Dykinson eBook

Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social

ISBN: 978-84-1122-468-0

David Cobos-Sanchiz
Eloy López-Meneses
Alicia Jaén-Martínez
Antonio-Hilario Martín-Padilla
Laura Molina-García

Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social

David Cobos-Sanchiz
Eloy López-Meneses
Alicia Jaén-Martínez
Antonio-Hilario Martín-Padilla
Laura Molina-García

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.
Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by Los autores Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com http://www.dykinson.es http://www.dykinson.com
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

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

ISBN: 978-84-1122-468-0

Índice de contenidos

Propuesta didáctica: identificando estereotipos de género. 19

Trabajar la discalculia en alumnos no diagnosticados hasta secundaria. 25

Aprendizaje CLIL como metodología inclusiva para estudiantes con Discalculia. 36

Eliminación de las barreras comunicativas mediante la comunicación urbana en favor de la inclusión de personas con TEA en Pamplona-Iruña 41

La inclusión de los alumnos en situación de discapacidad intelectual moderada. Perspectiva de maestros de educación especial y maestros de Educación Primaria 59

Factores psicológicos asociados al Síndrome Fear of Missing Out y consecuencias sobre la salud: una revisión sistemática. 74

El cine en el aula como herramienta de educación emocional y en valores 83

La gamificación como metodología activa motivadora en Educación Primaria a través del juego y la tecnología digital 91

Género y educación ambiental en Historia del Arte: una propuesta de innovación docente. 101

Aplicación de herramientas pedagógicas y tecnológicas para el alumnado con TEA 109

Tendencias de investigación en la educación no universitaria. 118

Medidas higiénico-sanitarias adoptadas en las clases de Educación Física en Educación Primaria durante la pandemia de la COVID-19. 129

Revisión sistemática de la literatura sobre la utilización de la tecnología en el aprendizaje del área matemática. 139

Cómo influyen los hermanos en el desarrollo infantil del niño. 149

Contextualización de la realidad socioeducativa del alumnado e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 158

El centro educativo de Educación Primaria como espacio de inclusión: percepción de las familias. 174

Tratamiento de las noticias falsas como medio de transformación de la sociedad: un taller educativo para las titulaciones sociales 185

Una mirada a la educación del siglo XXI: desde la perspectiva neoliberal. 195

Relación entre resultados académicos, disfrute, ansiedad y uso del inglés fuera de clase 207

Aprendizaje Servicio: Una metodología innovadora para el desarrollo integral del alumnado de Primaria y Secundaria 218

La práctica docente en condiciones de nueva normalidad 226

Gestión de la actividad física y deportiva en centros de Educación Especial en época de la Covid-19. 233

Gamificación y Prehistoria en la ESO: Taller ¿Qué sabes de evolución humana? 244

La Educación que merecemos: la distribución del aula y el contacto con la naturaleza. 255

El arte como estimulación de la asociación cerebral: creatividad gracias a experiencias previas 260

Diseño y validación de un instrumento para analizar las necesidades formativas relativas a la producción oral de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe. 264

Out-of-Class Foreign Language Use: A Preliminary Study. 275

Emprendimiento para el desarrollo territorial a través del aprendizaje-servicio: una experiencia en municipios de interior. *285*

Disney bajo la óptica de género. Una propuesta para trabajar el pensamiento crítico en Educación Primaria.. ..... *293*

La prevención de problemas de conducta y gestión de conflictos en el ámbito escolar de un curso de 6º grado del Colegio Ramón Esteve de Valencia, España. *306*

Educación emocional e inclusiva en tiempos de pandemia. Una apuesta a favor de la resiliencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *314*

Proyectos de Innovación Educativa en la Comunidad Autónoma Andaluza para trabajar el autocuidado y el bienestar físico y socioemocional: la educación para la salud como reto de los sistemas educativos contemporáneos. *325*

Aprendizaje de lenguas y cosmopolitismo en el pensamiento de Ezra Pound. *335*

Proyecto educativo para el aprendizaje del legado de la cultura grecorromana en educación infantil. *343*

Los grandes retos de la innovación educativa en la sociedad del conocimiento. *353*

El monólogo fílmico, claves teóricas. *358*

Juan Gil-Albert y la crítica de cine. *366*

Actitudes no estereotipadas del docente. *375*

Estrategias educativas en calle: avances y desafíos en el marco del Programa PREMECE. *386*

Dinámicas de grupo en el aula de secundaria. Propuesta didáctica para mejorar el uso del inglés como lengua extranjera. *396*

Potenciando la innovación didáctica en el aula a través del prisma de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. *404*

Análisis longitudinal de la importancia percibida de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de los estudiantes de empresariales desde una perspectiva gerencial. *414*

La televisión educativa en España. Análisis de los espacios culturales-educativos y aplicaciones didácticas en Smart TV. *421*

Resiliencia psicosocial: diseño y validación de un programa fundamentado en la Psicología positiva. *432*

Innovación en el tiempo libre: tiempo libre y personalidad en la adolescencia *439*

Educación Física durante al docencia semipresencial: ¿Cuestión de género del profesorado?. *446*

El manejo de la inteligencia emocional en el alumnado universitario de la UNAN-Managua (Nicaragua). *452*

Salidas escolares en la Era digital. Usos y finalidades de las herramientas TIC *463*

La vulnerabilidad en la adolescencia: la formación del profesorado como respuesta inclusiva. *470*

Estrategias de aprendizaje innovadoras para la transformación social en el aula de inglés: El desarrollo sostenible y el aprendizaje servicio. *478*

Las competencias emocionales en los centros educativos. Propuesta de desarrollo desde la tutoría. *496*

Resiliencia psicosocial: programas de promoción. *507*

Estudio sobre apoyos docentes y demandas de aprendizaje en alumnado de ciclos formativos superiores. *514*

Implicaciones de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en la Atención a la diversidad. *521*

Desprestigio social del maestro de escuela del siglo XXI. *529*

La empresa y el sistema educativo: un estudio bibliométrico de las competencias específicas. *537*

Desarrollo de la creatividad en Educación Secundaria mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos. *548*

Implementación de la estimulación cognitiva en la Educación de Personas Adultas mayores: promoción del envejecimiento saludable a través del cuidado de la función cerebral. *556*

Propuesta formativa para docentes en formación inicial en Biología y Geología y alumnado de secundaria mediante la historia de las Reales Sociedades Españolas de Amigos del País como difusora de la ciencia durante la Ilustración. *566*

Innovación y transformación social a través del proyecto de recuperación del patrimonio histórico-educativo "La escuela de ayer para construir el mañana". *578*

La implementación de juegos de mesa en Educación Física para el desarrollo de la Expresión Corporal. *587*

La Educación de las Personas Adultas durante el confinamiento en España: revisión bibliográfica. *598*

Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial del alumnado en educación infantil y primaria. *604*

"Desde los verdes de la venta" Programa de intervención en educación musical y habilidades sociales en adolescentes de grado octavo dos, básica secundaria de la institución educativa Juanambú, municipio de la Unión Departamento de Nariño, Colombia. *618*

Consumo de alcohol en la adolescencia: relación con violencia, autoestima e impulsividad. *624*

La creatividad en la etapa de la adolescencia: diferencias según sexo y edad. *630*

Estudio exploratorio sobre la evaluación y valoración de prácticas de orientación en el sistema de orientación. *638*

Educación infantil y COVID-19: la importancia de sostener la relación educativa. *643*

Evaluación del Aprendizaje Basado en Retos y propuesta de herramienta (ACOE): una experiencia en el aula de Formación Profesional. *649*

Universidad y acción socioeducativa para las personas mayores. Una propuesta de innovación docente. *664*

El aprendizaje colaborativo como recurso para fomentar el estudio de la literatura femenina: el caso de Leonor de Meneses Noronha. *672*

Relación entre las variables instruccionales y el rendimiento académico en Educación Primaria. *683*

Testigos de acoso y ciberacoso escolar: hacia el desarrollo positivo adolescente desde el fomento de valores prosociales. *693*

La formación universitaria entre conocimiento y valores éticos. *700*

Fomento del interés lector en Bachillerato mediante el uso del hipertexto. *710*

Empoderamiento en personas adultas mayores. *721*

Hibridización entre AICLE y EF: una oportunidad para promover las habilidades del siglo 21.....729

Análisis icónico del sesgo de género en los libros de inglés de primaria.....740

El coaching educativo como herramienta para la educación del tercer milenio. 754

Jóvenes e internet, un estudio Delphi sobre los riesgos y hábitos de las redes sociales. 760

Familias en riesgo social: análisis de las competencias parentales.....776

A criação de histórias como recurso didático na educação universitária. 786

Segregación y desigualdad en la Educación española: un escenario real. 793

Perspectiva de género en la docencia universitaria de las materias STEM, una revisión.....807

La inclusión educativa explicada a través de experiencias de comunidades profesionales de aprendizaje. 816

Calle Alegría: un lugar en transformación desde las artes con la comunidad.....822

Relationship of high school students' level of sustainability consciousness to physical fitness. 831

Una relación intergrupal positiva en el aula: facilitando la escucha, el aprendizaje y la inclusión. 839

Experiencias formativas en tiempos de pandemia: una aproximación narrativa junto a estudiantes de formación del profesorado. 847

Competencia digital del alumnado de educación secundaria. 859

Environmental awareness and critical literacy in the English Classroom.....869

La sociometría y el cuestionario en la evaluación de la violencia escolar. 878

El papel de la innovación docente en las actitudes y comportamientos pro-ambientales del alumnado universitario. 885

La historia de vida como estrategia para trabajar la memoria en el aula.....893

Buscando la implicación juvenil a través de narrativas proambientales. 904

Fomento del desarrollo sostenible mediante el aprendizaje basado en juegos (ABJ). 915

Bullying homofóbico entre el alumnado adolescente y actuación del profesorado.....922

El video-ensayo y sus posibilidades didácticas en la formación cultural de los jóvenes. 934

La mujer en el cine de Paula Ortiz: una ventana con vistas a la clase de ELE.....943

Flipped Learning en el ámbito universitario: la promoción de la salud mental en el aula con la Generación Z. 955

Recurso formativo a docentes: el perfil cognitivo del niño/a con Trastorno del espectro alcohólico fetal. 963

El papel de TIC en la vida de las personas mayores como consecuencia del COVID-19: formas de interacción y bienestar personal.....972

La percepción del alumnado de secundaria sobre los asuntos relacionados con la transición ecológica. 983

La salud mental y la soledad como factores influyentes en el aumento de los casos de suicidio durante la COVID-19.....994

Mapeo social. Práctica de una técnica participativa para el desarrollo local. 1000

Adicción a las redes sociales en población universitaria. Propuesta de intevención..... 1010

Utilización del recurso didáctico en realidad aumentada Matechmec en la asignatura de Tecnología: resultados de la implementación..... 1022

El rol de los padres en la educación durante la pandemia por COVID-19. 1033

Development of EFL Communicative Competence and Sustainability Awareness through CBI..... 1039

Educación para la salud en un centro de ocio de la tercera edad. 1050

Educación para la Salud en Dermatología: Escuela de Atopia de Pontevedra. 1060

Estrategia colaborativa salud-educación a través de un programa e-learning para el profesorado sobre enfermedades cutáneas frecuentes en edad escolar. 1068

La moderación de variables familiares en la relación del autoconcepto y la autoeficacia con el rendimiento. 1074

Canis familiaris como coterapeuta del alumnado TEA..... 1079

Revisión de literatura sobre relaciones intergeneracionales y sus consecuencias en educación..... 1085

La Diversidad Familiar en el contexto educativo: una revisión sistemática..... 1095

Reconstrucción de la identidad profesional tras la pérdida de empleo: implicaciones en Educación de adultos. 1105

Cambios en la legislación educativa española: incorporación y tratamiento del DUA..... 1113

La motivación académica en estudiantes de bachiller durante la pandemia de la COVID-19: una revisión teórica..... 1121

Programa de intervención en Género e Igualdad. 1135

Professional Identity of Foreign Language Teachers: A Systematic Literature Review..... 1142

Desgaste laboral en docentes en tiempos de Covid-19. Innovando a través de la Terapia de Arte. .. 1152

Análisis psicosocial de las actitudes hacia la alimentación en estudiantes adolescentes desde la institución educativa..... 1160

Cultura científica: mas allá de una metodología activa. 1168

Formación para el buen vivir: una provocación para el reencuentro en la escuela. 1172

Transformación de la política social en torno a la Educación para la Salud según la Agenda 2030. Una revisión sistemática. 1177

Educación en valores cívicos y éticos, inclusión y atención a la diversidad. Métodos pedagógicos en la LOMLOE..... 1186

Divulgación y ciencia: distinción de ambas fuentes entre el alumnado universitario..... 1195

Actitudes hacia la ciencia: interés por estudiar carreras científicas y motivación por las ciencias en el tiempo libre. 1201

La infancia cuenta: el bienestar escolar en la primera etapa educativa. 1209

El Colegio Mayor como espacio para el aprendizaje-servicio..... 1219

Una propuesta para la prevención del consumo de hipnosedantes en estudiantes. 1229

Efecto de los modelos híbridos de docencia en la productividad y felicidad del profesorado: un estudio post-covid 19. 1237

Educar para investigar. La actividad investigadora en Humanidades en cuarto de la ESO y Bachillerato. *1245*

Inclusión educativa para la transformación social: propuesta práctica de enriquecimiento para Alumnado de Alta Capacidad Intelectual. *1251*

Estigma y actitudes de los estudiantes universitarios españoles hacia las enfermedades mentales. *1261*

Ellas: éxitos de las mujeres españolas en el Jiu Jitsu de alto rendimiento. *1269*

Estaciones de aprendizaje para la adquisición de la ortografía en 3.º de Educación Primaria. *1280*

La radio: una herramienta al servicio del conocimiento y la inclusión social de personas con diversidad funcional intelectual. *1290*

Innovamos y… ¡todos y todas vamos a una!. *1297*

Revisión literaria de estudios entre 2019 y 2021 sobre el apego en la infancia. *1307*

Estrategias de respuesta educativa al TDAH en los conservatorios de música. *1318*

Construir escuela juntas: los monográficos intercentros como espacio formativo de intercambio y reflexión en el primer ciclo de Educación Infantil. *1329*

La importancia de conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible: cómo motivar a los estudiantes de Economía en la Educación Secundaria. *1336*

Relaciones binacionales en la convivencia de las parejas chilenas nativas e inmigrantes colombianos que residen en la ciudad de Temuco. *1342*

Innovación pedagogica: la acreditación de las competencias profesionales por experiencia laboral o de vias no formales. *1349*

CFGS Pedraforca, mucho más que un reto personal. *1359*

Tipología docente según el grado de concienciación sobre cambio climático. *1368*

Docencia universitaria: la importancia de la buena gestión de la convivencia en el aula. *1377*

La voz de las mujeres: pasado, presente y futuro. *1389*

La Orquesta de la Universidad de Santigo de Compostela: un proyecto de innovación educativa a través del aprendizaje y servicio. *1397*

Diseño curricular según la taxonomía revisada de Bloom: Matemáticas en Primaria y Secundaria. *1405*

"La commedia non è finita": trabajamos el género dramático con un libreto de ópera. *1412*

El Arte como medio de expresión: el colegio como lugar para el desarrollo de la práctica artística.. *1421*

Modelo Active Collaborative Work (ACW): nuevas formas de intervención psicosocoeducativa. *1430*

Pautas para integrar el ecofeminismo en los planes educativos para la adolescencia. *1441*

Propuestas de mejora en las sesiones de Educación Física, desde un enfoque inclusivo e innovador. *1451*

Influencia de la intención emprendedora e intraemprendedora en la empleabilidad futura del alumnado universitario. *1464*

La danzaterapia en las escuelas de Educación Secundaria para trabajar la inteligencia emocional. *1474*

Reflexiones sobre el contexto familiar lector en los niños de 3 a 5 años. *1484*

Importancia de la prelectura en los niños de 3 a 5 años en Educación Inicial..... 1490

El Child Life Specialist llevado al entorno educativo..... 1497

Criterios para la implementación de la prelectura para Educación Inicial, subnivel 2 en niños de 3 a 5 años..... 1509

Educación emocional para la prevención de conductas agresivas adquiridas por el uso de las TIC en adolescentes..... 1515

Familias inmigrantes y escuela: percepción de su adaptación..... 1522

Procesos educativos y estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo del desarrollo sostenible en Educación Básica Secundaria de una institucion privada de Valledupar Cesar..... 1531

Gestión integral de residuos sólidos para el desarrollo sostenible en la institución educativa de Río Nuevo en el municipio de Achí, Departamento de Bolívar. 1544

Estrategias para el empoderamiento digital de la población migrante ante los nuevos retos educativos. 1553

La Pedagogía verde y el Tiny Forest: una propuesta educativa para el desarrollo sostenible..... 1563

¿Cómo divulgar la Neurociencia?: intervención en estudiantes universitarios. 1572

Pedagogía emocional en la familia durante la Covid-19..... 1583

El papel de las metodologías alternativas ante los desafíos socio-educativos de la Escuela Post-Covid 19..... 1593

De las aulas a la comunidad: la Educación Intergeneracional en la construcción de la sociedad del futuro. El Proyecto SIMUL. 1603

La cocreación como metodología de intervención socioeducativa en centros de formación ocupacional..... 1611

Inclusión educativa a través del Diseño Universal para el Aprendizaje..... 1622

Análisis de las fuentes de información en Psicología por estudiantes de grado y máster..... 1631

Desbloqueos corporales en mujeres afectadas por situaciones traumáticas..... 1637

Dominio afectivo en estudiantes universitarios: un análisis de sus actitudes hacia las matemáticas..... 1647

ABP en Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño..... 1655

Reducción de la ansiedad y la somatización ante la Prueba de Acceso a la Universidad en estudiantes de bachiller..... 1666

El aprendizaje colaborativo mediante las nuevas tecnologías..... 1673

Inclusión e interculturalidad: actitudes hacia migrantes magrebíes y factores psicosociales en el ámbito socioeducativo..... 1682

La cultura a través de una Webquest como elemento motivador en el aprendizaje de una lengua extranjera..... 1692

Reflexiones educativas sobre la moda sin género..... 1701

Sintomas de estresse em contexto das práticas pedagógicas: estudo comparativo em supervisores de Portugal e Brasil..... 1711

Importancia de la Educación en el proceso de autorrealización de personas mayores con adicciones. *1720*

Influencia de la música en la práctica de actividad física en niños y adolescentes. Una revisión narrativa. *1730*

Conductas disruptivas en el aula y causas que inciden en el alumnado de Educación Primaria desde la perspectiva de futuros docentes. *1737*

¿Cambiamos cromos?: participación ciudadana y cooperación creativa en el Centro de Arte Can Castells de Sant Boi de Llobregat. *1747*

La Sismología histórica aplicada en el aprendizaje de la didáctica de las Ciencias Sociales. Una experiencia práctica con estudiantes de Magisterio. *1753*

Propuesta didáctica para utilizar la expresión plástica y la literatura para trabajar el duelo en Educación Primaria. *1759*

Propuesta de innovación educativa para la promoción de la calidad en Educación Ambiental en los estudios de Grado. *1767*

La educación para el diseño de materiales didácticos que aporten la interculturalidad, para niños y niñas de 6 a 10 años de edad. *1775*

Los valores de la empatía y la colaboración en el proyecto de difusión de la autora literaria Pearl S. Buck *1781*

Obesidad y actividad física: Una prueba piloto en la ciudad de Granada *1792*

Factores implicados en el rendimiento académico adolescente de familias reconstituidas. *1801*

Principios generales de actuación para el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Educación Física en Primaria. *1810*

Sentirnos: Programa de educación socioemocional. *1816*

El papel de las emociones en el desarrollo del alumnado de Educación Secundaria. *1827*

Eliminando barreras desde el acompañamiento pedagógico. *1838*

Evaluación por pares de la escritura en educación obligatoria: un estudio comparativo del uso de diferentes instrumentos. *1845*

Formación voluntaria y expectativas académico-laborales como reflejo de la preocupación (eco-ansiedad) y conciencia ambiental en los jóvenes. *1851*

Diversidad cognitiva, aspectos conceptuales relacionados con el ámbito educativo. *1857*

Educando en la práctica de la acción colectiva por la sostenibilidad ambiental. *1867*

Efecto de la aplicación del rompecabezas en el aprendizaje de Ciencias Naturales en educación obligatoria. *1873*

¿Cómo se percibe la Geografía?: un diagnóstico a través de los/as jóvenes universitarios/as. *1880*

Más allá del aula. Contextualización y diseño de la metodología danesa udeskole en la Comunidad Autónoma Vasca. *1892*

Identidad en los únicos. *1902*

Hábitos Saludables y Rendimiento Académico en adolescentes de E.S.O. *1911*

El ritmo como objetivo en la Educación Especial. *1922*

Engagement del estudiante como variable en el rendimiento académico, estudio de caso en Formación Profesional..... 1929

Las historias de vida de los jóvenes en riesgo para el estudio de sus trayectorias escolares..... 1939

Prejuicio sexista y percepción de sociedad machista en estudiantes de Escuela Secundaria..... 1947

Conocimientos de las Enfermeras sobre úlceras de extremidades inferiores, una propuesta de formación continuada basada en evidencia. 1952

Reflexiones sobre la Competencia Digital Docente. 1961

Propuesta práctica: educación emocional en la ESO..... 1968

"MIMOS", una experiencia de masaje entre iguales en un aula de Educación Infantil para cuidarse. 1975

Análisis de la producción científica de la robótica en la educación superior..... 1984

Innovación educativa en afrontamiento de conductas disruptivas en niños de Educación Infantil. 1990

Inteligencia emocional en niños: reto de innovación educativa para el aula de infantil. 1998

Repercusiones de la implantación del Bachillerato de Investigación y Excelencia y de los proyectos de Investigación desarrollados en un Instituto de la Comarca de "El Bierzo"..... 2008

Un encuentro intergeneracional para aprender y mejorar la sociedad. 2020

La importancia de la didáctica musical y la neurociencia para conseguir una educación de calidad..... 2029

Desarrollo de una app como apoyo al desarrollo infantil y a la familia en Atención Temprana..... 2035

Coeducando en igualdad de oportunidades: los juguetes no tienen género..... 2044

Coeducación y espacios igualitarios: construyendo recreos libres de sexismos..... 2053

La innovación en la enseñanza: un plan metodológico para medir la motivación del alumnado e implementar la gamificación y las TIC en el aula. 2061

Estudio sobre los valores del alumnado de nuevo ingreso en grados de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Barcelona..... 2071

Acuerdos y desacuerdos valorativos entre el alumnado de nuevo ingreso y de cursos superiores. Las materias jurídicas y políticas en la Universidad de Barcelona. 2082

Actitudes del profesorado en la implementación de prácticas de educación inclusiva..... 2091

La educación emocional en el aula de educación infantil. Estudio de caso. 2100

Percepción del disfrute de la vida en Educación Secundaria y en la universidad. 2111

Deserción escolar en comunidades educativas rurales en Saravena un municipio del posconflicto..... 2119

Una experiencia educativa holística desde la pedagogía hospitalaria. 2130

Depresión e ira: una relación educativa. 2137

Aprendizaje basado en proyectos sobre cuentos en primer ciclo de Educación Infantil. 2152

Cerrando la brecha entre la investigación educativa y la práctica docente: una propuesta teórica. 2160

Conecta-T: Programa de desarrollo del talento. Una experiencia en tiempos de COVID 19..... 2170

Metodologías activas en Educación Física al servicio del desarrollo cognitivo..... 2182

Placer e interés lector en Educación Infantil a través de las TIC..... 2192

Más allá de la gamificación y los "Serious Games". Análisis del potencial educativo del videojuego..... 2200

Promoción de la movilidad sostenible en la universidad a través del transporte en bicicleta..... 2210

Tecnología de asistencia y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual: estudio de caso..... 2221

El desafío de ser profesorado tutor de educación infantil durante el confinamiento. 2231

Barrios inteligentes: un proyecto de inserción socio laboral. 2241

Interculturalidad y género en contextos reglados desde la Educación Social. 2250

Sexualidad saludable en personas con Trastorno Obsesivo Compulsivo. Proyecto de intervención. 2260

Reformulación del concepto de escuela infantil en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla hacia un centro intergeneracional..... 2270

Prevenir el bullying desde la formación en valores. Una propuesta audiovisual..... 2279

Formación práctica universitaria en y para la sostenibilidad: aplicación de Trichodermas para la producción de plantas..... 2291

Los proyectos de trabajo como instrumento para promover una ciudadanía diversa e inclusiva a través del patrimonio. 2303

El deporte como puente para unir culturas..... 2310

Breakout educativo en Educación Primaria. Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia... 2316

Resultados de una intervención formativa para mejorar los conocimientos previos sobre el sistema sexo-género del profesorado en formación..... 2322

Comunidades de aprendizaje y escolares de etnia gitana: modelos de participación familiar que promueven el éxito y la inclusión socioeducativa. 2334

Controversial monuments in the United States: An educational approach to the confederate memory..... 2342

El diseño universal para el aprendizaje en la escuela inclusiva: aproximaciones teóricas. 2349

Estudio bibliométrico de las tareas escolares para el hogar en educación obligatoria. 2355

Naturaleza de las explicaciones científicas de alumnado de la ESO..... 2363

La expresión plástica como medio para promover empatía y evaluar procesos memorísticos..... 2371

La gestión de riesgo de desastres a través de Planes Escolares de Gestión de Riesgo (PEGR), en instituciones educativas públicas del municipio El Banco, Magdalena-Colombia. 2379

La multiculturalidad y el pensamiento crítico a debate..... 2388

Realidades, retos y propuestas para las instituciones de educación básica del sector público colombiano en el retorno a las aulas..... 2397

Impacto de las tecnologías digitales en el sistema educativo: un estudio sobre las competencias digitales docentes..... 2405

Unidad didáctica para la inclusión educativa de niños y niñas de las zonas rurales del municipio de Chinchiná Caldas..... 2416

Programa de promoción de la salud y envejecimiento activo para personas adultas mayores de 65 años..... 2423

La comprensión del signo igual, en estudiantes de segundo ciclo de una escuela básica municipal de Chile. 2432

Experiencia de ApS realizada en una comunidad de aprendizaje..... 2442

¿Qué es para ti la biodiversidad cultivada? Una primera aproximación a las concepciones previas en futuros maestros/as de infantil. 2451

Percepción de la calidad de vida en niños y adolescentes y su relacion con el rendimiento académico. 2461

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en títulos de Máster: Percepción de los alumnos de la Escuela de Ingenierías Agrarias de la UEx. 2470

Estudio de la comunicación no verbal en tareas de expresión corporal en estudiantes con discapacidad intelectual. 2479

Bacterias buenas o malas: un proyecto para la concientizacion de ninos de primaria sobre la higienizacion en tiempos de pandemia. 2485

Programa de expresión corporal a través de Visual Arts Education en estudiantes con discapacidad intelectual. 2492

La eficiencia de los materiales didácticos para conseguir la inclusión de los estudiantes en el aula de Lengua Castellana y Literatura. 2501

Transformación socioeducativa desde la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Competencias para la sostenibilidad. 2508

Familias con hijos que presentan NEAE con padres y madres de origen no español: Relación con el centro escolar. 2518

Desafíos pedagógicos y tecnológicos en la Educación Infantil. Un análisis de sus claves. 2523

La práctica del Modelo dialógico desde los clásicos musicales universales..... 2532

La Orientación Escolar al servicio de la Inclusión: recuperando el sentido de lo educativo..... 2539

Percepciones de familiares y maestros sombra (asistentes de aula) sobre los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA. 2549

Unplugged: experiencia docente en un aula infantil. 2559

El papel de la innovación pedagógica en mundo rural contemporáneo a través del estudio de los colegios rurales agrupados. 2568

Estudio comparativo de distintas aplicaciones moviles para mejorar la adherecia al tratamiento en pacientes polimedicados..... 2577

Sensibilizar sobre igualdad de género y sostenibilidad en las aulas. El programa de exposiciones escolares del Museo de la Ciencia y el Agua..... 2586

Ciencias para todas las personas: la pedagogía de la inclusión como clave para la adquisición de su conocimiento. 2593

Types of Motivation in the Process of Learning English as a Foreign Language..... 2603

La transición educativa entre Educación Infantil y Primaria: Perspectiva docente. 2611

Uso de la gamificación en estudiantes con Síndrome de Down..... 2622

Factores mediadores en las actitudes hacia la igualdad de género en la población infantil y adolescente. *2630*

La actividad física y el deporte, una mirada humanística desde la Historia. *2640*

#GameIsNotOver: Gamification applied to "Technology, Programming, and Robotics". An overview of a CLIL proposal. *2649*

Elementos visuales en temáticas de género y salud. Uso de metodologías activas en estudiantes de Grado en Enfermería. *2659*

La formación docente en prácticas inclusivas. *2666*

Educar desde los márgenes literarios: una propuesta didáctica desde el siglo XXI. *2674*

Aprendizaje servicio: proyecto sociocultural. *2684*

La tutoría y su evaluación como ejes transversales y estratégicos en las universidades. *2693*

La transición española en 2º de Bachillerato. Primeros resultados de una investigación en curso.... *2707*

Hombres, paternidad e igualdad: transformando las masculinidades desde la conciliación laboral y familiar. *2718*

La indagación y el diseño en ingeniería como metodología STEAM para una propuesta formativa en la construcción de un cohete de agua. *2726*

Análisis participativo sobre violencias sexuales y de género en la universidad: una experiencia de world café. *2735*

Propuesta didáctica inclusiva basada en la experiencia en la aplicación de dispositivos de ayuda para la deambulación en un escenario de discapacidad física. *2744*

Diseño Universal para el Aprendizaje aplicado a personas con Trastorno del espectro autista (TEA) Síndrome de asperger. *2753*

Masculinidades coeducadoras: prácticas y realidades educativas del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la igualdad de género. *2763*

¿Cómo aprovechar la vida coherente de Sócrates como modelo de virtud para los jóvenes?..... *2772*

La Animación Sociocultural de las personas más desfavorecidas como lucha contra la aporofobia. *2778*

Estado de la cuestión sobre la competencia oral en Educación Primaria..... *2783*

Influencia del confinamiento total por COVID-19 en las clases de Educación Física según el tipo de centro escolar en Educación Primaria. *2795*

Las "Reuniones Científico-Técnicas" (RCT). un modelo alternativo de formación continua y divulgación. *2806*

Hacia un nuevo modelo de evaluación de buenas prácticas educativas. *2813*

Estudio de la ecología microbiana en la educación media, una alternativa pedagógica ambiental escolar, en el fomento del pensamiento crítico para el desarrollo sostenible. *2822*

La Educación Patrimonial. Castilla-La Mancha y la Universidad..... *2834*

Nuevas formas de habitar: Cohousing un modelo educo-comunitario. *2845*

Habitar el espacio doméstico a través del juego simbólico. Una experiencia de innovación docente interdisciplinar en la educación superior. *2855*

La observación no participante como método de formación continua en el aula bilingüe de educación primaria. *2865*

Comparativa estadística de la presencia de las escritoras (siglos XX y XXI) en el sistema educativo y editorial españoles. *2875*

Competencias clave para la sostenibilidad en las enseñanzas artísticas de educación secundaria: Diseño en Bachillerato. *2883*

Animación Sociocultural y desarrollo comunitario como experiencia de dinamización rural. De los proyectos académicos a la intervención comunitaria. Un estudio de caso. *2894*

La alfabetización en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad y la equidad de género. *2902*

Los órganos de participación infantil mediante el aprendizaje y servicio en acogimiento residencial. *2908*

Promoción de la movilidad activa, un recurso educativo en el contexto socio-ambiental del siglo XXI. *2918*

Sensibilización sobre perspectiva de género en el Grado de Fisioterapia. *2929*

Retos a solucionar en la inclusión de estudiantes universitarios peruanos. *2937*

La evaluación formativa y su impacto en el curriculum. *2948*

Identificación de modelos mentales en la resolución de algoritmos condicionales. *2961*

La reeducación de personas reclusas en contextos penitenciarios: consideraciones desde la mirada de la Educación social. *2969*

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el currículum de la Educación Infantil. *2976*

Sopa de números como herramienta gamificadora para potenciar el pensamiento lógico-matemático en el aula de Educación Primaria. *2983*

Factores determinantes en el abandono escolar temprano. *2989*

Economía Circular hacia el Desarrollo sostenible como modelo para procesar residuos sólidos desde la Educación ambiental en una institución educativa rural. *2998*

Propuesta didáctica: identificando estereotipos de género.

Sandra Soler Campo. Universitat de Barcelona (España).

1. Introducción.

La formación del profesorado no puede reducirse a la adquisición de competencias digitales o habilidades tecnológicas per se, sino que debe basarse en su aplicación didáctica. Debe incluir conocimientos y habilidades que les permitan dominar los recursos tecnológicos e integrarlos con éxito en los contextos educativos (Almerich et al, 2010). En general, el profesor debe planificar, impartir, tutorizar y evaluar las acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación (Tejada, 2009).

La investigación llevada a cabo por Aubrey y Frisby (2011) señala de qué manera la objetivación sexual de la mujer era más evidente en los videoclips de músicas urbanas, mostrando a las artistas femeninas sexualizadas. Por su parte, el estudio llevado a cabo por Kistler y Lee (2009) concluye que, tras la exposición a videoclips de este tipo de música con un alto componente sexual, los participantes masculinos expresaron una mayor percepción de la mujer como objeto y actitudes estereotipadas de género.

La presente propuesta didáctica es una aproximación interdisciplinaria a las cuestiones de género e identidad a través del fenómeno musical. Así pues, tras una breve introducción a los fundamentos y consecuencias de una sociedad capitalista heteropatriarcal, junto con unas pinceladas generales de la historiografía musical, el docente, desde la asignatura de música, ha tratado de identificar y visibilizar tanto el rol como la presencia de la mujer y la comunidad LGTBIQ en la escena musical.

De este modo, la propuesta en cuestión tiene como objetivo principal potenciar un aprendizaje integral y una educación en valores, a partir de la materia de educación musical, sobre una temática socialmente relevante como son los feminismos y las cuestiones de género con el fin pedagógico de hacer tomar conciencia a los alumnos y alumnas y desarrollar una acción proactiva tanto a favor de la equidad entre personas como en la prevención de la violencia de género. En definitiva, fomentar de manera transversal una sociedad más diversa y respetuosa.

De todo ello se desprende la idea de emplear las competencias mediáticas y tecnológicas de estudiantes que se encuentran en el periodo vital de la adolescencia, para desarrollar un pensamiento crítico a través de productos que resultan significativos para ellos y ellas mismas como es el caso de la música y de la publicidad. Por ello, se ha intentado trabajar dichas capacidades desde la asignatura Educación Musical tal y como se detallará a continuación.

1.1. Dimensiones y competencias básicas.

Siguiendo el currículum de la Generalitat de Cataluña, la propuesta didáctica que se presenta a continuación tiene en cuenta las siguientes dimensiones y competencias tanto dentro del ámbito artístico como a nivel transversal:

Del ámbito artístico. Transversales
Dimensión percepción y escucha
Competencia 1: Utilizar estratégicamente los elementos de los lenguajes visual, musical y corporal para analizar las producciones artísticas. Competencia 2: Mostrar hábitos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora y visual del entorno natural y cultural.
Competencias del ámbito digital
Competencia 2: Utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia y tratamiento de datos numéricos para la producción de documentos. Competencia 4: Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando diversas fuentes y medios digitales.
Dimensión sociedad y cultura
Competencia 8: Valorar con respeto y sentido crítico las producciones artísticas en sus contextos y funciones. Competencia 10: Hacer uso del conocimiento artístico y de sus producciones como medio de cohesión y de acción prosocial.
Competencias de los ámbitos personal y social
Competencia 3: Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida. Competencia 4: Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.

Tabla 1.

1.2. Objetivos.

Los objetivos que se pretende alcanzar con la presente propuesta didáctica han sido comentados y discutidos entre docente y alumnado de modo que sean reales y alcanzables.

Estos son los siguientes:

- Conocer los elementos de los diversos lenguajes para analizar producciones artísticas musicales.
- Analizar críticamente, en clave de género las producciones artísticas musicales escogidas.
- Trabajar y seguir el desarrollo de la propuesta didáctica a partir de herramientas y entornos virtuales de trabajo.
- Desarrollar habilidades y actitudes reflexivas y responsables que fomenten afrontar el reto del aprendizaje.

2. Metodología.

Los teóricos del aprendizaje sostienen que las estrategias de instrucción, como por ejemplo la participación activa de los estudiantes, permiten a los alumnos aprender y retener la información mejor que mediante las prácticas tradicionales (Brewer, 2018).

El objetivo principal de la presente investigación ha analizar los resultados de la experiencia didáctica. Para ello, se ha diseñado un plan de intervención que se ha detallado en las diferentes sesiones y se ha indagado acerca de la capacidad de los adolescentes para identificar y cuestionar los estereotipos de género presentes en los anuncios y videoclips elegidos.

Para alcanzar este objetivo, la metodología utilizada ha sido activa. El alumnado ha sido en todo momento el centro de su propio aprendizaje. En la actualidad, parece evidente que la docencia basada únicamente en la transmisión de contenidos no da buenos resultados. Los estudiantes necesitan formación, no sólo para adquirir información, sino para aprender a organizarla y atribuirle un sentido y un significado. Para ello, una metodología activa que les permita participar en su propio proceso de aprendizaje es crucial.

2.1. Temporización.

Iniciales	Sesión 1:	• Presentación de la propuesta didáctica y de los criterios de evaluación • Introducción: Contexto, aclaraciones sobre la música en clave de género + Elementos claves y consecuencias de la sociedad capitalista heteropatriarcal. (Todo el grupo) ○ Actividad 1: ¿La música es machista? (En pequeños grupos → Todo el grupo). ○ Actividad 2: Elementos clave del machismo. (En pequeños grupos → Todo el grupo).
	Sesión 2:	• Conceptos, estereotipos y roles de género (Todo el grupo). ○ Actividad 3: Masculinidad vs. Feminidad. (En petits grups → Todo el grupo). • Presencia de las mujeres en la historia de la música Culta/Académica. (Todo el grupo). ○ Actividad 4: Historia de la música. (En pequeños grupos → Todo el grupo).
	Sesión 3:	• Presencia de las mujeres en la música Popular-Urbana (escena musical y el rol de la mujer + panorama musical LGTBIQ+ friendly). (Todo el grupo). ○ Actividad 5: Presencia en la escena musical. (En pequeños grupos → Todo el grupo).
Desarrollo	Sesión 4:	• Análisis musical en clave de género: a) La Imagen y el sonido → Anuncios y Videoclips. (Todo el grupo) → Visualizar y comentar (dinámica debate).
	Sesión 5:	• Análisis musical en clave de género: b) Las Letras (Todo el grupo). → Asignar un fragmento de letra por grupos y comentarlo (dinámica debate). • Feminismos y conclusiones (todo el grupo).
	Sesión 6:	• Inicio actividad evaluativa final (trabajo en equipo) .
	Sesión 7:	• Seguir con el desarrollo de la actividad evaluativa final.
Síntesis	Sesión 8:	• Presentaciones orales + proceso de regulación/evaluación del aprendizaje. (En pequeños grupos → Todo el grupo).
	Sesión 9:	• Presentaciones orales + proceso de regulación/evaluación del aprendizaje. (En pequeños grupos → Todo el grupo)
	Sesión 10:	• Presentaciones orales + proceso de regulación/evaluación del aprendizaje. (En pequeños grupos → Todo el grupo).

Tabla 2.

3. Evaluación.

Los criterios de evaluación que se han tenido en cuenta han sido los siguientes:

- Seleccionar y comentar los elementos básicos de los lenguajes visual, musical y corporal para analizar desde la perspectiva de género.
- Hacer un análisis crítico en clave de género de una canción, un videoclip y un anuncio publicitario.
- Entregar y elaborar las tareas y actividades a partir de producciones, fuentes, medios, herramientas y entornos digitales.
- Trabajar tanto a nivel individual como en grupo de manera reflexiva y responsable.

Para poder evaluar a los alumnos y alumnas, se ha elaborado una rúbrica en la que el menor grado de consecución de los resultados es el nivel satisfactorio y el mayor, nivel de excelencia.

Indicadores de resultados		
Nivel Satisfactorio	Nivel de Notabilidad	Nivel de Excelencia

Identificar y describir las características básicas de las producciones artísticas y musicales en clave de género.	Identificar, describir (caracterizar) y relacionar, ampliamente, las características de las producciones artísticas y musicales en clave de género.	Describir con precisión las características de las producciones artísticas y audiovisuales, identificando las relaciones estratégicas creativas en clave de género.
Valorar producciones artísticas y musicales, desde la perspectiva de género, teniendo en cuenta su función.	Valorar, desde la conciencia social, las producciones artísticas y musicales que nos rodean teniendo en cuenta su función.	Valorar, críticamente, producciones artísticas y musicales de diversos contextos y funciones, interrelacionando los elementos de los diferentes lenguajes.
Elaborar documentos y realizar actividades básicas de investigación y selección de información. Además de participar en actividades colaborativas en un entorno de trabajo virtual.	Elaborar documentos y realizar investigaciones valorando las fuentes. Además, participar y desarrollar actividades colaborativas en un entorno de trabajo virtual.	Elaborar documentos y realizar investigaciones valorando diferentes fuentes y seleccionar la información de manera adecuada. Además, participar, organizar y gestionar un entorno de trabajo colaborativo virtual.
Mostrar una actitud favorable que permita afrontar el aprendizaje.	Desarrollar actitudes y hábitos que permitan afrontar el reto del aprendizaje. actitud i	Practicar estrategias y hábitos que intervienen y permiten el reto del aprendizaje.

Tabla 3.

Además, los diferentes grupos, también se han evaluado de 0 a 10 en función de la consecución de los objetivos anteriormente expuestos. En la siguiente gráfica puede observarse que en general, *el alumnado considera que han alcanzado sus objetivos con la realización de esta propuesta didáctica*.

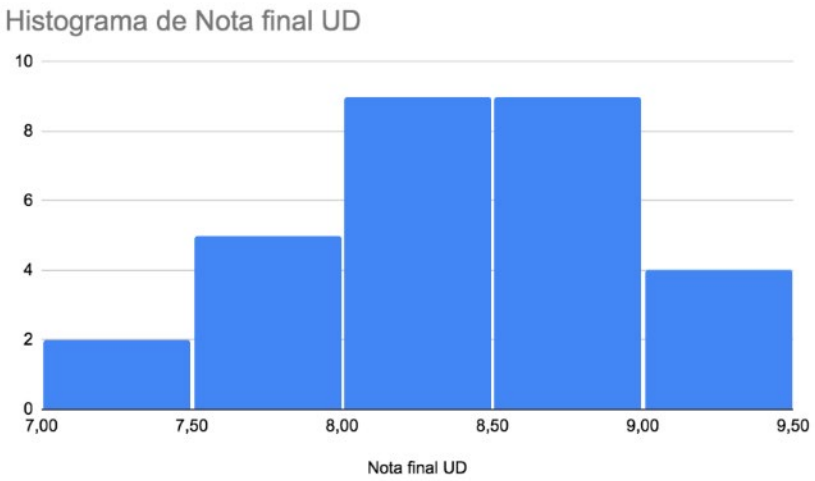


Figura 1.

A continuación, se muestran *3 ejemplos de los trabajos realizados* (producto final) realizados por el alumnado.



Figura 2.

4. Conclusiones y discusión.

Después de la realización de la propuesta didáctica que se ha descrito previamente, creo que es muy necesario tomar conciencia y ser muy críticos con los mensajes sexistas que contienen un gran número de canciones y/o presentes en medios audiovisuales que forman parte de nuestro día a día.

Algunas de estas canciones son escuchadas por los y las adolescentes. En ocasiones quizás sin pensar en las palabras o frases que están reproduciendo. En pleno siglo XXI, se continúa hablando de estereotipos de género que siguen estando presentes en las diversas manifestaciones audiovisuales (Saneleuterio y Soler-Campo, 2021). Ante tan situación, la sociedad no puede quedarse de brazos cruzados.

La comunidad educativa, consciente de esta realidad, creo que debe formar y proporcionar recursos a los alumnos con el objetivo de formar en ellos un espíritu crítico y sean capaces además de identificar estereotipos de género y no quedarse indiferentes ante ello. Si los futuros maestros, trabajan desde la coeducación en su formación, serán capaces de aplicarlo en las aulas. Solo así, lograremos alcanzar en un futuro la igualdad de género y una mejoría en términos de igualdad.

Debe destacarse propuestas similares a la que se ha expuesto. Autores como, Sánchez-Labella Martín (2017), Bejarano y Marí (2019) o Hernández Quintana (2020), proponen iniciativas las cuales parten de la reflexión sobre los estereotipos de género.

Por todo ello, puede afirmarse que la presente propuesta didáctica tiene como fin pedagógico concienciar y desarrollar una acción proactiva tanto a favor de la equidad entre personas como en la prevención de la violencia de género en estudiantes adolescentes con el mero objetivo de fomentar de manera transversal una sociedad más diversa y respetuosa.

Referencias bibliográficas.

Almerich, G.; Suárez, J. M.; Orellana, N.; Belloch, C.; Bo, R.; Galtaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa, 11(2), 127-146.

Aubrey, J. S., & Frisby, C. M. (2011). Sexual Objectification in Music Videos: A Content Analysis Comparing Gender and Genre. Mass Communication and Society, 14(4), 475-501. https://doi.org/10.1080/15205436.2010.513468

Bejarano, M.ª T., & Marí, R. (2019). Educación en sexualidad e igualdad. Dykinson.

Brewer, R.; Movahedazarhouligh, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. J. Comput. Assist. Learn, 34, 409–416.

Currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la Generalitat de Catalunya. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf

Hernández-Quintana, B. (2020). La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas. Lenguaje y Textos, 51, 95-106. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11

Kistler, M. E., & Lee, M. J. (2009). Does exposure to sexual hip-hop music videos influence the sexual attitudes of college students? Mass Communication and Society, 13, 67-86. https://doi.org/10.1080/15205430902865336

Sánchez-Labella Martín, I. (2017). Los dibujos animados: Una propuesta didáctica para trabajar la violencia de género desde la infancia. EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, 8, 87-117. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0010

Saneleuterio, E., & Soler-Campo, S. (2021). Validación y aplicación de un instrumento para el análisis de estereotipos de género en largometrajes de dibujos animados. Profesional de la Información, 30, (5), https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.03

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (2), 1-15.

Trabajar la discalculia en alumnos no diagnosticados hasta secundaria.

María Isabel García Planas. Universitat Politècnica de Catalunya (España).

María Victoria García-Camba Vives. (España).

1. Introducción.

Entre las distintas dificultades de aprendizaje detectadas se encuentra la discalculia que, a diferencia de la dislexia, está poco estudiada y a su vez es bastante desconocida por los docentes.

El poco conocimiento de la misma hace que no se disponga de suficiente material psicopedagógico para ayudar a compensar esta dificultad. Sería importante que los docentes dispusieran de mecanismos para la detección temprana de esta o cualquier otra dificultad y a su vez dispusieran de material docente especializado y adecuado para dar apoyo a los alumnos afectados con la finalidad de ayudarles a superar los obstáculos de manera inclusiva.

Es un hecho constatado que este problema se agrava cuando el estudiante no es diagnosticado hasta llegar a sus estudios de secundaria, edades en las que es prácticamente inexistente la lista de posibles ejercicios a realizar para que el aprendizaje de estos estudiantes sea más efectivo.

Esta escasez de recursos nos ha impulsado a investigar en esta línea buscando la forma de contribuir en la compensación de esta dificultad de aprendizaje en estudiantes de secundaria. Para ello hemos preparado, una serie de ejercicios estructurados de manera que respondan a las necesidades y potencialidades del estudiante que le ayuden a corregir o a compensar la sintomatología de la discalculia. Esta lista de actividades está pensada para ser usada directamente por las personas afectadas de discalculia y también por docentes que pueden adaptarlas a cada caso particular en función del estudiante y del currículum de la escuela.

Los ejercicios han sido preparados en base al análisis de la documentación teórica existente sobre discalculia y las investigaciones sobre el tema realizadas por nuestra parte. Previa realización del test (Garcia-Planas, García-Camba, 2021) y confirmación de diagnóstico mediante PEATC (Garcia-Camba, Garcia-Planas, 2020), se han propuesto estos ejercicios, seleccionados en función de las diferentes dificultades apreciadas en el test; se ha hecho y se sigue haciendo el seguimiento de la evolución de dichos casos pudiendo constatar una mejoría en todos y cada uno de los casos tratados.

2. Discalculia.

La discalculia es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar problemas con cifras, conceptos, símbolos, signos y direcciones en particular y con las matemáticas en general, sin embargo, este trastorno no está relacionado con la capacidad intelectual del individuo. La problemática que causa la discalculia tiende a producir frustración, fracaso escolar, aversión y ansiedad, dificultando aún más el aprendizaje de las matemáticas.

Entre las dificultades más frecuente detectadas entre las personas diagnosticadas de discalculia destacamos las siguientes:

- Problemas para aprender a contar y/o para ejecutar estrategias de conteo.
- Problemas en comprender el valor posicional de los números como se puede observar en el siguiente ejercicio realizado por una persona discalcúlica.
- Problemas para comprender y recordar conceptos, reglas, fórmulas, secuencias matemáticas como el orden de operaciones, como se puede observar en el siguiente ejercicio realizado por una persona discalcúlica.
- Dificultades para reconocer los números y asociar la palabra con el símbolo numérico.
- Dificultad en reconocer la limitación de una serie al inicio y/o final, empezando antes y/o seguir contando sobrepasando el límite
- Dificultad para contar hacia atrás.
- Dificultad para razonar qué operación matemática hay que realizar en los problemas
- Dificultad en interpretar los signos de las operaciones o simplemente se ignoran.
- Dificultades para realizar cálculos mentales, cálculos aproximados y para reconocer inmediatamente cantidades pequeñas.
- Dificultades para retener las tablas de multiplicar y para recordar alguno de los pasos de la división.
- Escritura incorrecta de algunos números.
- Dificultades para colocar los números en columnas.
- Dificultades en la seriación. Las personas con discalculia suelen repetir números en las series, omitir algunos números o alterar el orden lógico de la serie.

Mostramos a continuación tres ejemplos de dificultades que hemos observado en alumnos de primero de ESO que hemos diagnosticado y que no lo habían estado en la etapa de primaria.

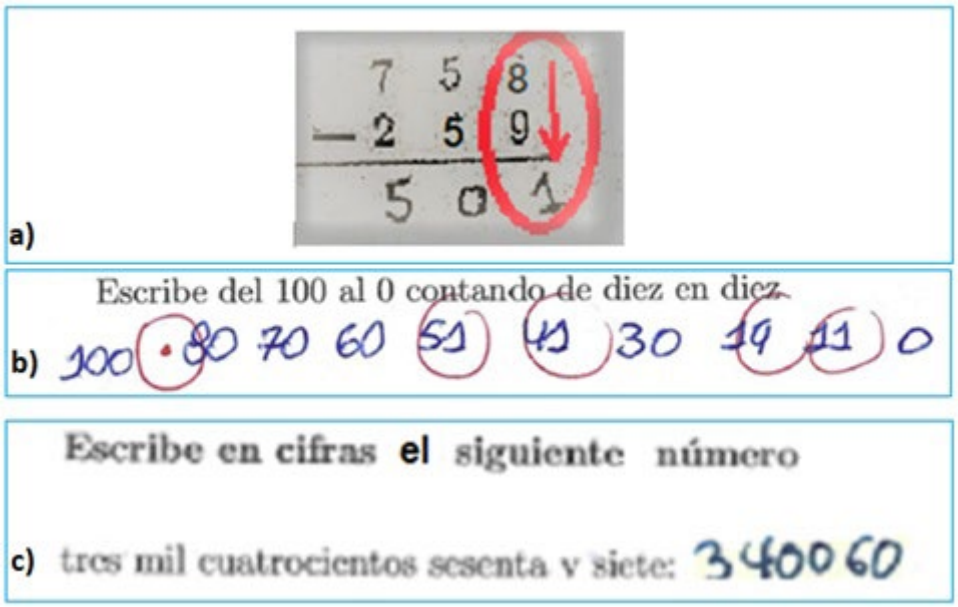


Figura 1. Dificultades detectadas.

Podemos resumir que, una persona que sufre discalculia es aquella que confunde los números y los signos y le cuesta realizar cálculos mentales y trabajar con abstracciones, y le es difícil realizar tareas como resolver problemas o cálculos matemáticos.

La causa probable de la discalculia es multifactorial, que involucra alteraciones en múltiples áreas del cerebro que interactúan de manera compleja con el medio ambiente (Dehaene, 2003).

Por lo que definimos discalculia como la disfunción en las conexiones neuronales que procesan el lenguaje numérico, dificultando las funciones cerebrales que permiten el procesamiento y acceso a la información numérica, (CogniFit).

2.1. Tipos de discalculia.

En función de las conexiones neuronales de procesamiento o acceso a la información numérica que están afectadas, podemos distinguir entre diferentes tipos de discalculia.

Diversos autores señalan la existencia de 6 grandes tipos de discalculia (García-Planas, García-Camba, 2018), (Gómez et Al. , 2016).

- La discalculia verbal: con manifestaciones en dificultades en nombrar las cantidades matemáticas, los números, los términos, los símbolos y las relaciones. La persona afectada no reconoce los números cuando son enumerados por otros.
- La discalculia practognóstica: o dificultades en enumerar, comparar, manipular objetos matemáticamente tanto reales como en imágenes y dificultad para entender conceptos abstractos. Estas personas pueden ser capaces de comprender los conceptos matemáticos, pero el problema surge cuando se pasan a la práctica o se manipulan como, por ejemplo, comparando operaciones matemáticas o descomponiendo cifras.
- La discalculia léxica: en relación con dificultades en la lectura de símbolos matemáticos, ecuaciones e, incluso, números. La persona puede ser capaz de realizar las operaciones, pero no de leerlas.
- La discalculia gráfica: en relación con dificultades en la escritura de símbolos matemáticos, cifras, operaciones… (aunque las entiendan).
- La discalculia ideognóstica: o dificultades en hacer operaciones mentales y en la comprensión de conceptos matemáticos. A esto se suma la dificultad para recordar conceptos matemáticos una vez aprendidos.
- La discalculia operacional: en relación con dificultades en la ejecución de operaciones y cálculos numéricos, tanto de forma escrita como verbal. Aunque sea capaz de entender los números y sus relaciones le cuesta el proceso asociado al cálculo.

2.2. Detección de la discalculia.

Los procesos neurocognitivos que intervienen en el desempeño, de las matemáticas están muy relacionados con otros procedimientos cognitivos superiores como pueden ser el lenguaje, la memoria, la capacidad espacial y el proceso ejecutivo. La mayoría de estos procesos neurofisiológicos son la expresión de la específica actividad de las neuronas de diferentes áreas cerebrales (Amalric, Dehaene, 2016), (Garcia-Camba, Garcia-Planas, 2020).

Son varias y diferentes las áreas cerebrales que participan en la realización de una determinada capacidad computacional. Estas estructuras actúan formando redes neuronales interconectadas entre sí. Por este motivo, diferentes lesiones en el cerebro pueden producir, entre otros trastornos, alteraciones en el cálculo, (García-Planas, García-Camba, 2018) (Portellano, 2008).

Es importante y es necesario conocer cómo se organizan los circuitos cerebrales que intervienen en los procesos numéricos, así como la localización de los mismos. Los estudios

realizados muestran que ambos hemisferios son capaces de reconocer los dígitos arábigos, convertirlos en cantidades y compararlos. Sin embargo, es específicamente el hemisferio izquierdo el que puede nombrarlos y realizar cálculos exactos, (Alonso, Fuentes, 2001).

Este hecho ha posibilitado que mediante las diferentes técnicas diagnósticas existentes en la actualidad se haya constatado la presencia de algunas desigualdades en la función y en la estructura cerebral de aquellas personas que tienen discalculia y que se suelen caracterizar por diferencias en la superficie y en el volumen de las áreas cerebrales que se activan.

Entre las distintas técnicas diagnósticas utilizadas para la constatación de dichas alteraciones, hemos utilizados los potenciales evocados auditivos del tronco encefálico (BAEP) debido a su facilidad de acceso, su inocuidad y su bajo coste económico.

Esta herramienta diagnóstica nos proporciona el análisis de los registros de las modificaciones del potencial eléctrico producidas en la neurona en respuesta a un determinado estimulo externo, que, en este caso, es de tipo auditivo.

Mediante el empleo de los potenciales evocados auditivos de tronco cerebral registramos las respuestas provocadas en las diferentes regiones cerebrales, observando las características de las amplitudes y de las latencias de las diferentes ondas constitutivas de los mismos.

Para ello sometemos a los pacientes previamente diagnosticados de discalculia mediante una prueba estandarizada (test) realizada en la escuela, a dicha exploración con la finalidad de conocer las disfunciones biológicas relacionadas con este trastorno.

Como hemos dicho anteriormente y como hemos corroborado en estudios previos realizados (Garcia-Camba, Garcia-Planas, 2020) utilizamos la técnica del BAEP, que, aunque no permiten localizar específicamente las zonas del cerebro disfuncionales, sí nos ayudan a realizar un diagnóstico fiable del tipo de discapacidad presente.

Hemos constatado mediante la comparación con los sujetos normales, que aquellos que presentan un trastorno del aprendizaje utilizan diferentes circuitos de activación neuronal y que éstos son diferentes en función del tipo de trastorno. Por medio de la utilización de los BAEP, confirmamos estos hallazgos.

Para poder ser más precisos en el diagnóstico de estas alteraciones hemos realizado estas pruebas en diferentes pacientes para poder comparar los resultados de latencias y amplitudes de las ondas V y VI y hacerlo además en ambos oídos, marcando la diferencia con otros autores que solo estudian las primeras ondas hasta la onda V y únicamente en un oído.

Mediante la realización de los BAEP podemos estudiar por medio de la onda VI la funcionalidad del núcleo geniculado medial, estructura que tiene un papel importante en los procesos del lenguaje y del cálculo medial (Diaz et al., 2012).

Esto nos ha permitido detectar casos que habían pasado desapercibidos con otros estudios y a través de la valoración de las diferencias encontradas de latencias y amplitudes de cada paciente diferenciar los tipos de patología.

Como ejemplo podemos citar que las latencias son más alargadas y las amplitudes más bajas en aquellos pacientes diagnosticados de dislexia y discalculia, en relación a los pacientes normales y que los pacientes con dislexia y discalculia tienen amplitudes similares, pero latencias distintas y la discalculia y el TDAH similares latencias y diferentes amplitudes (Garcia-Camba, Garcia-Planas, 2020-2).

El primer paso para la detección de la discalculia debería darse en el centro escolar mediante un test que dar una llamada de atención a posibles casos de discalculia. y luego en estos casos realizarlas pruebas PEATC para concluir el diagnóstico y en caso de confirmación de la dificultad poder iniciar los programas con el alumno de intervención adecuada. Domínguez (2019), preparó un test para estudiantes de quinto de primaria y García-Planas y García-Camba (2021), han preparado uno para primero de ESO, ambos test están a libre disposición de toda la comunidad educativa.

3. Ejercicios de ayuda.

Trabajando a través de ejercicios, en distintas áreas como comprensión verbal, la velocidad de procesamiento, el razonamiento perceptivo, la memoria operativa, la atención sostenida, el conteo, la lectura de números, la escritura de números, el manejo de operaciones lógicas tanto con enunciado aritmético como verbal y la estimación de tamaños, se ayuda a superar las dificultades de aprendizaje. Estas distintas áreas deben ser trabajadas y detalladas en menor o mayor escala dependiendo de las fortalezas y los puntos vulnerables de cada persona, aplicando siempre el principio del enfoque individual y diferenciado.

El conjunto de actividades para que corrijan o compensen los síntomas de Discalculia en alumnos en general y de ESO en particular, deben apoyar, entre otras, las habilidades cognitivas como competencias matemáticas, memoria de trabajo y funciones ejecutivas, sin olvidar las competencias lingüísticas ya que la comprensión matemática sólo es posible mediante la interacción del lenguaje.

Es importante tener en cuenta los contenidos matemáticos relacionados con el cálculo que se desarrollado y se desarrollan hasta llegar al nivel de ESO que está cursando el alumno afectado.

3.1. Tipos de ejercicios.

La preparación de los ejercicios ha sido realizada en base a los objetivos que se quieren alcanzar. Si bien los ejercicios han de estar preparados de forma personalizada y teniendo muy en cuenta las dificultades específicas del alumno, es posible preparar una lista de ejercicios genéricos fácilmente adaptables a cada caso particular.

Previo a la confección de los ejercicios se han listado las dificultades que se pretenden salvar con los ejercicios y las dimensiones que ayudan a ello

Presentamos a continuación una tabla con este contenido:

Dimensiones	Dificultades
Números y signos.	- Identificación de números - Confusión de cifras. - Confusión de cifras simétricas. - Confusión de signos aritméticos. - En tareas de memoria de trabajo que implican conteo
Seriación numérica	- Traslaciones o transposiciones. - Repeticiones u omisiones de cifras. - reconocer la limitación de una serie tanto al inicio como al final.

Operaciones de cálculo	-Orden en la colocación de los términos de las cuatro operaciones -Ejecución de la operación. -Adición o sustracción
Cálculo mental	-Memorización del ejercicio básico. -Exactitud en la respuesta -Rapidez en el cálculo.
Problemas	- comprensión del enunciado. - uso del lenguaje adecuado. - mecanismo operacional. - razonamiento lógico
Estimación de cantidades	- Comparación de tamaños

Tabla 1. Dimensión-Dificultad.

Cada ejercicio ha sido preparado con un objetivo concreto si bien algunos de ellos podrían perfectamente, formar parte de distintos apartados ya que, en función del matiz, ayudan a reforzar más de una de las distintas áreas trabajadas.

Muchos de los ejercicios pueden ser usados en el aula para ser resueltos por todos los alumnos teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales y los niveles de cada uno de ellos consiguiendo así una enseñanza integradora e inclusiva.

Algunos de los ejercicios son similares a los ejercicios del test de detección para primer ciclo de ESO, la razón de ello es que por parte debemos de detectar las dificultades y, por otra parte, estas dificultades que se han detectado son las que se deben corregir. Además, este material está preparado de tal manera que cualquier docente puede ir adaptando el grado de dificultad en función de la progresión del estudiante.

3.2 Ejemplos

Mostramos a continuación algunos de los ejercicios preparados por las autoras, la lista completa está disponible y abierto a cualquier persona interesada, en: https://upcommons.upc.edu/handle/2117/353826

1. Completa la siguiente tabla con el número anterior y el posterior de los números de la columna central

Número anterior	Número	Número posterior
	826	
	8026	
	2820	
	980890	
	8096	
	900800	

Figura 2: Ejercicio 1

   El objetivo de este tipo de ejercicios es reparar las dificultades en la identificación de números.

2. En el interior de cada círculo, escribe el signo de comparación < > = correcto.

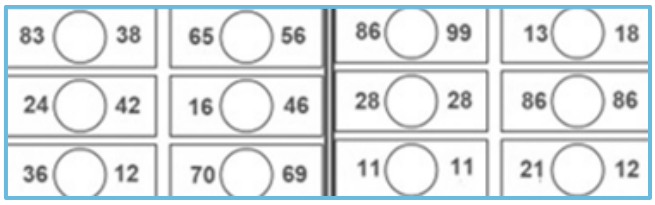


Figura 3: Ejercicio 2

3. Representa las fracciones 1/2 y 1/3 en la recta siguiente:



Figura 4: Ejercicio 3

El objetivo de los ejercicios del tipo 2 y 3 es ayudar a mejorar en el posicionamiento de números y en la resolución de problemas de enumeración y comparación.

4. Estás participando en una carrera y adelantas al que va tercero.

   a) ¿En qué posición estás ahora?
   b) Acabas ganando la carrera. ¿A cuántos más has adelantado?

   Con este tipo de ejercicios se pretende trabajar las relaciones espaciales

5. Con las cifras: 1, 2, 3, 5, 8

   a) Forma el número de cuatro cifras más alto posible.
   b) Forma el número de cuatro cifras más bajo posible.

   Con este tipo de ejercicios se trabaja el valor posicional de las cifras.

6. Tienes un billete de 10 euros en el bolsillo, entras en una panadería y ves que el cartelito del precio de las ensaimadas marca 1,1 Euros. Con estos datos redacta un problema en el cual para su resolución se deba hacer una multiplicación y una resta. Después resuelves el problema que has planteado.
   Este tipo de ejercicios son para trabajar el razonamiento lógico matemático que suelen tener bastante alterado.

7. Completa esta operación:

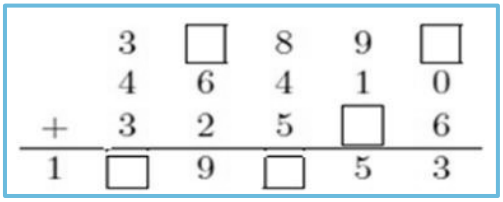


Figura 5: Ejercicio 7

El objetivo de este tipo de ejercicios es reforzar las operaciones de cálculo.

8. Busca los números 16, 38, 69, 80, 81, y 101 en la sopa de letras siguiente

s	e	s	e	n	t	a	y	n	u	e	v	e
e	o	u	n	e	r	m	a	u	n	r	e	l
t	s	o	d	i	e	c	i	s	e	i	s	i
e	e	t	r	c	i	i	u	n	o	v	i	m
n	i	i	n	u	n	e	s	a	b	r	e	a
o	n	u	y	a	t	n	e	h	c	o	t	e
c	u	a	t	r	a	t	r	e	i	n	e	v
i	i	v	r	t	y	o	s	r	e	h	t	e
n	o	n	e	o	o	u	n	h	n	m	v	i
c	e	r	s	o	c	n	c	a	l	o	s	n
o	c	h	o	m	h	o	e	d	q	i	p	t
s	i	e	t	e	o	s	r	e	s	y	m	e
m	i	l	u	n	o	v	o	d	s	i	e	s

Figura 6: Ejercicio 8

El objetivo de los ejercicios de este tipo es reparar las dificultades de la discalculia verbal léxica y gráfica.

9. Coloca los números que quieras en los círculos con la única condición de que tengas en cuenta los signos "mayor >, menor < o igual =" que aparecen en la serie.



Figura 7: Ejercicio 9

10. Completa la serie

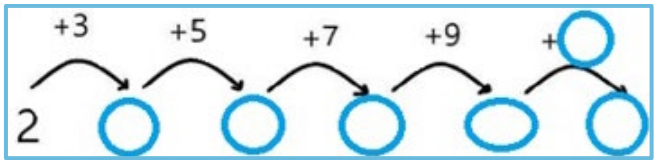


Figura 8: Ejercicio 10

Con ejercicios del tipo 9 y 10 se trabaja la dificultad en la seriación.

3.3. Evaluación de las actividades.

La evaluación debe realizarse junto con el alumno para que comprenda los errores que ha cometido, aprecie los logros alcanzados y a la vez aprenda a ser autocrítico. Además. esta evaluación debe ser cualitativa teniendo en cuenta el objetivo fundamental de la actividad.

4. Resultados.

En abril de 2021 se pasó el test de detección de la discalculia (Garcia-Planas, García-Camba, 2021) a 177 estudiantes de ESO de la escuela Dominiques Vallirana, de los cuales se detectaron 14 casos de discalculia ninguno de ellos detectado anteriormente. Esta cantidad corresponde a un 7.9100% de estudiantes, porcentaje que se corresponde con la prevalencia estimada de estudiantes con discalculia que se encuentra entre el 5 y 7%.

De estos estudiantes solamente a 7 de ellos se les ha confirmado el diagnóstico mediante la prueba PEATC y han iniciado los ejercicios para la superación de la dificultad. A los otros 7

estudiantes no se les ha realizado la prueba y tampoco han iniciado los ejercicios debido a que a sus padres o tutores no les ha parecido necesario o conveniente.

Hasta la fecha, los resultados sobre la realización de los ejercicios para la mejora, en estos estudiantes, son muy positivos. Se ha objetivado una mejoría en todos ellos, y se valora muy positivamente su constancia en la realización y la implicación de las familias produciendo un efecto muy positivo sobre el rendimiento de dichos estudiantes.

Como muestra de la evolución mostramos la ejecución de restas de una estudiante de segundo de ESO diagnosticada de discalculia en abril de 2021.

a) Junio de 2021.

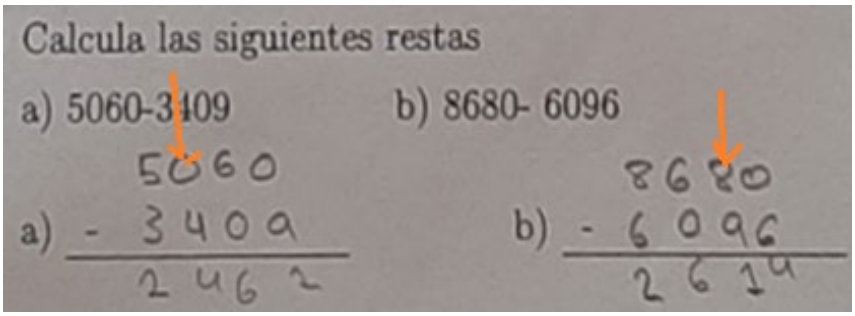


Figura 9: Ejercicio resuelto por estudiante, 1.

b) Setiembre de 2021.

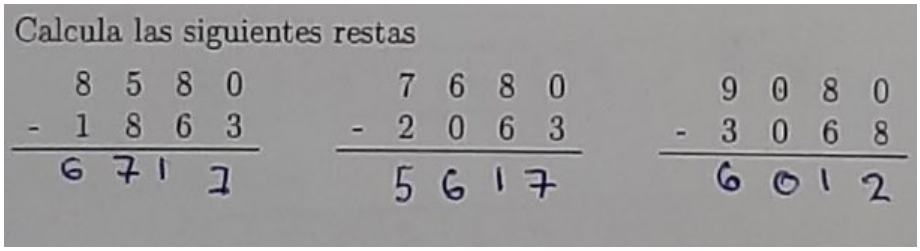


Figura 10: Ejercicio resuelto por estudiante, 2.

La mejora en el cálculo de restas se ha mantenido en el tiempo, como puede observarse en el siguiente ejercicio realizado en diciembre de 2021.

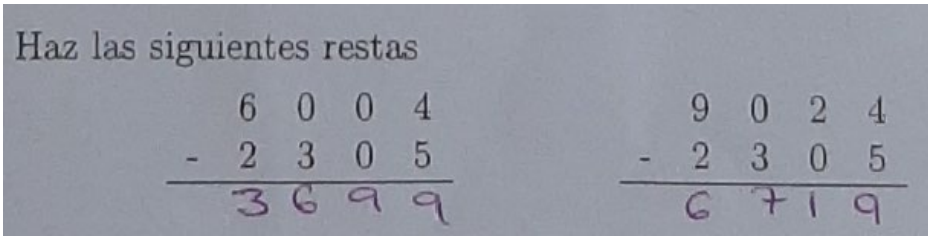


Figura 11: Ejercicio resuelto por estudiante, 3.

También con otro de los problemas que presentan los discalcúlicos como es el de las simetrías, la estudiante ha mostrado mejoría.

c) Setiembre de 2021.

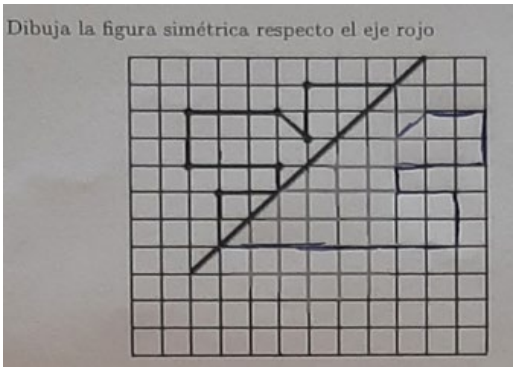


Figura 12: Ejercicio resuelto por estudiante, 4.

d) Noviembre de 2021.

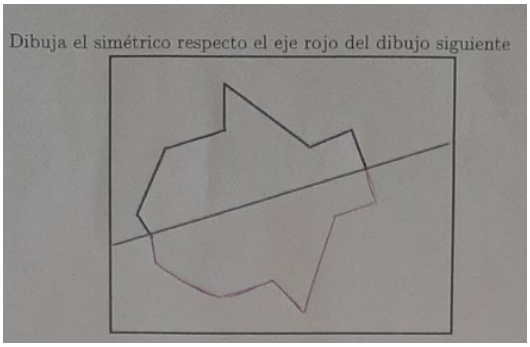


Figura 13: Ejercicio resuelto por estudiante. 5.

Hay que decir, de todos modos, que es importante seguir haciendo ejercicios diarios para fortalecer lo conseguido y mejorar en partes que todavía comete fallos como en el caso de las series numéricas, como puede observarse en el ejercicio realizado el 12 de diciembre de 2021 y que se muestra en la figura 14 siguiente:

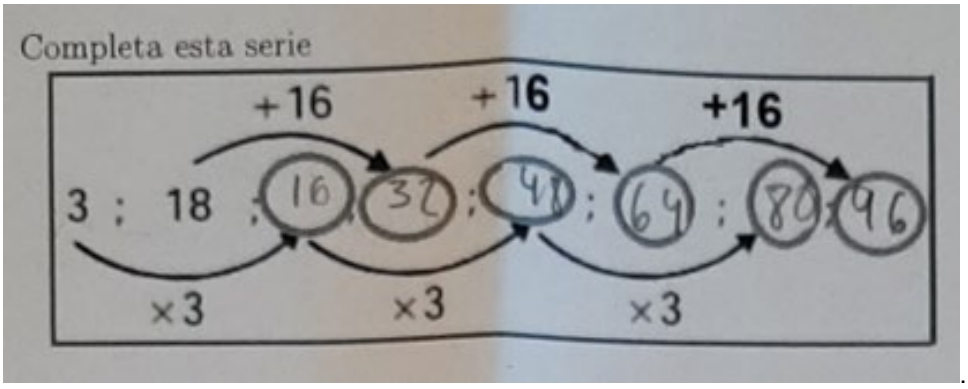


Figura 14: Ejercicio resuelto por estudiante. 6.

También, hay que hacer notar que bajo presión sigue cometiendo errores incluso en las dificultades que en situación normal va superando.

5. Conclusiones.

A partir del exhaustivo análisis de la documentación teórica existente sobre discalculia, se ha preparado una serie de ejercicios de entrenamiento cognitivo para la mejora de estudiantes de primer ciclo de ESO diagnosticados de discalculia.

Estos ejercicios han sido propuestos a estudiantes de secundaria con discalculia no diagnosticados con anterioridad a los que se les ha aplicado el test y las pruebas objetivas PEATC correspondientes. A estos estudiantes se les ha hecho un seguimiento sobre su evolución. Los resultados obtenidos prueban que estos ejercicios contribuyen a que estos estudiantes progresen en su aprendizaje.

Estos ejercicios están preparados para que puedan ser utilizados libremente por los docentes para ayudar a los posibles estudiantes con discalculia. Además, este material está preparado de tal manera que cualquier docente pueda ir modificándolos en función de la evolución del alumno.

Referencias bibliográficas.

Amalric, M., Dehaene, S. (2016). Origins of the brain networks for advanced mathematics in expert mathematicians. Proc Natl Acad Sci. 113(18), pp. 4909–4917.

Alonso, D., Fuentes, L.J. (2001). Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático. *Revista de neurología*, *33*(6), 568-576.

CogniFit Research.Discalculia Infantil. https://www.cognift.com/es/ patologias/ discalculia

Dehaene, S. The neural basis of the Weber-Fechnerlaw: a logarithmic

mental number line. Trends in Cognitive Science 7(4), pp. 145{147, 2003.

Díaz, B., Hintz, F., Kiebel, S.J., von Kriegstein, K. (2012). Dysfunction of the auditory thalamus in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *109*(34), 13841-13846.

Domínguez García, M.I. "Elaboración de un Test para la detección de riesgo de discalculia para uso de docentes". Adaya Press. 2019

Garcia-Camba, M.V., Garcia-Planas, M.I. (2020). Auditory Brainstem Response in Wave VI for the Detection of Learning Disabilities. International Journal of Psychological and Behavioral Sciences 14(5).

Garcia-Camba, M.V., Garcia-Planas, M.I. (2020-2) Neurofisiología del proceso de escritura digital. Dislexia digital. XXIV Reunió anual de la Societat Catalana de Neurologia

García-Planas, M.I., García-Camba Vives, M.V. (2018). Dyscalculia, mind, calculating brain and education. Edulearn18: Proceedings, pp. 0480-0489.

Garcia-Planas, M.I., García-Camba Vives, M.V. (2021). Applying test in class as a first step for the detection of dyscalculia, Edulearn21 Proceedings, pp. 1291-1299.

Gómez, N.I G., Mora, A.S., Soria, B.M., Betancourt, V.A., Herrera Moya, M.A. Neuropsicología y bases neurales de la discalculia. Tercer Congreso virtual de Ciencias Morfológicas. Morfovirtual. 2016.

Portellano. J.A. (2008). *Neuropsicología infantil*. Madrid, España Síntesis.

Aprendizaje CLIL como metodología inclusiva para estudiantes con Discalculia.

María Isabel Domínguez García. Dominiques Vallirana (España).

1. Introducción.

CLIL es un vocablo que abarca cualquier actividad en la que se utiliza una lengua no materna como utensilio en el aprendizaje de una materia no lingüística en la que tanto la lengua como la asignatura tienen un papel curricular conjunto (Marsh 2002, p. 58). El uso de contenidos conceptuales y lingüísticos como vehículos para adquirir competencias temáticas hace de la metodología CLIL un buen método para adquirir competencias transversales. Como dice Ball (2016), el lenguaje es un auténtico elemento transversal que une la diversidad de competencias de la asignatura.

Este trabajo trata de estudiar los beneficios que la metodología CLIL puede aportar a estudiantes con discalculia. Las tareas interdisciplinares juegan un papel muy importante en la metodología CLIL lo que hace que en un curso de matemáticas se trabaje el lenguaje que además del matemático es uno de los obstáculos que tienen que salvar los estudiantes con discalculia que se constatan en el ejercicio de la lecto-escritura, destreza lingüística de la comprensión lectora y que se constatan en el desarrollo cognitivo del lenguaje.

La neurociencia educativa investiga la manera de optimizar el rendimiento del aprendizaje de las educandas y educandos partiendo de los avances conseguidos en el conocimiento sobre el desarrollo del cerebro. Esta propuesta educativa permite plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivos, eficientes y oportunos, no solo para aquellos estudiantes que precisan de asistencia, cuidado y atención especializada, sino para todo el conjunto de los educandos en general, (Solano, 2012). La neurociencia cognitiva describe las dificultades de aprendizaje, como la discalculia, la dislexia, la disgrafía u otros trastornos del desarrollo cognitivo, por lo que sucede en el cerebro de las personas afectadas. Una expresión muy relacionada con la neurociencia educativa es la plasticidad neuronal comprendida como las posibilidades de transformación y reparación funcional del cerebro. Los resultados de los estudios sobre las alteraciones anatómico-funcionales presentes en las dificultades de aprendizaje y en particular de la discalculia ayudan a conseguir terapias de neuromodulación, que por medio de la plasticidad cerebral adecuada posibilitan la adaptación neuronal con el fin de corregir las alteraciones detectadas y conseguir técnicas orientadas a mejorar el funcionamiento de las áreas cerebrales disfuncionales.

El recurso didáctico CLIL, junto con la neurociencia educativa ofrece la oportunidad a los alumnos con discalculia de adquirir de forma dinámica y multisensorial, las destrezas de cálculo aritmético y de lenguaje indispensables para su desarrollo personal, asimismo, con esta metodología se potencia su imaginación, creatividad y su pensamiento crítico.

El objetivo del trabajo es analizar en qué medida la utilización de CLIL como estrategia pedagógica ayuda a solucionar los problemas aritméticos y de Lecto-escritura en los estudiantes con discalculia.

2. Metodología CLIL.

CLIL significa el aprendizaje integrado de contenidos y lengua y se refiere a la enseñanza de diferentes materias, a través de una lengua extranjera.
Los principios básicos de la metodología CLIL son:

- La lengua se usa para aprender contenido del área, pero también hay que aprender la lengua con objeto de comprender y comunicar.
- La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender.
- La fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística en general.

Un concepto clave para ayudar a trabajar el contenido del área y de la lengua con esta metodología es el concepto de "andamiaje". El planteamiento del andamiaje tiene su origen en las teorías de Vigotsky (1978), según las cuales, la capacidad de resolución de problemas y otras estrategias se pueden dividir en tres categorías:

- la de que el estudiante puede desarrollar por sí mismo de manera independiente,
- la de que el estudiante no puede desarrollar de manera autónoma, pero sí con el amparo de terceras personas,
- la de que el estudiante no puede desarrollar ni tan siquiera con ayuda de otras personas.

Por lo que, el andamiaje está formado por aquellas estructuras, actividades o estrategias de soporte que el docente aporta para que el alumno construya el conocimiento. Al inicio se pensaba que para que se pudiera construir el andamio era preciso que, de los implicados en la tarea, al menos uno fuera educador o en todo caso, alguien experto en la materia y con aptitud y capacidad de transferir su saber a los menos expertos. Sin embargo, nuevas experiencias en utilización de andamiaje en el aula han probado que el andamio se puede construir entre iguales, (Salvador Andrés, 2015).

Siguiendo a Coyle (1999), la planificación de lecciones en CLIL, es importante tener en cuenta las “4 C”. Es decir: 1- Contenido, 2. Comunicación, 3- Cognición, y 4- Cultura con el objetivo de permitir progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de la materia, el de usar la lengua para la comunicación, desarrollar las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua y permitir la exhibición de diferentes perspectivas y exposición a saberes compartidos que nos hagan más conscientes del otro y de uno mismo.

3. Neuroeducación.

La neuroeducación es una especialidad científica que estudia el funcionamiento del cerebro mientras se sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta ciencia examina el desarrollo del cerebro y su reacción y efecto frente a los estímulos que posteriormente se transforman en conocimientos. Si bien todavía no se conoce por completo la relación entre el procesamiento cerebral y el aprendizaje, recientemente con los avances tecnológicos en el área de la neurofisiología utilizando potenciales evocados se están consiguiendo ciertos progresos (Garcia-Camba, García-Planas, 2019).

Como apunta Carreiras (2012), la neurociencia cognitiva ayuda a comprender el funcionamiento cognitivo y sus bases neuronales, así como las relaciones mente-cerebro que

son parte importante en los procesos de aprendizaje y asimilación de la información. Recientemente, se han realizado importantes avances en el estudio de procesos cognitivos tales como el lenguaje, la memoria y el aprendizaje que despejan algunas sombras sobre cómo se producen ciertas transformaciones cerebrales.

En neurociencia aparece el importante concepto de plasticidad neuronal entendida como la posibilidad de transformación, reparación y recuperación de la funcionalidad de la parte de la red neuronal que se haya visto afectada por algún motivo y hubiera perdido la funcionalidad. La plasticidad cerebral permite al cerebro adaptarse y reconstruir los circuitos neuronales que funcionan con alguna deficiencia, por lo que esta capacidad del cerebro de adaptarse a los cambios tiene fuertes repercusiones en el aprendizaje.

Diversos expertos han detectado que la emoción y la motivación son clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de la mejor manera posible, y tal y como afirma el doctor Francisco Mora (2020) "el cerebro sólo aprende si hay emoción", esto no significa que se deba necesariamente fomentar las emociones en el aula, sino que se debe enseñar con emoción, para suscitar el interés espontáneo y natural por lo que se pretende enseñar. Con estos argumentos, introducir la neuroeducación en el aula puede transformar la manera de dar clase y de abordar las diferentes materias a lo largo de los cursos escolares.

4. Discalculia.

La discalculia es una condición cerebral que afecta la habilidad de entender y trabajar con números y conceptos matemáticos, esto es, una dificultad de aprendizaje específica para las matemáticas o, más concretamente, para la aritmética, a veces conocida como dislexia de las matemáticas, (Domínguez García, 2019).

Un estudiante, muchas veces tardíamente, es diagnosticado de discalculia cuando se le observan dificultades relevantes en el proceso de desarrollo de las habilidades relacionadas con las matemáticas, tanto en la aplicación sistemática de una serie de operaciones numéricas como en el cálculo de las mismas y muy a menudo asociado a una dificultad en la lecto-escritura de los números y expresiones matemáticas. La sintomatología más habitual de esta dificultad es la siguiente (Domínguez García, 2019), , (García Gómez et al., 2016), (García-Planas, García-Camba, 2018).

- El estudiante no logra una correcta escritura de los números. No los identifica con claridad.
- Incapacidad o muchas dificultades para la realización de series secuenciales o clasificaciones numéricas.
- Problemas de razonamiento, lo que le impide resolver los problemas matemáticos más simples e interpretar los enunciados.
- Invierte, rota o transpone los números. El caso más frecuente es confundir el 6 con el 9, aunque existen otros.
- Confusión de signos matemáticos: el de sumar con el de restar, el de restar con el de dividir o viceversa.
- Problemas para entender conceptos como: posición, tamaño o relaciones.
- Dificultades en la coordinación espacio-temporal. Tienen problemas para
- organizar números y columnas o para seguir la direccionalidad apropiada de los procedimientos.

Para el buen diagnóstico, se debe descartar que estas dificultades no son debidas ni a un déficit intelectual global, ni a una inapropiada escolarización, ni a deficiencias visuales o auditivas (Levine 1987, como se cita en Blanco, 2007, p 16).

A diferencia de la dislexia, no se dispone de estudios suficientes para poder orientar sobre el tratamiento y predecir el posterior desarrollo y progresión del estudiante que presenta esta dificultad de aprendizaje.

Una vez un estudiante es diagnosticado de discalculia es necesario recurrir a todos los recursos psicopedagógicos para conseguir un mejor funcionamiento de su cerebro mejorando así su aprendizaje. La intervención psicopedagógica debe efectuarse respetando las características propias de cada estudiante y poniendo más énfasis en aquellas dificultades que se manifiestan de forma más severa, (García Gómez et al., 2016).

5. Discusión.

En la metodología CLIL la lengua se utiliza como vehículo de comunicación para la realización de tareas y el idioma se aprende a través del uso del mismo mientras se trabaja el contenido.

Esto crea un entorno de aprendizaje significativo en el que los alumnos tienen una necesidad inmediata de utilizar el lenguaje. El alumno recibe retroalimentación a través de un andamiaje, lo que garantiza que el alumno esté constantemente en la zona de desarrollo próximo concepto creado por el psicólogo Vygotsky (1978) y que se define como es la gama de habilidades que una persona es capaz de realizar con ayuda, pero aún no puede realizar de manera independiente. Esta necesidad de ayuda es lo que promueve el uso del lenguaje.

Se puede argumentar que la matemática es un lenguaje (Goldhaber, 2006), porque tiene su propio conjunto de reglas, y con un número finito de símbolos se puede crear un número infinito de enunciados.

Con la utilización de la metodología CLIL en el aprendizaje de las matemáticas y según Surmont et al. (2016), es probable que los alumnos se beneficien de una mayor conciencia metalingüística, ya que el lenguaje adicional proporcionado en un contexto significativo crea una visión más profunda de las estructuras del lenguaje. La influencia que parece tener en el rendimiento matemático podría ser una indicación de que CLIL estimula las habilidades metalingüísticas de tal manera que aumenta la comprensión del lenguaje matemático.

Por otra parte, con el objetivo fundamental de que los alumnos con discalculia puedan alcanzar éxitos y evitar angustias y frustraciones y optimizar su rendimiento en el aula se debe conseguir la motivación del alumno, hacer uso de la gamificación para mantener la atención, se debe personalizar el aprendizaje, conseguir que el aprendizaje sea significativo partiendo de conocimientos previos, fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo y el alumno debe recibir retroalimentación mientras realiza la tarea y la metodología usada debe corresponderse con los procesos cognitivos de los alumnos, en especial el razonamiento lógico y la comprensión lectora.

Observamos que la metodología CLIL ofrece los ingredientes necesarios para alcanzar estos objetivos.

6. Conclusión.

Con este trabajo queremos proponer un posible recurso para ayudar en el aula a aquellos alumnos diagnosticados de discalculia, de manera que reciban un trato inclusivo dentro del aula.

Teniendo en cuenta que el trastorno en la adquisición del lenguaje de las matemáticas en alumnos con discalculia les obstaculiza para que se puedan desenvolver de manera eficaz y adecuada en la clase de matemáticas, se debe tratar los problemas aritméticos y razonamiento

lógico junto con el problema de adquisición de lenguaje. Para ello, henos analizado que la metodología que creemos más adecuada es la metodología CLIL ya que esta dispone de los recursos que se precisan para conseguir los objetivos propuestos.

Referencias bibliográficas.

Ball, Ph. (2016). Using language(s) to develop subject competences in CLIL-based practice. 2016, Pulso. Revista de educación. 39. 15-34.

Blanco, M. (2007). Dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas en los primeros años de la escolaridad: detección precoz y características evolutivas (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España.

Carreiras M. Lectura y dislexia: un viaje desde la Neurociencia. *Revista del Consejo Escolar de Estado*, 2012; 20

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. In *Masih, J. (ed.)* CILT through a foreign Language, London.

Domínguez García, M. I. (2019). Elaboración de un Test para la detección de riesgo de discalculia para uso de docentes. In *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 18-27). Adaya Press.

Garcia-Camba, M.V., Garcia-Planas, M.I. (2019) Neurociencia cognitiva y proceso de aprendizaje. XXIII Reunió anual de la Societat Catalana de Neurologia

Garcia Gómez N. I., Barba Maria, S. B., María Aimeé, V. B., Vivian Amalia, H. M., & Anairis, S. M. (2016). NEUROPSICOLOGÍA Y BASES NEURALES DE LA DISCALCULIA. In *Convención Internacional Virtual de Ciencias Morfológicas*.

García-Planas, M.I., García-Camba Vives, M.V. (2018). Dyscalculia, mind, calculating brain and education. Edulearn18: Proceedings, pp. 0480-0489.

Goldhaber, A. (2006). Math as a language in its own right. *American Scientist*, *94*(2), 1.

Marsh, D (Ed) (2002) CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC: European Commission.

Mora, F. (2020). Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. *Educatio Siglo XXI*, *38*(2), 263-268.

Salvador Andrés, M. L. (2015). Cómo favorecer el aprendizaje del valor posicional, en alumnos de 3er grado (PhD, 162).

Solano, L. A. M. (2012). Plasticidad cerebral y neurodidáctica de los trastornos de aprendizaje: dislexia, disgrafía y discalculia: un estudio de caso. PhD. México D.F,

Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M., & Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *6*(2), 319-337.

Vigotsky, L.S. Pensamiento y Lenguaje. (1978). Buenos Aires, Argentina: *La Pleyade*.

Eliminación de las barreras comunicativas mediante la comunicación urbana en favor de la inclusión de personas con TEA en Pamplona-Iruña.

Cristina Anaut Ureña. Universitat Oberta de Catalunya (España).

Mónica Belda-Torrijos. Universitat Oberta de Catalunya (España).

1. Introducción.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo conocer la existencia de las barreras comunicativas y cómo estas afectan en la vida de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la sociedad de Pamplona-Iruña, además de conocer qué prácticas inclusivas de comunicación urbana se llevan a cabo en la ciudad para dar respuesta a las mismas y conseguir así su inclusión en la sociedad navarra. Las diferentes prácticas sociales realizadas diariamente en la sociedad de las ciudades se encuentran estrechamente relacionadas con el proceso de la comunicación. De este modo, y previo a comentar las aportaciones que se obtienen de diversas investigaciones, es necesario conocer qué se entiende por ciudad y comunicación. En referencia al término de ciudad, en palabras de Nualart (1965), esta es la "expresión de un conjunto de relaciones sociales que se funden en un organismo total. Por extensión, cabe decir que la ciudad -este mundo de relaciones- ha de facilitar a sus habitantes su promoción individual y social" (p.14). Teniendo en cuenta que la investigación va a centrarse en la ciudad de Pamplona-Iruña (Navarra), es considerable destacar que esta se trata de una ciudad educadora desde el año 1995. El término de "Ciudad Educadora" fue expuesto por primera vez en Barcelona en el año 1990 con la creación del I Congreso de Ciudades Educadoras, cuyo objetivo era, tal y como dice Figueras (2007) "dialogar, intercambiar experiencias y reflexionar sobre el potencial educador de las ciudades y sobre el rol que los gobiernos locales deben jugar" (p.22). Debido a la presencia de diferentes ciudades en este congreso, se creó la Carta de Ciudades Educadoras donde se recogían (y recogen en la actualidad) los principios esenciales para que la ciudad pudiera educar a los habitantes. Años después, se creó la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) sirviendo como nexo de unión y coordinación, además de ayuda, entre las ciudades que aceptan la Carta. Por lo tanto, se conoce como "Ciudad Educadora"

> *aquella que crea un entorno familiar, acoge, protege, estimula, habilita y pone límites, que satisface necesidades básicas, prevé seguridades, coopera, se abre a las nuevas tecnologías, aprecia la música, la naturaleza, el baile, el dibujo, la artesanía, el trabajo intelectual y manual, ayuda a que los ciudadanos ejerzan sus derechos y deberes, se organiza adecuadamente, participa, exige transparencia y rendición de cuentas, cultiva la empatía y solidaridad, debate y está alerta. (Morales y Mezquita, 2018, p.20)*

Así pues, en palabras de Subirats (2007) "la ciudad educadora acoge y considera cualquier necesidad de aprendizaje, de transmisión de cultura, de participación" (p.53). Según Gadotti (2005) "para que una ciudad sea considerada educadora requiere promover y desarrollar el protagonismo de todos y de todas" (p.51). Las ciudades educadoras abogan por tanto por la consecución de la participación e inclusión de todos sus ciudadanos y ciudadanas a través del

proceso comunicativo, atendiendo así a sus intereses, motivaciones y necesidades para garantizar una respuesta adecuada. Cada vez podemos encontrar más personas en la sociedad de las diferentes ciudades, las cuales pueden presentar algún tipo de diversidad funcional bien visual, auditiva o colectivos de personas con TEA (en el cual será explicado posteriormente) a los que se le tiene que garantizar el derecho de formar parte de la sociedad en la que habitan. Sin embargo, puede darse la existencia de diversos elementos que forman parte de la sociedad, que impiden una correcta socialización de estos y, por lo tanto, su inclusión. Estos elementos son conocidos por el término de *barreras:*

> *conjunto de factores que obstaculizan la participación y el desarrollo de las personas, ya que tienen un impacto directo, tanto en el funcionamiento de los órganos y las estructuras corporales, como en la realización de las actividades de la vida diaria y en el desempeño social (Serrano et al., 2013, p. 42).*

Se pueden encontrar diversos tipos de barreras que impiden la inclusión, como pueden ser las barreras físicas, siendo espacios que forman parte de la ciudad los cuales no son accesibles a todas las personas. Se pueden encontrar también barreras que sean de tipo arquitectónico, como puede ser la creación de edificios los cuales no están pensados para el acceso de personas con algún tipo de discapacidad. Pero fundamentalmente, y en referencia al tema de investigación, se pueden encontrar barreras comunicativas. Según Baquero et al. (2018) son "aquellos obstáculos que dificultan el acceso a la información y en general al conocimiento, formas, modos y medios de comunicación." (p.47) Es aquí, por tanto, donde juega un papel muy importante en la ciudad la comunicación y más concretamente la comunicación urbana, la cual posteriormente será explicada, en el proceso de inclusión de las personas. En palabras de Mogollón (2008), es esencial tener en cuenta "la posibilidad que brinda la comunicación para, a través del dialogo y los procesos educativos, lograr la solidaridad de los ciudadanos en pro del reconocimiento y la inclusión social y de los mejores niveles de vida de la población" (p.27). De esta manera, la comunicación hace referencia a la "transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor." (Real Academia Española, s.f., definición 3). Como bien se menciona, este proceso comunicativo requiere de un código común entre ambos sujetos para que se pueda llevar a cabo correctamente. En función de que esto se consiga, facilitará la existencia de un proceso de socialización entre las personas que compongan la sociedad consiguiendo así una inclusión. Una vez detallado qué es la ciudad y la comunicación, se procede a comentar determinadas investigaciones realizadas.

En referencia a investigaciones que abarquen el tema de la comunicación y su relación con las ciudades, se destaca la realizada en la que se propone el papel que la ciudad adopta como comunicador, ya que es esta quien transmite los conocimientos y van creando culturas diferentes en función de la realidad social que hay en cada una. Por lo tanto, se crearán significados. (Reguillo, 1995). También se destaca la existencia de investigaciones que se basan en el papel que tiene la comunicación y su relación con la discapacidad. Una de las investigaciones pertinentes a mencionar es aquella en la que se habla de la representación que tiene la discapacidad en los medios de comunicación. Estos medios sirven además de comunicar a enseñar, de modo que el lenguaje que muchas veces se emplea no es el correcto, creando así imaginarios erróneos de la discapacidad. Por ello, las personas con discapacidad quieren participar para conseguir dar una imagen real de esta y no como otros lo interpretan. (Díaz, 2007). Por último, se destaca también la propuesta en la que se habla del papel que juega la comunicación en la creación de campañas de sensibilización de personas con discapacidad intelectual en la sociedad. El objetivo fundamental de esta es romper con los estereotipos sociales que la sociedad ha creado para así concienciar. (De Andrés y González, 2012).

Como se puede observar, las líneas de las investigaciones han ido completamente por separado, puesto que se hace mención acerca del papel importante que tiene la comunicación en la ciudad y en la discapacidad, pero no se relacionaban entre sí. Hasta que, gracias a los aportes de otros autores, se empezaron a llevar a cabo investigaciones que estudiaban la relación entre los tres conceptos: comunicación, ciudad y discapacidad. Es en estas, por lo tanto, en las que surge el término de comunicación urbana. Tal y como afirman Cuesta y Meléndez-Labrador (2019) se entiende por comunicación urbana a aquella que "permite pensar la inclusión de las personas en situación de discapacidad a las dinámicas de las ciudades, especialmente al espacio público." (p.278) De estas investigaciones, se destaca una en cuestión, la cual trata sobre una encuesta que se hizo desde el Ayuntamiento de Bogotá sobre qué cosas pueden resultar discapacitantes. Se destacaron barreras físicas y arquitectónicas, pero también otro tipo de barreras que se podían trabajar desde la comunicación. El uso y trabajo de esta permitió realizar campañas de concienciación acerca de que no son personas discapacitadas sino sociedades que discapacitan, además de la inclusión con símbolos en los sitios de las ciudades para conseguir que las personas con diversidad funcional comprendiesen. Y también a través de las nuevas tecnologías. Se comprobaba por tanto como la comunicación favorece a la inclusión. (Cuesta, 2016). Tomando el mismo autor, este llevó a cabo también una investigación acerca de cómo la comunicación urbana puede ayudar a la inclusión de las personas. En este caso, participaron tanto entidades públicas como trabajadores de ONG y personas con discapacidad. Se arrojaron una serie de resultados similares a la anterior investigación, destacándose la existencia de leyes en favor de su inclusión en la sociedad, así como la existencia de buenas prácticas para conseguirlo.

Es necesario tener en cuenta que la comunicación tenía que atender a las necesidades que cada uno podía presentar para no provocar la exclusión de determinadas personas. Así pues, se demuestra que la comunicación urbana ayuda a que se puedan llevar a cabo prácticas inclusivas. (Cuesta, 2017). Por último, siguiendo esta línea de investigación, se destaca otro estudio realizado por este mismo autor junto con otro. En este artículo se plasma la idea de que la discapacidad ha sido creada por un constructo social en el que las personas, basándose en lo que se considera como normal, dejan fuera a quien no cumple con esos imaginarios. Por ello se consigue la exclusión de este colectivo en la sociedad. Como llave para paliar esto, se postula la importancia que tiene la comunicación urbana para conseguir llevar a cabo prácticas sociales inclusivas en sociedad. Así pues, a través de la comunicación urbana, se pueden cambiar estereotipos formulados sobre la discapacidad permitiendo una inclusión. (Cuesta y Meléndez-Labrador, 2019)

Es relevante señalar que no existe gran cantidad de información que explique la relación direccional y positiva entre la comunicación, la ciudad y la discapacidad y los artículos que se encuentran se basan en dar una respuesta a la discapacidad de manera general. Por ello, la presente investigación va a abarcar el tema de las barreras comunicativas que se encuentran en la ciudad y la manera en que las prácticas de comunicación urbana ayudan en la inclusión de las personas con TEA en la ciudad de Pamplona-Iruña. Como base, es considerable tener en cuenta que, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) "es una alteración del desarrollo que se caracteriza por deficiencias cualitativas en la interacción social y en la comunicación, comportamiento caracterizado por patrones repetitivos y estereotipados, y un repertorio restrictivo de intereses y actividades." (Millá y Mulas, 2009, p. 47). Es por ello por lo que la socialización de este colectivo en sociedad puede verse mermada debido a las dificultades que presentan para llevarla a cabo.

En cuanto al aspecto comunicativo, las personas con TEA, según Howlin (1997, citado en Cuesta y Abella, 2012) "presentan dificultades en diferentes ámbitos relacionados con la

comunicación: expresión, comprensión, pragmática…, tanto a nivel de comunicación verbal como no verbal." (p.8). Por ello, conseguir trabajar la comunicación con ellos es fundamental, no solo para su bien interpersonal, sino también intrapersonal. La comunicación juega un papel muy importante en el desarrollo de todas las personas, pero más esencial es en las personas que presentan este trastorno. Un uso y manejo adecuado de la comunicación permite al sujeto comunicarse con los demás de una manera comprensible y significativa para él.

> *Los sujetos con trastorno autista presentan alteración en el lenguaje receptivo, como las deficiencias en la comprensión de lo que los demás le transmiten con gestos o palabras, el autista está capacitado para aprender el lenguaje de modo visual mediante fotos, gestos, código de signos y hasta palabras impresas (Fejerman, 2000, citado en González, Silva y Daza, 2008).*

Según Cabarcos (2017) "tenemos que ser conscientes de que para estos niños lo más difícil va a ser la comprensión." (p. 23), por lo que es esencial que se lleven a cabo prácticas que ayuden a conseguirlo. De ahí que esta investigación sea novedosa en función de los resultados que se muestren. Así, la investigación que se realiza puede servir para conocer si realmente se consigue llevar a cabo prácticas inclusivas en favor de estas personas en Pamplona-Iruña, y si se trata por tanto de una Ciudad Educadora. Por ello, y en palabras de Cuesta (2017) se tienen que "generar condiciones para que estas personas puedan, si lo deciden, participar en las diferentes dinámicas que ocurren en la ciudad." (p.326). Es fundamental tener en cuenta que no todas las personas que conforman la sociedad tienen las mismas facilidades y/u oportunidades que los demás. Las personas que no presentan diversidad funcional están acostumbradas a entablar procesos comunicativos, y con ello relaciones sociales, fácilmente. Pero no siempre es así. Tener en cuenta a personas que presentan algún tipo de necesidad es esencial para conseguir que se comuniquen con los demás de manera positiva y provocando así beneficios no solo a nivel personal sino también social. A través de la comunicación urbana, las ciudades deben tener en cuenta a estos colectivos, y en este caso a las personas con TEA, para conseguir que entiendan, expresen y sobre todo comprendan las situaciones y/o espacios que se pueden encontrar en su contexto diario. Son estas personas mismas quienes mejor conocen qué actos o situaciones pueden encontrar como difíciles con el objetivo de mejorarlas para incluirse. Casi todas las urbes se diseñaron y construyeron basándose en perspectivas excluyentes, las cuales, de manera congruente, no se acordaron de las variedades perceptivas, intelectuales y físicas que mostraban las personas entre sí (Cuesta y Meléndez-Labrador, 2019). De esta manera se destaca que no se hace uso de la empatía puesto que lo único en lo que se pensó fue en la creación de unas ciudades estándares. De ahí el problema, y en relación con el tema de la falta de comunicación urbana, el cual favorece que se produzcan situaciones discapacitantes ante determinados colectivos. Una vez planteada la justificación de la elección del tema, se plantea la pregunta de investigación que guiará a esta misma y es la siguiente: ¿cómo participa la ciudad de Pamplona-Iruña en el proceso comunicativo de sus prácticas sociales para acabar con las barreras comunicativas en favor de la inclusión de personas con TEA?

El objetivo general de la investigación va a ser conocer la situación de Pamplona en cuanto a las barreras comunicativas en la vida diaria de las personas con TEA. Como objetivos específicos se destacan los siguientes:

- Conocer las prácticas inclusivas de comunicación urbana que la ciudad lleva a cabo dando respuesta en favor de la inclusión de personas con TEA.
- Comprender cómo afecta la existencia de las barreras comunicativas en las personas con TEA con el resto de la sociedad navarra.
- Conocer la realidad de un centro educativo

2. Método.

Para conocer cómo la ciudad de Pamplona-Iruña participaba en la eliminación de las barreras comunicativas en favor del proceso comunicativo de las personas con TEA y en sus dinámicas sociales, se realizó una investigación cualitativa de tipo descriptivo. Además, la investigación fue transversal ya que se centró en el momento actual.

2.1. Participantes.

En cuanto a los sujetos de esta investigación, estos fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico e intencional. En palabras de Ruiz (2012) "es aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional." (p. 64). Además, en palabras de Otzen y Manterola (2017) "se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña." (p.230). Los criterios de elección fueron principalmente que los participantes trabajaran en favor de personas con TEA o bien tuvieran algún familiar. También se tuvo en cuenta la visión que profesionales del ámbito educativo tenían para conocer más información sobre el tema. Además, a todos los participantes primeramente se les explicó el tema de investigación al igual que los objetivos y el instrumento a emplear. Una vez fueron conocedores, se les proporcionó el consentimiento informado. Hay que destacar que, al haber protección de datos, no se proporcionó nunca el nombre real de los sujetos. Por ello, los participantes de la presente investigación fueron los siguientes: 1) tres representantes de la Asociación Navarra de Autismo (ANA); 2) dos familias pertenecientes a ANA; 3) familia perteneciente a la Asociación Luciérnaga; 4) familias con hijo con TEA de la Asociación ANFAS 4) dos familias con hijo con TEA externa ambas asociaciones; 6) nueve docentes de Pedagogía Terapéutica; 7) una pedagoga y 8) una logopeda de Isterria.

2.2. Instrumentos.

El instrumento que se empleó en la presente investigación fue la entrevista semiestructurada de respuesta abierta en la que

> *El/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. (Blasco y Otero, 2008, p.3)*

Estas entrevistas fueron creadas "ad hoc" en función del problema que se quería investigar. Se realizaron tres tipos de entrevistas: una para ANA, otra dirigida a las familias con personas con TEA y por último una entrevista dirigida a los profesionales. Cabe destacar que dichas entrevistas contaron con una media de doce preguntas. En las tres entrevistas, las primeras preguntas estaban más enfocadas a realizar una introducción del tema. El resto de las preguntas ya estuvieron centradas en el problema que se quería abordar y fueron prácticamente iguales en las tres entrevistas. Además, las dos últimas cuestiones de los tres tipos de entrevistas planteadas fueron de carácter abierto, con la finalidad que cada participante pudiera plantear sugerencias, ideas o datos que considerasen de interés a tener también en cuenta en la investigación para profundizar en ellos o bien para realizar una

posterior investigación. De este modo, podían expresarse de una manera más amplia y conocer más información al respecto.

Se destaca que la realización de estas entrevistas fue de manera online, tanto por videollamada o respondiendo directamente al documento donde se les facilitaban las preguntas, en función de las preferencias y situaciones que cada uno tenía. Además, se quiso realizar de esta manera para respetar los consejos proporcionado por las autoridades sobre la situación sanitaria del Covid-19.

2.3. Procedimiento.

Desde un primer momento, esta investigación quiso conocer las barreras comunicativas que se podían encontrar en Pamplona-Iruña y cómo esta participaba en el objetivo de eliminarlas para poder conseguir una mayor inclusión. Por ello, el procedimiento realizado fue de la siguiente manera. Primeramente, se realizó una búsqueda de la temática de la investigación, pero apenas había investigaciones que abarcaran los temas de comunicación, ciudad y discapacidad como un conjunto y ninguna en concreto con TEA. Se encontraron investigaciones que hablaban de la importancia de la comunicación y la ciudad o bien la comunicación y la discapacidad. Hasta que tras una intensa búsqueda se consiguió encontrar investigaciones que abarcaran los tres temas. Una vez detallado el problema y los objetivos para tratar en esta investigación de la ciudad, se optó por la elección del instrumento y su realización "ad hoc" para la obtención de información que concernía la presente investigación. A continuación, se contactó con ANA y la Asociación Luciérnaga a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos y se les explicó en qué consistía la investigación y cuáles eran los objetivos propuestos y se les facilitó el consentimiento informado en caso de que aceptaran formar parte de la investigación. Además, desde las asociaciones se planteó a familias que formaban parte de ellas el hecho de si querían participar. Pero no solo fueron estos los sujetos de la investigación. También se destaca la participación de dos familias externas a las asociaciones, nueve docentes de Pedagogía Terapéutica, una pedagoga y una logopeda, con las que se contactó también a través de llamadas telefónicas. Finalmente, cuando se contó con el consentimiento aceptado, y por tanto la presencia de estos sujetos, se pudo poner en práctica las entrevistas que fueron creadas en función de si se trataba de una asociación, familia o profesionales para así conseguir la información desde diferentes puntos de vista. Una vez se realizaron las entrevistas, se pasó al análisis de los datos recogidos con el fin de poder dar respuesta a la pregunta planteada que guiaba la investigación.

2.4. Análisis de datos.

El análisis de datos recogidos fue de carácter cualitativo y dada la realización de diversas entrevistas, se optó por el análisis de contenido de manera redactada. Se quiso conocer las barreras comunicativas que podía haber en la ciudad, cómo afectaban en el ámbito comunicativo y social y cómo Pamplona-Iruña participaba en su eliminación. Por ello, una vez recogidos los datos, se empleó el software de los programas Excel y Word para la recogida y organización de los datos obtenidos a través de estas entrevistas. Cuando estos datos fueron recogidos y almacenados de manera correcta, se procedió a la creación de diferentes subtemas partiendo todos ellos del mismo tema general, siendo este las barreras comunicativas presentes en la ciudad. En palabras de Borge Bravo y Ferrer y Fons (2014) "hay que determinar el sistema de categorías (qué criterios), que no haya contradicciones, ambigüedades o significados no previstos." (p.36). Así se consiguió concretar la información y proceder por tanto a un análisis adecuado de los resultados con su consecuente explicación.

3. Resultados.

En el apartado que se describe a continuación se detallan los resultados obtenidos. Previo a comenzar, se recuerda que la pregunta que guía la presente investigación es la siguiente "¿cómo participa la ciudad de Pamplona-Iruña en el proceso comunicativo de sus prácticas sociales para acabar con las barreras comunicativas en favor de la inclusión de personas con TEA?"

Una vez formulada, se debe tener en cuenta también los objetivos planteados. En este caso, el objetivo general es el siguiente: 1) conocer la situación de Pamplona en cuanto a las barreras comunicativas en la vida diaria de las personas con TEA. Se detallan también dos objetivos específicos relacionados: a) conocer las prácticas inclusivas de comunicación urbana que la ciudad lleva a cabo dando respuesta en favor de la inclusión de personas con TEA y b) comprender cómo afecta la existencia de las barreras comunicativas en las personas con TEA con el resto de la sociedad navarra.

A continuación, se procede a la explicación detallada de los resultados. Partiendo del tema general de la investigación se describen cuatro subtemas principales. La descripción de los resultados que se presentan se dispone de la siguiente manera: subtema-categoría(s).

3.1. Barreras comunicativas presentes en la actualidad- A nivel de ciudad y a nivel de centro educativo.

Los resultados que se obtienen acerca de las barreras comunicativas se pueden explicar en dos categorías diferentes, siendo una de ellas a nivel de ciudad y otra a nivel de centro educativo.

En la primera categoría, se puede destacar que, para algunos participantes, un tipo de estas puede ser la presencia del resto de la sociedad al no saber la manera correcta de comunicarse con las personas, quizás por falta de conocimiento o simplemente por desinterés.

> *"Muchas de ellas vienen dadas principalmente por el desconocimiento y falsos mitos." S1*
> *"Podemos encontrar numerosas barreras comunicativas cuando los ciudadanos no están sensibilizados." S.17*

Desde hace unos años, en la ciudad de Pamplona-Iruña, se pueden encontrar pictogramas colocados en diferentes edificios, tanto municipales como centros de salud, sucursales bancarias, polideportivos o incluso comercios entre otros, en los que se expresa y anticipa lo que se realiza en ese lugar en cuestión. No obstante, diferentes sujetos de la investigación expresan que los pictogramas en determinadas ocasiones pueden ser poco específicos o bien podrían expresar más acciones de las que ya muestran.

> *"se ven cada vez más carteles rotulados con pictogramas, pero sólo qué tipo de establecimiento es. No he visto cartas de bares o restaurantes." S9*

Cobra importancia la idea de que, para los sujetos, el pictograma o imagen tiene que detallar bien las acciones para que las personas con TEA puedan anticipar, comprender y conocer las situaciones diarias. Hacerlo de esta manera les puede resultar más sencillo que a través de la comunicación oral ya que, como un sujeto comenta,

> *"El lenguaje escrito es muy técnico, frases difíciles de entender…" S2*

Otro hecho que se comenta es que debido a que las personas pueden presentar escasa tolerancia hacia este colectivo, se pueden dar situaciones que les supongan un reto y sean complejas para ellos. Por ejemplo,

> *"en los autobuses les resulta complicado dónde deben ponerse o cómo comportarse, se pone muy nervioso." S4*

A nivel de centro educativo, ciertos sujetos de la investigación comentan que, en ocasiones, los pictogramas empleados en estas instituciones son pequeños, escasos e incluso poco claros. Otra idea en relación con esto es que hay problemas de comprensión, conocimiento y entendimiento con las personas con TEA cuando emplean este sistema de comunicación. Como justifican algunos sujetos, se pueden ocasionar problemas con los docentes o bien con los iguales.

> *"El alumnado con TEA que hay en un centro suelen trabajar con los profesores sistemas de comunicación alternativos (por ejemplo, los pictogramas) con los adultos (profesores y padres) pero no tanto con sus compañeros, y estos no saben bien cómo comunicarse con él o ella." S9*

A consecuencia de estas barreras comunicativas, un sujeto concreto comenta la necesidad de que haya más recursos humanos, ya que, según su visión, hace falta un mayor número de apoyos que puedan ayudar a integrarse y comunicarse con las demás personas, sobre todo en momentos como el recreo escolar. Además, algunas personas reportan la necesidad de una mayor formación en los agentes implicados en su socialización y comunicación para conseguir una mayor accesibilidad de las personas con TEA.

> *"Quedan muchísimas, zonas señalizadas, personas de referencia formadas(cuidadores) etc.," S3*

Una barrera comunicativa que también puede darse es en este caso la falta de coordinación entre los docentes y las familias implicadas, ya que, al no compartir la información, puede tener efectos colaterales y negativos en las personas con TEA escolarizadas. Tomando las palabras de un participante,

> *"si hubiera más coordinación, las barreras comunicativas a nivel escolar serian menores." S13*

A modo de conclusión y resumen de los resultados de estas categorías, se destaca la siguiente frase que pronuncia un sujeto de la investigación.

> *"dado que un centro es un reflejo de la sociedad, muchas de las barreras que se encuentran fuera, también las enfrentan dentro." S20*

3.2. Consecuencias en ámbito comunicativo-Comunicación.

Los resultados que se obtienen de esta categoría son los siguientes. Los participantes hablan de que la existencia de las barreras comunicativas provoca problemas comunicativos entre las personas con TEA y los demás, ya que las personas no conocen la manera correcta en la que comunicarse entre sí.

> *"Que no se comuniquen con el resto y que los demás no sepan cómo comunicarse con ellos." S12*
> *"Hay gente que desconoce lo qué es el TEA y el hecho de no saber cómo actuar puede poner nervioso a la persona que intenta expresarse." S13*

Se menciona también la idea de que, los problemas comunicativos pueden surgir del hecho de que los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) que se emplean no sean suficientemente claros, como pasa con algún pictograma.

> *"Si hay estas barreras y no hay pictos o hay pictos pero no son lo suficientemente claros y no sabe qué es lo que tienen que hacer no va a poder realizar la acción correcta." S16*

Esta posible confusión puede provocar una falta de seguridad en sí mismos o incluso se den situaciones en las que puedan presentar sentimientos de ansiedad o frustración.

> *"Al no tener un ambiente predecible y adaptado se genera incertidumbre y ansiedad que no ayudan en el desarrollo comunicativo." S18*
> *"Cuando una persona con TEA tiene dificultades en su comunicación puede aparecer frustración, ansiedad, angustia…" S19*

Otra de las consecuencias que estos problemas comunicativos causan es que se reduce el número de acciones comunicativas que se realizan y como uno de los participantes de la investigación menciona, solo tenderán a hacerlo con aquellas personas que sepan comunicarse a través de los sistemas de comunicación que emplea.

> *"Nuestro hijo solo se puede comunicar con las personas que le conocen y saben el método Teacch y los pictogramas" S5.*

El resultado que se consigue con todo esto es que las personas con TEA tiendan a encerrarse en sí mismos, provocando por tanto un aislamiento comunicativo y social no deseado ni buscado.

Algunos sujetos mencionan la idea de que toda manera de comunicación que presenten las personas es igual de válida, ya que pueden expresar sus inquietudes, deseos y opiniones.

> *"La presencia de barreras puede hacer que les limite que se comuniquen con los demás. Es bueno que se estimule desde un primer momento tanto en el cole como en casa, pero por eso estas tienen la función de hacer que la manera en la que se comuniquen las personas con TEA sea igual de válida en la forma en la que lo hacen los demás." S1.*

3.3. Consecuencias en ámbito social-Concepciones actitudinales y socialización.

En cuanto a lo relacionado con el ámbito social, se pueden destacar dos categorías íntimamente relacionadas la una con la otra, siendo estas las concepciones actitudinales y la socialización.

La primera de ellas hace referencia a todo aquello que las personas piensan acerca de las personas con TEA y cómo influye en la manera en la que socializan con ellas. Una persona participante en la investigación menciona lo siguiente

> *"Son muchas las barreras a las que se enfrentan las personas con TEA. Muchas de ellas vienen dadas principalmente por el desconocimiento y los falsos mitos." S6*

Uno de los resultados que se obtiene es que las personas no conocen la manera que tienen de tratar con ellos debido a lo que la sociedad transmite con el paso del tiempo, creándose así una visión errónea. Por ello, el desconocimiento que se crea en la sociedad entorno a este tema tiene consecuencias muy negativas para ellos, ya que pueden llegar a recibir un trato indeseado.

> *"hay mucha gente con muchos reparos que quizás sea porque no saben cómo tratarlos" S2*

> "las personas no entienden los comportamientos de las personas con TEA y la sociedad tiene miedo a lo desconocido." S4

Otra idea que menciona algún sujeto y se relaciona con lo anterior es que la sociedad no se preocupa lo suficiente por sus necesidades. No se les pregunta qué necesitan o qué pueden hacer para ayudarles. Se producen por tanto problemas en las relaciones sociales de las personas con TEA con el resto de los agentes de socialización. Las consecuencias que esto provoca son que los entornos de comunicación se reduzcan solo al entorno familiar y conlleva consigo el aislamiento y la inseguridad comunicativa y social.

> *"Dificultan la relación con los demás si estos no saben cómo favorecer la comunicación con una persona con TEA." S17*

Se destaca también el resultado que varios sujetos mencionan acerca de la relación inequívoca entre el proceso comunicativo y la socialización, ya que, si el primero se ve mermado, afecta directamente a la socialización.

> *"la socialización tiene que ir más allá de las instrucciones que se dan en las situaciones, tienen que ver con entablar una conservación con una persona. Por eso todo son barreras y todo afecta." S16.*

3.4. Inclusión- Proyecto "Entiende tu ciudad con pictogramas"- pictogramas, fomentar la comunicación urbana y deseos para un futuro mejor e inclusión real.

Finalizando con los resultados del último subtema, se destaca la primera categoría "Proyecto "Entiende tu ciudad con pictogramas"-Pictogramas". El proyecto fue iniciado por la Asociación Navarra de Autismo (ANA) en 2013, con el objetivo principal de hacer de la capital navarra, la Comunidad Foral y el mundo en general un espacio mucho más accesible y acogedor para las personas. Se contactó con el Ayuntamiento de Pamplona y Gobierno Foral para solicitar la aprobación del proyecto, además del creador de Kukuxumusu, encargándose este del diseño de 58 pictogramas de manera altruista para la colocación en entidades privadas y con Arasaac, empleados estos en lugares públicos de la ciudad.

En este caso, el sistema de comunicación que se empleó fue el pictograma. Este es empleado por las personas con TEA para comunicarse con los demás agentes comunicativos de una manera visual.

La colocación de diferentes pictogramas en la capital navarra no solo sirve para que las personas con TEA sepan comunicarse o anticipar las acciones pertinentes y mejorar así las habilidades comunicativas y sociales, sino que también sirven para, en palabras de un sujeto de la investigación,

> *"sensibilizar a la población acerca del TEA a través de la colocación de pictogramas" S6*

Parafraseando las palabras de un sujeto de la investigación, con la colocación de los pictogramas en la ciudad se ha conseguido realizar una acción terapéutica importante. Y se destaca también que, este tipo de comunicación no sirve para eliminar la que ya está establecida.

> *"no es sustitutiva sino complementaria a la rehabilitación del habla natural y además puede ayudar al éxito de la misma cuando esta no sea posible." S6*

De la categoría fomentar la comunicación urbana, se destacan los siguientes resultados para conseguir una inclusión real.

Los participantes recalcan la idea de realizar campañas de sensibilización para concienciar acerca de qué es el TEA para acabar con las falsas creencias. Gracias a esto, se podrá conseguir una verdadera inclusión.

> *"Es algo indispensable. Es muy importante que se sensibilice a la ciudad y se les dé más visibilidad a los problemas que tienen las personas con TEA para que la gente aprenda a comunicarse con estas personas." S4*

Otra propuesta que hacen diferentes sujetos para fomentar la comunicación urbana es una mayor inversión económica y humana para acabar con las barreras presentes en la ciudad. En relación con esto, se propone una mayor señalización de la que ya hay para conseguir más accesibilidad.

> *"Crear secuencias de instrucciones a la hora de entrar en un local." S16*

En cuanto al uso de los pictogramas, algún participante menciona que sería adecuado enseñar a los niños a usarlos para comunicarse desde edades tempranas. Se favorece así el proceso comunicativo y una correcta interpretación. Por último, se resalta la importancia que tienen las TIC y cómo se podría plantear a nivel de ciudad. En palabras de Sujeto 6,

> *"la importancia que tienen las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad actual, resulta prioritario que se garantice el diseño universal de las mismas y su empleo como recursos necesarios para facilitar la comunicación y el acceso cognitivo a la información por parte de las personas con TEA."*

En la categoría de deseos para un futuro mejor e inclusión real, se destaca lo siguiente.

Varios sujetos expresan la importancia de la sensibilización y empatía por parte de la sociedad para tener conciencia de lo que es el TEA y abandonar los conocimientos estereotipados. En palabras de Sujeto 16,

> *"todos tendríamos que aprender a vivir con ellos, no a separarse ellos de nosotros." S16*

Se menciona también la idea de la necesidad de inversión para conseguir que la ciudad mejore la inclusión a través de la comunicación y que se les de la visibilidad que merecen.

> *"la mejor manera de paliar estos efectos está en que desde la educación, y las instituciones públicas trabaje en la visibilidad de esta persona y sus necesidades, si todos y todas valoramos y abrazamos la diversidad será más fácil la convivencia e integración por parte de todas las personas." S8*

Desde hace unos 10-11 años, como comenta un sujeto perteneciente a la asociación ANA, la inclusión ha mejorado mucho debido a que a nivel de asociación han hecho mucho para dar una mayor visibilidad. Se hace también hincapié en la idea de emplear diferentes sistemas comunicativos diferentes a la comunicación oral. El problema reside en que no todas las personas son capaces de entender lo que expresan los pictogramas.

> *"En Pamplona hay muchos pictogramas en sitios públicos, tiendas, bares… y eso ayuda, pero falta concienciación y más divulgación en su significado." S5.*

Por ello, para conseguir una inclusión real se requiere de constancia en los participantes. Además, como un sujeto de investigación explica, es fundamental que las personalidades públicas, empresarios, etc. trabajen conjuntamente para encontrar barreras y erradicarlas con el fin de crear la sociedad igual y accesible y para conseguirlo, se deberán tener en cuenta sus intereses y necesidades.

Finalmente, en cuanto a la inclusión real de estas personas en Pamplona-Iruña, varios sujetos mencionan que sí que está habiendo importantes avances pero que aún falta por hacer. Mientras que, para otros, la inclusión como tal no se ha dado en sociedad.

"Creo que se está haciendo mucho esfuerzo para ello. Navarra es una de las comunidades que más está impulsando el TEA. Creo que sí que se está intentando llevar a cabo, pero creo que no se adapta la sociedad a ellos" S15
"Creo que se están dando pasos muy importantes gracias al trabajo de ANA. Aún queda mucho por hacer, pero se está trabajando en una buena dirección hacia su inclusión y la sensibilización de la población." S17
"No, pero no solo en Pamplona, en la sociedad en general. Es muy difícil incluirse en una sociedad que no se entiende y que tampoco hace nada por entenderte e incluirte a ti." S7

En definitiva, estos han sido los resultados obtenidos de cada subtema a partir de la realización de las entrevistas. De esta manera, se pueden observar determinados extractos que confirman los subtemas y categorías establecidas.

4. Discusión y conclusiones.

Finalizando con la presente investigación, se recuerda la pregunta que guía la investigación y los objetivos generales y específicos. En primer lugar, la pregunta que se planteó para la investigación fue "¿cómo participa la ciudad de Pamplona-Iruña en el proceso comunicativo de sus prácticas sociales para acabar con las barreras comunicativas en favor de la inclusión de personas con TEA?". Además, en cuanto a los objetivos que se plantearon, se detalla el objetivo general de conocer la situación de Pamplona en cuanto a las barreras comunicativas en la vida diaria de las personas con TEA y los objetivos específicos, siendo estos 1) conocer las prácticas inclusivas de comunicación urbana que la ciudad lleva a cabo dando respuesta en favor de la inclusión de personas con TEA y 2) comprender cómo afecta la existencia de las barreras comunicativas en las personas con TEA con el resto de la sociedad navarra. Una vez recordados, se recalca el hecho de que se trata de un tema de investigación novedoso en el que no se han encontrado estudios realizados sobre el colectivo de personas destacado. Si bien es cierto que, los que se han podido constatar abarcan las consecuencias positivas que la comunicación urbana puede presentar en favor de la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad de las ciudades. La diferencia es que estos no se centran como tal en el TEA, pero los resultados que se obtienen son muy similares a los que se constatan en el presente estudio. Tras este inciso, se procede a la discusión de los resultados obtenidos con la que se comprobará tanto las hipótesis como los objetivos que se plantearon en la fase inicial de la investigación. En referencia al subtema de las barreras comunicativas en la ciudad, los resultados permiten asegurar que hoy en día sigue existiendo la presencia de estas a pesar de que se trabaja en su erradicación. Estas se deben a que las personas no cuentan con suficientes conocimientos del tema.

En las calles y establecimientos de Pamplona-Iruña es común observar pictogramas que señalan los sitios. Se recuerda que el pictograma es un sistema de comunicación muy empleado por las personas con TEA, ya que según Cáceres (2017) "esto organiza poderosamente su espacio visual, dando seguridad a los actos y acontecimientos que se sucedan." (p.188). Sirve por tanto para anticipar y organizar los actos a los que se tienen que enfrentar de una manera clara. Sin embargo, los resultados muestran que el hecho de que haya pocos pictogramas o que estos sean poco claros puede conllevar a la aparición de barreras comunicativas y por tanto fomentar la exclusión. En palabras de Cuesta (2017) esto se produce cuando "los diseños de los mensajes expuestos en el espacio público no son accesibles visualmente" (p.330). Estos resultados permiten resaltar que, otra barrera comunicativa presente en la ciudad es la escasa tolerancia hacia este colectivo de personas. Al no estar plenamente concienciados con el asunto, las personas tienden a mostrar baja empatía con ellos ya que, como Cuesta (2017) manifiesta en su investigación, el resto de la sociedad no sabe lo que es sentir situaciones que te incapacitan. Por ello, puede emerger la hipótesis de

que las personas no entienden las situaciones que estos experimentan al no haberse visto nunca afectados directamente. A nivel de centros educativos, los resultados obtenidos permiten evidenciar todavía la existencia de determinadas barreras comunicativas como puede ser la escasez de pictogramas. E incluso, los que hay pueden provocar problemas en comprensión, conocimiento y entendimiento por parte de aquellos que no presentan TEA, lo cual dificulta la comunicación. Otra barrera que se debe tener en cuenta es que se necesita un mayor número de recursos humanos y mayor formación. Los agentes que rodean a las personas con TEA requieren de una mayor cualificación para enseñarles a integrarse y comunicarse de un modo positivo con los demás. Trabajar de esta manera conlleva resultados positivos para alcanzar el objetivo de la inclusión.

Extrapolando los resultados, se puede considerar que la falta coordinación que puede existir entre los familiares y los equipos de profesorados de los centros educativos conlleva importantes retrocesos en el desarrollo tanto académico como social y comunicativo de las personas con TEA. En palabras de Gallego (2012) "los padres del estudiante con TEA constituyen la principal fuente de información sobre su hijo y pueden darnos valiosa orientación sobre sus características personales, su comportamiento y sus actividades cotidianas." (p.45.) Se constata así la importancia que tiene adoptar una comunicación entre las dos partes implicadas en este proceso de enseñanza, para trabajar de una manera acorde y alcanzar así los objetivos y resultados planteados. Gracias a la discusión de este subtema, se puede asegurar que el objetivo general de la investigación se cumple, ya que nos permite conocer la situación que la cuidad navarra presenta en cuanto a las barreras comunicativas en la vida diaria de las personas.

En relación con el subtema de cómo afectan estas barreras comunicativas a nivel comunicativo, los resultados nos indican que el hecho de que las personas no conozcan las maneras que las personas con TEA emplean para comunicarse, provoca problemas comunicativos cuyas consecuencias son muy negativas para este colectivo. Se esclarece que, el efecto que esto causa son mayores niveles de inseguridad en uno mismo, además de producirse situaciones de ansiedad o frustración en las personas. pero no solo esto, también se observa que la existencia de estas barreras puede conllevar la reducción de acciones comunicativa de estas personas. esto provoca un aislamiento comunicativo indeseado en este colectivo, ya que, al final tienden a relacionarse con aquellos que comprenden su forma comunicativa, siendo generalmente sus familiares.

Aquí reside, por tanto, la importancia de conocer y enseñar desde edades tempranas diferentes sistemas de comunicación al ya establecido, para hacer más accesible el entorno a las personas con TEA y, sobre todo, para demostrar así que cualquier otra forma de expresarse es igual de válida. Considerando las palabras de Martínez (2016), es importante conocer en este caso los pictogramas puesto que se emplean "para que las personas puedan expresarse, compartir sus sentimientos e ideas, transformándolos en imágenes capaces de transmitir la información que el emisor quiere compartir con el receptor." (p.16).

En relación con las consecuencias que las barreras comunicativas tienen sobre la socialización, los resultados permiten asegurar que las concepciones actitudinales de las personas tienen gran importancia en el seno de la sociedad.

Todo lo que se transmite de manera oral o visual sobre el TEA implica consecuencias negativas si se transfieren de una manera errónea. Así pues, queda demostrado que las personas no saben tratar o bien no conocen lo suficientemente el TEA debido a la visión estereotipada que la sociedad transmite. Considerando el presente estudio y el realizado por Cuesta (2017), ambos comparten los resultados de que la exclusión hacia estos colectivos de personas, y en

el caso de esta investigación hacia el TEA, se debe a pensamientos que tienen las personas y con los cuales llevan a cabo las prácticas sociales. Además, en palabras de Cuesta (2017), estos pensamientos "son construidos, transmitidos, reproducidos y reivindicados a través de prácticas comunicativas." (p.330)**.** Debido a estas visiones erróneas, las personas con TEA reciben un trato indeseado. La sociedad no se hace cargo de sus necesidades ya que no se preocupa por ellos. Tal y como asegura Cuesta (2017) se tiene que garantizar su participación en "la construcción de la agenda pública de las ciudades y, de esta manera, ser actores políticos con acceso a espacios de discusión y decisión." (p.333). Se comprueba por tanto la relación inequívoca y existente entre los procesos comunicativos y sociales. En función de cómo afecte a uno de estos dos procesos va a existir una consecuencia negativa o positiva en el otro proceso mencionado. Nadie puede socializar con el resto de los agentes si el proceso comunicativo se ve mermado o incluso incomprendido. Por ello, es muy importante trabajar el proceso comunicativo en las personas con TEA para conseguir que la socialización se vea lo menos afectada posible.

A través de la discusión realizada de estos dos subtemas, se comprueba que uno de los objetivos específicos se cumple, ya que permite comprender cómo afecta la existencia de las barreras comunicativas en las personas con TEA con el resto de la sociedad navarra. Tras haber analizado los datos, puede surgir la hipótesis de que la comprensión es importante para favorecer el proceso comunicativo y social de las personas. De esta manera, se comprueba y demuestra que la hipótesis planteada en la investigación acerca de que las barreras comunicativas no afectan en el ámbito social y comprensivo de las personas con TEA es falsa.

En relación con el subtema de la inclusión, gracias a los datos recogidos, se permite evidenciar que, el proyecto "Entiende tu cuidad con pictogramas" sí que realiza una acción positiva hacia el colectivo de las personas con TEA. A través de una práctica de comunicación urbana, (siendo esta la colocación de los pictogramas en diferentes partes de la ciudad) el entorno con el que se encuentran estas personas es mucho menos hostil de lo que lo podía ser años atrás. Gracias a la implantación de este sistema aumentativo y alternativo de comunicación, las personas con TEA son capaces de reconocer qué es lo que se realiza en determinados lugares permitiendo anticipar sus acciones.

Como se ha comentado previamente, el uso de los pictogramas es muy importante para las personas con TEA. De ahí el valor de colocarlos para que así, y en palabras de Martínez (2016) puedan "aumentar su vocabulario y establecer comunicaciones entre personas" (p.18). De esta manera, puede surgir la hipótesis de que en la ciudad de Pamplona-Iruña sí que se llevan a cabo prácticas de comunicación urbana inclusivas gracias a la acción realizada por la Asociación Navarra de Autismo (ANA). Así pues, se confirma por tanto que, la hipótesis planteada al principio del estudio de que casi no se realizan prácticas inclusivas teniendo en cuenta la comunicación urbana es falsa. Por otro lado, gracias al análisis pertinente de los resultados, se esclarece que la hipótesis planteada al inicio de la presente investigación, siendo esta que Pamplona-Iruña ha conseguido romper las barreras comunicativas existentes en la ciudad en favor de la inclusión del colectivo de personas con TEA es verdadera. Además, gracias a las aportaciones del proyecto mencionado, se cumple el objetivo específico de conocer las prácticas inclusivas de comunicación urbana que la ciudad lleva a cabo dando respuesta en favor de la inclusión de personas con TEA.

Siguiendo en la línea de la inclusión, los resultados vinculados a esta investigación indican que la realización de campañas de sensibilización es fundamental para conseguir una mayor empatía dentro de la sociedad, tanto navarra como global. Las campañas de sensibilización son por tanto una manera de hacer uso de la comunicación urbana. De esta manera, se puede

acercar a los demás qué es el TEA y acabar así con las concepciones actitudinales negativas. Del mismo modo que se refleja en el trabajo de Cuesta y Meléndez-Labrador (2019) y en el presente, el resultado que se defiende es que gracias a la comunicación se puede llevar a cabo cambios culturales y sociales, y en el caso de este estudio con personas con TEA, se rompen así las barreras comunicativas que pueden existir en la sociedad. En la era tecnológica en la que las personas se encuentran inmersas, es considerable tener en cuenta el uso de estas dentro de las ciudades. Los resultados obtenidos indican que la presencia y uso de estas en diferentes partes de la ciudad pueden servir también de ayuda en el proceso de inclusión de las personas con TEA. Los recursos y beneficios que las TIC ofrecen son esenciales de considerar, y en especial en el caso de la ciudad comentada. Gracias a ellas, se puede trabajar, incrementar e implementar en mayor medida la comunicación urbana con el objetivo de acabar con las barreras comunicativas que pueden persistir. Este estudio muestra una similitud en relación con un resultado del realizado por Cuesta (2016) ya que este menciona que las TIC pueden servir para que "logren ejercicios de reconocimiento que configuren una realización diferente con el otro, lo que materializaría una inclusión a la ciudad en dimensiones más profundas." (p.12).

En relación con los deseos para un futuro mejor, los resultados son muy claros y precisos. Para que haya una inclusión real, las figuras públicas y demás agentes de socialización tienen que trabajar de una manera coordinada y sobre todo constante, con el objetivo de encontrar las barreras presentes en la ciudad y ser capaces de eliminarlas. Se espera además que conforme transcurra el tiempo, la sociedad esté más sensibilizada y sea más empática en cómo tratar a las personas con TEA. Además de cómo hacer para favorecer su inclusión en la sociedad y eliminar las barreras comunicativas presentes en Pamplona-Iruña. Aquí reside, por tanto, la importancia de garantizar una buena comunicación urbana para conseguir que la sociedad se vuelva más igualitaria y justa. Haciendo hincapié en el significado de lo qué es inclusión, se recalca que esta "no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos" (Saleh, 2005, citado en Deliyore-Vega, 2018, p. 7). Por ello, y ya finalizando con la discusión, los resultados permiten confirmar que la ciudad de Pamplona-Iruña ha llevado a cabo un cambio en el proceso de inclusión en la sociedad hacia las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista. De esta manera, Pamplona-Iruña se consolida como una ciudad educadora e inclusiva. Se puede asegurar que la inclusión está siendo mayor gracias a las distintas labores realizadas. Aunque es considerable destacar que, incluso habiendo realizado importantes prácticas inclusivas en favor de la eliminación de estas barreras, todavía quedan acciones por hacer y muchas barreras que identificar y eliminar. Discutidos los resultados obtenidos de las entrevistas, se puede comprobar que los objetivos que en su día se plantearon se han conseguido alcanzar en la realización de la investigación. Además, se ha podido comprobar también la veracidad o no de las hipótesis, con su correspondiente justificación.

Las conclusiones que se obtienen por tanto de esta investigación son las detalladas a continuación. La primera es que el uso de la comunicación urbana es muy importante de fomentar, ya que permite y ayuda a acabar con las barreras comunicativas presentes en la ciudad. En relación con lo comentado, se constata que el fomento de esta comunicación permite mejoras a nivel comprensivo y comunicativo y consecuentemente a nivel social. En segundo lugar, se argumenta que Pamplona-Iruña, gracias a la puesta en marcha de prácticas de comunicación urbana a través de la colocación de pictogramas, realiza una adaptación al medio para anticipar a estas personas, además de concienciar y sensibilizar a los demás acerca de un colectivo de personas que hasta hace no mucho estaba completamente excluido. La tercera conclusión que se extrae es que sí que se trata de una ciudad educadora como bien se

indicó años atrás. Esta acoge y habilita su entorno urbano para que nadie se sienta fuera y pueda así participar. Por lo tanto, este proyecto comunicativo realizado en la capital navarra es un buen modelo que seguir en el camino hacia la plena inclusión en la sociedad.

Se demuestra que las implicaciones prácticas que este trabajo presenta son variadas. Como bien se ha comentado en anterioridad, no se han encontrado estudios acerca de los beneficios de la comunicación urbana para la inclusión de las personas con TEA en la sociedad. Por ello, gracias a esta investigación, se pueden conocer qué barreras comunicativas existen y cómo afecta en el proceso de comprensión, comunicación y social de estas personas dentro de la urbe navarra. Investigando, se encuentra la existencia de determinadas prácticas inclusivas que se llevan a cabo a través de la comunicación urbana y que permiten que las personas con TEA puedan estar más incluidas en sociedad, a diferencia de cómo lo estaban en años anteriores. Además, se permite ampliar el conocimiento del tema de la comunicación urbana y promover su interés en la propuesta de acciones inclusivas. Aunque, si bien es cierto que, la investigación puede presentar limitaciones ya que la temática es novedosa. De ahí la importancia que tiene seguir investigando sobre ella. Otra de las limitaciones presentes puede ser el hecho de que solo se abarque el tema en la ciudad de Pamplona-Iruña y no se compare con otras. Se destaca por último que como limitación puede considerarse el hecho de que durante la realización de las entrevistas hubiera preguntas que llevaran a la confusión al no ser comprendidas correctamente. A pesar de las limitaciones expuestas, existen futuras líneas de investigación que son convenientes para tener en cuenta. Para poder incrementar el conocimiento del tema en cuestión, se podrían llevar a cabo estudios comparativos entre varias ciudades para ver qué prácticas inclusivas llevan a cabo y si realmente alcanzan sus objetivos. En referencia a la metodología, se puede hacer uso también de grupos de debate para conocer los puntos de vista de todos y así poder rebatir entre ellos. Centrándonos en el caso de la ciudad navarra, se puede investigar si existen otras prácticas de comunicación urbana que ayuden a conseguir una inclusión social y comunicativa. Por último, otra línea de investigación que se puede plantear es la creación de una práctica inclusiva diferente a la investigada a través de la comunicación urbana y conocer sus resultados a posteriori para saber si es adecuada o no, realizando así un estudio longitudinal. En definitiva, se destaca que, la comunicación urbana no es una utopía con la que poder llevar a cabo prácticas inclusivas hacia el colectivo de personas con TEA. Se trata de un método efectivo y real que permite a los demás ser conscientes de que no solo hay una manera de poder alcanzar el proceso comunicativo y que existen diferentes maneras de hacerlo. Por ello, "la comunicación urbana permitiría construir relaciones culturales diferentes, que no establezcan deseables de ser ni jerarquicen a las personas." (Cuesta y Gómez, 2014, citado en Cuesta, 2017, p. 333).

Referencias bibliográficas.

Baquero Vargas, N.B., Buitrago Sánchez, D.C., Forero Garzón, I.G., Gutiérrez Sánchez, L.M., Laiton López, A.L. […] Villamil Hernández, M.J. (2018). *Eliminar barreras comunicativas: documentos digitales accesibles, reto para la educación superior.* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, 33.

Borge Bravo, R., & Ferrer, y Fons, M. (2014). La investigación cualitativa. En R. Borge Bravo, & M. Ferrer y Fons (coords.) *Metodología de las ciencias sociales [Recurso electrónico]: etapas, métodos, técnicas y análisis.* Recurso de aprendizaje de la Universitat Oberta de Catalunya.

Cabarcos Dopico, J. L. (2017). Atención psicoeducativa en alumnos con TEA. *Padres y Maestros*, 369, 20-25.

Cáceres, O. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Cuesta Gómez, J.L. y Abella García, V. (2012). Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones en el ámbito de los trastornos del espectro del autismo. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 43* (242), 6-25.

Cuesta Moreno, Ó.J. (2016). Comunicación, ciudad e inclusión de personas en situación de discapacidad. En XIII Congreso latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones críticas desde América Latina. Ciudad de México.

Cuesta Moreno, Ó.J. (2017). Aportes de la comunicación para la inclusión de personas en condición de discapacidad a la vida urbana. *Chasqui*. *Revista Latinoamericana de Comunicación,* 136, 323- 336.

Cuesta, Ó. y Meléndez-Labrador, S. (2019). Discapacidad, ciudad e inclusión cultural: consideraciones desde la comunicación urbana. *EURE, 45*(135),273-282.

De Andrés del Campo, S. y González Martín, R. (2012). Comunicación inclusiva: una experiencia en creación de campañas sobre discapacidad intelectual. *Área Abierta,* 31, 1-18.

Deliyore-Vega, Mª.R. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare, 22*(1),1-16.

Díaz Aledo, L. (2007). La representación de la discapacidad en los medios de comunicación. Cómo lograr una presencia más adecuada. *Comunicación e Ciudadanía,* 1, 289-306.

Figueras, P. (2007) Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. En Ministerio de Educación y Ciencia. ¿Educa la ciudad? *Participación Educativa, 6,* 1-159.

Gadotti, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa. *Educación y ciudad, 8,* 47-60.

Gallego, Mª. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. : Instituto Universitario de Integración en la Comunidad-INICO.

González Florián, D.M., Silva Páez, C.A. y Daza Salcedo, A.M. (2008). Inclusión social en un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con trastorno autista. *Psychologia: avances en la disciplina, 2*(1), 203-220.

Martínez, R. (2016). *Los pictogramas como medio de comunicación. Superando las limitaciones de la comunicación verbal* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Zaragoza.

Millá, M.G. y Mulas, F. (2009*). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. Revista de neurología, 48(*2), 47-52.

Mogollón Mejía, A. (2008*). Estudio de la comunicación en programas de discapacidad. Secretaria distrital de salud de Bogotá: caso de estudio específico.* [Trabajo de Fin de Grado] Pontificia Universidad Javierana.

Morales Navarro, G. y Mezquita Gómez, R. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances en supervisión educativ, 29,* 1-35

Nualart, J. (1965). Concepto de ciudad. *Cuadernos de arquitectura*, 12-16.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. Int. J.Morphol, 35(1), p. 227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. https://www.rae.es/[15 de noviembre 2020].

Reguillo, R. (1995). Pensar la ciudad desde la comunicación. En Galindo, J. y Luna, C. (coords.). *Campo académico de la comunicación. Hacia una reconstrucción reflexiva,* 109-132.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.

Serrano Ruiz, C.P., Ramírez Ramírez, C., Abril Miranda, J.P., Ramón Camargo, L,V., Guerra Urquijo, L.Y. y Clavijo González, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Salud UIS, 45*(1), 41-51.

Subirats Martori, M. (2007). Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro. En Ministerio de Educación y Ciencia. ¿Educa la ciudad? *Participación Educativa¸ 6*,1-159.

La inclusión de los alumnos en situación de discapacidad intelectual moderada. Perspectiva de maestros de educación especial y maestros de Educación Primaria.

María Nieves Serrano Zamora. Universitat Oberta de Catalunya (España).

Mónica Belda-Torrijos. Universitat Oberta de Catalunya (España).

1. Introducción.

La problemática que se pretende abordar con esta investigación es conocer las diferencias que existen en la percepción de la discapacidad intelectual entre los docentes de Educación Primaria (incluyendo especialistas: música, inglés, educación física…) y los docentes de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica (docentes de Educación Especial). Así mismo, valorar las posibles diferencias entre los sentimientos de inseguridad o incomodidad que puede producir la presencia de un alumno/a con discapacidad intelectual moderada en el aula. La recogida de información se llevará a cabo en varios centros aleatorios de la Región de Murcia. Se tratarán durante la investigación dos grandes temas: la educación inclusiva y la discapacidad intelectual, relacionando de manera muy estrecha ambos tópicos. Para comenzar con la fundamentación teórica, es indispensable aclarar tres grandes conceptos: derecho a la educación, educación inclusiva y discapacidad intelectual. En términos amplios, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 afirma que todos tienen derecho a la educación, siendo esta obligatoria hasta al menos la etapa primaria y gratuita para todo el alumnado. Unos años más tarde, la UNESCO adopta una postura que lucha contra la discriminación en el marco de la enseñanza, de tal manera que queda prohibido modificar la igualdad en el trato dentro de los términos educativos (Crosso, 2018). Más concretamente y teniendo en cuenta la legislación de nuestro Estado, el derecho a la educación se contempla en el artículo 27 de la Constitución española, centrando el objetivo de este en el desarrollo pleno de la persona (Constitución española, 1978).

La educación de las personas en situación de discapacidad ha hecho un recorrido desde la exclusión hasta la escuela inclusiva, atravesando por modelos intermedios como el segregacionista o el integrador, y, contando cada uno de ellos con unas características particulares (García, 2017). Haciendo referencia a la educación inclusiva, según Arnaiz, de Haro y Maldonado (2019) "representa el camino a seguir para lograr altos sistemas educativos de calidad, justos y equitativos" (p. 18) El término inclusión se identifica como el derecho de todas las personas a estar en las aulas ordinarias, recibiendo dentro del aula los apoyos y consiguiendo que todo el alumnado aprenda junto. De este modo, la diversidad es un valor educativo, siendo todos los alumnos diferentes y teniendo distintas necesidades educativas (García, 2017). Por otro lado, otras autoras afirman que son muchos los obstáculos y barreras que se encuentran en los centros educativos, como la falta de formación del profesorado, falta de recursos, barreras físicas e incluso estrategias didácticas para afrontar un aula (Arnaiz, de Haro y Maldonado, 2019). Echeita y Ainscow (2011) consideran tanto la colaboración como el uso de las evidencias el medio principal para la mejora educativa y el aliento hacia la innovación, siendo estas estrategias clave que servirán para guiar la práctica educativa hacia

un camino más inclusivo. Así mismo, González y Blanco (2015) afirman que la educación inclusiva actúa bajo el propósito de favorecer el desarrollo máximo de los alumnos y la cohesión de los miembros de la comunidad a través de la atención educativa. Además, la educación inclusiva se guía por los principios que se nombran a continuación (González y Blanco, 2015):

- Respeto hacia los Derechos Humanos de sus miembros.
- Colaboración entre los miembros para favorecer el crecimiento y desarrollo personal de los integrantes, así como el fomento de la cohesión entre los iguales.
- Consideración de la diversidad como una forma de enriquecimiento.
- Búsqueda de la equidad y excelencia para todos los discentes y derecho a ser valorados por igual.
- Atención educativa adaptada para todos y enfocada a la mejora del aprendizaje de todos los miembros.
- Identificación y minimización de las dificultades y maximización de los recursos.

1.1. Discapacidad Intelectual.

En cuanto a la discapacidad intelectual (en adelante también DI) la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (*AAIDD) en el DSM-5 la define como "un trastorno del desarrollo intelectual que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico" (citado en Carvajal, 2018, p.91) Además, según Carvajal (2018) son tres los criterios que deben cumplirse para poder considerarse DI: deficiencias en las funciones intelectuales, en el comportamiento adaptativo y que el inicio de las mismas se produzca durante el desarrollo. Por ello, este tipo de discapacidad queda ubicada dentro de los trastornos globales del desarrollo en la infancia o neurodesarrollo. No obstante, cada uno de los casos existentes tiene sus propias particularidades (Peredo, 2016). Resulta imprescindible aclarar la clasificación con la que se trabaja en este momento la discapacidad intelectual. A continuación, y según la propuesta de AAIDD en el DSM-5 se muestra dicha clasificación (citado en Carvajal, 2018):

- Leve: Comunicación y lenguaje tienen un desarrollo correcto.
- Moderada: Presenta ciertas dificultades en el ámbito comunicativo y, por lo tanto, necesita apoyo.
- Grave: Escaso nivel de vocabulario.
- Profunda: Se expresa de forma limitada y mediante comunicación no verbal.

Referido a las evidencias, son muchas las que concluyen que la discapacidad intelectual afecta al desarrollo de la persona que la padece. De este modo, se entiende como un problema de gran incidencia dentro de las dificultades generales del desarrollo y el aprendizaje (Peredo, 2016). De forma más concreta, la discapacidad intelectual moderada se relaciona con un retraso significativo durante la edad escolar. A medida que las personas con DI moderada se van desarrollando, las diferencias con sus iguales de desarrollo normotípico (tanto a nivel intelectual, como social y motor) van aumentando. Además, la adquisición de hábitos de autonomía personal y social se da con mucha más dificultad que en el resto de la población. En el ámbito académico la dominación de materias como la lectura, la escritura y conceptos matemáticos se ve gravemente afectada, es por ello por lo que necesitan contar a lo largo de su vida con apoyos individualizados y supervisión de otras personas para la vida laboral y en sociedad (Peredo, 2016). Así mismo, Coronel (2018) afirma que el alumnado con discapacidad intelectual moderada tiene afectada la atención (problemas para concentrarse tanto en clase

como el resto del tiempo y facilidad para dispersarse), problemas sociales y presentan retraimiento y timidez. Además, se caracterizan por ser poco asertivos.

Finalmente, y haciendo referencia a aspectos motores, manifiestan problemas en las habilidades motrices básicas, esquema corporal, coordinación óculo-manual, escaso equilibrio e hipotonía, torpeza entre otras (Alonso, 2018). Teniendo en cuenta que el estudio realizado tiene como objetivo conocer las diferencias en las perspectivas de la educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual entre los docentes de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje; y docentes de Educación Primaria (incluidos especialistas) es imprescindible conocer la formación que estos reciben en este ámbito. En el ámbito de los docentes de Educación Primaria, autores como Vélez, Tárraga, Fernández y Sanz (2016) afirman que la formación de los docentes con respecto a la educación inclusiva y, por tanto, la educación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, no es suficiente pese a la implantación del Plan Bolonia, el cual aumentó en un año los estudios necesarios para ser docente.

En nuestro país, los profesionales de Educación Especial (también se hará referencia a ellos como docentes de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) reciben primero una formación para ejercer como docentes de Educación Primaria, y tras este período realizan una mención cualificadora. Este recorrido formativo tiene como objetivo orientar a dichos educadores hacia un modelo innovador y actualizado de la educación especial (González y Blanco, 2015)

Dentro de las prioridades en la formación de docentes de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, González y Blanco (2015) destacan:

- Desarrollar competencias en los docentes que puedan dar respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE).
- Garantizar el acceso, la permanencia y el progreso de los alumnos con NEE haciendo efectivos el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.
- Conseguir cambiar el enfoque de las NEE de manera que se proporcione al alumnado los recursos necesarios para mejorar su desarrollo y aprendizaje.

En cuanto a la actitud que suelen presentar los docentes hacia los alumnos con discapacidad intelectual, autores como Bermúdez y Navarrete (2020), afirman que sí existen actitudes positivas en aquellos que, de algún modo, han interactuado con algún discente con discapacidad intelectual. Sin embargo, y siguiendo esta línea, Sevilla, Martín y Jerano (2018) concluyen que en general, existe una actitud negativa hacia la educación inclusiva, aunque encontremos ciertos aspectos positivos en aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Hernández et al. (2017) en su estudio demostraron que en general, las actitudes más positivas en lo que respecta a la inclusión educativa y la atención a la diversidad se corresponden con aquellos sujetos en los que la formación es más alta, siendo esta última un factor determinante. Por ello, se considera que es imprescindible seguir trabajando en la formación, de manera que los futuros docentes estén capacitados para convertir las escuelas en entornos inclusivos.

Una vez determinada la búsqueda de información que se relaciona con el problema de investigación que se plantea, es momento de aclarar los problemas que quedan sin resolver. Aunque se han realizado numerosas investigaciones sobre los temas mencionados previamente: el derecho a la educación, la educación inclusiva, el papel de los docentes en esta última, y por supuesto, sobre la discapacidad intelectual y cómo afecta a las personas que

la padecen en su vida; las investigaciones sobre la problemática planteada en este estudio son escasas. Es por ello por lo que se ha llegado a la conclusión de que dicho estudio podría resultar interesante y aportar datos significativos a la comunidad docente sobre los tópicos tratados.

2. Metodología.

2.1. Participantes.

El número de participantes fueron cuarenta y dos individuos en edad adulta comprendida entre 26 y 60, de género tanto masculino como femenino, los cuales ejercían la profesión de docentes de Educación Primaria (de cualquier especialidad) y docentes de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Según el Decreto 359/2009 de 30 de octubre , por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se consideran recursos personales de carácter general para la atención educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a los tutores y especialistas de las materias correspondientes (música, educación física, inglés, francés…); y recursos personales específicos a los docentes de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Como se ha explicado anteriormente, el objetivo es conocer las posibles diferencias entre ambos grupos en la concepción de la educación de escolares con discapacidad intelectual moderada y la educación inclusiva. Así mismo, resulta imprescindible aclarar que los participantes tenían residencia en distintos municipios de la Región de Murcia y nacionalidad española. Como criterio de exclusión es importante destacar que no se seleccionaron aquellos sujetos que no estuvieran ejerciendo en ese momento concreto, o bien, que, aun habiendo estudiado Educación Primaria, estuvieran ejerciendo entonces como docentes de Educación Infantil. Los participantes del estudio fueron nombrados como sujetos con el objetivo de que los datos que fueron facilitados para la puesta en práctica de la investigación, regentaran los principios éticos y marco normativo con los que debe cumplir una investigación científica (privacidad de los datos). Por ello, y como se puede ver en el desarrollo de los siguientes puntos de la investigación, los participantes son nombrados como sujetos. Así mismo, y bajo el amparo de la normativa estatal, la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, es importante destacar que todos los individuos que formaron parte del estudio, recibieron y firmaron un consentimiento en el que fueron informados de que el tratamiento de los datos personales aportados por los participantes, estaban protegidos por el código ético de la investigación científica. De igual modo, los sujetos también fueron informados sobre sus derechos, obligaciones y el objetivo de la investigación de la que formaban parte.

2.2 Instrumentos.

Para llevar a cabo la investigación, se puso en práctica una técnica cualitativa, ya que se trataba de un cuestionario en el que se pretendía conocer las diferentes opiniones de los profesionales y hacer una comparativa, entre dos grandes grupos (docentes Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica y docentes de Educación Primaria/especialistas), y los resultados mostrados no son una cuantificación. Sin embargo, al final del estudio aparecen porcentajes, es decir, una cuantificación de las diferentes opiniones, teniendo en cuenta que el modelo escogido para la investigación (cuestionario) permite dicha cuantificación. Según Meneses y Rodríguez (2011) el cuestionario es un instrumento estandarizado usado para recoger datos durante la realización del trabajo de campo en investigaciones. Con el uso de cuestionarios se pretende hacer preguntas de manera estructurada a una serie de personas, las cuales, representan a una población determinada; en este caso personal docente de la Región de Murcia (Meneses y Rodríguez, 2011). Por lo tanto, y teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación era dar a conocer las distintas concepciones sobre la DI moderada en la escuela,

se consideró que un buen instrumento para llevar a cabo la investigación sería un cuestionario cerrado, en el que las respuestas se llevarían a cabo mediante una escala de Likert. Según Alaminos y Castejón (2006), la técnica Likert asume un nivel de medida ordinal en la que los sujetos son ordenados según su posición favorable o no hacia la actitud en cuestión. En cuanto al modelo metodológico, se trata de un modelo monótono aditivo, es decir, los sujetos del estudio se gradúan a ellos mismos con respecto a las actitudes.

Para ambos cuestionarios, la escala utilizada fue del 1 al 4. Para valorar la inseguridad, incomodidad o capacidad de los docentes con alumnado con DI moderada, se siguió la siguiente escala:

- 1 → Nada
- 2 → Poco
- 3 → Bastante
- 4 → Mucho

En el caso de la segunda parte del cuestionario, el cuál valoraba la inclusión en el aula, la escala tenía el siguiente significado:

- 1 → Nunca
- 2 → A veces
- 3 → Muchas veces
- 4 → Siempre

2.3. Procedimiento.

El proceso seguido para la recopilación de los datos necesarios para llevar a cabo la investigación fue el siguiente:

- Se comenzó facilitando la información sobre dicha investigación a los participantes (problema de investigación, objetivos, instrumentos, metodología, riesgos, beneficios, derechos y responsabilidades, confidencialidad) y su posterior consentimiento para el uso de los datos que más tarde aportarían.
- Recogida de los datos mediante un cuestionario vía online (cuestionario de google) con el objetivo de que se respetasen las medidas de seguridad propuestas por las autoridades sanitarias (Covid-19) a los docentes que participaron en el estudio (Anexo 1)
- Análisis de los datos obtenidos por cada uno de los participantes una vez realizados los distintos cuestionario y obtención de las conclusiones del estudio de investigación.
- Tratamiento de los resultados obtenidos para la elaboración de conclusiones.

La recogida de la información (es decir, de los cuestionarios) se realizaron en un plazo aproximado de 5 semanas, con el objetivo de dejar a los participantes suficiente tiempo para la elaboración. Se enviaron mediante el correo electrónico que previamente habían facilitado en los consentimientos para la participación en el estudio. Como variable dependiente del estudio se consideró las distintas actitudes que muestran los docentes hacia la discapacidad intelectual moderada y su inclusión en las aulas. Por ello, esta fue el objeto principal de estudio de la investigación. En cuanto a la variable independiente del estudio fue la distinta visión y las diferencias que pueden o no existir hacia la discapacidad intelectual, dependiendo de si se trata de docentes de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o docentes de Educación Primaria/especialistas. En este caso, no existían variables intervinientes (también conocidas como de discusión) ya que no se seleccionó un tercer elemento que pudiera modificar las

relaciones existentes entre las dos primeras variables mencionadas. Una vez terminados los primeros pasos del procedimiento de investigación: información a los participantes y la posterior recogida de datos mediante un cuestionario, se realizó el análisis de los datos cualitativos obtenidos para su posterior interpretación y obtención de las conclusiones del estudio en cuestión. Para ello se utilizó la herramienta Microsoft Excel. Microsoft Excel es una opción que nos permite cubrir nuestras necesidades estadísticas en el ámbito de la investigación con una gran amplitud de utilidades y facilidades (Pérez, 2006). Resulta indispensable destacar que el análisis de datos en la investigación es de vital importancia ya que pretende representar la información mediante un enfoque objetivo. Así mismo, también es imprescindible que la forma de representar los datos sea eficaz para que las conclusiones no se conviertan en una sucesión de declaraciones de los participantes en la investigación (Hernández y González, 2020). Como los variables del estudio fueron cualitativas, se seleccionó un método de análisis estadístico no paramétrico con el objetivo de conocer el grado de significación entre las variables previamente mencionadas. La significación es definida como el valor *p*. Una *p* menor de 0,05 indica que hay diferencias significativas entre las variables y que estas no son debidas por azar.

2.4. Análisis estadístico.

Para comenzar con el análisis estadístico de este estudio, resulta imprescindible aclarar que es elemental en el proceso de investigación. El análisis estadístico se puede dividir en dos grandes ramas: por un lado, la estadística descriptiva (recoge y organiza los datos) y por otro, la estadística inferencial (obtención de conclusiones a partir de los datos recogidos) (Flores, Miranda y Villasís, 2017). En este caso, se trata de un análisis estadístico de datos cualitativos que pretende hacer una comparación entre dos grandes grupos de docentes, de manera que como se ha mencionado previamente, los resultados se presentan de forma cuantitativa atendiendo a parámetros estadísticos. Tal y como se ha mencionado en el epígrafe anterior, la recogida de los datos ha seguido un proceso estructurado. Una vez terminado el periodo de obtención de datos de todos los participantes, se procedió al análisis de estos: En primer lugar, tras revisar los cuestionarios realizados por los distintos docentes, los datos fueron clasificados atendiendo a los grandes grupos a los que se ha hecho referencia previamente: docentes de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica y docentes de Educación Primaria, incluyendo a especialistas de las distintas áreas.

En segundo lugar, se creó un archivo de Microsoft Excel donde se clasificaron los datos obtenidos en los distintos cuestionarios. Se asoció a cada uno de los participantes del estudio todas las cuestiones planteadas previamente. El objetivo de la realización de la tabla de Excel fue obtener los distintos índices estadísticos que permitieran conocer las posibles diferencias de percepción entre ambos grupos para cada una de las cuestiones planteadas. Para conseguir aportar la información de manera clara, se crearon unas tablas en las que aparecieran la media y la mediana de cada una de las respuestas (valoradas del 1 al 4 en la escala de Likert). Del mismo modo, y a partir de dichos datos, en el apartado siguiente también se puede visualizar seis gráficos, correspondientes cada uno de ellos con una de las tablas mencionadas previamente con objeto de simplificar la visualización de todos los resultados

3. Resultados.

Para la realización de los resultados de la investigación llevada a cabo, es importante recordar que se realizaron dos test en los que se valoró, por un lado, la seguridad, incomodidad, capacidad… (cuestiones de la 1 a la 9) y por otro, la percepción de la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad intelectual moderada (cuestiones de la 10 a la 20). En las tablas el indicador C1, C2…Cn se refiere al número de cada una de las preguntas. A continuación, se

presentan en tablas y gráficos con el fin de aclarar la información recogida, para después explicar de forma teórica cada uno de los resultados obtenidos:

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
MNEAE	1,05	1,15	1,65	3	3,75	3,65	3	2,90	2,95
MP	1,10	1,10	1,85	2,80	3,70	3,65	2,90	2,60	3,15

Tabla 1. Comparativa media cuestiones test 1

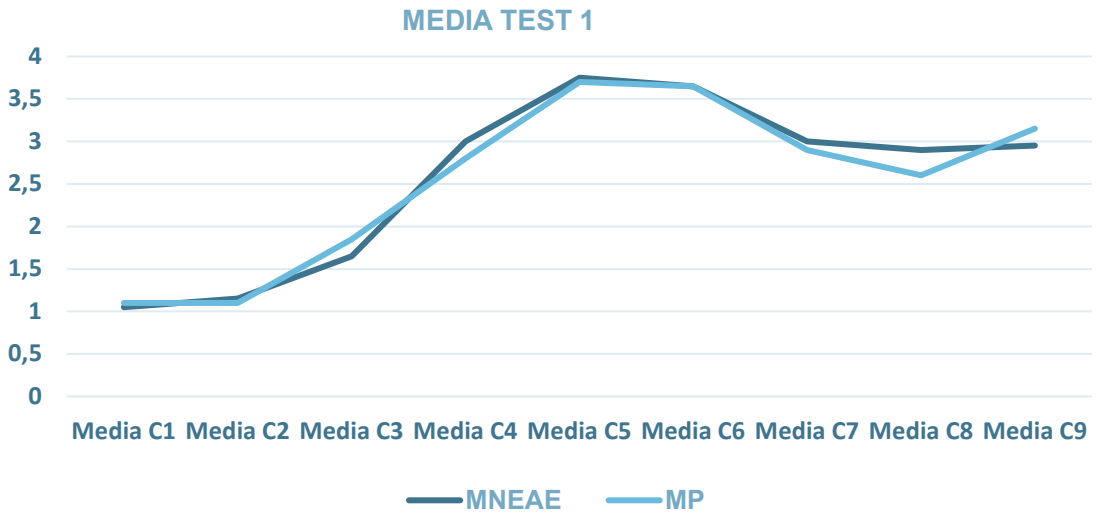


Figura 1. Gráfico media test 1.

En el primer test, y haciendo referencia a las cuestiones que se relacionan con la inseguridad e incomodidad que pueden sufrir los docentes en el aula, ambos grupos cumplen con valores similares en la media de las respuestas, de manera que la mayoría no se sienten incómodos o inseguros ante la presencia de un alumno con discapacidad intelectual moderada. En cuanto a la capacidad de realizar adaptaciones y la complicación que puede surgir en el proceso, hay una ligera diferencia en la media de las respuestas, de manera que el grupo de docentes de Primaria se consideran un poco menos capaces y lo visualizan con más dificultad que el grupo de docentes de Dificultades Específicas de Apoyo Educativo. En relación con la experiencia de tener un alumno con discapacidad intelectual en el aula resulta satisfactoria, la media se sitúa en el mismo nivel en ambos colectivos, respondiendo la mayoría de estos el nivel 3 y 4 (bastante y mucho, respectivamente) de la escala de Likert. Finalmente, y haciendo referencia a la formación, la media de las respuestas indica que el grupo de docentes de Educación Especial tiene una mayor formación para atender a los alumnos con dichas características. Los niveles de necesidad de formación se encuentran más bajos en dicho conjunto, lo que significa que los docentes de Educación Especial se consideran mejor formados que los docentes de Educación Primaria. No obstante, las medias de ambos grupos tienen una puntuación baja en este aspecto si se relaciona con la importancia que tiene en el ámbito educativo.

	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
MNEAE	3,05	2,55	3,05	2,7	2,55	1,45	3,55	3,9	3,45	2,8	3,7
MP	2,95	2,6	3,05	2,7	2,6	1,65	3,7	3,9	3,3	2,7	3,6

Tabla 2. Comparativa media cuestiones test 2.

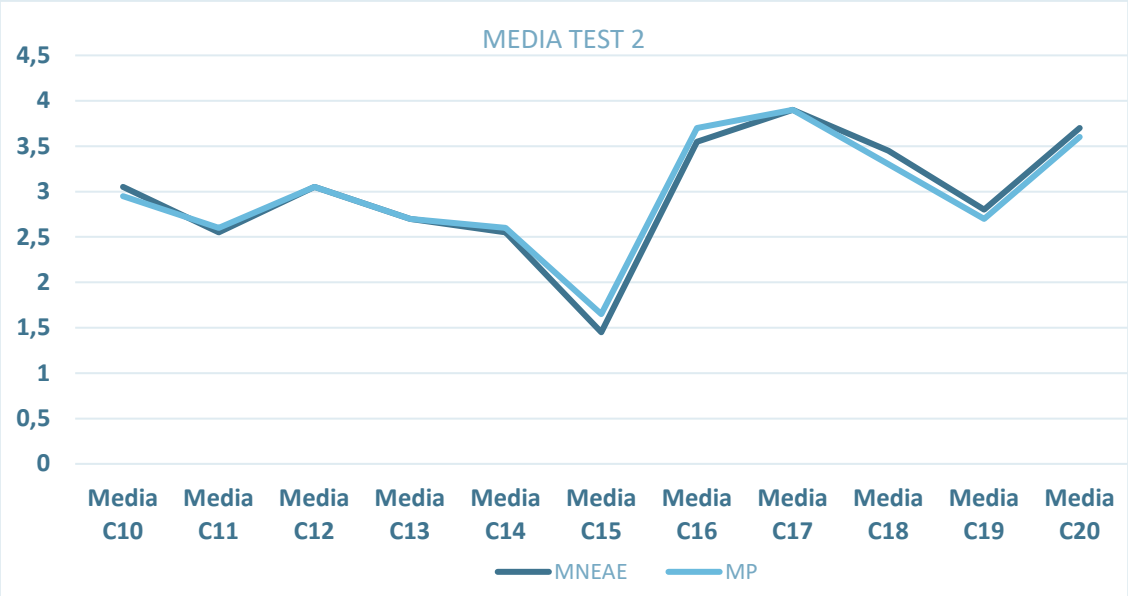


Figura 2. Gráfico media test 2.

Por lo que se refiere al segundo test, la consideración de que el alumno con discapacidad intelectual moderada forme parte del aula ordinaria, ambas agrupaciones presentan medias muy similares. Por otro lado, en el uso de metodologías activas, especiales y técnicas inclusivas, ambos grupos presentan exactamente los mismos resultados. Ahora bien, la consideración de que la presencia de un niño con DI en el aula ordinaria traiga consecuencias negativas para el desarrollo de la clase (pérdida de tiempo, por ejemplo) es mayor en los docentes de Primaria que en los docentes de NEAE. Con respecto a la comprensión con los alumnos con DI, se sitúa en los niveles más altos de la escala de Likert, ya que casi todos los docentes indicaron que siempre se muestran comprensivos con estos alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

La media no se situó a un nivel tan alto en la cuestión en la que se menciona la atención a las necesidades que presentan este alumnado en el aula, pues fueron muchos los que seleccionaron que solo a veces se puede responder a las mencionades necesidades. Sin embargo, sí consideraron un derecho fundamental la inclusión en el aula de aquellos alumnos que presentan discapacidad intelectual moderada, situándose ambas medias en niveles muy similares, pero sinedo un poco más altos en el grupo de docentes de NEAE.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
MNEAE	1	1	2	3	4	4	3	3	3
MP	1	1	2	2	4	4	3	2,5	3

Tabla 3. Comparativa mediana cuestiones test 1.

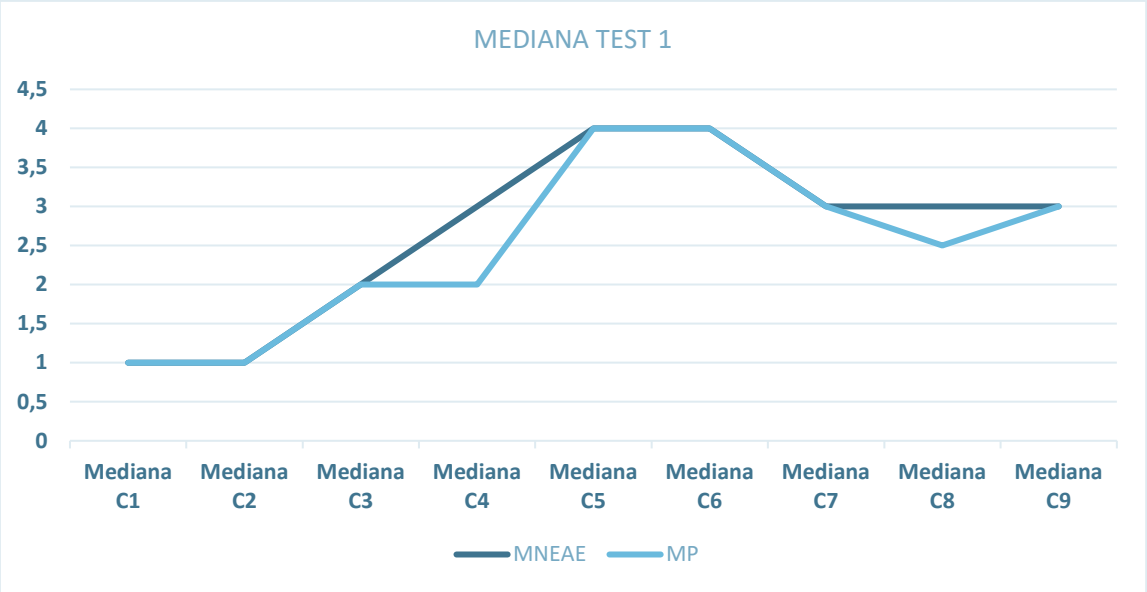


Figura 3. Gráfico mediana test 1.

Haciendo referencia a las tres primeras cuestiones (incomodidad en el aula, inseguridad y dificultad para la elaboración de adaptaciones en el aula), la mediana es igual en todas ellas, de manera que en la posición central de todos los datos obtenidos se encuentran los mismos valores en ambos grupos estudiados. En cuanto a la pregunta 4, referida a la capacidad para realizar cualquier tipo de adaptación a un alumno en situación de discapacidad intelectual moderada, la mediana se sitúa un punto más alto en el caso de los docentes de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Con respecto a la consideración de que las adaptaciones curriculares de estos alumnos forman parte de su competencia como docentes, los valores se mantienen iguales en esta variable estadística. Ocurre lo mismo en la cuestión en la que se menciona la satisfacción de tener un alumno con discapacidad intelectual en el aula, situándose los valores en un nivel alto de la escala de Likert. Sin embargo, los valores descienden en un punto en ambos casos en la pregunta en la que se nombra la capacidad para atender a los alumnos en situación de discapacidad intelectual. Los valores varían en la pregunta 8, siendo los docentes de Educación Primaria los que consideran que su formación en la materia no es suficiente, y situándose, por tanto, por debajo de los docentes de Necesidades Educativas Especiales. Finalmente, la puntuación de la mediana se sitúa en 3 en ambos casos en la última pregunta en la que se hace referencia a la necesidad de más formación para atender mejor a los discentes mencionados.

	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
MNEAE	3	3	3	3	3	1	4	4	4	3	4
MP	3	2	3	3	3	2	4	4	4	3	4

Tabla 4. Comparativa mediana cuestiones test 2.

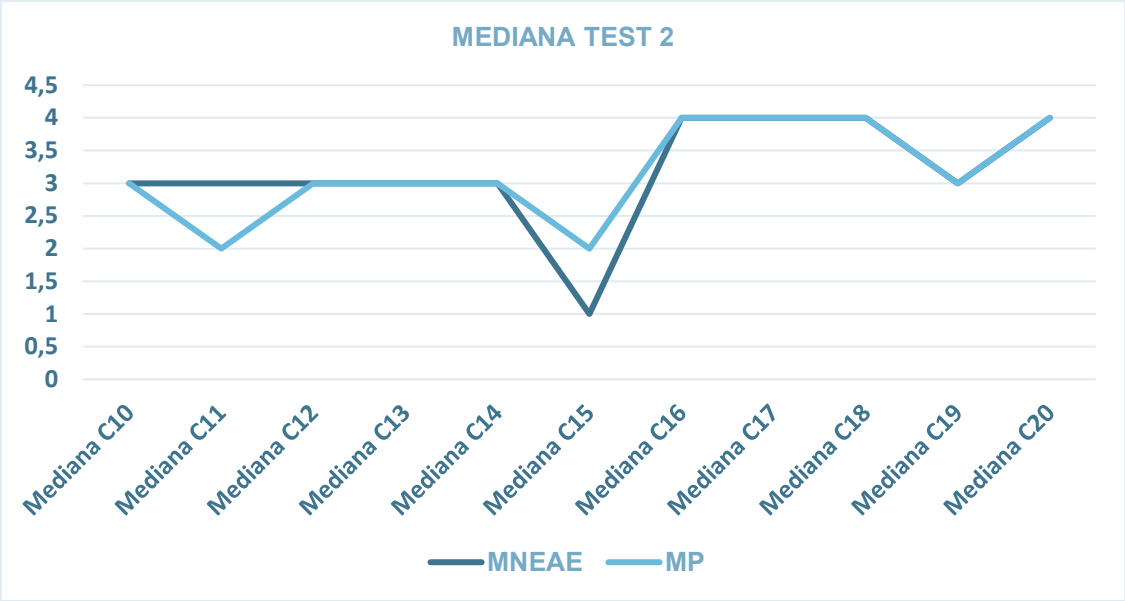


Figura 4. Gráfico mediana test 2.

En el segundo test, la mayoría de las medianas se sitúan en los mismos valores. De este modo, los valores son iguales en las preguntas que hacen referencia a la contemplación de que los alumnos con DI moderada deben estar en el aula ordinaria y que pueden acceder correctamente a los aprendizajes en esta aula, el uso de metodologías activas para incluir al alumnado con NEE, en las aportaciones positivas que supone al aula la presencia de un niño con DI, la compresión hacia las Necesidades Educativas Especiales por parte de los docentes y la consideración de que es justo que los alumnos con DI moderada formen parte del aula ordinaria. Los valores del resto de preguntas son más positivos en el caso de los docentes de NEE, de manera que la mediana se sitúa más alta en la cuestión que pregunta sobre el conocimiento de técnicas o juegos inclusivos para aplicar en el aula y más baja en la contemplación de que la presencia de un niño con DI moderada en el aula puede tener ciertas consecuencias negativas en el desarrollo de la clase (pérdida de tiempo, retraso en las explicaciones…) Por lo tanto, la investigación ha sido efectiva para concluir los objetivos planteados, y ha sido posible evaluar las posibles diferencias de percepción sobre la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en el aula entre los dos grupos de docentes; así como averiguar qué sentimientos puede generar en los docentes la presencia de un alumno con discapacidad intelectual moderada y comparar de nuevo los resultados entre ambos grupos.

4. Conclusiones.

El uso de los cuestionarios ha permitido hacer una evaluación sobre la percepción de la inclusión en el aula del alumnado con discapacidad intelectual moderada. Como respuesta se podría dar que no existen diferencias entre la forma de concebir la inclusión. El test que expone preguntas sobre esta temática presenta resultados muy semejantes en los dos grupos de participantes. En cuanto a los sentimientos, la comparación indica que tanto la seguridad como la comodidad y la capacidad es mínimamente mayor en los docentes de Educación Especial, de tal modo que los valores de las medias y las medianas son similares. En términos similares, y haciendo hincapié en las hipótesis, se cumplen todas de ellas:

Centrando la atención en estudios con resultados con algún tipo de similitud con esta investigación, Arnaiz, de Haro y Maldonado (2019) en su investigación detectaron barreras importantes en la educación, concluyeron que los docentes no tenían formación suficiente en

el ámbito de las necesidades educativas que presentan los alumnos. Además, concluyeron que las competencias de los docentes deben aumentar para promover la equidad y una educación inclusiva para todo el alumnado.

Por otra parte, se puede apreciar resultados diferentes encontrados en otras investigaciones, y referentes a la educación inclusiva. En esta línea, Sevilla, Martín y Jerano (2018) consideraron que en general, no existía una actitud positiva de los docentes hacia la educación inclusiva y que muchas las respuestas que aparentemente denotaban actitud positiva hacia la inclusión se debían principalmente a dar una respuesta socialmente deseable.

Como se puede observar, existen discordancias que pueden ser debidas a la edad de las personas que han sido partícipes del estudio, al lugar dónde se ha llevado a cabo la investigación (la formación de los, docentes por ejemplo, puede variar en distintos países, y por lo tanto las consideraciones sobre esta temática); al número de sujetos que participaron en la investigación, pues en el caso del estudio de Sevilla, Martín y Jerano (2018) fue de unos 500 participantes aproximadamente; e incluso a la variedad de centros donde se realizó el estudio, de tal manera que la homogeneidad de los datos puede ser mayor para un número menor de centros encuestados.

En cuanto a la utilidad que puede tener este estudio para la práctica educativa, se pueden destacar varios factores:

- La importancia que tiene la formación del profesorado para la atención de las necesidades educativas de todo el alumnado. Esta investigación permite conocer que, aunque la formación de los docentes de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es mayor que la de los docentes de Educación Primaria en esta temática, no cumple con los valores más altos de la escala de Likert que se presentó en el cuestionario. De este modo, se puede concluir que ambos grupos de docentes entrevistados consideran que su formación debe ser aún más amplia.
- La inclusión es un derecho en el ámbito de la educación y esta última, un derecho recogido en la Constitución española de 1978, de manera que la educación inclusiva no debe ser concebida como un privilegio, sino como un principio de equidad.

En definitiva, el estudio es uno más de los que se encuentran en el camino de la investigación educativa en lo que se refiere a las actitudes de docentes en el ámbito de la educación inclusiva. Teniendo en cuenta las limitaciones con las que cuenta el estudio, por ejemplo, una muestra limitada (solo 42 individuos), podría ser interesante aumentar el número de participantes, así como realizarlo con docentes de otras Comunidades Autónomas y diferenciar la muestra por edad.

En definitiva, se puede concluir la importancia que tiene la inclusión del alumnado en las aulas, con el fin de facilitar su pleno desarrollo y respetar el principio de equidad. No se debe olvidar que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, determina que los principios de inclusión, calidad, equidad e igualdad en el sistema educativo de nuestro país rigen las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta este alumnado.

Referencias bibliográficas.

Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil S.A.

Alonso, D. (2018). *Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo*. Artseduca, (19), 224-245. http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2789

Arnaiz, P., de Haro, R. y Maldonado, R.M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of new approaches in educational research, 1(*8), 18-24. https://www.learntechlib.org/p/207145/

Bermúdez, M.M. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Revista Ciencias Psicológicas, 14*(1), 1-16.

http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v14n1/1688-4221-cp-14-01-e2107.pdf

Carvajal, C. (2018). *Estrategias para la inclusión en personas con discapacidad intelectual. Dentro de UVM* (ed.), Estrategias para la inclusión a través del deporte (1ª ed., p.89-104). Chile: UVM ediciones.

Constitución Española, de 6 de diciembre de1978. *Boletín Oficial del Estado, núm. 311 de 29 de diciembre de 1978*, pp. 7-74. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229

Coronel, C. P. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 21(3), 1119-1936. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=83177

Crosso, C. (2018). El derecho a la educación de las personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos, 1*(2), 79-95. http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/413/Art_CrossoC_DerechoEducacionPersonas_2010.pdf?sequence=1

Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 254, pp. 57608-57647.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12*, 26-46. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eslava - Schmalbalch J. y Alzate, A. (2010). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Col Or Tra, 25*(1), 14-17. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/escritura_articulos_cientificos/lecturas/modulo2/unidad2.2/como%20elaborar%20la%20discusion%20de%20un%20articulo%20cientifico.pdf

Flores, E., Miranda, M.G. y Villasís, M.A. (2017). *El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada.* Estadística inferencial. Revista alergia México, 64(3), 364-370. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-91902017000300364

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10*(1), 251-264. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286

González, A.L. y Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. Revista Opción, 31(3), 582-604. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567030.pdf

Hernández, E. & González, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 115-132. http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?EbscoContent=dGJyMNLr40SeprY4wtvhOLCmsEiep69Ss6i4TbCWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPPl4VPr1%2BeGudvii9%2Fm5wAA&T=P&P=AN&S=R&D=fua&K=146214941

Hernández, M.J., Urrea, M.E., Granados, L., Lagos, N.G., Sanmartín, R. y García, J.M. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 45-53. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537004.pdf

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de *Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitale*s. Boletín Oficial del Estado, 295, de 6 de diciembre de 2018, 8-68. https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista [Recurso electrónico]. Recurso de aprendizaje de la Universidad Oberta de Catalunya.

Peredo, R.A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica, 15,* 101-122. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

Pérez, L.O. (2006). Microsoft Excel: una herramienta para la investigación. *Revista MediSur, 4*(3), 68-71. https://www.redalyc.org/pdf/1800/180019873015.pdf

Sevilla, D.E., Martín, M.J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa, 18*(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_arttext

Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M.I., y Sanz, P. (2006). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva, 9(3), 75-94. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254/248

Anexo 1: Cuestionario de la investigación.

LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELCTUAL MODERADA:

PERSPECTIVA DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Seleccione su especialidad:

   Maestro de Educación Primaria (incluye especialidades: inglés, francés, educación física, música…)

   Maestro de Pedagogía Terapéutica

   Maestro de Audición y Lenguaje

2. Evalúe del 1 al 4 los siguientes ítems.

INSEGURIDAD O INCOMODIDAD	1	2	3	4
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Me sentiría incómodo en el aula teniendo un alumno con discapacidad intelectual.				
2. Me sentiría inseguro con un alumno con discapacidad intelectual en mi aula.				
3. Considero complicado hacer adaptaciones en el aula para niños con discapacidad intelectual.				
4. Me considero capaz de realizar cualquier tipo de adaptación para un discente con DI.				
5. El desarrollo de las adaptaciones curriculares del alumno forman parte de mis competencias como docente.				
6. La experiencia de tener un alumno con DI en el aula me resulta satisfactoria.				
7. Considero que puedo dar la atención que necesite a un alumno con DI.				
8. Dispongo de la formación necesaria para atender a alumnos con DI en mi aula.				
9. Es necesario que mi formación se amplíe para atender de forma correcta a los discentes en situación de discapacidad intelectual.				

AULAS INCLUSIVAS	1	2	3	4
	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
10. Considero que el alumnado con DI debe estar en clases ordinarias.				
11. Conozco juegos o técnicas inclusivas para aplicar en el aula con el alumnado de desarrollo normotípico y aquellos en situación de DI.				
12. Hago uso de metodologías activas para incluir al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.				
13. En el desarrollo de mis clases se incluyen metodologías especiales para atender al alumnado con DI.				
14. Considero que un alumno con DI puede acceder correctamente a los aprendizajes en el aula ordinaria.				
15. Considero que la presencia de un niño con DI puede tener ciertas consecuencias negativas en desarrollo de la clase (pérdida de tiempo, retraso en las explicaciones…)				
16. Considero que la presencia de un alumno con DI en el aula tiene grandes aportaciones positivas para el resto de alumnos.				
17. Me considero comprensivo con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.				
18. Es justo para los alumnos con DI formar parte de un aula ordinaria.				
19. En el aula ordinaria se puede dar atención a muchas de las necesidades que presentan los alumnos con DI.				
20. Considero la inclusión en el aula un derecho fundamental para los niños con DI.				

Factores psicológicos asociados al Síndrome Fear of Missing Out y consecuencias sobre la salud: una revisión sistemática.

José Gabriel Soriano Sánchez. Universidad de La Rioja (España).

1. Introducción.

En los últimos años, el uso excesivo de teléfonos inteligentes se ha convertido en importantes desafíos para la salud pública, dada su relación con problemas mentales (Elhai et al., 2016). En esta dirección, ha surgido el síndrome llamado *FoMO* por su expresión en inglés Fear of Missing Out que traducido al castellano significa "miedo a perderse algún acontecimiento", originándose por la aparición de angustia a consecuencia de una falta de experiencias gratificantes. Al usuario le surge la necesidad de mantenerse conectado al uso de las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) y/o redes sociales, para observar cómo lo están pasando el resto de los familiares, amigos o conocidos, mediante sus publicaciones en los distintos perfiles virtuales (Budnick et al., 2020; Elhai et al., 2020). Particularmente, la etiología del FoMO puede deberse a una falta de cercanía con los demás, es decir, de relaciones interpersonales cara a cara, lo que llega a causar una serie de trastornos de ansiedad, como el trastorno de ansiedad social y el trastorno de ansiedad por separación, los cuales incluyen dimensiones de preocupación relacionadas con lo que otros hacen mientras el que visualiza la red social se encuentra fuera de la experiencia (Coiro et al., 2017). Por consecuencia, este síndrome se ha visto relacionado con una serie de resultados negativos que incluyen la insatisfacción con la vida, el mal humor y el sueño desregulado (Riordan et al., 2015). Este hecho ha dado lugar a que en el último año emerjan nuevas investigaciones en el campo de la educación, puesto que la salud del estudiante puede verse afectada, influyendo de manera negativa en sus relaciones sociales y en su estado psicofísico (Adams et al., 2020; Tang et al., 2020).

La adicción a Internet ha sido descrita como un grado extremo de obsesión por el uso de Internet donde la vida social fuera de red se ve interrumpida por el ámbito en línea, lo que puede afectar al propio bienestar personal (Lo Coco et al., 2020). En este sentido, se encuentra el síndrome de *FoMO*, definido por autores como Baker et al. (2016) y Przybylski et al. (2013), como una práctica amplificada de la adicción a Internet. Asimismo, se ha mostrado la relación positiva entre el uso abusivo de redes sociales y su tendencia adictiva (Wu et al., 2013). De hecho, se ha descubierto que los usuarios de Internet con un mayor uso de las redes sociales presentan una percepción fuertemente asociada al aislamiento social (Primack et al., 2017). A su vez, se ha revelado que las personas que se encuentran más preocupadas por mantener una imagen positiva en las redes sociales muestran mayor discrepancia percibida entre su identidad online y fuera de línea (Robinson et al., 2019; Scalzo y Martinez, 2017). No obstante, no cabe duda de que los dispositivos inteligentes como móviles, tablets u ordenadores, ofrecen importantes beneficios para los usuarios, como la comunicación social (Chan, 2015), educación (Godwin-Jones, 2011) o, incluso, asistencia sanitaria (Camacho et al., 2014). Sin embargo, un uso problemático o abusivo puede tener consecuencias negativas como distracción en el aprendizaje, bajo rendimiento académico (Rozgonjuk et al., 2018) y

disminución de la productividad (Duke y Montag, 2017). Por su parte, Dhir et al. (2018) y Gugushvili et al. (2020) han encontrado que el uso problemático de dispositivos inteligentes puede estar relacionado a una disminución de salud psicológica y bienestar emocional.

Actualmente, las Apps de redes sociales se han hecho populares, especialmente, entre las generaciones más jóvenes (Reer et al., 2019; Rozgonjuk et al., 2016). Aunque, a través de ellas se presentan gran cantidad de agresiones en población adolescente (Barry et al., 2019). Así, la literatura previa sugiere que la agresión en línea se relaciona positivamente con población adolescente entre los 10 y 17 años, siendo mayor en jóvenes que han participado en comportamientos de intimidación de manera física. Puesto que, se ha argumentado que la victimización mediante las redes sociales ejerce un mayor impacto en el joven frente a las realizadas cara a cara (Slonje et al., 2013). Ello, posiblemente puede deberse a que el acoso online genera una mayor expectación, situación que incrementa los casos de ideación suicida en jóvenes (Yen et al., 2014). El adecuado uso de Internet es relevante durante la etapa adolescente, al verse asociado con el desarrollo de un correcto ajuste psicológico. Específicamente, los problemas de externalización se han visto relacionados con la participación en la agresión mediante redes sociales, mientras que las víctimas se han asociado con problemas de internalización como ansiedad, baja autoestima, depresión o soledad (Kowalski et al., 2014).

Entre las variables de autopercepción asociadas al ciberacoso se encuentra el narcisismo, el cual implica un sentido de superioridad o deseo de dominio sobre sus compañeros (Kokkinos et al., 2016). En esta línea, hay que tener presente que en la etapa adolescente surge la necesidad de formar conexiones y sentido de pertenencia con el grupo de iguales (Lansford et al., 2014). En cambio, no hay que olvidar que teóricamente las redes sociales ofrecen retroalimentación sobre el alcance de que el joven está logrando esta necesidad, pero su mal uso podría provocar el origen del *FoMo* (Barry et al., 2017). De este este modo, surge nuestro principal objetivo en la investigación presente, de manera que a partir del mismo se puedan exponer los distintos factores psicológicos asociados al síndrome *FoMO*, así como sus posibles consecuencias.

Objetivo
Por tanto, el objetivo del presente trabajo consiste en identificar mediante una revisión sistemática los factores psicológicos asociados al síndrome "miedo a perderse algún acontecimiento" (*FoMO*).

2. Metodología.

Procedimiento y estrategias de búsqueda
Para la realización de la presente revisión sistemática se han seguido los pasos propuestos por la declaración PRISMA (Moher et al., 2009). Para ello, se realizó una búsqueda de investigaciones en diferentes recursos electrónicos de carácter científico. Concretamente, las bases de datos utilizadas fueron *Web of Science*, *Scopus* y *PsycINFO*, donde se empleó la siguiente fórmula de búsqueda en inglés: (*Fear of Missing Out*) *AND* (*health*). Asimismo, de manera general, en los tres recursos electrónicos utilizados se empleó el filtro "artículo" y, de manera específica, en Scopus se aplicó el filtro "psicología" dentro del apartado área temática y en *PsycINFO* "estudio empírico".

Respecto a la limitación temporal, no se empleó ningún filtro, con el fin de evitar riesgo de sesgo en relación al tiempo de publicación. Tras filtrar los diversos documentos, se procedió a pasar cada uno de los títulos hallados en las diferentes bases de datos a una hoja de Excel, la cual se utilizó para eliminar los trabajos que se presentaban duplicados. En último lugar, se

procedió a la lectura de cada uno de los títulos y resúmenes. No obstante, en los casos donde hubo alguna duda, se pasó a la lectura completa del trabajo. Por otro lado, en relación a la fecha de búsqueda, se efectuó el 22 de junio de 2020.

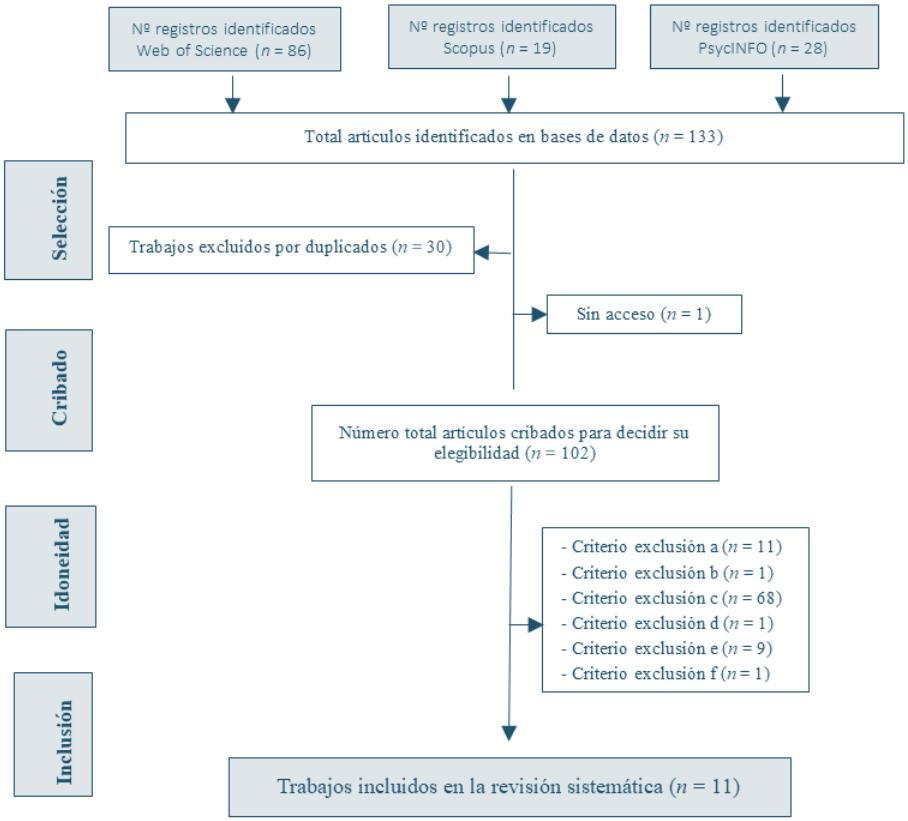
Para facilitar la incorporación de referencias y bibliografía al presenta trabajo, se hizo uso de la herramienta informática Mendeley, propuesta por Elsevier (2019).

Criterios de inclusión y exclusión
Teniendo en cuenta el objetivo general del presente trabajo, se establecieron los siguientes criterios:

Se incluyeron los trabajos que cumplían los siguientes criterios: (a) en inglés y español; (b) trabajos empíricos; (c) que evalúen la relación entre *FoMO* y diferentes parámetros psicológicos como depresión, ansiedad, etc.; y (d) que empleen análisis estadísticos de regresión.

Los criterios de exclusión establecidos fueron: (a) teóricos; (b) publicados en un idioma que no sea inglés o español; (c) relacionados con otros asuntos relacionados con salud (de enfermedades), uso de internet o *FoMO* (por ejemplo, relacionados con el trabajo); (d) estudios de caso; (e) instrumentales; (f) que no realicen análisis de regresión.

Las investigaciones identificadas en cada uno de los recursos electrónicos fueron 86 en *Web of Science*, 19 en *Scopus* y 28 en *PsycINFO*, sumando un total de 133 trabajos que, tras aplicar los criterios establecidos, quedaron finalmente 13 investigaciones para revisión (Figura 1).



Fugura 1. Diagrama de flujo (selección de estudios).

3. Resultados.

La estrategia de búsqueda empleada y criterios establecidos arrojaron un total de 11 investigaciones para revisión, donde cada uno de los trabajos incluidos presentaba un objetivo diferente, sin embargo, tenían en común la evaluación del *FoMO* sobre distintas variables psicológicas. Respecto al lugar donde se llevaron a cabo las investigaciones, dos de ellas se realizaron en el continente europeo, concretamente en Estonia (Gugushvili et al., 2020) y Alemania (Reer et al., 2019) y, otra en el continente asiático (Tang et al., 2020). Sin embargo, la mayoría se llevaron a cabo en América del Norte (Adams et a., 2020; Baker et al., 2016; Barry et al., 2017, 2019; Elhai et al., 2016, 2020; Rogers et al., 2019; Scalzo y Martinez, 2017).

En relación a la población de estudio, la mayoría de los trabajos optaron por evaluar a adolescentes y sus padres, dada la influencia que ejerce el uso abusivo de las TIC sobre la personalidad (Barry et al., 2017, 2019). Otras investigaciones prefirieron evaluar a estudiantes universitarios de diferentes edades (Adams et al., 2020; Baker et al., 2016; Elhai et al., 2020; Rogers et al., 2019; Scalzo y Martinez, 2017) o, incluso, a población en general (Elhai et al., 2016; Gugushvili et al., 2020; Reer et al., 2020; Tang et al., 2020). En cuanto a las variables evaluadas en los diferentes trabajos, se pueden observar en la siguiente tabla 1:

Autor y año de publicación	Lugar	Población
Adams et al. (2020)	Estados Unidos	Estudiantes universitarios
Baker et al. (2016)	Estados Unidos	Estudiantes universitarios
Barry et al. (2017)	Estados Unidos	Padres e hijos adolescentes
Barry et al. (2019)	Estados Unidos	Padres e hijos adolescentes
Barry et al. (2019)	Estados Unidos	Padres e hijos adolescentes
Elhai et al. (2016)	Estados Unidos	Población en general
Elhai et al. (2016)	Estados Unidos	Población en general
Elhai et al. (2020)	Estados Unidos	Estudiantes universitarios
Gugushvili et al. (2020)	Estonia	Población en general
Reer et al. (2019)	Alemania	Población en general
Rogers et al. (2019)	Estados Unidos	Estudiantes universitarios
Scalzo y Martinez (2017)	Estados Unidos	Estudiantes universitarios
Tang et al. (2020)	China	Población en general

Tabla 1. Visión general de los trabajos incluidos en la revisión sistemática.

El número de participantes en los diferentes trabajos varió de $N = 97$ (Rogers et al., 2019) a $N = 1929$ (Reer et al., 2019). Respecto a la edad, la más baja estuvo comprendida en el rango de 14-17 años (Barry et al., 2017, 2019) hasta los 18-64 años (Baker et al., 2016), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 2:

Autor y año de publicación	*N*	Edad/media edad	Instrumento evaluación FoMO	Alfa del estudio
Adams et al. (2020)	283	18 a 50 años (media edad 21.40)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	.92
Baker et al. (2016)	386	18 a 64 años ($M = 21.98 \pm .22$)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	.88
Barry et al. (2017)	226	Adolescentes de 14 a 17 años ($M = 15.27 \pm 1.02$)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	-
Barry et al. (2019)	428	Adolescentes de 14 a 17 años	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	.91
Elhai et al. (2016)	308	($M = 33.15 \pm 10.21$)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	.84
Elhai et al. (2020)	316	18 a 25 años ($M = 19.21 \pm 1.74$)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	.89
Gugushvili et al. (2020)	426	18 a 56 años ($M = 26.74 \pm 8.16$)	La medida de *FoMO* de Raudlam (2018)	.79
Reer et al. (2019)	1929	14 a 39 años	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	
Rogers et al. (2019)	97	($M = 19.81 \pm 2.55$)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	
Scalzo y Martinez (2017)	112	($M = 18.91 \pm 1.05$)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	
Tang et al. (2020)	290	(18 a 20 años)	Escala *FoMO* de Przybylski et al. (2013)	

Tabla 2. Número de participantes, edad/media edad, instrumento evaluación FoMO y Alfa de Cronbach hallado en el trabajo (continuación).

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones para medir el nivel de FoMO utilizaron la escala de Przybylski et al. (2013), formada por 10 ítems. En este sentido, únicamente ha sido Gugushvili et al. (2020) quien optó por usar otro instrumento, concretamente, la escala de Raudlam (2018). En cuanto al Alfa de Cronbach (α) obtenida en los diferentes trabajos de la escala psicométrica FoMO (Przybylski et al., 2013), por su parte, Barry et al. (2017) no la expusieron en su investigación. En relación al resto de trabajos, varió de $\alpha = .74$ (Tang et al., 2020) a $\alpha = .92$ (Adams et al., 2020), tal y como se ha podido observar en la tabla 2.

Factores relacionados con el FoMO

Adams et al. (2020) hallaron una relación entre estrés interpersonal, insomnio y salud mental, sin embargo, no encontraron asociación entre FoMO y estas variables. En otra dirección, el FoMO sí se vio relacionado con el tiempo dedicado al uso de redes sociales, diminución de salud psicofísica (Baker et al., 2016) e incremento de niveles de ansiedad y síntomas depresivos (Barry et al., 2017). Por su parte, los adolescentes que informaron haber sufrido agresión y victimización en las redes sociales tendieron a ser vistos por sus padres como jóvenes mal inadaptados ante determinadas circunstancias como, por ejemplo, en el ámbito académico o social (Barry et al., 2019). De hecho, se ha visto asociado que los adolescentes que presentaron un uso permanente de teléfonos inteligentes mostraban mayores síntomas ansiosos, depresivos (Elhai et al., 2020), FoMO y necesidad de coger el móvil (Elhai et al., 2016).

A su vez, Gugushvili et al. (2020) hallaron que el uso problemático de Internet mediaba parcialmente en la aparición del síndrome (Rogers et al., 2019). Además, los resultados de los trabajos que integran la presente revisión sistemática revelaron que un uso excesivo de redes sociales se encontró relacionado con un menor nivel de bienestar emocional, síntomas depresivos y ansiosos, y sentimientos de soledad (Reer et al., 2019). En otra dirección, entre las consecuencias de presentar un mayor nivel de ansiedad y FoMO en adolescentes, se ha visto relacionado las intenciones para realizar un consumo excesivo de bebidas alcohólicas (Tang et al., 2020).

4. Discusión.

Los resultados hallados en las distintas investigaciones nos han permitido alcanzar el objetivo del presente trabajo, que consistía en identificar mediante una revisión sistemática los factores psicológicos asociados al síndrome "miedo a perderse algún acontecimiento" (*FoMO*). Por su parte, Elhai et al. (2020), han relevado que el *FoMO* puede ser una respuesta dada a causa de una falta de afectividad, lo que conduce a un uso excesivo de Internet/teléfonos inteligentes para aliviar las emociones negativas. Desde esta perspectiva se podría explicar el por qué los universitarios que experimentan *FoMO* tratan de reducir su ansiedad o afecto negativo, puesto que tratan de buscar apoyo social a través del uso de las TIC y así poder regular sus emociones (Adams et al., 2020; Tang et al., 2020). Otras líneas de investigación han señalado el impacto negativo que ejercen las relaciones orientadas al ciberespacio, es decir, preferencia por la amistad online sobre la amistad real. Sin embargo, el uso de las interacciones cara a cara con familiares y amigos son consideradas predictores del bienestar subjetivo, donde la falta de dichas interacciones puede explicar el impacto negativo que presenta el *FoMO* en el bienestar emocional, al verse asociada positivamente con sentimientos de soledad en adolescentes y adultos (Reer et al., 2019).

En otra dirección, las experiencias de agresión y victimización se han visto asociadas con una mayor frecuencia del uso de las redes sociales y número de cuentas virtuales (Facebook, WhatsApp, Instagram…). De hecho, el número de cuentas de adolescentes en redes sociales se relacionan con falta de atención por parte de los padres y el miedo a perderse algún acontecimiento (Barry et al., 2017). A su vez, los adolescentes que ejercen violencia "agresores" presentan dificultades emocionales y son personas narcisistas, mientras que las víctimas, en la mayoría de los casos muestran síntomas depresivos, baja autoestima y soledad, lo que les hace más vulnerables a este hecho. Por tanto, los padres deben estar informados de la forma en que utilizan sus hijos el Internet durante la etapa adolescente, involucrándose en sus experiencias online, de modo que se puedan evitar en la mayor medida de lo posible, situaciones disruptivas por parte de sus hijos y/o que puedan recibirlas (Barry et al., 2019).

Por nuestra parte, hemos podido observar que el uso excesivo de redes sociales, tanto en población adolescente, como adulta, influye de manera negativa el bienestar de la persona, ya que favorece a que no se produzcan interacciones cara a cara con familiares o amigos. En particular, habría que tener en cuenta que las relaciones socioafectivas son relevantes en la etapa de la adolescencia por su impacto sobre el correcto ajuste psicológico y desarrollo de la personalidad. En definitiva, mayores niveles de *FoMO* se encuentran vinculados a un uso excesivo de redes sociales (Rogers et al., 2019). De este modo, la presencia de este síndrome podría derivar en problemas relacionados con la calidad del sueño, tristeza e insatisfacción con la vida en población adolescente (Riordan et al., 2015). Así como, con un incremento de estrés, lo que conduce a una mayor intención para realizar un consumo excesivo de bebidas alcohólicas (Scalzo y Martinez, 2017; Tang et al., 2020).

Finalmente, aunque alguna investigación como la realizada por Gugushvili et al. (2020) haya utilizado la escala diseñada por Raudlam (2018) para evaluar el *FoMO*, la mayoría de los trabajos, independientemente del lugar donde se llevó a cabo, optaron por emplear el instrumento de Przybylski et al. (2013), lo que sugiere indicar que las propiedades psicométricas de esta escala son adecuadas, tanto para población adolescente, como adulta.

Nuestros hallazgos tienen una serie de implicaciones a nivel teórico y práctico. En primer lugar, respecto a las implicaciones teóricas, el presente trabajo es la primera investigación que se ha enfocado explícitamente en investigar y presentar los factores psicológicos asociados al síndrome *FoMO*. Por otro lado, respecto a las implicaciones prácticas, la información obtenida

se presenta a nivel sociosanitario, por lo que se podría usar para diseñar nuevos programas de intervención para comprobar la relación causa-efecto, teniendo en cuenta los diversos factores hallados en nuestra investigación.

No obstante, este trabajo no se encuentra exento de limitaciones. La principal limitación podría presentarse en los recursos electrónicos utilizados para la búsqueda de trabajos. Puesto que, en nuestro caso, hemos hecho uso de las bases de datos *Web of Science*, *Scopus* y *PsycINFO*, por lo que es posible que se hayan podido omitir involuntariamente trabajos publicados en otros recursos electrónicos. En segundo lugar, se ha evidenciado una falta de estudios de diseño longitudinal. Este hecho ha impedido que no se pudiese realizar un metaanálisis para comprobar la eficacia que poseen los programas de intervención sobre el *FoMO*.

Para futuras líneas de investigación sería interesante que nuevos trabajos incorporasen en sus investigaciones nuevas variables como apoyo social, dada la influencia que presenta en el sujeto. De esta manera se podrían establecer nuevas conclusiones.

5. Conclusiones.

El síndrome de *FoMO* se encuentra relacionado con un mayor uso de redes sociales o teléfonos inteligentes. Las personas que prefieren tener relaciones basadas en la red presentan una peor salud psicofísica. Particularmente, muestran mayores niveles en ansiedad, depresión y sentimientos de soledad.

Los resultados hallados señalan que los adolescentes que utilizan las redes sociales de manera excesiva muestran mayores niveles de *FoMO* y niveles más bajos en autoestima y calidad del sueño. Este hecho, les conduce a una mayor intención para consumir alcohol de manera excesiva.

En resumen, la presencia del síndrome *FoMO* afecta a la salud psicofísica de la persona. Por tanto, se sugiere que se sigan realizando nuevos trabajos, de manera que permitan investigar más profundamente este problema actual. Asimismo, sería recomendable que futuras investigaciones realizasen sus trabajos a partir de programas de intervención, puesto que ello permitiría demostrar la relación causa-efecto entre las diferentes variables psicológicas y estado de salud de la persona.

6. Referencias bibliográficas

Adams, S.K., Murdock, K.K., Daly-Cano, M., y Rose, M. (2020). Sleep in the socialworld of college students: Bridging interpersonal stress and fear of missing out with mental health. *Behavioral Sciences, 10*(2), 54. https://doi.org/10.3390/bs10020054

Baker, Z. G., Krieger, H., y LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science, 2*(3), 275-282. https://doi.org/10.1037/tps0000075

Barry, C.T., Sidoti, C.L., Briggs, S.M., Reiter, S.R., y Lindsey, R.A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescence, 61*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005

Budnick, C.J., Rogers, A.P., y Barber, L.K. (2020). The fear of missing out at work: Examining costs and benefits to employee health and motivation. *Computers in Human Behavior, 104*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106161

Camacho, E., LoPresti, M., Appelboom, G., Dumont, E.L.P., Taylor, B., y Connoly, E.S. (2014). The ubiquitous role of smartphones in mobile health. *Biometrics & Biostatistics International Journal, 1*(1), 14-19. https://doi.org/10.15406/bbij.2014.01.00004

Chan, M. (2015). Mobile phones and the good life: Examining the relationships among mobile use, social capital and subjective well-being. *New Media & Society, 17*(1), 96-113. https://doi.org/10.1177/1461444813516836

Coiro, M.J., Bettis, A.H., y Compas, B.E. (2017). College students coping with interpersonal stress: Examining a control-based model of coping. *Journal of American College Health, 65*(3), 177-186. https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1266641

Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., y Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing-A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management, 40*, 141-152. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012

Duke, É., y Montag, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive Behaviors Reports, 6*, 90-95. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.07.002

Elhai, J.D., Gallinari, E.F., Rozgonjuk, D., y Yang, H. (2020). Depression, anxiety and fear of missing out as correlates of social, non-social and problematic smartphone use. *Addictive Behaviors, 105*, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106335

Elhai, J.D., Levine, J.C., Dvorak, R.D., y Hall, B.J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior, 63*, 509-516. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079

Elsevier (2019). Mendeley. Elsevier. https://www.mendeley.com/download-desktop.

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology, 15*(2), 2-11. http://dx.doi.org/10125/44244

Gugushvili, N., Täht, K., Rozgonjuk, D., Raudlam, M., Ruiter, R., y Verduyn, P. (2020). Two dimensions of problematic smartphone use mediate the relationship between fear of missing out and emotional well-being. *Cyberpsychology, 14*(2), 1-22. https://doi.org/10.5817/CP2020-2-3

Kokkinos, C.M., Baltzidis, E., y Xynogala, D. (2016). Prevalence and personality correlates of Facebook bullying among university undergraduates. *Computers in Human Behavior, 55*, 840-850. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.017.

Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., y Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and metaanalysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Lansford, J.E., Dodge, K.A., Fontaine, R.G., Bates, J.E., y Pettit, G.S. (2014). Peer rejection, affiliation with deviant peers, delinquency, and risky sexual behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1742-1751. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0175-y.

Lo Coco, G., Salerno, L., Franchina, V., La Tona, A., Di Blasi, M., y Giordano, C. (2020). Examining bi-directionality between Fear of Missing Out and problematic smartphone use. A two-wave panel study among adolescents. *Addictive Behaviors, 106*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106360

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P.

J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E…Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264-269. https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J.E., Whaite, E.O., Lin, L., Rosen, D., Colditz, J.B., Radovic, A., y Miller, E. (2017). *Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. American Journal of Preventive Medicine, 53*(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010

Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R., y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1841-1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014

Raudlam, M. (2018). *Ilmajäämishirmu (FoMO) küsimustiku adapteerimine ja valideerimine eesti keelde. Adaptation and validation of Estonian fear of missiong out (FoMO) scale.* Unpublished Master's thesis. University of Tartu, Estonia.

Reer, F., Tang, W.Y., y Quandt, T. (2019). Psychosocial well-being and social media engagement: The mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out. *New Media and Society, 21*(7), 1486-1505. https://doi.org/10.1177/1461444818823719

Riordan, B.C., Flett, J.A.M., Hunter, J.A., Scarf, D., y Conner, T.S. (2015). Fear of missing out (FoMO): the relationship between FoMO, alcohol use, and alcohol-related consequences in college students. *Journal of Psychiatry and Brain Functions, 2*(1), 9. https://doi.org/10.7243/2055-3447-2-9

Robinson, A., Bonnette, A., Howard, K., Ceballos, N., Dailey, S., Lu, Y., y Grimes, T. (2019). Social comparisons, social media addiction, and social interaction: An examination of specific social media behaviors related to major depressive disorder in a millennial population. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 24*(1), e12158. https://doi.org/10.1111/jabr.12158

Rozgonjuk, D., Kattago, M., y Täht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior, 89*, 191-198. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.003

Scalzo, A.C., y Martinez, J.A. (2017). Not all anxiety is the same: How different "types" of anxiety uniquely associate with college students' drinking intentions. *Journal of College Student Development, 58*(6), 943-947. https://doi.org/10.1353/csd.2017.0073

Slonje, R., Smith, P.K., y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*, 26-32. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024

Tang, G., Hung, E.P.W., Au-Yeung, H.K.C., y Yuen, S. (2020). Politically motivated internet addiction: Relationships among online information exposure, internet addiction, FOMO, Psychological well-being, and radicalism in massive political Turbulence. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(2), 633. https://doi.org/10.3390/ijerph17020633

Wu, A.M.S., Cheung, V.I., Ku, L., y Hung, E.P.W. (2013). Psychological risk factors of addiction to social networking sites among Chinese smartphone users. *Journal of Behavioral Addictions, 2*(3), 160-166. https://doi.org/10.1556/JBA.2.2013.006

Yen, C.F., Chou, W.J., Liu, T.L., Ko, C.H., Yang, P., y Hu, H.F. (2014). Cyberbullying g among male adolescents with attentiondeficit/hyperactivity disorder: prevalence, correlates, and Association with poor mental health status. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 3543-3553. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.035

El cine en el aula como herramienta de educación emocional y en valores.

Laura María Caramelo Pérez. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

Comenzamos esta introducción destacando la innegable capacidad que tiene el cine para generar emociones. Y es que, el ver una película no podemos evitar sentir lo que creemos que el personaje está sintiendo, sufrir o alegrarnos ante las situaciones que narra la película e incluso revivir momentos, recuerdos y emociones de acontecimientos pasados y que asociamos a una determinada película. Pero ¿cómo podemos emocionarnos tanto con algo que sabemos que no es real? ¿Cómo podemos sentirnos tan identificados con personajes que sabemos que no existen? Pues bien, esto ocurre gracias a las neuronas espejo, que, como establece Iacoboni (2009) "nos permiten entender a los demás […]; consiguiendo que los individuos puedan compartir emociones, experiencias, necesidades y metas" (p.14). Es decir, son las neuronas encargadas de la empatía y que, en el caso del cine, nos llevan a ponernos en el lugar de los personajes que vemos tras la pantalla.

Por ello, el cine es utilizado, cada vez con mayor frecuencia, como instrumento pedagógico ya que la relación que se establece entre cine y emociones garantiza un proceso de educación integral que comprende las dimensiones personales y sociales de los alumnos (Gutiérrez, 2005).

En este sentido, cabe destacar que el arte cinematográfico y los elementos que se emplean en él consiguen centrar la atención de los espectadores y, por ende, de los alumnos hacia determinadas acciones, con la intención de promover determinadas sensaciones. Además, el cine no solo tiene el poder de transmitir y generar emociones, también las educa ya que se consigue extrapolar las respuestas emocionales generadas en el visionado a situaciones concretas que se presentan en la vida real, promoviendo y generando una serie de valores en los espectadores y, en este caso, en el alumnado.

2. Contextualización del proyecto.

La propuesta didáctica que exponemos a continuación ha sido puesta en marcha en el I.E.S. Reino Aftasí de Badajoz. Se trata de un centro de creación pública, que se inauguró en el curso 1977/78 para acoger al alumnado de pueblos cercanos a Badajoz. Está situado en la autovía de entrada a la ciudad de Badajoz (Nacional V, Madrid-Lisboa) concretamente, en Avenida Diario Hoy Nº 34.

En cuanto a las características del grupo con el que se ha llevado a cabo, el proyecto que presentamos ha sido diseñado y puesto en práctica en la asignatura de Cultura audiovisual I, siendo el grupo asignado para tal fin, 1º B de Bachillerato de Artes Plásticas. Dicho grupo, está compuesto por 21 alumnos y alumnas matriculados, de los cuales tres no asisten a clase y están en proceso de anulación de matrícula, con lo que contamos con un total de 18 alumnos

y alumnas asistentes. Todos se encuentran cursando 1º por primera vez, por lo que no consta ningún alumno repetidor en este grupo. Del mismo modo, y a diferencia de otros grupos con los que hemos tenido oportunidad de compartir otras experiencias educativas, no encontramos, en este caso, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).

2.1. Contenidos didácticos.

Los contenidos seleccionados, de los que se incluyen en el Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura, son:

- Bloque 1. Imagen y significado
  - El mundo audiovisual como representación del mundo real.
  - Trascendencia de la valoración estética y expresiva de las imágenes y de la observación crítica de los mensajes.
- Bloque 4. Narrativa audiovisual
  - La narración de la imagen en movimiento.
  - El plano y la secuencia.
  - Los planos de imagen.
  - Los movimientos de cámara.
  - El diálogo en el cine: plano y contraplano.
  - El plano secuencia.
  - La secuencia.

2.2. Contribución a la adquisición de competencias clave.

La importancia de la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado viene recogida en el artículo 4 del Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Estas son imprescindibles para el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, de manera que asumirlas de una forma adecuada repercutirá de manera directa en su crecimiento personal, en su adecuada incorporación a la adultez y en la participación activa como ciudadano. Por ello, podemos decir que incluir las competencias clave en el currículo es una manera de orientar la enseñanza a la integración de un conjunto de aprendizajes que el alumnado deberá emplear en diferentes situaciones y contextos de su vida.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos decir que la propuesta didáctica que aquí se presenta ha contribuido a la adquisición y desarrollo de las siguientes competencias:

- Comunicación lingüística: esta competencia se adquiere gracias a que el alumnado realiza de forma escrita y a través de exposiciones orales el proyecto de análisis cinematográfico que veremos a continuación.
- Competencia digital: los medios audiovisuales son fundamentales en el transcurso del visionado, de la realización de la actividad y de las posteriores exposiciones.
- Aprender a aprender: debido a que la actividad se lleva a cabo a través de la metodología activa de aprendizaje cooperativo, ha permitido al alumnado construir y crear a partir de la propia experiencia, desarrollando y poniendo en práctica sus habilidades de forma que, por sí mismos, construyen conocimientos.
- Competencias sociales y cívicas: esta competencia se ha trabajado gracias al trabajo cooperativo y la exposición oral, donde la empatía, el respeto, la responsabilidad y el compañerismo han estado muy presentes. Además, se ha podido trabajar en ella gracias a la película proyectada en clase ya que transmite

emociones y valores que han calado en el grupo y que se ha podido observar gracias a las reflexiones finales incluidas en dicha actividad.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en relación con las competencias anteriores, la actividad ha fomentado el sentido de la iniciativa, la autonomía y la confianza en uno mismo ya que, aun siendo una actividad grupal, cada uno debía hacerse responsable de su propio trabajo aportando sus ideas, criterio y creatividad para el desarrollo de la misma, siguiendo una serie de indicaciones, pero dejando libertad a la hora de plantearla. Es decir, se les decía el qué, pero ellos decidían el cómo.
- Conciencia y expresiones culturales: sin duda esta competencia se trabaja ya que el tema central es el cine.

2.3. Temas transversales.

En este sentido, el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, recoge los temas transversales que deben formar parte del aprendizaje en algún momento del proceso educativo de los alumnos y alumnas, fomentado así la educación global y completa del alumnado. Entre los elementos establecidos, los que han sido abordados en esta UD son el fomento de la igualdad de oportunidades, así como la participación del alumnado en actividades que le permitan afianzar la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la solidaridad, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. Además, se promueve la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención activa de la violencia de género; el respeto y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal, social o cultural, evitando comportamientos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. Asimismo, se fomenta la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como la promoción de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad y la pluralidad (Real Decreto 1105, 2014).

3. Marco teórico.

3.1. El cine como instrumento pedagógico.

A finales del siglo pasado, a partir del desarrollo tecnológico, las realizaciones audiovisuales dieron un importante giro estético. La combinación de los lenguajes artísticos en un único producto implicaría la fusión de unos en otros para constituir un nuevo lenguaje integrado (Espinosa, 2017). En este sentido, Chion (1993) afirma que el sonido y la imagen integrados producen en el perceptor un contrato, una ilusión audiovisual.

Al hilo de este pensamiento encontramos planteamientos como el de Pulido (2016) quien considera que el desarrollo de las nuevas tecnologías audiovisuales ha propiciado que el cine se haya incorporado a la docencia como "un instrumento pedagógico eficaz para la formación integral de los alumnos, o como complemento para el desarrollo del programa de una asignatura" (García, 2010, p.28). Por este motivo se ha conseguido reducir la enseñanza tradicional, poco interactiva y aumentar la transmisión de conocimientos de una forma más atractiva que las basadas en la pura memorización de textos.

Y es que, el cine tiene la capacidad como elemento artístico y cultural de captar el interés del espectador a la vez que consigue transmitir una serie de emociones y valores que no se consiguen con otros recursos didácticos. En este sentido, Pulido (2016) considera que el cine en el aula combina técnica y contenidos por lo que trabajar con el cine resulta significativo, tangible y experimental. Como afirman Jiménez y Elías (2012) "el cine es cultura, es arte y es

espectáculo, y en este sentido podemos expresar que se pueden llevar las historias cinematográficas a las aulas como material didáctico y reflexivo" (p. 164).

En palabras de Pereira (2005):

Hoy día es innegable su condición de arte, y no es menos cierto que en la actualidad uno de los rasgos que caracterizan a nuestra sociedad es la omnipresencia en ella de lo audiovisual. Y dentro del mundo audiovisual es justo destacar la importancia del cine. Calificado como séptimo arte ha logrado constituirse no sólo en un medio de distracción, extendido a todo lo ancho de la tierra, sino que, tanto por las demandas de sus espectadores como por la ambición de sus creadores, ha llegado a ser una muestra donde observar, analizar y comprender nuestro mundo. […] El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz tan fiel de la existencia, las pasiones y los sueños de la humanidad actual. No es de extrañar, por lo tanto, que se la estudie a través de él (p. 206).

Sin embargo, para que el cine sea una herramienta pedagógica eficaz, debe estar integrado en un programa metodológicamente diseñado y cuyo fin sea conseguir una serie de objetivos docentes previamente establecidos (García, 2010).

En este sentido, Marcos (2010) considera que como ocurre con otras disciplinas, no genera por sí solo competencias mediáticas, salvo de bajo nivel. Las competencias alfabéticas de alto nivel se benefician de una enseñanza articulada entre alfabetización verbal y alfabetización mediática, audiovisual, digital y otras alfabetizaciones (p. 306).

3.2. Implementar el cine en el aula.

A la hora de incluir el cine en el aula, es necesaria la mediación docente y la puesta en marcha de una metodología que convierta al cine en una herramienta pedagógica eficaz para adquirir unas competencias de alto nivel.

En este contexto, Pulido (2016) establece que el uso del cine en el aula posibilita la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Potenciar la interactividad alumno - profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Fomentar la participación del alumno en dicho proceso.
- Rentabilizar una herramienta amena como es el cine como instrumento docente para la mejora de la calidad a través de la innovación docente.
- Incrementar los estándares de calidad docentes.
- Generar en el aula un clima de diálogo sobre la disciplina objeto de estudio en las asignaturas participantes.
- Incrementar el conocimiento y la profundización del alumno en los contenidos.
- Dotar a alumnos y profesores de herramientas que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Adentrar al alumno en aspectos teórico-prácticos de difícil transmisión en el aula a través de las herramientas docentes tradicionales.
- Analizar la imagen que ofrece la película sobre ciertos aspectos relacionados con la materia.
- Discutir y poner en común las conclusiones sobre esa imagen.

De manera que, los objetivos anteriormente señalados permitirán evaluar el grado de efectividad del cine como herramienta pedagógica. Para cumplir estos objetivos, se establece

que la selección de la película empleada en el aula, por su fondo, forma y actualidad debe cumplir tres criterios (Ibíd.):

- Sea atractiva para el alumnado.
- Se ajuste a los aspectos teórico-prácticos de la unidad.
- Se adapte al cronograma de clases haciendo posible la alternancia de los visionados con el resto de sesiones.

Asimismo, Pulido (Ibíd.) establece que el visionado se organizará del siguiente modo:

- Previa sesión teórica en la que se explique el tema del programa de la asignatura que corresponda y con el que vaya la película seleccionada con el fin de asentar los conocimientos de los alumnos de forma eficaz e innovadora.
- Sesión introductoria de conceptos clave a observar en la película en relación con el tema de la asignatura presentado previamente.
- Visionado de la película en el aula.
- Sesión de debate posterior a cargo del profesor atendiendo a cada uno de los conceptos clave trabajados en la exposición teórica de cada tema y la sesión introductoria previa.
- Sesión de evaluación mixta (cualitativa y cuantitativa) del visionado a través de la elaboración de una reseña por parte del alumno sobre la película en relación a los conceptos trabajados en cada visionado para valorar en la evaluación final de la asignatura.

4. Descripción de la propuesta didáctica.

La utilización del cine como herramienta pedagógica se enmarca dentro de la Unidad Didáctica (UD) titulada 'Cine y emociones: lo que los planos cuentan'. En este sentido, hemos considerado que este título representa de forma adecuada lo que en esta UD se trabaja, siendo el plano cinematográfico, los diferentes tipos y la capacidad comunicativa, expresiva y emocional, el tema central de dicha unidad. Todo ello, trabajado a través de la visualización, análisis y exposición de esto elementos cinematográficos en la película 'Carmen y Lola', cuyo tema central es la diversidad sexual en adolescentes de la comunidad gitana.

Decidimos escoger esta película porque, además de poder observar y trabajar los contenidos establecidos para esta UD (planos, ángulos, movimientos de cámara, etc.) y relacionarlos con los temas transversales (igualdad, diversidad, empatía, etc.), un alto porcentaje del grupo pertenecen al colectivo LGTBI. Por tanto, consideramos oportuno tal y como vemos en el Marco Teórico elegir una película que resulte atractiva al alumnado, que potencie su participación en clase, el diálogo entre alumnado y profesores, dotando al aula de un clima de empatía y confianza no solo entre los propios alumnos y alumnas sino entre estos y el profesor ya que, incluyendo temas que se acercan a la realidad de los alumnos, estos nos perciben a los docentes de forma más cercana, que conocemos sus intereses, sus situaciones y su realidad. Todo ello ajustándose, además, a los aspectos teórico-prácticos de la UD.

De tal manera que, la UD de la que forma parte este proyecto se compone de 10 sesiones en las que se comienza por hacer una evaluación inicial sobre los tipos de planos cinematográficos, la definición del plano y sus tipos, el proceso de planificación y finalmente, optamos por poner todo ello en práctica a través del visionado y análisis de la película 'Carmen y Lola', dedicando las tres últimas sesiones para ello:

Sesión	Metodología	Texto
8 y 9	Aprendizaje por observación Aprendizaje cooperativo	Pizarra digital
Actividad		
En la octava y novena sesión continuamos viendo la película en clase, mientras el alumnado tomaba anotaciones de las escenas y planos que pudieran servirles para analizar en sus trabajos. Al final de la sesión y tras concluir el visionado, recordamos que el próximo día tendrían lugar las exposiciones de los trabajos y que cada grupo contaría con 10 minutos para sus exposiciones, dejando, de nuevo, libertad en cuanto al formato de las presentaciones. Las fichas de análisis en cambio, debían adjuntarla a la tarea creada en Classroom para tal fin.		



Ilustración 1. Visionado de 'Carmen y Lola' en el aula.

Sesión	Metodología	Texto
10	Aprendizaje cooperativo	Pizarra digital
Actividad		
La décima y última sesión dedicada a las exposiciones del trabajo final de la UD. Cada grupo, en el orden establecido en la séptima sesión, presenta su trabajo donde, de nuevo, los tres deciden enriquecer sus exposiciones con apoyo audiovisual y presentaciones elaboradas con PowerPoint y Genially. Como ocurría en las exposiciones de la cuarta sesión, entre exposición y exposición comento a los miembros del grupo que acaba de exponer, y mientras se prepara el siguiente grupo, los aspectos positivos y negativos (si los hubiera), para que obtengan un feedback inmediato en cuanto al resultado de su trabajo, aunque llegado el momento, de forma individual y detallada se evalúe la actividad y se comenten los aspectos oportunos en el espacio dedicado para tal fin. Después de las exposiciones y de las felicitaciones por el buen trabajo realizado, proyectamos un vídeo grabado por Carolina Yuste en el que saludaba y animaba a los alumnos a seguir formándose aprovechando las posibilidades que ofrece el que fue su instituto. Tras el vídeo, procedemos a hacer una evaluación oral de la UD y de los procedimientos, actividades y desarrollo de las clases que hemos llevado a cabo. Para ello, se pregunta al alumnado por sus impresiones, el nivel de dificultad de las actividades y de claridad en las explicaciones. Posteriormente, lanzamos la misma pregunta que hicimos de forma retórica en la primera sesión, esta vez con la intención de obtener respuesta: "si existen emociones que están presentes en todos nosotros y todos somos capaces de expresarlas de la misma manera, ¿son capaces los planos de expresarlas? A lo que todos los alumnos y alumnas respondieron que sí. Para concluir y tras las respuestas del alumnado, procedemos a transmitirles las impresiones y aprendizaje obtenido de la experiencia y de su respuesta como parte fundamental de nuestro proceso de aprendizaje.		

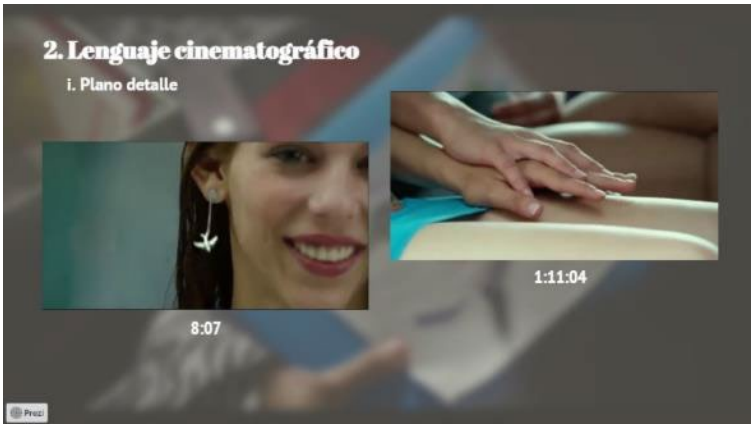


Ilustración 2. Fragmento de trabajo de alumnas sobre el tamaño de los planos en la película.

5. Conclusiones.

Cabe destacar, como el empleo de este tipo de metodologías asociadas al cine consigue crear en el aula un buen clima emocional, además de observar un aumento de la proactividad, cooperación y una actitud muy positiva entre los alumnos y el docente, consiguiendo ese clima de empatía y confianza en el aula al que anteriormente hacíamos referencia. Todo ello gracias al empleo de temas como es de visibilizar, normalizar y respetar la diversidad sexual trabajado de forma transversal para poner en práctica y asimilar de forma adecuada los contenidos y que tanto ha motivado al alumnado. Esto pudimos verlo en la fase de evaluación ya que todos los alumnos y alumnas obtuvieron una calificación de sobresaliente. Esto nos hace concluir que la buena actitud, el interés y la participación del alumnado, gracias a la temática empleada en clase, propician la obtención de resultados de aprendizaje muy positivos. De tal manera que alumnado motivado da como resultado un óptimo proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, consideramos necesario destacar la importancia de contar con un alumnado implicado, dispuesto a aprender y con ganas de participar en este proceso de aprendizaje del que es parte indispensable. De tal manera que, surge la necesidad de hacer especial hincapié en estos aspectos que, como docentes, debemos considerar a la hora de transmitir no solo conocimientos sino el entusiasmo e interés necesarios para llevar a cabo de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

Chion, M. (1993). *La* audiovisión. Paidós.

Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2015). Decreto 98/2015, de 24 de abril, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 6 de julio de 2016.

García, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en Emperor's club. *Edetania*. (38), 27-40.

Lacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Katz.

Jiménez, G. y Elías, R. (2012). El cine como instrumento para la formación en la universidad. Experiencias en las universidades de Cádiz y de Sevilla. *Aularia: Revista Digital de Comunicación.* 1(2), 163-169.

Marcos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. *Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(2), 303-321.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015.

Pereira, M.C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación,* 338, 205-228.

Pulido, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, 32 (2), 43-58.

La gamificación como metodología activa motivadora en Educación Primaria a través del juego y la tecnología digital.

Rosabel Martinez-Roig. Universitat d'Alacant (España).

María José Martínez Domenech. Universitat d'Alacant (España).

Jacobo Roda-Segarra. Universitat de València (España).

1. Introducción.

Las denominadas metodologías activas son aquellas metodologías que buscan la actividad y reflexión sobre la misma por parte del alumnado (Muntaner et al., 2020). En este contexto, se quiere destacar la gamificación como una tipología de metodología activa que puede ser utilizada en el aula al combinar dos elementos motivadores para el alumnado: el juego y la tecnología digital.

Como sabemos, los juegos son un elemento fundamental en la educación con una larga tradición. Sin embargo, el término gamificación es más novedoso (Vázquez-Ramos, 2021). Aunque no existe una definición unánime por parte de los distintos autores, podemos señalar que la gamificación es el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos (Alshammari, 2020). En este contexto, la tecnología digital puede servir de hilo conductor e integrador de la secuencia de gamificación. Hace unos años, las principales formas de aprendizaje con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula estaban vinculadas al uso de dispositivos electrónicos como los ordenadores de sobremesa y poco más. En la actualidad, el uso de teléfonos móviles, tabletas y ordenadores portátiles con sus respectivas apps configuran una batería versátil de dispositivos portátiles de naturaleza amigable y fácil de usar por parte del alumnado.

Por supuesto, es necesario en este sentido educar al alumnado de Educación Primaria –también será necesario hacerlo con las familias— respecto al uso y abuso de la tecnología digital. Teniendo en cuenta estas cuestiones, podemos utilizar las TIC como recursos en el aula donde poder ofrecer nuevos escenarios de aprendizaje donde abordar metodologías activas, en concreto, propuestas de gamificación.

2. Las metodologías activas en el aula.

2.1. El rol del estudiante en un contexto de metodologías activas.

El aprendizaje significativo se genera cuando el alumnado integra conocimientos nuevos a partir del bagaje que ya posee, generando intrínsecamente una interrelación entre los mismos (Torres, 2019). Si nos remontamos a las teorías constructivistas, tales como la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel o la Teoría del Aprendizaje de Piaget, vemos que en la actualidad son el fundamento del aprendizaje activo donde se promueve que el alumnado "aprenda a aprender" (Segura-Robles et al, 2020).

Así, facilitar un rol activo al alumnado genera en éste un mejor aprendizaje, motivación y confianza; es capaz de interiorizar muchos más conocimientos cuando se le orienta para utilizar herramientas de análisis, organización, colaboración y autoevaluación; cuando son

protagonistas activos de su propio aprendizaje (Segura-Robles et al, 2020). A partir de todo ello, se configura el fundamento de lo que se denominan "metodologías activas". Según Torres (2019), estas defienden que el alumnado construya su conocimiento teniendo en cuenta las pautas proporcionadas por el docente. La consideración de las metodologías activas no es algo novedoso. Autores como Brunning (1995) ya apuntaban, en su momento, esta definición e incorporaban el concepto de aprendizaje autodirigido. Este autor afirmaba que las metodologías activas habían de suscitar en el alumnado una reflexión que favoreciera el desarrollo de habilidades mediante las cuales él mismo pudiera juzgar la dificultad de los problemas, saber qué estrategias elegir para comprender la información y afrontar la tarea e incluso saber cómo evaluar su progresión en la consecución de los objetivos. Asimismo, debemos tener en cuenta la perspectiva que ya Dewey pregonaba al situar al alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gezuraga y García, 2020).

De entre todas las metodologías activas existentes, queremos citar algunas, aparte de la gamificación, como es al aprendizaje-servicio y el aprendizaje basado en retos. Respecto al aprendizaje-servicio (ApS) cabe decir que se trata de un enfoque con un claro referente social (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). El alumnado aprende en un escenario donde se involucra con las necesidades reales y existentes en su entorno, y todo ello con el objetivo de mejorarlo (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020). En el caso del aprendizaje basado en retos (ABR), este propicia un proceso de aprendizaje a través de la investigación, imaginación, exploración y creatividad. En él, el alumnado desarrolla soluciones que requieren de un enfoque interdisciplinario y creativo, ahondando en competencias genéricas (Olivares et al., 2018). Respecto a la gamificación, que es la metodología activa en la cual centramos nuestro trabajo, su objetivo principal, según Çeker y Özdaml (2012), es generar un sistema donde el alumnado participe en un reto, inicialmente abstracto, pero definido por reglas claras, con un alto grado de interactividad y un feedback medible. Esto dará lugar a una respuesta emocional por parte del alumnado y a una muy probable mejora de la habilidad trabajada, como indica Kapp (2012).

2.2. Aspectos legislativos en torno a las metodologías activas.

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su artículo 19 que "las Administraciones educativas impulsarán que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado" (LOMLOE, p. 122888). Ello apoya el hecho de que podamos utilizar metodologías activas con el propósito indicado en este fragmento. Se trata, en definitiva, de poder abordar la enseñanza teniendo en cuenta las características específicas del alumnado.

Así mismo, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en el anexo II se apunta: "uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje" (Orden ECD/65/2015, p. 7002). Además, dispone que: "para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos" (Orden ECD/65/2015, p. 7003). Como vemos, de forma explícita se citan las metodologías activas como propuesta a abordar en el aula. En el contexto geográfico propio, como es la Comunidad Valenciana, cabe citar, en la misma línea, el Decreto 108/2014. Así, en su capítulo I (disposiciones preliminares 6) se indica que "los centros docentes promoverán la

implantación de metodologías didácticas innovadoras que incluyan el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinares, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación" (Decreto 108/2014, p. 16329).

Vemos, pues, que la incorporación en el aula de estas nuevas estrategias metodológicas, que se conforman, principalmente, como metodologías activas, no es una materia inexplorada, ni tampoco es ajena a nuestra normativa. A partir de ello, y como afirma Muntaner et al. (2020), las metodologías activas deben ser tenidas en cuenta en la educación por su vinculación al desarrollo integral del alumnado, por sus beneficios y por sus potencialidades. De todas ellas, hemos querido profundizar en la gamificación. Como veremos en los siguientes epígrafes, se trata de una metodología activa idónea en el aula de Educación Primaria por su vinculación con el juego, un elemento con un gran potencial motivador para el alumnado de esta etapa educativa.

3. Gamificación. Una metodología activa para el aprendizaje en Primaria.

3.1. Conceptos y aspectos principales en torno a la gamificación.

El término gamificación tiene su origen en el término inglés *gamification*. En este sentido, la RAE recomienda usar el término "ludificación"; aun así, el anglicismo es el más utilizado en español (Vázquez-Ramos, 2021). Según Kapp (2012), la gamificación es el uso de mecánicas basadas en el juego, la estética y el pensamiento de juego para involucrar al alumno, en este caso, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Así pues, la gamificación se sirve de dinámicas típicas del juego en ambientes que no son específicamente lúdicos, pero que pueden aplicarse para desarrollar las competencias y los contenidos curriculares de la Educación Primaria. Según Kapp (2012), requiere la presencia de elementos concretos (ver tabla 1).

Elemento	Descripción
Mecánica	La experiencia de gamificación debe contener un esquema claro de puntos, recompensas y fases a superar por los alumnos
Estética	La creación de contenidos gamificados con un diseño y elementos atractivos facilitará la implicación de los alumnos
Pensamiento de juego	Convertir una experiencia cotidiana en una actividad competitiva, cooperativa y emocionante

Tabla 1. Principales elementos de la gamificación. Fuente: elaboración propia a partir de Kapp (2012).

Para Kapp (2012), estas tres características son esenciales para crear una experiencia de gamificación completa. A su vez, fomentarán el compromiso del alumnado con los contenidos que se impartan. Cabe mencionar también los elementos necesarios para gamificar nuestras clases propuestos por Werbach y Hunter (2015). Según estos autores, al diseñar una experiencia gamificada se deben considerar los siguientes elementos:

- Especificación clara de los objetivos educativos de la actividad.
- Definición precisa de los comportamientos que pretendemos fomentar en los alumnos.
- Identificación de los intereses de los participantes, con la intención de adaptar la actividad a sus gustos.
- Establecimiento de la temporalización de la actividad, así como su estructura, objetivos, fases y recompensas.
- Inclusión de elementos de humor y diversión.
- Utilización de recursos y herramientas necesarias para la actividad.Elemento de la lista de primer nivel

Asimismo, es fundamental el hilo argumental o narrativa de la historia (Batlle et al., 2018), por lo que sería un elemento a añadir al listado anterior.

3.2. Técnicas de gamificación como herramientas de motivación.

El éxito de la gamificación depende de una correcta elección de las dinámicas de juego, adaptadas y relacionadas con los contenidos curriculares y la propia idiosincrasia del alumnado (Prieto, 2021). A partir de ello, la realización de clases con actividades variadas, menos teóricas y más interactivas, contribuirán a aumentar la motivación del alumnado (Leitão et al., 2021; Muntaner et al., 2020).

Asimismo, Plano et al. (2020) subrayan que la gamificación aborda la resiliencia y la aceptación del error como algo normal, e incluso necesario, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las emociones positivas promueven en el alumnado una guía para la ejecución de una tarea, y favorecen un mayor compromiso, de modo que él mismo desea ser parte de las actividades, se siente a gusto y dispuesto a participar activamente. Así, la gamificación genera básicamente experiencias positivas en torno al aprendizaje; no se trata únicamente de una herramienta de motivación hacia el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que ayuda a la construcción del mismo. Ello se debe a que la gamificación también genera una reacción emocional hacia el aprendizaje significativo.

Por otro lado, el alumnado de Educación Primaria está familiarizado con los entornos digitales. Aspectos como la libertad de decisión, rapidez en la toma de decisiones, inmediatez de respuesta, personalización del entorno y de la acción, etc. no son desconocidos debido al uso de la tecnología digital durante su tiempo de ocio. Por ello, la introducción de metodologías como la gamificación en el contexto escolar puede devenir en un método eficaz en el proceso de adquisición de conocimientos basado en situaciones "controladas" (Labrador y Villegas, 2016). Es por ello que la gamificación puede motivar al alumnado, desarrollar un mayor compromiso e impulsar su ánimo de superación para alcanzar los objetivos.

En el diseño de juegos en un contexto educativo se debe incluir una serie de técnicas dinámicas y mecánicas que pueden ayudar, no solo a la motivación del alumnado, sino también al aprendizaje significativo y al rendimiento. Respecto a las técnicas mecánicas o estrategias metodológicas, se trata de las acciones, mecanismos y reglas que hacen que el juego funcione. Así, algunas de las técnicas mecánicas más destacadas son:

- Puntos: determinados objetivos o acciones tienen asignado un valor en puntos que se van acumulando a medida que se consiguen;
- Niveles: el alumnado debe superar una serie de niveles definidos para llegar al siguiente;
- Desafíos: Incluir desafíos de dificultad variable; ello supone un reto al jugador;
- Misión: el alumnado deberá resolver un problema, acertijo, pregunta o reto;
- Premios: se obtienen premios a medida que se consiguen determinados objetivos;
- Clasificaciones: en función de los puntos u objetivos conseguidos se destacan los resultados en una lista o ránking.

En cuanto a las técnicas dinámicas, estas son el motor motivador del jugador, el que va empujando hacia adelante hasta conseguir los objetivos del juego. Algunas de las técnicas dinámicas son:

- Recompensa: mantiene el interés y la concentración en alcanzar un objetivo al obtener un beneficio merecido;

- Estatus o posición: se establece un nivel jerárquico social valorado para destacar ciertas destrezas o el desempeño;
- Logro: superación o satisfacción personal al destacar el avance y progreso en la actividad;
- Competición: se exteriorizan habilidades para alcanzar la meta por el afán de competir e intentar ser mejor que los demás;
- Expresión: Promueve la autoconfianza y comunicación al incitar a que los jugadores digan lo que piensan, sienten y opinan de la experiencia.

3.3. Ventajas y desventajas de la gamificación.

Respecto a los grandes beneficios que se aplican a la gamificación, cabe indicar que se considera una herramienta muy útil para el desarrollo de habilidades tecnológicas, sociales y de comportamiento en el alumnado (Prieto, 2021). Asimismo, Fernández-Arias et al. (2020) señalan que posibilita la adquisición a través del juego de las competencias demandadas por una sociedad cada vez más concienciada en temas fundamentales como la igualdad de género, la conservación del medio ambiente o el desarrollo comunitario.

Según Gil-Quintana y Prieto (2020), la gamificación favorece la voluntad de progresar y de comprometerse. Al alumnado le motiva el juego al verlo incluido en el aula y le resulta más interesante el aprendizaje. Así lo corroboran Botella y Cabañero (2020), que destacan, asimismo, la motivación, la participación, la atención y el interés del alumnado. De forma pormenorizada, en la tabla 2 se detallan las ventajas y desventajas más destacadas de la gamificación (Pérez y Gértrudix-Barrio, 2021).

Ventaja	Descripción
Motivación por el aprendizaje	El juego es intrínseco e innato en los niños; esto provoca que cualquier actividad que parezca divertida aumentará su motivación y la consecución de objetivos, al aumentar su predisposición a aprender
Progresión de la dificultad	Los juegos se diseñan con una serie de retos y objetivos que el alumnado debe alcanzar; se van superando niveles y el juego se vuelve más difícil. Esta dinámica está relacionada con la asimilación de conceptos cada vez más abstractos o de problemas más complicados de resolver
Enseñanza recreativa	A diferencia de la clase tradicional, que puede llegar a ser poco estimulante y aburrida para el alumnado, la gamificación utiliza la recreación y la motivación para conseguir que este comprenda conceptos abstractos de una forma más práctica y activa
Adquisición de conocimientos	Esta adquisición está intrínsecamente conectada con el interés y la comprensión del alumnado respecto a los conceptos
Mejora de la atención y la concentración	La motivación del alumnado está directamente relacionada con la capacidad de entender los conceptos; el juego supone un reto en el que confluye la atención, esfuerzo y concentración, lo que va a favorecer el aprendizaje
Mejora del rendimiento académico	La interacción establecida entre el juego y el alumnado es inmediata, lo cual propicia un feedback o retroalimentación adecuada para obtener información rápida de los logros alcanzados. Esto produce que se afiancen mejor los conocimientos y el alumnado incremente su rendimiento académico
Fomento del uso de las TIC	Gran parte de las herramientas de gamificación utilizan la tecnología digital. Esto conlleva que el alumnado y profesorado se familiaricen con estos recursos y las integren como herramienta de aprendizaje
Mejora del pensamiento lógico y la estrategia para la resolución de problemas	Los juegos se basan en la consecución de metas y en la superación de retos que el alumnado debe resolver. Esto promueve el uso de la lógica, la deducción y la práctica de prueba y error, favoreciendo así el aprendizaje
Aumento de la creatividad	La gran variedad de posibilidades que proporcionan los juegos permite que el alumnado desarrolle diversas estrategias para alcanzar los retos y aumentando así la creatividad

Promoción de la autonomía	Con esta metodología el alumnado es el propio gestor del conocimiento, en contrapunto con la metodología tradicional, donde el aprendizaje está únicamente dirigido por el maestro
Desventaja	**Descripción**
Ineficacia respecto a la metodología	Las necesidades educativas del alumnado son diversas. Puede ocurrir que el diseño de una recurso como la gamificación no se ajuste a dichas necesidades, como puede suceder con respecto al ritmo de las acciones a desarrollar
Inversión y recursos excesivos	Tanto la tecnología como la formación del profesorado en este recurso pueden resultar aspectos costosos que impidan un desarrollo generalizado del mismo
Recompensas no motivadoras	La motivación extrínseca provocada por los premios a corto plazo en la gamificación son un obstáculo respecto al sentido e importancia de la motivación intrínseca
Reacciones negativas en el alumnado	Aspectos vinculados a la competitividad pueden provocar reacciones agresivas y negativas

Tabla 2. Ventajas y desventajas de la gamificación. Fuente: elaboración propia.

4. La tecnología digital al servicio de la gamificación.

Cuando llevemos a la práctica una experiencia educativa basada en TIC, debemos pensar que el pilar fundamental a tener en cuenta no es la tecnología elegida, sino el planteamiento didáctico que desarrollemos (Cabero-Almenara et al, 2019; Contreras-Espinosa, 2016). En este sentido, la innovación que puede suponer el uso de las TIC debe ir unida necesariamente a su integración didáctica efectiva, coherente y racional (Cebrián-de-la-Serna et al, 2021). Todo ello puede abordarse a través de la gamificación.

En este contexto, además, estaremos desarrollando las denominadas competencias digitales del alumnado. Como se indica en el Anexo I de la Orden ECD/65/2015, serían habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten al alumnado adaptarse a la sociedad actual, la sociedad de la información: "se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso" (Orden ECD/65/2015, p. 6996).

Así pues, la Educación Primaria, como etapa educativa en la que se asientan procesos de aprendizaje fundamentales, precisa de modelos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan una integración didáctica de la tecnología digital. En este caso, mediante propuestas metodológicas activas como la gamificación puede integrarse la tecnología de forma lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a ello, existe una variada gama de aplicaciones web especializadas que pueden utilizarse en procesos educativos gamificados. En la tabla 3 se muestra una recopilación de las más destacadas.

Aplicación web	Descripción
Genially	Proporciona al alumnado y al profesorado una herramienta con gran cantidad de contenidos susceptibles para crear producciones propias como: infografías, presentaciones, catálogos, pósters e imágenes de forma sencilla e intuitiva.
Edmodo	Se trata de una red social con fines educativos. Esto significa que, a partir de un entorno colaborativo, se pueden diseñar tareas, ejercicios, así como recompensas e insignias. Asimismo, los padres pueden conocer los resultados de sus hijos y su evolución para ayudarles en el proceso.
Toovari	Es una plataforma multijugador que incluye un programa de apoyo, refuerzo y mejora académica. Esto hace aumentar el interés y la motivación del alumnado. Cada participante tiene un espacio similar a un foro para preguntar dudas y lanzar desafíos o retos a otros compañeros. También cuenta con una aplicación similar a un Trivial, la cual sería la forma gamificada de un examen.
Knowre	Tiene una interfaz de videojuego, su objetivo es el aprendizaje y afianzamiento de conceptos matemáticos. En el juego se plantean diferentes problemas de la vida

	cotidiana que los participantes tienen que resolver. El alumno obtiene retroalimentación inmediata de sus logros y el profesor puede adaptar el contenido para cada uno y supervisar su seguimiento.
ClassDojo	Es una plataforma gratuita donde la familia pueden realizar el seguimiento de los hijos. El profesorado tiene una gran variedad de recursos motivadores para el alumnado. Permite crear portfolios digitales. Ofrece tres tipos de cuentas (profesor, alumno/a y padres). Destaca, asimismo, que se pueden asignar insignias positivas y negativas a los participantes según indique el profesorado.
Kahoot	Es una plataforma gratuita, disponible en versión web y aplicación móvil. Posibilita la creación de juegos tipo quiz, de preguntas y respuestas. El profesor crea el cuestionario en Kahoot, y los alumnos lo contestan desde sus ordenadores o dispositivos móviles con un código de acceso que les facilita el docente. Se puede jugar por equipos o de forma individual y cuenta con ránkings.
Classcraft	Tiene una interfaz de videojuego. Es una plataforma donde los alumnos crean un avatar y así son protagonistas. Con su avatar se embarcan en misiones colaborativas e individuales para conseguir puntos para su equipo. Los docentes pueden crear lecciones personalizadas y diseñar mapas interactivos para que el alumnado elija su propia aventura. Como indica Mora y Camacho (2019), todo ello genera una experiencia colaborativa muy motivadora para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Celebriti	Es una plataforma gratuita creada en España para todos los cursos y edades. En ella el alumnado puede crear sus juegos, lo cual fomenta su creatividad, y también puede jugar a los juegos creados por otros alumnos o sus maestros.
Quizlet	Es una de las plataformas de 'flashcards' más conocidas. Se pueden diseñar packs de tarjetas y utilizar las elaboradas por otros. Quizlet ofrece gran cantidad de paquetes para aprender y repasar diferentes conceptos.

Tabla 3. Aplicaciones web como recurso para la gamificación. Fuente: elaboración propia.

5. A modo de conclusión.

No es muy extensa la bibliografía encontrada sobre gamificación y aspectos concretos vinculados al aprendizaje. Así, por ejemplo, investigaciones que demuestren de forma empírica el beneficio de la gamificación por lo que respecta a la motivación son más bien escasas. Citamos a Corrales y Garrido (2021), los cuales alcanzaron unos resultados positivos en esta cuestión. Por otro lado, cabe citar a Batlle et al. (2018) por cuanto abordan aspectos relacionados con la narración en la gamificación, asi como Contreras-Espinosa (2016) en cuanto al diseño del juego, entre otros.

Sea como sea, en este trabajo hemos querido basarnos en fuentes científicas primarias, es decir, investigaciones y trabajos actuales y de calidad, rehuyendo de información de tipo divulgativo, que han ayudado a la configuración de los aspectos fundamentales en los que se basa la gamificación con el fin de delimitar este tema en el ámbito educativo. Por supuesto, somos conscientes de las limitaciones en este sentido ya que continuamente se publican nuevas aportaciones y es imposible recoger toda la información disponible. En este sentido, somos de la opinión de que, en caso de implementar una experiencia de gamificación en el aula, deberemos actualizar estas fuentes para tener un mejor conocimiento del tema.

Conscientemente hemos elegido las denominadas metodologías activas –en concreto, la gamificación— con el fin de abordar qué aspectos fundamentan las experiencias innovadoras que podemos llevar a cabo para promover, entre otros aspectos, la motivación en el aula. En este sentido, utilizar la gamificación no significa "jugar" en clase. Al contrario, se trata de una propuesta metodológica que tiene en cuenta las necesidades e intereses del alumnado; que requiere de una gran preparación previa de elementos por parte del profesorado como secuencias, insignias, retos, etc.; que busca un aprendizaje significativo, que ofrece posibilidades de vinculación con los recursos TIC, etc. Todo ello confiere a la gamificación una forma de abordar de manera activa el aprendizaje a través del juego y la tecnología digital en el aula contextualizada por la sociedad actual.

Referencias bibliográficas.

Alshammari, M. T. (2020). Evaluation of Gamification in E-Learning Systems for Elementary School Students. *Tem Journal*, (2), 806-813. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=869916

Batlle, J., González Argüello, V. y Pujolà, J.-T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *RiME. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, *2*(II). https://doi.org/10.7410/1357

Botella Nicolás, A. M., y Cabañero Castillo, E. (2020). Juegos y gamificación en las aulas de música de educación primaria. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 73, 174-189. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1755

Brunning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. Prentice Hall.

Cabero-Almenara, J., Arancibia, M., y del Prete, A. (2019). Technical and Didactic Knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *8*(1), 25-33. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.327

Cebrián-de-la-Serna, M., Gallego-Arrufat, M., y Cebrián-Robles, V. (2021). Multimedia Annotations for Practical Collaborative Reasoning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *10*(2), 264-278. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2021.7.664

Çeker, E., y Özdaml, F. (2017). What "Gamification" Is and What It's Not. *European Journal of Contemporary Education*, *6*(2), 221-228. https://eric.ed.gov/?id=EJ1146137

Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *19*(2), 27-33. http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143

Corrales Serrano, M., y Garrido Velarde, J. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la Geografía. Una experiencia de gamificación en 1.º de ESO. *Didacticae*, (9), 7-23. https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/32431/pdf

Decreto 108 de 2014 [Conselleria d'Educació, Cultura i Esport]. Por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. 7 de julio de 2014. https://bit.ly/3py7mN9

Fernández-Arias, P., Ordóñez-Olmedo, E., Vergara-Rodríguez, D. ., y Gómez-Vallecillo, A. I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Revista Prisma Social*, (31), 388–409. https://revistaprismasocial.es/article/view/3698

García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, Marta (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1). https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390

Gezuraga Amundarain, M., y García Pérez, A. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38, 295–316. https://doi.org/10.6018/educatio.452921

Gil Quintana, J., y Prieto Jurado, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria: Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos, 42*(168), 107-123. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Labrador, E., y Villegas, E. (2016). Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para mejorar la experiencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *19*(2), 125-142.

Leitão, R., Maguire, M., Turner, S., y Guimarães, L. (2021). A systematic evaluation of game elements effects on students' motivation. *Education and Information Technologies*, 1-23. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10651-8

LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, *340, sec. I,* 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Mora Márquez, M. y Camacho Torralbo, J. (2019). Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Apertura*, *11*(1), 56-73. https://doi.org/10.32870/ap.v11n1.1433

Moreno Fuentes, E. y Lopezosa Martínez, M. D. (2020). Gamificación a través de un proyecto de aprendizaje-servicio: diseñando un breakout educativo desde la universidad para el alumnado de primaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *20*(1), 106-130. https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15524

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24*(1), 96-114. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846

Olivares Olivares, S. L., López Cabrera, M. V. y Valdez-García, J. E. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, *19*(3), 230-237. https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2017.10.001

Orden BOE ECD/65 de 2015 [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. 29 de enero de 2015. https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65

Pérez Gallardo, E. y Gértrudix-Barrio, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el período de 2015-2020. *Contextos educativos*, (28), 203-227. http://doi.org/10.18172/con.4741

Plano, Y. R., González, R. C., González, K. V., y Torres, M. A. G. (2020). Estudio de los principales beneficios del uso de la Gamificación en las plataformas educativas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, *13*(6), 158-178. https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/727

Prieto Andreu, J. M. (2021). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(1), 189–214. https://doi.org/10.14201/teri.27153

Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 24*(4), 69-83.

Segura-Robles, A., Parra-González, M., y Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and Collaborative Network Analysis on Active Methodologies in Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *9*(2), 259-274. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.575

Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación, 2019, 4(8), 3-16*.

Vázquez-Ramos, F. J. (2021). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game. *Retos*, (39), 811-819.

Werbach, K., y Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Wharton Digital Press. https://bit.ly/3efwOjB

Género y educación ambiental en Historia del Arte: una propuesta de innovación docente.

Diana Lucía Gómez-Chacón. Universidad Complutense de Madrid (España).

1. Introducción.

En el presente curso 2021/2022 hemos puesto en marcha un proyecto de innovación docente financiado por la Universidad Complutense de Madrid en el marco de la convocatoria INNOVA-Docencia del Vicerrectorado de Calidad de dicha institución, que lleva por título *Ecología y sostenibilidad en la Edad Media: arte, ODS e innovación docente*. Se trata de una iniciativa educativa interdisciplinar e interfacultativa que aúna las Facultades de Geografía e Historia, Comercio y Turismo y Educación, sobre ecología, sostenibilidad y ecofeminismo en el ámbito del arte medieval, a llevar a cabo en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

Nuestra propuesta tiene como finalidad la mejora de la calidad docente y de los servicios vinculados a procesos de innovación, la participación de la comunidad universitaria en la conformación de una cultura de la calidad, la mejora del servicio que la universidad ofrece a la sociedad, prestando especial atención a la transferencia del conocimiento y al creciente compromiso de la Universidad Complutense de Madrid con los ODS. Las principales líneas temáticas que conforman nuestro plan de trabajo son cuatro:

- Arquitectura y paisaje: el jardín privado se desarrolló en paralelo a la ciencia natural escolástica, aunque aún muy ligado al concepto de Jardín del Edén, concebido como un lujo de la aristocracia. Existieron jardines naturales, pero también artificiales, como los que decoran tapices, miniaturas y joyas. A lo largo de la Edad Media se aprecia una marcada tendencia hacia la observación detallada latente tanto en la teología y la poesía, como en la literatura científica del momento. El gótico marca un cambio sustancial en la actitud europea hacia el entorno natural. La naturaleza se convierte entonces en objeto de observación a través de la óptica aristotélica (Responsable de contenidos: Herbert González Zymla, Vicedecano de Estudiantes y Extensión Universitaria, Facultad de Comercio y Turismo / Dpto. Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid).
- Despoblados medievales: las principales transformaciones acaecidas en la red de poblamiento de la Península Ibérica durante la Edad Media vinieron determinadas por la confluencia de factores variados, complejos y a menudo multicausales. Uno de los fenómenos más significativos de ese periodo, favorecido por la crisis del siglo XIV, fue la intensa despoblación rural que hizo desaparecer para siempre centenares de aldeas dispersas por valles, montes y páramos. Esa circunstancia alteró de forma irremediable el paisaje humano y material de aquellos enclaves, pero también el entorno natural que aquellos aldeanos mantenían y del que se sustentaban de una forma mesurada y respetuosa. Aún resulta posible detectar los

vestigios materiales de aquellas aldeas extintas, tales como los cimientos de sus caseríos o las ruinas de sus templos parroquiales medievales, pero también algunas huellas de las relaciones que establecieron sus habitantes con los recursos que les brindaba el medio natural. Entre las muchas sorpresas que depara el análisis exhaustivo de los despoblados se encuentran elementos como fuentes, tejares, hornos, molinos de caz o bodegas, así como terrazas para el cultivo, árboles centenarios, zonas adehesadas, eras y un sinfín de arquitecturas rústicas para el correcto desempeño de las actividades ganaderas (Responsable de contenidos: José Arturo Salgado Pantoja, Dpto. Historia del Arte, Facultad de Letras, Universidad de Castilla - La Mancha).

- Técnicas artísticas, reutilización de materiales y economía circular: las técnicas artísticas han sido a lo largo de la Historia del Arte un excelente ejemplo de desarrollo sostenible, reutilización, reciclaje y economía circular. Desde el reciclaje de vidrio hasta el reaprovechamiento de material arquitectónico, pasando por la fundición de monedas fuera de circulación para la recuperación del metal como materia prima, hay abundantes ejemplos de este proceso. Como historiadoras e historiadores del arte tenemos el compromiso ético de resaltar este aspecto olvidado de nuestro pasado, y conectarlo con iniciativas contemporáneas de economía circular que promueven reducir al mínimo el impacto de los seres humanos en su entorno. Por ello se ha diseñado una práctica aplicable principalmente a la asignatura de Técnicas Artísticas, pero que también podría aplicarse al resto de asignaturas dedicadas al arte medieval, que consiste en elaborar un temple sobre tabla (técnica pictórica con gran desarrollo en el arte medieval), pero partiendo de materiales reutilizados, procedentes del entorno doméstico, así como del medio urbano y rural que rodea a los estudiantes de las facultades de Geografía e Historia y Comercio y Turismo (Responsable de contenidos: Irene González Hernando, Dpto. Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid).
- Mujeres, naturaleza y ecofeminismo: corriente de enorme actualidad desde que en 1997 Vandana Shiva y María Mies publicaron su libro *Ecofeminismo*, en el que se exponen los fundamentos teóricos de esta corriente de pensamiento y movimiento social que vincula ecologismo y feminismo, y que afirma que la subordinación de la mujer al hombre y la explotación de la naturaleza son consecuencias de la ilusión de poder vivir al margen de la naturaleza y del sometimiento de la vida a la exigencia de la acumulación. La antigüedad nos ha dejado múltiples ejemplos de esta asociación entre mujeres y naturaleza, y el intento de inversión de los roles por parte de sociedades mayoritariamente androcentristas. Se analizará en este sentido la relación de la mujer con la naturaleza a lo largo de la Edad Media, partiendo de la antigüedad especialmente grecorromana, para entender la continuidad y readaptación que se produjo en época medieval que lejos de rechazar estas ideas tuvo un marcado continuismo ideológico (Responsables de contenidos: Diana Lucía Gómez-Chacón, Dpto. Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid, y Ana Valtierra Lacalle, Dpto. Didácticas de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid).

Es precisamente en este cuarto ámbito en el que se centra el presente trabajo, en el que se aspira a ofrecer unas líneas estratégicas generales sobre la aplicación del enfoque ecofeminista al estudio de la historia del arte, concretamente del arte medieval, como una metodología de innovación docente que, gracias a su enorme diversidad, pluralidad y riqueza

ideológica permite aproximarnos al arte desde el aula con una nueva mirada, quizás más próxima a la realidad, al entorno social y a los intereses e inquietudes de nuestros/as estudiantes.

Resulta especialmente sugerente la reflexión que Alicia H. Puleo lanza a sus lectores/as en su libro *Ecofeminismo. Para otro mundo posible*, con relación a la necesaria reformulación del mito de Teseo y el minotauro en el que Ariadna, verdadera autora intelectual del desenlace de este, ocupe finalmente el papel protagonista que le corresponde y asuma, por lo tanto, un rol activo en su propia hazaña. De ella tomamos prestado el título para este trabajo:

> *La nueva Ariadna ya no se queda esperando que actúe el héroe. No se limita a colaborar discretamente en un segundo plano. Ella también es protagonista del cambio. Entra en el laberinto del mundo junto con Teseo para transformar la cultura en los tiempos del cambio climático.*
> *La nueva Ariadna es hija del feminismo y de la ecología. Descubre en las criaturas no humanas un parentesco que ha sido negado, contra toda evidencia, durante siglos. La Naturaleza no le produce pavor, sino simpatía. Ya no admira al que mata al "Otro". Quiere liberar al "monstruo". Está decidida a transformar la cultura y alcanzar la justicia social, ambiental y ecológica (Alicia H. Puleo, 2021, p. 8).*

2. Breve aproximación al concepto de ecofeminismo.

La relación existente entre la liberación de la mujer y la de la naturaleza es más estrecha de lo que puede parecer en un primer momento. Según Barbara Holland-Cunz existen claros paralelismos entre la represión de la naturaleza y la de la mujer (Barbara Holland-Cunz, 1996, p. 54). Como es sabido, el concepto de *ecofeminismo* surgió a raíz de diversos movimientos sociales (feminista, pacifista y ecologista) a finales de los años 70 y principios de los 80, como reacción a la "mentalidad masculinista" del "capitalismo patriarcal", siendo empleado por primera vez en 1974 por Françoise d'Eaubonne. A pesar del tiempo transcurrido, el carácter revolucionario del vínculo entre feminismo y ecología que estableció D'Eaubonne sigue estando de plena actualidad.

En los últimos años las desigualdades de género, edad, procedencia y clase se han visto agudizadas, acelerando los procesos de exclusión social. El progreso se ha venido confundiendo con la destrucción de las bases materiales sobre las que se sustenta la especie humana, lo que ha provocado que, en estos momentos, la humanidad se encuentre ante una encrucijada que deberá hacerla elegir entre seguir siendo destructiva o comenzar a ser creativa (Yayo Herrero, 2015, pp. 7-8; Salleh, 2015, p. 23; Barbara T. Gates, 2010, p. 171). Lo cierto es que el concepto de desarrollo no solo se ha asociado tradicionalmente al crecimiento económico, sino también a la introducción de nuevas formas de dominación (Vandana Shiva, 1988, pp. 33-34). Sin embargo, resulta imprescindible apostar por un cambio radical de dicho planteamiento y una nueva concepción del desarrollo basada en la revalorización de la dimensión humana. Los más recientes desastres medioambientales no han hecho sino corroborar la insostenibilidad del modelo de desarrollo vigente (Alicia H. Puleo, 2015, p. 9).

El Desarrollo Humano debe basarse en "el reconocimiento de las reivindicaciones vitales del ser humano, creando un ambiente propicio para que las personas puedan gozar de una vida prolongada, saludable y creativa". Por lo tanto, debe ir de la mano, en todo momento, de la sustentabilidad, al contemplar no solo una visión economicista y ambientalista, sino también, y muy especialmente, social, que promueva la mejora de la calidad humana de mujeres y hombres, la igualdad entre ambos y la equidad en sus relaciones. Se trataría, en definitiva, de un "desarrollo humano sustentable", fundamentado en la equidad, la sostenibilidad, la

productividad y el empoderamiento de los sujetos sociales (Noelia Melero Aguilar y Carmen Solís Esparrallagas, 2012, pp. 239-240).

La unión del feminismo y del ecologismo resultan fundamentales para el siglo XXI. Es de sobra conocido el importante papel social y ambiental desempeñado por las mujeres a lo largo de la historia, en muchas ocasiones desde posturas políticas con un gran poder transformador (Noelia Melero Aguilar y Carmen Solís Esparrallagas, 2012, p. 243). De hecho, los instrumentos conceptuales desarrollados en la Ética ecológica y en los Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género pueden, y deben, potenciarse mutuamente (Alicia H. Puleo, 2015, p. 10). Como consecuencia de ello, el ecofeminismo es hoy uno de los factores determinantes del activismo medioambiental y de justicia social en la mayoría de los países occidentales. No obstante, como nos recuerda Barbara T. Gates, en el caso de España aún no se han alcanzado las elevadas cotas de concienciación y participación fijadas por Karen J. Warren, quien en su ya célebre texto introductorio del número de la revista *Hypatia* dedicado en 1991 al feminismo ecológico, afirmaba que el ecofeminismo, dada su menor visibilidad, "debe ser considerado potencialmente tan importante como la lucha contra la contaminación, la deforestación, la desertización, la destrucción de la capa de ozono, la extinción de especies animales, la desaparición de los recursos naturales y la instauración de políticas de ahorro energético", pues requiere tanto activismo como construcción ideológica y teórica, resultando fundamental para ello su progresiva aplicación interdisciplinar, multidisciplinar e internacional (Karen J. Warren, 1991, p. 1. Véase también Alicia H. Puleo, 2021, p. 8; Barbara T. Gates, 2010, p. 170).

En palabras de dos de las grandes precursoras de este movimiento, Maria Mies y la ya citada Vandana Shiva, la perspectiva ecofeminista propugna la "necesidad de unas nuevas cosmología y antropología que reconozcan que la vida en la naturaleza (incluidos los seres humanos) se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor. Solo así podremos llegar a ser capaces de respetar y preservar la diversidad de todas las formas de la vida, incluidas sus expresiones culturales, como verdaderas fuentes de nuestro bienestar y nuestra felicidad" (Maria Mies y Vandana Shiva, 2015, p. 49). En general, a lo largo de la historia, el vínculo que las mujeres han establecido con su entorno natural ha sido más estrecho y directo que en el caso de los hombres, fundamentalmente por las diversas tareas que estas desarrollaban en sus comunidades. Como insiste Shiva, "la recuperación del principio femenino es un desafío intelectual y político al mal desarrollo como proyecto patriarcal de dominar y destruir, de violentar, subyugar y desposeer a la mujer y la naturaleza y prescindir de ambas" (Shiva, 1998, p. 45. Véase también Vandana Shiva, 1988, pp. 21-22; Sandra Bustillos Durán, 2005, pp. 60-62).

3. Una mirada innovadora: ecofeminismos e historia del arte.

Hacer historia del arte desde una perspectiva feminista consiste en darle la vuelta, ver la estructura social de abajo hacia arriba, alterando los valores dominantes. Una perspectiva igualitaria debe conceder tanto a hombres como a mujeres su respectivo lugar en la historia y definir sus ideas y roles. La tradicional concepción de la naturaleza como madre protectora establece un fuerte vínculo entre la historia de la mujer y la historia del medio ambiente y el cambio ecológico. La concepción femenina de la Tierra fue fundamental para la cosmología orgánica, quebrantada por la Revolución Científica y el surgimiento de una cultura profundamente mercantilista. La eliminación de los postulados animistas y orgánicos referentes al cosmos constituyó la muerte de la naturaleza, lo que supuso el efecto de mayor alcance de la industrialización. El movimiento ecologista ha vuelto a despertar el interés por los valores y conceptos asociados históricamente con el mundo orgánico preindustrial que

concebía el cosmos como un organismo y no como una máquina, aspirando, a su vez, a recuperar el concepto de Gaia, la diosa de la tierra (Vandana Shiva, 1988, pp. 49 y 81).

De cara a poder hacer frente a los problemas medioambientales y limitar los daños del cambio climático, no basta con la búsqueda de nuevas tecnologías. Indudablemente, estas son indispensables para alcanzar una gestión energética más eficaz, pero la renovación tecnológica debe acompañarse en todo momento del despliegue de una cultura de la sostenibilidad en sus múltiples dimensiones (histórica, artística, filosófica, científica, etc.), en la que las Humanidades y las Ciencias Sociales cobren un papel protagonista. Desde el ámbito de la Historia del Arte y, concretamente de la Historia del Arte medieval, resultan especialmente sugerentes las aportaciones del denominado ecofeminismo espiritualista o esencialista por sus fuertes vínculos con corrientes religiosas o espirituales (la teología de la liberación en América Latina, la religiosidad hindú y el culto a las diosas madres). Entre sus principales defensoras destacan Carolyn Merchant, Vandana Shiva e Ivonne Gebara, quienes defienden la recuperación del principio femenino subyacente a la relación mujeres-naturaleza, basado en la armonía, la solidaridad, la sustentabilidad y la diversidad (Shiva, 1989). Todas ellas fundamentan sus hipótesis en una profunda crítica al desarrollo técnico occidental que ha colonizado al mundo, y en particular, a las mujeres (Sandra Bustillos Durán, 2005, p. 69). Esta corriente ecofeminista aspira a liberar a las mujeres y la naturaleza de la destrucción patriarcal. El poso ecologista de este planteamiento reside en el hecho de que sus defensoras consideran que la conservación y protección del medio ambiente solo será posible si la humanidad vuelve a considerar sagradas todas las formas de vida y a respetarlas como tales. Es decir, se proponen "sanar a la Tierra Madre" (Maria Mies y Vandana Shiva, 2015, pp. 65-66).

Sin embargo, al abordar los estudios de historia del arte desde esta perspectiva hay que tener muy presente que este vínculo de la mujer con la naturaleza no ha sido siempre bien visto desde el feminismo. Según algunas autoras, la supuesta proximidad de las mujeres con la naturaleza se basa en su concepción histórica como "humanidad disminuida". De acuerdo con María José Guerra Palmero, "la mujer ha sido siempre naturalizada y animalizada: asimilada a la serpiente seductora y venenosa o a la coneja reproductora, tildada de zorra o de vaca y comparado su discurso con el parloteo del loro. Este aproximar a la bestialidad a las mujeres ha sido una vieja estrategia patriarcal para reafirmar la jerarquía del amo". En definitiva, se podría afirmar que, en este caso, "la naturalización y feminización han servido de instrumento ideológico para la sumisión y la subordinación", pues el binomio naturaleza-mujer se ha situado del lado de "la irracionalidad, la emoción y el cuerpo frente a la racionalidad, la mente y la cultura". A pesar de todo, la completa desconexión del vínculo mujer-naturaleza "desconectaría el ecofeminismo como propuesta con personalidad propia" (María José Guerra Palmero, 2011, pp. 24, 26-28 y 30).

A lo largo de la historia han sido habituales las representaciones iconográficas de mitos, alegorías y demás imágenes simbólicas que, en gran medida, siguen formando parte de nuestra propia historia cultural y visual en las que se asocian valores o contravalores femeninos a imágenes de animales. Este binomio mujer-animal ha resultado tradicionalmente negativo para las mujeres, al haber sido empleado para subrayar algún defecto atribuible al género femenino, además de incidir en su carácter casi infrahumano, algo bastante habitual durante la Edad Media (Irene López Rodríguez, 2009).

Las fuentes iconográficas (pinturas murales y sobre tablas, piezas escultóricas, conjuntos escultóricos monumentales, construcciones religiosas y civiles, objetos cotidianos, piezas de orfebrería, miniaturas, etc.) resultan claves para abordar esta nueva línea de investigación, pues, hasta el momento, no han sido debidamente valoradas ni tenidas en cuenta, a pesar de

que aportan una valiosísima información al respecto. De ahí que la aproximación al ecofeminismo desde el ámbito de la historia del arte ofrezca una nueva forma de mirar a un campo de conocimiento de plena actualidad que ya está siendo aplicado a otras disciplinas (Cristina Segura Graiño, 2009, p. 24).

Naturaleza y ámbito femenino quedaron fusionados visualmente en la imagen de la Dama Naturaleza de los manuscritos medievales conservados de la *Física* de Aristóteles, que sujeta en sus manos los cuatro elementos, representados a través de distintas partes de animales y plantas. Una imagen que deriva, igualmente, del pensamiento escolástico. En este sentido cabe destacar el trabajo de Barbara Newman, quien en el 2003 publicó su libro *God and the Goddesses. Vision, Poetry, and Belief in the Middle Ages*. Se trata de una de las escasas aproximaciones llevadas a cabo desde el punto de vista literario e iconográfico a la figura de la diosa Naturaleza en la Edad Media. Newman analiza la creación, feminización y construcción visual de Natura, surgida en la década de los años 40 del siglo XII de la mano de Bernardo de Tours, autor de la *Cosmographia*. Natura actúa como la perfecta intermediaria entre Dios y el mundo, o visto desde el prisma platónico, entre la Materia informe y la Mente eterna. Su reino comprende el denominado mundo sublunar, es decir, la biosfera. Desde ese momento, Natura se convierte en manos de teólogos y filósofos en una excusa para cuestionar y debatir sobre asuntos relacionados con lo Natural, lo Sobrenatural, la Cultura y la esencia femenina. De especial interés resultan las representaciones que hemos conservado de esta "divinidad femenina" en los manuscritos del *Roman de la Rose* que han llegado hasta nosotros. Recordemos que dicha célebre obra de la literatura medieval nos describe a Natura como la responsable de mantener el equilibrio vital, fabricando nuevas generaciones para contrarrestar las pérdidas ocasionadas por Muerte y Putrefacción, y despertando así la envidia de Arte, que trata de imitarla, pero nunca logra dotar de vida a sus propias creaciones:

> *Cuando Naturaleza, dulce y piadosa, ve que la envidiosa Muerte y Putrefacción intentan destruir cuanto encuentran a su paso, se esfuerza en su fragua y martillea sin descanso para renovar todos sus seres con nuevas generaciones. Y cuando no puede hacer otra cosa, talla relieves con tal pericia que les da forma verdadera en las piezas de diversas monedas, de las que Arte copia sus ejemplares, aunque sin lograr formas tan originales. Con toda su atención, Arte se arrodilla ante Naturaleza y le ruega, requiere y pide como mendiga y truhana, pobre en ciencia y en habilidad, ansiosa de seguirla con todas sus fuerzas, que se digne enseñarle cómo reproducir con sus medios todas las criaturas en sus obras. Observa Arte cómo trabaja Naturaleza, porque desearía hacer idéntica labor, pero la imita como un mono: su habilidad es tan corta y escasa que nunca logra hacer seres vivos, por muy naturales que parezcan (Guillaume de Lorris y Jean de Meun, 2020, pp. 354-355).*

4. Reflexión final.

En definitiva, desde el proyecto ESEM defendemos la recuperación de "la mirada femenina", capaz "de hacer visible lo invisible" (Noelia Melero Aguilar y Carmen Solís Esparrallagas, 2012, p. 242; Alicia H. Puleo, 2011, p. 305), y su incorporación a las guías docentes de las distintas asignaturas que conforman los actuales planes de estudio, concretamente de aquellas titulaciones en las que imparten docencia los distintos integrantes del equipo (Máster Universitario en Estudios Avanzados en Historia del Arte Español, Grados en Historia del Arte, Grado en Historia, Doble Grado en Historia y Filología Clásica y Grado en Turismo).

No cabe duda de que la educación desempeña un papel primordial en el proceso de discernimiento y concienciación hacia el respeto y aprecio de las diferencias entre hombres y mujeres, bajo la igualdad de oportunidades sociales. Para ello es necesaria la eliminación de los modelos impuestos socialmente y la construcción de alternativas que contemplen la

igualdad y equidad entre ambos sexos, y que fomenten una educación para el desarrollo sustentable, basada en el desarrollo personal y en el análisis de las capacidades humanas, y dirigida a la formación de pensadores/as autónomos/as, responsables, y concienciados/as con los problemas ambientales y sociales. La Educación Ambiental abordada desde un enfoque de género es un requisito indispensable para incorporar el desarrollo humano sustentable. Esta perspectiva aporta claves importantes, a la vez que una mirada distinta de la habitual, y dominante, en los procesos educativos. Como han señalado Noelia Melero Aguilar y Carmen Solís Esparrallagas, la Educación Ambiental con un enfoque de género debe tener en consideración, entre otras muchas premisas, la visibilización de la mujer (Noelia Melero Aguilar y Carmen Solís Esparrallagas, 2012, pp. 245-247).

Quizás, a fin de cuentas, se trate básicamente de salir en defensa de lo que se ha venido considerando como "monstruoso", para reconvertirlo en lo que María José Guerra Palmero ha denominado "mitos de resistencia" (María José Guerra Palmero, 2011, p. 34). En los últimos años no solo estamos asistiendo a la extinción de especies animales y vegetales, sino también, como señaló John Berger en una entrevista en 2006, a la de algunas prioridades humanas que están siendo "rociadas" por "eticidas", "agentes que matan la ética y, por consiguiente, cualquier idea de historia y de justicia" (Cit. en Noelia Melero Aguilar y Carmen Solís Esparrallagas, 2012, p. 236). Necesitamos a una Ariadna que no se contente con quedarse esperando fuera, sino que decida entrar ella misma en el laberinto, y que, en lugar de matar al "monstruo", lo libere porque, quizás, los verdaderos monstruos son aquellos que querían deshacerse de él, del "otro".

Referencias bibliográficas.

Bustillos Durán, S. (2005). Mujeres de tierra. Ambientalismo, feminismo y ecofeminismo, *Nóesis. Género, feminismo(s) y violencia desde la frontera norte*, 15 (28), 59-77.

Gates, B. T. (2010). Una raíz del ecofeminismo: écoféminisme en C. Flys Junquera, J. M. Marrero Henríquez y J. Barella Vigal (eds.). *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente* (pp. 167-176). Iberoamericana / Vervuert.

Guerra Palmero, M. J. (2011). La (des)conexión mujeres y naturaleza: propuestas eco y/o ciber-feministas, *Revista Icono*, 14, 21-38.

Herrero, Y. (2015). Prólogo a la edición española: ecofeminismo, más necesario que nunca en Mies, M. y Shiva, V. *Ecofeminismo* (pp. 7-10). Icaria editorial.

Holland-Cunz, B. (1996). *Ecofeminismos*. Cátedra.

López Rodríguez, I. (2009), La animalización del retrato femenino en el Libro de Buen Amor, *Lemir*, 13, 53-84.

Lorris, G. de y Meun, J. de (2020). *El Libro de la Rosa*, edición a cargo de Carlos Alvar y Julián Muela. Alianza editorial.

Melero Aguilar, N. y Solís Esparrallagas, C. (2012). Género y medio ambiente. El desafío de educar hacia una dimensión humana del desarrollo sustentable, *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 235-250.

Mies, M. y Shiva, V. (2015). *Ecofeminismo*. Icaria editorial.

Mills, P. J. (1991). Feminism and Ecology: On the Domination of Nature. *Hypatia*, 6(1), 162-178.

Newman, B. (2003). *God and the Goddesses. Vision, Poetry, and Belief in the Middle Ages*. University of Pennsylvania Press.

Puleo, A. H. (2015). Introducción en A. H. Puleo (ed.). *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*. Plaza y Valdés.

Puleo, A. H. (2021). *Ecofeminismo. Para otro mundo posible*. Ediciones Cátedra, Universitat de València.

Salleh, A. (2015). Prólogo a la nueva edición en M. Mies y V. Shiva, *Ecofeminismo* (pp. 11-15). Icaria editorial.

Segura Graiño, C. (2009). An Ecological History in the Middle Ages? Theoretical Bases and Sources, *Imago Temporis. Medium Aevum*, III, 21-43.

Shiva, V. (1988). *Abrazar la Vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Horas y Horas.

Warren, K. J. (1991). Introduction, *Hypatia*, 6 (1), 1-2.

Aplicación de herramientas pedagógicas y tecnológicas para el alumnado con TEA.

Noemí Carmona-Serrano. Universidad de Granada (España).

Jesús López-Belmonte. Universidad de Granada (España).

Antonio-José Moreno-Guerrero. Universidad de Granada (España).

Santiago Pozo-Sánchez. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Introducción.

La reciente ley vigente de educación a nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el preámbulo recoge una serie de consideraciones sobre la transformación metodológica que persigue la educación de nuestros días. Del mismo modo, hace alusión al impacto que la tecnología ha ocasionado en diversos aspectos como el aprendizaje, la comunicación y las interacciones de los agentes educativos. Por ello, se hace necesario que las prácticas formativas den respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más tecnológica.

En esta misma línea, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, hace mención a la competencia digital, como una de las siete competencias que el alumnado debe adquirir para un desarrollo integral como persona, en la denominada por los expertos sociedad de la información y el conocimiento (Cabero y Ruiz, 2017).

Igualmente, la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, aboga por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para desarrollar y adaptar el currículo en base a las peculiaridades de los discentes, así como proporcionar el acceso a la formación y la creación de materiales didácticos innovadores.

En base a lo expuesto y para seguir la senda marcada por la literatura científica sobre el estado de la cuestión y por la legislación vigente, se presenta este trabajo de investigación con la finalidad de ampliar el conocimiento sobre la utilización de la tecnología educativa en los diferentes espacios de aprendizaje que hoy en día se pueden generar. En concreto, este estudio se ha desplegado en una población de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y más concretamente de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Todo ello para concienciar a la sociedad y acercar a las nuevas generaciones de profesionales de la educación sobre las intervenciones innovadoras que se pueden efectuar con las personas con TEA. En este sentido, cabe destacar cómo algunos autores como García-Guzmán et al. (2017) fomentan el uso de prácticas innovadoras en personas con TEA dada su importancia para trabajar con este colectivo.

2. Los nuevos escenarios pedagógicos en el colectivo TEA.

A pesar de la proliferación de recursos digitales, su aplicación al colectivo TEA no está siendo muy proyectada, siendo todo un desafío la adopción y aplicación de la tecnología por parte de los profesionales que intervienen con ellos (Ghanouni et al., 2019).

En el presente trabajo se abordan dos temas de especial relevancia en la educación actual; la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la utilización de las mismas para atender y responder ante las necesidades educativas de discentes con TEA.

El TEA se concibe como un conjunto de trastornos del neurodesarrollo de carácter mutifactorial, según el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, en su quinta edición (DSM-5) (APA, 2013). Este trastorno se caracteriza por un desorden en las habilidades sociales (Lorah et al., 2019), comunicativas y por la aparición de comportamientos de naturaleza repetitiva y estereotipada (Vázquez y del Sol, 2020).

Los niños con TEA pueden revelar habilidades en la escritura de forma diversa, que por lo general se encuentran en un nivel inferior que el resto de sus iguales (Zajic et al., 2020). En cambio, pueden procesar colores con mayor nivel de precisión (Kopec et al., 2020), así como mejores destrezas en el procesamiento musical que otras personas con un desarrollo típico (Bacon et al., 2019).

A nivel de género, la ciencia revela que las mujeres manifiestan comportamientos y actitudes menos restringidas y repetitivas que los hombres. Esta afirmación conduce a una alteración en función del sexo de la persona en las redes cerebrales, concretamente en las concernientes a las redes de integración social y la cortico-estriada (van't Westeinde et al., 2019).

A nivel clínico, el diagnóstico de esta patología se centra en el fenotipo. No se dispone de una prueba confiable de laboratorio para ayudar al personal sanitario (Kordulewska et al., 2019). Para tratar el TEA no existe un tratamiento farmacológico, por lo que su intervención se aborda desde una perspectiva terapéutica (Schiavi et al., 2020). Aproximadamente, el 1.5% de la población mundial padece este trastorno (Fusar-Poli et al., 2020). A nivel Europeo se produce una prevalencia estimada de 1 persona con TEA por cada 100 nacimientos (Confederación Autismo España, s.f.).

Particularmente, en nuestro país, según la Confederación de Autismo de España, no se conoce con certeza el número de personas con TEA. Lo que sí es una realidad es el aumento del número de casos, ocasionado por múltiples factores (procedimientos e instrumentos más fiables, formación y experiencia de los profesionales, entre los más destacados) (Confederación Autismo España, 2019).

Investigadores de gran proyección en el campo de conocimiento sobre el autismo, como Rivière (2001) y Wing (1993), atribuyen al TEA una complejidad elevada en las intervenciones educativas por parte del profesorado, debido a sus múltiples manifestaciones, en función de cada persona.

Según el informe publicado por la Confederación de Autismo de España (2020), estadísticamente, 1 de cada 4 estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo presenta este trastorno. Son cada vez más los alumnos con TEA que acuden a centros escolares infantiles ordinarios (D'Agostino y Douglas, 2020). Pero, la cifra porcentual más elevada se encuentra en la etapa de Educación Primaria (52%). Esta experimenta un retroceso en la Educación Secundaria, siendo los motivos varios (el fracaso escolar, situaciones de abandono, los casos de acoso, la transferencia a otras modalidades educativas, entre otros). En cambio, se ha producido un aumento del número de estudiantes diagnosticados con TEA matriculados en la universidad (Viezel et al., 2020).

Sobre el rendimiento académico de las personas con TEA, la literatura expone que existe una prevalencia hacia el bajo rendimiento o dificultad hacia el aprendizaje, pero se encuentra un

vacío en los estudios científicos enfocados al alto rendimiento de este colectivo (Mayes et al., 2019).

Las intervenciones precoces pueden suponer un factor relevante para reducir los síntomas que rodean a las personas con TEA (Tupou et al., 2020), así como mejorar y potenciar nuevas destrezas (Kasilingam et al., 2019; Shooshtari et al., 2020). Estas intervenciones deben basarse en un aprendizaje por observación que ha adquirido un valor relevante en este colectivo (Taheri-Torbati y Sotoodeh, 2019). En este sentido, la intervención debe orientarse a la adquisición de destrezas para desenvolverse con eficacia en las actividades de la vida diaria (Pérez-Fuster et al., 2019). Estas actividades pueden ser trabajadas mediante prácticas teatrales que simulen la realidad, las cuales han obtenido grandes beneficios, sobre todo en la atención, la empatía, la colaboración y la reducción de la ansiedad (Mpella et al., 2019).

Ha quedado demostrado que el área de las ciencias se eleva como un campo de conocimiento muy importante para las personas con TEA. Ello es debido a la ayuda que le proporciona para comprender el mundo que les rodea, con sus interacciones, sus percepciones y emociones (Jackson y Hanline, 2020). En esta línea, la regulación emocional de las personas con TEA se alza como una terapia importante para regular los problemas comportamentales y favorecer el procesamiento sensorial, repercutiendo favorablemente en la competencia social (Fernández-Prieto et al., 2020).

Las intervenciones educativas pueden ser complementadas en el ámbito familiar por aquellas personas más cercanas a los estudiantes con TEA, las cuales pueden suponer un gran beneficio (Ratliff-Black y Therrien, 2020). Asimismo, la capacitación de las familias puede ayudar a paliar el estrés y depresión que en ocasiones padecen las personas más cercanas a las personas con TEA. Ello es tan importante que puede reducir los problemas conductuales de los hijos, así como mejorar la salud mental de la familia en su conjunto, repercutiendo en los espacios de aprendizaje (Shooshtari et al., 2020). Igualmente, una comunicación fluida entre la institución educativa y la propia familia puede producir una reducción del estrés y una mejora en la confianza en los padres, lo cual facilita todo el proceso cotidiano (Goldman et al., 2019).

3. La tecnología educativa en los espacios de aprendizaje.

Las TIC están adquiriendo un gran protagonismo en la sociedad (Gemiya, 2020). Esto se reporta a los distintos campos que la conforman, siendo la educación uno de ellos (Cuetos et al., 2020). Esta incorporación y, por consiguiente, proyección de la tecnología en el plano formativo está permitiendo la dinamización y mejora de las acciones, tanto de los docentes (Larionova et al., 2018), como de los estudiantes en sus nuevos roles (Segura-Robles et al., 2020).

Hablar de inclusión tecnológica en los espacios de aprendizaje ya es una realidad que ha quedado refrendada en las políticas educativas (Zainal y Zainuddin, 2020). Esto supone un incremento o, al menos, un fomento de acciones instructivas de calidad, para adecuar los espacios formativos y equipararlos a las características de una sociedad cada vez más tecnificada (Lim et al., 2019).

Actualmente los docentes disponen de una amplia gama de recursos digitales y de tecnología a su alcance, que les permite mejorar y transformar su forma de impartir los contenidos (Ifinedo et al., 2020). Estos nuevos medios y herramientas de los que dispone el profesorado pueden ayudarles a alcanzar resultados excelentes, pero se encuentran altamente condicionados con la competencia digital del profesorado (Fuentes-Cabrera et al., 2019). Particularmente, en España la inclusión y fomento de las TIC se encuentra recogida dentro de la Estrategia Española en Trastornos del Espectro Autista. Todo ello para trabajar y mejorar una

serie de líneas estratégicas como la accesibilidad, la educación, la atención temprana, el apoyo a las familias y la calidad de los servicios, entre otros, de los estudiantes con TEA (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, s.f.).

Entre las potencialidades que brinda las TIC se encuentra la ubicuidad. Esto es, extrapolar el acto de enseñar y aprender a cualquier lugar y tiempo, rompiendo todo tipo de barreras físicas que han caracterizado a la enseñanza tradicional (Moreno-Guerrero et al., 2020). Este nuevo componente de la educación contemporánea ha supuesto un punto de inflexión, así como un enriquecimiento de los procesos formativos (Srijamdee y Pholphirul, 2020).

La aplicación de herramientas TIC en las aulas ha derivado en la apertura de una ventana de posibilidades para el fomento de la creatividad de los estudiantes (Henriksen et al., 2018), del trabajo colaborativo, factores clave en la educación actual (Acosta et al., 2020). En esta línea, los recursos tecnológicos consiguen aumentar la motivación de los estudiantes, la atención y el interés (Winarni et al., 2020). Asimismo, las TIC pueden influir hacia el fomento de conductas autónomas por parte de los discentes (Gutiérrez et al., 2020). Del mismo modo, todo esto trabaja y potencia la resolución de problemas educativos por parte del estudiantado que han sido planteados por el docente (Parra-González et al., 2020). Además, la literatura refleja que los recursos digitales pueden estimular el campo de las emociones de los discentes (Pons y Llorent-Vaquero, 2020).

La tecnología también potencia los resultados de aprendizaje del alumnado, como consecuencia de la mejora de su rendimiento (Blau et al., 2020). Igualmente, fomenta la puesta en escena de los nuevos roles que asumen los agentes educativos en la educación de hoy, a través del uso de metodologías activas, basadas en el paradigma socio-constructivista (López-Núñez et al., 2020). Todos estos aspectos resultan clave en estudiantes con NEE.

Entre los beneficios que reporta el uso de la tecnología en los espacios de aprendizaje se encuentra el aumento de la motivación de los discentes (Bacca et al., 2014), el interés y la atención (Cheng, 2017), así como la autonomía que genera la exploración de los recursos utilizados (Fombona y Vázquez, 2017).

En suma, las TIC en los espacios de aprendizaje suponen todo un reto para llevar a cabo el proceso de enseñar y aprender (Andyani et al., 2020). En este sentido, el desarrollo de prácticas educativas innovadoras, mediadas por la tecnología, dan lugar a nuevas y eficaces experiencias formativas, donde el estudiante es el principal protagonista de todo el proceso (Cabero y Barroso, 2018).

4. Propuesta de actividades para el trabajo con el colectivo TEA.

A continuación, se presenta una propuesta de actividades innovadoras mediante tecnologías emergentes como la realidad aumentada y virtual:

QuiverVision: Se trata de una aplicación móvil, disponible tanto para IOS como para Android, en la que los participantes colorean una plantilla. Posteriormente, la aplicación permite interactuar con el elemento, objeto, persona o animales de la plantilla. Todo ello en 3D y respetando los colores que el participante ha seleccionado para pintar los dibujos.

1. *La vuelta al mundo en 80 días, más allá del cuento*: Se trata de un juego de mesa de la popular historia "La vuelta al mundo en 80 días", pero en esta ocasión se ha remasterizado, añadiendo un componente interactivo y virtual al juego. En él, los participantes pueden sumergirse de lleno en la historia y ser los protagonistas, así como vivenciar en primera persona los distintos movimientos del juego. Todo ello

gracias a la utilización de unas gafas de realidad virtual que proporciona el propio juego.

- *Desafíos Jedi*: Se trata de un juego de realidad virtual donde el participante se encuentra inmerso en el mundo de *Star Wars*. Asimismo, adquiere un rol protagonista en primera persona, convirtiéndose en todo un caballero *Jedi*, donde luchará con distintos personajes del lado oscuro de esta historia cinematográfica.

2. *Un lobo boquiabierto*: Se trata de un juego sobre la tradicional historia del lobo feroz. En esta ocasión, la historia se cuenta por medio de la interacción del jugador con la tecnología de realidad aumentada. Gracias a esta tecnología el participante puede ampliar la información y visualizar a los distintos personajes y objetos que intervienen en la historia, haciendo todo más dinámico, activo y atractivo.
    - *Medusa se ha vuelto a enfadar*: Al igual que el recurso anterior, se trata de un cuento en el que los personajes que intervienen cobran vida a través de la realidad aumentada. Con ello, el lector puede vivenciar en 3D las diversas acciones que se narran en el cuento.

Referencias bibliográficas.

Acosta, R., Joo-Nagata, J., Martín, A. V., & Hernández, A. (2020). Perception of Teachers on Collaborative Tools Knowledge Level Mediated by ICT and Their Experience with Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *15*(11), 137-161.

American Psychiatric Association (2013). *Reference guide to the DSM 5 diagnostic criteria*; American Psychiatric Association: Arlington.

Andyani, H., Setyosari, P., Wiyono, B., & Djatmika, E. (2020). Does Technological Pedagogical Content Knowledge Impact on the Use of ICT in Pedagogy?. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15*(3), 126-139.

Bacon, A., Beaman, C. P., & Liu, F. (2019). An exploratory study of imagining sounds and "hearing" music in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 1123-1132. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04346-w

Blau, I., Shamir-Inbal, T., & Hadad, S. (2020). Digital collaborative learning in elementary and middle schools as a function of individualistic and collectivistic culture: The role of ICT coordinators' leadership experience, students' collaboration skills, and sustainability. *Journal of computer assisted learning*, *36*, 672-687. https://doi.org/10.1111/jcal.12436

Cabero, J., & Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta,* 47(3), 327-336. https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.327-336

Cabero, J., & Roig, R. (2019). The motivation of technological scenarios in augmented reality (AR): Results of different experiments. *Applied Sciences, 9*(14), 1-16. http://dx.doi.org/10.3390/app9142907

Cheng, K. H. (2017). Reading an augmented reality book: An exploration of learners´cognitive load, motivation, and attitudes. *Australasian Journal of Educational Technology, 33*(4), 53-69. https://doi.org/10.14742/ajet.2820

Confederación Autismo España. (s.f.). *Trastorno del Espectro Autista. ¿Cuántos casos de TEA hay en España? ¿Ha aumentado el número de casos en los últimos años?*. Recuperado el 30 de enero de 2021, de http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo

Confederación Autismo España. (2019). *Se confirma el aumento de personas con autismo identificadas en España*. Recuperado el 30 de enero de 2021, de http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/se-confirma-el-aumento-de-personas-con-autismo-identificadas-en-espana

Confederación Autismo España. (2020). Situación del alumnado con trastorno del espectro autista en España. Datos estadísticos y distribución del alumnado aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 30 de enero de 2021, de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7212_d_InformeEducacion-Datos-Autismo.pdf

Cuetos, M. J., Grijalbo, L., Argüeso, E., Escamilla, V., & Ballesteros, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(2), 287-306. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26247

D'Agostino, S. R., & Douglas, S. N. (2020). Early Childhood Educators' Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7

Fernández-Prieto, M., Moreira, C., Cruz, S., Campos, V., Martínez-Regueiro, R., Taboada, M., ... & Sampaio, A. (2020). Executive Functioning: A Mediator Between Sensory Processing and Behaviour in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04648-4

Fombona, J., & Vázquez, E. (2017). Posibilidades de utilización de la Geolocalización y Realidad Aumentada en el ámbito educativo. *Educación XX1, 20*(2), 319-342. http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.10852

Fuentes-Cabrera, A., López-Belmonte, J., & Pozo-Sánchez, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002

García-Guzmán, A., López-Báez, V., & Sánchez-Núñez, C.A. (2017). Entrevistas…cámara… y acción. Mejorando la formación en inclusión de los futuros docentes. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 2229-2234). Universidad de Oviedo.

Gemiya, A. G. (2020). Factors Affecting the Use of ICT Services in Ethiopia: The Case of Illubabor Zone-Oromia Regional State. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *16*(1), 50-60. https://doi.org/10.4018/IJICTE.2020010104

Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., & Lucyshyn, J. (2019). The Use of Technologies Among Individuals With Autism Spectrum Disorders: Barriers and Challenges. *Journal of Special Education Technology*, 0162643419888765. https://doi.org/10.1177/0162643419888765

Goldman, S. E., Sanderson, K. A., Lloyd, B. P., & Barton, E. E. (2019). Effects of school-home communication with parent-implemented reinforcement on off-task behavior for students with ASD. *Intellectual and developmental disabilities*, *57*(2), 95-111. https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.2.95

Gutiérrez, H., Aristizabal, J. H., & Rincón, J. A. (2020). Procesos de visualización en la resolución de problemas de matemáticas en el nivel de básica primaria apoyados en ambientes de aprendizaje mediados por TIC. *Sophia*, *16*(1), 120-132. https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.975

Henriksen, D., Henderson, M., Creely, E., Ceretkova, S., Černochová, M., Sendova, E., ... & Tienken, C. H. (2018). Creativity and technology in education: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, *23*(3), 409-424. https://doi.org/10.1007/s10758-018-9380-1

Ifinedo, E., Rikala, J., & Hämäläinen, T. (2020). Factors affecting Nigerian teacher educators' technology integration: Considering characteristics, knowledge constructs, ICT practices and beliefs. *Computers & Education*, *146*, 103760. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103760

Jackson, E. M., & Hanline, M. F. (2020). Using a Concept Map With RECALL to Increase the Comprehension of Science Texts for Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1088357619889933. https://doi.org/10.1177/1088357619889933

Kasilingam, N., Waddington, H., & Van Der Meer, L. (2019). Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder in New Zealand: What Children Get and What Parents Want. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1696949

Kopec, J., Hagmann, C., Shea, N., Prawl, A., Batkin, D., & Russo, N. (2020). Examining the Temporal Limits of Enhanced Visual Feature Detection in Children With Autism. *Autism Research*, 13(9), 1-12. https://doi.org/10.1002/aur.2361

Kordulewska, N. K., Kostyra, E., Piskorz-Ogórek, K., Moszyńska, M., Cieślińska, A., Fiedorowicz, E., & Jarmołowska, B. (2019). Serum cytokine levels in children with spectrum autism disorder: Differences in pro-and anti-inflammatory balance. *Journal of Neuroimmunology*, *337*, 577066. https://doi.org/10.1016/j.jneuroim.2019.577066

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Lim, C. P., Ra, S., Chin, B., & Wang, T. (2019). Information and communication technologies (ICT) for access to quality education in the global south: A case study of Sri Lanka. *Education and Information Technologies*, 1-16. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10069-3

López-Núñez, J.A., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.J., & Marín-Marín, J.A. (2020). Dietary Intervention through Flipped Learning as a Techno Pedagogy for the Promotion of Healthy Eating in Secondary Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *17*, 1-16. https://doi.org/10.3390/ijerph17093007

Lorah, E. R., Karnes, A., Miller, J., & Welch-Beardsley, J. (2019). Establishing Peer Manding in Young Children with Autism Using a Speech-Generating Device. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *31*(6), 791-801. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09679-z

Mayes, S. D., Waschbusch, D. A., Calhoun, S. L., & Mattison, R. E. (2019). How Common are Academic Overachievement and Underachievement in Children with Autism or ADHD?. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *32*, 775-783. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09719-8

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (s.f.). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro Autista*. Recuperado el 31 de enero de 2021, de https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/informacion/estrategiaEspanolaAutismo.htm

Moreno-Guerrero, A. J., Alonso García, S., Ramos Navas-Parejo, M., Campos-Soto, M. N., & Gómez García, G. (2020). Augmented Reality as a Resource for Improving Learning in the Physical Education Classroom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(10), 1-13. https://doi.org/10.3390/ijerph17103637

Mpella, M., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Tsigilis, N. (2019). The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, *33*(4), 828-845.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Madrid, 6 de abril de 2010, pp. 31332-31380.

Parra-González, M.E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Fuentes-Cabrera, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, *12*, 1-11. https://doi.org/10.3390/su12020602

Pérez-Fuster, P., Sevilla, J., & Herrera, G. (2019). Enhancing daily living skills in four adults with autism spectrum disorder through an embodied digital technology-mediated intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *58*, 54-67. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.08.006

Pons, J.P., & Llorent-Vaquero, M. (2020). Teachers' and students' emotions in the interaction with technology in schools with codes of ICT best practices. *Educatio Siglo XXI, 38*(2), 155-170. http://dx.doi.org/10.6018/educatio.432951

Ratliff-Black, M., & Therrien, W. (2020). Parent-Mediated Interventions for School-Age Children With ASD: A Meta-Analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *0*, 1-11. https://doi.org/10.1177/1088357620956904

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid, 1 de marzo de 2014, pp. 1-58.

Rivière, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Trotta.

Schiavi, S., Carbone, E., Melancia, F., Buzzelli, V., Manduca, A., Campolongo, P., ... & Trezza, V. (2020). Perinatal supplementation with omega-3 fatty acids corrects the aberrant social and cognitive traits observed in a genetic model of autism based on FMR1 deletion in rats. *Nutritional Neuroscience*, 1-14. https://doi.org/10.1080/1028415X.2020.1819107

Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.J., Parra-González, E., & López-Belmonte, J. (2020). Review of Research Trends in Learning and the Internet in Higher Education. *Social Sciences, 9*(6), 1-16. https://doi.org/10.3390/socsci9060101

Shooshtari, M.H., Zarafshan, H., Mohamadian, M., Zareee, J., Karimi Keisomi, I., & Hooshangi, H. (2020). The Effect of a Parental Education Program on the Mental Health of Parents and Behavioral Problems of Their Children With Autism Spectrum Disorder. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, *25*(4), 356-367.

Srijamdee, K., & Pholphirul, P. (2020). Does ICT familiarity always help promote educational outcomes? Empirical evidence from PISA-Thailand. *Education and Information Technologies, 25*, 2933-2970. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10089-z

Taheri-Torbati, H., & Sotoodeh, M. S. (2019). Using video and live modelling to teach motor skill to children with autism spectrum disorder. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(4), 405-418. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441335

Tupou, J., Waddington, H., & Sigafoos, J. (2020). Evaluation of a brief teacher coaching program for delivering an early intervention program to preschoolers with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, *33*(4), 259-282. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000174

Van't Westeinde, A., Cauvet, É., Toro, R., Kuja-Halkola, R., Neufeld, J., Mevel, K., & Bölte, S. (2019). Sex differences in brain structure: a twin study on restricted and repetitive behaviors in twin pairs with and without autism. *Molecular autism*, *11*(1), 1-20. https://doi.org/10.1186/s13229-019-0309-x

Vázquez, B., & del Sol, M. (2020). Neuronal Morphology in Autism Spectrum Disorder. *International journal of morphology*, *38*(5), 1513-1518.

Viezel, K. D., Williams, E., & Dotson, W. H. (2020). College-Based Support Programs for Students With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *29*, 1-12. https://doi.org/10.1177/1088357620954369

Winarni, E. W., Hambali, D., & Purwandari, E. P. (2020). Analysis of Language and Scientific Literacy Skills for 4th Grade Elementary School Students through Discovery Learning and ICT Media. *International Journal of Instruction*, *13*(2), 213-222.

Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: a review. *European child & adolescent psychiatry*, *2*(1), 61-74. https://doi.org/10.1007/BF02098832

Zainal, A. Z., & Zainuddin, S. Z. (2020). Technology adoption in Malaysian schools: An analysis of national ICT in education policy initiatives. *Digital Education Review*, (37), 172-194. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.172-194

Zajic, M. C., Solari, E. J., McIntyre, N. S., Lerro, L., & Mundy, P. C. (2020). Observing Visual Attention and Writing Behaviors During a Writing Assessment: Comparing Children with Autism Spectrum Disorder to Peers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Typically Developing Peers. *Autism Research*, *61*, 1-13. https://doi.org/10.1002/aur.2383

Tendencias de investigación en la educación no universitaria.

Santiago Pozo-Sánchez. Universidad Internacional de La Rioja (España).

Antonio-José Moreno-Guerrero. Universidad de Granada (España).

Noemí Carmona-Serrano. Universidad de Granada (España).

Jesús López-Belmonte. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

La investigación científica en el campo de la educación brinda a los actores y expertos que intervienen en este ámbito la posibilidad identificar y diagnosticar las distintas necesidades sociales, educativas, personales e institucionales con el objetivo de producir mejoras y cambios eficaces en la praxis pedagógica (O'Conell, 2018), en el currículo (McKenney y Schunn, 2018) y en las políticas educativas (Riddle y Apple, 2019).

De este modo, la finalidad no es otra que otorgar diferentes respuestas a las necesidades que va demandando la sociedad con el paso del tiempo y, más concretamente, el conjunto de instituciones educativas y los miembros que las componen, así como las políticas y dinámicas que interfieren en la misma (Bennett y Cohen, 2019).

Tradicionalmente, la investigación en el campo de la educación ha sido puesta en práctica partiendo de tres ópticas o paradigmas (Cohen et al., 2002): a) positivista, cuya pretensión es explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto; b) interpretativo, cuyo interés reside en estudiar y comprender los significados propios de las acciones humanas y de la vida social; y c) sociocrítico, que nace como simbiosis entre los dos anteriores y estudia la escenario educativo admitiendo la realidad empírica e interpretativa de la investigación en este campo de manera equilibrada.

Estas tres ópticas tienen en común su finalidad, que no es otra que aportar respuestas realistas y eficaces a necesidades cambiantes, así como efectuar posibles diagnósticos para la toma de decisiones dentro del ámbito educativo. En este sentido, son múltiples las dimensiones y aspectos sobre los que los investigadores pueden realizar sus pesquisas (Martínez, 2007), entre las que podemos señalar: un individuo o un grupo de ellos (alumnado, profesorado, equipo directivo, familias, personal de administración y servicios…), un método (de enseñanza, aprendizaje, de dirección institucional, de convivencia…), un programa (docente, de desarrollo de habilidades, de centro…), un recurso (tecnológico, docente, económico, experiencial, simbólico, …) un contexto (aula, centro, etapa, barrio, familia…), un cambio observado (espontáneo o como resultado de una intervención o innovación), el sistema de relaciones y combinaciones de factores que influyen en una situación educativa (estilo docente y rendimiento académico de los alumnos, relación entre la organización del centro y la calidad de la participación de los agentes en el mismo…), entre otros.

Sin embargo, una de las peculiaridades que caracterizan y que, a su vez, -en ocasiones- limitan la investigación en este campo viene por el condicionante de ser una ciencia social y, por ende, no experimental, lo que dificulta, en grandes ocasiones, la extrapolación de resultados a poblaciones más amplias debido a que no se puede tener pleno control de todas las variables. Y, al mismo tiempo, ser diana en la crítica respecto a la calidad y confiabilidad de los resultados que obtiene (Royal, 2018).

Adentrándonos en el cuerpo de la investigación en educación, podemos distinguir diversas líneas de pesquisa propias de diferentes áreas de conocimiento (Aubert et al., 2019) tales como la organización y gestión de instituciones de educación formal y no formal, atención a la diversidad e inclusión social y educativa, diagnóstico y orientación, tecnología educativa, pedagogía social, didáctica general y específicas, entre otras. Si bien es cierto que, en cada momento hay tópicos o focos que generan un mayor interés científico e impacto sociocultural (Ivanović y Ho, 2019). De este modo, la presente investigación tiene por objetivo analizar la evolución de la investigación en el campo de la educación, siguiendo los postulados de Bobis et al. (2013), quienes manifiestan la necesidad de evaluar los estudios en un campo para así determinar focos de atención, calidad de resultados, impacto de los mismos, tendencias y otros datos significativos.

2. Método.

La Esta investigación tiene por objetivo analizar la evolución de la investigación sobre educación en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria dentro de la colección principal de la Web of Science (2008-2018). A su vez, este estudio pretende:

- Identificar los autores más relevantes y con mayores tendencias en cada etapa educativa.
- Establecer un perfil de rendimiento y producción científica de las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.
- Establecer la continuidad de palabras clave entre los periodos establecidos.
- Determinar la evolución científica sobre la educación en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

Para su consecución, se ha seguido una metodología propia de la bibliometría (Hinojo et al., 2019; Rodríguez et al., 2019; Todeschini y Baccini, 2016), utilizando técnicas de rastreo analítico (Álvarez, 2015) y de cuantificación documental (Rodríguez et al., 2019). Así pues, se efectuó una evaluación del rendimiento de la producción científica donde se muestran los actores y los mapas de evolución conceptual del objeto de estudio a lo largo del tiempo (Cobo et al., 2011; Moreno, 2019).

Para iniciar el proceso de búsqueda se determinaron los descriptores de búsqueda que iban a ser utilizadas para reportar la información bibliométrica. Para ello se utilizó el tesauro ERIC y UNESCO, reportando las palabras clave preschool education, early childhood, kindergarten, preschools, child development center y child care centers para la etapa de educación infantil; primary education, elementary education y primary school para la etapa de educación primaria; y secondary education, high school, middle school, junior high school, elementary secondary education y secondary schools para la etapa de educación secundaria.

La búsqueda de las diferentes referencias se efectuó sobre el tema, que abarca el título, las palabras clave y el resumen, concretamente en “Social Sciences Citation Index (SSCI)” y “Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)”, aplicando los siguientes marcadores booleanos: “preschool education” OR “early childhood” OR “kindergarten” OR “preschools” OR “child development center” OR “child care centers” (educación infantil); “primary education” OR “elementary education” OR “primary school” (educación primaria); “secondary education” OR “high school” OR “middle school” OR “junior high school” OR “elementary secondary education” OR “secondary schools” (educación secundaria). La fase de rastreo se inició en febrero de 2019 y concluyó en junio del mismo año.

En concreto, el rendimiento de la producción científica se desarrolló mediante la herramienta de análisis de WoS, Analyze Results y Creation Citation Report, para identificar el año de mayor producción, el tipo de documento, la institución que más producción desarrolla sobre la materia, el autor y la revista con mayor producción científica, el país de mayor producción, el idioma utilizado en los textos científicos y el documento más citado en las tres etapas educativas establecidas.

El desarrollo estructural y dinámico de la educación en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria fue determinado mediante el análisis de co-palabras (Hirsch, 2005), fundamentado en el índice-h y en el número de citas (Cobo et al., 2011). De modo que se ha desarrollado un mapa temático para identificar y representar los tópicos conceptuales del campo de investigación.

El análisis de co-palabras longitudinal fue realizado con el programa SciMAT (Cobo et al., 2012) y se estructuró en cuatro fases (Montero et al., 2018):

- Detección de temas de investigación: se ha realizado un mapeo para seleccionar aquellas referencias que recogen palabras clave de las 8.275 referencias de educación infantil (EI), las 9.270 de educación primaria (EP) y 36.319 de educación secundaria (ES) encontradas. Finalmente, tras eliminar las referencias duplicadas, haciendo uso del programa IBM SPSS Statistics 22, el total fue de 8.173 referencias en la etapa de educación infantil, 9.255 de educación primaria y 36.302 en educación secundaria. Estas conformaron la red de co-ocurrencia mediante nodos. En suma, la base quedó compuesta por las palabras clave, las cuales se conectan entre sí cuando dos de estas palabras co-aparecen en diversos textos científicos, generando una red normalizada de co-palabras. En cambio, mediante el algoritmo de clustering, se han localizado los temas de investigación, los cuales se muestran en las palabras clave que quedan fuertemente relacionadas. Para ello, se usaron las palabras clave dadas por los autores y las creadas por WoS.
- Representación tema investigación: se ha usado un diagrama estratégico y una red temática (Callon et al., 1991). Esta red quedó formada por dos dimensiones (centralidad y densidad), donde las palabras clave se muestran en cuatro sectores: sector superior derecho, donde alberga los temas motores y fundamentales en la temática de investigación; sector superior izquierdo, donde las conexiones son débiles y son nodos con poca relevancia en la temática; sector inferior izquierdo, donde los temas son relevantes pero no tienen un desarrollo acuciado; y sector inferior derecho, donde los nodos carecen de desarrollo o relevancia, aunque los que aparecen en dicha zona pueden ser temas emergentes.
- Localización de áreas temáticas: esto se determina por la evolución cronológica mostrada por los nodos de un periodo a otro. La fuerza de relación se fundamenta según el número de palabras clave que tienen en común. El análisis se inicia en febrero en las fechas comprendidas entre 2008 y 2018. Los periodos establecidos para el análisis han sido 2008-2011, 2012-2015 y 2016-2018. En el caso de los autores, se analizó la producción científica desde 2008 a 2018.
- Análisis de rendimiento: las palabras clave engloban una cadena de conexiones que marcan la tendencia de los nodos. Esto ofrece datos sobre el uso que hace la comunidad científica sobre la palabra clave. Para ello, se establecieron unos protocolos de análisis (tabla 1).

	Configuración	Educación Infantil (EI)	Educación Primaria (EP)	Educación Secundaria (ES)
Análisis de co-palabras	Unidad de análisis	Palabras clave	Palabras clave	Palabras clave
	Umbral de frecuencia	P1(100), P2(110), P3(100)	P1(100), P2(110), P3(100)	P1(15), P2(17), P3(17)
	Tipo de red	Co-ocurrencia	Co-ocurrencia	Co-ocurrencia
	Umbral de valor de co-ocurrencia	P1(6), P2(7), P3(7)	P1(6), P2(7), P3(7)	P1(20), P2(20), P3(20)
	Medida de normalización	Índice de equivalencia	Índice de equivalencia	Índice de equivalencia
	Algoritmo clustering	Máximo: 9, Mínimo: 3	Máximo: 9, Mínimo: 3	Máximo: 9, Mínimo: 3
	Medida evolutiva	Índice de Jaccard	Índice de Jaccard	Índice de Jaccard
	Medida superpuesta	Índice de inclusión	Índice de inclusión	Índice de inclusión
Autores	Umbral de frecuencia	12	8	15
	Tipo de red	Co-ocurrencia	Co-ocurrencia	Co-ocurrencia
	Umbral valor co-ocurrencia	5	4	5
	Medida de normalización	Índice de equivalencia	Índice de equivalencia	Índice de equivalencia

Tabla 1. Configuración del análisis de rendimiento de palabras clave y autores.

3. Resultados.

En la etapa de educación infantil la evolución desde el año 2008 hasta el 2018 es ascendente en el número de producción, siendo este último año donde alcanza la cota más alta, con un total de 1085 referencias. El tipo de documento usado por la comunidad científica son principalmente los artículos (94.45%), abarcando casi la totalidad de la producción. La organización de referencia es University California System, con un total de 4.05%. Entre los autores destaca Laura M. Justice, con un total de 75 referencias. La principal revista que publica sobre la etapa de educación infantil es Early Childhood Research Quarterly, con un total de 329 documentos. Estados Unidos es el que acumula mayor nivel de creación, con un 50.22% sobre la producción total. Además, el inglés el idioma usado para presentar los resultados (94.15%). La obra más citada es de Durlak et al (2011), con un total de 1657 citas, el cual trata sobre los programas de aprendizaje social y emocional universal (SEL) aplicados en la etapa de educación infantil.

En la etapa de educación primaria la evolución de la producción científica no es creciente pero no uniforme, dado que crece desde el año 2008 hasta el año 2013, teniendo un pequeño retroceso en 2014, para luego avanzar incesante hasta el año 2018, que es donde la producción alcanza su cota más alta, con un total de 1103 documentos. El tipo de documento utilizado por la comunidad científica es el artículo, de forma destacada sobre el resto (94.44%). University of London es la principal organización en la temática presentada, con el doble de producción que su predecesor (3.51%). El autor de referencia en esta etapa educativa es Johan Van Braak, con un total de 37 obras. La principal revista que hace referencia a la etapa anteriormente citada es Computers Education, con un total de 251 producciones. Inglaterra acumula la mayor producción, con un total de 1241 documentos, seguido de cerca por Estados Unidos, acumulando 1180 referencias. El idioma elegido por la comunidad científica es principalmente el inglés (87.48%). La referencia más citada es de Bull, Espy & Wiebe (2008), con un total de 694 citaciones, cuyo estudio se centra en la memoria a corto plazo, la memoria de trabajo y el funcionamiento ejecutivo de los futuros alumnos de educación primaria.

Finalmente, en la etapa de educación secundaria la evolución de la producción científica es creciente pero no uniforme, dado que evoluciona de manera ascendente desde 2008 hasta 2016, presentando un pequeño descenso en 2017 y volviendo a crecer en 2018, que es cuando alcanza su cota más alta, con un total de 3806 producciones. El tipo de documento usado por la comunidad científica son principalmente los artículos (93.4%). La organización de referencia

en educación secundaria es University California System (4.1%), mientras que el autor es Chin-Chung Tsai, con un total de 92 producciones. La principal revista que se hace eco de esta etapa educativa es Computers Education, con un compendio de 513 documentos. Estados Unidos es sin duda la referencia a nivel mundial, acumulando el 55.79% de la producción, siendo el inglés el idioma seleccionado por los autores para presentar los resultados de sus investigaciones (94.45%). La obra más citada es de Papastergiou (2009), la cual hace referencia al aprendizaje basado en juegos digitales en estudiantes de educación secundaria, con 550 citaciones.

La evolución de palabras clave en los tres periodos (2008-2011, 2012-2015 y 2016-2018) recogen que la etapa de educación infantil y de educación secundaria comparten un porcentaje superior al 40% de palabras clave, mientras que la etapa de educación primaria presenta porcentajes inferiores al indicado anteriormente. De todas las etapas, la de educación secundaria es la que presenta un mayor volumen de palabras clave (57%), debido a la alta producción científica desarrollada en dicha etapa, seguido de educación primaria (24%) y finalmente de educación infantil (19%). Analizando el diagrama estratégico del periodo comprendido entre 2008 y 2011, reflejado en la figura 1, se muestra que los temas motores de las etapas educativas varían considerablemente entre sí. En la etapa educación infantil los temas más relevantes son "Phonological aware", que se centra en la dislexia y su desarrollo, las competencias, la instrucción, la conciencia fonológica, la alfabetización y el reconocimiento de palabras; "Working memory", relacionado con las diferencias individuales, los números, la memoria a corto plazo, los déficits, la función directiva y las matemáticas; y "Achievement", encaminado a la pobreza, las clases sociales, la preparación escolar, la educación, los estudiantes y los cambios. En educación primaria destacan "Prevalence", orientado en el estado socio-económico, la epidemiología, la asociación, los factores de riesgo, los desórdenes y la niñez; "Children", relacionado con la agresión, la dislexia, el autoconcepto, la intervención, la agresiones y la aptitud física; "Peer-victimization", encaminado al bullying, las víctimas y la escuela; y "Overweight", conectado al deporte, la salud, la obesidad, el índice de masa corporal, el peso y la actividad psíquica. En la educación secundaria, los temas de mayor notabilidad son "Achievement", que coincide con la etapa de educación infantil, relacionado con las matemáticas, el rendimiento académico, el género, los clases, los estudiantes, la educación superior y la participación; "Adolescents", centrado en el predominio, la salud, la depresión, la actuación, los jóvenes y la actividad psíquica; "Middle-school", orientado a la agresión, el bullying, la motivación, las víctimas y la pre-adolescencia; y "United States", relacionado con la obesidad, el índice de masa corporal, el sobrepeso, los factores de riesgo, el estatus socioeconómico, la salud mental y la raza.

En cada una de las etapas encontramos temáticas que son consideradas incógnitas, dado que no se puede determinar si tienden a desaparecer o si se convierten en tema motores, siendo el caso de "Adjustment" y "Quality" en educación infantil, "Language", "Age" y "School" en educación primaria y "Scale", "Education" y "Risk" en educación secundaria. El resto de los temas, o están muy desarrollados y aislados, o son básico y transversales, aunque siguen siendo de interés en la propia comunidad educativa.

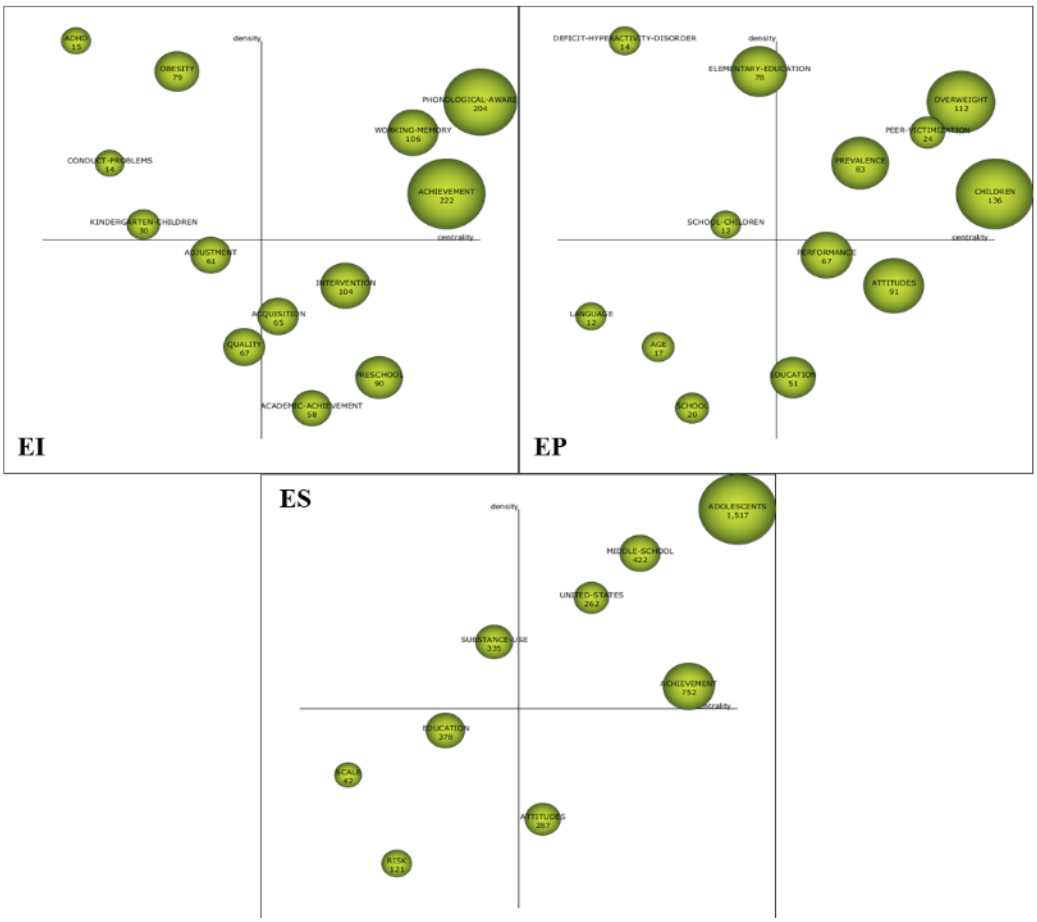


Figura 1. Diagrama estratégico por citas para el periodo 2008-2011 por etapas educativas.

En el periodo comprendido entre 2012 y 2015 (figura 2), las temáticas entre etapas educativas siguen siendo distintas, aunque se muestra una línea continuista con respecto al primer periodo en determinadas materias en las etapas de educación infantil y educación secundaria, no ocurriendo lo mismo en educación primaria, donde los temas motores cambian.

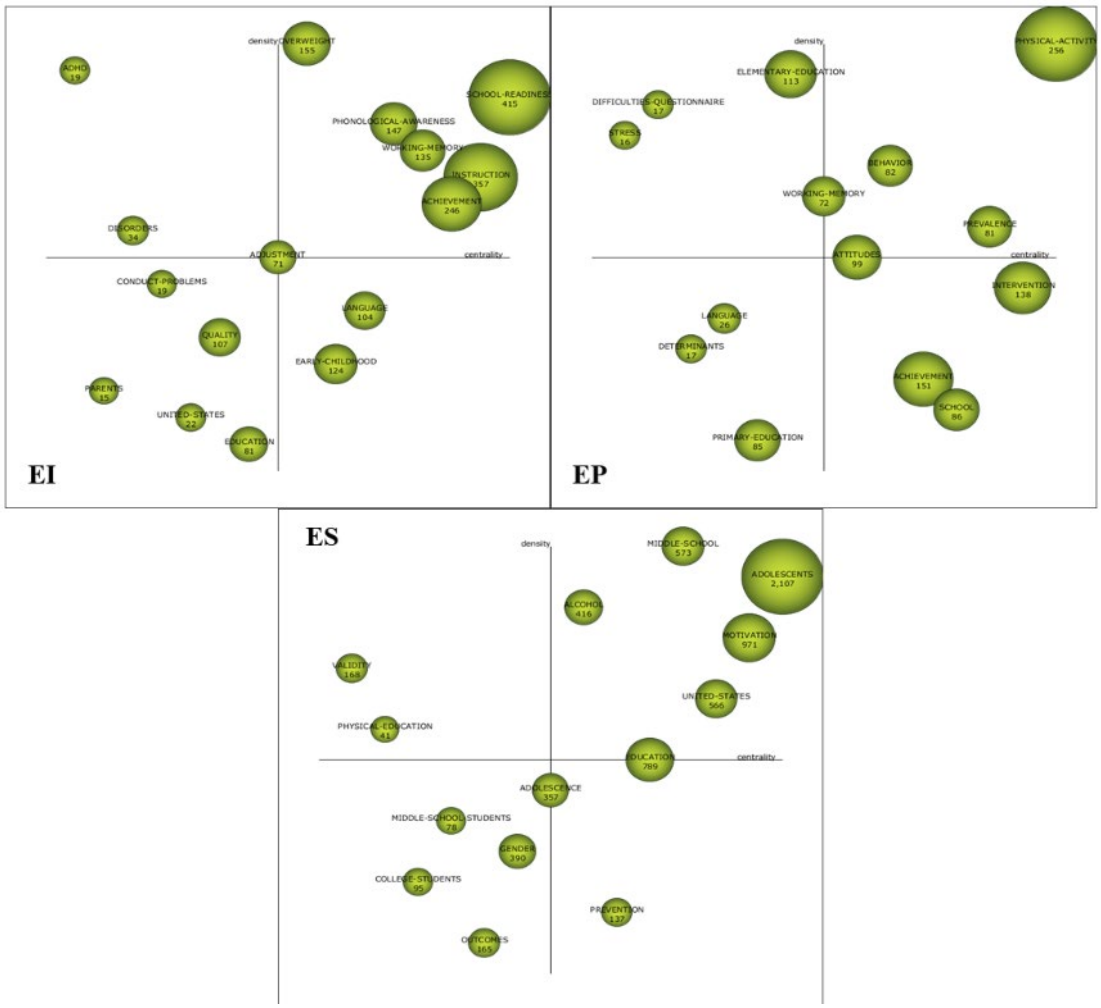


Figura 2. Diagrama estratégico por citas para el periodo 2012-2015 por etapas educativas.

En la etapa de educación infantil, los temas motores son "School-readiness", relacionado con la autoregulación, el control exhaustivo, ventajas, la función ejecutiva, el rendimiento académico y los infantes; "Phonological awareness", afín con el desarrollo de la lectura, la dislexia y su evolución, el reconocimiento de palabras, las competencias, la alfabetización, la adquisición y la conciencia fonética; "Working memory", encorsetado en el cálculo mental, la memoria a corto plazo, la inhibición y su control, las matemáticas, las dificultades de aprendizaje y las diferencias individuales; "Instruction", concerniente con el vocabulario, el conocimiento, en los peligros, la intervención, los estudiantes y la formación; "Achievement", conectado con crecimiento, sentido numérico, compromiso, comportamiento, desempeño, percepciones y aula; y "Overweight", orientándose hacia el índice de masa corporal, la obesidad infantil, en la salud, en la prevención de la obesidad, la salud psicológica y el predominio. En educación primaria los temas motores son "Physical activity", centrada en la obesidad, el índice de masa corporal, el ejercicio, el sedentarismo y el sobrepeso; "Behavior", relacionada con agresión entre iguales, riesgo, predictores, agresiones y bullying; y "Prevalence", conectado con síntomas, epidemiología, comorbilidad, infancia, asociación, factores de riesgo, trastornos y prevención del déficit de hiperactividad. En educación secundaria los temas motores son "Adolescents", centrado en asociaciones, prevalencia, uso de sustancias, comportamiento, alcohol y juventud; "Victimization", orientada a la agresión, adolescencia temprana, compañeros, adolescencia, infancia, violencia y agresión por compañeros; "Motivation", conectado con autoeficacia, teoría de la autodeterminación,

compromiso, creencias, desempeño, logros y matemáticas; "High School", relacionado con la universidad, deporte, logros académicos, y transición; "Depression", encauzada a la autoestima, salud mental, salud, estrés, síntomas, ansiedad, trastornos, apoyo social; y "United States" relacionado con tabaco, consumo de drogas, fumar cigarrillos, adultos jóvenes, y disparidades. En este periodo, los temas incógnita en educación infantil son "Condut problems", "Quality", "Parents", "United States" y "Education", en educación primaria son "Language", "Determinats" y "Primary Education", y en educación secundaria son "Middle School students", "College students", "Gender" y "Outcomes".

Para finalizar, en el último periodo, comprendido entre los años 2016 y 2018 (figura 3), se muestran cambios en la etapa, sobre todo con respecto al periodo anteriormente detallado, aunque se observan temáticas que son tendencia en estos diez años analizados.

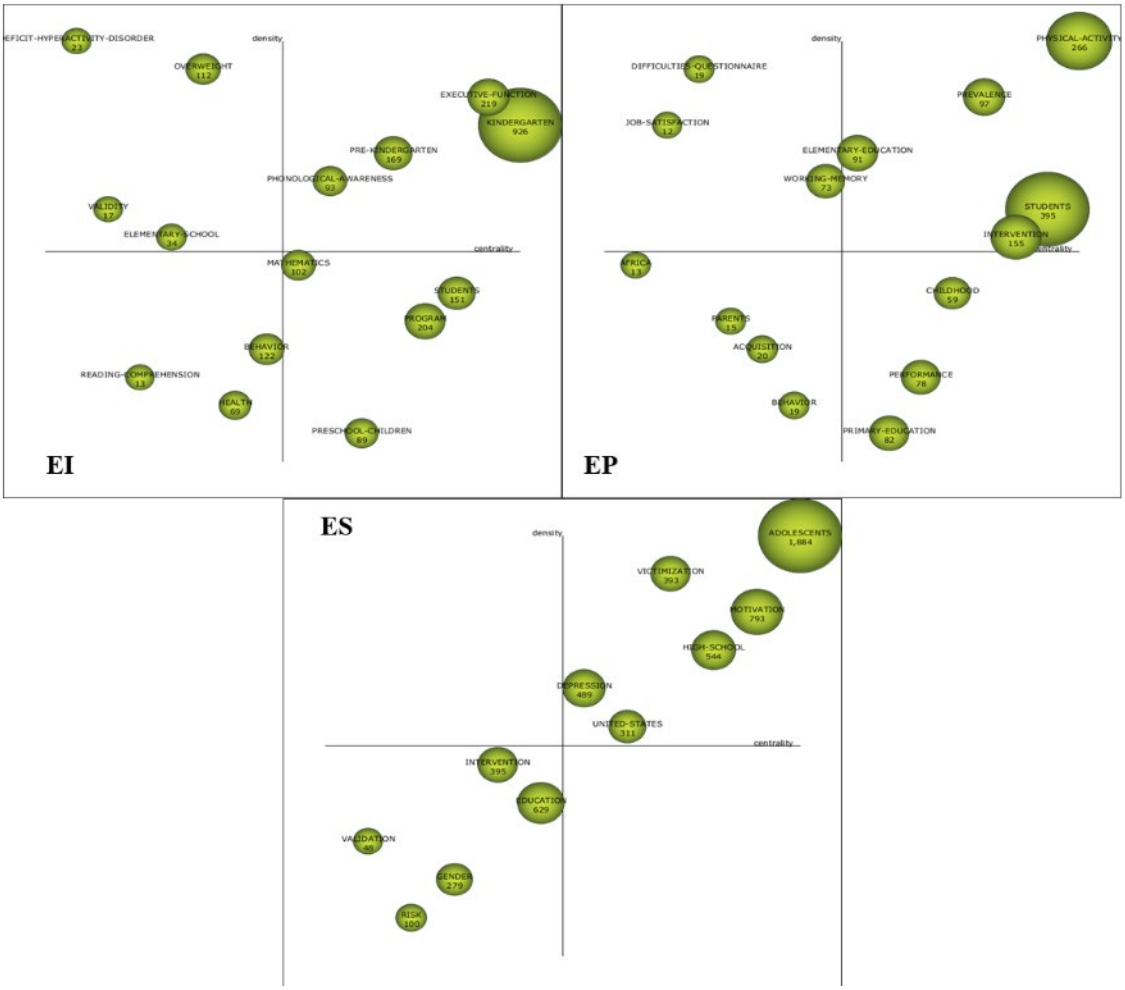


Figura 3. Diagrama estratégico por citas para el periodo 2016-2018 por etapas educativas.

En la etapa de educación infantil las temáticas motores son "Executive function", relacionada con control inhibitorio, autorregulación de la conducta, regulación de la conducta, logro académico, infancia temprana, memoria de trabajo, control del esfuerzo, autorregulación; "Kindergarten", centrada en educación preescolar, instrucción, preparación para la escuela, intervención, logros, lenguaje y competencias; "PRE-Kindergarten", orientado al desarrollo profesional, director, calidad del aula, resultados, aulas de preescolar, maestros, interacción entre docente-discente y calidad educativa; y "Phnological awareness", encauzada con la conciencia fonética, situación de riesgo, dislexia, lectura, habilidades de lectura, alfabetización

emergente, dislexia del desarrollo, adquisición. En la etapa de educación primaria los temas motores son "Physical activity", centrada al sobrepeso, obesidad, deporte, adolescentes y comportamiento sedentario; "Prevalence", relacionada con epidemiología, bullying, riesgo, factor de riesgo, desórdenes, síntomas, trastorno por déficit de hiperactividad; "Elementary Education", orientado con las matemáticas, estrategias de aprendizaje, tecnología, aprendizaje interactivo, clases, ciencia y diseño; "Students", encaminada a la educación, instrucción, conocimientos, logro, motivación, docentes y actitudes; e "Intervention", encasillado con la prevención, consumición, nutrición, programa, implementación y salud. En la etapa de educación secundaria los temas motores son "Adolescents", centrado en asociaciones, prevalencia, uso de sustancias, comportamiento, estudiantes de secundaria, niños, alcohol y jóvenes; "Victimization", orientado en agresión, adolescencia temprana, relación entre iguales, violencia, agresión entre iguales y bullying; "Motivation", relacionado con autoeficacia, teoría de la autodeterminación, compromiso, escuela intermedia, creencias, rendimiento, matemáticas; "High-school", asociado con estudiantes, centros educativos, deporte, transición y logro académico; "Depression", vinculado con autoestima, salud mental, salud, estrés, síntomas, ansiedad, trastornos y apoyo social; y "United States" conectado con el tabaco, consumo de drogas y disparidad.

En este último periodo, los temas incógnita son relevantes, dado que pueden ser la tendencia en los próximos años por parte de la comunidad educativa. En este sentido, en educación infantil se encuentran "Reading comprehesion", "Health" y "Behavior"; en educación primaria son "Africa", "Parents", "Acquisition" y "Behavior"; y en educación secundaria son "Intervention", "Education", "Validation", "Gender" y "Risk".

4. Discusión y conclusiones.

A lo largo de la última década las tendencias educativas han ido cambiando. Esto denota que la educación no es algo estático, sino que se encuentra en continuo movimiento. Cada etapa educativa tiene su particularidad, así ha quedado reflejado en la variación de tópicos entre unas y otras. El presente trabajo ha abordado la evolución de la investigación sobre educación en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria en WoS durante el periodo comprendido entre 2008 y 2018. Al mismo tiempo se han recogido datos acerca de la identificación de la evolución científica, continuidad de palabras clave y detección de autores más relevantes.

Por su parte, entre las limitaciones del estudio se encuentra en primer lugar la reducción de la búsqueda en la base de datos WoS, obviando otras bases de datos. Sin embargo, realizar la búsqueda en esta base de datos garantiza que se ha analizado la literatura científica con el índice de impacto de mayor relevancia en las ciencias sociales. Otra de las limitaciones ha sido referente al programa Scimat, el cual impide procesar más de 35.000 referencias a la vez. Esto ha sido paliado a partir de la delimitación de índices en WoS, seleccionando únicamente la colección específica de ciencias sociales (Social Sciences Citation Index – SSCI) y humanidades (Arts & Humanities Citation Index – A&HI).

Por todo lo expuesto, la importancia de este trabajo radica en que propicia el conocimiento pormenorizado sobre las tendencias pasadas y presentes, lo que posibilita cierto grado de predicción sobre las futuras líneas de investigación. Entre ellas, en educación infantil la tendencia en auge son las matemáticas y la lectura comprensiva. En educación primaria se encuentra en como línea incipiente el estrés del propio trabajo y la identificación de dificultades del alumnado. Y en educación secundarias la investigación sobre cuestiones de género.

Asimismo, los resultados de este trabajo permitirán desarrollar nuevas investigaciones futuras. Por un lado, las propias de cada etapa educativa y por otro lado, la posibilidad de dar continuidad a este trabajo en los años venideros o continuar con los próximos niveles educativos y analizar la etapa de educación superior.

En definitiva, las tendencias educativas son aspectos móviles que denotan el interés por una temática en un tiempo determinado. Estas temáticas van variando a lo largo del tiempo por diferentes factores condicionados por la sociedad. Conocer estas tendencias es clave para avanzar en la investigación educativa y crear un cuerpo de conocimiento científico sólido en las ciencias de la educación.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, G. (2015). La educación comparada más allá de la REEC. *Revista Española de Educación Comparada,* 25, 19-45. https://www.doi.org/10.5944/reec.25.2015.14782

Aubert, A., Álvarez, P., Girbés-Peco, S., & Molina, S. (2019). Overcoming feudal constraints on educational research in Spain: the impact of the CIMIE conference. *Higher Education Research & Development*, *38*(3), 450-464. https://www.doi.org/10.1080/07294360.2018.1544228

Bennett, J.S., & Cohen, B. (2019). What Have You Done for Me Lately? Educational Research and Urban Schools. *Education and Urban Society*, *51*(2), 175-194. https://www.doi.org/10.1177/0013124517714866

Bobis, J., Shore, S., Bennett, D., Bennett, S., Chan, P., Harrison, N., & Seddon, T. (2013). Education research in Australia: where is it conducted?. *The Australian Educational Researcher*, *40*(4), 453-471. https://www.doi.org/10.1007/s13384-013-0105-0

Bull, R., Espy, K.A., & Wiebe, S.A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental neuropsychology,* *33*(3), 205-228. https://www.doi.org/10.1080/87565640801982312

Callon, M., Courtial, J.P., & Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polumer chemsitry. *Sciencitometric, 22*(1), 155-205. https://www.doi.org/10.1007/BF02019280

Cobo, M.J., López, A.G., Herrera, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology,* *62*(7), 1382-1402. https://www.doi.org/10.1002/asi.21525

Cobo, M.J., López, A.G., Herrera, E., & Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of American Society for Information Science and Technology, 63*(8), 1609-1630. https://www.doi.org/10.1002/asi.22688

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D, & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development,* *82*(1), 405-432. https://www.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Hinojo, F.J., Aznar, I., Cáceres, M.P., & Romero, J.M. (2019). Análisis cientimétrico de las publicaciones indexadas en Journal Citation Reports sobre educación física. *Movimento,* 25, e25030. https://www.doi.org/10.22456/1982-8918.88722

Hirsch, J.E. (2005). An index to quantify an individual´s scientific research output. *Proceedings of National Academy of Sciences, 102*(46), 16569-16572. https://www.doi.org/10.1073/pnas.0507655102

Ivanović, L., & Ho, Y. S. (2019). Highly cited articles in the Education and Educational Research category in the Social Science Citation Index. *Educational Review*, *71*(3), 277-286. https://www.doi.org/10.1080/00131911.2017.1415297

Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Ministerio de Educación y Ciencia. https://www.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9433

McKenney, S., & Schunn, C. D. (2018). How can educational research support practice at scale? Attending to educational designer needs. *British educational research journal*, *44*(6), 1084-110.

Montero, J., Cobo, M.J., Gutiérrez, M., Segado, F., & Herrera, E. (2018). Mapeo científico de la Categoría "Comunicación" en WoS (1980-2013). *Comunicar, 55*(26), 81-91. https://www.doi.org/10.3916/C55-2018-08

Moreno, A.J. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(3), 23-40. https://www.doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002

O'Connell, C. (2018). Examining differentiation in academic responses to research impact policy: mediating factors in the context of educational research. *Studies in Higher Education*, 1-16. https://www.doi.org/10.1080/03075079.2018.1447556

Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education, 52*(1), 1-12. https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004

Riddle, S., & Apple, M.W. (2019). *Re-imagining education for democracy*. Routledge.

Rodríguez, A, Raso F., & Ruiz, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel- Bit,* 54, 65-81. https://www.doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04

Rodríguez, A.M., Trujillo, J.M., & Sánchez, J. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación, 30*(2), 623-646. https://www.doi.org/10.5209/RCED.58862

Royal, K. (2018). Robust (and ethical) educational research designs. *Journal of veterinary medical education*, *45*(1), 11-15. https://www.doi.org/10.3138/jvme.1015-162r1

Ruiz, R., Delgado, E., & Jiménez, E. (2010): Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009. *Psicothema,* 222, 898-908. https://www.doi.org/10.3989/redc.2015.2.1191

Todeschini, R., & Baccini, A. (2016). *Handbook of Bibliometric Indicators: Quantitative Tools for Studying and Evaluating Research*. Milano: Wiley-VCH. https://www.doi.org/10.1002/9783527681969

Medidas higiénico-sanitarias adoptadas en las clases de Educación Física en Educación Primaria durante la pandemia de la COVID-19.

Yaiza Campos Caamaño. Universidade de Santiago de Compostela (España).
José Eugenio Rodríguez Fernández. Universidade de Santiago de Compostela (España).
Silvia Basanta Camiño. Universidade de Santiago de Compostela (España).
Javier Rico Díaz. Universidade de Santiago de Compostela (España).

1. Introducción.

1.1. La crisis de la COVID-19.

Desde la irrupción de la COVID-19 en el mundo entre finales del año 2019 y principios del 2020, se está experimentando una crisis sanitaria sin precedentes (Anand et al., 2020; Cuero, 2020), que ha generado graves consecuencias en muchos ámbitos y sectores (Henríquez et al., 2020), también en el educativo, obligando a las administraciones educativa a establecer cambios en el día a día del contexto escolar (Xunta de Galicia, 2020a). Los períodos de aislamiento social y cuarentena han provocado también una influencia muy negativa sobre los niveles de actividad física (AF) realizada por niños y adultos (Celis-Morales et al., 2020), lo que contribuye a la aparición de hábitos de vida sedentarios (Bates et al., 2020).

El protocolo sanitario elaborado por la administración educativa autonómica (Xunta de Galicia, 2020) para crear entornos escolares seguros establece la necesidad de llevar a cabo una serie de medidas preventivas añadidas a las establecidas por la Organización Mundial de la Salud (7 de octubre de 2020) para evitar el contagio, tales como evitar compartir material entre el alumnado o, en su defecto, desinfectarlo cuando éste sea compartido. Asimismo, se establece la obligatoriedad del uso de la mascarilla tanto por parte de docentes como de discentes mayores de 6 años. Además de esto se insiste en la necesidad de desinfectar constantemente las manos con gel hidroalcohólico, mantener, por lo menos, 1,5 metros de distancia interpersonal, organizar al alumnado en grupos de convivencia estables durante toda la jornada escolar, incluidos los recreos. Finalmente, también se pone énfasis en la importancia de ventilar constantemente los espacios. En relación a las clases de educación física (EF), estas limitaciones se mantienen (mascarilla, ventilación, limitar el uso de materiales, desinfección y procurar mantener la distancia), lo cual dificulta enormemente la labor docente y la implementación curricular, además de reducir el ya escaso tiempo de práctica físico-deportiva del alumnado.

Investigaciones como el estudio enKid (Serra et al., 2003) o el estudio ALADINO (Ministerio de Consumo, 2019) reflejan como con el paso de los años la prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil en España se ha ido incrementando, llegando en 2019 a unas tasas de sobrepeso del 23,3% y de obesidad del 17,3% en la población infantil española de 6 a 9 años. Estos valores preocupantes existen a pesar de la existencia de abundante evidencia científica sobre la influencia positiva de una AF regular para prevenir y controlar un elevado número de enfermedades no transmisibles como pueden ser las enfermedades cardiovasculares, diabetes, varios tipos de cáncer, hipertensión, etc. (Álvarez-Pitti et al., 2020; Organización Mundial de la Salud, 26 de noviembre de 2020; Organización Mundial de la Salud, 2020).

Las características de las sesiones de EF y de la práctica deportiva entra en conflicto con las medidas restrictivas necesarias para frenar el avance de la pandemia: gran número de interacciones entre el alumnado y con el profesorado en espacios compartidos y muchas veces cerrados, actividades con contacto físico o sin apenas distancia interpersonal, generación de aerosoles por la intensidad de las tareas, contacto con materiales, etc. (Lete-Lasa et al., 2021a; Lete-Lasa et at., 2021b). Por ello, a pesar de la importancia de AF y la EF en la etapa escolar, este contexto de limitaciones a la movilidad y a la interacción social no contribuirá a la reducción de los índices de sedentarismo, sobrepeso y obesidad (Santos-Miranda et al., 2021).

Por todo ello, el objetivo de la presente investigación es identificar los principales ajustes metodológicos realizados por el profesorado de EF en la etapa de EP en Galicia motivados por la COVID-19.

2. Metodología.

2.1. Diseño.

Estudio ex post facto, transversal, mediante encuestas con muestra intencional, no probabilística, realizando la descripción en un sólo momento temporal (Montero & León, 2005).

2.2. Población y muestra.

La población la constituye el profesorado de EF que ejerce en los 868 centros educativos gallegos que cuentan con la etapa de EP. La muestra está constituida por los 93 docentes que han respondido a un cuestionario elaborado ad hoc (25,8% mujeres y 74,20% hombres). Entre el profesorado que conforma la muestra existe representación de centros educativos de las cuatro provincias gallegas; el 41,9% de la muestra ejerce en centros de la provincia de A Coruña, el 36,6% de la provincia de Pontevedra, el 11,8% de la de Lugo y el 9,7% de la de Ourense.

2.3. Instrumento.

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido el cuestionario online ad hoc creado con la herramienta Google Forms, tomando como referencia la "Declaración de la iniciativa CHERRIES: adaptación al castellano de directrices para la comunicación de resultados de cuestionarios y encuestas online" (López-Rodríguez, 2019).

Se ha seleccionado esta herramienta porque era el medio de comunicación más directo y operativo con el profesorado, teniendo en cuenta la imposibilidad de acudir a los propios centros educativos debido a las restricciones por la pandemia. Asimismo, permitía automatizar el seguimiento de las respuestas en tiempo real.

Para la elaboración del cuestionario se contó con el apoyo de dos profesores universitarios del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y con un maestro de EF de un centro educativo público gallego. Tras varias semanas de discusiones y correcciones se cerró el documento definitivo que albergaba un total de 30 ítems de respuesta agrupados en 7 bloques temáticos: presentación/información inicial (1), perfil del profesorado (2), datos generales del centro educativo en el que ejercía en ese momento (3), datos del alumnado del centro educativo (4), información sobre las clases de EF en la etapa de EP durante la COVID-19 (5), apreciaciones por parte de maestros y maestras de EF sobre la influencia de la COVID-19 en sus sesiones (6) y finalmente medidas para la atención a la diversidad (7).

Las preguntas eran directas y cerradas, incluyéndose alternativas con una única opción de respuesta desplegable, así como respuestas dicotómicas (si/no). Se añadieron también respuestas en escalas tipo Likert con 5 niveles.

2.4. Proceso de recogida de datos.

La recogida de datos se realizó durante el mes de mayo de 2021 a través de un cuestionario Google Forms remitido a los centros educativos gallegos y difundido a través de redes sociales como Facebook o WhatsApp.

2.5. Análisis de datos.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa informático IBM SPSS Statistics v.25. Los resultados se mostraron en frecuencias relativas y absolutas o en medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica= Dt), según la tipología de la variable.

3. Resultados.

Según los datos reportados por el profesorado de EF que conformaba la muestra de este estudio (93), este lleva ejerciendo como docente de EF una media de 16,63 años (Dt: 8,88) pero en el centro actual se reducía a 8,09 (Dt:7,29).

En relación al perfil de los centros educativos en los que ejercían existe un equilibrio entre los centros rurales (35,48%), semiurbanos (33,33%) y urbanos (31,18%). Sin embargo, con respecto a la titularidad de los centros hay más diferencias, con un 88,17% del profesorado ejerciendo en públicos y el 11,83% en privados o concertados.

Por su parte, teniendo en cuenta la conformación de los grupos-aula, la media de alumnos y alumnas por grupo en las sesiones de EF era de 17,98 (Dt= 4,90).

Otro dato relevante era identificar el número de sesiones de EF que realizaba cada grupo-aula a lo largo de la semana, contando la práctica totalidad del profesorado con 2 sesiones (94,6%), con un tiempo medio por sesión mayoritariamente de entre 40 y 50 minutos (51,60%) y de entre 50 y 60 minutos (36,60%).

En este estudio, algunas de las variables que, a priori, podría ser necesario ajustar en las sesiones de EF debido a la COVID-19 eran las instalaciones, el uso de los espacios y los materiales, así como el tipo de actividades diseñadas. Por lo que respecta a las instalaciones, en la figura 1 se puede observar como la pandemia ha provocado un mayor uso de espacios exteriores que interiores.

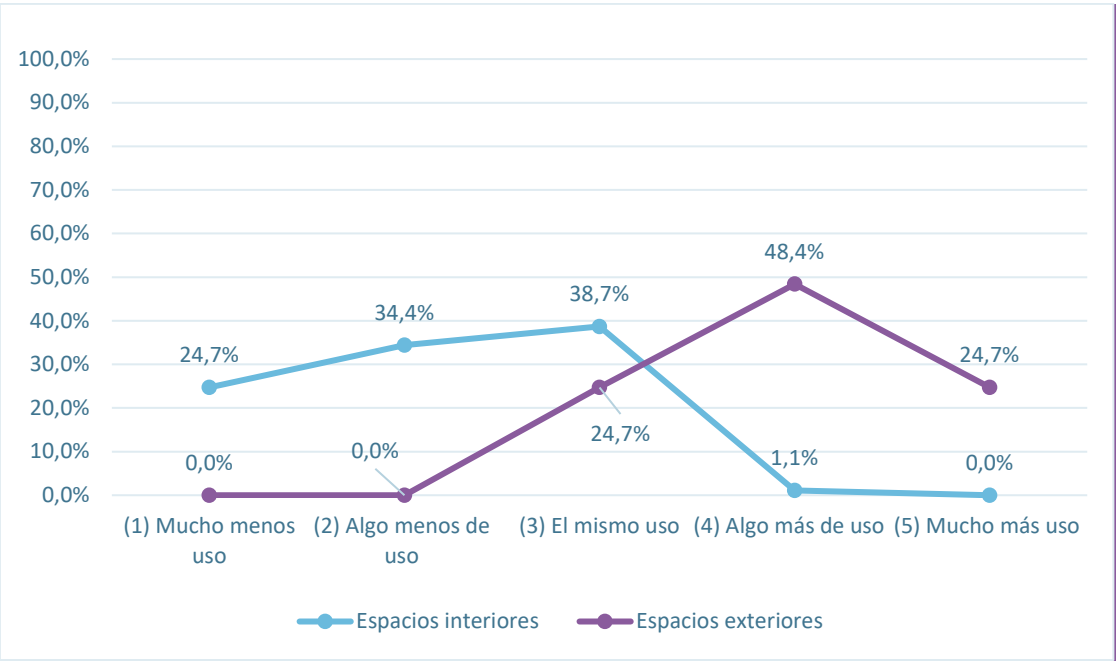


Figura 1. Uso de espacios exteriores e interiores debido a la COVID-19.

Respecto al uso de los materiales, atendiendo a cuatro tipos de material, en la figura 2 se puede apreciar como el uso de los materiales supone otra barrera en las clases de EF, especialmente los de medio y gran tamaño, manifestando el 34,4% del profesorado que ha eliminado su uso. Sobre una escala de 1 a 5, siendo 1 (mucho menos uso o se ha eliminado), 3 (se usa lo mismo) y 5 (mucho más uso), en lo que se refiere a los materiales de pequeño tamaño se ha obtenido un valor medio de 2,28 (Dt= 0,63), lo que indica que se ha reducido algo su uso en las sesiones de EF. En lo que atañe a los materiales de tamaño medio o grande casi se ha eliminado su uso con un valor medio de 1,8 (Dt= 0,68). Por contra, los materiales audiovisuales e informáticos han mantenido su presencia con un valor medio de 3,09 (Dt= 0,93) al igual que el material desechable con una puntuación de 3,23 (Dt= 0,92).

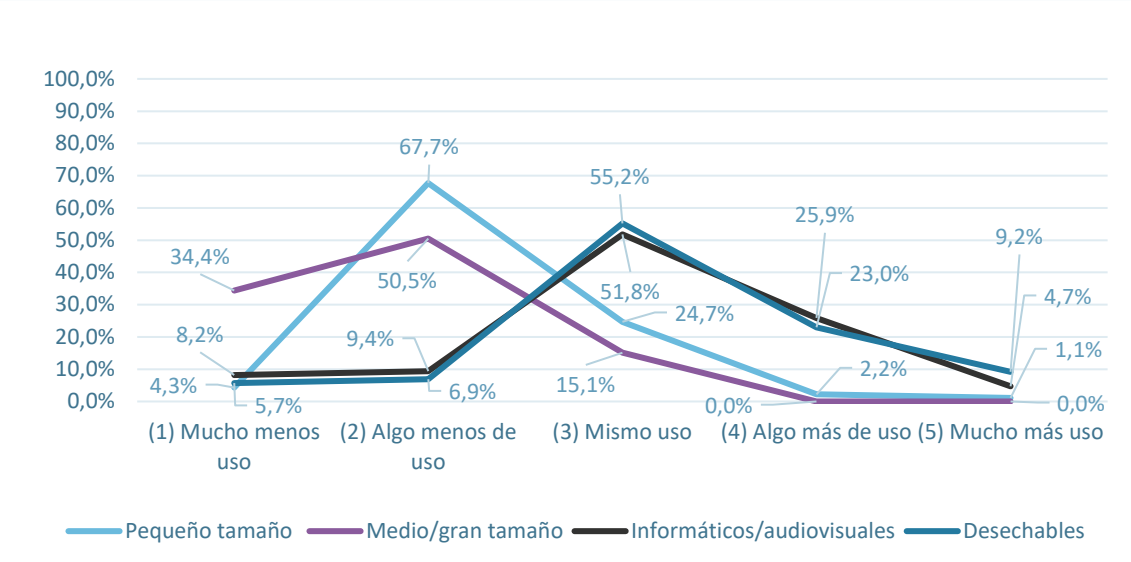


Figura 2. Uso de los materiales debido a la COVID-19.

En relación al tipo de actividades diseñadas para las clases de EF, se han analizado tres características: actividades en las que se comparte material, aquellas que requieren contacto físico y actividades en las que no se puede asegurar una distancia interpersonal de 1,5 metros. Los resultados obtenidos se presentan en la figura 3, observando una reducción de actividades en las que se comparte el material y en las que existe contacto físico, así como aquellas en las que no se puede garantizar la distancia de seguridad de 1,5 metros, aunque en este caso algo menos.

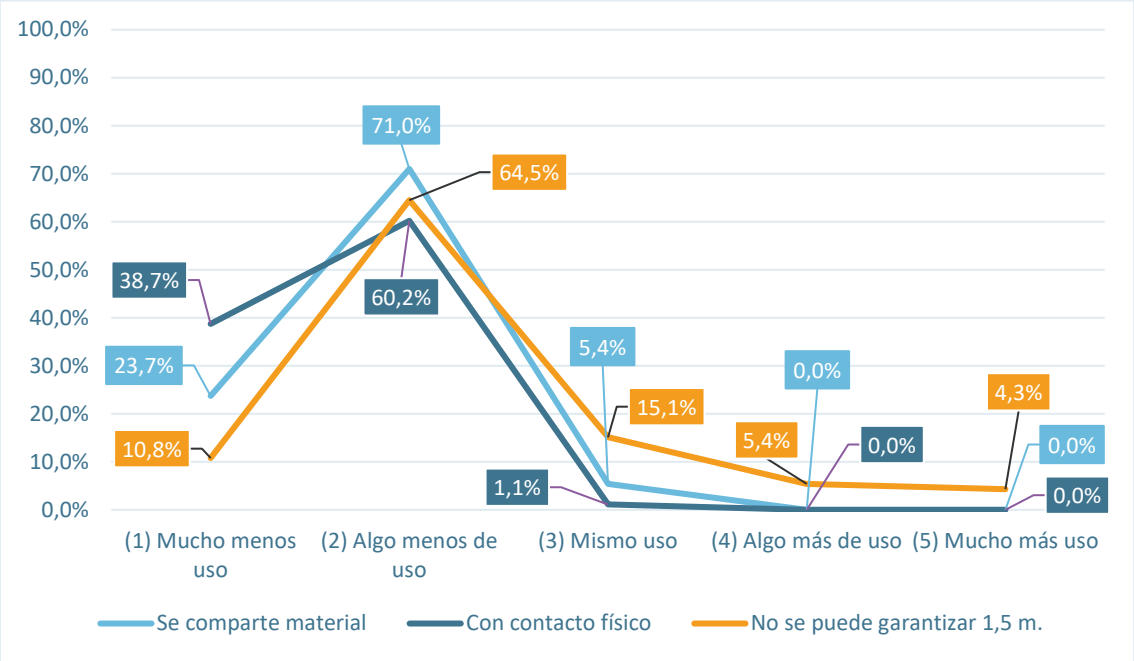


Figura 3. Actividades realizadas en las sesiones de EF comparándolas con la situación anterior a la COVID-19.

Por lo que tiene que ver con los agrupamientos, en una escala de 1 a 5, siendo 1 (mucho menos uso o se ha eliminado), 3 (mismo uso) y 5 (mucho más uso), se preguntó por seis tipos: individual, parejas burbuja, parejas rotatorias, pequeños grupos burbuja, pequeños grupos rotatorios y gran grupo. Se obtuvo que la práctica individual se incrementó mucho más que los otros tipos de agrupamiento (tabla 1).

	Individual	Parejas burbuja	Parejas rotatorias	Pequeños grupos burbuja	Pequeños grupos rotatorios	Gran grupo
Media	4,23	3,38	2,23	3,14	2,20	2,18
Dt	0,92	1,16	0,93	1,18	1,03	1,09

Tabla 1. Tipos de agrupamientos en las sesiones de EF.

En relación al tiempo invertido para la aplicación de medidas higiénico-sanitarias como ventilación, limpieza, desinfección, accesos al aula, etc., el 58,1% del profesorado encuestado emplea un 10% o menos de cada sesión para llevar a cabo estas medidas, pero un 39,8% asegura necesitar entre el 10 y el 25% de la clase, con lo que esto representa sobre el tiempo efectivo de actividad lectiva.

Con este estudio también se pretendía analizar otros factores que podrían condicionar el tipo de actividades o el tipo de sesión que se programaron (tabla 2). Al igual que ocurría con las variables

analizadas anteriormente, se estableció una escala tipo Likert de 5 niveles donde (1) era condicionó muy negativamente las sesiones, (2) las condicionó negativamente algo, (3) no las condicionó nada, (4) las condicionó algo positivamente y (5) las condicionó muy positivamente.

	Protocolo COVID-19 del centro	Miedo al contagio en el grupo	Falta de tiempo	Falta de espacios	Tamaño del grupo	Falta de formación de maestros/as sobre COVID-19	Falta de información a maestros/as sobre COVID-19
Valor medio	1,94	2	1,85	1,91	2,18	2,25	2,33
DT	0,83	0,74	0,61	0,78	0,91	0,64	0,70

Tabla 2. Otros factores que condicionaron las sesiones de EF.

Por lo que respecta al uso de la mascarilla por parte del alumnado, el 21,5% del profesorado asegura tener en el aula alumnado que no puede usar mascarilla por prescripción médica. De estos, únicamente un 2,2% de su alumnado realiza actividades distintas y alejado del resto del grupo, un 3,2% realiza las mismas actividades, pero alejado del resto del grupo, y un 7,5% realiza las mismas actividades, pero aumentando la distancia de seguridad de 1,5 metros.

Finalmente, cabe señalar algunos resultados sobre la atención a la diversidad del grupo en el contexto COVID-19. A este respecto, del profesorado encuestado el 77,4% reporta que en alguno de sus grupos-aula contaba con alumnado que presentaba algún tipo de necesidad educativa especial (NEE). De este porcentaje, el 72% tuvo que plantear alguna adaptación extra debido a la COVID-19.

Tal y como se muestra en la tabla 3, el profesorado con alumnado que tenía NEE, valoró que aspectos les pudo afectar más a este alumnado en las sesiones de EF. Tomando como referencia una escala tipo Likert de 5 niveles, dónde 1 equivale a (se ve afectado muy negativamente), 2 (se ve afectado algo negativamente), 3 (no ha afectado), 4 (se ve afectado algo positivamente) y, por último, 5 (se ve afectado muy positivamente); todas las variables se sitúan entre un 2 y 2,5 de media, lo que indica que la COVID-19 ha tenido una incidencia algo negativa en todos los aspectos analizados.

Variables	Media	Dt	Grado de afectación
Sentimiento de inferioridad	2,46	0,72	Algo negativamente
Dificultad en la resolución de problemas	2,34	0,77	Algo negativamente
Buena percepción de sí mismo/a	2,33	0,68	Algo negativamente
Autoestima positiva	2,32	0,75	Algo negativamente
Realización de las actividades en la clase	2,28	0,68	Algo negativamente
Frustración	2,25	0,70	Algo negativamente
Condición física	2,23	0,75	Algo negativamente
Control y gestión de las emociones	2,17	0,75	Algo negativamente
Integración en el grupo-aula	2,09	0,76	Algo negativamente
Relaciones interpersonales.	2,08	0,68	Algo negativamente

Tabla 3. Aspectos que afectaron al alumnado con NEE en las sesiones de EF.

4. Discusión.

Con esta investigación se pretendía analizar aquellos aspectos metodológicos que la COVID-19 había obligado a ajustar por parte del profesorado de EF en sus sesiones. A la vista de los resultados obtenidos parece que la Covid-19 ha condicionado el desarrollo de las clases de EF. En lo referido a los espacios empleados para su desarrollo, el Consejo General de la Educación Física y Deportiva (2020) destaca la necesidad de priorizar el uso de espacios al aire libre frente a los espacios cerrados, recomendación que coincide con lo que ha llevado a cabo el profesorado de EF en EP de los centros gallegos analizados en este estudio.

Por lo que respecta a los materiales, Duque (2020) señala que los materiales y recursos empleados juegan un papel fundamental puesto que constituyen la herramienta del docente para enseñar. No obstante, con la crisis sanitaria actual, parece necesario acotar el tipo de material que se puede utilizar sugiriendo priorizar el uso de aquel que sea más fácil de desinfectar, evitar compartirlo o abogar por que el alumnado cree sus propios materiales (Consejo General de la Educación Física y Deportiva, 2020). En el presente estudio se ha podido observar cómo se ha reducido el uso de materiales de pequeño y gran tamaño, aumentando considerablemente la presencia de materiales desechables que facilitan el cumplimiento de las medidas higiénico-sanitarias. También se ha observado una reducción de las actividades en las que se comparte material.

En relación a los agrupamientos, como destacan Schembri et al. (2021) durante la pandemia, las actividades grupales han dado paso a las prácticas individuales, hecho que se confirma en esta investigación, en la que la mayoría del profesorado sitúa las prácticas individuales en primera posición en su práctica diaria frente a los agrupamientos en gran grupo que apenas se utilizan ya en las clases de EF. De la misma forma, se ha prescindido de actividades que requieren del contacto físico. Todo ello, en línea con los establecido en el protocolo elaborado por la Xunta de Galicia (2020).

Sin duda, tal y como se ha podido comprobar en este trabajo, la COVID-19 trajo consigo la necesidad de implementar importantes medidas higiénico-sanitarias, algo que, según el estudio realizado, ha tenido repercusiones en el tiempo efectivo de las sesiones y, especialmente a principio de curso, ha generado mucha incertidumbre entre el profesorado. En este sentido, Cabrera (2020) remarca los efectos psicológicos negativos que la COVID-19 está generando entre profesorado, alumnado y familias por temores de infección, frustración personal, información inadecuada, ansiedad o incerteza ante el futuro. En el caso de la investigación que se presenta en este documento, en relación al alumnado con NEE, si bien podría pensarse inicialmente que la afectación de la COVID-19 a las dinámicas de su participación en las clases de EF iba a ser muy negativa, a la vista de los resultados, no lo ha sido tanto en variables como su autoestima, las relaciones interpersonales o la integración en el grupo-aula.

Si bien autores como García (2019) señalaba ya antes de la irrupción de la pandemia que el sedentarismo estaba instaurado en la población, particularmente entre niños y jóvenes, la COVID-19 ha contribuido a remarcar más, si cabe, esa cultura (Santos-Miranda et, al. 2021). La reducción del tiempo efectivo de actividad física en las clases de EF, la eliminación de actividades extraescolares, así como la suspensión y aplazamiento de competiciones deportivas en edad escolar, necesita de medidas urgentes que reviertan en un incremento de la carga de AF para cumplir con las directrices establecidas por la Organización Mundial de la Salud (2020).

5. Conclusiones.

La práctica de AF es una herramienta de gran importancia para conseguir un estado de buena salud tanto física como psicológica, para toda la población y especialmente para la escolar. La COVID-19 ha traído consigo una serie de medidas que condicionan la práctica de AF y suponen una barrera en la programación y desarrollo de las sesiones de EF, afectando al tiempo efectivo de práctica del grupo-aula y especialmente al alumnado con NEE. Aspectos como la necesidad de limitar los agrupamientos y el uso del material, el uso de la mascarilla y la importancia de mantener la distancia de seguridad entre el alumnado, han dificultado el normal desarrollo de estas sesiones.

En el presente y en el futuro es necesario invertir tiempo, esfuerzo y recursos para reconducir los altos índices de inactividad física y sedentarismo entre la población hacia un estilo de vida saludable, particularmente entre los escolares. Para ello, los centros educativos y el profesorado de EF deberían tener un papel protagonista y contar con el apoyo de las administraciones públicas y de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas.

Alvarez-Pitti, J., Mallén, J. A. C., Trabazo, R. L., Lucía, A., de Lara, D.L., Aznar, L.A.M., & Martínez, G.R. (2020). Ejercicio físico como «medicina» en enfermedades crónicas durante la infancia y la adolescencia. In *Anales de Pediatría*, *92*(3), 173.e1-173.e8. https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.01.010

Anand, K.B., Karade, S., Sen, S., & Gupta, R.M. (2020). SARS-CoV-2: Camazotz's Curse. *Medical Journal Armed Forces India, 76*(2), 136-141. DOI: https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.04.008

Bates, L.C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J.B., Kerr, Z.Y., Hanson, E.D., Gibbs,B.B., Kline, C.E., & Stoner, L. (2020). COVID-19 Impact on Behaviors across the 24-Hour Day in Children and Adolescents: Physical Activity,Sedentary Behavior, and Sleep, *7*(9), 138. https://doi.org/10.3390/children7090138

Cabrera, E.A. (2020). Actividad física y efectos psicológicos del confinamiento por covid-19. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *2*(1), 209-220. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1828

Celis-Morales, C., Salas-Bravo, C., Yáñez, A., & Castillo, M. (2020). Inactividad física y sedentarismo. La otra cara de los efectos secundarios de la Pandemia de COVID-19. *Revista médica de Chile*, *148*(6), 885-886. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000600885

Consejo General de la Educación Física y Deportiva. (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la "nueva normalidad". Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93.

Cuero, C. (2020). La pandemia del COVID-19. *Revista Médica de Panamá, 40*(1), 1-2. http://dx.doi.org/10.37980/im.journal.rmdp.2020872

Duque, M.F.R. (2020). La importancia del material, los recursos y estímulos aplicados como juego en la actividad física. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, *24*(3), 183-204. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1409

García, W.F. (2019). Sedentarismo en niños y adolescentes: Factores de riesgo en aumento. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 3*(1), 1602-1624.

Henríquez, J., Gonzalo-Almorox, E., Garcia-Goñi, M., & Paolucci, F. (2020). The first months of the COVID-19 pandemic in Spain. *Health Policy and Technology*, *9*(4), 560-574. https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2020.08.013

Lete-Lasa, J.R., Martín-Acero, R., Rico-Díaz, J., Gómez-Varela, J., & Río-Rodríguez, D. (2021a). Perception of the Sports Social Environment After the Development and Implementation of an Identification Tool for Contagious Risk Situations in Sports During the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*: 610421. https://doi:10.3389/fpsyg.2021.610421

Lete-Lasa, J.R., Martín-Acero, R., Rico-Díaz, J., Gómez-Varela, J., Río-Rodríguez, D., & Clavel-San Emeterio, I. (2021b). Herramienta de identificación de situaciones de contagio en el deporte: FISICOVID-DXTGALEGO (Xunta de Galicia). *Revista Española de Salud Pública, 95*, e20203037.

López-Rodríguez, J.A. (2019). Declaración de la iniciativa CHERRIES: adaptación al castellano de directrices para la comunicación de resultados de cuestionarios y encuestas online**.** *Atención Primaria*, *51*(9), 586-591. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.03.005

Ministerio de Consumo. (2019). Estudio ALADINO 2019: Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2019. Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Consumo. Madrid: 2020. https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/Informe_Aladino_2019.pdf

Montero, I., & León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *5*(1), 115-127.

Organización Mundial de la Salud. (7 de octubre de 2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público. Recuperado el 6 de febrero de 2021. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public

Organización Mundial de la Salud. (26 de noviembre de 2020). *Actividad física.* Recuperado el 6 de febrero de 2021. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Organización Mundial de la Salud. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo [WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance]. [Archivo PDF]. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337004/9789240014817-spa.pdf

Santos-Miranda, E., Rico-Díaz, J., Carballo-Fazanes, A., & Abelairas-Gómez, C. (2021). Cambios en hábitos saludables relacionados con actividad física y sedentarismo durante un confinamiento nacional por covid-19 (Changes in healthy habits regarding physical activity and sedentary lifestyle during a national lockdown due to covid-19). Retos, *43*, 415-421. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89425

Schembri, R., Coppola R., Tortella P., & Lipoma, M. (2021). Reflections that know of "new normal": the complex role of physical educators during the COVID-19 pandemic. *Journal of Physical Education Sport, 21*(88), 714-718. https://efsupit.ro/images/stories/februarie2021/Art%2088.pdf

Serra-Majem, L., Ribas-Barba, L., Aranceta-Bartrina, J., Pérez-Rodrigo, C., Saavedra-Santana, P. & Peña Quintana, L. (2003). *Childhood and adolescent obesity in Spain. Results of the enKid*

study (1998-2000). Med Clin (Barc), 121(19), 725–732. https://doi.org/10.1016/S0025-7753(03)74077-9

Xunta de Galicia. (2020). Protocolo de Adaptación ao contexto da Covid-19 nos centros de ensino non universitario de Galicia para o curso 2020-2021. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protocolo_centros_16_09_2020.pdf

Revisión sistemática de la literatura sobre la utilización de la tecnología en el aprendizaje del área matemática.

Nuria Cuevas Monzonís. Universidad Internacional de Valencia (España).

Andrea Cívico Ariza. Universidad Internacional de Valencia (España).

Vicente Gabarda Méndez. Universitat de València (España).

Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

Durante las últimas décadas, hemos sido testigos de una integración progresiva de la tecnología en los procesos formativos en todos los niveles.

Esta integración se ha materializado de diferentes modos. Por un lado, desde los años 80, ha habido un esfuerzo institucional por gran parte de los países por dotar a los centros de equipamiento tecnológico físico. Por otro, las sucesivas normativas curriculares han ido incluyendo contenidos curriculares específicos que permitieran ir desarrollando destrezas de carácter tecnológico desde etapas tempranas y, por último, hubo un gran avance en estas estrategias cuando se reconoció social, académica y profesionalmente la competencia digital como una destreza básica para cualquier ciudadano (Comisión Europea, 2006; Consejo Europeo, 2018).

Este contexto previo nos ayuda a entender que, en una sociedad como en la que vivimos, todas las esferas de nuestro desarrollo han pasado por un proceso de digitalización, que han convertido la tecnología en un medio facilitador e intermediador de nuestra vida diaria (Colomo et al., 2020). En el ámbito educativo, y más allá de lo expuesto anteriormente, se percibe la necesidad de explorar alternativas metodológicas que conviertan al estudiante en el centro del aprendizaje y que éste se desarrolle de un modo más vivencial y propio (Gabarda et al., 2019). Es natural, en este sentido, incorporar la tecnología al proceso formativo, no solamente por sus características motivadoras y lúdicas, sino también por formar parte de la vida de los estudiantes en el resto de sus actividades más allá de los centros educativos (Marín et al., 2021), otorgando la posibilidad de conectar los diversos contextos de aprendizaje.

En el caso del área de conocimiento que nos ocupa (las matemáticas), parece un fenómeno especialmente "natural" la integración de la tecnología, dado que actualmente hay una propuesta metodológica que conecta las áreas de conocimiento de índole científico: el STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics). Esta propuesta persigue desarrollar las competencias técnicas demandadas por la realidad mediante el diseño de propuestas formativas fundamentadas en técnicas experienciales (Acar et al., 2018).

1.1. La enseñanza y el aprendizaje de matemáticas mediante tecnología.

La realidad ha puesto de manifiesto que la tecnología tiene un potencial casi inimaginable para el desarrollo de cualquier ámbito. En el caso del contexto educativo no es una excepción y su integración da lugar a múltiples escenarios donde poder diseñar, implementar y evaluar procesos formativos en cualquier materia y etapa educativa.

En lo que respecta a las matemáticas, la literatura científica nos permite conocer las diferentes utilizaciones que se ha hecho de la tecnología al servicio de esta área de conocimiento, así

como el impacto que tiene su utilización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, y con carácter general, la implementación de la tecnología como herramienta repercute en una mayor significatividad en el aprendizaje (Nivela et al., 2018) así como en la mejora del rendimiento académico (Martínez-Garrido, 2018).

Por otro lado, podemos discernir dos grandes escenarios para la implementación de la tecnología en el área de las matemáticas: aquel donde se utiliza software especializado diseñado *ad hoc* para el desarrollo de competencias matemáticas o aquel donde se usan otras tecnologías, de carácter diverso, al servicio del proceso formativo. En el primer grupo, destaca especialmente por su presencia en la producción científica el software Geogebra que, mediante estudios como el de Alabdulaziz et al. (2021), Birgin, y Acar (2020), Del Cerro, y Morales (2021) o García et al. (2021), quienes han puesto de manifiesto el potencial de esta herramienta en diferentes etapas para el aumento del rendimiento académico, la mejora del aprendizaje y la comprensión de los conceptos y procedimientos, la significatividad del aprendizaje y el desarrollo de una mayor interacción y relación entre los agentes. Al margen de Geogebra, se ha constatado en otras investigaciones (Kristianti et al., 2017; Rodríguez-Cubillo et al., 2021) el impacto que tiene el uso de aplicaciones móviles orientadas al aprendizaje de las matemáticas sobre el aprendizaje, corroborando un aumento de la motivación de los estudiantes, su actitud hacia esta área de conocimiento y una mejora del rendimiento.

De otro lado, y como se comentaba anteriormente, se ha venido implementando tecnología cuya finalidad no era explícita para la capacitación matemática en los procesos formativos de esta área. Es el caso, por ejemplo, de la gamificación, los videojuegos y la simulación que, mediante estudios como los de Curto et al. (2019), Diego-Mantecón et al. (2018) o Pellas et al. (2021), han resultado ser alternativas positivas para una mayor significatividad del aprendizaje, una mayor facilidad para la resolución de problemas aritméticos y para desarrollar competencias de carácter transversal.

La literatura científica avala, de igual manera, los beneficios que se derivan de la enseñanza de las matemáticas mediada por la realidad virtual. De este modo, propuestas como las de Fernández-Enríquez y Delgado-Martín (2020), Jesionkowska et al. (2020) o Petrov y Atanasova (2020) concluyen que este tipo de tecnología favorece el aprendizaje de carácter conceptual, una mayor motivación hacia el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, así como la socialización.

También se puede constatar la utilidad de otras tecnologías, de origen diverso, para el desarrollo de procesos formativos en el área de matemáticas, como la robótica (Aris y Orcos, 2019), las impresoras 3D (Beltrán, y Rodríguez, 2017) o repositorios como Youtube (Gil-Quintana et al., 2021), dando sentido a la idea de que cualquier tecnología puede ser implementada si hay una fundamentación metodológica coherente.

En este sentido, y para finalizar, la tecnología puede ser un medio para el desarrollo de propuestas de *flipped learning* (López et al., 2019) o el *escape room* (Jiménez et al., 2020), estando vinculadas a una mayor motivación hacia el aprendizaje y una mejora del rendimiento académico.

A partir de este análisis, y con pretensión de comprender de forma más holística la utilización de la tecnología como herramienta metodológica para el aprendizaje de las matemáticas en Educación Secundaria, este estudio propone una revisión sistemática de la producción científica alojada en Dialnet en los últimos cinco años sobre esta realidad.

2. Método.

Metodológicamente, este trabajo presenta una revisión sistemática de la literatura sobre la utilización de tecnología para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la etapa de educación secundaria.

Para llevar a cabo este proceso, se ha utilizado como base de datos Dialnet, utilizando como descriptores para la búsqueda "tecnología", "matemáticas" y "educación secundaria", tanto en inglés como en español.

La búsqueda devolvió un total de 155 resultados que han sido filtrados en base a los criterios de inclusión y exclusión que se detallan en la tabla 1:

Criterios de inclusión	Tipología	Artículos científicos
	Disponibilidad	Acceso abierto y texto completo
	Tipo de estudio	Investigación empírica
	Participantes	Profesorado o alumnado de educación secundaria
	Fecha de publicación	2017-2021
	Idioma	Castellano, inglés o portugués
Criterios de exclusión	Tipología	Capítulos de libro, actas de congreso,…
	Disponibilidad	De pago, solo *abstracts* o sin acceso a texto completo
	Tipo de estudio	Artículos de revisión, teóricos, diseños sin implementar
	Participantes	Profesorado o alumnado de otras etapas
	Fecha de publicación	Anterior a 2017 o posterior a 2021
	Idioma	Otros idiomas

Tabla 1. Criterios para la selección de documentos. Elaboración propia.

Para desarrollar las acciones de búsqueda, selección y filtrado de la información, se ha fundamentado el proceso en el método PRISMA (Urrútia, y Bonfill, 2010). Esta propuesta nos ha permitido partir de los 155 artículos encontrados que, tras ser filtrados en función de los criterios expuestos, han quedado reducidos a un total de 14, tal y como se recoge en la figura 1:

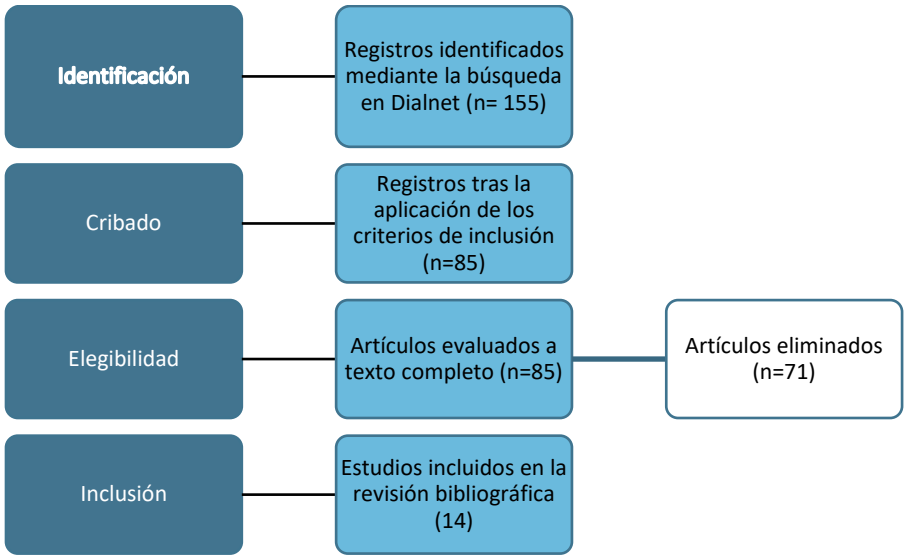


Figura 1. Proceso de selección de documentos. Elaboración propia.

Estos catorce documentos son objeto de un análisis más detallado, en base a las variables de tipo identificativo y de contenido que se recogen en la tabla 2:

Variables identificativas	Año	Año en que se publica el artículo
	País	Contexto geográfico de la investigación
	Autoría	Número de autores que firma la propuesta
	Idioma	Lengua en que se publica el artículo
Variables de contenido	Muestra	Número de participantes y tipo
	Objetivos	Finalidades que persigue la propuesta
	Resultados	Principales descubrimientos del estudio

Tabla 2. Variables de análisis bibliográfico. Elaboración propia.

3. Resultados.

En la tabla 3, se detalla el análisis de todas las variables reseñadas para las 14 investigaciones que han sido objeto de estudio:

Año	País	Autoría	Idioma	Muestra	Objetivos	Resultados
2021	Brasil	Coutinho, W.A., de Almeida, V.E. y Jatobá, A.	Portugués	46 estudiantes	Evaluar la adquisición de habilidades y competencias en matemáticas, a partir del uso de aplicaciones educativas móviles	Las aplicaciones móviles educativas pueden motivar y ayudar a resolver actividades matemáticas, además de favorecer el proceso de aprendizaje.
2021	España	Silva, F., Carrillo, J. y Fernández-Plaza, F.J.	Español	17 estudiantes y un docente	Determinar el impacto del uso de realidad virtual inmersiva (RVI) en las actitudes científico-matemáticas.	No se evidencia una mejora en las actitudes hacia las matemáticas, pero sí en la autopercepción del aprendizaje de los contenidos.
2020	Portugal	Nunes, P.S., Nascimiento, M., Catarino, P. y Martins, P.J.	Portugués	96 profesores	Explorar y describir la influencia del Software Educativo (SE) como herramienta.	La edad, el género o la antigüedad de los docentes influyen en el conocimiento y uso de Kahoot y Scratch.
2020	Argentina	Cenich, G., Araujo, S. y Santos, G.	Español	14 docentes	Caracterizar el uso de tecnologías digitales para la enseñanza de las matemáticas.	La mayoría de los docentes hace un uso limitado de las tecnologías.
2020	Colombia	León, C.C., y Heredia, Y.	Español	76 estudiantes	Identificar el efecto del uso de Recursos Educativos Abiertos en matemáticas (REA) sobre la formación.	La incorporación pedagógica de REA en el currículo permite el fortalecimiento de las competencias integrales.
2020	España	Molina, Á., Adamuz, N. y Bracho, R.	Español	18 estudiantes	Analizar el impacto del pensamiento computacional con Scratch sobre la competencia matemática.	Se evidencia una mejoría en la resolución de problemas y en la competencia lingüística (lectura y comprensión del enunciado del problema).
2019	España	Sánchez, E., Ibar, R. y Cosculluela, C.	Español	Estudiantes (no se detalla el número exacto)	Mejorar la atención de los alumnos mediante la gamificación.	Los alumnos participaron más, mejoraron sus resultados académicos y adquirieron una visión global del resto de asignaturas.
2019	España	Peinado, P., Prendes, M.P. y Sánchez, M.M.	Español	36 estudiantes	Analizar la metodología de la Clase Invertida como estrategia docente	Mejoró la asistencia, el rendimiento, el aprendizaje, la motivación, la

						organización y la autorregulación.
2019	México	Lara, E.M., Rebolledo-Méndez, G. y Rojano, J.R.	Español	83 estudiantes	Descubrir la incidencia en el aprendizaje del uso de un Sistema Tutor Inteligente.	El uso de la tecnología para conformar grupos de trabajo repercutió en una mejora significativa del aprendizaje, el rendimiento académico y aprendizaje colaborativo.
2019	Perú	Ramón, J.A., y Vílchez, J.	Español	15 estudiantes	Describir la influencia del uso de la tecnología étnica y digital como recursos didácticos.	Se constata una mejora en la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje, así como una mejor construcción de conceptos, el aprendizaje significativo y resolución de problemas matemáticos.
2019	España	García, S. y Cantón, I.	Español	1.488 estudiantes	Analizar el uso de buscadores, wikis, blogs, podcasts y mensajería instantánea, y su impacto sobre el rendimiento.	Se constata la influencia del uso de podcast para la mejora del rendimiento en matemáticas.
2018	Colombia	Díaz, J.E.	Español	40 estudiantes	Determinar si la simulación mejora la enseñanza y el aprendizaje.	El rendimiento académico mejoró significativamente.
2018	Perú	Diaz, L., Rodríguez, J. y Lingan, S.K.	Español	48 estudiantes	Evaluar los efectos del empleo del software GeoGebra en la enseñanza de la geometría.	El uso de GeoGebra mejoró la capacidad de razonamiento y demostración, comunicación matemática y resolución de problemas.
2018	Colombia	Díaz, J.E.	Español	40 estudiantes	Determinar si la simulación mejora la enseñanza y el aprendizaje de fracciones equivalentes.	No se obtuvieron evidencias claras sobre la mejora del rendimiento académico de los estudiantes por el uso del simulador PHET.

Tabla 3. Análisis bibliográfico.

Tomando en primer lugar para el análisis las variables de índole identificativo, destaca que no hay ningún artículo publicado en 2017, estando la mayor parte de los estudios concentrados en los años 2018 (3 de los 14), 2019 (5 de ellos) y en el 2020 (4) y habiendo solamente 2 de ellos publicados en 2021. Estos datos reflejan que hay un decrecimiento de la producción científica en los últimos años sobre el aprendizaje de matemáticas mediado por tecnología.

Atendiendo, por otro lado, al contexto geográfico donde se contextualizan las propuestas, el país que aporta un mayor número de contribuciones es España (cinco de ellas), seguido de Colombia (tres contribuciones) y Colombia (con 2 propuestas), habiendo una investigación en Brasil, otra en Portugal, otra en Argentina y otra en México. En cuanto a la lengua en que están redactadas las investigaciones, la mayor parte de ellas se proponen en español (12 de las 14), habiendo dos contribuciones que se publican de manera original en portugués.

Con relación a la última variable identificativa, la autoría, 12 de las 14 propuestas están escritas por varios autores (entre dos y cuatro), habiendo dos propuestas firmadas por un único autor que, además, es el mismo (Díaz, 2018a; 2018b).

Si focalizamos la atención sobre las variables vinculadas con el contenido de las propuestas, encontramos que, a excepción de tres propuestas, todas toman como muestra a estudiantes

de educación secundaria (11 de las 14), habiendo dos investigaciones centradas en el profesorado de esta etapa y una que combina la visión de ambos agentes. A excepción del estudio de García y Cantón (2019), suelen ser muestras reducidas. En cuanto a las finalidades de los estudios, de manera mayoritaria, se orientan a conocer el impacto de la tecnología sobre el aprendizaje de los estudiantes en el área de matemáticas. Pese a que una investigación no detalla ningún software o herramienta específica (Ramón y Vílchez, 2019), el resto trata de plantear la influencia de diversas alternativas como herramientas para el desarrollo de la competencia matemática. Es reseñable, en este sentido, que solamente una de las propuestas (Diaz et al., 2018) analiza un software específico para el aprendizaje de las matemáticas, en este caso, Geogebra. Mientras tanto, la mayor parte de las propuestas se centra en otro tipo de tecnologías, como las aplicaciones móviles (Coutinho et al., 2021), la realidad virtual inmersiva (Silva et al., 2021), los recursos educativos en abierto (León y Heredia, 2020), las herramientas de programación (Molina et al., 2020), simuladores (Díaz, 2018a; 2018b) o sistemas de tutoría virtual (Lara et al., 2019). Por otro lado, tendríamos aquellas propuestas que se orientan a conocer el impacto de determinadas metodologías mediadas por tecnología sobre el aprendizaje, como la gamificación (Sánchez et al., 2019) o la clase invertida (Peinado et al., 2019). Por último, en el caso de las dos propuestas cuyos participantes son los docentes (Cenich et al., 2020; Nunes et al. 2020), el objetivo es conocer qué factores influyen en el uso de tecnología, así como caracterizar la utilización que hace el profesorado de la tecnología para la enseñanza de las matemáticas.

En cuanto a los resultados, por un lado, constatar que los docentes hacen un uso escaso de la tecnología y que variables como la edad, el género o la competencia digital son claves para su utilización (Cenich et al., 2020; Nunes et al. 2020). Por otro lado, de manera generalizada, se evidencia que la implementación de la tecnología para los procesos formativos en el área de matemáticas en educación secundaria tiene efectos positivos en el aprendizaje. De este modo, se concluye que la tecnología contribuye a un aumento de la atención y la motivación (Coutinho et al., 2021; Ramón y Vílchez, 2019), a una mejora de la capacidad de resolución de problemas (Diaz et al., 2018; Molina et al., 2020), a un mayor aprendizaje de contenidos específicos (Silva et al., 2021), a una optimización de la organización del aprendizaje y su autorregulación (Peinado et al., 2019), un aumento del aprendizaje colaborativo (Lara et al., 2019), así como una mejora generalizada en el rendimiento del área de matemáticas (García y Cantón, 2019; Sánchez et al., 2019) y otras áreas competenciales (León y Heredia, 2020).

4. Discusión y conclusiones.

El análisis realizado ha permitido constatar que, en los últimos cinco años ha habido una cantidad reseñable de publicaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas mediante tecnología en la etapa de educación secundaria, en consonancia con los resultados de metaanálisis previos como el de Hillmayr et al. (2020). Resulta curioso, sin embargo, la escasez de estudios en el año en curso, especialmente si tenemos en cuenta que la literatura científica sobre el uso de tecnología como herramienta al servicio del proceso formativo ha crecido de manera exponencial desde la llegada de la COVID-19.

Examinando la tecnología utilizada para el diseño, implementación y evaluación de los procesos formativos en el área matemática, se observa una gran diversidad. De este modo, y en consonancia con la literatura científica revisada previamente, podemos observar software creado *ad hoc* para el desarrollo de la competencia matemática como Geogebra (Del Cerro y Morales, 2021), pero también otras posibilidades como las aplicaciones móviles (Rodríguez-Cubillo et al., 2021), realidad virtual (Jesionkowska et al., 2020) o simuladores (Pellas et al., 2021).

Esta diversidad no repercute, no obstante, en la percepción generalizada que se desprende de las propuestas sobre los beneficios que aporta la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. En esta línea, se concluye que cuenta con un potencial específico sobre la motivación hacia el área de conocimiento, la significatividad de los aprendizajes o el rendimiento académico, como constataban los resultados de Alabdulaziz et al. (2021), Diego-Mantecón et al. (2018), Martínez-Garrido (2018) o Petrov y Atanasova (2020), entre otros.

Como líneas de trabajo futuras, consideramos que sería interesante replicar este análisis en otras bases de datos y en otras etapas educativas, a fin de tener una perspectiva más global del fenómeno de estudio. Asimismo, y a tenor de los resultados de los estudios protagonizados por docentes, hay una necesidad manifiesta por explorar qué variables condicionan la utilización de la tecnología al servicio del aprendizaje matemático, como la competencia digital docente o los paradigmas que sustentan la práctica educativa en esta área. Estas cuestiones permitirían conocer no solo qué tecnología se está utilizando para enseñar y aprender matemáticas, sino cuáles son los aspectos que influyen en su integración en los procesos formativos.

Agradecimientos.

Este artículo forma parte del Proyecto Erasmus + IMAS (Increasing Mathematical Attainment in Schools), con referencia 2019-1-ES01-KA201-065104 (2019-2022), financiado por la Unión Europea.

Referencias bibliográficas.

Acar, D., Tertemiz, N., & Tademir, A. (2018). The effects of STEM training on the academic achievement of 4th graders in science and mathematics and their views on STEM training. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(4), 505-513. https://doi.org/10.26822/iejee.201843814

Alabdulaziz, M.S., Aldossary, S.M., Alyahya, S.A., & Althubiti, H.M. (2021). The effectiveness of the GeoGebra Programme in the development of academic achievement and survival of the learning impact of the mathematics among secondary stage students. *Education and Information Technologies, 26*, 2685–2713. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10371-5

Aris, N., & Orcos, L. (2019). Educational Robotics in the Stage lf Secondary Education: Empirical Study on Motivation and STEM skills. *Education Sciences, 9*(2), e73. https://doi.org/10.3390/educsci9020073

Beltrán, P., y Rodríguez, J. (2017). Modelado e impresión en 3D en la enseñanza de las matemáticas: un estudio exploratorio. *REIDOCREA. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 6*, 16-28. http://doi.org/10.30827/Digibug.44193

Birgin, O., & Acar, H. (2020) The effect of computer-supported collaborative learning using GeoGebra software on 11th grade students' mathematics achievement in exponential and logarithmic functions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. http://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1788186

Cenich, G., Araujo, S., y Santos, G. (2020). Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria. *Perfiles educativos, 42*(167), 53-67. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59276

Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., y Cuevas, N. (2020). Percepción de estudiantes sobre el uso del videoblog como recurso digital en educación superior. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación, (59)*, 7-25. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74358

Comisión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, de 30 de diciembre de 2006*. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962

Consejo Europeo (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, de 4 de junio de 2018*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV

Coutinho, W.A., de Almeida, V.E., & Jatobá, A. (2021). Aplicativos móveis em sala de aula: Uso e possibilidades para o ensino da matemática na EJA. *ETD: Educaçao Temática Digital, 23*(1), 20-43. http://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656231

Curto, M., Orcos, L., Blázquez, P. J., & Molina, F. J. (2019). Student Assessment of the Use of Kahoot in the Learning Process of Science and Mathematics. *Education Sciences, 9*(1), e73. https://doi.org/10.3390/educsci9020073

Del Cerro, F., & Morales, G. (2021). Application in Augmented Reality for Learning Mathematical Functions: A Study for the Development of Spatial Intelligence in Secondary. Education Students. *Mathematics, 9*(4), e369. https://doi.org/10.3390/math9040369

Díaz, J.E. (2018a). Aprendizaje de las Matemáticas con el uso de Simulación. *Sophia, 14*(1), 22-30. http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.519

Díaz, J.E. (2018b). Importancia de la simulación Phet en la enseñanza y aprendizaje de fracciones equivalentes. *Educación y Desarrollo Social, 11*(1), 48-63. http://dx.doi.org/10.18359/reds.2011

Diaz, L., Rodríguez, J., y Lingan, S.K. (2018). Enseñanza de la geometría con el software GeoGebra en estudiantes secundarios de una institución educativa en Lima. *Propósitos y representaciones, 6*(2), 217-251. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.251

Diego-Mantecón, J.M., García-Piqueras, M., Blanco, T.F., y Ortiz-Laso, Z. (2018). Problemas en contextos reales para trabajar las matemáticas - Plataforma STEMforYouth. *Sociedad de la Información, (58)*, 29-38.

Fernández-Enríquez R., & Delgado-Martín, L. (2020). Augmented Reality as a Didactic Resource for Teaching Mathematics. *Applied Sciences, 10*(7), e2560. https://doi.org/10.3390/app10072560

Gabarda, V., Colomo, E., y Romero, M.M. (2019). Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa 8*(2), 19-36.

García, S., y Cantón, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 59*, 73-81. https://doi.org/10.3916/C59-2019-07

García, M.M., Romero, I.M., y Gil, F. (2021). Efectos de trabajar con GeoGebra en el aula en la relación afecto-cognición. *Enseñanza de las Ciencias, 39*(3), 177-198. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3299

Gil-Quintana, J., Malvasi, V., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L.M. (2020). Learning Leaders: Teachers or Youtubers? Participatory Culture and STEM Competencies in Italian Secondary School Students. *Sustainability, 12*(18), e7466. https://doi.org/10.3390/su12187466

Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S.I., & Reiss, K.M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education, 153*, e103897. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897

Jesionkowska, J., Wild, F., & Deval, Y. (2020). Active Learning Augmented Reality for STEAM Education-A Case Study. *Education Sciences, 10*(8), e198. https://doi.org/10.3390/educsci10080198

Jiménez, C., Arís, N., Magreñán, Á.A., & Orcos, L. (2020). Digital Escape Room, Using Genial.Ly and A Breakout to Learn Algebra at Secondary Education Level in Spain. *Education Sciences, 10*(10), e271. https://doi.org/10.3390/educsci10100271

Kristianti, Y., Prabawanto, S., & Suhendra, S. (2017). Critical Thinking Skills of Students through Mathematics Learning with ASSURE Model Assisted by Software Autograph. *Journal of Physics, 895*, 012063. http://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012063

Lara, E.M., Rebolledo-Mendez, G., y Rojano, J.R. (2019). Mejorando el aprovechamiento de las actividades colaborativas por pares de estudiantes utilizando tecnología educativa en matemática. *Revista complutense de educación, 30*(2), 441-460. https://doi.org/10.5209/RCED.57597

León, C.C., y Heredia, Y. (2020). Uso de recursos educativos abiertos en matemáticas para la formación integral de estudiantes de grado séptimo de educación básica secundaria. *Panorama, 14*(26), 51-77. https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1481

López, J., Fuentes, A., López, J.A., & Pozo, S. (2019). Formative Transcendence of Flipped Learning in Mathematics Students of Secondary Education. *Mathematics, 7*(12), e1226. https://doi.org/10.3390/math7121226

Marín, D., Gabarda, V., y Cuevas, N. (2021). Competencia digital ciudadana: análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(2), 329-349. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006

Martínez-Garrido, C. (2018). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation, 4*(2), 138-149. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4956

Molina, Á., Adamuz, N., y Bracho, R. (2020). La resolución de problemas basada en el método de Polya usando el pensamiento computacional y Scratch con estudiantes de Educación Secundaria. *Aula abierta, 49*(1), 83-90. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.83-90

Nivela, M., Otero, O., Espinosa, J., y Rodas, E. (2018). Diseño de software interactivo en las matemáticas. *Journal of Science and Research, 3*(CITT2017), 27-31. https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3issCITT2017.2018pp27-31

Nunes, P.S., Nascimento, M., Catarino, P., & Martins, P.J. (2020). Fatores que influenciam o uso de software educativo no ensino de matemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(3), 113-129. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.006

Peinado, P., Prendes, M.P., y Sánchez, M.M. (2019). Clase Invertida: un estudio de caso con alumnos de ESO con dificultades de aprendizaje. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa, 70*, 34-56. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.70.1419

Pellas, N., Mystakidis, S., & Christopoulos, A. A. (2021). Systematic Literature Review on the User Experience Design for Game-Based Interventions via 3D Virtual Worlds in K-12 Education. *Multimodal Technologies and Interaction, 5*(6), e28. https://doi.org/10.3390/mti5060028

Petrov, P. D, & Atanasova T. V. (2020). The Effect of Augmented Reality on Students' Learning Performance in Stem Education. *Information, 11*(4), e209. https://doi.org/10.3390/info11040209

Ramón, J.A., y Vilchez, J. (2019). Tecnología Étnico-Digital: Recursos Didácticos Convergentes en el Desarrollo de Competencias Matemáticas en los Estudiantes de Zona Rural. *Información tecnológica, 30*(3), 257-268. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300257

Rodríguez-Cubillo, M.R., del Castillo, H., y Arteaga Martínez, B. (2021). El uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de las matemáticas: una revisión sistemática. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete, 36*(1), 17-34. https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2631XX

Sánchez, E., Ibar, R., y Cosculluela, C. (2019). BreakOut: "Sigue la pista". *Anales de ASEPUMA, 27*, 1-12.

Silva, F., Carrillo, J., y Fernández-Plaza, J.A. (2021). Uso de tecnologías inmersivas y su impacto en las actitudes científico-matemáticas del estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto en riesgo de exclusión social. *Educar, 57*(1), 119-138. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1136

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica, 135*(11), 507-511. http://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Cómo influyen los hermanos en el desarrollo infantil del niño.

Loreto Laín-Pérez. Universidad Católica de Ávila (España).

1. Justificación y marco teórico.

Para poder llevar a cabo nuestro estudio, debemos ver y establecer cuáles son los hitos del desarrollo en los niños menores de 6 años. Y trataremos de analizar el papel de la familia y los hermanos en el desarrollo del niño según diferentes estudios realizados.

En primer lugar, definiremos diferentes términos que vamos a utilizar.

Podemos definir desarrollo como una secuencia ordenada de cambios que se suceden en la conducta, la forma de pensar y de sentir; este desarrollo físico y psicológico implican un cambio a mayores tanto cuantitativo como cualitativo (Navas, 2010).

La primera infancia es el período que abarca desde la gestación hasta los primeros cinco años de la vida de un niño (Pérez, 2017).

Los hitos del desarrollo son destrezas o comportamientos que se pueden observar de forma generalizada en la primera infancia para cada rango de edad o destrezas físicas que se observan en la primera infancia a medida que estos se van desarrollando, son diferentes para cada rango de edad (Oyarzo, 2020). De forma práctica y precisa, para describir el desarrollo, se identifican los avances significativos en las diferentes áreas del desarrollo (Pérez, 2017) que serán los hitos para cada edad. "Los avances en las distintas áreas son claramente identificables y observables en el día a día a través de los comportamientos y capacidades que van desplegando los niños, y se han denominado hitos del desarrollo" (Pauen, 2012 citado en Pérez, 2017).

Las áreas del desarrollo en la primera infancia que describe Pauen (2012) son las siguientes:

Áreas de desarrollo	Hitos de desarrollo
Área motora gruesa	control de la cabeza, el torso y las piernas, desplazamientos, equilibrio, saltar, lanzar, atrapar
Área motora fina	coordinación mano-cuerpo, asir y sostener y manipular objetos, comer y beber, señalar, vestirse y desvestirse
Percepción	ver, oír, recordar
Pensamiento	representar y simbolizar, organización espacial, planificar
Lenguaje	balbuceo, decir sílabas, palabras, comprender y verbalizar oraciones
Área social	regular la cercanía/distancia, comunicación preverbal, establecer asociaciones comunes, diferenciar entre personas conocidas y desconocidas, cooperar en el día a día, juego conjunto
Autorregulación	sentimientos, impulsos, sueño, control de esfínter
Área afectiva	expresar emociones básicas y complejas, hablar sobre las emociones

Tabla 1: Áreas del desarrollo según Pauen. Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez (2017).

El desarrollo del ser humano se divide en siete etapas, en cada una de las cuales se presentan diferentes cambios físicos, cognoscitivos y sociales, estas etapas son: prenatal, infancia, niñez temprana, niñez intermedia, adolescencia, edad adulta y vejez (Aranda y Chávez, 2017). Aunque el 80% de las capacidades intelectuales de una persona se desarrollan a lo largo de los 12 primeros años de vida (Perdomo-González, 2011), por lo que es fundamental la estimulación de los niños a lo largo de estos años para así lograr el mayor desarrollo posible. Es especialmente intenso el desarrollo lingüístico y cognitivo entre los 6 meses y los 3 años de vida (Ternera et al., 2010).

Para nuestro trabajo nos centraremos en los hitos del desarrollo para los niños entre 1 y 6 años, llegamos hasta los 6 años para poder determinar qué hitos alcanzan los niños de 4 años correspondientes a edades superiores. Según García (2010) estos hitos serían los siguientes:

Edad del niño	Hitos del desarrollo
De 1 año a 1 año y medio	- Área motora gruesa: Camina solo, sube escaleras gateando, lanza una pelota. - Área motora fina: Apila objetos y saca cosas de los cajones, usa el dedo índice para señalar o tocar, se puede quitar los calcetines y los zapatos para ayudar a desvestirse, se lleva la comida a la boca con las manos y puede beber solo de un vaso. - Percepción: Se interesa por las imágenes - Pensamiento: Conoce para qué sirven algunos objetos, señala partes de su cuerpo cuando se lo pides, imita acciones como peinarse, mover un coche, dar de comer a un muñeco… - Lenguaje: Aprende continuamente nuevas palabras y usa la misma palabra para expresar muchas cosas. - Área social: Comprende cuando le dicen que coja o dé algún objeto concreto. - Área afectiva: A veces se muestra testarudo.
De 1 año y medio a los 2 años	- Área motora gruesa: Sube y baja escaleras de pie con ayuda, adquiere cada vez más agilidad para caminar e ir de un sitio a otro, lanza una pelota hacia donde quiere. - Área motora fina: Puede garabatear, encajar formas sencillas en un puzzle y hacer torres y filas, puede utilizar la cuchara para intentar comer solo. - Percepción: Le gusta buscar juguetes escondidos, le gusta ver cuentos y fotografías, se fija en ellas y puede señalar imágenes. - Pensamiento: Conoce el uso de algunos objetos cotidianos - Lenguaje: saluda y se despide con gestos y palabras, cada vez utiliza más palabras y empieza a unirlas, usa el sí y el no con gestos y con palabras. - Área social: Señala algunas partes del cuerpo en un muñeco y en una imagen, imita acciones que ha visto hacer en otros momentos (peinarse, hablar por teléfono, etc.), pide ayuda a un adulto cuando no puede hacer una tarea solo, muestra al adulto cosas que le interesan, atiende cuando le llaman.
De los 2 a los 3 años	- Área motora gruesa: le gusta moverse: saltar, correr, subir y bajar del tobogán, puede aprender a pedalear en un triciclo, da patadas a una pelota para jugar con otro niño. - Área motora fina: empieza a imitar trazos sencillos, puede hacer puzles de dos piezas e imitar alguna construcción simple, es capaz de comer solo utilizando cuchara y tenedor, colabora y va siendo autónomo para vestirse y desvestirse y para lavarse y secarse. - Percepción: comprende conceptos como grande y pequeño o uno y muchos, puede agrupar objetos iguales si se fija en un modelo, es curioso y pregunta continuamente el porqué de las cosas, se mantiene atento más tiempo en una tarea - Pensamiento: realiza órdenes con dos o más indicaciones - Lenguaje: Utiliza frases de varias palabras para comunicarse y sabe qué contestar cuando le preguntas su nombre y edad. - Área social: conoce y nombra objetos familiares en dibujos o fotografías y reconoce las acciones de los personajes en una imagen, se reconoce y reconoce a su familia en una foto reciente, imita en el juego posturas y formas de hablar de los adultos y canta alguna canción, le interesa el juego con otros niños, aunque se peleen. - Autorregulación: se reconoce como un niño o una niña, controla esfínteres durante el día - Área afectiva: a veces se muestra obstinado y puede tener rabietas, reconoce cuando los demás están contentos, tristes o enfadados,
De los 3 a los 4 años	- Área motora gruesa: Cada vez es más hábil para moverse, sube y baja escaleras - Área motora fina: hace dibujos y colorea, moldea plastilina, pega papeles y empieza a utilizar tijeras, hace puzles de 3 o 4 piezas, es capaz de vestirse y desvestirse sin ayuda.

	- Percepción: reconoce y nombra colores, clasifica objetos según su tamaño, forma, color, uso, etc., sabe dónde hay más o menos cosas y puede contar hasta 5, pregunta el significado de palabras que no entiende. - Pensamiento: aprende canciones y poesías - Lenguaje: pregunta el significado de palabras que no entiende, puede contar algo de lo que le ha pasado o lo que ve en una imagen, le gusta participar en conversaciones, todavía pronuncia mal algunas palabras - Área social: sabe decir "gracias" y "por favor" cuando es oportuno, juega con otros niños en la escuela y en el parque, le gusta jugar a papás y mamás, a médicos, etc., usando su imaginación, le gusta hacer cosas solo pero todavía pide ayuda a los mayores. - Autorregulación: puede ir al WC solo - Área afectiva: tiene rabietas, sobre todo si está cansado o enfermo.
De los 4 a los 5 años	- Área motora gruesa: sube y baja escaleras con un pie en cada escalón, es capaz de pedalear sobre un pie, - Área motora fina: puede cortar siguiendo una línea, imitar trazos de figuras simples, hace dibujos cada vez más elaborados. - Percepción: Recuerda canciones, adivinanzas y partes de cuentos, hace preguntas cada vez más difíciles de responder sobre nacimiento, muerte, etc. - Pensamiento: Cada vez se entretiene más solo, le gusta disfrazarse e interpretar personajes - Lenguaje: Utiliza frases para explicar vivencias y emociones - Área social: le gusta jugar con los mayores a adivinanzas y juegos de palabras, comienza a elegir compañero de juego - Autorregulación: puede esperar turno para hablar o para llevar a cabo una actividad, ya no utiliza pañal por la noche - Área afectiva: Cuando se enfada utiliza más las palabras que las pataletas
De los 5 a los 6 años	- Área motora gruesa: Le gustan los juegos de riesgo: trepar, correr, dar volteretas, etc. - Área motora fina: Es capaz de dibujar una persona, conoce y copia algunos números y letras, puede escribir su nombre, - Percepción: Cuenta y conoce los números hasta el 10, se muestra muy creativo y su imaginación no tiene límites - Pensamiento: Puede permanecer más tiempo atendiendo lo que el adulto le dice y realizando alguna tarea, tiene curiosidad por su propio cuerpo y el de los demás, le interesan los libros y cuentos, no solamente las imágenes sino por lo que pone en ellos. - Lenguaje: Repite frases hechas que ha oído a los mayores o a otros niños, sigue conversaciones - Área social: Empieza a hacer juegos compitiendo con sus amigos, es capaz de compartir con facilidad sus juguetes. - Autorregulación: Puede controlar mejor sus reacciones - Área afectiva: Comprende los sentimientos de los demás.

Tabla 2: Hitos del desarrollo para niños de entre 1 y 4 años. Fuente: Elaboración propia a partir de García (2010).

Debemos tener en cuenta que el ritmo con el que un niño adquiere estas capacidades es particular, no todos los niños desarrollan las habilidades en el mismo momento, estos hitos forman parte del desarrollo esperado, pero son variables en función del desarrollo de cada niño (García, 2010).

Tal y como indica Laín-Pérez (2021), la estimulación temprana en el niño mejorará sus condiciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales, con el objetivo de elevar el rendimiento escolar, y los resultados de evaluación a lo largo de todas las etapas educativas (Barreno-Salinas y Macías-Alvarado, 2015). La estimulación cultural en el entorno familiar y social desde un primer momento genera un clima educativo con más estímulos que permite al alumno aprender, adaptarse y mejorar con más facilidad y mayor rapidez que en los casos en los que no se producen estos estímulos (Ruíz de Miguel, 2001; Cuadrado, 1986). La familia y la escuela realizan una función esencial en la formación y modelado de los estudiantes, por lo que su relación con el desarrollo y rendimiento es directa (Serrano y Rodríguez, 2016). La importancia que tiene la familia para los niños de cero a seis años, y su capacidad para influir en el desarrollo de las capacidades de estos niños es vital, los cambios se producen tan rápido que no da

tiempo a verlos, pero suceden a cada momento (Perdomo-González, 2011). En esta estimulación temprana y en esta importancia de la familia, vemos que el entorno del niño tiene un papel destacado, y es aquí donde, además de los adultos que forman parte de ese entorno, los padres, consideramos que los hermanos pueden suponer un estímulo adicional que suponga un mayor desarrollo del niño.

En relación al número de hermanos, según indica Laín-Pérez (2021), nos encontramos con diferentes posturas, Ladrón de Guevara (2000, como se citó en Ruíz de Miguel, 2001) señala una relación inversa entre el tamaño de la familia y el desarrollo o rendimiento de los alumnos, siendo menor el rendimiento cuanto mayor fuera el número de hijos. Sin embargo, Gutiérrez-Domènech, 2009) no encuentra en su estudio una relación entre el rendimiento académico y el tamaño de la familia.

Según el estudio de Zambrano et al. (2002), se observa que, aún las familias de bajos recursos, en los que la posibilidad de proporcionar a los niños ambientes de aprendizaje estimulantes a los niños, el aprendizaje de los hermanos menores se ve favorecido por la influencia de los hermanos mayores.

2. Metodología.

La metodología que utilizaremos para este trabajo será cualitativa, ya que tendremos en cuenta variables relacionadas con el desarrollo evolutivo de los niños de nuestra muestra, objetos de la observación, que se miden en función de su grado de consecución.

Las variables seleccionadas para el estudio van a ser dependientes, y lo serán de dos variables independientes, como son la edad del niño y si tiene o no hermanos.

Las variables independientes, como indicábamos, van a ser:

- Edad del niño: Entre 1 año y 1 año y medio, entre 1 año y medio y 2, entre 2 y 3 años, entre 3 y 4 años, entre 4 y 5 años, y entre 5 y 6 años.
- Hermanos: sí o no

Las variables dependientes y que serán las que elegimos para nuestra observación serán todos los hitos del desarrollo para cada edad indicados en la tabla 2, como, por ejemplo: camina solo, se interesa por las imágenes, puede garabatear, reconoce y nombra colores, etc.

La observación tendrá una duración de 3 semanas, va a ser una observación sistemática, ya que se va a determinar un tiempo para llevar a cabo la observación, se van a establecer las variables a estudiar y se va a llevar a cabo un registro de la misma. Además, la observación va a ser directa, debido a que el proceso se va a realizar estando en contacto continuo con los niños objeto de la observación, habrá momento de interacción con los niños y otros momentos en los que únicamente se verá la actuación y relación de los niños y tomando las notas correspondientes.

2.1. Objetivos e hipótesis.

El objetivo principal de la observación va a ser determinar si hay diferencia en la evolución y desarrollo de los niños en función de si son hijos únicos o si tienen hermanos.

Establecemos como hipótesis a validar o refutar las siguientes:

- Hipótesis 1: los niños que tienen hermanos mayores tienen un mayor desarrollo que los niños que son hijos únicos.

- Hipótesis 2: los hermanos mayores no tienen diferencia en el desarrollo respecto a los niños que son hijos únicos.

2.2. Contexto y muestra.

La observación se va a realizar en un entorno no educativo, se va a llevar a cabo en diferentes lugares donde se relacionan o interactúan los niños objeto del estudio, como son diferentes parques o enclaves de la ciudad y varias casas.

Todos estos lugares son conocidos por los niños, los conocen a la perfección, se sienten cómodos en ellos, lo que facilita la observación, ya que no hay distracciones y les permite actuar con total libertad y normalidad, si limitaciones de ningún tipo.

Además de en un entorno conocido, los niños van a estar con personas de su entorno familiar, no con educadores.

La muestra objeto del estudio está formada por un total de 8 niños, tienen las siguientes características:

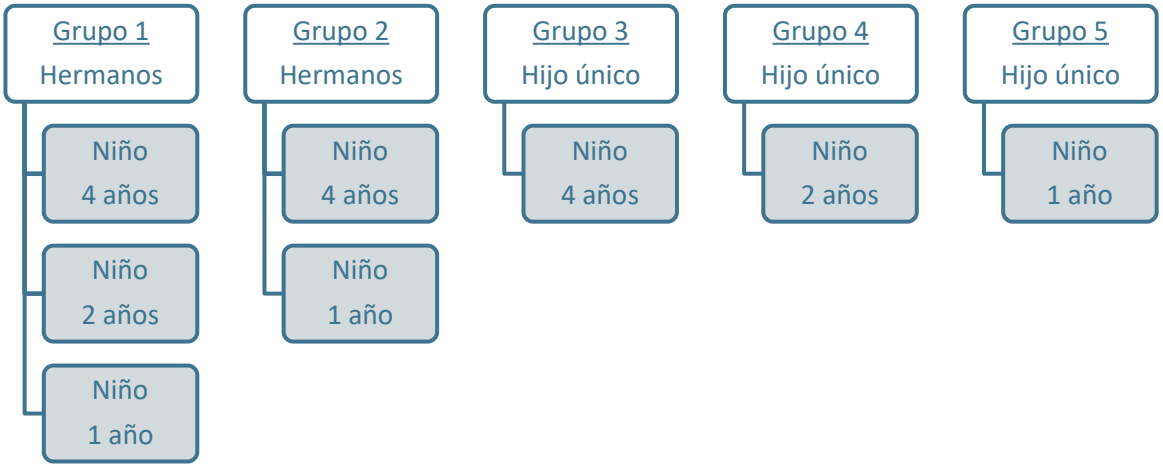


Tabla 3: Organización y características muestra. Fuente: elaboración propia.

Tenemos a los 8 niños distribuidos en 5 grupos, cada uno de estos grupos es un conjunto de hermanos o hijos únicos. Todos ellos son niños y tienen entre 1 y 4 años.

En concreto, los tres niños que tienen 1 año se encuentran entre 1 año y medio y 2 años.

2.3. Instrumentos de recogida de datos.

Vamos a crear listas de control para registrar las variables que vamos a observar, se realizará una lista con los hitos del desarrollo para cada edad, para cada uno de los niños con independencia de la edad que tenga. En esta lista de control se registrará si el niño observado alcanza los hitos asignados a su edad (sí/no) y su grado de consecución con una escala de estimación del 1 al 10. También se registrarán los hitos que se observan como alcanzados o no en niveles de edad anteriores o posteriores (si/no) y también con el grado de consecución en una escala de estimación del 1 al 10.

En estas listas de control se indicará el grupo al que pertenece el niño y su edad. Se utilizará una única lista de control para cada niño a lo largo de la observación, de forma que todas las anotaciones se realizarán en ella.

3. Resultados.

Se va a realizar el análisis de los resultados comparando los niños de la misma edad dentro de cada grupo, por lo que se compararán los resultados de los 3 niños que tienen 1 año, de los 2 niños que tienen 2 años y de los 3 niños que tienen 4 años.

Niños de 1 año.
Observamos en nuestro estudio que los tres niños que tienen un año cumplen la totalidad de los hitos que se corresponden a una edad inferior (entre 1 año y 1 año y medio) y en su mayoría los hitos correspondientes a su edad (entre 1 año y medio y 2 años). Todos ellos con un grado de consecución de 10.

Los hitos que no se cumplen, de los correspondientes a su edad serían "busca objetos escondidos" en el caso del niño del grupo 1 (tiene 2 hermanos) con un grado de consecución de 2, y utiliza la cuchara para intentar comer solo en el caso del niño del grupo 5 (es hijo único) con un grado de consecución de 3.

En relación a los hitos del grupo de edad posterior, los correspondientes a niños de entre 2 y 3 años, los niños pertenecientes a los grupos 1 y 2 (con 2 y 1 hermanos respectivamente) alcanzan más de 10 hitos, frente al niño del grupo 5 que alcanza únicamente 3 hitos, todos ellos con grados de consecución superiores al 5.

De los hitos correspondientes a edades posteriores (más de 3 años), los tres niños únicamente alcanzan un hito correspondiente a la edad de entre 3 y 4 años, que sería "juega con otros niños en la escuela o en el parque" con un grado de consecución alto y únicamente uno de los niños (el del grupo 1) alcanza un hito de los correspondientes a la edad de entre 4 y 5 años, que es "se entretiene solo", también con un grado alto de consecución.

Niños de 2 años.
De los dos niños de nuestra muestra que tienen 2 años, observamos que ambos cumplen todos los hitos correspondientes a edades inferiores a 2 años, con un 10 en lo que respecta al grado de consecución.

El niño del grupo 1 (tiene 2 hermanos) alcanza todos los hitos correspondientes a su edad, y el niño del grupo 4 (hijo único) los alcanza todos excepto el control de esfínteres durante el día, en este hito el grado de consecución estaría por debajo de 5.

En el caso de los hitos correspondientes a edades superiores, el niño del grupo 1 alcanza más de la mitad de los hitos que se corresponden con la edad de entre 3 y 4 años, y el niño del grupo 4 no llega a alcanzar ese número de hitos, quedando por debajo de la mitad, en ambos casos, el grado de consecución de los hitos alcanzados es superior a 5.

De los hitos que se corresponden a la edad de 4 a 5 años, el niño del grupo 1 alcanza 5 hitos y el niño del grupo 4 alcanza únicamente 2 hitos con un grado de consecución superior al 5.

En relación a los hitos correspondientes a niños de entre 5 y 6 años, el niño del grupo 1 alcanza 4 hitos y el niño del 4 alcanza únicamente uno, todos ellos con un grado de consecución que supera el 5.

Niños de 4 años.
Los tres niños de 4 años de nuestro estudio alcanzan la totalidad de los hitos correspondientes a edades inferiores, y todos ellos con grados de consecución altos.

Respecto a los hitos correspondientes a su edad, también los alcanzan completamente con altos grados de consecución.

De los hitos que se corresponden a la edad de entre 5 y 6 años, los tres niños consiguen alcanzar entre 10 y 11 hitos con un grado de consecución elevado grado de consecución.

En los niños de esta edad, en vista de los resultados anteriores, no se observan diferencias ni en relación a la consecución de los hitos ni con respecto al grado de consecución.

4. Conclusiones.

Tras nuestro estudio y el análisis de los resultados, hemos podido estudiar las diferencias en el desarrollo que se observan entre niños de la misma edad con hermanos y sin hermanos.

A partir de la observación realizada y del análisis de los resultados, podemos determinar que, para nuestra muestra, se observan diferencias entre los hitos en el desarrollo que se alcanzan en el caso de niños menores de 4 años que tienen hermanos mayores y los que no los tienen. Hemos podido comprobar que todos ellos alcanzan los hitos correspondientes a su edad, pero en el caso de los niños que tienen hermanos, se consiguen antes hitos correspondientes a edades superiores. Estos niños alcanzan un número de hitos mayor en los correspondientes a edades superiores a la suya que los niños que no tienen hermanos. Este resultado validaría la hipótesis número 1, que afirmaba que los niños que tienen hermanos mayores tienen un desarrollo superior al de los niños que no los tienen.

También hemos podido determinar en nuestro estudio que, en el caso de los niños de 4 años, tanto hijos únicos como hermanos mayores, no se observa un nivel de desarrollo diferente ni en relación a los hitos de su edad ni en los de edades posteriores, lo que validaría la hipótesis 2 planteada.

Concluiríamos, en base a nuestro estudio y la muestra analizada que, en el caso de los niños menores de 4 años que tienen hermanos mayores, se observa un nivel de desarrollo superior que, en el caso de los niños de la misma edad sin hermanos mayores; y en el caso de los niños de 4 años tanto si son hermanos mayores como si son hijos únicos, no se observan diferencias en su desarrollo. Está claro que la existencia de hermanos es un factor positivo en el desarrollo de los niños, deberían utilizarse estas interacciones entre hermanos como un recurso más de estimulación de los procesos evolutivos (Arranz, 2000)

En la realización de nuestro estudio, nos hemos encontrado con las siguientes limitaciones. En primer lugar, el número de niños que conforman la muestra es muy pequeño, lo que no permite poder extrapolar los resultados. Como propuesta para investigaciones futuras, a raíz de esta primera limitación, se puede plantear realizar este mismo estudio con una muestra superior que permita obtener resultados más significativos (mayor número de niños, aumentar el número de niños y también incluir niñas, incluir todas las edades entre 0 y 6 años, etc.).

Por otro lado, hemos contado con un tiempo limitado para llevar a cabo el proceso de observación, y este se ha realizado fuera del ámbito educativo. Sería recomendable validar los resultados aumentando el tiempo de observación e incluyendo el ámbito anterior.

Por último, únicamente se han tenido en cuenta unas variables para llevar a cabo el estudio, debido a la limitación de tiempo y extensión de este trabajo, sería muy interesante ampliar este estudio aumentando también el número de variables a estudiar.

Referencias bibliográficas.

Álvarez Otero, J. (2017). Manual Observación y Análisis en Contextos Educativos [Libro electrónico]. *Ávila: Universidad Católica de Ávila*.

Aranda Villalobos, C. D., y Chávez Mondragón, L. E. (2017). Autoconcepto y habilidades sociales en niños como hijos únicos y niños con hermanos. *PsicoEducativa: Reflexiones Y Propuestas, 3(5),* 38–44. https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/64

Arranz Freijo, E. (2000). Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico: una propuesta educativa. Innovación Educativa, 10, 311-331

Barreno-Salinas, Z., y Macías-Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Revista Ciencia UNEMI, 8(15),* 110-118. https://www.redalyc.org/pdf/5826/582663829013.pdf

Cuadrado Gordillo, I. (1986). Incidencia de la escuela en la inadaptación escolar. *Campo abierto: Revista de educación, 3*, 35-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118857

García Miranda, E. J. (2011). Guía del desarrollo infantil. Desde el nacimiento hasta los 6 años. *Real Patronato sobre Discapacidad*. http://riberdis.cedd.net/handle/11181/2993

Gutiérrez-Domènech, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Documentos de Economía "la Caixa", 15*. https://www.caixabankresearch.com/sites/default/files/content/file/2016/09/de15_esp.pdf

Laín-Pérez, L. (2021). ¿De qué depende el rendimiento académico en primaria? Estudio de variables basado en TIMSS 2019. [Trabajo Fin de Grado]. *Universidad Católica de Ávila.*

Navas Sánchez, M. J. (2010). Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia. *Innovación y experiencias educativas, 27*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_NAVAS_1.pdf

Oyarzo Quintana, D. (2020). Tabla de Contenidos. *Metodología de la Investigación, S1*. https://wiki.ead.pucv.cl/Daniela_Oyarzo_Quintana_EAD_361201_Tarea_9

Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. *Varona, 52,* 29-34. https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635574006.pdf

Pérez Cortés, F. (2017). Hitos clave del desarrollo infantil en la primera infancia. *Vínculos tempranos, 63-90*. https://www.researchgate.net/profile/Javiera-Navarro-2/publication/317061445_Vinculos_tempranos_Transformaciones_al_inicio_de_la_vida/links/5e2883354585150ee77b23a6/Vinculos-tempranos-Transformaciones-al-inicio-de-la-vida.pdf#page=63

Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación, 12(1),* 81-113. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A

Serrano Manzano, B. F. y Rodríguez Figueroa, M. P. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación. VII(1),* 235-255. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049

Ternera, L. A. C., Donado, L. C. M., Marcela, L., y Vergara, C. R. (2010). Importancia de la estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo

infantil. *Psicogente, 13(24).* http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1801/1717

Zambrano Sánchez, E., Arch-Tirado, E., Mendoza Romero, A., y Lozada Lucero, J. (2002). Estudio comparativo del desarrollo psicomotor en niños de gesta I y III de 3 años de edad, de nivel socioeconómico bajo, con hermanos y sin hermanos. *Anales de Otorrinolaringología Mexicana 47(3)*, 23-26. https://web.archive.org/web/20180502155445id_/http://www.medigraphic.com/pdfs/anaotomex/aom-2002/aom023f.pdf

Contextualización de la realidad socioeducativa del alumnado e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lionel Sánchez-Bolívar. Universidad de Granada (España).

María Isabel Tovar Gálvez. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

Al hacer referencia al contexto social del alumnado de secundaria es imprescindible definir tanto los agentes como las dimensiones que engloba el propio contexto. Por un lado se encuentra el alumnado formado por individuos de ambos géneros, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, en la etapa adolescente de su desarrollo psicofisiológico y social. Por otro lado, se encuentran las familias en las que se encuentran inmersos con sus propios valores y culturas, el centro educativo en sí y el resto de instituciones (Serguéyevna, 2015).

Dentro del contexto social, y conformándolo, se hallan en su mismo entorno social de iguales, la dimensión política y legal en la que se desarrolla su vida cotidiana y una fuerte influencia económica que van a repercutir en mayor o menor medida en la vida del alumnado y, por tanto, en su desarrollo social (Carr, 2015; Serguéyevna, 2015).

Antes de continuar es imprescindible definir qué es el contexto social y cuál es la acepción de adolescencia. Según la Real Academia Española (RAE), la adolescencia es aquel período de tiempo que sigue después de la etapa infantil y que se encuentra antes que la juventud. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la encuadra entre los 10 y los 19 años de edad. Es una etapa del desarrollo muy importante, puesto que durante ella se produce la transición entre la infancia y la edad adulta.

Sobre el contexto social se puede definir como toda situación familiar, social, cultural, histórica, económica o política que nos rodea. Obviamente, no es lo mismo nacer en el seno de una familia con un alto poder adquisitivo que en una familia con pocos recursos económicos, una de mayor influencia cultural y política que una desfavorecida, al igual que nacer durante una época de conflicto bélico o no (Carr, 2015; Markus, 2016).

Todo ello, lo que rodea al individuo, va a determinar la personalidad. Es por eso que durante la adolescencia, cuando los pensamientos y la capacidad cognitiva y emocional está desarrollándose, resulta de vital importancia que el adolescente tenga buena relación con el contexto del que forma parte.

2. Contexto sociopolítico y legislativo.

Las Administraciones Públicas tienen una influencia trascendental en la configuración del Modelo Educativo Estatal y, por ende, en el desarrollo de las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Esto se debe a dos motivos fundamentales; por un lado la Administración Pública se erige como ente legislativo en el desarrollo de un marco normativo y, por otro lado, como ente

ejecutivo que articula acciones en pos de la búsqueda de una calidad educativa en toda la red de centros del territorio español.

Para el alumnado cursante de la Etapa Secundaria Obligatoria este hecho da lugar al sentimiento de pertenencia a una estructura social organizada y gestionada por organismos públicos que marcarán su devenir formativo.

2.1. Derecho a la Educación.

En primer lugar, el alumnado de secundaria se encuentra bajo el amparo de derechos constitucionales, cuya regulación se halla en el artículo 27 de la Constitución Española, y que después ha sido objeto de desarrollo por diversas leyes orgánicas. Así el artículo 27.1, literalmente regula lo siguiente: "*Todos tienen derecho el derecho a la educación*". Pero de nada serviría el contenido de dicho derecho si al mismo tiempo la propia Constitución no hubiera preceptuado en el punto 4 del citado artículo, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica.

En desarrollo del precepto constitucional mencionado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, establece que tienen carácter obligatorio la educación primaria y la educación secundaria. Etapa, esta última que abarca hasta que el menor cumple la edad de 16 años y que la Administración tiene la obligación de impartirla de forma gratuita, ya sea en un centro docente de carácter público, o un centro privado concertado y sostenido con fondos públicos.

Así mismo, el derecho a la educación no sería un derecho fundamental y básico, si la propia Constitución en su artículo 53 no otorgara la máxima protección al reconocer que cualquier ciudadano y por tanto el menor de edad pueda interponer recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional, en el supuesto que fuera vulnerado el artículo 27 citado anteriormente.

2.2. Gestión de los Servicios Educativos.

El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es un colectivo muy vulnerable a las decisiones que se tomen en materia de gestión de los servicios educativos por parte del Estado, de las CCAA, o de la Administración Local.

Se trata de una etapa en la que una correcta planificación de la enseñanza se hace patente "como imprescindible" para la adecuada correlación con lo aprendido en la Educación Primaria. La Educación Secundaria Obligatoria comprende los últimos cuatro cursos de carácter obligatorio, lo que conlleva a que dicha planificación sea acorde al perfil del alumnado, a la sociedad actual, y a las nuevas tecnologías. Igualmente, desde la Administración Pública se debe dotar de mecanismos e instrumentos legales que recoja la necesidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares (como medida de modificación de los elementos del currículo), a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Relativo a las políticas de ayuda al estudio, es importante destacar que se erigen como un instrumento imprescindible para aquellos alumnos de secundaria que se encuentran en condiciones socio-económicas desfavorables, lo que les dificulta poder optar a todos los recursos necesarios para recibir la formación. Por tanto, son susceptibles de recibir las distintas tipologías de ayuda que tanto la Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio de Educación, así como los Organismos Autonómicos Competentes en Educación les ofrecen: relacionada con material escolar (Programas de Gratuidad de Libros), cuantías económicas en materia de desplazamiento, comedor, residencia, o dotaciones económicas para alumnado que use un material adaptado a sus necesidades individuales.

Otro aspecto fundamental es la Orientación y Atención del alumnado de Secundaria a través de las figuras reconocidas por el Sistema Educativo Español, tales como los Equipos de Orientación Educativa y los Educadores/as sociales, cuyas funciones específicas son las referidas a la intervención en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado para la mejora de la convivencia y colaboración con el profesorado en la consecución de tal fin, seguimiento del alumnado absentista, mediación en conflictos alumnado-centro-familia y desarrollo de programas para la educación de valores y la integración multicultural.

A través del artículo 56 "Servicios de Orientación Educativa" de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, se articula este aspecto tan importante:

- La orientación educativa, psicopedagógica y profesional es uno de los factores que favorece la calidad de la enseñanza, siendo un derecho básico del alumnado, un recurso que forma parte de la acción educativa para la mejora de los aprendizajes, el apoyo al profesorado y al conjunto del sistema, así como un medio necesario para logro de una educación integral y personalizada.
- El objetivo de la orientación educativa es prestar un asesoramiento especializado a la comunidad educativa con el fin de que se realice una adecuada atención a la diversidad del alumnado a lo largo de toda la escolaridad, con la debida coordinación y atendiendo al desarrollo personal, a las peculiaridades del alumnado y del entorno.

Como se comentaba en líneas precedentes, se trata de la última etapa educativa obligatoria, una etapa muy frágil que hay que hilar muy bien para incentivar al alumnado a continuar con su formación, mediante un asesoramiento integral.

Por otro lado, especial interés tiene, para el correcto funcionamiento del Sistema Educativo en las Etapas de Educación Secundaria Obligatoria, el hecho de disponer de unas instalaciones y condiciones materiales adecuadas y suficientes. El problema de tener ratios elevados influye de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado. Así pues, la Administración Pública, a través del órgano competente en Educación, ha dispuesto según el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, en su artículo 14 que: los centros en los que se imparta educación secundaria obligatoria dispondrán, como mínimo, de las siguientes instalaciones:

- Un aula por cada unidad con una superficie adecuada al número de alumnos escolarizados autorizados y en todo caso, con un mínimo de 1,5 metros cuadrados por puesto escolar.
- Por cada 12 unidades o fracción, un aula taller para tecnologías y dos aulas para las actividades relacionadas con las materias de música y educación plástica y visual respectivamente.
- Al menos un laboratorio de Ciencias Experimentales por cada 12 unidades o fracción.
- Un espacio por cada ocho unidades para desdoblamiento de grupos y otro para actividades de apoyo y refuerzo pedagógico

Por último, se aborda la interacción de la Administración Pública en las Actividades Extraescolares de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria a través del marco legal establecido en el Sistema Educativo Español, entendiéndose estas como un derecho, un complemento a la educación formal que el alumno/a recibe en su centro educativo. Con todo ello, hay que remontarse al artículo 51 de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación 8/1985 del 3 de julio para encontrar legislación relativa a dichas Actividades. A día de hoy, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en vigor, son dos los puntos que recoge el Artículo 57 del mismo (relativo a la facultad organizativa por parte del Consejo Escolar del Centro) para llevar a cabo esta labor:

- Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares.
- Aprobar, a propuesta del titular del centro, las aportaciones de las familias de los alumnos y alumnas para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.

2.3. Derecho a un sistema educativo estable.

Desde la restauración democrática han sido varias las leyes que han intentado regular el Sistema Educativo Español (algunas de ellas no se aplicaron o no entraron en vigor):

- Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) 1980
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002
- Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Esta continua promulgación de leyes en cortos períodos de tiempo provoca cambios a gran escala en la configuración formativa del alumnado de secundaria, pues la inestabilidad legislativa a la que se encuentra sometido en materia de educación no puede tener efectos positivos.

Según una nota de prensa, publicada en la web institucional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados, que fue convocada el 25 de octubre de 2017, se dice que es necesario un pacto estatal social, político y territorial en la educación, que permita alcanzar un mínimo comí denominador sobre los aspectos básicos que debieran configurar nuestro sistema educativo en los próximos 20 años, entre otros la concreción de unas enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado.

Estabilidad que no podría conseguirse sin una financiación estable y previsible en el tiempo. Por ello y según la precitada nota de prensa, el Pacto de Estado Social y Político por la Educación debe ir acompañado de un pacto presupuestario "que permita dotar al sistema educativo de una financiación estable y previsible a lo largo del tiempo".

2.4. Participación del alumnado en la configuración del sistema educativo.

El artículo 27.7 de la Constitución española reconoce el derecho de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

Ese derecho fundamental y básico reconocido en el artículo 27.7 ya mencionado ha sido objeto de desarrollo por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE nº106 de 04/05/2006) que reconoce la participación en los centros públicos a través del consejo escolar y el claustro, que son los dos órganos colegiados de gobierno de los centros. Asimismo, el Decreto 327/2010 de 13 de Julio publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, contempla también la participación en los centros públicos a través de otros órganos como son: la junta de delegados/delegadas de aula, como de padres/madres, asociaciones de madres y padres y asociaciones de alumnos y alumnas.

De conformidad con el artículo 83 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones económicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. Para lo cual, el Estado dotará en sus presupuestos generales de la financiación necesaria para oorgar dichas ayudas.

3. Contexto familiar. La familia como agente social.

La familia se considera como un sistema social básico, así lo afirman diferentes autores. Según Camejo (2015) es el núcleo central de la sociedad. Éste nos indica que hay diferentes maneras de considerar y establecer qué es familia. Para algunos simplemente son aquellas personas que conviven bajo el mismo techo, mientras que para otros es algo más y se extiende a otras personas con vínculos consanguíneos. En todo caso, esta institución social, resulta de vital importancia para el desarrollo de los menores.

Lo que afirma Montañés et al. (2008), es que la autonomía del adolescente es la que suele provocar la ruptura familiar. Nace un conflicto de ideas entre el adolescente y sus padres. Los jóvenes creen tener la razón y pensamientos únicos, mientras que los padres suelen luchar por protegerles y con ello negarles parte de esa autonomía que los menores reclaman.

En relación a esta disputa afectan diferentes factores que harán que la lucha intergeneracional se resuelva de una manera u otra.

Entre los diferentes factores que podemos considerar influyentes se encuentra el apego y los estilos parentales. Éstos van a determinar cómo será la relación padre-hijo.

Existen diferentes tipos de apego, siendo el apego seguro el mejor y más favorecedor de estas relaciones familiares; el apego evitativo que lleva a un distanciamiento mayor entre padres e hijos; el desordenado provoca incertidumbre, miedo y poca orientación en el núcleo familiar. Por último, el apego ambivalente lleva a los jóvenes a sentirse enfadados con sus padres y a buscar, por otro lado, respuestas (Santrock, 2003).

En cuanto a los estilos parentales, se destacan el autoritario, padres que imponen muchas reglas y esperan que las cumplan ejerciendo presión en ellos (menores con baja autoestima y poca iniciativa); el autoritativo (ideal para los jóvenes puesto que reciben una influencia muy positiva, donde se reduce la probabilidad de consumir drogas y evitar comportamientos precoces), es flexible y permisivo, democrático, los padres son cariñosos, proporcionan control y orientación, dejan que sus hijos decidan en cuanto a su autonomía, siempre les ayudan; el estilo permisivo destaca por dejar hacer, son padres que no exigen y no controlan la conducta de sus hijos (suelen ser niños poco maduros e irresponsables), no se interesan, permiten cualquier acción o conducta, parece que no les importa nada, dejadez en la función parental. Los padres no tienen por qué utilizar un solo estilo educativo, sino que dependiendo de la situación utilicen varios (Baumrind, 1991).

En el conflicto intergeneracional hay que ayudar a los jóvenes a que tomen sus propias decisiones sobre cómo deben gestionar sus sentimientos y acciones. Éstas estarán relacionadas con la familia, su grupo de iguales, sentimientos y la educación. Estas discrepancias familiares no se pueden evitar, y lo que hay que hacer es enseñarles a abordar el conflicto. Mediar ante situaciones de enfrentamiento ayuda a mejorar el desarrollo psicosocial del adolescente y forjar vínculos más afectivos con sus familiares (Coleman & Hendry, 2003).

Los estudios de Coleman y Hendry (2003) demuestran que existen buenas relaciones entre padres y adolescentes españoles, y que muchos jóvenes anteponen a su familia sobre sus amistades.

Las razones de la menor conflictividad se deben a la libertad que dan los padres sobre la ideología, el acercamiento de la misma que tienen en la actualidad con respecto a sociedades anteriores y una convivencia pacífica. También cabe destacar la diferencia de ser padre o madre, ya que cada uno actuará de manera diferente dependiendo de si tiene un hijo o una hija. Además, también influye el trabajo de los padres, la preocupación de cada uno, la protección, el grado de complicidad o la autoridad ejercida (Carr, 2015).

Por último, y en relación con lo anterior, podemos afirmar que: la mujer se incorpora al mundo laboral fuera de casa y se independencia económicamente; aumentan las separaciones matrimoniales; se retrasa la edad de emancipación y compromiso familiar; se construyen diferentes tipos de familias. Estas situaciones y el hecho de que existan diferentes tipos de familias (monoparentales, padres separados, cohabitación con hijos de nuevos matrimonios) hacen que los adolescentes se comporten de manera diferente, ya que esto les afecta de manera psicosocial (Boateng et al., 2019).

4. Contexto sociopersonal. El grupo de iguales como parte del contexto social del alumnado de secundaria.

Es imprescindible, a la hora de abordar el contexto social del alumnado de secundaria, analizar la relación que tiene con los diferentes grupos sociales que intervienen en su proceso de socialización. Uno de los principales grupos de socialización, que será un pilar fundamental para el fututo del adolescente o la adolescente dentro del conjunto de la sociedad, es el grupo de iguales (Burrrowes y Needs, 2009; Van der Stowe et al., 2018).

Existen miles de definiciones de grupo de iguales, pero la más certera podría no ser aquella que lo define como “amigos y amigas”, sino la que hace referencia a los individuos que, estando dentro o fuera de otros grupos sociales primarios o secundarios, mantienen una estrecha e intensa relación entre ellos, independientemente de la edad, el género, el nivel educativo o el nivel económico.

Cuando se hace referencia al grupo de iguales, es inevitable hacer referencia a los amigos y las amigas del barrio, las primas y los primos, los compañeros y compañeras de clase, etcétera; pero dado el mundo globalizado en el que nos encontramos inmersos, las tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales, esa visión se ha hecho más amplia pudiendo no sólo tener un grupo de iguales físico, sino que puede ser un grupo de iguales virtual (Serguéyevna, 2015).

Durante la fase de adolescencia, al margen de los cambios físicos y psicológicos, se producen cambios en el proceso de socialización de las y los adolescentes. Como agente socializador (trasmisor de principios, valores, normas y patrones) durante la infancia teníamos a la familia, sin embargo, dadas las características psicofisiológicas de la fase adolescente, observamos

como ese pilar básico de socialización que era la familia queda desplazado, paulatinamente, como agente socializador por el grupo de iguales (Tacca-Huaman et al., 2020).

Este grupo socializador va a trasmitir valores, principios y actitudes que serán determinantes para el futuro personal, laboral, económico y social del individuo dentro de la sociedad pudiendo crear desde un perfil social equilibrado a un ejemplo de inadaptación social. Para Llinares y Benedito (2007):

"Los miembros de estos grupos tienen en común el experimentarla misma incomprensión, rechazo, dificultades familiares, escolares o sociales, etc.; son, pues, el resultado de innumerables tensiones, contradicciones y ansiedades. Esto les lleva a compartir una gran insatisfacción por el mundo en el que viven y por el futuro que la sociedad pretende imponerles. En muchas ocasiones, la rebelión, con o sin causa, genera una larga crisis que comienza en la adolescencia y finaliza en la adultez." (p.67).

La influencia de este grupo está basada en ese fuerte sentimiento de insatisfacción y apoyada por la comprensión mutua que existe entre los individuos, lo que lleva a los mismos a tomar decisiones y conductas que, independientemente de ser socialmente aceptadas o no, son consideradas válidas, pues han sido consensuadas como correctas por la totalidad del grupo (Llinares & Benedito, 2007).

Un ejemplo clásico pero muy esclarecedor lo que se encuentra en la incidencia del consumo de sustancias por parte de menores escolarizados en la etapa secundaria. Es conocido por toda la comunidad científica que la primera toma de contacto con sustancias adictivas, legales o no, se da en esta etapa del desarrollo humano y así se demuestra en toda la literatura que encontramos al respecto. No es inusual ir a un centro educativo de secundaria y ver a jóvenes fumando un cigarrillo, pero ¿sabemos las implicaciones que para ellos y para el resto de la sociedad tiene?

En el grupo de iguales, "salir de marcha" y el consumo de sustancias van de la mano para conseguir diversión y estímulo en los momentos de ocio y tiempo libre. El grupo de iguales es considerado como el contexto idóneo en el que comenzar a consumir (Sánchez et al., 2007, p. 307).

Por lo tanto, nos encontramos ante un grupo social que, por un lado desplaza a la familia como agente socializador primario y agente de control social y, por otro lado, este grupo que ahora es poderosamente influyente en la vida del adolescente o la adolescente, crea unas nuevas normas sociales compartidas por todos sus miembros que hace que comportamientos como el consumo y/o abuso de sustancias o desviándose del control social, desembocando en inadaptación social (Romera et al., 2016).

La influencia del grupo de iguales que tiene más importancia en esta etapa del desarrollo social del individuo va disminuyendo gradualmente. Pero el quid de la cuestión son los efectos que tendrá en el futuro del individuo y en su desarrollo social, pues la adicción que se inicia en la adolescencia (aunque la influencia del grupo social que la inició se reduzca o se elimine) continuará hasta la etapa adulta y, por tanto, resultará en una situación de exclusión social.

5. Contexto cultural.

Acerca del concepto de cultura, White (2000) postula que la cultura se manifiesta en el tiempo y en el espacio por:

- Los organismos humanos (creencias, emociones, actitudes).

- La interacción entre los seres humanos.
- Los objetos materiales integrados en pautas de interacción social que rodean a los organismos humanos.

Cabe destacar que pueden confluir dos o más culturas en un mismo lugar y tiempo, a lo que se denomina multicultura:

"Es la Convivencia en un mismo Ámbito espacial, personas de distintas procedencias que existe un gran número de factores relacionados entre los que destaca el entorno socioeconómico familiar y cultural, además de la relación con el profesor, el centro escolar, etc." (Martínez-Chairez et al., 2020).

Muchas veces ante la educación intercultural los profesores se encuentran sin recursos para solventar el problema que se puede encontrar en el aula con respecto a que los alumnos no tengan una capacidad lingüística acorde con la que se lleva a cabo en el aula, por ejemplo, los alumnos que no saben hablar bien el castellano puesto que provienen de otras culturas diferentes, o bien de otros países (Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2016).

Existen alumnos que no les agrada participar en clase por muchos motivos: vergüenza, temor al fracaso, burlas, inseguridad, etc., sin embargo, conocen perfectamente las respuestas correctas a las preguntas de sus profesores o de sus mismos compañeros y además tienen un buen manejo del tema.

Hay que tener en cuenta que las redes sociales juegan un papel importante, puesto que pueden aumentar el capital cultural del alumnado: "*cuando los padres de grupos de buenos estudiantes se conocen entre ellos, sus recursos de capital social se acumulan en los vínculos entre ellos y promueven el aprendizaje de los estudiantes."* (Martinez-Chairez et al., 2020).

Según un estudio realizado en Badajoz por Córdoba-Caro et al. (2011), el rendimiento académico global de los alumnos de la ESO se ve muy influido por los determinantes socioculturales, aunque no todas las variables influyen de la misma manera destaca el "nivel económico familiar" y sobre todo el "nivel cultural", incrementándose el rendimiento a medida que el nivel económico y cultural es mayor.

Los resultados obtenidos muestran que los alumnos que viven en entornos socioculturales más favorables obtienen mejores resultados académicos, lo cual está relacionado con una mayor tasa de abandono escolar en poblaciones con recursos económicos y culturales limitados. De todo ello podemos deducir que para mejorar el rendimiento en alumnos con una situación sociocultural poco favorable debemos centrarnos en otro tipo de variables en las que sí se puede influir en el alumnado, como pueden ser los hábitos de estudio, de alimentación, de ocio y tiempo libre, etc., ya sea a través de campañas de difusión o de planes de acción educativa a nivel de centros o comunidades educativas más amplias (Córdoba-Caro et al., 2011).

6. Contexto económico.

En los noventa, múltiples veces afirmaron y defendieron el fin de las clases sociales. Surgen otras voces que defienden la posibilidad, aún en la actualidad, de delimitar y reconocer la influencia que juegan las clases sociales en múltiples campos de la realidad social, involucrándose de esta manera en el día a día de la ciudadanía de la sociedad contemporánea.

El hecho es que la clase social sigue jugando un papel central en la sociedad de la información y el conocimiento, dentro de la educación. Dentro de estos, al pertenecer a un entorno menos aventajado, se relaciona con una mayor tasa de abandono escolar.

El Objetivo del Estado del Bienestar es garantizar un nivel de vida básicamente suficiente a todos los ciudadanos y, la educación, es uno de los servicios donde más intervienen actualmente los sectores públicos de todos los estados modernos, por considerarla esencial para alcanzar un mayor crecimiento económico, así como para el desarrollo de una vida digna. Además, en la gran mayoría de países desarrollados la educación básica es obligatoria, de este modo se reconoce el derecho que todos los ciudadanos tienen a este bien social.

La mayoría del apoyo a la educación se fundamenta en dos teorías que relacionan el nivel de estudios individuo con el nivel de ingresos que obtendrá a lo largo de su ciclo vital. De esta manera, nos referimos en parte a la teoría del capital humano introducida por Schultz (1961), y por otra parte, a la teoría de la señalización, propuesta por Spence (1973) y Stiglitz (2002)

Estas dos teorías ponen de manifiesto, a partir de la evidencia empírica, la existencia de una alta correlación positiva entre el grado de educación formal alcanzado y el nivel de ingresos al que tendrá acceso un individuo determinado. Así, en promedio, la educación repercute positivamente en quien la adquiere, ya sea dotándole de un mayor nivel de productividad, como señala la teoría del capital humano, o bien actuando como una señal de la capacidad innata de la persona de cara al oferente del trabajo, como propone la teoría de la señalización. En cualquiera de los casos, las posibilidades de obtener mayores ingresos a lo largo del ciclo vital aumentan a medida que se incrementa el nivel de educación formal del individuo (Schultz, 1961; Spence, 1973; Stiglitz, 2002).

Para Barr (1993), el principio de igualdad de oportunidades significa que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como: la renta familiar, la clase social, la raza, el sexo o cualquier otra fuente irracional de diferencias.

Este concepto no hace referencia a un criterio igualitario o de equidad categórica, como consecuencia del esfuerzo, la suerte, las preferencias individuales u otras diferencias pero no quedarían justificados por condicionantes de tipo socioeconómico. Por tanto, diremos que los niveles de educación alcanzados por dos individuos pueden ser totalmente diferentes (Barr, 1993).

Los variados estudios empíricos que existen sobre la producción educativa no universitaria han variado mucho en detalles, pero la mayoría de ellos tienen mucho en común. Junto a las tradicionales variables explicativas escolares, como son el gasto por alumno, la ratio profesor-alumno, el nivel educativo y experiencia del profesorado, etc., se han considerado los inputs familiares como fuertes condicionantes de los resultados en la escuela. Estos factores han sido medidos por características socioeconómicas y sociodemográficas de las familias tales como: la educación de los padres y sus ingresos, el tamaño de la familia o los recursos materiales en el hogar y casi siempre estos inputs han resultado significativos tanto a la hora de explicar los resultados escolares como los ingresos futuros. Sin embargo, estos trabajos empíricos han sido aplicados de forma local, por lo que de ellos tan sólo cabría concluir que en determinados países o regiones se ratifica esta relación (Boateng et al., 2019; Burrrowes & Needs, 2009; Muwonge et al., 2019; Van der Stowe et al., 2018).

7. Contexto tecnológico y digital.

7.1. Medios de comunicación.

Los medios de comunicación (como la televisión, la radio o la prensa) están muy presentes en nuestra sociedad, ocupando gran parte del tiempo de nuestras vidas. Nos encontramos ante un medio de trasmisión informativa plenamente subjetivo, en el que cada persona debe o puede seleccionar los contenidos con los que estaremos de acuerdo en mayor o en menor medida. En multitud de ocasiones puede cumplir con una función didáctica y/o lúdica, llevando al receptor o receptora a asimilar un conocimiento (histórico, geográfico, social, económico, …) que le podrá ser de gran utilidad en su vida diaria.

Por otro lado, no todo lo que se lee, se ve, o se escucha, capacita para convivir en sociedad o para transmitir un conocimiento útil. A día de hoy algunos medios de comunicación siguen fomentando ideales machistas, homófobos y racistas, con la predominancia de un grupo social determinado dependiendo del contexto que lo caracterice. Para gran parte del alumnado de educación secundaria muchas personas que conforman este medio son su referente, viéndose reflejados e imitando su comportamiento y su forma de pensar retrógrada.

El machismo en los/as adolescentes está aumentando, ejerciendo los jóvenes un control desorbitado sobre la otra parte de la pareja: mirando los mensajes del móvil o las redes sociales, preguntando cuando le place dónde se encuentra, decidiendo con quién puede o no salir, e incluso cómo debe vestir en cada momento. Esto se debe a que una parte de los medios de comunicación nos ha hecho creer que eso es "amor", cuando en realidad es un acto plenamente machista e incluso está considerado como "violencia de control". Debemos continuar el camino hacia la igualdad, luchar por nuestros derechos como persona y no depender de nadie (Medrano et al., 2010).

El racismo y la xenofobia en prensa y televisión se ha mostrado en constantes ocasiones, prueba de ello son titulares donde se subraya la procedencia de la persona para provocar rechazo ante la persona receptora del mensaje. Si echamos la vista atrás, tras el atentado en Barcelona el 18 de agosto de 2017, los medios de comunicación inundan sus contenidos con noticias culpabilizando a islamistas, y como contrapartida, revelando pintadas a mezquitas cargadas de racismo hacia aquellas personas que profesan el Islam. Todos estos hechos llegan a las/os estudiantes de secundaria, quienes pueden copiar esa actitud racista (Ash & Cranmer, 2020).

Con respecto al contenido homófobo, hay personas que exponen su total desacuerdo con las acciones públicas reivindicativas que el colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI) lleva a cabo internacionalmente. Existen grupos de adolescentes que se dedican a agredir física y verbalmente a personas que forman parte de dicho colectivo. Como hemos señalado anteriormente, pueden convertirse en un modelo a seguir para nuestras/os jóvenes y, por este motivo, adoptan su pensamiento para llegar a ser miembros de estos grupos (necesidad de pertenencia e identidad de grupo). No todo es negativo, la otra cara de la moneda está formada por aquellas personas a favor de la igualdad y la libertad sexual. En televisión, radio y prensa se pretende dar visibilidad al colectivo LGTBI (introduciendo personajes homosexuales o transexuales en series de televisión, visibilizando a personajes públicos que han declarado abiertamente su condición sexual, ...).

Pero, ¿qué ven los y las adolescentes en televisión? Según Medrano et al. (2010):

Si se observan los datos en su conjunto, un primer aspecto que destaca es que las teleseries (3,55%), el humor (3,25%), los dibujos animados (3,28%) y las películas (3,25%) ocupan las

preferencias de los adolescentes, bastante diferentes a las de los adultos cuyos programas preferidos son los informativos (3,37%) y los documentales (2,78%). (p. 548).

La mayoría del contenido televisivo nos muestra a mujeres de gran belleza, con un rostro impoluto y con unas medidas físicas casi imposibles de conseguir. Lo mismo sucede con los hombres, habitualmente de complexión atlética y sin ningún tipo de defecto físico aparente. La televisión nos hace creer que así deberíamos ser todas las personas, olvidando que existe una realidad, donde abunda una multitud de cuerpos diferentes. Este prototipo de belleza se convierte en un referente para el espectador o la espectadora, propiciando lo que se denomina culturalmente el "canon de belleza dominante", lo que sin duda alguna lleva a los y las jóvenes a pensar que, de no encajar en ese canon de belleza, no eres un/a "adolescente normal" aceptado/a por la sociedad dentro del grupo de los y las jóvenes (Hellevik, 2019; Martín-Jiménez et al., 2016; Tarullo & Frezzotti, 2020; Vega-Montiel, 2015).

A los/as estudiantes en la etapa de adolescencia les llega un mensaje equívoco, el de la perfección gracias al culto al cuerpo. Este hecho provoca inseguridad y, debido a que es una etapa de nuestras vidas en las que sentimos la necesidad de pertenecer a un grupo, no mostrarán ningún reparo en hacer todo lo posible por lograr ese físico perfecto que nos han presentado como "normal" en nuestra sociedad. Por este motivo, numerosas y numerosos estudiantes de educación secundaria muestran síntomas de padecer un trastorno alimenticio (tales como la anorexia y la bulimia, sufridas por un 90% de mujeres de un total de 28000 adolescentes en España) y problemas físicos derivados del exceso de ejercicio (como el deterioro de las articulaciones). La vigorexia (adicción al ejercicio físico) afecta, por el contrario, a un 90% de los hombres y supone problemas cardíacos, psicológicos, ... que en casos extremos pueden conducirlos a la muerte. Así mismo, la tanorexia (obsesión por broncearse) aumenta la probabilidad de contraer cáncer de piel y predomina en adolescentes entre los catorce y quince años (Medrano et al., 2010).

7.2. Redes sociales.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están generando grandes impactos en nuestra sociedad a la hora de establecer las relaciones humanas. Hay autores que hablan de ella como un tipo de adicción social. Una adicción se define como una pérdida de control y dependencia que surge de hábitos que son inofensivos. Ercan et al. (2021) establecen la adicción a internet como un deterioro centrado en el control de su uso que provoca consecuencias a nivel cognitivo, conductual y fisiológico, caracterizado por un uso excesivo de Internet que acarrea como consecuencias la distorsión de los objetivos personales, familiares y profesionales.

Un factor de riesgo en nuestra sociedad son los adolescentes, ya que son los que están más en contacto con internet y con el teléfono móvil, y además son los que buscan nuevas sensaciones y relacionarse con su entorno. Por esta razón, se ha generado una alarma social que no solo afecta a la juventud europea, sino también asiática y latinoamericana. Si nos centramos en España, es uno de los países europeos que más ha aumentado su consumo de internet en los últimos años (Campana & Ortega, 2021).

Por supuesto, la personalidad es un factor también importante, ya que hay ciertas características de la personalidad y estados emocionales (impulsividad) que aumentan la vulnerabilidad psicológica a las adicciones. También se ha demostrado que habrá una mayor adicción a internet en aquellos adolescentes que presenten insatisfacción en su vida, mínima cohesión grupal y escaso apoyo familiar, ya que estos serán más susceptibles a tener pensamientos negativos e incomodidad hacia las relaciones sociales que sí son reales. En

cuanto a chicas, se ha comprobado que afecta a la baja autoestima en concreto (Matar-Boumosleh & Jaalouk, 2017).

Tras el análisis de datos, existe una baja prevalencia en el uso no problemático de internet y del teléfono móvil, aunque comparando ambos, el teléfono móvil presenta un mayor uso desadaptativo. Además, podemos afirmar que se establece una diferencia según el género que consiste en que los chicos presentan una menor autorregulación en el uso de internet y mayor uso de las tecnologías para relajarse, mientras que las chicas la presentan con el teléfono móvil que lo usan con fines emocionales y comunicativos y además, desarrollan consecuencias emocionales negativas ligadas a él. En cuanto a la edad, no se han encontrado datos que demuestren que sea un factor de riesgo, pero si se hace un peor uso durante la adolescencia (De la Villa-Moral & Suarez, 2006).

En cuanto a las redes sociales, existen una serie de aspectos positivos y negativos que debemos tener en cuenta:

- Negativos: debemos tener en cuenta que los adolescentes a veces no saben distinguir entre el contenido público y privado, por lo que tienden a exponerse públicamente provocando en ellos estrés, una distorsión de su visión hacia ellos mismos y suponiendo riesgos en su salud mental. Además, aparecen una serie de riesgos a los que pueden estar expuestos como: grooming -son estrategias por las cuales un adulto se gana la confianza de un joven a través de internet- (Ringenberg et al., 2022), ciberbullying -violencia virtual- (Zhou, 2021) y sexting -consiste en compartir imágenes de tipo sexual- (Gil-Lario et al., 2020).
- Positivos: debemos tener en cuenta que la creación de blogs, video y páginas web van a desarrollar ciertos sentimientos de competencia, generación de elementos educativos como son la prevención y promoción de la salud y la educación sexual (Zhao et al., 2021).

Un factor importante para controlar todo esto es el adulto, ya sea padre o tutor, ya sea a partir de generar filtros de búsqueda en internet, desarrollar la capacidad de autocontrol del adolescente y fomentar la utilización de las tecnologías con una finalidad positiva.

8. Conclusiones.

Dentro del contexto social observamos cómo todos los factores influyen, en menor o mayor medida, en el alumnado de educación secundaria obligatoria.

La familia es el grupo de referencia básico, a pesar de que en la etapa de la adolescencia surgen conflictos con las principales figuras de autoridad. Así mismo, el grupo de iguales pasa a ser el principal núcleo de referencia con el que se identifican los y las adolescentes, pero al finalizar esta etapa de rebeldía volverán al seno familiar.

Por otro lado, otro factor de gran importancia, encontramos cómo la Administración ofrece los servicios necesarios para realizar la educación secundaria obligatoria: un marco legislativo adecuado y regularizado, instalaciones pertinentes, becas y ayudas para el estudio, etcétera. A pesar de toda esta accesibilidad, las personas que provienen de otra cultura sufrirán ciertas dificultades, como es el desconocimiento de la lengua que se hable en el lugar donde resida en la actualidad.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías proporcionan a los/as estudiantes información sobre cualquier duda posible, pero también afectan negativamente a aquellas

personas más vulnerables, necesitadas de pertenecer a un grupo social determinado y siguiendo lo que se dicta como una moda entre el grupo de iguales.

Referencias bibliográficas

Ash, E., & Cranmer, G. A. (2019). Transcontextual Effects of Racialized Sports Media Framing: Students' Off the Field Perceptions of Student-Athletes. *Communication & Sport*, 216747951983062. https://doi.org/10.1177/2167479519830621

Barr, N. A. (1993). *The economics of the welfare state*. Weidenfeld And Nicolson.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Boateng, H., Kosiba, J. y Okoe, A. (2019). Determinants of consumers' participation in the sharing economy. *International Journal Of Contemporary Hospitality Management, 31*(2), 718-733. doi: 10.1108/ijchm-11-2017-0731

Burrowes, N. y Needs, A. (2009). Time to contemplate change? A framework for assessing readiness to change with offenders. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 39-49. doi:10.1016/j.avb.2008.08.003

Camejo Llurch, R. (2015). La familia como institución. Las Tunas: El Cid.

Campaña, J. C., & Ortega, R. (2021). Determinants of internet use by the elderly in Spain: time dedicated to search and communications. *Economics and Business Letters*, *10*(1), 16–26. https://doi.org/10.17811/ebl.10.1.2021.16-26

Carr, S. (2015). *Motivation, Educational Policy and Achievement: A Critical Perspective*. London, U. K.: Routledge.

Constitución española de 1978. *Título I. De los derechos y deberes fundamentales.* Artículo 27. Consultado el 1 de noviembre de 2017. Recurso en línea. Extraído de http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2

Constitución española de 1978. *Título I. De los derechos y deberes fundamentales.* Artículo 53. Consultado el 1 de noviembre de 2017.Recurso en línea. Extraído de http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=53&tipo=2

Córdoba Caro, L.G.; García Preciado, V.; Luengo Pérez, L.M.; Vizuete Carrizosa, M.; Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.

De la Villa Moral. M y Suarez. C. (2006) Factores de riesgo en el uso problematico de internet y el telefono movil en adolescentes españoles. *Revista iberoamericana de psicologia y salud* (7), 69-78

Ercan, S., Acar, H. T., Arslan, E., Canbulut, A., Oğul, A., & Çetin, C. (2021). Effect of Internet Addiction on Sleep Quality, Physical Activity and Cognitive Status Among University Students. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, *8*(1), 49–56. https://doi.org/10.4274/jtsm.galenos.2021.96158

Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Giménez García, C., & Ballester-Arnal, R. (2020). El fenómeno del sexting entre los adolescentes españoles: prevalencia, actitudes, motivaciones y variables explicativas. *Anales de Psicología*, *36*(2), 210–219. https://doi.org/10.6018/analesps.390481

Hellevik, P. M. (2019). Teenagers' personal accounts of experiences with digital intimate partner violence and abuse. *Computers in Human Behavior*, *92*, 178–187. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.019

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, publicada el 04/05/2006 en el Boletín Oficial del Estado No. 106.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada el 30/12/2020 en el Boletín Oficial del Estado No. 340.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Publicada el 04/07/1985 en el Boletín Oficial del Estado No. 159.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada el 10/12/2016 en el Boletín Oficial del Estado No. 295.

Llinares, L. I., Benedito M. A. (2007). El grupo de iguales como contexto de la inadaptación. *Acciones e investigaciones sociales*. Nº24. Pp. 65-99.

Markus, H. R. (2016). What moves people to action? Culture and motivation. *Current Opinion in Psychology, 8*. 161-166. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.028

Martínez-Chairez, G. I., Torres Díaz, M. J., & Ríos Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *11*, 1–17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657

Martín-Jiménez, V., Etura Hernández, D., & Ballesteros Herencia, C. (2016). *Jóvenes universitarios, medios de comunicación y violencia de género. Una aproximación cuantitativa en torno a los estudiantes de Periodismo*. https://doi.org/10.4185/rlcs-2016-1126

Matar-Boumosleh, J., & Jaalouk, D. (2017). Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students- A cross sectional study. *PLOS ONE*, *12*(8), e0182239. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182239

Medrano, C., Aierbe, A., & Palacios, S. (2010). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación, 352*, 545-566.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ampliación del calendario de implantación de la LOMCE. Consultado el 26 de octubre de 2017. Recurso en línea. Extraído de https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/lomce/calendario.html

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Méndez de Vigo defiende una ley educativa que garantice la estabilidad y mejore la financiación. Consultado el 26 de octubre de 2017. Recurso en línea. Extraído de https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/10/20171025-congreso.html

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa. (25/10/2017) Consultado el 1 de noviembre de 2017. Recurso en línea. Extraído de https://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organigrama/ministro/secretaria-estado-educacion/n/dg-planificacion-gestion/sg-becas-ayuda-estud-promo-educativa.html

Montañés, M. Bartolomé, R. Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*.

Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J. y Kibedi, H. (2019). Modeling the relationship between motivational beliefs, cognitive learning strategies, and academic performance

of teacher education students. *South African Journal of Psychology, 49*(1), 122–135. https://doi.org/10.1177/0081246318775547

Olmedo-Reinoso, A. (Mayo-agosto 2007). Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativas y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato. *Revista de Educación*, 343, 477-501

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Publicada el 06/04/2010 en el Boletín Oficial del Estado No. 83.

Organización Mundial de la Salud (2017). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Extraído el 1 de Noviembre de 2017 en http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Parra, A., Torrecillas, N. (2001). *Atención a la diversidad en contextos multiculturales.* Ejemplo de Multiculturalidad. Ed. Grupo Universitario.

Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2016). Predictores del miedo y las habilidades sociales en adolescentes del contexto pluricultural de Ceuta. *Acción Psicológica, 13*(1), 179-190. https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15560

Real Academia Española (2017). Extraído el 1 de Noviembre de 2017 en http://www.rae.es.

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Publicado el 12/03/2010 en el Boletín Oficial del Estado No. 62.

Real decreto 327/2010 de 13 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Publicado el 30/08/2010 en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía No. 169.

Ringenberg, T. R., Seigfried-Spellar, K. C., Rayz, J. M., & Rogers, M. K. (2021). A scoping review of child grooming strategies: pre- and post-internet. *Child Abuse & Neglect*, *123*, 105392. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105392

Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. [Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales]. *Comunicar, 48,* 71-79. https://doi.org/10.3916/C48-2016-07

Sánchez, M. I., Moreno, M. C, Muñoz, M. V., Pérez, P. J. (2007). Adolescencia, grupo de iguales y consumo de sustancias. Un estudio descriptivo y relacional. *Apuntes de Psicología.* Volumen 5 (Nº3). P.p. 305-324. Recuperado de: www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/127 (29/10/2017)

Santín González, D. (2001) *Influencia de los factores socieconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas.* [Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; nº 01, 2001, ISSN: 2255-5471]

Santrock, J.W. (2003). *Adolescencia.* Madrid: McGraw-Hill.

Schultz, T. W. (1961) "Investment in Human Capital." *The American Economic Review, 51*(1), 1-17.

Serguéyevna, V. (2015). *Psicología evolutiva*. Boadilla del Monte (Madrid): Machado Grupo de Distribución.

Spence, M. (1973) Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics, 87* (3), 355-374.

Stiglitz, J.E. (2002) Information and the Change in the Paradigm in Economics. *The American Economic Review,* Vol. 92, No. 3. (Jun., 2002), pp. 460-501.

Tacca-Huamán, D. R., Cuarez Cordero, R., & Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, *9*(3), 293. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186

Tarullo, R., & Frezzotti, Y. (2020). Agredir a través de la imagen. *Question*, *1*(65), e272. https://doi.org/10.24215/16696581e272

Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., van der Laan, P. H. y Stams, G. J. J. M. (2018). The Influence of Treatment Motivation on Outcomes of Social Skills Training for Juvenile Delinquents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 62*(1), 108–128. https://doi.org/10.1177/0306624X16648130

Vega-Montiel, A. (2015). El tratamiento de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación. *Comunicación y Medios,* (30), 9-25. https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.30332

White, L. A. (2000). *La ciencia de la cultura: un estudio sobre el hombre y la civilización*. Paidos, D.L.

Zhao, J., Guo, T., Shang, S., & Wang, M. (2021). Work along Both Lines: The Positive Impact of Work-Based Social Media Use on Job Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(21), 11578. https://doi.org/10.3390/ijerph182111578

Zhou, S. (2021). Status and Risk Factors of Chinese Teenagers' Exposure to Cyberbullying. *SAGE Open*, *11*(4), 215824402110566. https://doi.org/10.1177/21582440211056626

El centro educativo de Educación Primaria como espacio de inclusión: percepción de las familias.

Andrés Gálvez Algaba. Universidad de Sevilla (España).

Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla (España).

María Rocío Bohórquez Gómez-Millán. Universidad de Sevilla (España).

1. Desarrollo de la inclusión en los espacios educativos, justicia social y calidad educativa.

En la actualidad, la atención a la diversidad bajo el enfoque inclusivo no solamente debe ser aceptada, sino que también debería ser plenamente integrada dentro de la práctica del ejercicio docente. Sin embargo, este enfoque no cuenta con un gran recorrido histórico (Batanero y Hernández, 2013), más bien al contrario, ya que no ha sido hasta las últimas décadas del pasado siglo y los primeros años del presente cuando las administraciones educativas han dejado de descuidar el tratamiento de la considerada "educación especial" y han comenzado a considerar el tratamiento de la diversidad y la inclusión educativa como requisito indispensable para alcanzar una educación de calidad.

La calidad educativa ha sido considerada tradicionalmente bajo la denominada cultura del logro en la cual se consideraba que el éxito de la educación y los sistemas educativos se verían reflejados principalmente por los resultados académicos que sus estudiantes consiguieran (Camarero et al., 2020). Recientemente, se ha producido una transformación de este concepto de calidad educativa, alejándose del concepto tradicional de "cultura del logro" centrado principalmente en los resultados académicos de los escolares para postularse más próximo a una escuela inclusiva basada en el concepto de justicia social y la igualdad de oportunidades (Carter y Lindy-Anne, 2018) donde el éxito está posibilitados a todos y todas independientemente de las necesidades sociales, personales, culturales o físicas que tengan sus usuarios.

Consecuentemente, tomando como referente el concepto de justicia social y la inclusión como indicadores inherentes a la calidad educativa se hace necesario llevar a cabo una transformación educativa con el fin de que el sistema educativo realmente ofrezca igualdad de oportunidades a sus estudiantes y poder así llevar a cabo una verdadera educación inclusiva (Ballard et al., 2020). Así pues, el cambio en los espacios educativos requiere reorganizar el sentido y la intencionalidad de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una auténtica transformación de la organización, gestión y cultura organizacional, no solo de la educación básica, sino también de la educación superior (Carpio et al., 2020).

Por otro lado, estos requisitos no carecen de barreras para su alcance, las cuales parten desde las mismas políticas educativas poco inclusivas todavía existentes hasta las propias actitudes y aptitudes del profesorado en lo referente a la inclusión (Woodcock y Hardy, 2019). Entre estas dificultades Griffith et al., (2019) destacan la falta de habilidades comunicativas y sociales del profesorado, la ausencia de tiempo de planificación, el insuficiente dominio de los contenidos, la cultura escolar basada en el discurso del logro, así como los desacuerdos en la gestión de la disciplina. Asimismo, a estas barreras ya mencionadas habría que sumarles otras de carácter

más organizativo como podrían ser las barreras arquitectónicas propias de los centros escolares, la falta de recursos, las exigencias de las administraciones en base a los resultados, así como la propia organización y jerarquía que tradicionalmente han tenido los espacios escolares.

En contraposición a estas barreras, también existen factores potenciadores que pueden superarlas. En este sentido, Pletser (2019) establece los siguientes elementos potenciadores:

- Definición del aprendizaje y la filosofía educativa del propio sistema.
- Colaboración de todo el profesorado para la creación de climas óptimos de trabajo.
- Instalaciones y espacios accesibles.
- Búsqueda de soluciones a través del trabajo docente coordinado y en equipo.
- Planificación de espacios y tiempos.
- La existencia de recurso personales suficientes para poder atender a la diversidad.

Complementariamente a estos elementos habría que añadirle también la formación del profesorado en materia de inclusión educativa. No obstante, las propias limitaciones de la inclusión hacen que la formación en sí no tenga por qué significar un cambio real en los espacios educativos, ya que es necesario el apoyo de los líderes educativos (Woodcock y Marks, 2019).

2. El liderazgo como elemento clave para la apertura de los espacios inclusivos.

El liderazgo en el ámbito pedagógico es definido como "la capacidad del docente de crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje, estimulando la satisfacción, esfuerzos, eficacia e inclusión de los estudiantes en su desarrollo académico" (Carpio et al., 2020, p. 77). Esta definición concuerda con otras como la establecida por Lee (2020) en la que el liderazgo es considerado como la influencia que impulsa a los miembros del grupo a actuar de una determinada manera y a descubrir nuevas formas de pensar.

En este sentido se pone en relevancia el tipo de liderazgo que ejercen los directores y directoras de los espacios educativos, en tanto que son los mayormente reconocidos como líderes por el resto de los docentes. Así pues, según el rol que desempeñe el líder se llevará a cabo uno u otro tipo de liderazgo, así pues, para poder conocer qué tipo de liderazgo es el más apropiado para el desarrollo de las escuelas inclusivas es necesario conocer aquellos ámbitos sobre los que deberá ejercerse ese liderazgo.

No son pocas las tareas que los líderes educativos deben asumir para poder transformar los espacios educativos en lugares inclusivos, por lo que para poder llevar a cabo esta labor el líder debe ser una persona que tenga las aptitudes y actitudes necesarias para poder llevar a cabo. Ente estas actitudes destaca por ser totalmente imprescindible la empatía y las propias creencias personales de los líderes, las cuales estarán influidas por la propia trayectoria vital y la formación recibida (Gamero-Buón y Lassibille, 2018). Con respecto a las aptitudes, Celoria (2016) establece tres ámbitos sobre los cuales deberían ser formados a los líderes pedagógicos, los cuales son:

- Liderazgo transformacional y transformador
- Teoría crítica y social-crítica
- Preparación en aquellas tareas que, como líderes, deben asumir (planificación, gestión de recursos, comunicación con el profesorado y las familias…)

En conclusión, el líder educativo de los espacios inclusivos debe unificar sus aptitudes y actitudes para ser capaz de llevar a cabo todas las tareas de los distintos ámbitos en los que deberá ejercer su liderazgo como pueden ser la involucración de las familias, la coordinación docente, la evaluación del desarrollo profesional de los que lidera, el mantenimiento de la disciplina y la creación y transformación de entornos para hacerlos inclusivos (Quiroga y Aravena, 2018). No obstante, estas tareas no deben ser competencia exclusiva de los líderes, sino que también debe existir un apoyo administrativo que dote a los líderes de los recursos materiales, humanos, económicos o de cualquier otra tipología para poder llevar a cabo su liderazgo adecuadamente, así como cambios en el macrocontexto social que conlleven a políticas públicas inclusivas (DeMatthews et al., 2020).

2.1. Liderazgo inclusivo para la creación de espacios inclusivos.

Anteriormente se ha puesto ya en relevancia el papel que los líderes educativos tienen como elemento imprescindible para la creación de los espacios educativos inclusivos. Sin embargo, no existe aún consenso en la bibliografía y los estudios sobre qué tipo de liderazgo es el mejor para llevar a cabo en los espacios inclusivos (Valdés, 2018), si bien es cierto que los mejores considerados son el liderazgo distribuido o democrático, así como el transformador (Llorent et al., 2019).

- Liderazgo directivo: es el liderazgo más común en las instituciones educativas actuales. Se caracteriza por ser el líder el que gestiona los recursos y la toma de decisiones con el fin de potenciar los resultados y el vínculo de la comunidad educativa con el centro (Romero, 2020).
- Liderazgo transformador: se llevan a cabo reflexiones sobre el sentido del aprendizaje y la justicia social a través de la autocrítica de las propias creencias morales y personales con el fin de reformar las prácticas educativas e incluir cambios reales en los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleven a la creación de espacios inclusivos (Celoria, 2016)
- Liderazgo democrático o participativo: también llamado liderazgo colaborativo, es el que más se relaciona con el concepto de justicia social (Szeto y Cheng, 2018), ya que contempla la necesidad de participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones a través de tiempos y espacios para el debate y la reflexión (Bateller et al., 2019).
- Liderazgo distribuido: el liderazgo no recae sobre una sola persona, pudiendo existir más de un líder en el grupo o incluso un liderazgo colectivo en el que las actuaciones son el resultado de las opiniones de todos a través de las decisiones compartidas, lo que conlleva un empoderamiento de cada uno de los miembros al sentirse parte relevante de las decisiones acordadas (Shen et al., 2020).

Por otro lado, también existen autores críticos con ellos y contemplan que estos tipos de liderazgo no siempre tienen por qué llevar a la inclusión social (Miskolci et al., 2016), ya que pudiera darse el caso de que la mayoría de los miembros tuvieran creencias personales contrarias a la inclusión educativa y en consecuencia su participación en la toma de decisiones perjudicaría la práctica inclusiva, por lo que en estos casos se considera más acertado el liderazgo autocrático. Asimismo, la tipología de liderazgos está redefiniéndose de manera continua dada la idiosincrasia de los contextos educativos, emergiendo cada vez más nuevos liderazgos como puede ser el liderazgo contextualizado (Camarero et al., 2020), el cual es que se requiere llevar a cabo en determinados contextos con unas necesidades muy específicas. Por otro lado, también se contemplan combinaciones de liderazgos ya existentes para formar otros con el fin de unificar los factores potenciales de cada uno de ellos (Poon-McBrayer, 2017), siendo el liderazgo inclusivo un ejemplo de ello (Tolulope,2018).

El liderazgo inclusivo se relaciona de manera directa con el concepto de inclusión, en el cual, la motivación creada por el líder pedagógico es vital, ya que será el medio a través del cual los miembros del grupo serán capaces de reflexionar sobre sus propias creencias y participar en la toma de decisiones bajo una perspectiva basada en la justicia social del aprendizaje (Arar, 2019; DeMatthews et al., 2020). En este sentido, el papel del líder es la de valorar y apoyar esas cualidades personales que serán necesarias para el buen funcionamiento del grupo, manteniendo así la singularidad de sus miembros y a la vez creando el sentido de pertenencia (Thompson y Matkin, 2020).

La aportación conjunta de las capacidades de los miembros del grupo a la toma de decisiones hará que se puedan llevar a cabo transformaciones en la cultura escolar del centro (Welborn, 2019) y, en consecuencia, en la propia práctica educativa, ya que esas transformaciones habrán sido resultado de las aportaciones que todos los miembros del grupo han realizado de manera inclusiva. Además, tal y como han demostrado los estudios (Mngo y Mngo, 2018) el profesorado que se siente partícipe de la toma de decisiones y del proceso de transformación están más dispuestos y con menos reticencias a los cambios en las prácticas educativas que conllevan a la inclusión. Esto es debido a la seguridad psicológica que conlleva el liderazgo inclusivo, ya que sus miembros se sienten valorados y respetados por el líder, lo que le permite una menor inseguridad ante el abordaje de nuevos retos educativo y potenciar su creatividad para aportar posibles soluciones, ya que el miedo al fracaso se reduce (Amtu et al., 2019).

2.2. Inclusión de las familias en la creación de espacios inclusivos.

El liderazgo inclusivo debe contar con las aptitudes de todos los miembros de la comunidad escolar para poder alcanzar la inclusión y la creación de espacios escolares inclusivos (McCauley y Palus, 2020), también con las familias, ya que son un elemento fundamental para la transformación de la práctica y los espacios educativos (Crisol y Romero, 2020).

En este sentido el papel del líder pedagógico como elemento central del liderazgo inclusivo es totalmente relevante, ya que se convierte en el mediador de los distintos elementos y organizaciones que forman la comunidad educativa. Es en el líder en el que confluyen las políticas educativas, la práctica del profesorado, las creencias de las familias, las necesidades del contexto y la responsabilidad de atender a la diversidad del alumnado (Szeto y Cheng, 2018). Por ello, para poder crear espacios inclusivos las familias no pueden ser entendidas como un elemento ajeno al centro educativo, al contrario, deben ser consideradas como un elemento más que pueden proporcionar recursos, opiniones y prácticas que puedan contribuir a la creación de esos espacios. De esta manera, las familias al sentirse parte del proceso de construcción se encuentran más partícipes de las necesidades del centro y se involucran más en las soluciones requeridas ante estas necesidades. Estudios como el realizado por Francis et al., (2016) evidencian que un mayor compromiso por satisfacer las necesidades que las familias plantean al centro educativo deriva en una conexión emocional compartida que potencia el sentimiento de pertenencia a la institución educativa, lo que conlleva a una mayor participación en el centro, mejores procesos de comunicación y finalmente a mejores resultados derivados del cambio de la cultura escolar de la comunidad educativa al completo (Sotomayor et al., 2020).

3. Metodología.

Tal y como se ha desarrollado en la revisión bibliográfica en el siglo XXI los centros educativos tienen el desafío de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado. En este sentido el estudio llevado a cabo tiene como objetivo principal evaluar el grado en que el liderazgo ejercido por la dirección de los centros educativos favorece la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado.

3.1. Muestra.

En lo que se refiere a la muestra, se han seleccionado los centros educativos mediante una técnica de muestreo no probabilístico, siguiendo el criterio de conveniencia, en la que se desarrollaron unas etapas de selección no aleatoria de conglomerados de mayor a menor rango hasta derivar en los participantes que respondieron a los cuestionarios (Kalton, 2019). Concretamente, para el cuestionario de las familias se ha tenido en consideración a las familias de 46 centros de educación primaria, siendo la gran mayoría de ellos de un nivel socioeconómico medio. Para el cuestionario de los docentes se han contemplado 156 centros educativos, perteneciendo 72 de ellos a capitales de provincias. Es también recalcable que casi la mitad del profesorado que ha sido objeto de estudio se encontraba entre los 40 y los 49 años.

3.2. Instrumentos.

Se han elaborado dos instrumentos de evaluación consistentes en los cuestionarios LEI-Q "Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria". De estos cuestionarios a cumplimentar tipo escala Lickert se han creado dos versiones, una para las familias consistentes en 26 ítems repartidos en dos dimensiones y otra para los docentes de 39 ítems también estructurados en torno a dos dimensiones. En cada cuestionario los encuestados debían responder a cada una de las variables dándole un valor del 1 al 4 y cuyo significado era el siguiente:

- 1. Medida sin implementar
- 2. Medida parcialmente implementada
- 3. Medida sustancialmente implementada
- 4. Medida totalmente implementada.

Para el cuestionario de las familias la primera dimensión era Apertura a la comunidad (14 ítems) y la segunda El centro educativo como espacio inclusivo (12 ítems). Para el profesorado la primera dimensión era El centro educativo como comunidad inclusiva (18 ítems) y la segunda Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje y desarrollo profesional docente (21 ítems). De esta manera se pretende realizar la triangulación de los datos obtenidos con el fin de que las conclusiones fruto de su análisis puedan tener mayor consistencia y veracidad.

4. Resultados y conclusiones.

En lo que respecta a la percepción de las familias, se establecen dos dimensiones en relación con la bibliografía consultada. Una primera dimensión en la cual se contempla la apertura del centro a su entorno y la comunidad en la que se encuentra inscrito en la que se integran los ítems del 1 al 14; y una segunda relacionada con las acciones llevadas a cabo en el centro educativo para favorecer la inclusión educativa. Los resultados demuestran cierta coherencia entre las actuaciones realizadas en ambas dimensiones, ya que la puntuación media de los ítems relacionados con cada una de ellas es bastante similar, muy próximas al 3 sobre 4, lo que parece indicar que el liderazgo de los centros que han formado parte del estudio fomenta y favorecen, a juicio de las familias, la inclusión y el aprendizaje de la diversidad del alumnado. A continuación, se muestran los resultados obtenidos por parte de las familias.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
P1	46	1	4	2,78	,814
P2	46	1	4	2,85	,918
P3	46	1	4	2,87	,909
P4	46	1	4	2,96	,965
P5	46	1	4	2,89	,971
P6	46	1	4	2,70	1,008
P7	46	1	4	2,80	1,003
P8	46	1	4	2,87	,934
P9	46	1	4	2,65	,971
P10	46	1	4	2,63	1,103
P11	46	2	4	3,09	,839
P12	46	1	4	2,76	,899
P13	46	1	4	3,04	,893
P14	46	1	4	2,78	,917
P15	46	1	4	2,70	1,030
P16	46	1	4	2,93	,975
P17	46	2	4	3,09	,839
P18	46	1	4	2,91	,915
P19	46	1	4	2,54	1,005
P20	46	1	4	3,07	,879
P21	46	1	4	2,43	1,186
P22	46	1	4	2,78	,964
P23	46	1	4	2,85	,894
P24	46	1	4	2,98	,931
P25	46	2	4	3,35	,706
P26	46	1	4	3,17	,950
APERTURA_COMUNIDAD	46	1,50	4,00	2,8339	,75983
ESPACIO_INCLUSICO	46	1,67	4,00	2,9004	,77572
N válido (por lista)	46				

Tabla 1. Resultados de LEI-Q (versión familias).

En base a los resultados, destaca la percepción de las familias con respecto a las medidas tomadas por los equipos directivos con respecto a la apertura a la comunidad por parte de los centros está próxima a ser sustancial (2,8339). De las medidas en relación a estas dimensiones las más valoradas han sido las relacionadas con la preocupación por el centro porque se

oferten servicios que respeten las necesidades de su alumnado y entienden que el trabajo del profesorado está sustancialmente orientado a mantener un clima institucional en el que todo el alumnado se sienta valorado, atendido y respetado, ya que ambas variables obtienen una puntuación de 3,09.

Con respecto a la segunda dimensión es posible afirmar que las familias perciben el centro como un espacio sustancialmente inclusivo, ya que la puntuación media de esta dimensión se sitúa en el 2,9. De las medidas en relación a esta dimensión las más valoradas han sido las referidas a la transparencia y los procesos de información con respecto a la matriculación del alumnado (3,35) seguida de las medidas que el centro conlleva para la prevención del absentismo escolar (3,17). Por el contrario, las familias consideran que las medidas que se encuentran más lejos de estar sustancialmente implementadas son las relacionadas con la participación de los miembros de la comunidad educativa con respecto a la evaluación de sus líderes (2,54) así como la participación del alumnado en los órganos de gobierno (2,43).

Los resultados obtenidos por el estudio realizado a las familias están en relación y coherencia con los obtenidos en el estudio por parte de los docentes. En este caso, las dos dimensiones a considerar para poder llevar a cabo el objetivo de la investigación son, por un lado la valoración de las actuaciones realizadas en el centro para favorecer la inclusión educativa, totalmente en consonancia con la segunda dimensión del cuestionario pasado a las familias; por otro lado, la segunda dimensión en la que se encontraban los ítems relacionados con las actuaciones realizadas por los equipos directivos para favorecer entornos de cooperación propios de una comunidad profesional de aprendizaje así como del fomento del desarrollo profesional docente en relación a la inclusión.

Lo primero que destaca al analizar los resultados obtenidos es que, por lo general, el profesorado considera que las prácticas inclusivas están menos implementadas en los centros que las familias, ya que la medida de las dimensiones evaluadas se encuentra mínimamente por debajo de la de las familias. No obstante, con respecto a la identificación del centro educativo como una comunidad inclusiva su valoración media (2,74) está muy próxima a la otorgada por las familias en la segunda dimensión, relacionada directamente con ésta (2,9), lo que confirma la implementación sustancial, aunque no total, de medidas para el fomento y desarrollo de la educación inclusiva. Con respecto a la segunda dimensión establecida para el profesorado puntuación media ha sido algo más elevada que la primera (2,83), destacando por ser la misma puntuación media obtenida en la primera dimensión del cuestionario de las familias, lo cual tiene sentido al estar ambas dimensiones relacionadas con la apertura del centro al contexto y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. A continuación, pueden observase los resultados obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario realizado a los docentes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
P1	156	1	4	2,84	,869
P2	156	1	4	2,81	,878
P3	156	1	4	2,87	,971
P6	156	1	4	2,60	1,008
P7	156	1	4	2,85	,903
P9	156	1	4	2,48	,926
P10	156	1	4	2,62	,967
P14	156	1	4	2,75	,981

P15	156	1	4	2,77	1,065
P16	156	1	4	2,86	,953
P18	156	1	4	2,85	,910
P19	156	1	4	2,44	,978
P20	156	1	4	3,23	,802
P22	156	1	4	2,74	,917
P23	156	1	4	2,92	,930
COMUNIDAD_INCLUSIVA	156	1,10	4,00	2,7436	,73064
GESTIÓN_Y_DESPROF	156	1,20	4,00	2,8333	,73189
N válido (por lista)	156				

Tabla 2. Resultados del LEI-Q (versión docentes).

Al realizar la comparación de los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a las familias y a los docentes se encuentran algunos que, por su relevancia, se considera conveniente destacar.

Es el caso de la valoración dada tanto por las familias como por los docentes al P3, la cual es exactamente la misma (2,87), por lo que se puede considerar que los centros participantes en la investigación participan sustancialmente de las acciones emprendidas por otras instituciones de su comunidad, siendo esta una de las características propias del liderazgo inclusivo.

Asimismo, la mayor diferencia existente entre las puntuaciones otorgadas por las familias y por los docentes en un ítem es en relación al P9 (0,17), seguida del P20 (0,16). En lo que respecta al P9, las familias valoraban ligeramente más que el profesorado que las medidas impulsadas por el equipo directivo de su centro para la promoción de las actividades que impulsan el conocimiento y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la comunidad educativa. En el caso del P20 sucede lo contrario, son los docentes los que valoran más positivamente que las familias las acciones llevadas a cabo por el equipo directivo para la acogida del alumnado.

En todo caso, al ser la mayor diferencia entre las respuestas dadas por las familias y los docentes sea tan reducida, se puede afirmar que los equipos directivos de los centros educativos objeto de estudio favorecen sustancialmente la educación inclusiva y el aprendizaje de todo el alumnado, dando así respuesta al objetivo de la investigación.

Referencias bibliográficas.

Amtu, O., Siahaya, A., y Taliak, J. (2019). Improve teacher creativity through leadership and principals management. *Academy of Educational Leadership Journal, 23*(1), 1-17.

Arar, K. (2019). Understanding and implementing social justice leadership in arab schools in israel. *Planning and Changing, 48*(3/4), 195-214. https://search.proquest.com/docview/2281973819?accountid=14542

Ballard, A., Kamarn, L., y Pope, R. (2020). *Educational Leadership and Inclusion : Opening Doors for Diversity [*Master's thesis, The University of British Columbia, Vancouver, Canada]. http://dx.doi.org/10.14288/1.0392160

Bateller, M.J., Angulo, A. y Gimeno, M.A. (2019). Investigación-Acción en la transformación de un centro hacia a la inclusión. *Ambits de psicopedagogìa i orientació, 50,* 116-138.

Batanero, J.M., y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 4, 83-102.

Carpio, D., Romero, H., Intrango, G., Arellano, F. y Troya, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo, 4*(1), 69–83. https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/download/74/51

Carter, S. y Lindy-Anne A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 42*(1), 49-64.

https://dx.doi.org/10.1017/jsi.2018.5

Celoria, D. (2016). The preparation of inclusive social justice education leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 27*, 199-219. https://search.proquest.com/docview/1826527550?accountid=14542

Camarero, M., Tierno, J.M., Barrios, C., e Iranzo, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: la perspectiva de los directores. *Revista de Educación, 388*, 167–192. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451

Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 758 – 764.

Crisol Moya, E. y Romero López, M.A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI, 38* (2), 45-66. https://doi.org/10.6018/educatio.414871

DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. y Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration, 58*(5), 539-554. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177

DeMatthews, D., Serafini, A. y Watson, T. (2020). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*. 1-46. https://doir.org/10.1177/0013161X20913897

Francis, G., Blue-Banning, M., Turnbull, P., Hill, C., Haines, S. y Gross, J. (2016). Culture in Inclusive Schools: Parental Perspectives on Trusting Family-Professional Partnerships. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(3), 281–293.

Gamero-Burón, C. y Lassibille, G. (2018). Work engagement among school directors and its impact on teachers' behavior at work. *The Journal of Developing Areas, 52*(2), 27-39. https://search.proquest.com/docview/1960923392?accountid=14542

Griffith, K.G., Jones, K., Winship, J. y Howard, E. (2019). Developing Student Growth Through Effective Inclusion Skill Sets in the Rural Black Belt Region of Alabama and Mississippi. *European Journal of Educational Sciences, 6(*3), 16-26. http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v6no3a2

Kalton, G. (2019). Developments in Survey Research over the Past 60 Years: A Personal Perspective. *International Statistical Review*, 87 (S1), S10-S30. https://doi.org/10.1111/insr.12287

Lee, C. (2020). Courageous Leaders: Promoting and supporting diversity in school leadership development. *Management in Education, 34*(1), 5-15. https://doi.org/10.1177/0892020619878828

Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2019). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership 2019,47*(1), 147–164. https://doi.org/10.1177/1741143217728084

McCauley, C. y Palus, C.J. (2020). Developing the theory and practice of leadership development: A relational view. *The Leadership Quarterly, In press 32*(5) https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101456

Miskolci, J., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2016). Teachers Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability,18*(2), 53-65. https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014

Mngo, Z.Y. y Mngo, A.Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. Education *Research International*. 1-13. https://doi.org/10.1155/2018/3524879

Poon-McBrayer, F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *J Educ Change, 18*, 295–309; https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5

Pletser, J. (2019). Inclusion in the international school context: implications for school development. *Journal of Research in International Education, 18*(2), 199–211.

Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la educación, 49,* 82-111.

Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(1), 83-103. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005

Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. y Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. Educational Research Review, 31, 1-19. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357

Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P. y Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. Comunicación, *11*(1). 5-15. https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375

Szeto, E. y Cheng, A.Y.N. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration, 56*(1), 50-68. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087

Tolulope, A. (2018). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools, 21*(1), 63-83. https://doi.org/10.1177/1365480217717529

Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literatura review. *Journal of Leadership Education, 7,* 15-31. https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2

Valdés, R.A. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9*(16), 51-65.

Welborn, J.E. (2019). Increasing Equity, Access, and Inclusion through Organizational Change: A Study of Implementation and Experiences Surrounding a School District's Journey

Towards Culturally Proficient Educational Practice. *ICPEL Education Leadership Review, 20*(1), 167-189.

Woodcock, S. y Hardy, I. (2019). 'You're probably going to catch me out here': principals' understandings of inclusion policy in complex times. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645891

Woodcock, S. y Marks Woolfon, L. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. International *Journal of Educational Research, 93,* 232-242. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004

Tratamiento de las noticias falsas como medio de transformación de la sociedad: un taller educativo para las titulaciones sociales.

María Jesús Pérez Curiel. Universidad de Valladolid (España).

Dunia Martín Rivas. Junta de Castilla y León (España).

Alejandrino Francisco Fernández. Universidad de Valladolid (España).

1. Introducción y estado de la cuestión.

La forma en la que la sociedad accede a la información ha sufrido un cambio radical en las últimas décadas y, esta transformación es especialmente significativa entre las generaciones más jóvenes. La democratización de Internet en los hogares españoles, así como el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación ha contribuido, sin lugar a dudas, a la difusión de noticias, de manera que cualquier ciudadano puede convertirse tanto en proveedor como receptor de información (Castells, 2000; Cotarelo, 2010). Además, el permanente uso de los dispositivos móviles, ya sean tablets o smartphones, convierten al ser humano en una especie de ciborg posmoderno (Sánchez-Perera y Andrada, 2013).

En este contexto, adquieren importancia conceptos como fake news, desinformación y posverdad, aunque no se trate de nuevos fenómenos (Salas, 2019; Vizoso y Vázquez, 2019). Vinculados todos ellos a un ecosistema mediático hiperconectado, donde los nuevos soportes y la expansión de las redes sociales es fundamental (Vosoughi et al., 2018), el aumento sin precedentes de las fuentes informativas, quedando los medios de comunicación desbancados en muchos casos como fuente primaria de información (Coleman et al., 2012; Alonso, 2019) favorece, asimismo, la viralización de contenidos falsos (Ceron et al., 2021; Jang y Kim, 2018) y, por ende, las dificultades para determinar su certeza (Blanco et al., 2019).

En 2018, la revista Science publicó un estudio realizado por los profesores Vosoughi, Roy y Aral pertenecientes al Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) sobre la impulsividad de la ciudadanía a la hora de compartir bulos online, concretamente, en la red social de microblogging Twitter. Dos de sus principales conclusiones fueron que no son los bots los que extienden las fake news, sino las personas, y que el 70 % de las noticias falsas, sobre todo si son políticas, se viralizan mucho más rápido por Twitter que las verdaderas. Así, como señala Teba-Fernández, «nuestro sesgo de confirmación es manejado al antojo de los algoritmos, que deciden qué debemos leer y cómo nos (des) informamos […], las redes nos generan una adicción que impide el control inhibitorio del impulso, reflexión y un tiempo de reacción entre el estímulo y la respuesta que no nos conceden» (2021: 79). De hecho, el inventor del scroll infinito, Aza Raskin, ha comparado la adicción a las redes sociales con la dependencia de la cocaína (González, 2018).

Dada la confusión que existe entre los términos anteriormente mencionados, conviene realizar un breve repaso por sus definiciones para así establecer los conceptos que se manejarán en este estudio. En primer lugar, el término fake news hace referencia a la modificación de las noticias combinando información y opinión para producir un relato alternativo (McIntyre, 2018; Rochlin, 2017) y, así, adulterar la información recibida. De hecho, Amorós García (2018) atribuye a las noticias falsas la finalidad de obtener un beneficio político

o de otra índole. Respecto al término desinformación, autores como Salaverría (2020) o del Fresno (2019) señalan que se trata de un fenómeno más amplio y difícil de identificar que engloba todo contenido falso, inexacto o engañoso cuya difusión es intencionada con la finalidad de engañar, causar daño y obtener algún beneficio (Comisión Europea, 2018; Lazer et al. 2018).

En definitiva, las noticias falsas se pueden entender como un género de la desinformación (Egelhofer et al. 2020; McNair, 2017) y, para este estudio, se considerará que las noticias falsas son aquellas que se generan con la intención de engañar a los receptores de las mismas para que piensen que son noticias reales (Tandoc et al., 2018).

Ante esta situación, han surgido, en los últimos años, diversos mecanismos de verificación, o fact-checking, que contribuyen a mejorar el acceso a la información de la ciudadanía (Nyhan y Reiffler, 2015; Palau-Sampio, 2018; Amorós García, 2018; Ufarte et al., 2018; Alonso, 2019). Sin embargo, su dependencia de las grandes empresas de comunicación ha cuestionado su posible parcialidad (Levi, 2019; Arranz, 2020) por ello, es fundamental promover la alfabetización mediática e informativa entre los estudiantes para neutralizar la desinformación, como reconoce un informe elaborado por un grupo de expertos, a petición de la Comisión Europea (2018).

Así, el estudio realizado por Kahne y Bowyer (2016) subraya que aquellas personas que realizan cursos sobre alfabetización mediática incrementan su habilidad para entender, evaluar y analizar los mensajes de los medios. De hecho, entre las competencias informacionales que los universitarios deberían desarrollar, las fake news afectan a campos tales como la capacidad de acceso a la información requerida de forma eficaz y eficiente; la de evaluar la información y sus fuentes de forma crítica, y a ser capaces de comprender los aspectos económicos, legales y sociales que rodean el uso de la información, y el acceso y uso de la información ética y legalmente (ACRL-ALA, 2000).

Hoy en día nadie discute las ventajas existentes en la incorporación de la tecnología al mundo educativo; sin embargo, son múltiples los autores (Echeburúa y de Corral, 2010; Franchina et al, 2018; Overton, 2019; Terán Prieto, 2019; Torres Serrano, 2020) que demuestran que esta puede causar disfunciones psicológicas, relacionales y dilemas éticos entre el alumnado, dependiendo, en todo caso, de su edad y madurez. Además, como recuerdan Castañeda et al. (2018), la formación en tecnologías educativas supone todavía un reto tanto en la formación inicial, como en el desarrollo profesional permanente del docente. El estudio presentado por Pérez-Escoda et al. (2016) muestra la importancia que los futuros profesores españoles otorgan a la adecuada adquisición de la competencia digital docente y la necesidad que sienten de dominarla para su desempeño. En la misma línea, el V estudio sobre el uso de la tecnología en educación realizado por Blink Learning (2019), con una amplia muestra de profesorado (1.851 sujetos en España y 1.417 en Latinoamérica) afirma que uno de los mayores déficits académicos en su alumnado es la incapacidad de seleccionar y contrastar fuentes de información fiables.

En este contexto, y ahondando en la misma línea de investigaciones previas (Chandra et al., 2017; Catalina-Grande et al., 2019; Figueira y Santos, 2019), la premisa de partida del presente artículo es que la obtención de un grado universitario, per se, no inmuniza frente a las noticias falsas, por lo que hay que dotar a estos estudiantes de destrezas informacionales que, posteriormente, puedan trasladar a sus propios alumnos. A partir de esta idea, se ha implementado una experiencia de innovación docente en el ámbito de la asignatura de Autoempleo para educadores sociales correspondiente al Grado en Educación Social de la Universidad de Valladolid.

2. Material y métodos.

El presente artículo realiza una revisión de literatura reciente a través de la búsqueda en bases de datos digitales, así como en revistas especializadas en comunicación y formación del profesorado para, posteriormente, presentar un estudio de tipo descriptivo correlacional, mediante la estrategia metodológica de un taller estimulante de investigación social. Se trata de un diseño de corte no experimental, pues no existe manipulación sobre las variables de estudio, y transeccional, porque se recopilaron los datos en un momento determinado. La metodología ha sido participativa, sin evaluar la evolución del comportamiento de las fake news.

El objetivo del Taller de elaboración de noticias debidamente contrastadas para carreras sociales (Educación Social), realizado durante el primer cuatrimestre del curso 2021-2022, con 24 estudiantes de 4º curso del Grado en Educación Social de la Facultad de Trabajo del Campus 'La Yutera', en Palencia, de la Universidad de Valladolid, es reflexionar junto con dicho alumnado para que consigan identificar el fenómeno de manipulación derivado de las noticias falsas. Para ello, esta experiencia de innovación docente se fundamenta en dos modelos de enseñanza-aprendizaje que se consideran complementarios. En primer lugar, la Teoría del aprendizaje significativo (Rodríguez-Palmero et al., 2008) establece que los cambios de conducta del alumnado se originan debido a una conexión profunda entre el nuevo material aprendido y su relación con conocimientos previos (Rivas-Navarro, 2008). En este sentido, para conseguir este tipo de aprendizaje, tal y como afirman García-Vidal y González-Manjón (1993), se requiere de una noción anterior en el tema que se va a tratar. Así, la propuesta de la experiencia docente parte de que el alumnado es consciente de la problemática relativa a las fake news. Y, por otro lado, el uso de las experiencias directas de la Teoría del cono o pirámide del aprendizaje o de la experiencia (Dale, 1969). En la misma línea, Flecha et al. (2012) subraya que el conocimiento se construye desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social, y progresivamente se interioriza como un conocimiento propio. Por ello, la sociedad necesita de observadores y detectores de indicadores de calidad social. En definitiva, la unión entre la teoría social y el desarrollo de actuaciones sociales como las fake news es un elemento fundamental para el alumnado de Educación Social.

En este contexto, para desarrollar conceptos que el alumnado tiene que interiorizar y transferir a su vida cotidiana, la metodología de taller pedagógico responde perfectamente a los tres objetivos perseguidos con esta iniciativa docente:

- Identificar tanto las noticias falsas en su entorno informativo más próximo, como fórmulas para verificarlas.
- Desarrollar estrategias para verificar las noticias falsas.
- Implementar las herramientas necesarias para que, como futuros mediadores sociales, puedan transmitir buenas prácticas en el consumo de noticias veraces.

Así, los universitarios, dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, investigan aspectos actuales de la sociedad, desarrollando un trabajo de reflexión y acción, entre teoría y práctica, recopilación de información y validez investigadora. La capacidad investigadora de los estudiantes de enseñanzas superiores estimula su acción y posicionamiento social, empatía, y aceptación de normas. La formación a través de talleres educativos posibilita el trabajo autónomo del alumno y le hace participar en la construcción de conceptos sociales que favorezcan el respeto, los valores y la identidad de una sociedad. Por su parte, los docentes deben colaborar en que su alumnado cuestione su sociedad actual, promoviendo el trabajo grupal, para que sean capaces de plantearse costumbres arraigadas, empujándoles a que sean competentes en pensar y actuar en consecuencia.

En esta primera edición del taller, la recopilación de los artículos ha sido realizada por el propio alumnado. El equipo docente ha guiado y controlado el proceso de forma que se garantiza que las noticias seleccionadas abarcaban la búsqueda de noticias engañosas que llamen la atención de la población para ser compartidas de manera masiva en sus redes sociales. Por lo general, este fenómeno es utilizado por portales de noticias que aumentan sus ingresos, mediante las visitas a su página web o por alguna persona o grupo en búsqueda de aumentar su popularidad en Internet. En total, los estudiantes aportaron 56 noticias falsas y su noticia verdadera contrastada a lo que añadieron un breve comentario guiado por una serie de preguntas propuestas por el equipo docente:

- ¿En qué fuente está basada la noticia que he elegido? ¿Es fácil verificar esta información?
- ¿La noticia es actual (en el último año) o anterior?
- ¿Quién es el autor o medio que comparte la noticia? ¿Tiene reputación confiable?
- ¿Cuál es la intención de la información de la noticia elegida?
- ¿Dicha información conlleva realizar alguna acción?
- ¿Hubieses compartido esta información sin haberla contrastado?

Posteriormente, se han desarrollado sesiones de debate paralelas a las clases de contenidos teóricos, donde se ha tratado de analizar la situación de cada noticia encontrada, uniéndolo con contenidos propios de la disciplina. El taller ha promovido la participación entre docentes y discentes, diálogo y debate, a través del siguiente proceso:

- Análisis de las fake news en prensa o redes sociales.
- Resolución de las cuestiones planteadas.
- Análisis de las repercusiones sociales.
- Foro de discusión poniendo en relación los conceptos teóricos con las noticias encontradas.

Finalmente, se ha procedido a la evaluación de dicha iniciativa en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje contrastando estos mediante un cuestionario de evaluación de conocimientos y de satisfacción con los objetivos planteados en el proyecto. Este se ha estructurado bajo la perspectiva de una triple meta:

- Definir el perfil personal del alumnado con información de la titulación a la que pertenece, características personales.
- Determinar el grado de comprensión de conceptos actuales como fake news, mediante un foro sobre los dominios sociales.
- Medir la satisfacción del proyecto, así como la repercusión esperada del mismo en la evaluación final, con una escala de percepción creciente de 1 a 5.

3. Análisis y resultados.

La Federación Internacional de Periodistas (FIP), organización que agrupa a 600.000 comunicadores en todo el mundo, elaboró en 2018 la Guía para combatir la desinformación en la era de posverdad cuyo fin es esclarecer y visibilizar el fenómeno de las noticias falsas, evitar su reproducción y desmentirlas. Dicho documento recoge, asimismo, las recomendaciones de la organización First Draft, creada en 2015 para abordar los desafíos relativos a la confianza y la verdad en la era digital. Esta institución diferencia siete tipos de contenido que pueden circular en la red: sátira o parodia (no pretende causar daño o engaño), engañoso (para incriminar a alguien o algo), impostor (información que suplanta fuentes genuinas), fabricado (contenido nuevo que es predominantemente falso, diseñado especialmente para engañar y perjudicar), conexión falsa (cuando los titulares, imágenes o

leyendas no confirman el contenido), contexto falso (el contenido genuino se difunde con información de contexto falsa) y manipulado (información o imágenes genuinas manipuladas para engañar). First Draft también establece ocho P o motivos que ayudan a explicar por qué se crea este tipo de contenido: periodismo deficiente, parodia, provocación, pasión, partidismo, provecho, poder o influencia política y propaganda.

De esta forma, partiendo de la primera clasificación propuesta por First Draft, los estudiantes del Grado de Educación Social analizaron 56 noticias que ellos consideraron fake news, arrojando los resultados expuestos en la tabla 1 (https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19107398). En concreto, la tabla 2 (https://doi.org/10.6084/m9.figshare.18140990) muestra el titular de las 56 noticias seleccionadas por el alumnado; su fecha de publicación, en el caso de que sea visible en el trabajo entregado por los estudiantes; y su clasificación según el tipo de contenido que puede circular en la red, según la organización First Draft. Tras analizar los resultados obtenidos, destaca el alto número de noticias que los estudiantes han encontrado con contenido engañoso o manipulado e, incluso, fabricado ad hoc. La mayoría de ellas les ha llegado a través del servicio de mensajería instantánea WhatsApp, documentos sin autoría o pantallazos de medios de comunicación que ellos consideran poco fiables, o de las redes sociales Twitter y Facebook, a través de publicaciones de otros usuarios de estos mismos medios de comunicación digitales poco fiables (por ejemplo, la revista digital Excelsior, Teleshow o la revista digital Semana, entre otros). En pocos casos, también son capaces de localizar fake news en medios con una mayor reputación en España como son el periódico ABC o El Español, en ambos casos sí se hacen eco de noticias falsas.

Respecto a la temática de estas informaciones es muy variada pero, dado el momento actual y que se les solicitó que fueran noticias recientes, destacan las relacionadas con la pandemia de la Covid-19, sus posibles tratamientos o vacunación (Microchip en las vacunas contra el COVID-19, Vacuna para la neumonía protege del COVID-19, Hora de afeitarse: la barba favorece el contagio de COVID 19 en médicos, Sopa de murciélago que originó el coronavirus en China, Vacunas de COVID 19 emplean células de fetos abortados, Descubiertos 1.000 vacunados por COVID muertos …). Asimismo, en algunos casos, señalan como noticias falsas algunos artículos que no lo son tal (Gripe española de 1918 o El Supremo condena al diputado de Podemos Alberto Rodríguez por dar una patada a un policía, por ejemplo).

En cuanto a los posibles beneficios que los autores de las noticias sacan con su difusión, la totalidad de los alumnos apuntan a cuestiones tales como generar pánico (Agresión a una menor en un CAI en Bogotá), beneficio político (El Ministerio de Educación no ha acordado aprobar a todos los estudiantes de infantil a Bachiller) o empresarial (En la conferencia de las Naciones Unidas sobre el cambio climático de 2021, en representación de la empresa española Iberdrola, se presentó el expresidente de México Felipe Calderón), crear miedo entre la población (5G peligroso para la salud), jugar con el morbo (Muerte de Ana Torroja, Soraya Sáez de Santamaría o Miguel Bosé) u obtener visitas a la página web a través de clikbaits (Asesino en serie en Navarra).

Cuando se cuestiona a los universitarios sobre si hubieran compartido la noticia, la mayoría de los estudiantes reconocen que por su inverosimilitud, o por la poca relevancia que tiene para ellos y su círculo más cercano, no lo hubiesen hecho aunque determinadas informaciones les generan dudas sobre su autenticidad (Coronavirus Ibuprofeno: Francia dice que es perjudicial para la Covid-19, Aglomeraciones tras el confinamiento del Covid-19, Los huevos aumentan el colesterol y la probabilidad de muerte o La crisis de Venezuela del 2015 deja sin productos de uso diario a los supermercados, entre otros) y sí las han compartido.

Por último, a la hora de verificar las noticias que les han llegado por diversos medios, los alumnos acuden a otros medios de comunicación con mayor reputación como El País, El Mundo o La Vanguardia, a plataforma dedicadas en exclusiva a la verificación de contenidos como Newtral o Maldita.es, a las páginas de organismos oficiales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Guardia Civil o la Santa Sede o a los perfiles de las redes sociales de los propios protagonistas de las informaciones. Sin embargo, destaca, por un lado, el alto porcentaje de estudiantes que reconocen no saber dónde acudir para comprobar la autenticidad de las noticias cuyo contenido está escrito de tal forma que parece cierto (Remedios contra el COVID-19, En la conferencia de las Naciones Unidas sobre el cambio climático de 2021, en representación de la empresa española Iberdrola, se presentó el expresidente de México Felipe Calderón, Aragón aprueba una ley para dar una paga a inmigrantes, Yolanda Díaz exige la inmediata acogida de 40 mil refugiados afganos…) y, por otro, aquellos que no acuden a ninguna otra fuente de información por lo extravagante de la información (Anciana detenida por negarse a acudir a la mesa electoral o Tom Cruise cumplió y se comió el cordón umbilical de su hija).

4. Conclusiones.

La Comisión Europea (2007) lanzó, hace ya 14 años, una de las primeras recomendaciones sobre alfabetización mediática en el entorno digital, en la que se instaba a los miembros de la Unión Europea a introducir enseñanzas referidas a los medios de comunicación en la escuela. Cuatro años más tarde, la Unesco (2011) publicaba su Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional, en el que también establecía un marco para el desarrollo de la competencia mediática en las aulas, incidiendo en ambos casos en la formación del profesorado. Desgraciadamente, todo indica que estas dos directrices no se han seguido en nuestro país: el 54 % de los estudiantes españoles asegura, en el informe Lectores del siglo XXI: desarrollo de habilidades de alfabetización en un mundo digital, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021), no haber sido enseñado nunca en la escuela a reconocer información sesgada. Esta situación es extensible a los alumnos que cursan estudios superiores y, especialmente flagrante, en aquellos grados universitarios con contenido social. Todo en un contexto en el que, según la consultora Gartner, en 2022, el público occidental consumirá más noticias falsas que verdaderas (Panetta, 2017).

Tras la implementación de esta experiencia de innovación educativa en la Universidad de Valladolid, los docentes que hemos desarrollado la misma hemos comprobado la adecuada simbiosis establecida entre la metodología aplicada, el taller pedagógico, con el contenido analizado, las fake news, por su ajuste para el aprendizaje social e investigador, potenciador del trabajo en equipo y de la construcción de conocimiento de corte social, como su titulación, fundamental para el desarrollo de todas las competencias de la titulación de educador social.

El proceso continuo de mejora y fomento de la calidad de la enseñanza en la universidad plantea la necesidad de revisar los modelos de docencia tradicionales. Así, en las asignaturas de Trabajo Social el escenario no es diferente, los conceptos se desarrollan dentro de la teoría y pierden peso cuando no se conectan con la vida real. Por ello, esta iniciativa ha planteado la necesidad de implementar conocimientos que refuercen los aspectos teóricos. A través de la realización del Taller de elaboración de noticias debidamente contrastadas para carreras sociales (Educación Social), se han trabajado temas sociales de importancia real, se ha dotado al alumnado de más herramientas para gestionar la información recibida a través de las redes sociales, así como de un mejor análisis crítico.

Anexo

Categoría de la noticia falsa	Número de noticias analizadas
Sátira o parodia	2
Contenido engañoso	16
Contenido impostor	4
Contenido fabricado	12
Contexto falso	2
Contenido manipulado	15
No es una noticia falsa	5
Total noticias analizadas	56

Tabla 1. Tipos de contenido que pueden circular en la red, según la organización First Draft

Referencias bibliográficas.

ACRL-ALA (Association of College and Research Libraries y American Library Association) (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. [Estándares de competencia en alfabetización informacional para la educación superior]. Chicago: American Library Association. https://bit.ly/33Baj87

Alonso G., M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. Ámbitos. *Revista internacional de Comunicación* (45), pp. 29-52. https://doi.org/10.12795/ambitos.2019.i45.03

Amorós García, M. (2018). *Fake News. La verdad de las noticias falsas*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Arranz, R. (2020, 16 de abril). Newtral, Maldita… ¿Quién controla a los controladores? *Voz Pópuli*. https://bit.ly/3swpGsO

Blanco, A.I., García, G.C. y Tejedor, C.S. (2019). El impacto de las fake news en la investigación en Ciencias Sociales. Revisión bibliográfica sistematizada. *Historia y Comunicación Social,* 24(2), pp. 449-469. https://doi.org/10.5209/hics.66290

Blink Learning. (2019). V Estudio sobre el uso de la tecnología en la educación. Informe de resultados España 2019. https://bit.ly/3J8xW8f

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia* (56), 1-20. https://doi.org/10.6018/red/56/6

Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

Catalina-Grande, B.; Sousa, J.P. y Silva, L.C. (2019). Consumo de noticias y percepción de fake news entre estudiantes de Comunicación de Brasil, España y Portugal. *Revista de Comunicación*, 18(2), pp. 93-115. https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A5

Chandra, Y.U., Surjandy y Ernawaty (2017). Higher education student behaviors in spreading fake news on social media: A case of line group. [Comportamientos de los estudiantes de educación al difundir noticias falsas en las redes sociales: un caso de grupo de línea].

International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech). IEEE, pp. 54-59. https://doi.org/10.1109/ICIMTech.2017.8273511

Ceron, W., De-Lima-Santos, M.F. y Quiles, M.G. (2021). Fake news agenda in the era of COVID-19: Identifying trends through fact-checking content. [Agenda de noticias falsas en la era de COVID-19: identificación de tendencias a través del contenido de verificación de datos] *Online Social Networks and Media* (21). https://doi.org/10.1016/j.osnem.2020.100116

Coleman, S., Morrison, D.E. y Anthony, S. (2012). A constructivist study of trust in the news. [Un estudio constructivista de la confianza en las noticias]. *Journalism Studies* (1), pp. 37-53. https://doi.org/10.1080/1461670X.2011.592353

Comisión Europea. (2007). *Alfabetización mediática en el entorno digital*. Bruselas: Comisión Europea. https://bit.ly/3qrRjRj

Comisión Europea (2018). A multi-dimensional approach to disinformation: Final report of the high level expert group on fake news and online disinformation. Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology. https://bit.ly/3EgHk6j

Cotarelo, R. (2010). *La política en la era de Internet*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston Books.

Del Fresno, G.M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *Profesional de la información*, (3). https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02

Egelhofer, J.N., Aaldering, L., Eberl, J.M., Galyga S. y Lecheler, S. (2020). From novelty to normalization? How journalists use the term "fake news" in their reporting. [¿De la novedad a la normalización? Cómo utilizan los periodistas el término "noticias falsas" en sus informes]. *Journalism Studies* (10), pp. 1323-1343. https://doi.org/10.1080/1461670X.2020.1745667

Echeburúa, E. y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones* (2), pp. 91-96. https://doi.org/10.20882/adicciones.196

Federación Internacional de Periodistas (FIP) (2018). Guía para combatir la desinformación en la era de posverdad. *Communications and Campaigns department*. https://bit.ly/3mxP264

Franchina, V., Vanden Abeele, M., Van Rooij, A. J., Lo Coco, G., y De Marez, L. (2018). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. [El miedo a perderse algo como predictor del uso problemático de las redes sociales y el comportamiento de phubbing entre los adolescentes flamencos]. *International journal of environmental research and public health* (10), p. 2319. https://doi.org/10.3390/ijerph15102319

Figueira, J. y Santos, S. (2019). La percepción de las noticias falsas en universitarios de Portugal: análisis de su consumo y actitudes. *El profesional de la información* (3). https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.15

Flecha, R.; García, R.; Ortega, S. y Racionero, S. (2012). Aprendiendo contigo. *Revista De Ciències de l'Educació (2),* pp. 143–144. https://doi.org/10.17345/ute.2014.2.472

García-Vidal, J. y González-Manjón, D. (1993). *Cómo enseñar en la educación secundaria*. Madrid: Editorial EOS.

González, G. (2018, 6 de julio). El inventor del scroll infinito compara las redes sociales con la cocaína. *Gen Beta*. https://bit.ly/3qiMhXl

Jang, S. y Kim, J.K. (2018). Third person effects of fakenews: Fakenews regulation and media literacy interventions. [Efectos de las fakenews en tercera persona: regulación de las fakenews e intervenciones de alfabetización mediática]. *Computers in human Behavior* (80), pp. 295-302. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034

Kahne, J. y Bowyer, B. (2016). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. [Educar para la democracia en una era partidista: afrontar los desafíos del razonamiento motivado y la desinformación]. *American Educational Research Journal* (54). https://doi.org/10.3102/0002831216679817

Lazer, D.M.J.; Baum, M.A.; Benkler, Y.; Berinsky, A.J.; Greenhill, K.M.; Menczer, F.; Metzger, M.J.; Nyhan, B.; Pennycook, G.; Rothschild, D.; Schudson, M.; Sloman, S. A.; Sunstein, C.R.; Thorson, E.A.; Watts, D.J. y Zittrain, J.L. (2018). The science of fake news. [La ciencia de las noticias falsas]. *Science*, (359), pp. 1094-1096. https://doi.org/10.1126/science.aao2998

Levi, S. (2019). *#Fake You. Fake news y desinformación*. Barcelona: Rayo Verde.

McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. Cambridge: MIT Press.

McNair, B. (2017). *Fake news: falsehood, fabrication and fantasy in journalism*. Londres: Routledge.

Nyhan, B. y Reifler, J. (2015). The effect of fact‐checking on elites: A field experiment on U.S. state legislators. [El efecto de la verificación de datos en las élites: un experimento de campo en los legisladores estatales de EE. UU.]. *American Journal of Political Science* (59), pp. 628-640. https://doi.org/10.1111/ajps.12162

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world.* [Lectores del siglo XXI: desarrollo de habilidades de alfabetización en un mundo digital]. París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Overton, S. (2019, 26 de junio). Addicted and overwhelmed: Why 1 in 3 uk adults are cutting back on social media. *Exposure Ninja*. https://bit.ly/3pf1KZ0

Palau-Sampio, D. (2018). Fact-checking y vigilancia del poder: La verificación del discurso público en los nuevos medios de américa Latina. *Comunicación y Sociedad* (3), pp. 347-365. https://doi.org/10.15581/003.31.3.347-363

Panetta, K. (2017, 5 de noviembre). Top Strategic Predictions for 2018 and Beyond. [Principales predicciones estratégicas para 2018 y años posteriores]. *Gartner*. https://gtnr.it/3ExOqTU

Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A. y Sánchez-Gómez, M. C. (2016). Competencia digital y TIC: claves de la ciudadanía digital y requisitos para el futuro profesorado. *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, pp. 1793-1802. https://bit.ly/32n3GpA

Rivas-Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. https://bit.ly/32eSZpe

Rochlin, N. (2017). Fake news: belief in post-truth. [Noticias falsas: creencia en la posverdad]. *Library Hi Tech* (35). https://doi.org/10.1108/LHT-03-2017-0062

Rodríguez-Palmero, M.L.; Moreira, M.A.; Caballero-Sahelices, M.C. y Ileana, M.G. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Octaedro.

Salas, A.C. (2019). La primera fake news de la historia. *Historia y comunicación social* (2), pp. 411-431. https://doi.org/10.5209/hics.66268

Salaverría, R. (2020). Claves para hacer frente a la desinformación. *Biko INSIGHTS*, pp. 52-61. https://bit.ly/3J89ynp

Sánchez-Perera, G. y Andrada de Gregorio, G. (2013). Dispositivos, prótesis y artefactos de la subjetividad cyborg. Jóvenes, Tecnofilosofía y Arte Digital. *Revista de Estudios de la juventud* (102), pp. 41-54. https://bit.ly/3miMMzt

Tandoc, E.C.; Lim, Z.W. y Ling, R. (2018). Defining "fake news" A typology of scholarly definitions. [Definición de "noticias falsas" Una tipología de definiciones académicas]. *Digital journalism* (2), pp. 137-153. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143

Teba-Fernández, E. (2021). Educando al homo digitalis: el papel de la educación y del digcomedu para paliar los efectos de los algoritmos, las fake news, la polarización y falta de pensamiento crítico. Vivat Academia. *Revista de Comunicación* (154), pp. 71-92. https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1378

Terán-Prieto, A. (2019) Ciberadicciones. Adicción a las nuevas tecnologías (NTIC). AEPap (ed.). Congreso de Actualización Pediatría 2019. *Lúa Ediciones 3.0*, pp. 131-141. https://bit.ly/3pf8s1a

Torres-Serrano, M. (2020). Fear of Missing Out (FoMO) y el uso de Instagram: análisis de las relaciones entre Narcisismo y Autoestima. *Aloma* (34), pp. 31-38. https://bit.ly/3efc4Kc

Unesco. (2011). *Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional.* Paris: Unesco. https://bit.ly/32CkLfl

Ufarte, M.J., Peralta, L. y Murcia, F.J. (2018). Fact-checking: un nuevo desafío del periodismo. *Profesional de la Información* (4), pp. 733-741. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02

Vizoso, A. y Vázquez, H.J. (2019). Plataformas de fact-checking en español. Características, organización y método. *Communication y Society* (1), pp. 127-144. https://doi.org/10.15581/003.32.1.127-144

Vosoughi, S.; Roy D. y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. [La difusión de noticias verdaderas y falsas en línea.]. *Science* (6380), pp. 1146–1151. https://doi.org/10.1126/science.aap9559

Una mirada a la educación del siglo XXI: desde la perspectiva neoliberal.

Francisco Alejandro Lázaro Santana. Universidad de La Laguna (España).

1. Introducción.

En vista de las consecuencias que presenta el sistema capitalista ante la acumulación de las riquezas por determinados sectores o entidades y las diversas crisis económicas devenidas de este, surge un pensamiento político neoliberal, que persigue dar respuesta a la situación generada por dicho sistema económico. Sin embargo, desde el discurso neoliberal, se percibe una deficiente regularización sobre las actividades socioeconómicas; en un contexto donde los mismos actores, disminuyen la participación del Estado y los respectivos Poderes Públicos. (Caponi y Mendoza, 1997; Moreno, 1995).

Este tipo de pensamiento, extendido desde el ámbito político, se ha trasladado hacia los servicios educativos, donde las clases privilegiadas poseen un mayor acceso a una educación de calidad, mientras que, aquellos ciudadanos con un menor poder adquisitivo se encuentran en una posición desfavorecida para alcanzar la obtención de títulos universitarios o especializaciones; Pudiendo aspirar únicamente a la superación de los niveles educativos básicos y obligatorios. (Diez Rodríguez, 2019; Moreno, 1995).

Sumado a esta realidad, se encuentran las consecuencias económicas vislumbradas durante el 2008, donde la ciudadanía se ha resentido hasta el día de hoy a raíz del neoliberalismo extendido sobre el mercado y la economía libre. De hecho, la reducción del presupuesto destinado a educación perpetuaría, por un lado, la pobreza entre los ciudadanos y, por otro, contribuiría a un retroceso del desarrollo profesional de estos, trayendo consigo un país caracterizado por un sistema que promueve las desigualdades sociales. (Aramburu, 2016).

Además, atendiendo a las cifras oficiales ofrecidas por el autor mencionado en el párrafo anterior, el gasto destinado a educación ha disminuido entre el periodo 2009 y 2014 en un total de 7.394 millones de euros. Esta reducción capital en el marco educativo queda de manifiesto a través de la disminución de los salarios del personal docente o las dotaciones económicas destinadas a la mejora de los centros, los cuales se perciben con uniformidad dentro de la educación primaria, secundaria y bachillerato. No obstante, en la educación privada, no se aprecian cambios sustanciales en el recorte de presupuestos o recursos a partir de 2009.

Este problema ha llevado a concluir que el ciudadano español ha dejado de invertir 1 de cada 4 euros; y, de hecho, los centros educativos y el resto de actores implicados ante la problemática, no han tomado medidas que solucionen las necesidades presentadas; lo que conllevaría desde el pensamiento neoliberal, que tanto administraciones como aquellos poderes de gobierno adoptaran a la mayor celeridad, nuevas exigencias que promuevan una mayor inversión y atención al servicio educativo por parte de los responsables y la ejecución

de un análisis crítico sobre la adecuación de las diversas legislaciones que regulan el contexto educativo (Aramburu, 2016; Caponi y Mendoza, 1997).

Análogamente y, de acuerdo con los datos aportados durante el 2019, posterior a la crisis sufrida con la Gran Recesión de 2008, se ha elaborado un documento que aborda la "transmisión intergeneracional de la desventaja educativa" de acuerdo con el Informe Ejecutivo "Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España", en el que demuestra que más de la mitad de la ciudadanía sólo posee niveles básicos educativos, mientras que sólo 2/3 de la misma logra poseer titulaciones universitarias en comparación con aquellos estudiantes que crecieron en entornos con unos ingresos más elevados, de los cuales, la mayoría alcanza los estudios superiores (Gobierno de España, 2020).

Esta dicotomía se ha generado a partir de la inversión y dotación de recursos educativos para los centros privados y a una mayor opción para su elección por parte de las familias, donde el alumnado debe recibir la enseñanza. Dicha realidad, es motivo suficiente para apreciar la apremiante necesidad de reformular la cantidad de capital destinado a la educación pública y a los recursos didácticos de dicho sector. Pues, tal y como se ha mencionado, ante la crisis económica y la desmotivación social devenida de la misma, se ha producido una importante situación donde el abandono escolar ha aumentado y al mismo tiempo ha generado un decaimiento de las metas profesionales planteadas por el alumnado a lo largo de las diferentes etapas educativas. De hecho, expertos como Díez Rodríguez (2019) concluye que una de las causas más destacadas, ante este hecho, es la reducción inversora en recursos estratégicos que fomenten el desarrollo profesional de la población, sumiéndola a una posición aún más desfavorecida.

Por dichos motivos, la presente investigación tiene como meta, analizar el contexto educativo del siglo XXI, desde el discurso neoliberal, su influencia y la relación que mantiene con la inclusión educativa del alumnado y su acceso al proceso educativo en España, y para ello, se revisarán las legislaciones educativas y las reformas establecidas que giran en torno a la asignación de recursos educativos, sobre la calidad educativa que se persigue en los diferentes niveles educativos y la inclusión efectiva de los estudiantes; atendiendo así a las desigualdades presentadas (Diez Rodríguez, 2019; Moreno, 1995).

No obstante, ante la duda de los beneficios o perjuicios que pueda traer el neoliberalismo a la educación española, si se aplicaran políticas y leyes que protegieran el sistema educativo y la enseñanza pública a partir de una inclusión total, se estaría rompiendo con el esquema capitalista, donde solamente aquellos que poseen mayores recursos económicos pueden acceder a servicios educativos de calidad, mientras que aquellos, que por diversas causas se encuentran en una situación más vulnerable, no pueden acceder a una educación que cumpla con los principios de igualdad de oportunidades, equidad y calidad. Además, el estado, desde su política neoliberal, adopta una postura en la que reduce sus intervenciones en la protección del sistema, potenciando directamente las desigualdades socioeconómicas en la sociedad española. Ante esto, es necesario la restructuración del marco jurídico educativo y la adopción de nuevas formas de pensamiento que tengan como objetivo romper esta dinámica. Todo ello, conduce la labor de esta investigación que desarrollará para responder a lo siguiente:

¿Es positiva la influencia del pensamiento neoliberal sobre las normativas y actividades educativas en España durante el siglo XXI?

1.1. Justificación.

El modelo neoliberal educativo, al igual que el neoliberalismo aplicado a los diferentes entornos económicos, sociales y políticos, persigue alcanzar la masificación de interés burocrático sobre el verdadero propósito de la educación; es decir, formar ciudadanos que puedan adaptarse a la sociedad y aportar beneficios a la misma, sin importar el estatus social en el que se encuentren. Desde esta perspectiva, los servicios educativos que se presentan con un mayor valor cualitativo generalmente son los ofertados por instituciones privadas, donde además de ofrecer contenidos educativos que se ajustan a la adquisición de las competencias clave de cada nivel, hacen un mayor énfasis en aquellas habilidades o aprendizajes enfocados a una profesionalización. En los casos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, estarían encaminadas a desarrollar la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor que se encuentra ligada a aquellas carreras universitarias que promuevan la actividad del mercado, y no tanto a otras que persigan otros fines. (Caponi y Mendoza, 1997; Diéz Rodríguez, 2019).

Por dicha razón y, atendiendo a los precedentes, se hace necesario invitar a la sociedad a la reflexión, para analizar la repercusión del pensamiento neoliberal en la educación española del siglo XXI; y revisar si su influencia en los servicios educativos beneficia o perjudican a la ciudadanía. De esta manera, se promueve el análisis crítico sobre el contenido normativo educativo de los diferentes niveles en España y, en la misma línea, esta investigación ha tomado como referencia la influencia y repercusión de la crisis económica de 2008 sobre el gasto e inversión destinado al sector educativo.

A nivel administrativo, el sistema burocrático y de gestión, en lo que se refiere a la selección del personal directivo de los centros escolares, se percibe de manera cuestionable, ya que dichos profesionales, son elegidos por recomendaciones de las direcciones territoriales correspondientes, en lugar de ser designados por la correcta evaluación de las competencias que esté presente y las prospectivas que estos muestren de cara al futuro con el centro educativo. Esto contribuye de manera directa e indirecta, a perpetuar las desigualdades de acceso a la gestión de estos y, por ende, a una oferta educativa que, desde su base, se asienta en el desequilibrio o la inequidad, y que repercuten en la educación y a la permanencia de la ciudadanía en estratos sociales desfavorecidos; poseyendo la incapacidad de mejorar su situación económica a través de la educación (Picoli, 2021; Puiggrós, 1996).

De esta forma, no se cumpliría con el nombramiento de directores que persigan la mejora de los centros educativos, sino que posean unas características de trabajo mecanizado, donde la instauración de cambios supondría la finalización del racionamiento de los recursos educativos y la igualdad de condiciones entre diferentes clases (Martínez, 2014).

Este hecho, se contrapone al verdadero fin de la educación: servir de herramienta al alumnado para fomentar su desarrollo humano y, para ello, los servicios educativos juegan un papel esencial a la hora de acabar con los círculos de pobreza en la población infantil y juvenil. Aunque en términos de mercado, y teniendo en cuenta la concepción del sistema educativo como empresa, esta buscaría obtener mayores beneficios educativos. Lo que se traduce en mejores resultados económicos y sociales a costa de los individuos que son sometidos a esta práctica inicua, cuando el interés de esta se debería enfocar en obtener mejores resultados económicos y mayores participaciones para contribuir a la sociedad mediante el cumplimiento de políticas que beneficien el bienestar social (González, 2017; Rivero Bottero, 1969).

1.2. Objetivos.

Para la elaboración de este trabajo de reflexión y análisis, se han establecido los siguientes objetivos:

- Objetivo General
  - Analizar la transformación de los sistemas educativos bajo la perspectiva neoliberal.
- Objetivos Específicos
  - Indagar en los aspectos conceptuales del neoliberalismo como corriente política y económica.
  - Estudiar el impacto del neoliberalismo en el sistema educativo desde el siglo XX.
  - Determinar la eficiencia de los sistemas educativos a nivel mundial bajo el neoliberalismo.

2. Neoliberalismo: historia e influencia en el ámbito educativo.

A finales del siglo XX, el neoliberalismo se presenta como un pensamiento ideológico extendido en la política y defendido por la mayor parte de las organizaciones y entidades más importantes del mundo. Tal hecho se percibe tras la caída de la Unión Soviética, y como consecuencia, se produce el desplazamiento de este modelo por toda Europa Oriental. Todo ello bajo un paradigma donde el Estado poseía menos capacidad de intervención sobre las actividades financieras, propiciando así el libre mercado y el capitalismo (Harvey, 2005).

Durante este periodo, las demás corrientes ideológicas de izquierda parecieron marchitarse entre la sociedad ante el neoliberalismo. Sin embargo, este pensamiento ideológico generaría el escenario económico perfecto para las grandes empresas incrementando su riqueza al mismo tiempo que acentuaría aún más la brecha socioeconómica. De hecho, según Calvento (2006) las cifras en dicho momento reflejan que 200 millones de habitantes de Latinoamérica vivían en situación de pobreza extrema.

Sobre esto, se considera el neoliberalismo como una práctica de políticas de naturaleza económica, consecuencia de la Globalización de la sociedad en la que su principal objetivo es la promoción del desarrollo humano a partir del margen de poder ilimitado en las diferentes actividades empresariales, los derechos de la propiedad privada y del libre mercado. El papel del Estado ante dichas condiciones se implicaría facilitando el contexto idóneo para que se pudiesen desarrollar estas prácticas económicas, y no tanto al hecho de regular las actividades que en él se reflejan (Calvento, 2006).

Sin embargo, el asentamiento de esta tendencia ideológica llevada a la práctica, derivó en una de las mayores consecuencias sobre las actividades económicas: la Gran Recesión del año 2008; ya que, al no imponer el Estado, medidas que regulen los diferentes procesos mercantiles, traducidos estos en la aportación masiva de créditos con retornos a corto plazo, supuso un importante riesgo, tanto para los ciudadanos, como para las instituciones mercantiles (Aramburu, 2016; Tapia Granados y Astarita, 2011). De hecho, Aramburu (2016) lo demuestra a través de los resultados recogidos sobre el gasto público entre el período de 2009-2014 que se refleja en la Tabla 1.

ITEMS	2008	2014	Valores absolutos	Valores relativos
Remuneración de asalariados	32.330	28.625	-3.705	-11,5%
Consumos intermedios	4.677	3.428	-1.249	-26,7%
Producción adquirida en el mercado	7.090	7.007 -	-83	-1,2%
Formación bruta de capital	3.571	1.336	2.235	-62,6%
Resto de partidas	2.024	1.902	-122	-6,0%
TOTAL	49.692	42.298	-7.394	-14,9%

Tabla 1. Evolución del Gasto en Educación Pública en España reflejado en millones de euros. Fuentes: (Aramburu, 2016).

Ante tal situación, en España, se han resentido las consecuencias económicas, reflejadas no sólo en el cierre de diversas empresas dedicadas al sector inmobiliario, de la construcción o identidades bancarias, también afectó a las condiciones económicas del propio Estado, percibiéndose una notoria disminución del presupuesto destinado a la educación pública durante el mismo período. Además, cabe destacar que el surgimiento de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, (en adelante, LOMCE) y otros planteamientos educativos afines a dicha ley, propiciaron tal situación; donde sólo aquellos pertenecientes a las clases altas fueran beneficiados con la ventaja de acceder a una educación de calidad, mientras que, aquellas personas que se encontraran en situaciones más desfavorecidas no gozarían de los mismos derechos al no poseer los recursos necesarios para acceder a instituciones privadas (Martínez, 2014).

En esta línea, el autor mencionado explica que el Estado padece un "austericidio", el cual vulnera las actividades económicas y el Estado de bienestar del país; reafirmando aún más, la realidad social tan dispar que provoca el aumento del nivel de pobreza y la desigualdad de riquezas. Además, a esto se le suma que el país no cuenta con modelos o programas encaminados a la protección social o al desarrollo económico de los más desfavorecidos. De hecho, Castelao-Huerta (2021) percibe dicha situación dentro del ámbito escolar, donde el modelo educativo español presenta numerosos fallos que repercuten negativamente a la evolución de la cultura educativa como son: la introducción de metodologías innovadoras que se ven limitadas en la práctica, dada la necesidad de una mayor inversión de recursos; en la oferta de servicios gratuitos y de calidad cuando realmente son escasos e incluso generan desigualdad social e inequidad, o en el fomento de la libre expresión bajo un estado laico, en el que la enseñanza de la religión católica se encuentra presente en la mayoría de los centros públicos. En resumen, a partir de dicho modelo, los resultados educativos obtenidos son consecuencia directa de todas estas cuestiones que dificultan el progreso y de la imposición de ideologías retrógradas que repercuten en la personalidad del alumnado y en su desarrollo cognitivo, social y académico.

2.1. Reflexión y análisis del neoliberalismo en las leyes educativas.

Tras la aprobación de la Ley General de Educación durante la dictadura franquista, esta se establecía con la intención de mejorar las condiciones educativas para la sociedad española. A partir de entonces, se produjeron algunas novedades como la introducción de la Educación Obligatoria hasta los 14 años, la formación de Bachillerato o la Formación Profesional, entre otras. Estas pautas educativas se siguieron, teniendo en cuenta las recomendaciones técnicas

planteadas por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Posterior a la caída de la dictadura franquista y, con el establecimiento de políticas democráticas, se aprobó la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); sin embargo, el contenido de la misma no cumplía lo establecido dentro de la reforma constitucional, como quedó demostrado por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) (Martínez, 2014).

Posteriormente, España, bajo una naturaleza neoliberal, deja de lado la financiación de los centros escolares públicos; siendo, además, los organismos tales como la OCDE, el Banco Mundial o la Unión Europea los que introducen nuevas políticas neoliberales que inciden sobre los derechos educativos, convirtiendo estos derechos en "servicios". A esta realidad, se debe sumar la propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 diciembre de 2013, que de manera subyacente promueve la desigualdad de la ciudadanía, lo que conlleva a un descenso del estado de bienestar social.

Dicho por Martínez, (2014), la LOMCE es una legislación educativa que promueve un mayor control del profesorado, impone ideologías retrogradas, desarrolla un sentido competitivo y estimula el clasismo.

A pesar de que el contenido de dicha ley se centre en mejorar las condiciones y los resultados educativos como un servicio social, y que cumpla con el derecho a la educación; se sigue percibiendo una pronunciada desigualdad en la naturaleza de la educación pública y de la privada. Por estos motivos, se plantean y se aprueban diversas reformas que persigan la inclusión de los ciudadanos al mundo laboral y reduzcan la incidencia de abandono escolar, a diferencia de leyes anteriores que, solo han podido intervenir sobre la labor docente y establecer un control sobre el trabajo del profesorado. No obstante, las últimas reformas han propiciado el establecimiento de evaluaciones extracurriculares que miden el rendimiento escolar, lo que genera un importante sentido de competitividad entre las diferentes instituciones educativas a nivel local, autonómico y estatal (Zilbermann, 2018).

Sin embargo, mucho antes del establecimiento de la LOMCE, se encuentra la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), que, a pesar de ser establecida dentro de un gobierno con ideologías socialistas, poseía vestigios de su antecesora (LOGSE), que no estaba basada en la inclusión y mejora educativa, sino en la "eficacia calidad, competencias y evaluación de sistemas" (Martínez, 2014, p. 21).

Por tanto, se podría afirmar que las leyes educativas anteriormente mencionadas, han contribuido a perpetuar la tendencia del modelo neoliberal independientemente del partido que gobernase, adaptándose a los planteamientos aportados por los demás estados europeos. Como consecuencia, en España, la LOMCE ha seguido esta tendencia propiciando la competitividad y los comportamientos conservadores en las diferentes instituciones educativas. Un claro ejemplo de este hecho es la ausencia sobre la libertad en las creencias y el respeto hacia los diferentes géneros, entre otras. (Castelao-Huerta, 2021).

También, existen otros matices en la LOMCE, como la diferenciación del alumno por grupos etarios, la selección de los mismos en función de su rendimiento escolar y, posteriormente, la selección de los puestos de trabajo que los mismos deben ocupar de acuerdo a dichos resultados educativos. Asimismo, la Formación Profesional Básica es desplazada a un segundo plano, ya que las profesiones que se desglosan de la misma no aportan una titulación competente, y, además de esto, aparta al alumnado que presenta fracaso escolar, lo que se traduce en el incumplimiento de los principios de atención a la diversidad establecidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, lo que contribuye a mantener dicho

fracaso a lo largo de las sucesivas generaciones de las clases sociales más vulnerables. (Zilbermann, 2018).

Tras este análisis, se concluye que, a pesar de haberse proclamado la educación como un derecho social, la naturaleza de las relaciones comerciales y las actividades económicas competitivas de España desvirtúan dicho significado, demostrando que el objetivo de la educación, en vez de estar centrado en el desarrollo humano y social del ciudadano, persigue realmente, la mercantilización del mismo a través de la privatización y la transformación de los estudiantes en capital humano.

2.2. Los centros educativos: repercusión de la corriente neoliberal a nivel mundial.

En Europa, la influencia neoliberal que se estableció con la primera revolución industrial dio pie a que la educación fuera difundida como un privilegio al que la sociedad podría acceder y era impartida con el objetivo de integrar a los egresados al mercado laboral. Otro factor que impulsó la expansión y establecimiento de un modelo neoliberal dentro del marco educativo a nivel mundial fue el final de la Segunda Guerra Mundial, dado el urgente interés de llevar a cabo la integración de personal asalariado que tuviera dominio y control en el uso de herramientas informáticas (Sevilla Alonso, 2005).

Con ello también vino el nacimiento del Estado de Bienestar, el cual persigue el establecimiento de un modelo económico riguroso, fundamentado en el progreso y las innovaciones que las tecnológicas traían consigo. Este escenario generó temporalmente grandes beneficios, lo que se tradujo en el aumento del presupuesto educativo, pasando de un 3% hasta 6% e incluso a un 7% durante los años de posguerra. No obstante, cabe destacar que los esfuerzos educativos sólo se centraron en invertir sobre aquellas áreas educativas que sirvieran como impulso económico (Sevilla Alonso, 2005).

Sin embargo, más allá del continente europeo, concretamente en América Latina, el impacto neoliberal se extendió desde otra perspectiva. Por un lado, se difundió la falsa creencia sobre la importancia de establecer medidas neoliberales que generarían un gran impulso económico a los países subdesarrollados; promoviendo la integración de muchos países de la zona a un mercado globalizado y por otro lado, en lo que respecta, al modelo económico neoliberal dentro del contexto educativo del continente americano, se presenta de manera similar al resto de territorios, caracterizado principalmente, por la intervención reducida del Estado en las actividades económicas destinadas al ámbito público, provocando de manera progresiva su colapso.

En otras palabras, estos resultados, independientemente del Estado en el que se encuentre, favorecería el discurso capitalista y demagógico, sobre el mal funcionamiento de la enseñanza pública y su necesidad de ser privatizada. De esta manera, se concienciaría a la sociedad sobre la importancia de pagar para acceder a una enseñanza de calidad y recibir una mayor y mejor formación profesional, incrementando la disparidad entre clases sociales. (Castelao-Huerta, 2021).

3. Discusión.

Hay determinados autores que piensan que las medidas dictadas por las instituciones internacionales traerán como consecuencia el hundimiento del Estado (López Meraz y Villegas Loeza, 2015) y estas posturas individualistas que emergen del patrón neoliberal basadas en la lógica de mercado (Cabanas e Illouz, 2019) transformarán a los ciudadanos en potenciales consumidores (Moruno, 2018). Una vez que se han introducido los "mecanismos de mercado" (Bonal y Verger, 2016) y "lógicas empresariales" en el ámbito educativo (Rodríguez, 2016) se vulnera el desarrollo integral del alumno: Los padres buscarán, según sus posibilidades, las

mejores escuelas para sus hijos, atendiendo a las ratios; los profesores se transforman en productos estrella con gran competitividad entre ellos, teniendo que intensificar su trabajo bajo presiones disciplinarias de los centros. La solidaridad en cualquiera de sus manifestaciones se difumina y queda solapada por la rentabilidad (Díez-Gutiérrez, 2018). Se enfatizan los números (notas de los alumnos, estadísticas de resultados en PISA, etc.), todo se cuantifica en una obsesión enfermiza por la evaluación, mareando al oyente, lo que Teun Van Dijk (2010) denomina the Number Games: la retórica de los números, en la que se aportan datos que nadie puede contrastar y, sin embargo, estas cifras dan credibilidad al discurso. Los números dan precisión y exactitud alejándonos de lo que realmente es relevante.

Durante la campaña política de 2008, tanto el PSOE como el PP no hablaron de crisis, sino que el debate estalló en el verano llenando todas las portadas informativas de forma reiterada y ambos partidos utilizaron de idéntico modo el discurso. Finalmente, socializando la deuda, los pobres fueron obligados a pagar los errores de los ricos. Los ciudadanos no suelen cuestionarse las normas, sin darse cuenta de que cada día que pasa están más esclavizados por la opresión del modelo económico actual. En esta línea, muchos autores intentan dar diferentes soluciones para contrarrestar este modelo neoliberal en el que la sociedad lleva sumergida durante todo el siglo XX y parte del XXI como son: generar movilizaciones sociales junto con las actuaciones políticas e institucionales para frenar la implementación de los preceptos neoliberales (Durão, 2015) o según González Luna (2017) promover la resistencia del profesorado a partir de un criterio común donde prime la colaboración entre los profesionales de la educación.

También, cabe destacar que, en 2015, la UNESCO replantea la educación no como un bien público sino como un bien común mundial y, aunque presenta intenciones humanistas, en todo el documento hay una deriva economista, reforzando la relación entre educación formal y empleo (Fernández-González, 2016). El bien común es aquel que en primera instancia captamos con nuestros sentidos, para después llevarlo a un primer grado de abstracción, es decir, esa inducción del mundo real llega a un mundo de ideas de primer grado y ahí es donde aparece la idea de bien común o de bien general. Este bien común podría aplicarse sólo a un grupo reducido, por ejemplo: el bien común del neoliberalismo, dejando al margen cualquier otro concepto, grupo o entidad. Sin embargo, el bien social es más significativo, pero no es frecuente verlo aplicado al ámbito educativo.

Asimismo, Mora & Gutiérrez (2015) también proponen un cambio basado en el bien común y que busque la equidad. La equidad aplicándola a la política de recortes fue también utilizada en el manifiesto presentado por los Rectores de las Universidades Españolas el 30 de abril de 2014 (Universidad de Alcalá, 2014). Cuando hablamos de equidad no se puede confundir con igualdad ni justicia. La equidad fue acuñada por la Grecia antigua y su antónimo es la iniquidad. Este término se utiliza en el campo jurídico, y fue incorporado en el Código Civil en 1974. Para explicar lo que dicen estos rectores en su manifiesto hay que entender cuáles son los tipos de justicia que tenemos en nuestras leyes. Por un lado, la conmutativa que rige a la sociedad civil y en la que se da un intercambio libre entre particulares. Y, por último, la Justicia distributiva que atañe al Estado y, mediante los impuestos, se encarga de distribuirlos para corregir las desigualdades entre los civiles. La equidad es un criterio humanitario que resuelve situaciones particulares para corregir la injusticia de las leyes generales, conteniendo el rigor de la ley en atención a unas circunstancias individuales, generalmente, la equidad suele aplicarse a la justicia distributiva y quien se encarga de valorarlo es un juez. Por tanto, los rectores, con este manifiesto, reclaman un correctivo a la igualdad absoluta y una vuelta a la normalidad anterior, propio de los reaccionarios, sin embargo, no buscan la causa que ha producido esta situación, ya que, si no se varía la relación de poder, los recortes volverán a

producirse nuevamente y todo ese discurso quedaría diluido, resultando así en el aumento de recortes en materia educativa.

En España surgieron varias polémicas muy recientes en la Región de Murcia y Andalucía sobre el PIN parental o veto educativo (Climent, 2020) o el Plurilingüismo en la Comunidad Valenciana (Alonso y Pérez, 2018), todo ello vinculado a la libertad de enseñanza que aparece reconocida en el artículo 27 de la Constitución Española, aunque su interpretación es bastante difusa: desde la libertad de cátedra, a la libertad de elección de centro. Amparándose en esta libertad la clave neoliberal se ha consolidado en el ámbito educativo y, dado que no existe una oferta infinita de educación y de igualdad absoluta para las familias que hayan optado a ella, la segregación se ha acrecentado.

De esta manera, el filantrocapitalismo, la educación libertaria, el homescholling y el experimento de la virtualidad en casa llevada a cabo en los centros públicos y privados los cuales tuvieron que reciclarse para ponerse al día con la educación digital, son tendencias que han tomado un gran impulso en estos tiempos a raíz de la pandemia.

Dicho fenómeno de la filantropía capitalista surgió a principios del s. XX y, en 2009, Matthew Bishop acuñó el término de filantrocapitalismo, entendido como una forma de salvar el mundo mediante dádivas para engrasar su maquinaria empresarial (Mediavilla, 2016). La Fundación Botín del Banco de Santander, al mismo tiempo que desahucia familias, desarrolló un programa de formación del profesorado para gestionar la educación emocional en las escuelas de barrios obreros en los que se producían los desahucios. En España, lideran esta nueva forma de reinventar el capital figuras tan destacadas como Amancio Ortega y Ana Patricia Botín, donde los gobiernos son un actor político más, participando en estas alianzas público- privadas.

La pedagogía libertaria no tiene una base compacta, aunque los modelos más claros parten de personas que no son libertarias, sino más bien marxistas, siendo esto una contradicción en sí misma. Dentro de este tipo de educación caben muchas prácticas: antiautoritarismos, educación integral, autogestión, solidaridad y coeducación. Según Ani Pérez (2021), se han idealizado muchas figuras y experiencias, frecuentemente, esa idealización hace perder la autocrítica la cual ayudaría a avanzar hacia realidades mejores. Por otro lado, cabe destacar que, el Homeschooling suele estar vinculado a algún tipo de rechazo al sistema educativo convencional y las familias optan por educar a sus hijos en el hogar, siguiendo una metodología y pedagogía propia. No todos los hogares pueden llevar a cabo este tipo de enseñanza. Cada vez se está apuntando más a que no es necesario acudir al aula, rompiendo el espacio en el que los alumnos pueden socializar e intercambiar opiniones.

En consonancia con lo anterior, la enseñanza virtual en el marco de la emergencia sanitaria ha dejado de manifiesto que no todas las familias tienen el equipamiento y conectividad adecuados. La globalización, respaldada por el neoliberalismo, el FMI y el Banco Mundial, alienta el auge de las telecomunicaciones y de la red informática para impulsar el modelo de educación virtual en casa. Este tipo de educación es, básicamente, a través de imágenes y puede llevar a una desconexión con lo humano.

Tal y como afirma Carbonell (2019) toda "educación es política". Ciertamente, la educación surgió para satisfacer las necesidades de la clase dominante y reproducir dentro de la escuela una estratificación social. La educación no es neutral ni es un derecho, porque no existe opción a prescindir de ella hasta cumplir una edad determinada (16 años). Si la educación parte de una base inicua y la dotamos de obligatoriedad, por muy buenas razones que aporten los

diferentes autores para superar el problema neoliberal, irremediablemente, los efectos serán totalmente contrarios a lo esperado, perpetuando este modelo de segregación.

En resumen, la sociedad actual se encuentra en plena Revolución Tecnológica, los avances en la inteligencia artificial han sido imparables y estos van a tener un papel preponderante en el siglo XXI, reemplazarán al ser humano en tareas que hace unas décadas ni siquiera podríamos imaginar. Por tanto, quizás sea este el sueño del Neoliberalismo: una mano artificial que prescinda de la inteligencia humana. La educación de este nuevo siglo será de corte neoliberal a no ser que haya un gran cambio de la sociedad a nivel global.

4. Conclusión.

Tras la reflexión desarrollada a lo largo de este estudio, se exponen a continuación las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el neoliberalismo ha representado y representa, un pensamiento político guiado hacia el enriquecimiento y aumento de poderes económicos de las grandes entidades y, al mismo tiempo, conlleva a una intervención reducida del propio Estado sobre aquellas actividades relacionadas con el sector educativo.

Asimismo, y, a través de los resultados expuestos, se ha podido comprobar que el modelo neoliberal entre las consecuencias que trae contribuye de manera directa incrementando la brecha de desigualdad entre las diferentes clases sociales y, por otro lado, las deficientes prácticas empresariales bajo este tipo de ideología han llevado como consecuencia la Gran Recesión padecida durante el año 2008.

Desde esta perspectiva, los centros educativos se han visto afectado por las políticas a partir de esta tendencia ideológica, es decir; en el recorte presupuestario de las instituciones públicas, sumado a la competencia en torno a la obtención de índices de mejor rendimiento escolar, lo que ha generado el desplazamiento de las clases sociales más vulnerables; convirtiendo así a la educación de calidad, en un servicio al que pocos pueden aspirar y no en un derecho ciudadano.

Tal dinámica ha llevado que los resultados educativos provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos sean bajos, y que la mejora profesional y calificadora de los mismos se registre en menores cantidades. Todo ello, demuestra la necesidad de aportar una educación integral que aporte nuevas reformas educativas y recursos especiales destinados a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, y en relación a la influencia del neoliberalismo a nivel global, se señala que, tanto en Europa como en América existe una necesidad de romper con los modelos educativos neoliberales; ya que esto no sólo impone ideologías retrogradas donde sólo un pequeño porcentaje de la población se encuentra beneficiada al recibir una educación de calidad, sino que además, se vislumbra la ausencia de reformas educativas o propuestas dirigidas hacia la creación de nuevas metodologías educativas y personal docente que no persiga un desarrollo educativo integral para su alumnado dentro de sus funciones como educadores.

Referencias bibliográficas.

Aramburu, J. (2016). La Gran Recesión en España y sus consecuencias en el Estado del Bienestar. Universidad del País Vasco.

Bishop, M. (2009). Cómo los ricos pueden salvar el mundo. *Tendencias*.

Bonal, X. y Verger, A. (2016). Presentación: Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 9(2), 175-180

Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas. *Paidós*

Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia*, (41), 41-59.

Caponi, O., y Mendoza, H. (1997). El Neoliberalismo y la educación. *Acta Odontológica*, *35*(3). Recuperado de https://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/art-2/

Castelao-Huerta, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina1. *Educação e Pesquisa*, *47*. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232882

Carbonell, J. (2019). La educación es política. *Octaedro*.

Díez-Gutiérrez, E.J. (2018). Neoliberalismo educativo. *Octaedro*.

Díez Rodríguez, J. (2019). *Neoliberalismo educativo*. *Octaedro*.

Dijk, Teun van. (2010) Discurso y poder (Cla-de-Ma). *Gesisa*.

Durão, F. A. (2015). Las transformaciones en la concepción de universidad y el caso brasileño. *Literatura*, v. 17, n. 2, p. 41-58

Fernández-González, N. (2016). UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? *Journal of Supranational Policies of Education*, (4), 93 pp. Recuperado de https://revistas.uam.es/jospoe/ article/view/5678

Gobierno de España. (2020). Pobreza infantil y desigualdad económica. Madrid.

González Luna, F. (2017). Breve ensayo sobre los escenarios de las universidades del siglo XXI: notas para la reflexión y diálogo en la nueva fase neoliberal. *Visión Educativa lunaes*, v. 11, n. 23, p. 100-105.

Harvey, D. (2005). *Breve historia del Neoliberalismo*. *Akal*.

López Meraz, O. F. Y Villegas Loeza, D. (2015). Hegemonía selectiva en América Latina: puntos neoliberales de encuentro entre México y Colombia. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 24, n. 2, p. 207-222

Martínez, C. R. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. 81, 15-29.

Mediavilla Merino, J.J. (2016). El Filantrocapitalismo como modelo de acción social. [Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales] DOI: 10.14201/gredos.132981 http://hdl.handle.net/10366/132981

Mora Moraga, F. y Gutiérrez Espeleta, A. Luc. (2015). La acción social en la universidad pública: actuando enla era neoliberal. *Revista de Ciencias Sociales*, n. 148, p. 49-66

Moreno, F. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, (67), 1-6.

Moruno, J. (2018). No tengo tiempo. Geografías de la Precariedad. *Akal*.

Pérez Rueda, A. I. (2021). La Educación Libertaria en un Contexto Neoliberal: Dilemas, Desafíos y Aportaciones. [Tesis Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de

Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía] http://hdl.handle.net/10486/695913

Picoli, B. A. (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, *19*(1), 199-222. Recuperado de http://dx.doi.org/10.14516/fde.761

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, (146), 90-101.

Rodríguez, J. R. (2016). El discurso neoliberal en política social y educativa. Consecuencias. Alternativas. Editorial Académica Española.

Rivero Bottero, R. (1969). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, *35*(142), 155-170. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42580

Sevilla Alonso, C. (2005). La Educación en Europa: el neoliberalismo contraataca. Recuperado de Rebelión website: https://rebelion.org/la-educacion-en-europa-el-neoliberalismo

Tapia Granados, J., y Astarita, R. (2011). *La Gran Recesión y el capitalismo del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata. Recuperado de http://sitemaker.umich.edu/tapia_granados/home

Universidad de Alcalá (30 de abril 2014). Comunicado de los Rectores de las Universidades Españolas. [Archivo de video]. *Youtube*. https://youtu.be/lKaLBSnQ0qA

Zilbermann, C. (2018). Neoliberalismo y educación. Un estudio cualitativo. Universidad de Cadiz.

Relación entre resultados académicos, disfrute, ansiedad y uso del inglés fuera de clase.

Irene Acosta-Manzano. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

Coincidiendo con el auge de la Psicología Positiva en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (LE), la visión holística de las emociones negativas y positivas como subsistemas dinámicos que interactúan en el aprendizaje de LE ha ganado popularidad en los últimos años (Imai, 2010; Dewaele & MacIntyre, 2014; Boudreau et al., 2018; Elahi Shirvan & Talebzadeh, 2018, Saito et al., 2018). El Disfrute en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera (DALE) y la Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (ACLE) se han descrito como las emociones positivas y negativas más experimentadas en el aprendizaje de LE (Piniel & Albert, 2018), que además se encuentran vinculadas entre sí y fluctúan en distintas escalas temporales y contextos (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele & MacIntyre, 2016; Boudreau et al., 2018; MacIntyre & Vincze, 2017). Los niveles de DALE y ACLE se predicen mediante una amplia gama de factores socio-biográficos y psicológicos. Se ha descubierto que los niveles de DALE y ACLE predicen el rendimiento en la LE en alumnos de secundaria en China (Li et al., 2020) y en Londres y en estudiantes universitarios en Arabia Saudí (Dewaele & Alfawzan, 2018). La revisión de la literatura revela que los estudios sobre DALE y ACLE suelen centrarse en adolescentes y jóvenes, apenas representando el conjunto de adultos maduros. Pese a la importancia de la inmersión lingüística para el aprendizaje de una LE (Collins & Muñoz, 2016; Lightbown, 2014), los estudios en cuanto al Uso de la Lengua Extranjera Fuera de Clase (ULEFC) se han topado con las mismas limitaciones que los de las emociones: el rango de edad no es representativo de los adultos.

1.1. Disfrute en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera (DALE).

El término *Foreign Language Enjoyment* en inglés fue acuñado por Dewaele y MacIntyre (2014) y en este estudio se ha adaptado culturalmente al español como *Disfrute en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera* (DALE). DALE es una emoción positiva que comprende un conjunto de componentes de desafío y la búsqueda del éxito ante tareas complejas (Dewaele y MacIntyre, 2016). Según estos investigadores, la emoción de DALE proporciona la oportunidad de explorar mundos lingüísticos y culturales desconocidos desde una base psicológica segura. De esta manera, el fomento de un entorno de aprendizaje agradable atiza el aprendizaje de LE (Dewaele y MacIntyre, 2014).

1.2. Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (ACLE).

El constructo de Ansiedad en la Lengua Extranjera se ha categorizado como un tipo de ansiedad concreta a una situación determinada (Onwuegbuzie et al., 2000), que a su vez podría definirse como la preocupación o reacción emocional negativa que surge al aprender o emplear una LE (MacIntyre & Gardner, 1989). Horwitz et al. (1986) desarrollaron la escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (ACLE), utilizada ampliamente para la identificación de la ansiedad experimentada en el transcurso de la clase de LE, dado que a algunas

situaciones ocurridas en clase de LE se les atribuía un grado elevado de ansiedad (Horwitz et al., 1986).

1.3. Uso de la Lengua Extranjera Fuera de Clase (ULEFC).

El término Uso de la Lengua Extranjera Fuera de Clase (ULEFC) se usa en esta investigación para hacer referencia al lenguaje con el que los aprendientes se involucran y entran en contacto fuera de clase (Sundqvist, 2009). Benson (2001) categorizó este constructo en aprendizaje naturalista, autónomo y autodirigido naturalista. El naturalista sucede inintencionadamente a través de la interacción o comunicación con los hablantes de la LE. El aprendizaje autónomo alude al proceso de aprendizaje sin presencia de un docente. El autodirigido naturalista se refiere a la creación de contextos de aprendizaje de la LE, sin preocuparse conscientemente por aprender la LE.

1.4. Interacción entre DALE, ACLE, ULEFC y los resultados académicos.

Según varios autores (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; Jiang & Li, 2017; Saito et al., 2018; Piniel & Albert, 2018), DALE y ACLE son las emociones centrales que impulsan el aprendizaje de LE. Un gran número de estudios han demostrado que DALE y ACLE se correlacionan negativamente (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2016; Dewaele et al., 2017). Dewaele y MacIntyre (2014) argumentaron que DALE y ACLE son dos emociones independientes en lugar de los extremos opuestos de un continuo. Por lo tanto, la ausencia de DALE no implica necesariamente un alto nivel de ACLE y viceversa. Los efectos de DALE y ACLE en la LE se ha investigado en los contextos de China, Reino Unido y Arabia Saudí con los mismos resultados: ambas emociones predijeron el rendimiento académico en la LE y los efectos positivos de DALE superaron ligeramente los efectos negativos de ACLE en los resultados académicos (Dewaele & Alfawzan, 2018; Li et al., 2020). En cuanto a la relación entre ULEFC y los resultados académicos, no se ha encontrado ningún estudio hasta la fecha.

2. Motivación y objetivos.

De Smet et al. (2018) y Dewaele et al. (2016) señalaron que el nivel de DALE y ACLE puede diferir entre aprendientes debido a su contexto único. La mayoría de los estudios hasta la fecha se han centrado en niños, adolescentes y jóvenes universitarios. Por ello, en el presente estudio, los participantes eran aprendientes adultos maduros de inglés en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOII) de Jaén, Lucena y Guadix. Además, dado que las fuentes y los niveles de DALE y ACLE pueden diferir entre los distintos niveles de competencia de LE (Marcos-Llinás & Garau, 2009; Saito & Samimy, 1996; Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2017; De Smet et al., 2018), se recopilaron datos de tres EEOOII. Finalmente, la mayoría de los estudios anteriores analizaron la percepción del alumnado de su nivel, mientras que este estudio recopila el resultado final obtenido por los voluntarios.

Este estudio se diseñó para responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué nivel de DALE, ACLE y ULEFC experimentan los aprendientes adultos de inglés?
- ¿Qué relación existe entre dichas variables y los resultados académicos?
- ¿Cómo difieren estos resultados según el contexto geográfico y el nivel?

3. Metodología.

Los datos de este estudio reflejan la información obtenida entre 2019 y 2021 en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Jaén, Lucena y Guadix. Un total de 171 participantes rellenaron el cuestionario que se distribuyó en sus clases a través de Formularios de Google y se ofrecieron voluntarios para que se recopilaran sus resultados académicos finales con fines investigadores.

3.1. Participantes y contexto.

La mayoría de los participantes de este estudio fueron mujeres (63,20 %). La edad media fue de 39 años, con una mediana de 41 años (D.E. 13,16). La representación de los niveles fue variada; un 25,10 % de aprendientes estudiaban nivel básico; 57,30 % cursaban nivel intermedio y un 17,6 % estudiaban nivel avanzado. Los aprendientes contaban con distintos niveles de formación. Además, el 33,33 % estudiaba o había estudiado al menos otra lengua extranjera. La Tabla 1 indica las características sociodemográficas de los participantes del estudio.

Características sociodemográficas	Variable	Frecuencia (porcentaje)
Sexo	Hombre	63 (36,80 %)
	Mujer	108 (63,20 %)
Nivel de competencia más alto que habían obtenido a la hora de rellenar el cuestionario	A1	43 (30,00 %)
	A2	56 (32,70 %)
	B1	34 (19,90 %)
	B2	33 (19,30 %)
	C1	5 (2,90 %)
Nivel más alto de formación	Escuela Primaria	8 (4,70 %)
	Escuela Secundaria	14 (8,20 %)
	Formación Profesional de Grado Medio	6 (3,50 %)
	Bachillerato	28 (16,40 %)
	Formación Profesional de Grado Superior	28 (16,40 %)
	Diplomatura	25 (14,60 %)
	Licenciatura o Grado Universitario	39 (22,80 %)
	Máster	19 (11,10 %)
	Doctorado	4 (2,30 %)
Multilingüismo	No	114 (66,70 %)
	Sí, estudia un idioma más	49 (28,70 %)
	Sí, estudia dos idiomas más	7 (4,10 %)
	Sí, estudia tres o más idiomas	1 (0,60 %)
Escuela Oficial de Idiomas en la que estaba matriculado	Jaén	101 (59,10 %)
	Lucena	53 (31,00 %)
	Guadix	17 (9,90 %)

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes de este estudio.

3.2. Instrumento.

El instrumento empleado para la recopilación de datos fue un cuestionario creado por medio de Formularios de Google que constaba de ítems cuantitativos y cualitativos. El cuestionario validado se organizó en secciones: la sección sociodemográfica, la Escala de Disfrute en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (DALE), la Escala de la Ansiedad en la Clase de la Lengua Extranjera (ACLE) y la Escala de Frecuencia de Uso de la Lengua Extranjera Fuera de Clase (FULEFC). Las escalas de DALE y ACLE fueron adaptaciones culturales al español de las originales de *Foreign Language Enjoyment* (FLE) de Dewaele y MacIntyre (2014) y de *Foreign Language Classroom Anxiety* de Horwitz et al. (1986). Para traducirlas y adaptarlas culturalmente al castellano, se siguieron las indicaciones propuestas por la *International Test Commission* (2018). La herramienta utilizada para recopilar los resultados académicos de los aprendientes fueron sus exámenes finales.

3.2.1. Sección sociodemográfica.

La sección sociodemográfica recogió información sobre el sexo, edad, nivel de formación, nivel oficial de competencia lingüística, nivel de multilingüismo y EOI en la que estudiaban (Tabla 1).

3.2.2. Escala de Disfrute en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera.

La escala de DALE constó de diez ítems (Tabla 2) extraídos de la escala de *Foreign Language Enjoyment* de Dewaele y MacIntyre (2019) dado que reflejaban la fiabilidad de la escala original (Dewaele & MacIntyre, 2014) sin sacrificar la fiabilidad de la medida (Dewaele et al., 2019). Para medir el constructo de DALE cuantitativamente, los participantes tuvieron que responder la siguiente pregunta en una escala de Likert de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo): *¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Responda conforme a la siguiente escala: Muy en desacuerdo / En desacuerdo / Indeciso/a / De acuerdo / Muy de acuerdo*.

Ítem	Escala original de Dewaele y MacIntyre (2014)	Adaptación lingüístico-cultural utilizada en este estudio
1	I don't get bored.	No me aburro en la clase de lengua extranjera.
2	I enjoy it.	Disfruto la clase de lengua extranjera.
3	I'm a worthy member of the FL class.	Soy un/a miembro valorado/a de la clase de lengua extranjera.
4	In class, I feel proud of my accomplishments.	En la clase de lengua extranjera me siento orgulloso/a de mis logros.
5	It's a positive environment.	En la clase de lengua extranjera hay un ambiente positivo.
6	It's cool to know a FL.	Me resulta atractiva la idea de hablar una lengua extranjera.
7	It's fun.	La clase de lengua extranjera es divertida.
8	The peers are nice.	Mis compañeros/as son agradables.
9	There is a good atmosphere.	Hay un buen clima en la clase de lengua extranjera.
10	We laugh a lot.	En la clase de lengua extranjera nos reímos mucho.

Tabla 2. Escala de Disfrute del Aprendizaje de una Lengua Extranjera.

3.2.3. Escala de la Ansiedad en la Clase de la Lengua Extranjera.

La escala de ACLE constó de 8 ítems (Tabla 3) extraídos de la escala de *Foreign Language Classroom Anxiety* desarrollada por Horwitz et al. (1986). La escala de ACLE refleja los posibles síntomas de ansiedad y nerviosismo que se pueden experimentar en la clase de LE. Se utilizó esta escala reducida porque se demostró que estos ítems mantenían la fiabilidad de la escala original (MacIntyre, 1992). Los participantes tuvieron que responder la siguiente pregunta en una escala de Likert de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo): *¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Responda conforme a la siguiente escala: Muy en desacuerdo / En desacuerdo / Indeciso/a / De acuerdo / Muy de acuerdo*.

Ítem	Escala original de Horwitz et al. (1986)	Adaptación lingüístico-cultural utilizada en este estudio
1	Even if I am well prepared for FL class, I feel anxious about it.	Incluso si estoy bien preparado/a para la clase de lengua extranjera, me siento estresado/a.
2	I always feel that the other students speak the FL better than I do.	Siempre siento que los demás estudiantes hablan la lengua extranjera mejor que yo.
3	I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in FL class.	Siento cómo me late el corazón cuando el/la docente me elige para intervenir.
4	I don't worry about making mistakes in FL class.	No me preocupa cometer errores en la clase de lengua extranjera.
5	I feel confident when I speak in FL class.	Me siento seguro/a cuando hablo en la clase de lengua extranjera.
6	I get nervous and confused when I am speaking in my FL class.	Me pongo nervioso/a y me confundo fácilmente cuando estoy hablando en la clase de lengua extranjera.
7	I start to panic when I have to speak without preparation in FL class.	Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en la lengua extranjera sin preparación previa.
8	It embarrasses me to volunteer answers in my FL class.	Me da vergüenza responder voluntariamente en la clase de lengua extranjera

Tabla 3. Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera.

3.2.4. Escala de Frecuencia de Uso de la Lengua Extranjera Fuera de Clase.
La escala de frecuencia de ULEFC constó de cinco ítems sobre la frecuencia con la que se utilizaba el inglés fuera de clase. Se inspiró en la escala desarrollada por Olsson y Sylvén (2015). Los participantes tuvieron que indicar su frecuencia de uso en una escala de Likert de 0 (Nunca) a 6 (Todos los días): *¿Con qué frecuencia utiliza la lengua extranjera por trabajo, motivos e intereses personales fuera del aula? Responda conforme a la siguiente escala: Nunca / Menos de una vez al mes / Entre 1 y 4 veces al mes / Entre 1 y 2 veces por semana / Entre 3 y 4 veces por semana / Entre 5 y 6 veces por semana / Todos los días*. Los ítems que tuvieron que rellenar fueron los siguientes:

- ¿Con qué frecuencia habla en inglés fuera de clase? (Ej.: con amigos, familiares o conocidos, por negocios, trabajo, internet, videojuegos, etc.).
- ¿Con qué frecuencia lee en inglés fuera de clase? (Ej.: redes sociales, libros, periódicos, revistas, etc.).
- ¿Con qué frecuencia escribe en inglés fuera de clase? (Ej.: cartas, correos, diarios, blogs, redes sociales, etc.).
- ¿Con qué frecuencia escucha inglés fuera de clase? (Ej.: música, televisión, películas, series, videojuegos, YouTube, internet, etc.).
- ¿Con qué frecuencia habla consigo mismo en inglés? (Ej.: practicar pronunciación, cantar solo, grabarse hablando en una grabadora de voz, Vlogs / YouTube / Instagram / Snapchat, etc.).

3.2.5. Resultados académicos
Para la obtención de los resultados académicos, los participantes indicaron un código para que fuese posible identificar sus datos relativos a DALE, ACLE y ULEFC. El código consistió en las iniciales del docente, el nivel que estudiaban, la LE, el grupo y su número en la lista de clase. Por ejemplo, el código *IAMB1INC1* hace referencia a un docente cuyo nombre empezaba por I, su primer apellido por A, su segundo apellido por M, el alumno en cuestión cursaba el nivel B1, en el grupo C y era el número 1 de la lista.

3.3. Análisis de datos.
Todos los datos se analizaron con el programa de estadística para las Ciencias Sociales IBM SPSS 26.0 (IBM Corp, Armonk, Nueva York, EE. UU.). La significancia se estableció en $p \leq 0,05$. Las características sociodemográficas de los participantes se resumieron mediante estadísticos descriptivos. La consistencia interna de los 10 ítems de la escala de DALE, medida por medio del coeficiente alfa de Cronbach, fue alta ($\alpha = 0,83$) mientras que la original de 21 ítems del estudio de Dewaele y MacIntyre (2014) fue de 0,86. La fiabilidad de la escala de ACLE de 8 ítems fue más alta ($\alpha = 0,884$) que la del estudio de Dewaele y MacIntyre (2014) que fue de 0,86. En el caso de la escala de ULEFC, la fiabilidad interna fue buena ($\alpha = 0,78$).

4. Resultados y discusión.

4.1. DALE, ACLE, ULEFC y resultados en las Escuelas Oficiales de Idiomas.
Los resultados indican que el nivel medio de DALE de los aprendientes adultos equivale a 40,95 en un rango de 10 a 50 (Mediana = 41; Moda = 40; D.E. = 3,45), su media de ACLE fue de 23,88 en un rango de 8 a 40 (Mediana = 24; Moda = 26; D.E. = 6,55), la media de ULEFC equivale a 13,17 en un rango de 0 a 30 (Mediana = 13; Moda = 8; D.E. = 5,90). La nota media de los aprendientes fue de 6,78 en un rango de 0 a 10 (Mediana = 6,88; Moda = 6,30; D.E. = 1,32).

Los 101 voluntarios de la EOI de Jaén obtuvieron una media de DALE equivalente a 38,97 en un rango de 10 a 50 (Mediana = 39; Moda = 38; D.E. = 4,63), la media de ACLE a 23,89 en un rango de 8 a 40 (Mediana = 24; Moda = 21; D.E. = 6,56), la media de ULEFC equivale a 12,91 en

un rango de 0 a 30 (Mediana = 13; Moda = 8; D.E. = 5,42). La nota media de los aprendientes fue de 6,30 en un rango de 0 a 10 (Mediana = 6,30; Moda = 6,30; D.E. = 1,23).

Los 53 voluntarios de la EOI de Lucena obtuvieron una media de DALE equivalente a 43,64 en un rango de 10 a 50 (Mediana = 44; Moda = 44; D.E. = 4,83), la media de ACLE a 24,30 en un rango de 8 a 40 (Mediana = 25; Moda = 25; D.E. = 6,76), la media de ULEFC equivale a 13,17 en un rango de 0 a 30 (Mediana = 12; Moda = 14; D.E. = 6,47). La nota media de los aprendientes fue de 7,36 en un rango de 0 a 10 (Mediana = 7,40; Moda = 7,40; D.E. = 1,10).

Los 17 voluntarios de la EOI de Lucena obtuvieron una media de DALE equivalente a 44,29 en un rango de 10 a 50 (Mediana = 45; Moda = 40; D.E. = 4,12), la media de ACLE a 22,53 en un rango de 8 a 40 (Mediana = 24; Moda = 24; D.E. = 6,04), la media de ULEFC equivale a 14,71 en un rango de 0 a 30 (Mediana = 13; Moda = 6; D.E. = 6,93). La nota media de los aprendientes fue de 7,53 en un rango de 0 a 10 (Mediana = 8,00; Moda = 8,20; D.E. = 0,96).

Los datos relativos al DALE experimentado por el alumnado adulto (edad media = 39 años) de las EEOOII de Jaén, Lucena y Guadix revela un nivel considerable de disfrute (4,09 en un rango de 1 a 5). Estudios previos realizados en grupos de edad más jóvenes obtuvieron resultados más bajos. Por ejemplo, la media de DALE de los estudiantes (edad media = 24 años) de Dewaele y MacIntyre (2014) fue de 3,82, la de los estudiantes (edad media = 21,55 años) de Lee (2019) fue de 3,41 y la de los participantes (edad media = 20,84 años) de Lee y Lee (2020) fue de 3,24. Es decir, los adultos de este estudio parecen haber experimentado niveles superiores de DALE. No obstante, dada la naturaleza de las EEOOII y la escasez de investigaciones en adultos no se puede contrastar si los resultados fuesen similares en otros contextos de aprendizaje de LE por adultos de francés e inglés.

El estudiantado (edad media = 39 años) mostró un nivel de ACLE moderado (M = 2,39 en un rango de 1 a 4). Nuestros resultados son similares a los de los estudiantes de secundaria Dewaele et al. (2018) y a los de los participantes (ACLE = 2,7) de Dewaele y MacIntyre (2014) cuya edad media fue de 24 años. Los encuestados (edad media = 21,55) de Lee (2019) obtuvieron un nivel de ACLE de 3,18. Esta disparidad en cuanto al nivel de ACLE en adultos puede deberse a la edad de los aprendientes y las distintas motivaciones para aprender inglés, ya que en las EEOOII las motivaciones para aprender una LE suelen estar más relacionadas con el placer. Los datos de frecuencia de ULEFC son particularmente bajos. El escaso contacto con la LE fuera de clase está destinado a afectar negativamente el desarrollo lingüístico de los aprendientes. Como señalaron Lightbown (2014) y Collins y Muñoz (2016), el tiempo que se pasa en la clase de LE es insuficiente para garantizar niveles relativamente altos de competencia puesto que el aprendizaje de una LE requiere miles de horas de exposición.

4.2. Relación entre DALE, ACLE y ULEFC y resultados académicos.

Todas las variables están correlacionadas significativamente excepto el uso extramural del inglés (Tabla 5). Existe una relación significativa entre DALE y ACLE (negativa) y los resultados académicos (positiva), pero no entre DALE y ULEFC. Asimismo, la relación es negativamente significativa entre ACLE y los resultados académicos y DALE, mientras que ULEFC no muestra una correlación con ninguna de las otras variables.

Escala	Correlaciones	DALE	ACLE	ULEFC	Resultados
DALE	Pearson	1	-0,36**	-0,07	0,41**
	Sig. (2-tailed)		0,00	0,37	0,00
ACLE	Pearson	-0,36**	1	-0,09	-0,21**
	Sig. (2-tailed)	0,00		0,22	0,01
ULEFC	Pearson	-0,07	-0,09	1	0,06
	Sig. (2-tailed)	0,37	0,22		0,46
Resultados académicos	Pearson	0,41**	-0,02**	0,06	1
	Sig. (2-tailed)	0,00	0,01	0,46	
** La correlación es significativa al nivel 0,01					

Tabla 4. Correlaciones entre las escalas de DALE, ACLE, ULEFC y los resultados académicos

Los efectos de DALE y ACLE en la LE se ha investigado en los contextos de China, Reino Unido y Arabia Saudí con los mismos resultados: ambas emociones predijeron el rendimiento académico en la LE y los efectos positivos de DALE superaron ligeramente los efectos negativos de ACLE en los resultados académicos (Dewaele & Alfawzan, 2018; Li et al., 2020).

4.3. Diferencias según contexto geográfico y nivel.

En cuanto a las diferencias de estos datos por contexto geográfico de las EEOOII (Tabla 5), los 17 estudiantes de Guadix presentaron un nivel de DALE (44,29) más elevado que los 53 de Lucena (43,64) y los 101 de Jaén (38,97), un nivel de ACLE (M = 23,76) inferior al alumnado de Lucena (ACLE = 24,30) y Jaén (ACLE = 23,89) y un nivel de ULEFC (M = 14,71) superior a los compañeros de Lucena (ULEFC = 13,17) y Jaén (ULEFC = 12,91). Dicho disfrute superior, menor ansiedad y mayor utilización de la LE fuera de clase puede deberse a que la muestra de Guadix fue inferior (17) a la de Jaén (101) y Lucena (53). Dada su naturaleza voluntaria, es posible que la muestra esté sesgada y solo recoja la información de los estudiantes más involucrados en su aprendizaje.

Comparación	General (*N* = 171)	Jaén (*N* = 101)	Lucena (*N* = 53)	Guadix (*N* = 17)
Edad media	39 años	39,40 (Moda = 49)	37,13 (Moda = 37)	40,47 (Moda = 40)
DALE	40,95	38,97	43,64	44,29
ACLE	23,88	23,89	24,30	22,53
ULEFC	13,17	12,91	13,17	14,71
Nota	6,78	6,30	7,36	7,53

Tabla 5. Comparación datos generales y por EEOOII

Con respecto al nivel que los participantes estudiaban a la hora de rellenar el cuestionario (Tabla 6), los aprendientes de nivel avanzado fueron los que mostraron un nivel más elevado de disfrute, ansiedad y mejores resultados académicos mientras que los aprendientes de nivel intermedio indicaron utilizar el inglés fuera de clase con mayor frecuencia.

Comparación	General (*N* = 171)	Nivel Básico (A1 y A2) (*N* = 43)	Nivel Intermedio (B1 y B2) (*N* = 98)	Nivel Avanzado (C1) (*N* = 30)
Edad	39 años	44,51	36,69	37,50
DALE	40,95	40,26	40,30	44,07
ACLE	23,88	23,91	23,70	24,43
ULEFC	13,17	10,81	14,15	13,33
Nota	6,78	7,19	6,38	7,26

Tabla 6. Comparación de las medias de los datos generales y por curso que estudiaban

Las correlaciones en la base de datos de todos los voluntarios mostraron que existía una relación positiva significativa entre DALE y los resultados académicos y una relación negativa significativa entre DALE-ACLE y entre ACLE y los resultados. No obstante, las correlaciones según el curso en el que estaban matriculados muestran resultados muy diversos (Tablas 7, 8 y 9).

Escala	Correlaciones	DALE	ACLE	ULEFC	Resultados
DALE	Pearson (p)	1	-0,17 (0,27)	-0,40** (0,01)	0,25 (0,11)
ACLE	Pearson (p)	-0,17 (0,27)	1	0,01 (0,93)	-0,28 (0,07)
ULEFC	Pearson (p)	-0,40** (0,01)	0,01 (0,93)	1	-0,07 (0,66)
Resultados	Pearson (p)	0,25 (0,11)	-0,28 (0,07)	-0,07 (0,66)	1
** La correlación es significativa al nivel 0,01					

Tabla 7. Correlaciones de los 43 aprendientes de Nivel Básico

Escala	Correlaciones	DALE	ACLE	ULEFC	Resultados
DALE	Pearson (p)	1	-0,48** (0,00)	-0,10 (0,35)	0,42** (0,00)
ACLE	Pearson (p)	-0,48** (0,00)	1	-0,05 (0,61)	-0,23* (0,02)
ULEFC	Pearson (p)	-0,10 (0,35)	-0,05 (0,61)	1	0,11 (0,28)
Resultados	Pearson (p)	0,42** (0,00)	-0,23* (0,02)	0,11 (0,28)	1
**. La correlación es significativa al nivel 0,01. *. La correlación es significative al nivel 0,05.					

Tabla 8. Correlaciones de los 98 aprendientes de Nivel Intermedio

Escala	Correlaciones	DALE	ACLE	ULEFC	Resultados
DALE	Pearson (p)	1	-0,36* (0,05)	0,35 (0,06)	0,49** (0,00)
ACLE	Pearson (p)	-0,36* (0,05)	1	-0,36* (0,05)	-0,19 (0,32)
ULEFC	Pearson (p)	0,35 (0,06)	-0,36* (0,05)	1	0,40* (0,03)
Resultados	Pearson (p)	0,49** (0,00)	-0,19 (0,32)	0,40* (0,03)	1
**. La correlación es significativa al nivel 0,01. *. La correlación es significative al nivel 0,05.					

Tabla 9. Correlaciones de los 30 aprendientes de Nivel Avanzado

Los resultados de nivel básico mostraron una correlación negativa estadísticamente significativa entre el uso del inglés fuera de clase y su disfrute en clase. Los resultados de los aprendientes de nivel intermedio confirmaron estudios anteriores (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2016; Dewaele et al., 2017) en los que el disfrute y la ansiedad tienen una relación significativa negativa, obtuvieron una relación positiva significativa entre el disfrute y los resultados académicos y negativa entre la ansiedad y los resultados académicos. En cuanto a los voluntarios de nivel avanzado de este estudio, se establecieron relaciones negativas significativas entre DALE y ACLE y entre ACLE y ULEFC, y relaciones positivas significativas entre el uso de la lengua fuera de clase y los resultados académicos.

5. Conclusión.

Este estudio investigó los niveles de disfrute, ansiedad, uso extramural del inglés y resultados académicos de los aprendientes adultos que se ofrecieron voluntarios en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Jaén, Lucena y Guadix en España. Asimismo, se estudiaron las relaciones que se establecen entre estas emociones, el uso de la LE fuera de clase y los resultados académicos.

En general, los aprendientes adultos experimentan niveles elevados de disfrute, moderados de ansiedad y un uso bajo de la LE fuera de clase. Los estudiantes de nivel avanzado mostraron los porcentajes más altos de disfrute y ansiedad y los mejores resultados académicos mientras que los aprendientes de nivel intermedio fueron los que indicaron utilizar la LE fuera de clase con mayor frecuencia. En cuanto a la distribución geográfica de los aprendientes, los voluntarios de Guadix indicaron la mayor tasa de disfrute, los mejores resultados académicos y el mayor uso de la LE fuera de clase, mientras que el alumnado de Lucena indicó sufrir mayor ansiedad en clase. Esto podría deberse a las necesidades profesionales de saber la LE del alumnado de Lucena mientras que el de Guadix estudiaba por placer. Para contrastar esta teoría, se necesitarían más investigaciones. Los aprendientes de nivel avanzado fueron los que mostraron un nivel más elevado de disfrute, ansiedad y mejores resultados académicos mientras que los aprendientes de nivel intermedio indicaron utilizar el inglés fuera de clase con mayor frecuencia.

Por otra parte, se establecieron correlaciones significativas entre las variables DALE y ACLE (negativa), DALE y resultados académicos (positiva), ACLE y resultados académicos (negativa). A nivel general, ULEFC no mostró ninguna correlación con el resto de las variables. No obstante, estas relaciones difirieron cuando se categorizaron por niveles. En nivel básico únicamente se estableció una relación significativa negativa entre DALE y ULEFC. En nivel intermedio DALE-ACLE, ACLE y los resultados muestran una relación negativa significativa mientras que la relación entre DALE y los resultados académicos es positiva significativa. Las relaciones de ACLE con DALE y ULEFC fueron negativas significativas y entre resultados académicos y DALE y ULEFC positivas en los aprendientes de nivel avanzado.

Esta investigación presenta la limitación de que los resultados no son generalizables a toda la población de estudiantado adulto dado el carácter voluntario de este estudio y el perfil de alumnado de las EEOOII. Además, los resultados académicos se obtuvieron mediante las pruebas finales no estandarizadas de cada centro. Por lo tanto, se necesitan más estudios para expandir la investigación a una población más amplia de estudiantes adultos de LE y contrastar los resultados. A pesar de estas limitaciones, se considera que este estudio contribuye al conocimiento de las emociones positivas y negativas, el uso extramural de la LE, las calificaciones y las relaciones que se establecen entre todas estas variables en aprendientes en un rango de edad, estudiantes adultos, típicamente desatendido en las investigaciones en el área de LE.

Referencias bibliográficas.

Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. Pearson Education.

Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. Studies in Second Language Learning and Teaching, 8(1), 149. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7

Collins, L. y Muñoz, C. (2016). The foreign language classroom: Current perspectives and future considerations. The Modern Language Journal, 100 (Supplement 2016), https://doi.org/133–147. 10.1111/modl.12305

De Smet, A., Mettewie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., & Mensel, L. K. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? Second Language Learning and Teaching, 8 (1), 47-72.

Dewaele, J.-M, & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? En P. D. MacIntyre, T. Gregersen and S. Mercer (Eds.), Positive psychology in SLA (pp. 215–236). Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M, & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? En P. D. MacIntyre, T. Gregersen and S. Mercer (Eds.), Positive psychology in SLA (pp. 215–236). Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M. y Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? Studies in Second Language Learning and Teaching, 8(1), 21–45. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in Second Language Learning and Teaching, 2(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in Second Language Learning and Teaching, 2(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M., Franco Magdalena, A., & Saito, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. Modern Language Journal. https://doi.org/10.1111/modl.12555

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. Language Teaching Research, 22(6), 676–697. https://doi.org/10.1177/1362168817692161

Elahi Shirvan, M., & Talebzadeh., N. (2018). Exploring the Fluctuations of Foreign Language Enjoyment in Conversation: An Idiodynamic Perspective. Journal of Intercultural Communication Research, 47(1), 21-37.

Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70 (2), 125–132.

Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. The Modern Language Journal, 94(2), 278-292.

International Test Commission (2018). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (2nd Ed.). International Journal of Testing, 18(2), 101–134. https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166

Jiang, G, & Li, C. (2017). SLA research in the Positive Psychology perspective: Review and prospects. Foreign Language World, 5, 32-39.

Lee, J. S., & Lee, K. (2020). The role of informal digital learning of English and L2 motivational self-system in foreign language enjoyment. British Journal of Educational Technology, 0(0), 1–16. https://doi.org/10.1111/bjet.12955

Li, C., Dewaele, J. M., & Jiang, G. (2020). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. Applied Linguistics Review, 11(3), 485–510. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043

Lightbown, P. M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. Language Awareness, 23(1-2), 3–23. http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2013.863903

MacIntyre, P. D. (1992). Anxiety and language learning from a stages of processing Perspective. Digitized Theses. 2155. University of Western Ontario: London, ON, Canada. https://ir.lib.uwo.ca/digitizedtheses/2155

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. Language Learning, 39(2), 251–275. https://doi.org/10.1111/j.1467–1770.1989.tb00423.x

MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. Studies in Second Language Learning and Teaching, 7(1), 61-88.

Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. Foreign Language Annals, 42(1), 94-111.

Olsson, E., & Sylvén, L. K. (2015). Out-of-class English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non–CLIL students in Sweden. Apples – Journal of Applied Language Studies, 9(2), 77–103. https://doi.org/10.17011/apples/urn.201512234129

Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. Language Learning, 50, 87–117. https://doi.org/10.1111/0023–8333.00112

Piniel, K. & Albert, Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. Second Language Learning and Teaching, 8(1), 127-147.

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings: a cross–sectional and longitudinal study. Language Learning.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. Foreign Language Annals, 29, 239–251.

Sundqvist, P. (2009). Out-of-class English matters: out–of–school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary. (Doctoral dissertation). Karlstad University, Sweden.

Aprendizaje Servicio: Una metodología innovadora para el desarrollo integral del alumnado de Primaria y Secundaria

Antonio Hilario Martín Padilla. Universidad Pablo de Olavide (España).

Alicia Jaén Martínez. Universidad Pablo de Olavide (España).

Laura Molina García. Universidad de Almería / AFOE Formación (España).

David Blas Padilla. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Descripción.

El aprendizaje-servicio, como su nombre hace intuir, es una propuesta educativa que aúna aprendizaje y servicio a la comunidad en un único proyecto de forma articulada. En él, quienes participan se forman al implicarse en la resolución de necesidades reales del entorno. Es, por tanto, una práctica educativa que combina una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad solidaria, es decir, en la que el alumnado aprende mientras realiza actuaciones enfocadas en mejorar necesidades reales detectadas en su entorno. Se trata de aprender mientras se realiza un servicio a la comunidad (Batlle y Escoda, 2019; Guerra-Treviño, 2019; UNIR, 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Aprendizaje Servicio, 2022).

El aprendizaje-servicio no es de nueva aparición, ya que existen claros antecedentes en los inicios de la educación formal. Es el caso de centros educativos y de docentes que vislumbraron que una educación de calidad no podía aislarse del contexto y de la experiencia diaria, ya que, elementos como estos son, precisamente, fuente de aprendizajes necesarios que justifican el imperativo de enseñar y aprender, y, por ello, suponen una experiencia motivadora y de compromiso social insustituible. Como método sistematizado, surge en Estados Unidos en los años 60 y se empieza a extender su práctica en Latinoamérica, especialmente en México, Chile y Argentina (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2022). En este último país existe una Ley promulgada en 2006 que obliga a aplicar el ApS en la Enseñanza Secundaria. En nuestro país tarda en implementarse, ya que no es hasta 2004 cuando comienzan trabajos de grupos pioneros en Cataluña y el País Vasco. A partir de entonces, fue extendiéndose a centros escolares y universidades de otras comunidades autónomas y ha llegado a convertirse en una metodología con bastante presencia en los centros educativos. El ApS no representa, por tanto, una novedad propiamente dicha, sino una combinación original de dos elementos muy utilizados por las pedagogías activas y los movimientos sociales: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad (Batlle y Escoda, 2019; Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2022, Zerbikas, 2022).

Así, este enfoque educativo fomenta el aprendizaje activo por medio de la participación del alumnado en la acción comunitaria. Es decir, a través de esta acción comunitaria, pueden conectar y vivenciar lo aprendido en el aula con un contexto real (en la comunidad, asociación, en su propia escuela o prácticamente en cualquier lugar donde se tenga una necesidad). Así, se da respuesta a uno de los problemas a los que se enfrentan más frecuentemente las comunidades educativas, el alejamiento existente entre lo que se hace en las aulas, el mundo real y el entorno social, cultural y económico del alumnado (Batlle y Escoda, 2019, Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2022, Zerbikas, 2022).

Con la implementación del Aprendizaje-Servicio se persiguen los siguientes objetivos:

- Vincular los contenidos del curriculum con la acción solidaria.
- Establecer una conexión real, compartida por la comunidad educativa, entre el centro educativo y el contexto, mejorando la vinculación con la comunidad de pertenencia del alumnado.
- Desarrollar competencias y destrezas a través de la implicación directa en la acción solidaria.
- Fomentar el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores.
- Aportar sentido a lo que se aprende y mejorar al mismo tiempo la calidad de las acciones solidarias.
- Mejorar la motivación del alumnado hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reivindicar la potencialidad del alumnado a la hora de ejercer sus derechos y sus obligaciones como parte activa de la ciudadanía.

2. Motivos para poner en marcha el aprendizaje-servicio.

Diversos autores proponen una serie de motivaciones para implementar este modelo en el aula (Guerra-Treviño, 2019; Batlle y Escoda, 2019; Palomares-Mas,2019).

- El objeto último de la educación no debe ser solo desarrollar el currículum personal, debe preocuparse, además, en formar una buena ciudadanía capaz de mejorar la sociedad.
- El alumnado no es la ciudadanía del futuro, forma parte ya de esa ciudadanía y como tal debe ser capaz de provocar cambios en su entorno inmediato.
- Realizar un servicio a la comunidad, ayudar a otras personas, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque es así como el alumnado encuentra sentido a lo que estudian, aplicando sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria. Por ejemplo, organizando una campaña de donación de sangre en su barrio, aprenden sobre la sangre, los grupos sanguíneos, el sistema circulatorio, las necesidades de sangre en los hospitales, los accidentes… y, de igual manera, también aprenden a organizarse, a comunicar mensajes, a relacionarse con los adultos.

3. ¿Qué es y qué no es el aprendizaje-servicio?

A priori, parece existir una delgada línea para diferenciar el Aprendizaje-Servicio del voluntariado social, sin embargo, son acciones muy diversas. La diferencia básica con respecto al voluntariado está en que éste tiene como objetivo prioritario, aunque no exclusivo, el servicio a la comunidad. El aprendizaje-servicio, por su parte, tiene dos objetivos fundamentales: el servicio a la comunidad y los aprendizajes que éste proporciona al alumnado (Batlle y Escoda, 2019; Palomares-Mas,2019; UNIR, 2020).

El siguiente ejemplo podrá servir para clarificar las diferencias que se plantean entre ambos conceptos:

- Plantar un árbol dónde se necesita es un acto de voluntariado social.
- Investigar las características del bosque y las causas de su degradación, es una actividad de aprendizaje.
- Comprometerse en una campaña de reforestación aplicando y aprovechando lo estudiado en el aula, es aprendizaje-servicio.



Figura 1. En qué consiste el Aprendizaje de Servicio. Elaboración propia.

4. Requisitos básicos para la implementación.

Introducir el Aprendizaje-Servicio en los centros educativos no siempre tiene que implicar poner en marcha actividades partiendo desde cero. Muchos los centros educativos, en su práctica cotidiana, realizan experiencias cercanas al ApS, pero no contemplan todas las dimensiones necesarias para que puedan denominarse como tal. Una buena manera de comenzar un proyecto de este tipo es partir de experiencias de este tipo que ya se estén realizando en el centro y darle la estructura necesaria para que se convierta en una experiencia de Aprendizaje-Servicio (Palomares-Mas,2019; Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2022). Para ello, se puede partir de actividades como trabajo de campo, actividades especializadas y/o actividades de iniciativa ciudadana (Guerra-Treviño, 2019; Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Aprendizaje Servicio, 2022; Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2022, Zerbikas, 2022).

Una vez que tenemos claras estas cuestiones sobre la experiencia que quiere implementarse, debemos tener en cuenta que, a la hora de poner en marcha proyectos con base en el ApS deben cumplirse una serie de requisitos básicos:

- **Aprendizaje**. Todo proyecto ApS debe contemplar, asociado al servicio que se va a realizar, un aprendizaje sistematizado, de manera que quede totalmente explicitado lo que el alumnado aprenderá antes, durante y después de la puesta en marcha del propio proyecto. Estos aprendizajes deberán servir de guía para comprender la realidad, para diagnosticar las necesidades, para realizar un servicio de calidad y, por supuesto, para revisar la propia acción y mejorarla en futuras implementaciones. En el ámbito formal, estos proyectos deben vincularse a aprendizajes curriculares y es interesante trabajar de manera interdisciplinaria potenciando competencias transversales.
- **Servicio**. Al llevar a cabo el ApS, debe siempre realizarse un servicio comunitario real, que busque la mejora de necesidades detectadas ya sea en el entorno más inmediato, en algún entorno próximo o con una perspectiva más global. Deben evitarse acciones de carácter asistencialista y, en todo momento, las acciones llevadas a cabo deben generar un impacto positivo en los propios protagonistas,

en el propio centro, así como en el entorno sobre el que se interviene. El servicio ha de ser ser de calidad, permitiendo extraer la dimensión pedagógica de sus acciones y de las vivencias que se derivan de ellas En este sentido es recomendable trabajar de forma coordinada con entidades sociales que ya trabajen en ese ámbito.

- **Proyecto**. En toda intervención ApS es también imprescindible que exista una planificación educativa con clara intencionalidad pedagógica. El aprendizaje debe ser un elemento protagonista, no debe darse el aprendizaje como elemento azaroso o espontáneo y, como tal, debe existir una evaluación también planificada.
- **Participación activa**. La experiencia en Aprendizaje-Servicio debe fomentar el protagonismo y la participación activa del alumnado. Esta cuestión es de gran relevancia para que los aprendizajes que se lleven a cabo sean realmente significativos. Por ello, el alumnado debe involucrarse en todas las fases del proyecto, desde la detección inicial de necesidades hasta la fase de implementación, pasando por el propio diseño de la intervención. Esta intervención por parte del alumnado debe ser coherente con la edad, madurez, conocimiento y capacidades que éste presente.
- **Reflexión**. Una de las finalidades últimas del Aprendizaje-Servicio es propiciar en el alumnado la reflexión y la concienciación de la importancia de las acciones que están llevando a cabo y de la utilidad social de estas. Es necesario que exista una reflexión sobre los procedimientos llevados a cabo, sobre los aprendizajes realizados, así como sobre el impacto que el servicio ha tenido en la comunidad. Esta reflexión permitirá integrar nuevos aprendizajes y adecuarlos de manera que redunden en la calidad del propio servicio.

5. Fases en EL ApS.

Como cualquier otro tipo de proyecto, la puesta en marcha del Aprendizaje-Servicio debe ser un proceso sistematizado. Existen tres grandes etapas en la implementación de un ApS: preparación, realización y evaluación. Cada etapa, a su vez cuenta con diferentes fases y momentos que podrán ser variables, en cuanto a su secuenciación o peso específico, dependiendo de factores relacionados con el alumnado, el aprendizaje que vaya a llevarse a cabo, la dificultad, etc (Battle, R., 2013; Guerra-Treviño, 2019; Palomares-Mas,2019; Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Aprendizaje Servicio, 2022).

5.1. Preparación.

En la preparación podemos hablar de una serie de fases:

- Elaboración del borrador:
  - Definir por dónde empezar: ¿qué se puede hacer? ¿con qué apoyos se cuenta? ¿dónde situar la experiencia?
  - Analizar cómo está el grupo y sus miembros: intereses, motivación, madurez, nivel académico, dinámica grupal, valores consensuados.
  - Determinar un servicio socialmente necesario: necesidades que motivarían al alumnado, servicios que podrían realizarse, entidades del entorno que trabajen en este ámbito, etc.
  - Establecer los aprendizajes vinculados al servicio: precisar los contenidos académicos implícitos que se vincularían a materias del curriculum.
- Establecimiento de relaciones con entidades sociales
  - Identificar las entidades con las que colaborar.
  - Plantear la demanda, llegar a acuerdos y formalizar la colaboración.

- Planificación:
  - Definir los aspectos pedagógicos: objetivos, actividades, evaluación, rol docente.
  - Definir la gestión y la organización: cronograma, requisitos formales (permisos, autorizaciones, seguros, etc.), relación con las familias, recursos materiales e infraestructuras necesarias, difusión del proyecto, presupuesto.
  - Definir las etapas de trabajo en grupo y establecer qué se les pedirá en cada momento (preparación, ejecución, evaluación).

5.2. Realización.

- Preparación
  - Motivar al grupo, aprovechar el conocimiento de experiencias previas, partir de intereses del alumnado, buscar testimonios, aprovechar momentos "sensibles", etc.
  - Diagnosticar el problema y definir el proyecto (pasos, nombre, compromiso personal, etc.)
  - Organizar el trabajo que se llevará a cabo: qué tipo de organización (equipos, comisiones, …), responsabilidades (grupal, individual), calendarización.
  - Reflexionar sobre los aprendizajes de la preparación: valorar lo que se ha aprendido y/o reforzado, autoevaluarse, realizar correcciones al proyecto.

- Ejecución.
  - Realizar el servicio.
  - Relacionarse con las personas y entidades del entorno.
  - Registrar, comunicar y difundir el proyecto (fotografías, registro de datos, elaboración de informes, etc.
  - Reflexionar sobre los aprendizajes que se han logrado o reforzado, autoevaluarse, realizar correcciones al proyecto.

- Cierre.
  - Reflexionar y evaluar los resultados del servicio realizado de forma grupal, consultando los instrumentos de registros utilizados e implicando a la comunidad en la evaluación del servicio.
  - Reflexionar y evaluar los aprendizajes conseguidos. A partir de los objetivos de aprendizaje propuestos valorar el aprendizaje de conceptos, competencias, habilidades, actitudes y valores desarrollados.
  - Proyectar perspectivas de futuro realizando mejoras al proyecto actual, respondiendo a nuevas necesidades detectadas, etc.
  - Celebrar la experiencia vivida comunicando los resultados obtenidos a las familias, entidades y a la comunidad.

5.3. Evaluación.

La evaluación que se realice del desempeño del alumnado debe tener en cuenta los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas adquiridas antes, durante y después de la implementación del proyecto (Palomares-Mas,2019; Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Aprendizaje Servicio, 2022).

Es muy recomendable el uso de una evaluación por parte del docente en combinación con una autoevaluación y/o a una heteroevaluación. De esta manera el alumnado puede comparar su autopercepción con la del resto de alumnado y con la recibida por el docente. En este

sentido, el uso de una rúbrica se convierte en un aspecto fundamental (Battle, R., 2013; Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2022, Zerbikas, 2022).

En cualquier caso, al realizar la evaluación debemos tener en cuenta que no solo se evaluará al alumnado, si no que se deberá realizar una evaluación multifocal, es decir:

- Evaluar al grupo y a cada uno de sus miembros.
- Evaluar el trabajo en red con las entidades sociales.
- Evaluar la experiencia como proyecto de ApS.
- Autoevaluarse como docente.

6. Beneficios de la puesta en práctica del ApS.

Para el alumnado:

- Aumento de la responsabilidad cívica del alumnado en relación con su responsabilidad y participación activa en la comunidad y en su ejercicio de la ciudadanía.
- El aprendizaje crítico y significativo que se le ofrece a través de la experiencia vivencial directa redunda en una mejora del desarrollo cognitivo del alumnado, permitiendo una mejor y más permanente adquisición de conceptos y competencias y mejorando los resultados académicos.
- Se potencia la capacidad para el trabajo colaborativo y en equipos y se reduce el sentimiento de aislamiento de parte del alumnado.
- Se promueve una mayor tolerancia a la diversidad y una mejora del entendimiento intercultural.
- Mejora de la autoestima, la autoconfianza en las propias capacidades y en la satisfacción con su trabajo, así como el desarrollo de capacidad de liderazgo y organización.
- Se acerca al alumnado a nuevas realidades, puntos de vista y perspectivas, favoreciendo la capacidad de toma de decisiones en cuestiones morales.
- Mejora la participación y compromiso del alumnado, aumentando voluntariado.

Para la comunidad

- Aumenta el conocimiento mutuo por parte de los agentes sociales, con la consecuente generación de lazos entre la comunidad.
- Mejora el nivel cultural de la población porque se difunde en el territorio la cultura pedagógica del profesorado y del centro educativo.
- Desarrollo de la autoimagen y autoestima de la ciudadanía, que ve cómo se llevan a cabo mejoras concretas y tangibles en el entorno. Crece la confianza.
- Incremento de la comunicación entre los diferentes sectores de población (jóvenes, adultos, ancianos, niños y niñas), gracias a la cual se rompen tópicos y se crean relaciones más afectivas.
- Fomento de la imagen pública de todos los agentes educativos implicados en el proyecto.

7. Desafíos en la implementación del aprendizaje-servicio.

Como cualquier proyecto educativo, existen dificultades y desafíos a tener en cuenta a la hora de la implementación del ApS. Entre ellos podemos destacar:

- Es necesario que se establezca un objetivo claro de servicio a la comunidad. Para aumentar y mantener la motivación hasta el final, es muy recomendable que sea

el alumnado, en base a sus conocimientos, capacidades y madurez, el que decida a quién y cómo ayudar. Debe evitarse tareas impuestas por el equipo docente.
- Establecer claramente los objetivos de aprendizaje esperados en relación con el curriculum.
- Es importante anticiparse a las posibles trabas o retrasos que puedan presentarse. Al colaborar con entidades y grupos sociales es probable que se deban llevar a cabo procesos de carácter administrativo que, de no tenerlos en cuenta, pueden obligar a realizar retrasos o realizar cambios en los planteamientos iniciales.
- Organizar posibles alternativas en caso de no contar con suficientes recursos. Por ejemplo, una de las actividades del proyecto puede consistir en la recaudación de fondos. Puede ser interesante realizar una previsión en caso de que eso suceda o, llegado el momento, redefinir el alcance del proyecto para evitar, en la medida de lo posible, cancelaciones o retrasos que pueden afectar a la motivación del alumnado.
- Como docentes debemos actuar como guías en el proceso de aprendizaje, ya que así se logrará un mayor impacto. Nuestra labor, en el caso de que aparezcan inconvenientes, puede consistir en servir de apoyo al alumnado y ayudarles a reflexionar sobre cómo realizar mejoras en el proyecto. La intención es que el alumnado no se desmotive y que comience a apreciar los fracasos como oportunidades de crecimiento en lugar de como errores.
- En este mismo sentido, es necesario que el profesorado delegue responsabilidades en el alumnado, ya que esa cesión posibilitará un mejor desarrollo de la responsabilidad y permitirá aprender sobre sobre los discentes: su lenguaje, sus formas de entender la realidad, cómo establecen relaciones, etc.
- Por último, es necesario mantener una actitud tolerante y positiva frente a los imprevistos y posibles cambios que sean necesarios llevar a cabo durante la puesta en marcha del proyecto.

8. Ejemplos.

- Conecta Joven. Es un proyecto promovido por la Fundación Esplai, en el que jóvenes de 16 y 17 años de institutos o asociaciones de tiempo libre se forman para enseñar informática básica a personas adultas que nunca han utilizado el ordenador, contribuyendo de esta manera a reducir la brecha digital.
- Buscando nuevos donantes de sangre. Es un proyecto desarrollado en la Jesusen Bihotza Ikastola en coordinación con la Asociación de Donantes de Sangre de Gipuzkoa. En él se involucra al alumnado en la tarea de difundir la necesidad de donar sangre. De esta manera, aprenden contenidos curriculares relativos a la sangre, la donación y aspectos de comunicación, a la vez que llevan a cabo un servicio de promoción de la salud en su entorno más cercano.
- Farmaconsejos. El alumnado del Ciclo de Grado Medio de Farmacia de la Escola Solc de Nou (Barcelona), preparan e imparten talleres sobre temas sanitarios dirigidos a alumnado de otros ciclos y abiertos a personas de otros entornos: escuelas, centros de tercera edad y personas migrantes.
- Caminos amigos. Proyecto en el que colabora el Gobierno Vasco, el Ayuntamiento de Bilbao, el centro Zamakola LHI (Primaria) y el IES Ibaizabal. El alumnado, tras estudiar las características del barrio de La Peña, han propuesto mejoras al Ayuntamiento y han diseñado itinerarios, puntos y horas de encuentro en los que el alumnado de mayor edad espera y ayuda al más pequeño en sus desplazamientos.

Referencias bibliográficas.

Batlle, R. y Escoda, E. (2019). 100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio: Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Santillana. https://redaps.files.wordpress.com/2019/12/100-buenas-prc3a1cticas-de-aprendizaje-servicio-102342.pdf

Battle, R. (2013). Inventario de 60 buenas prácticas de Aprendizaje y Servicio. Zerbikas Fundazioa. http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (2022). https://clayss.org/

Guerra Treviño, E.P. (2019). ¿Qué es el aprendizaje-servicio? Instituto para el futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/que-es-el-aprendizaje-servicio

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Aprendizaje Servicio (2022). https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-para-sostenibilidad/rec-aps.html

Palomares Mas, R. (2019). Beneficios de la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en Bachillerato. Revista de Educación Social, 29. https://eduso.net/res/revista/29/miscelanea/beneficios-de-la-aplicacion-de-la-metodologia-de-aprendizaje-servicio-una-experiencia-en-bachillerato

Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2022. https://www.aprendizajeservicio.net/

UNIR (2020). El aprendizaje-servicio: en qué consiste, ventajas y aplicaciones. https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-servicio/

Zerbikas (2022) Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi. https://www.zerbikas.es/

La práctica docente en condiciones de nueva normalidad.

Juan Carlos Rangel Romero. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México).

1. La práctica docente en la formación de profesores, un cambio ante el COVID-19.

La educación básica obligatoria está integrada en México por la preparación preescolar, primaria y secundaria, establecida en el Artículo 3ero constitucional. En la formación de profesores el programa de estudios instituye dentro del currículo, que los futuros profesionales de la enseñanza deben tener este acercamiento a la preparación regular como parte de ese conjunto de acciones, que, al ser tan variadas y complejas, se articulan con la intención de poner en marcha los principios, además de los fundamentos, de los planes y programas de estudio de la enseñanza en el país.

Al ser la educación un instrumento de experiencia social y educativa tiene una intención declarada, la que es en primera instancia la escolarización, y posterior la identificación de las necesidades e intereses de los diferentes actores que concurren en las escuelas de educación básica (SEP, 2018). Al ser entonces de esta manera desarrollado, las instituciones de enseñanza asumen también ser la construcción de espacios de formas de llevar y desarrollar la cultura nacional.

Son amplias y variadas las carreras que se dirigen a la formación del profesorado, según líneas de atención específica, como, por ejemplo, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), que tiene dentro de su programa la de la preparación de profesionales de la enseñanza en Inclusión Educativa (IE). Esta figura tiene dentro de su definición la de ser:

> *"…un conocedor de lo que significa la Educación Inclusiva para toda la Educación Básica y del currículo de ésta, incluso la educación obligatoria. Debe saber de los procesos evolutivos del aprendizaje en estos campos y del conocimiento en el niño y el adolescente, para poder diseñar estrategias grupales y secuencias didácticas con el propósito de que aprendan juntos los niños con las diversas discapacidades como parte de una normalidad diversa en la cotidianeidad de nuestras aulas. Estar al tanto del desarrollo de los niños sobresalientes y sus implicaciones con la familia y la escuela; del manejo de los niños con espectro autista para trabajar con ellos en el aula y con sus familias" (ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican, publicado el viernes 3 de agosto de 2018, p.503).*

Por lo que la intención de las prácticas docentes es esa profesionalización del futuro profesorado dentro de diversos contextos escolares como lo son la enseñanza preescolar hasta secundaria, así como los servicios educativos de la educación especial y/o privados escolarizados, que atenderá las necesidades básicas de aprendizaje, de socialización,

problemas de aprendizaje, comunicación e inclusión social, etc. Por lo que su importancia es tan presente, en la escuela para maestros, que está declarada dentro de su propio modelo educativo como "la principal característica de la fundamentación psicopedagógica bajo la cual giran los procesos de enseñanza aprendizaje que se generan en el aula" (BECENE, 2019, p. 22).

Sin embargo, a partir del año 2020, con la llegada de la contingencia de salud por el Síndrome Respiratorio Agudo Severo por Coronavirus II, SARS - CoV - II (COVID-19) la manera de llevar a cabo este ejercicio de vital importancia para la preparación del profesorado ha tenido en su actuar cambios, los que se identifican desde el cierre de las escuelas a partir del 23 de marzo de 2020 en el ciclo escolar 2020-2021, hasta el regreso paulatino a los centros de enseñanza el 30 de agosto de 2021 en alineación a los protocolos de atención para esta enfermedad, establecidos dentro del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020), que han sido denominados en su totalidad como *nueva normalidad*, donde se construyen las pautas acerca de las formas de regreso progresivo y de interacción entre grupos humanos, en los que se establecen las estrategias para la educación básica en todo el sistema educativo nacional, siendo estas, las clases híbridas (mitad de estudiantado en las aulas con careta, gel antibacterial, mascarilla y/o cubrebocas) y las clases a distancia por los medios que mejor convengan.

Con esta nueva condición en el ciclo escolar 2021-2022, el estudiantado de la licenciatura en IE, se aproxima a los escenarios tan cambiantes que la nueva enfermedad construye, los que de inicio desarticulan la propia programación del plan de estudios del profesorado, ya que su diseño se establece para un acercamiento constante, participación activa y formas de interacción que en este momento están prohibidas en respuesta a las condiciones de la nueva normalidad y el cuidado de la salud, que establece un distanciamiento físico y en consecuencia social.

1.1. La preparación de la práctica del profesorado novel.

La importancia de la práctica profesional es que en esta se establecen los escenarios y puesta en acción de las diversas estrategias y formas de intervención cuyo propósito es la enseñanza (SEP, 2020). En un trayecto formativo de ocho semestres de licenciatura, la preparación para los contactos a las escuelas de educación regular inicia desde el semestre dos, con la asignatura de "Observación y Práctica en los Servicios de Educación Especial", en la que el propósito es el acercamiento y el potenciar el uso de recursos metodológicos y técnicos de la investigación para comprender diferentes situaciones educativas (SEP. 2018, p. 5), herramientas requeridas para el contacto al trabajo real a partir del semestre tres.

Con este designio la licenciatura en inclusión educativa realiza un terceto de periodos de práctica de una semana en el ciclo escolar 2021-2022 en el semestre tres, desde el mes de octubre a diciembre, el que es el inicio de la experiencia del profesorado al futuro servicio.

Una de las dificultades presentes para este comienzo es que el plan de estudios establece que el acercamiento es una actividad que se lleva al interior de los diversos escenarios de la educación regular, en los que se instaura una vinculación entre el alumnado en formación y el profesorado en servicio.

> *Este curso acerca a los estudiantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula y en la escuela a través de los servicios de educación especial e intenta ofrecer respuestas a las preguntas planteadas. Constituye el primer acercamiento del estudiante al trabajo docente. A través de su inmersión como ayudante y participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2018, p.6).*

Al ser un estudiantado novel que transitó a la educación superior desde la educación media en la transición del ciclo escolar 2019-2020, el grupo que conforma el segundo año de la Licenciatura en IE, es un grado que trae consigo las mismas condiciones que se aplican a la educación regular, la que es un formato de educación alternativa, híbrida y escalonada, la que se identifica con un aula de 31 miembros que carecen de conocerse de manera física y de haber establecido lazos afectivos o estudiantiles entre sí.

Pero este trae y asume consigo una condición adicional, la que es que al realizar las prácticas profesionales al interior de las escuelas, estás se deben llevar al interior de los centros escolares, ya que según al acuerdo 15/06/21 (DOF, 2021), el regreso paulatino a las aulas a partir del 30 de agosto de 2021, conlleva a la responsabilidad del profesorado de asistir a las instituciones educativas, y en este caso asumir las indicaciones que desde las autoridades educativas y sanitarias, se señala en lo propuesto en la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica (SEP, 2021), la que desde la Secretaría de Salud (SSA) y la realidad endémica, establece los semáforos epidemiológicos para el estado Mexicano, los que se refieren a:

> *a) Para los colores verde, amarillo y naranja se establecen las actividades educativas bajo el esquema de la nueva normalidad*
> *b) Para el color rojo se debe establecer el modelo híbrido de educación, combinando la educación presencial y a distancia.*
> *En todos los colores del semáforo se plantea seguir de manera permanente las medidas básicas de prevención: lavado de manos, estornudo de etiqueta, no saludar de beso ni de mano, mantener una sana distancia y el uso correcto del cubreboca, que constituyen los elementos centrales de la Nueva Normalidad (SEP, 2021, p.13).*

Ante la variabilidad de los semáforos endémicos, la realidad de las escuelas, su alumnado, y las consideraciones generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales, éste establece que el retorno es voluntario, cauto, gradual y escalonado, por lo que la realidad de las prácticas profesionales del estudiantado en IE en el ciclo escolar 2021-2022 es variable e incierta, ya que está sujeta a un gran número de condiciones en las que los servicios educativos deben funcionar y el profesorado en aprendizaje tiene que participar.

2. El acercamiento después del confinamiento.

El aula del segundo año de la Licenciatura en Inclusión educativa en el ciclo escolar 2021-2022, en el semestre tres en la BECENE, es un grupo conformado en su generalidad por 31 discentes que tienen una intención con respecto a su formación, la que es, ser licenciados en IE. Atendiendo a las condiciones puestas por las autoridades educativas, comenzaron su formación de manera semipresencial el 30 de agosto de 2021 en los que la dinámica de trabajo establecida es la de mitad del grupo de forma presencial y el resto a distancia en periodos de dos días y medio cada parte. Es decir, lunes, martes y porción del miércoles, asisten de manera presencial y el otro tanto virtual y el resto de los días escolares de la semana viceversa.

Dentro de una característica peculiar y compartida en otros espacios, es que este comenzó su formación profesional a distancia a lo largo del semestre uno y dos, por medios virtuales, siendo la plataforma seleccionada por la institución la vía de teleconferencia *meet*, que es una red gratuita y de uso general en diversidad de dispositivos móviles (Vicent, 2020). Desde los propósitos personales de los discentes noveles, la búsqueda de esta opción de estudios, refleja en su interior la relación con los otros.

> *Yo quise estudiar esta licenciatura (IE), ya que había escuchado cosas maravillosas de ella, aparte de que quiero cambiar y lograr un mejor futuro estudiantil, donde todos sean incluidos y no discriminados, donde todos tengan igualdad de oportunidades y puedan aprovechar todo su potencial, es un trabajo de todos y yo quería unirme a ese trabajo, donde pueda enseñarles a mis alumnos y poder ser un ejemplo de lo que es un mundo inclusivo (Estudiante 1. Comunicación personal, 7 de septiembre 2021).*

Desde la mirada del docente titular es presente que el grado, en esta modalidad y condiciones nuevas, inicia con un grupo fragmentado, debido a los protocolos y acuerdos de regreso seguro a las escuelas, en las que en este momento carecen de estar en el mismo espacio los 31 miembros. Es identificable que por la diversidad de condiciones que se integran en el aula, 14 del estudiantado están en presencia física, el resto trata de contactarse a través de algún medio virtual o se desconoce su presencia. Sin embargo, dentro de los compromisos que se establecen con las escuelas y los servicios educativos de contacto, la práctica docente se lleva en los contextos establecidos y en las condiciones que se implantan al interior de ellos, los que en la realidad de los discentes en preparación se dirigen a medios sociales tanto urbanos, como semi urbanos.

A partir de estas condiciones, es una responsabilidad asumida que el estudiantado en preparación se añada a las tareas propias del profesorado que están en servicio, donde se ocupa la misma figura de catedrático en activo.

Por lo que el propósito de la práctica se declara en que éste primer acercamiento tiene una intención en su preparación profesional, la que define de la siguiente manera:

> *El propósito es poder observar más de cerca cómo impartir una clase y enseñar a los alumnos, para después nosotras ponerlo en práctica y poder aplicar lo que estaremos observando y aprendiendo la semana que iremos a las instituciones. Es un acercamiento más a fondo para conocer todos los factores que rodea una práctica docente (Estudiante 2. Comunicación personal 7 de septiembre 2021).*

Con esta condición y puesta en marcha de la acción docente, se comienza el acercamiento a las escuelas de educación regular en un escenario aún de COVID-19.

A partir de esta condición, la de ser educando y parte de una institución que se maneja en base a indicaciones y orientaciones generales dependiente de un sistema educativo y autoridades generales, pero así también en que el estudiantado debe asumirse como un profesorado en activo al interior de estas actividades escolares, es que entonces se apropia de si como estudiantado, pero de la misma manera como profesorado, por lo que la experiencia que construye se aprecia desde dos maneras, como discente en formación y la de catedrático en acción. Con esta condición es entonces que se lleva el acercamiento a los contextos de aprendizaje, en los que se van construyendo las experiencias reales bajo protocolos de salud. La siguiente narrativa da muestra de ello:

> *Ya tuve mi acercamiento a la escuela que me corresponde, y he podido observar que la relación del tamaño del aula con los alumnos me parece bien, ya que como estamos en semáforo anaranjado van pocos por día y me parece adecuado el espacio, aunque en el caso de que fueran todos, si me parece un poco pequeño el salón para una gran cantidad de alumnos. Como no había podido ir la maestra de apoyo de USAER (Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular), ella les había mandado un cuento que tenían que ver y hacer la casita que mostraba en dicho video. Le ayudé a la maestra a ponerles pegamento a las hojas de las alumnas para que ellas pegaran los palitos formando su casita, como*

> *ya era casi el final de la jornada, se mostraban inquietas porque ya se querían ir con sus madres, pero aun así culminaron la actividad (Estudiante 3. Comunicación personal 27 de septiembre 2021).*

Este acercamiento a la realidad de las escuelas de educación regular, muestra la manera en la que el estudiantado en formación asume una condición nueva a la vivida en otros momentos, la que constituye una realidad diferente a la propuesta desde los programas de formación, donde es la autoridad ante los que son más pequeños, pero así también una parte del estudiantado que se acerca a escenarios donde se concibe aún como profesorado en preparación.

Con este acercamiento es como De Lella (1999, citado por Ibáñez, 2019, p.3) lo define, el que indica que la práctica docente "se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y de la práctica social del profesor", la que se dirige a la comprensión de que en esta realidad de contingencia por un virus extraño, conlleva también cambios en la manera de entender la docencia y la preparación en ella. La que a diferencia de los recuerdos de las cátedras previas a la contingencia de salud, ahora están mediadas por condiciones como en el caso de que al existir un riesgo de presentar algún síntoma como lo es tos, fiebre, etc., deben quedarse en casa (SEP-SSA, 2021, p.21), las que son condiciones para la inasistencia a los servicios escolares a las que el profesorado deja de estar exento.

Pero con la realidad nueva a la que se lleva al profesorado en formación, es entonces que se identifica también otra condición antes desconocida en los escenarios de práctica, la que se refiere a la educación y enseñanza desde casa a través de medios electrónicos. La que también ahora asume condiciones para la propia enseñanza y acciones del futuro profesorado en IE, que implica la participación en escenarios y contextos antes imprevistos. La siguiente narración da muestra de ello:

> *Yo no asistí a la institución ya que en mi escuela las clases se imparten en línea. La clase comienza a las 10:30 am así que me preparo minutos antes y entro a ella. La maestra de grupo me asignó el apoyo de lenguaje al grupo 1-B, este ya lo había visitado anteriormente. Cuando entraron todos los alumnos a la reunión, la maestra empezó con las mismas actividades que les había puesto a los de presencial el lunes. Me pareció interesante ver como el apoyo de los padres en esta modalidad para hacer las actividades es importante, ya que los niños estando en casa es más fácil que se distraigan o no presenten atención, así que el apoyo de los padres es súper importante para el desarrollo de los mismos. Realmente es algo interesante y peculiar de ver una clase en línea, ya que piensas ¿cómo harán los maestros para que los alumnos aprendan así siendo tan pequeños?, pero si los padres de familia y docentes se unen todo puede ser posible, y que, pues ojalá en un tiempo podamos regresar a las clases como era antes y que el aprendizaje no sea tan complicado. Me encuentro un poco desanimada, me habría gustado estar más tiempo y tener más acercamiento a los alumnos de la institución. (Estudiante 4. Comunicación personal 29 de septiembre de 2021).*

Este tipo de práctica asume si bien una categoría de interés que es el de la reflexión, también se identifica la falta de mayores elementos de vinculación para generar la identidad docente, que desde la mirada de Borrasca (2017), esta se dirige a la realización de la configuración de los procesos de socialización y participación con los otros, en los que es necesario el espacio de identificación de representaciones y atribuciones que los definan (maestro, escuela, estudiante, proceso de enseñanza, etc.) que constituye la imagen acerca del sujeto que como

profesional se integra, todo ello al interior de un continuo ciclo de construcción y reconstrucción de su significado.

La falta de experiencia vivencial al interior de estos espacios físicos que son las escuelas, integra entonces también una desmotivación en la preparación de la formación, ya que se reconoce que se carece de constituir parte de un gremio pedagógico, que es el del ser docente de educación básica. Y como Vidal, García y Pacheco (2010) señalan, ésta necesidad de tener esa fuerza interior que les mueva a un sentido de construir su identidad, es un elemento complejo y multidimensional que es necesario para el aprendizaje y el desarrollo, por lo que las prácticas profesionales en esta condición de contingencia según los análisis de las descripciones, se pueden vislumbrar como parte de la preparación curricular, pero están dejando de ser significativas para la función propia del futuro profesorado en Inclusión Escolar, debido a la falta de contacto entre las personas, que esta nueva normalidad asume, y que por naturaleza la virtualidad deja de generar ese contacto entre los individuos.

3. Conclusión.

Es importante el reconocer que, desde las escuelas, las funciones de formación continuaron a lo largo de lo que permanece la contingencia de salud desde el periodo 2019-2022, construyendo de esta forma la nueva realidad que el sistema social y educativo ha desarrollado para avanzar a una representación en la que el cuidado y la interacción con los otros, permite el instaurar maneras de participación y acercamiento hasta antes inimaginables.

Dentro de estas formas de participación, las escuelas formadoras de profesores han presentado hasta entonces experiencias que si bien, cubren los requisitos de los programas de enseñanza, carecen de la misma manera de construir principios de identidad con la profesión, en ausencia de la participación que sugiere el programa de intervención, como lo es el acercamiento a las situaciones de enseñanza, de aprendizaje y de participación con la población escolar.

Con la llegada del COVID-19, la preparación de profesores y más aún, la escuela en sí, tiende a modificar sus prácticas de enseñanza, por lo que los nuevos licenciados en educación inclusiva desde la escuela formadora de maestros, presencian un escenario en el que la meta de inclusión presenta nuevos retos como lo son el acercamiento, los modelos de enseñanza virtual, los procesos de autoformación y automotivación, que conduzcan a una mejor preparación para el futuro. Los que si bien carecen de ser declarados dentro de los programas de instrucción, se deben entonces asumir de la misma manera como parte de las funciones del profesorado en Inclusión Educativa.

El estudiantado a través de su contacto en las escuelas de educación básica ya sea en una modalidad presencial o virtual para llevar a cabo las prácticas profesionales, les permite en ambos casos reflexionar acerca de la función social del grupo, pero esta misma experiencia se observa limitada a los retos que se presentan en la constante del colegio y sus vivencias. Es presente que si bien, el grupo atiende las necesidades propias del currículo de estudio, así como los programas que corresponden, también es identificable para el que estudia que es una realidad que deja de ser particular en la formación superior, sino que se replica a lo largo de la instrucción regular.

Entonces es reconocible así también que se aprecia desde la preparación del profesorado una desarticulación en la identidad docente, ya que la escuela queda focalizada a las actividades con los estudiantes y el manejo de los aprendizajes esperados, pero deja de lado la motivación para la participación, la convivencia, el acercamiento a la escuela del otro y la colaboración

entre los miembros de la comunidad escolar, lo que es parte de la misma semejanza profesional del licenciado en educación.

Es presente que las prácticas profesionales en escenarios de contingencia por COVID-19 por parte del estudiantado novel que la cursa con estas condiciones de nueva normalidad, lo dirige a consolidar una carrera que debe él de orientar a la participación y acercamiento con los otros, por lo que una de las principales funciones que habrá de desarrollar es la construcción de habilidades que se dirijan a la búsqueda de formas de contacto, metodologías de cercanía, de autonomía y de búsqueda de soluciones a los nuevos retos que trae esta enseñanza en una reciente realidad y así también en una futura educación Post- Covid-19.

Referencias bibliográficas.

BECENE. (2016). *Modelo Educativo.* México.

Borrasca, J. (2017). La construccion de la identidad profesional del maestro de primaria dentro de la formación inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(1), 103-122.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. *Artículo 3ro* (Ultima reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 15 de mayo de 2019). H. Congreso de la Unión.

DOF. (2021). *ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, .* H. Congreso de la Unión.

DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18, por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* H. Congreso de la Unión

DOF. (2020). *ACUERDO por el que se establecen los Lineamientos Técnicos Específicos para la Reapertura de las Actividades Económicas.* H. Congreso de la Unión.

Ibáñez, R. (2019). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Universitaria*(26).

SEP. (2018). *Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial.* México.

SEP. (2018). *Observación de Prácticas en los Servicios de Edcuación Especial.* México.

SEP. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Basica 2.0.*

SEP. (28 de Mayo de 2021). *Presenta SEP Consideraciones Generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales y finalizar el ciclo escolar*. Obtenido de https://www.gob.mx/sep/articulos/presenta-sep-presenta-sep-consideraciones-generales-para-formalizar-el-regreso-voluntario-a-clases-presenciales-y-finalizar-el-ciclo-escolar?state=published

SEP, SSA. (2021). *Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19.* México.

Vicent, J. (27 de marzo de 2020). *TreceBits, redes sociales y tecnología*. Obtenido de Qué es gogle meet y cómo usarlo: https://www.trecebits.com/2020/04/27/que-es-google-meet-y-como-usarlo/

Vidal, F., García, N., y Pacheco, I. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 937-942.

Gestión de la actividad física y deportiva en centros de Educación Especial en época de la Covid-19.

Sara Carou Vigo. Universidade de Santiago de Compostela (España).
José Eugenio Rodríguez Fernández. Universidade de Santiago de Compostela (España).
Silvia Basanta Camiño. Universidade de Santiago de Compostela (España).
Javier Rico Díaz. Universidade de Santiago de Compostela (España).

1. Introducción.

La práctica de actividad física (AF) constituye un importante pilar en el desarrollo integral de niños y niñas, mejorando su salud física y mental, contribuyendo a la prevención de enfermedades no transmisibles (Organización Mundial de la Salud, 26 de noviembre de 2020). En etapas infantiles y adolescentes, la Organización Mundial de la Salud (2020) recomienda realizar AF aeróbica con una intensidad de moderada a vigorosa durante 60 minutos diarios, así como actividades aeróbicas de intensidad vigorosa y actividades que refuercen músculos y huesos cuando menos tres días a la semana, siendo estas mismas pautas aplicables a personas con discapacidad y/o trastornos como el del espectro autista (TEA), el de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), de conducta u otros.

Ser físicamente activos y activas puede conformar un medio con el que mejorar el estado emocional de las personas con discapacidad, puesto que la autoestima juega un papel importante como motivación para conseguir un logro en la propia actividad y para contribuir a regular los niveles de depresión y ansiedad (López, 2019). De la misma forma, también favorece el desarrollo de habilidades sociales, la integración y la inclusión dado que en función del tipo de actividad que se proponga, puede implicar una interacción entre diferentes personas y en situaciones determinadas e intencionadas (López, 2019; Sánchez et al., 2020). Investigaciones como la desarrollada por Moral et al. (2020) confirman que aquellos niños y niñas que realizan mayor AF tienen puntuaciones más elevadas en los diferentes parámetros del funcionamiento cognitivo. Lo mismo ocurre con las personas con discapacidad, que pueden ver mejorado el rendimiento académico y las funciones ejecutivas del cerebro (Organización Mundial de la Salud, 26 de noviembre de 2020).

La crisis sanitaria derivada de la COVID-19 ha provocado una amenaza real para todas las personas, también para los escolares, debido a la gravedad de la enfermedad especialmente en colectivos de riesgo (Navas et al., 2020) generando, en muchos casos, situaciones de ansiedad y depresión (Cachón et al., 2020). La propia Organización Mundial de la Salud (7 de octubre de 2020) estableció como medidas de prevención básicas para evitar el contagio del virus SARs-Cov-2 el mantenimiento de la distancia interpersonal, el lavado de manos y el empleo de mascarillas o la ventilación de los espacios, entre otras acciones; todo ello, ha contribuido a una disminución significativa de la AF y a un aumento del comportamiento sedentario en niños y adolescentes (Bates et al., 2020; Caffo et al., 2020; Moore et al., 2020).

Uno de los colectivos más vulnerables y afectados por esta crisis está siendo el de las personas con discapacidad y trastornos como el del espectro autista (TEA), el de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) o trastornos de conducta (Colizzi et al., 2020; de Figueirido et al., 2021). Durante los períodos de confinamiento y restricciones para la interacción social, la

imposibilidad de contar con los apoyos personales y emocionales necesarios ha incrementado las situaciones de nerviosismo, ansiedad, problemas de conducta o incluso un retroceso en habilidades previamente adquiridas (Amorim et al., 2020; Navas et al., 2020). Muchas de las personas con algún tipo de discapacidad o trastorno pueden tener un mayor riesgo de contagio, puesto que dependen del contacto con otras personas en su día a día, no siendo algunas de ellas de su entorno próximo (Tummers et al., 2020).

Por todo ello, los centros de educación especial (CEE) han asumido un importante reto para continuar con su día a día implementando las medidas-higiénico sanitarias establecidas y reinventándose para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de su alumnado. Estos centros, tal y como los define el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia son:

> *aquellos donde se escolariza, exclusivamente, alumnado con necesidades educativas especiales que requiere modificaciones significativas del currículo en parte o en todas las áreas o materias y que necesita de la utilización de recursos muy específicos o excepcionales, necesidades que no pueden ser atendidas y recursos que non se pueden facilitar dentro de las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos ordinarios (p. 37501).*

En estos CEE donde puede impartirse educación infantil, educación básica obligatoria (equivalente a los 10 años de la educación primaria más la educación secundaria), así como una formación profesional adaptada y de transición a la vida adulta, las dificultades, han sido si cabe, mucho mayores que las de los centros ordinarios.

En relación a la práctica físico-deportiva en niños durante esta pandemia, se está observando que los niveles de AF de la población se han reducido (van der Ploeg & Bull, 2020; Santos-Miranda et, al. 2021). En contextos escolares, muchos espacios deportivos han tenido que cerrar o se ha limitado su acceso, quedando reducidos los lugares en los que niños y niñas podían practicar AF regular (Cachón et al., 2020). Por su parte, la COVID-19 ha provocado que se tuvieran adoptar medidas restrictivas para el uso de los espacios y las interacciones entre el alumnado (Xunta de Galicia, 2020a). Todas estas medidas derivan en cambios en las dinámicas de los CEE, el contacto físico, compartir y manipular materiales, salidas, etc. y como consecuencia también en las posibilidades de fomentar la AF en estos centros.

Por todo ello, teniendo en cuenta el potencial socioeducativo de la AF y las limitaciones que, a priori, ha generado la pandemia, se plantea como objetivo de la presente investigación conocer la influencia que está teniendo la COVID-19 en la AF realizada en CEE de Galicia.

2. Metodología.

2.1. Diseño.

Estudio ex post facto, transversal, mediante encuestas con muestra intencional, no probabilística, realizando la descripción en un sólo momento temporal (Montero & León, 2005).

2.2. Población y muestra.

La población la constituye el profesorado que ejerce en los 36 CEE de Galicia que cuentan con la etapa equivalente a la EP (Xunta de Galicia, 8 de febrero de 2021). La muestra está constituida por los 20 docentes con alumnado en el primer ciclo de la enseñanza básica obligatoria que han respondido a un cuestionario elaborado ad hoc (30% mujeres y 70%

hombres) con una media de edad de 47,5 años (Dt= 9,17). 12 docentes ejercen en centros públicos y 8 en centros concertados y privados.

2.3. Instrumento.

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido el cuestionario online ad hoc creado con la herramienta Google Forms, tomando como referencia la "Declaración de la iniciativa CHERRIES: adaptación al castellano de directrices para la comunicación de resultados de cuestionarios y encuestas online" (López-Rodríguez, 2019).

Para la elaboración del cuestionario se contó con el apoyo de dos profesores universitarios del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y de una maestra de un CEE. Tras varias semanas de discusiones y correcciones se cerró el documento definitivo que albergaba un total de 58 ítems de respuesta agrupados en los siguientes bloques: presentación/información inicial sobre el estudio, perfil del profesorado, datos generales del centro educativo en el que ejercía en ese momento, AF realizada en las clases, AF realizada en el centro fuera de clase.

Las preguntas eran directas y cerradas, incluyéndose alternativas con una única opción de respuesta desplegable, así como respuestas dicotómicas (si/no). Se añadieron también respuestas en escalas tipo Likert con 5 niveles.

2.4. Proceso de recogida de datos.

La recogida de datos se realizó durante el mes de mayo de 2021 a través de un cuestionario Google Forms remitido a los 36 CEE de Galicia. A su vez, se llamó personalmente a la dirección de cada centro y se le solicitó ayuda a la Federación Gallega de Deporte Adaptado para la difusión del cuestionario entre estos centros.

2.5. Análisis de datos.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa informático IBM SPSS Statistics v.25. Los resultados se mostraron en frecuencias relativas y absolutas o en medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica= Dt), según la tipología de la variable.

3. Resultados.

El 40% del profesorado que compone la muestra de este estudio ejerce en CEE en los que más del 50% de su alumnado cursa la etapa equivalente a la EP, esto es el primer ciclo de la educación básica obligatoria; el 30% ejerce en centros donde este alumnado representa entre el 25-50% del total y otro 30% entre el 0-25%. Por su parte, el 65% de los docentes señalan que entre el 75-100% de los escolares está en una modalidad de escolarización exclusiva en un CEE no compatibilizando con centros ordinarios.

En relación al impacto que la crisis sanitaria generada por la COVID-19 ha tenido sobre la asistencia del alumnado a los CEE, la figura 1 refleja como más de la mitad del alumnado ha continuado asistiendo como antes o incluso más.

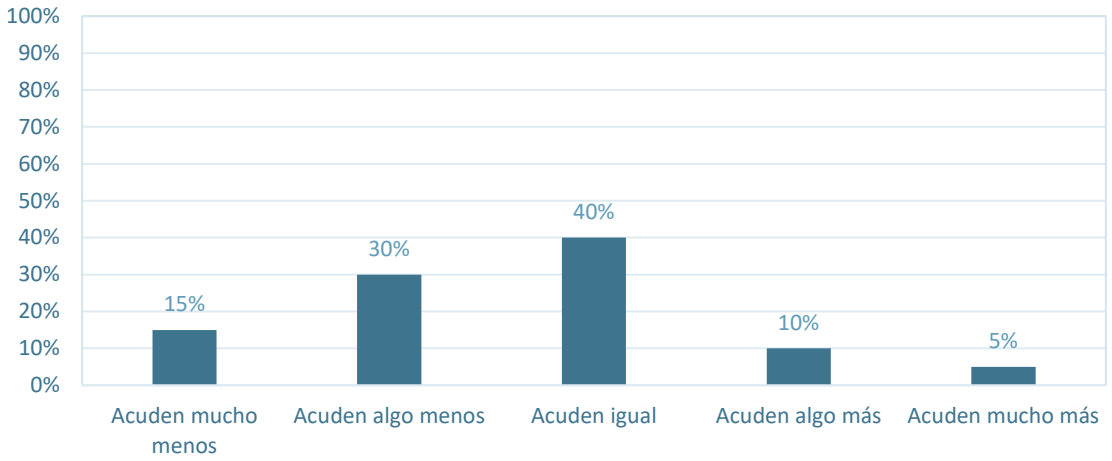


Figura 1. Asistencia del alumnado al centro durante la pandemia.

Tal y como se recoge en la figura 2, la muestra se compone de profesorado de EF que ya utiliza la AF como herramienta, profesorado que no siendo de EF utiliza la AF y profesorado que nunca la ha utilizado. Ninguno de los docentes ha manifestado que no empleando la AF en época COVID-19, antes si lo hiciera.

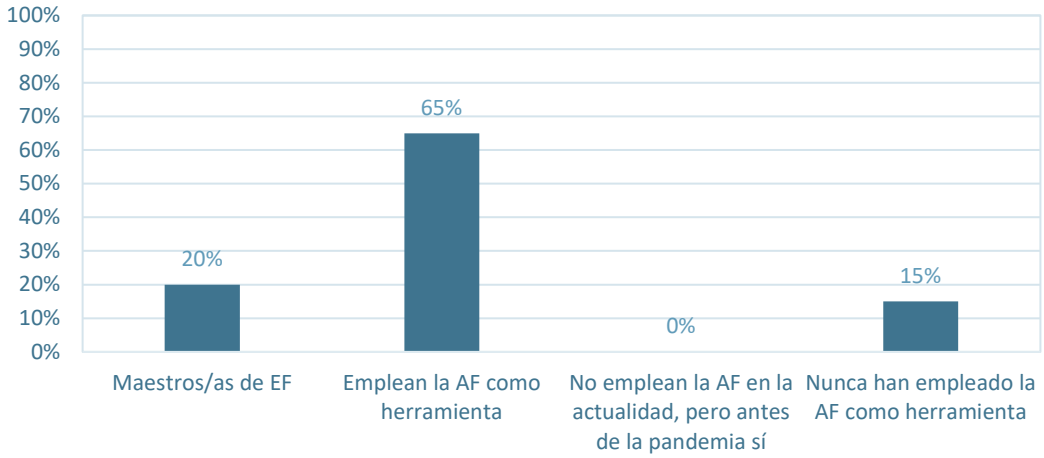


Figura 2. Empleo de la AF en sus sesiones y actividades.

Al profesorado que no es especialista en EF (80% de la muestra) se le pidió que valorase en una escala entre 1 y 5, siendo 1 "influye muy negativamente" y 5 "influye muy positivamente", cómo puede incidir la AF en determinados aspectos del alumnado, destacando los beneficios sobre el estado físico del alumnado y sobre su conducta, aunque todas las variables tuvieron una puntuación superior a 4 (tabla 1).

Aspectos sobre los que puede influir la AF	Media	Dt
Estado físico del alumnado	4,94	0,25
Conducta	4,75	0,43
Relaciones interpersonales	4,69	0,48
Rendimiento académico	4,69	0,6
Percepción positiva de sí mismo/a	4,69	0,6
Control y gestión de sus emociones	4,63	0,62
Integración en el grupo-aula	4,62	0,72

Autoestima	4,56	0,73
Frustración	4,19	1,17
Comportamientos estereotipados	4,19	1,17
Dificultad en la resolución de problemas	4,13	1,2
Sentimiento de inferioridad	4,12	1,05

Tabla 1. Influencia de la AF sobre determinados aspectos del alumnado.

Partiendo del profesorado que empleaba la AF como herramienta en sus sesiones antes de la COVID-19 (figura 2), la gran mayoría la sigue utilizando en la misma medida (figura 3).

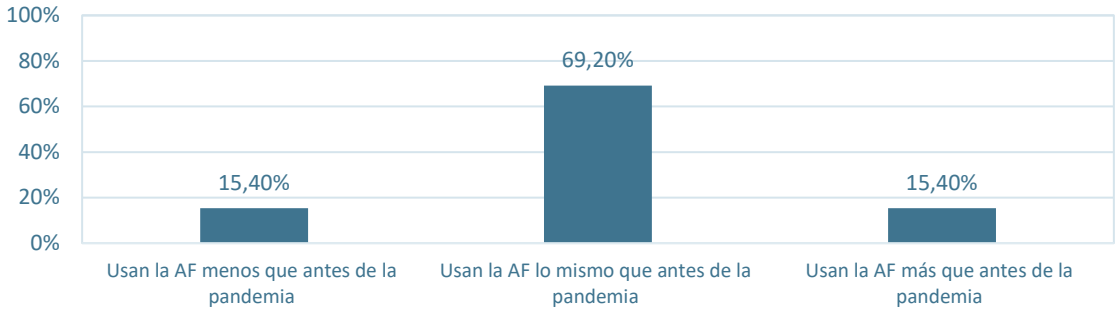


Figura 3. Presencia de la AF en las sesiones respecto a períodos anteriores a la pandemia de la COVID-19.

El 46% de los docentes que no siendo de EF emplean la AF lo hacen menos del 25% de sus sesiones y un 54% entre un 25% y un 50%. Por su parte, el 62% emplea la AF entre un 25% y un 75% del tiempo total de estas sesiones. En una escala entre 1 y 5, donde 1 representa "se ha reducido mucho" y 5 "se ha incrementado mucho", de media este profesorado ha valorado con un 3,15 (Dt=1,21) el tiempo dedicado a la AF durante la pandemia respecto a cursos anteriores; es decir, apenas ha habido cambios en el tiempo de práctica.

Tal y como se presenta en la tabla 2, este profesorado ha puntuado diferentes factores que pueden influir en esta decisión de utilizar la AF como herramienta en sus sesiones, sobre una escala de 1 a 5, donde 1 es "no influye nada" y 5 "influye mucho".

Factores	Media	Dt
Es beneficioso para el alumnado a nivel cognitivo, físico, social y emocional.	4,69	0,63
Está permitido en el centro	4,62	0,65
Le resulta interesante	4,54	0,66
Tiene conocimientos sobre cómo integrar la AF en las sesiones	4,00	1,00
Le resulta fácil gestionar el grupo mientras realizan AF	3,77	0,83
Dispone de las instalaciones adecuadas.	3,69	0,95

Tabla 2. Factores que influyen en que el profesorado utilice la AF como herramienta en sus sesiones.

Al 100% del profesorado que compone la muestra, se le pidió que valorasen en una escala entre 1 y 5, donde 1 correspondía a "no ha condicionado nada" y 5 "ha condicionado mucho", aquellos factores que podían estar condicionando emplear la AF en sus sesiones, obteniendo los resultados reflejados en la tabla 3.

Factor condicionante	Media	DT
El protocolo COVID-19 del centro educativo	3,40	1,5
Falta de espacios adecuados a la situación actual	3,15	1,63
Miedo del profesorado a que hubiera contagios en el grupo-aula	3,10	1,55
Tipo de discapacidad/trastorno del alumnado	2,85	1,57
Tamaño del grupo-aula	2,55	1,61
Falta de formación del profesorado sobre la COVID-19	2,55	1,61
Reticencias del alumnado a realizar las actividades	2,50	1,57
Falta de recursos materiales y personal de apoyo	2,45	1,47
Reticencias de la familia a que el alumnado realizara AF	2,35	1,57
Falta de motivación por parte del profesorado	2,15	1,43
Falta de información del profesorado sobre la COVID-19	2,05	1,36

Tabla 3. Factores que condicionaron la AF realizada.

Otro de los aspectos que se pretendía identificar era el impacto de la COVID-19 en la AF realizada más allá de las clases, esto es, en los recreos, actividades extraescolares y salidas del centro. El 100% del profesorado ha valorado la AF realizada en estos contextos en una escala entre 1 y 5 donde 1 era "se redujo mucho", y 5 "se ha incrementado mucho". En la tabla 4 se puede observar cómo se ha reducido la práctica de AF, especialmente en las actividades extraescolares y en salidas que impliquen realizar AF.

Momentos	Media	DT
Recreos	2,4	1,05
Actividades extraescolares	1,65	1,09
Salidas con práctica de AF	1,45	1,00

Tabla 4. Influencia de la COVID-19 en actividades fuera del aula que impliquen AF.

Por lo que respecta al profesorado especialista en EF, el 75% imparte dos sesiones de EF a la semana y el 25% tres, para las que disponen entre 30 y 50 minutos. Con la situación actual, tienen que dedicar entre un 0% y un 10% del tiempo a aplicar las medidas higiénico-sanitarias, especialmente a la ventilación de espacios y a la organización de entradas y salidas del aula por parte del alumnado. Estos docentes señalan que no han usado más los espacios exteriores que lo interiores respecto a los meses previos al inicio de la pandemia mientras el profesorado que no siendo de EF utiliza la AF, sí que ha usado mucho más los espacios exteriores.

4. Discusión.

Con esta investigación se pretendía conocer la influencia que está teniendo la COVID-19 en la AF realizada en los CEE de Galicia.

El profesorado participante en este estudio que no tiene una formación específica en EF y/o AF, considera que esta reporta importantes beneficios para el alumnado escolarizado en CEE, tales como la mejora de su estado físico, cognitivo, emocional; mejora de la conducta, facilitadora de las relaciones interpersonales e incluso mejora del rendimiento académico y de su autoestima. Todo esto concuerda con lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (2020c) o por autores como Memari et al. (2017), Nalbant (2018) o Palma-Marifil (2021), que inciden en que la práctica de AF tiene implicaciones muy positivas para las personas con discapacidad, TEA o TDAH en múltiples aspectos y, afortunadamente, al contrario de lo que ocurría décadas atrás, hoy en día se ha normalizado la atención a las necesidades de esta población (Bonilla, 2019; Pérez & Chhabra, 2019; Santofimio, 2016), como puede ser el acceso a la práctica físico-deportiva.

Pese a que usar la AF en el contexto escolar durante la pandemia implica asumir una serie de responsabilidades por parte del profesorado con la carga psicológica que conllevaba (Cabrera, 2020), aplicando estrictas medidas higiénico sanitarias (Bonell et al., 2020), decidiendo en algún caso prescindir de la AF (Schembri et al., 2021), un 85% de los docentes participantes en esta investigación continuaron utilizando la AF en sus clases durante la pandemia. Si bien autores como Moore et al. (2020), Santos-Miranda et al. (2021) o van der Ploeg & Bull (2020) apuntan que los niveles de AF se están viendo perjudicados por la pandemia, el 69,20% de los docentes participantes en este estudio que utilizaban la AF en sus clases continúan haciéndolo con la misma duración y frecuencia y el 15,40% incluso ha aumentado su uso. Por su parte, se ha reducido la AF realizada en recreos, actividades extraescolares y salidas fuera del centro, a pesar de que tal y como señala Velde et al. (2020) son contextos imprescindibles para que los escolares sean físicamente activos a pesar de la COVID-19.

En relación a los espacios, tanto la Organización Mundial de la Salud como autores como Lo Moro et al. (2020) recomiendan el uso de zonas exteriores para la práctica de AF. En el caso de los CEE de Galicia se ha podido comprobar como el profesorado no especialista en EF sí que ha incrementado el uso de estos espacios exteriores pero el profesorado de EF no ha cambiado sus lugares de práctica. Quizás esto ocurra porque el profesorado especialista en EF esté más acostumbrado a gestionar situaciones complejas y en espacios diversos entorno a la AF con este alumnado.

Finalmente, por lo que respecta a los factores que más están condicionando el uso de la AF como herramienta en las clases, según la opinión del profesorado, el protocolo COVID-19 de los CEE elaborado bajo el paraguas del protocolo marco de la Xunta de Galicia (2020b) además de la falta de espacios adecuados a la situación actual, son los elementos que más están dificultando el desarrollo de la AF en sus sesiones. Esta limitación coincide con otros contextos educativos y no educativos, en los que también la normativa higiénico-sanitaria establecida por las autoridades sanitarias y/o educativas han incrementando las barreras para el desarrollo de las actividades propias, aunque lógicamente fuera para salvaguardar la salud de la población (Caffo et al., 2020; Ceylan et al., 2021; de Figueirido et al., 2021; Lete-Lasa, et al., 2021;).

Los hallazgos de este estudio podrían ser de utilidad para los equipos directivos y profesorado de los CEE de Galicia de cara a la adopción de medidas que contribuyan a incrementar los niveles de AF del alumnado, dada la importancia que esta práctica físico-deportiva puede tener en su salud y bienestar. También puede servir para que la Consellería de Cultura, Educación y Universidade de la Xunta de Galicia tenga en cuenta las dificultades de estos CEE para el fomento de la AF en el horario escolar y extraescolar.

Tomando como referencia los resultados obtenidos, se sugiere que las autoridades educativas y los propios CEE impulsen actividades de formación continua del profesorado en torno a la promoción de la AF en los CEE, teniendo en cuenta necesidades e intereses, características de los espacios y actividades, así como la gestión de las mismas en el contexto COVID-19.

Entre las limitaciones de este estudio hay que destacar el reducido número de docentes que han participado en la investigación. Tras este primer acercamiento y una vez trasladados los resultados a los CEE, para poder realizar un análisis correlacional entre variables en futuros trabajos, sería interesante contar con una muestra más amplia y representativa de la población de docentes de estos centros.

5. Conclusiones.

A pesar de no tener una formación específica en AF y EF, el profesorado encuestado no especialista en EF considera que la AF es muy beneficiosa para el alumnado escolarizado en los CEE, sin embargo, parte del profesorado no especialista en EF no utiliza la AF en sus clases.

La COVID-19 ha condicionado la realización de AF en los CEE en los que ejerce el profesorado encuestado, reduciéndose su práctica en recreos, actividades extraescolares y salidas del centro. Sin embargo, apenas ha influido en la AF desarrollada en las aulas fueran o no los docentes especialistas en EF.

Los factores derivados da pandemia que más están condicionando el uso de la AF en estos centros son el protocolo COVID-19 de los CEE y la falta de espacios adecuados para una práctica con garantías de seguridad para evitar el contagio.

Dada la importancia que la AF puede tener en la vida de la población escolar de los CEE, sería importante definir estrategias para incrementar los niveles de AF entre el alumnado, mejorando los espacios disponibles y dotando de recursos específicos a estos centros. Para ello sería importante desarrollar una investigación más profunda y detallada en los 36 CEE de Galicia.

Referencias bibliográficas.

Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., & Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología, 71*(08), 285-291. https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381

Bates, L. C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J. B., Kerr, Z. Y., Hanson, E. D., … Stoner, L. (2020). COVID-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children, 7*(9), 138. https://doi.org/10.3390/children7090138

Bonell, C., Meléndez-Torres, G.J., Viner, R.M., Brooke, M.R., Whitworth, M., Rutter, H., Rubin, G.J., & Patton, G. (2020). An evidence-based theory of change for reducing SARS-CoV-2 transmission in reopened schools. *Health & Place, 64*(102398), 1–6. http://doi.org/10.1016/j.healthplace.2020.102398

Bonilla, J.M. (2019) Los paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa, 26 (46)*, 75-89. http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019

Cabrera, E.A. (2020). Actividad física y efectos psicológicos del confinamiento por covid-19. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 209-220. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1828

Cachón, J., Zagalaz, M.L., Arufe, V., Sanmiguel, A., & González, G. (2021) Physical activity and daily routine children aged 0 -12 during COVID-19 pandemic in Spain. *International Journey of Environmental Research and Public Health, 18(703),* 1-12. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18020703

Caffo, E., Scandroglio, F., y Asta, L. (2020). Debate: COVID-19 and psychological well-being of children and adolescents in Italy. *Child and Adolescent Mental Health, 25*(3), 167-168. https://doi.org/10.1111/camh.12405

Ceylan, S.S., Erdogan, C., & Turan, T. (2021). Investigation of the effects of restrictions applied on children during COVID-19 pandemic. *Journal of Pediatric Nursing*, 61, 340-345. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.09.013

Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., y Zoccante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. *Brain Sciences, 10*(6), 341. https://doi.org/10.3390/brainsci10060341

Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación. *Diario Oficial de Galicia, núm. 242*, 37487-37515.

de Figueiredo, C. S., Sandre, P. C., Portugal, L. C. L., Mázala-de-Oliveira, T., da Silva Chagas, L., Raony, Í., … Bomfim, P. O.-S. (2021). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 106, 1. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110171

Lete-Lasa, J.R., Martín-Acero, R., Rico-Díaz, J., Gómez-Varela, J., Río-Rodríguez, D., & Clavel-San Emeterio, I. (2021). Herramienta de identificación de situaciones de contagio en el deporte: FISICOVID-DXTGALEGO (Xunta de Galicia). *Revista Española de Salud Pública*, 95, e20203037.

Lo Moro, G., Sinigaglia, T., Bert, F., Savanetteri, A., Gualano, M. R. & Siliquini, R. (2020). Reopening Schools during COVID-19 Pandemic: Overview and Rapid Systematic Review of Guidelines and Recommendations on Preventive Measures and the Management of Cases. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(23), 1–21. https://doi.org/10.3390/ijerph17238839

López, J.M. (2019). Derecho a la actividad física y deportiva para personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Derecho de México, 69(273-1),* 493-511. http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-1.68625

López-Rodríguez, J.A. (2019). Declaración de la iniciativa CHERRIES: adaptación al castellano de directrices para la comunicación de resultados de cuestionarios y encuestas online. *Atención Primaria, 51*(9), 586 – 589. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.03.005

Memari, A.H., Mirfazeli, F.S., Kordi, R., Shayestehfar, M., Moshayedi, P., & Mansournia, M.A. (2017). Cognitive and social functioning are connected to physical activity behavior in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 33, 21–28. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.10.001

Moore, S.A., Faulkner, G., Rhodes, R.E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L.J., Mitra, R., O´Reilly, N., Spence, J.C., Vanderloo, L.M., & Tremblay, M.S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 17*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8

Montero, I., & León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *5*(1), 115-127.

Moral, L., Reigal, R.E., & Hernández, A. (2020). Actividad física, funcionamiento cognitivo y psicosocial en una muestra preadolescente. *Revista de Psicología del Deporte*, *29*(1), 123–132.

Nalbant, S. (2018). Effects of participation in inclusive physical activity on social skills of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 255–261. https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3789

Navas, P., Verdugo, M.Á., Amor, A.M., Crespo, M., & Martínez, S. (2020). *COVID-19 y discapacidades intelectuales y del desarrollo: Impacto del confinamiento desde la perspectiva de las personas, sus familiares y los profesionales y las organizaciones que prestan apoyo.* Plena Inclusión España e Instituto Universitario de Integración en la Comunicación (INICO). Universidad de Salamanca.

Organización Mundial de la Salud. (26 de noviembre de 2020). *Actividad física*. Recuperado el 1 de febrero de 2021. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Organización Mundial de la Salud. (7 de octubre de 2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público. Recuperado el 1 de febrero de 2021. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public

Organización Mundial de la Salud. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo [WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance]. [Archivo PDF]. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337004/9789240014817-spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1 de diciembre de 2020). *Disability and health*. Recuperado el 8 de febrero de 2021. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Palma-Marifil, T., Carroza-Sepulveda, D., Torres-Lorca, R., Poblete-Aro, C., Cadagan, C., & Castillo-Paredes, A. (2021). Cambios en los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad en niños y adolescentes con TDAH mediante los Deportes. Una revisión (Changes in the symptoms of inattention, hyperactivity and impulsivity in children and adolescents with ADHD through. *Retos*, *41*, 701-707. https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.78201

Pérez, M.E. & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad, 7*(1), 7–27. https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01

Sánchez, I.A., Camargo, D.A., Moreno, J.E. & Grillo, A.I.A. (2020). Discapacidad: actividad física, deporte y recreación como fenómeno social. *Cultural, cuerpo y movimiento, 10(2),* 7-12.

Santofimio, G.A. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Revista Inclusión & Desarrollo*, *3(1),* 34–46. http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.3.2.2016.34-46

Santos-Miranda, E., Rico-Díaz, J., Carballo-Fazanes, A., & Abelairas-Gómez, C. (2021). Cambios en hábitos saludables relacionados con actividad física y sedentarismo durante un confinamiento nacional por covid-19 (Changes in healthy habits regarding physical activity and sedentary lifestyle during a national lockdown due to covid-19). *Retos, 43*, 415-421. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89425

Schembri, R., Coppola, R., Tortella, P. & Lipoma, M. (2021). Reflections that know "new normal": the complex role of physical educators during the COVID-19 pandemic. *Journal of Physical Education and Sport, 21*(88), 714–718. https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1088

Tummers, J., Catal, C., Tobi, H., Tekinerdogan, B., & Leusink, G. (2020). Coronaviruses and people with intellectual disability: an exploratory data analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, *64(7),* 475–481. http://dx.doi.org/10.1111/jir.12730

van der Ploeg, H.P., & Bull, F.C. (2020). Invest in physical activity to protect and promote health: The 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 17*(145), 1–4. http://doi.org/10.1186/s12966-020-01051-1

Velde, G., Lubrecht, J., Arayess, L., van Loo, C., Hesselink, M., Rejinders, D., & Vreugdenhil, A. (2020). Physical activity behabiour and screen time in Dutch childen during the COVID-19 pandemic: Pre-, during- and post-school closures. *Pediatric Obesity,* 16:e12779. https://doi.org/10.1111/ijpo.12779

Xunta de Galicia. (2020a). *Protocolo de Adaptación ao contexto da Covid-19 nos centros de ensino non universitario de Galicia para o curso 2020-2021*. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protocolo_centros_16_09_2020.pdf

Xunta de Galicia (8 de febrero de 2021). *Lista de centros educativos. Recuperado el 98 de febrero de 2021*. https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/ListaCentros.do

Xunta de Galicia. (2020b). Protocolo de prevención da transmisión da COVID-19 no alumnado con necesidades educativas especiais para o ámbito educativo. [Archivo PDF]. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protocolo_diversidade_16_09_20.pdf

Gamificación y Prehistoria en la ESO: Taller ¿Qué sabes de evolución humana?

María Cristina Fernández-Laso. Universidad Rey Juan Carlos (España).

Anabel Amores Ampuero. Universidad Francisco de Vitoria (España).

Joan Viciano Badal. Università 'G. d'Annunzio' Chieti-Pescara (Italia).

1. Introducción y objetivos.

La prehistoria es uno de los periodos de la historia de la humanidad de más complejidad para su aprendizaje en el alumnado de primero y de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), debido principalmente al exceso de datos relacionados con el proceso de hominización. Los múltiples y no sencillos nombres de cada una de las especies que conforman el árbol genealógico de nuestros antepasados, sus características biológicas y anatómicas, la capacidad craneal, el bipedismo, la estatura, el peso, el dimorfismo sexual, etc., la ordenación temporal de cada especie dentro de la secuencia evolutiva que conforma el árbol genealógico; los nombres de los yacimientos arqueológicos en los que se hallaron por primera vez sus restos; las dataciones en millones o miles de años y las culturas definidas a partir de la evolución tecnológica son algunos de los principales elementos que dificultan el aprendizaje de este periodo.

Todo ello hace que el alumnado considere la prehistoria, como el resto de los contenidos del ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales, con más carga teórica y menos práctica que otras áreas (Corrales et al., 2018), por lo que resulta necesario incidir en el uso de metodologías activas y alternativas a la clase magistral que despierten la motivación y la participación del discente. En este contexto, la gamificación es una de las metodologías activas más innovadoras que han revolucionado recientemente el mundo de la enseñanza (Maruji et al., 2018; Parra-González y Segura-Robles, 2019; Swacha, 2021) generando numerosas experiencias didácticas con resultados muy positivos en todas las áreas y etapas educativas (Amezcua y Amezcua, 2018; Corrales, 2020; Escamilla et al. 2017; García-Lázaro, 2019; Marín-Santiago y Hierro, 2013; Roa et al., 2022; Rivero et al., 2017; Rodríguez et al., 2019).

La gamificación consiste en la incorporación de las potencialidades de los juegos en contextos no lúdicos para fomentar el interés por el conocimiento, facilitar la adquisición de competencias y de habilidades; promover el trabajo colaborativo para incentivar la resolución de la tarea de forma innovadora; ayudar en la planificación estratégica y en el desarrollo del pensamiento crítico y las emociones y contribuir a un aprendizaje efectivo, entre otros (Amezcua y Amezcua, 2018; Corrales, 2021; García-Casaus et al., 2020; Solis-Castillo y Marquina-Lujan, 2022; Roa et al., 2021; Rodríguez-García y Santiago-Campión, 2015; Teixes-Argilés, Trigueros, 2018).

Por ello, en este trabajo se presenta una propuesta de innovación educativa para el alumnado de primero de la ESO, denominada *Taller ¿qué sabes de evolución humana?* basada en la gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza de conocimientos sobre el proceso de hominización hasta llegar a la especie *Homo sapiens*. El diseño e implementación de la

presente propuesta persigue lograr una serie de objetivos didácticos vinculados con conocimientos básicos de prehistoria y paleontología humana:

- Comprender el proceso de hominización y reconocer los cambios evolutivos en las especies hasta llegar a *Homo sapiens*.
- Estudiar el árbol genealógico de la especie humana y ordenar temporalmente las especies hasta *Homo sapiens*.
- Aprender a distinguir los cambios fundamentales en el rumbo de la prehistoria, diferenciando los períodos del Paleolítico (Paleolítico inferior, Paleolítico medio y Paleolítico superior) con las especies protagonistas en cada etapa y los hechos más relevantes a nivel evolutivo y tecnológico.
- Evaluar y verificar la eficacia de las metodologías activas y de las actividades innovadoras para la mejora del aprendizaje de los discentes.

2. Metodología.

La propuesta de innovación didáctica *Taller ¿qué sabes de evolución humana?* tiene como objetivo principal la recreación del linaje evolutivo de la especie humana. Esto es, reconstruir la secuencia de especies que forman la línea directa de descendencia, donde cada nueva especie es el resultado directo de la evolución desde una especie ancestral inmediata. El proyecto se ha diseñado con el fin de ser implementado en primero de la ESO dentro de la materia de Geografía e Historia y, en concreto, dentro del bloque 3 La Historia (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) (Tabla 1).

BLOQUE 3. La Historia 1. La Prehistoria
▪ La evolución de las especies y la hominización. - Entender el proceso de hominización. - Reconocer los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana. ▪ La periodización en la Prehistoria. ▪ Paleolítico: etapas; características de las formas de vida: los cazadores recolectores. ▪ Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos: restos materiales y artísticos: pintura y escultura.

Tabla 1. Contenidos del Bloque 3, La Historia 1, La Prehistoria en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre BOE.

No obstante, esta propuesta se puede adaptar en función del curso; pudiendo llevarla a cabo en otros cursos como cuarto de la ESO e incluso en primero del Grado de Historia; y en función del nivel del alumnado, puesto que se pueden añadir más especies conforme el alumnado vaya adquiriendo un mayor nivel de conocimientos (Figura 1a). Así, en el alumnado del Grado de Historia el árbol genealógico se realizará de forma íntegra, mientras que en los cursos inferiores se irán reduciendo el número de especies. De este modo, el menor grado de complejidad del taller se puede llevar a cabo en primero de la ESO con la selección solo de las especies del género *Homo* o bien con la selección de solo una o dos especies por género, a excepción de *Homo*, que se recomienda realizar prácticamente íntegro para facilitar la comprensión del proceso de hominización (Figura 2 y Tabla 2).

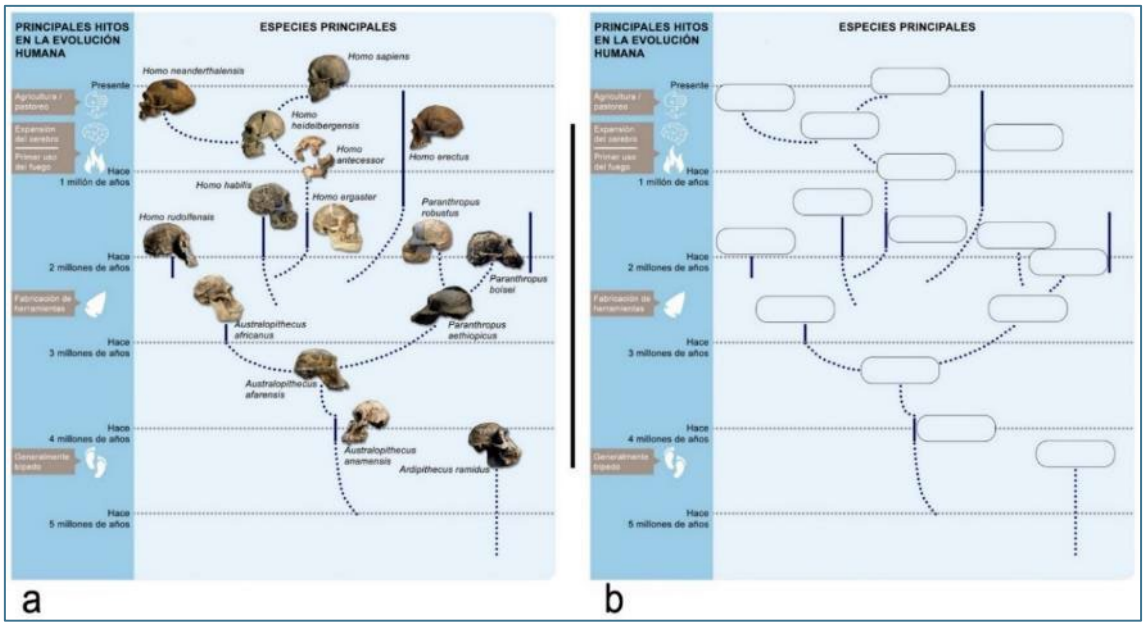


Figura 1. (a) Árbol genealógico de la evolución de la familia de los homininos. (b) Árbol genealógico mudo. Fuente: Elaboración propia.

La propuesta se ha diseñado desde un enfoque cualitativo basado en metodologías activas y alternativas a la clase magistral como es la gamificación y el trabajo colaborativo. Este tipo de metodologías constructivistas y su grado de eficacia depende, en gran medida, del cambio de rol del docente, quien pasa de ser un mero transmisor a facilitador y motivador de una actitud positiva y participativa del discente y, al mismo tiempo, de su capacidad reflexiva sobre el aprendizaje alcanzado. Es fundamental, en este sentido, hacer un diseño pedagógico adecuado del proyecto que lleve al alumnado a lograr su participación y un aprendizaje significativo.

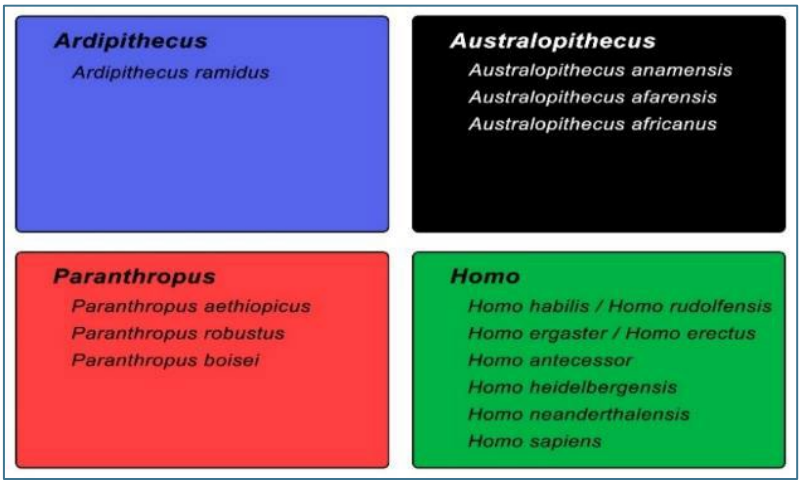


Figura 2. Géneros y especies por los colores asignados incluidos dentro de la familia de los homininos. Fuente: Elaboración propia.

Evolución de la tecnología en el Paleolítico			
MODO 1	MODO 2	MODO 3	MODO 4
Paleolítico inferior		Paleolítico medio	Paleolítico superior
Olduvayense	Achelense	Técnica Levallois	
Homo habilis	*Homo ergaster*	*Homo neanderthalensis*	*Homo sapiens*
2,5 millones de años	1,6 millones de años	300.000 años	40.000 años
La invención del filo	El descubrimiento de la simetría	La estandarización industrial	La revolución tecnológica
Consiste en golpear una piedra contra otra para conseguir bordes afilados.	Bifaces o hachas de mano: herramientas de piedra con filos simétricos.	Preparación premeditada del núcleo para la obtención de lascas.	Preparación del núcleo para la obtención de láminas. Herramientas cada vez más variadas y especializadas. Trabajaron también el hueso, astas, marfil. Elaboración de objetos artísticos, esculturas o figurillas, pinturas y grabados parietales.
Se encontraron por primera vez en un yacimiento situado el Olduvai (Tanzania), y de ahí su nombre.	Se encontraron por primera vez en un yacimiento llamado Sain Acheul, cerca de París, y de ahí su nombre.	Se encontraron en un yacimiento próximo a la ciudad francesa Levallois-Perret, cerca de París.	

Tabla 2. Evolución tecnológica en el Paleolítico. Fuente: Elaboración propia a partir de Gracia y Sánchez (2001).

La actividad lúdica diseñada requiere del trabajo colaborativo de todos y cada uno de los discentes para la resolución final del proyecto. Por tanto, se busca también fomentar la coordinación y cooperación entre el alumnado.

Se trata de un taller de una duración aproximada de 2 horas, en el que no se requieren recursos materiales muy sofisticados: una tabla y fichas con las características de cada especie (Tabla 3 y Figura 3), un mapa del árbol genealógico y otro mapa mudo del árbol genealógico (Figura 1a y b) y 4 rotuladores de distintos colores para representar a cada género, por ejemplo, azul: *Ardipithecus;* rojo: *Paranthropus;* negro: *Australopithecus;* verde: *Homo* (Figura 2).



Figura 3. Modelo de ficha de las especies con la que trabaja el alumno en el taller. Fuente: Elaboración propia.

En otro orden de cosas, y con el objetivo de evaluar la propuesta, es necesario plantear dos rúbricas: la primera, que permita una autoevaluación del taller por parte de los discentes (Tabla 4) y, la segunda, para hacer una evaluación de la propia actividad por parte de los docentes que hayan participado en el taller (Tabla 5).

Criterios de evaluación	1 Mal	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
Conozco las funciones de la paleontología humana.				
Identifico las especies de los homininos y sus características anatómicas.				
Identifico y coloco cada especie en el árbol genealógico.				
Identifico qué especies son bípedas y cuáles no.				
Coloco cada especie en su periodo (Paleolítico inferior, Paleolítico medio o Paleolítico superior).				

Tabla 4. Rúbrica de autoevaluación del taller para el alumnado. Fuente: Elaboración propia.

Criterios de evaluación	1 Regular	2 Bien	3 Notable	4 Excelente
La actividad es novedosa y dinámica.				
La actividad complementa los contenidos explicados en clase.				
La actividad favorece la motivación del alumnado y un aprendizaje significativo.				
Los materiales son adecuados para la actividad.				
La duración de la actividad es suficiente.				

Tabla 5. Rúbrica de evaluación de la propuesta de innovación docente para el profesorado. Fuente: Elaboración propia.

Género	Especie	Cronología	Localización	Capacidad craneal	Estatura	Peso	Dimorfismo sexual	Bipedismo	Dieta	Periodo	Cultura
Ardipithecus	*A. ramidus*	4,4 millones años	Etiopía	350 cm^3	100–150 cm	—	—	—	Herbívoro	—	—
Australopithecus	*A. anamensis*	4 millones años	Kenia	370 cm^3	140 cm	30 kg	Sí	Sí	Herbívoro	—	—
Australopithecus	*A. afarensis*	3,7–2,9 millones años	Etiopía, Tanzania	400–500 cm^3	H: 150 cm M: 100 cm	H: 45 kg F: 30 kg	—	Sí	Herbívoro	—	—
Australopithecus	*A. africanus*	3,2–2 millones años	Sudáfrica	500 cm^3	150 cm	H: 40 kg M: 30 kg	—	Sí	Herbívoro	—	—
Paranthropus	*P. aethiopicus*	2,6–2,3 millones años	Kenia	480 cm^3	155 cm	50 – 60 kg	—	Sí	Herbívoro	—	—
Paranthropus	*P. robustus*	1,8–1 millones años	Sudáfrica	500 cm^3	H: 135 cm	32 kg	—	Sí	Herbívoro	—	—

					M: 110 cm						
Paranthropus	*P. boisei*	2,3–1 millones años	Etiopía, Kenia, Tanzania	500 cm^3	125–135 cm	30–50 kg	—	Sí	Herbívoro	—	—
Homo	*H. habilis*	2,5–1,6 millones años	Etiopía, Kenia, Tanzania	600 cm^3	125–135 cm	—	—	Sí	Omnívoro	Inferior	Modo 1
Homo	*H. rudolfensis*	1,9–1,6 millones años	Kenia	750 cm^3	—	—	—	Sí	Herbívoro	Inferior	Modo 1
Homo	*H. erectus*	1,9–1,6 millones años	Asia	—	—	—	—	Sí	Omnívoro	Inferior	Modo 2
Homo	*H. ergaster*	1,5 m.a.–500.000 años	África, Europa	800–900 cm^3	160–180 cm	—	—	Sí	Omnívoro	Inferior	Modo 2
Homo	*H. antecessor*	800.000 años	Europa	1.000 cm^3	—	—	—	Sí	Omnívoro	Inferior	Modo 1
Homo	*H. heidelbergensis*	500.000–180.000 años	Europa	1.100–1.300 cm^3	175 cm	90 kg	—	Sí	Omnívoro	Inferior	Modo 2
Homo	*H. neanderthalensis*	230.000–28.000 años	Europa, Oriente próximo, Asia	1.750 cm^3	H: 170 cm M: 160 cm	85 kg	—	Sí	Omnívoro	Medio	Modo 3
Homo	*H. sapiens*	150.000 años	Todo el planeta	1.400 cm^3	135–190 cm	—	—	Sí	Omnívoro	Superior	Modo 4

Tabla 3. Tabla con las especies de los homininos con la que trabaja el alumno en el taller. Fuente: Elaboración propia.

3. Propuesta de innovación docente: *Taller ¿qué sabemos de evolución humana?*

El desarrollo de la propuesta *Taller ¿qué sabes de evolución humana?* se llevará a cabo en diferentes fases como se procede a describir a continuación.

3.1. Fase 1: presentación del taller y recogida de conocimientos previos.

Esta fase se iniciará con una breve presentación del taller y con la realización de una prueba o pretest totalmente anónima para conocer qué saben o qué recuerdan los discentes del tema o unidad, la prehistoria. Este pretest está formado por un total de diez preguntas con tres respuestas cada una, en la que solo existe una única opción verdadera. Todas las preguntas están relacionadas con los contenidos que se han impartido en la unidad y, por tanto, se busca reforzarlas con el presente taller (Tabla 6).

¿Cuánto sabes sobre evolución humana?

En esta prueba, completamente anónima, se pretende comprobar cuánto sabes sobre tu propia especie, *Homo sapiens* y sobre nuestros antepasados. Recuerda que no cuenta para la nota y que es muy importante la sinceridad. Lee detenidamente las preguntas y selecciona con un círculo la opción que consideres correcta.

1. ¿Sabes cuándo surgió la especie *Homo sapiens*?
   a. Hace un 1 millón de años.
   b. Hace 50.000 años.
   c. Hace 200.000 años.

2. ¿En qué continente apareció *Homo sapiens*?
   a. En algún lugar del centro-este de África.
   b. En Europa, a las orillas del río Tizsa.
   c. En Oriente Próximo, entre los ríos Tigris y Éufrates.

3. ¿Sabes cuándo surgió el género *Homo*?
   a. Hace unos 2,8 millones de años.
   b. Hace unos 500.000 millones de años.
   c. Hace unos 5,5 millones de años.

4. ¿Sabes cuál fue la primera especie bípeda?
   a. *Ardipithecus ramidus.*
   b. *Australopithecus africanus.*
   c. *Homo erectus.*

5. ¿Sabes cuál fue el primer hominino en dominar el fuego?
   a. *Australopithecus afarensis.*
   b. *Homo erectus.*
   c. *Homo habilis.*

6. ¿Sabes cuál fue el primer hominino que fabricó herramientas?
   a. *Homo erectus.*
   b. *Homo habilis.*
   c. *Homo ergaster.*

7. ¿Sabes en qué periodo del Paleolítico vivieron los neandertales?
   a. Paleolítico inferior.
   b. Paleolítico medio.
   c. Paleolítico superior.

8. Los neandertales tenían el cerebro más grande que los *Homo sapiens*.
   a. Sí, los neandertales 1.550cm^3 y los *Homo sapiens* 1.450cm^3
   b. No, los neandertales 1.100cm^3 y los *Homo sapiens* 1.450cm^3.
   c. Ambos tienen la misma capacidad craneal.

9. ¿Recuerdas dónde se encontraron los restos de *Homo antecessor*?
   a. Las Cuevas de Altamira, Santander.
   b. Los yacimientos de Pinilla del Valle, Madrid.
   c. Los yacimientos de la Sierra de Atapuerca, Burgos.

10. *Homo neanderthalensis* convivió con *Homo sapiens*.
    a. Verdadero.
    b. Falso.

Tabla 6. Prueba de conocimientos o pretest para conocer el nivel del alumnado en relación con la unidad de la prehistoria. Resultados: 1c; 2a; 3a; 4a; 5b; 6b; 7b; 8a; 9c; 10a. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Fase 2: ¿A qué especie represento?

Una vez realizado el pretest, se llevará a cabo una explicación del árbol genealógico de la especie humana (Figura 1a) para revisar la taxonomía o distintos géneros y especies de *Homo* y el proceso evolutivo de este (Figura 2 y Tabla 2). Finalizada esta revisión y estudio, el docente organizará la clase por grupos de entre 2 a 5 discentes como máximo. A cada grupo se le

entregarán los siguientes materiales: una tabla con las características de cada especie (Tabla 3), que estará repetida en la misma hoja tantas veces como grupos participen en el taller; una ficha con la especie asignada por el docente (Figura 3) y una tabla (Tabla 7) con las preguntas y el orden en que cada grupo pueden realizar las mismas al resto de grupos.

¿Qué especie soy?	
1	¿Fabrico herramientas o útiles líticos?
2	¿Soy bípedo?
3	¿Qué tipo de dieta consumo?
4*	¿Habito en África/Asia/Europa?
5*	¿Viví en el Modo 1/Modo 2/Modo 3/Modo 4?
6*	¿Viví en el Paleolítico inferior/medio/superior?
7*	¿Mi capacidad craneal es inferior/superior a 500 cm^3?
8*	¿Mi capacidad craneal es de (elige una especie) cm^3?
9*	¿Mi estatura es de (elige una especie)?
10*	¿Mi peso es de (elige una especie)?

Tabla 7. Preguntas que los grupos pueden hacerse siguiendo la numeración de las preguntas y el turno establecido por el docente. Nota: 4: solo pueden elegir un continente por turno; 5*: solo puede elegir un Modo por turno: 6*: solo pueden un periodo cultural por turno; 8-10*: pueden preguntar solo por una especie. Fuente: Elaboración propia.*

Las características que los alumnos trabajarán por especie son: el nombre asignado a cada especie y su significado, la cronología o periodo en el que vivió y la localización geográfica de sus restos. Una vez contextualizada la especie espacial y temporalmente, se trabajará sus características biológicas (capacidad craneal, estatura, peso, bipedismo y dieta) y, finalmente, en caso de que proceda, el periodo cultural en el que vivió y la tecnología desarrollada (Tabla 3).

Para el desarrollo de la actividad, cada grupo tendrá que adivinar las especies que tienen el resto de los grupos. Para ello, en primer lugar, el docente establecerá el turno de preguntas para los grupos; así, cada grupo irá haciendo una pregunta (Tabla 7) al grupo anterior y este sólo podrá responder sí o no. Por tanto, en cada ronda se tendrá que hacer una de las preguntas de la tabla 7, siguiendo el orden establecido en la misma, de modo que no se podrá pasar o saltar de pregunta hasta que no se tenga una respuesta afirmativa. Así, en aquellas preguntas en las que haya varias opciones, como por ejemplo en la pregunta 4 "¿Habito en…?" se podrán hacer hasta tres preguntas cambiando en cada ronda el continente. De este modo, el grupo que antes averigüe las especies que tienen los demás grupos ganará el juego. Para tal cometido, los discentes utilizarán la Tabla 3 para ir rodeando con un círculo cada respuesta afirmativa e ir descartando especies.

En el caso de que los grupos hubieran finalizado todas las preguntas y no hubieran averiguado las especies de los otros equipos, cada grupo podrá pedir una única pista al docente en relación con una especie. El docente facilitará esta pista de manera privada a cada equipo. Una vez dadas las pistas se dejarán cinco minutos para que adjudiquen las especies a cada grupo y, a continuación, se anotará en la pizarra la solución de cada uno de ellos. Aquel grupo que adivine todas, será el ganador. En caso de que ningún equipo averigüe todas las especies, el ganador será el que más especies haya acertado. A lo largo del juego cualquier grupo podrá resolver, si considera que ya saben las especies de los demás grupos y, en consecuencia, hacer su propuesta, pero se les debe advertir que si fallan en alguna especie el grupo perderá dos turnos de preguntas.

3.3. Fase 3: Recreación del árbol genealógico de nuestros antepasados.

Una vez identificadas todas las especies, se procederá a representar la secuencia evolutiva del árbol genealógico. Para ello, se le dará a cada grupo un rotulador de distinto color de modo que cada color representará a los distintos géneros (Figura 2). A continuación, se proyectará un árbol genealógico mudo en la pizarra (Figura 1b) para que cada grupo pinte con su color la línea genealógica que considere que es la de su género y que conecta su especie con la que procede. Simultáneamente, el docente podrá ir guiando a los grupos para ayudarles a construir el árbol genealógico correctamente. Una vez concluida esta actividad se superpondrá el árbol genealógico completo para que los alumnos lo visualicen y lo comenten (Figura 1a).

3.4. Fase 4: ¿Qué sabemos ahora de evolución humana?

En esta fase, se procederá a la recompensa o entrega de premios a los grupos por los logros alcanzados en la actividad. Así, se han establecido diferentes categorías en función del número de especies acertadas y la puntuación alcanzada (Tabla 8). El nivel y puntuación se adaptará en función del número de especies utilizadas en el taller. El docente hará entrega de los premios en forma de puntuación que sumará en la calificación final de la asignatura, material docente o cualquier otra recompensa motivadora que considere la dirección del centro.

Nivel logrado	Puntuación	Categoría	
Todas las especies	91 a 100 puntos	Edad de los Metales	1.Oro
11 especies	81 a 90 puntos		2.Plata
9-10 especies	71 a 80 puntos		3.Hierro
6-8 especies	51 a 70 puntos		4.Bronce
4-5 especies	31 a 50 puntos		5.Cobre
1-3 especies	0 a 30 puntos	Edad de Piedra	6.Sílex

Tabla 8. Categorías de premios o recompensas según la puntuación y el nivel de aciertos logrado por los grupos. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, los alumnos realizarán de nuevo el mismo cuestionario que hicieron en la fase 1 (Tabla 6) con el objetivo de comprobar los conocimientos que han adquirido tras la realización del taller y de generar una reflexión en el propio alumnado. Finalmente, se procederá a entregar una rúbrica para la valoración del taller a los discentes (Tabla 4) y otra para la evaluación del taller por parte de los docentes que han presenciado la actividad (Tabla 5).

3.5. Resultados esperados.

La implementación del *Taller ¿qué sabes de evolución humana?* como estrategia didáctica para la enseñanza de conocimientos sobre el proceso de hominización en primero de la ESO permitirá al docente enseñar de una forma lúdica, participativa y colaborativa conocimientos básicos de prehistoria y paleontología humana. Así, el alumnado aprenderá: a) las funciones de la paleontología humana con la comprensión del proceso de hominización y el reconocimiento de los cambios evolutivos en las especies hasta llegar a *Homo sapiens*; b) las especies y características anatómicas de los homininos; c) identificar y ordenar temporalmente las especies en el árbol genealógico; d) clasificar cada especie en su correspondiente periodo del paleolítico (inferior, medio y superior) identificando las características de cada etapa y los hechos más significativos a nivel evolutivo y tecnológico.

Por otra parte, la realización del taller permitirá al docente evaluar y verificar la eficacia de las metodologías activas como la gamificación y el trabajo colaborativo para la enseñanza de contenidos que aparentemente resultan poco atractivos para los discentes. Así, a través del juego, el docente logrará despertar el interés por los contenidos y a través del trabajo colaborativo fomentará la comunicación entre el alumnado, lo que facilita la adquisición de

competencias y de habilidades y promueve, entre otros, el desarrollo del pensamiento crítico y, en definitiva, de un aprendizaje efectivo.

4. Conclusiones.

La prehistoria es uno de los periodos de la historia de la humanidad de más complejidad para su enseñanza y aprendizaje en el alumnado de primero y cuatro de la ESO debido principalmente al exceso de datos (nombres de las especies y de los yacimientos arqueológicos, cronologías, etc.). Por ello, en este trabajo se ha presentado el diseño de una propuesta de innovación didáctica basada en la gamificación como metodología activa para enseñar este periodo de la historia incorporando las potencialidades de los juegos en un contexto no lúdico.

Se trata de un taller viable para ser realizado en cualquier centro educativo, relacionado con los contenidos de prehistoria y de paleontología humana que se imparten en primero de la ESO con el que se pretende: a) reforzar la comprensión del proceso de hominización y la distinción y reconocimiento de los cambios evolutivos en las especies de homininos hasta llegar a *Homo sapiens*; b) aprender de una forma lúdica el árbol genealógico de la especie humana siendo capaces de ordenar temporalmente todas las especies; y c) comprender el proceso de la evolución anatómica de las especies y los cambios fundamentales asociados a estas, identificando cada especie con cada etapa y con los hechos más relevantes a nivel evolutivo y tecnológico.

Adicionalmente, se pretende: a) incrementar la motivación del alumnado, a partir de una meta que le lleva a involucrarse en su propia dinámica de aprendizaje y que, tras superar el reto, le proporciona un sentimiento de logro y satisfacción; b) mejorar el autoconocimiento sobre sus propias capacidades, comprobando, a través de la actividad, sus propias habilidades y destrezas; c) potenciar la cooperación en el discente, a través del juego en equipo, fomentando la interacción y participación colaborativa para lograr el objetivo; d) desarrollar el pensamiento crítico, a través del diálogo y la reflexión entre los miembros del grupo; y e) promover que el alumnado perciba esta unidad didáctica de una manera más amena y menos tediosa, facilitando de una forma más divertida un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas.

Amezcua, T. y Amezcua, P. (2018). La gamificación como estrategia de motivación en el aula. En A. Torres y L.M. Romero (*eds*). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación* (pp. 137-146). Universidad Politécnica Salesiana.

Corrales, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitario en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la Escuela*, 102, 84-96. http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06

Corrales, M., (2021). La gamificación como herramienta para educar en la participación. Intervención didáctica en el aula de Historia. *Clio. Histor and History Teaching,* 47, 23-4 8. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475859

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., y Zamora, F. (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (4), 60-79.

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, núm. 118. Pág. 10-309. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid [BOCM].

Escamilla Ibáñez, J. D. y Moril Valle, R. (2017). El aprendizaje de la Geografía a través de la gamificación. *Trópico*, 4, 122-128.

García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., y Cara-Muñoz, M.M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, 1(1), 16-24.

García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, 27, 71-79.

Gracia, A. y Sánchez, A. (2001). *Homínidos: el origen del hombre*. Planetario de Madrid y Ayuntamiento de Madrid.

Marín-Santiago, I. y Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.

Maruji, J., Koivisto, J. y Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: a review of empirical literature. En J. Koivisto y J. Hamari (*eds*.). *CEUR Workshop Proceedings* vol 21 86 (pp. 11-19). Proceeding of the 2nd International GamiFIN Conference.

Parra-González, M. E. y Segura-Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cienciométrico. *Revista de Educación,* 386, 113-135. https://10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429

Rivero, M. P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 86, 4-6.

Roa González, J, Sánchez Sánchez, A, Sánchez Sánchez, N y Basilotta Gómez-Pablos, V (2022). Uso de la Gamificación como metodología activa en la Educación secundaria española durante la pandemia por COVID-19. *Reidocrea*, 11(10), 105-119.

Roa González, J., Sánchez Sánchez, A. y Sánchez Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *Reidocrea*, 10(12), 1-9.

Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M.J. y Fernández, J.M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. International Journal of New Education, 3, 39-59. http://dx.doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557

Rodríguez-García, F., y Santiago-Campión, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.

Solis-Castillo, J.C. y Marquina-Lujan, R. J. (2022). Gamificación como alternativa metodológica en la educación superior. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 66-83. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.5

Swacha, J. State of Research on Gamification in Education: A Bibliometric Survey. *Education Sciences,* 2021, 11, 69. https://doi.org/10.3390/educsci11020069

Teixes-Argilés, F. (2014). *Gamificación: motivar jugando*. UOC.

La Educación que merecemos: la distribución del aula y el contacto con la naturaleza.

Blai Molines. Universitat Jaume I (España).

Arecia Aguirre. Universitat Jaume I (España).

1. La influencia de la naturaleza en el desarrollo de los infantes.

La comunidad educativa de todo el mundo ha dedicado grandes esfuerzos en mejorar los espacios educativos durante las últimas décadas. Aun así, la búsqueda de respuestas adecuadas al desarrollo evolutivo de sus estudiantes sigue siendo un ámbito que requiere de un profundo trabajo para su mejora.

> *«La naturaleza representa un entorno de aprendizaje que ofrece al alumnado todo aquello que necesitan para adquirir competencias, para llevar una vida feliz y exitosa y para acometer con garantías su carrera escolar» (Bruchner, 2012). Este lugar es el adecuado para conseguir vivificar el educar tal y como lo afirman Esteruelas et al. (2015): «hacer vivir, en el sentido que el niño tiene que participar en todos los ámbitos y manifestaciones de la vida».*

Además, existen estudios que demuestran que la naturaleza es el lugar idóneo para conseguir que este proceso educativo se desarrolle íntegramente. Algunos de ellos, como el de la universidad de Heidelberg (Hafner, 2002), o el de Taylor et al. (2001), confirman los beneficios de estar en contacto con la naturaleza y este último, afirma cómo este contacto reduce incluso síntomas causados por el TDHA. Según Freire (2011), investigadora y difusora de enfoques educativos innovadores, «varias encuestas realizadas en Dinamarca demuestran que, en los jardines de infancia al aire libre, los niños contraen un 80% menos de resfriados, dolor de garganta, infecciones en los oídos y otras enfermedades contagiosas que en las escuelas infantiles cerradas». Además, afirma que, en los espacios de juego, es necesario tener acceso a la vegetación y a la tierra, hacer túneles, construir canales, ensuciarse, escalar e incluso caer, y que está comprobado que, en los espacios naturales, los infantes despliegan un juego más creativo, con significación cultural y mítica, que implica aspectos personales y emotivos. También manifiesta que salir de manera regular al campo, a jardines o parques, donde el contacto con la naturaleza sea directo, reduce los síntomas del déficit de atención, mejora el comportamiento y los resultados académicos.

En esa misma línea, Bruchner (2017) habla de los beneficios que obtiene el alumnado de la primera infancia que está constantemente en contacto con la naturaleza, y explica que moverse de forma segura por los espacios naturales requiere una alta capacidad de concentración, la cual se desarrolla de manera espontánea en estos momentos. Otro beneficio es el desarrollo del sentido de responsabilidad y consideración hacia sus iguales, porque estar al aire libre nos lleva a actuar con naturalidad y de forma directa. Además, a partir del aumento de la confianza, la seguridad en sí mismos y la autoestima, crean sus herramientas sociales, las cuales les permitirán identificar fácilmente cualquier tipo de abuso o acoso por parte de otros, reduciendo la posibilidad de sufrirlo.

2. El papel de la naturaleza en la educación.

A continuación, se revisa brevemente y de carácter general el papel otorgado a la naturaleza en el ámbito de la educación en las distintas etapas históricas, desde el año 1857, puesto que es en este momento cuando el gobierno empieza a involucrarse y a establecer reformas que rigen el sistema educativo español.

En primer lugar, a partir de la implantación de la Ley Moyano (1857), «el tamaño y la equipación de las aulas dependían del nivel económico de la escuela. Mapas, bolas del mundo y enormes enciclopedias eran los materiales comunes junto con tinteros y pizarras. Las paredes eran frías y lúgubres, con bancos de madera desgastados y descoloridos» (Viva el cole, 2014). Respecto a esta epoca no se ha encontrado información sobre la utilidad de la naturaleza como recurso educativo, es por eso que se entiende que este sea nulo.

En segundo lugar, a finales del S. XIX y principios del S. XX, como exponen Esteruelas et al. (2015), en consecuencia, de los cambios socioeconómicos, nace la Escuela Nueva, y aparecen nuevas corrientes psicológicas y filosóficas que influyen en la educación, paralelamente a la escuela tradicional. La mayoría de las actividades se llevaban a cabo en un espacio exterior, muy importante en estos centros, puesto que estaban a favor del contacto con el mundo natural y social, la investigación, la experimentación y la manipulación. En estos espacios se promovía la observación y la recogida de datos, y dentro del aula se realizaba la recapitulación y la síntesis, precedidas de las oportunas experimentaciones. El aula era utilizada para concentrar las ideas, para reflexionar individualmente, para realizar trabajos específicos y delicados con un ambiente más tranquilo (Rabazas y Sanz, 2020).

Unos años más tarde, durante la II República (1931), el espacio del aula seguía siendo cerrado, dentro de una habitación con cuatro paredes, pero trabajar fuera de clase era un aspecto esencial del proceso intuitivo del desarrollo de las personas. Hacer salidas en el campo o excursiones para la adquisición de nuevos conocimientos eran actividades habituales. El aula era percibida como el lugar que se utilizaba para enseñar y aprender a buscar, a resolver problemas, a reflexionar, a crear, y no solo para dar y recibir lecciones (Martínez y Herrero, 2016).

A continuación, 8 años después, durante el transcurso de la dictadura franquista (1939), el espacio del aula era cerrado, con poca iluminación y muy pocas ventanas (Garrido, 1975). Se suprimió la importancia de los espacios exteriores y de las salidas.

Siguiendo el cauce de la historia, en 1970 se lleva a cabo una reforma educativa muy importante, la Ley General de Educación. Esta reguló y estructuró todo el sistema educativo español, por primera vez en este siglo. Esta ley fue un punto de inflexión: era igualitaria, tecnocrática y dinámica. Aun así, tampoco otorgó mucha importancia a la naturaleza como recurso educativo. Concretamente, la Ley 14/1970, 4 agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en el artículo 14 del capítulo II, nombra que la educación preescolar comprende la observación de la naturaleza, siendo esta la etapa que más relación tiene con los espacios naturales.

Por último, es en la última década cuando la naturaleza empieza a recibir mayor importancia, gracias a las pedagogías activas y a diferentes estudios que demuestran los beneficios de educar en la naturaleza. Con la inclusión de las pedagogías activas se pretende convertir al alumnado en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, respetando la individualidad de los ritmos de desarrollo de cada persona. Existen múltiples pedagogías activas, pero la gran mayoría otorga una gran importancia al contacto con la naturaleza, especialmente en las primeras etapas educativas.

3. La transformación social empieza en las aulas.

La transformación social se convierte en ese horizonte que nos contaba Galeano «camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar» Si queremos transformar la sociedad no podemos perder jamás esa utopía que nos ayuda a caminar. El sistema educativo, sus instituciones, sus centros son lugares donde se transmiten gran cantidad de valores, tanto a pequeños como a adultos. Los espacios donde los sujetos de la primera infancia aprenden a relacionarse, a dar importancia a unas cosas u a otras, nos advierten que esta transformación es necesario liderarla desde la Educación. El alumnado de hoy en día son las semillas que en un futuro formaran un bosque, y este bosque, dependiendo de las condiciones en las que crezcan sus árboles, será hermoso, con una gran diversidad de colores, de texturas y de alturas, donde cada uno ocupará el sitio que necesite, zonas sombrías, otras soleadas, etc. ; o por lo contrario, si las condiciones son pésimas, los mismos árboles no crecerán, o muchos de ellos, serán eliminados, ocupando su lugar por otros pocos que «den la talla», u otras construcciones que algunos decidan. Se eliminarán algunas especies, y se convertirá en un bosque donde reine la monotonía o la aridez y la industria. Llegados a este punto, nos debemos preguntar: ¿queremos una sociedad tolerante, respetuosa y diversa? ¿O preferimos mirar hacia otro lado y vivir en una sociedad que no es capaz de tolerarse a ella misma y que sigue marginando a gran parte de sus ciudadanos, destruyendo el lugar donde vive?

Para que las nuevas generaciones sean conscientes de la importancia de sus actos, debemos de acompañarlos en su proceso de aprendizaje, mostrándoles el poder que tienen cada uno de ellos. Es por eso por lo que debemos de analizar y valorar el lugar donde aprenden para acercarlo a la naturaleza. De este modo, el alumnado aprenderá a respetar todo lo que ven, al igual que a todos sus iguales, entenderán que cada ser vivo necesita un ritmo y unas condiciones diferentes para crecer, pero que todos pueden ser preciosos y distintos al mismo tiempo. Como explican Echeita et al., (2016), en la naturaleza el alumnado puede contextualizar aquello que está aprendiendo de varias maneras, mediante experiencias reales y prácticas, es decir, investigando y experimentando por ellos mismos. También pueden aplicar las competencias interiorizadas a problemas reales, pueden conocer, hacer y ser, desarrollando las inteligencias correspondientes a cada edad, además de respetar los ritmos de aprendizajes de cada individuo.

Del mismo modo, el alumnado interiorizará sin esfuerzo alguno la importancia de respetar el mundo en el que vivimos, la naturaleza (sin la que nuestra existencia no sería posible), a sus iguales (independientemente de su diversidad), a los animales (la sobreproducción y la explotación actual de los cuales está disparada). Aprenderán a ser responsables de sus actos y a tener en cuenta las consecuencias de estos, a respetar las decisiones de los demás sin juzgarlos, a pensar en el bien común y no solo en el individual, etc. En conclusión, les ayudara a crecer como personas.

4. Conclusiones.

Cómo se ha podido observar a través de este breve abordaje sobre la naturaleza y el transcurso histórico, el gobierno de España no ha considerado importante, durante muchos años, un aspecto básico de la educación, como son los espacios donde esta se lleva a cabo. Tal como afirma García (2013), «hasta casi la mitad del siglo XX, cualquier salón era susceptible de ser empleado como clase». Además, la organización del mobiliario dentro del aula ha perdurado intacta hasta la actualidad, con una estructura que favorece el papel pasivo del alumnado en su proceso de aprendizaje, de manera incoherente con las pedagogías emergentes (activas), que consideran al alumnado el único protagonista de su aprendizaje. Tal y como se recoge en múltiples estudios, algunos nombrados anteriormente, es muy importante cambiar este

aspecto del sistema educativo, puesto que se trata de un recurso más de los centros escolares. Si se utiliza de manera correcta, potencia el aprendizaje del alumnado que lo rodea, estimulando todas sus habilidades, concienciándolos de la importancia de sus acciones.

La mejor forma de conseguir un óptimo desarrollo en el alumnado es mediante la experimentación y la manipulación directa. Por lo tanto, el personal docente debe de generar situaciones estimulantes y atractivas, proporcionándoles los materiales necesarios para llevar a cabo este proceso, pero para poder conseguirlo satisfactoriamente, la organización del aula debe de cambiar.

Es muy importante que el alumnado tenga la libertad de moverse por el espacio, para poder ir adquiriendo autonomía personal, seguridad y confianza sobre ellos mismos. Este hecho, junto con el que hemos visto anteriormente reclaman el contacto con la naturaleza. Estas propuestas se pueden realizar de una manera más atractiva y significativa si el entorno en el cual se llevan a cabo está rodeado de plantas, de árboles, de tierra la cual puedan remover, de insectos inesperados dependiendo de la época del año en la que nos encontremos, donde el paso de las estaciones no solo se observa a través de una ficha, sino que se percibe por medio de todos los sentidos.

El contacto con la naturaleza proporciona infinidad de recursos y de beneficios a los infantes; desde mejorar la calidad del aire que respiran, ofrecerles oportunidades de manipular, observar, aplicar y comprobar que todo aquello que aprenden tiene una utilidad en la vida real. De esta manera, Steiner (1991) asegura que el objetivo de la educación es educar para la vida. Considera que durante la infancia se debe de crecer en libertad, respetando la individualidad de cada infante y su desarrollo.

En conclusión, aquello que realmente necesitamos es un cambio de mentalidad (Garrido y Grau, 2001). Mientras no seamos capaces de analizar que el modelo educativo que nos rige actualmente está lleno de incoherencias (en referencia a las necesidades educativas de hoy en día), no podremos conseguir un cambio sustancial en nuestros centros educativos. «Necesitamos una escuela que no solo transmita información, sino que ayude a construirla activamente. Una escuela donde aprender se convierta en pensar, y pensar sea el verdadero protagonista de nuestro proceso de enseñanza- aprendizaje». Si enseñamos a los más pequeños a pensar en sus actos y en la repercusión que pueden tener, seguro que en un futuro conseguiremos una sociedad mucho más responsable y respetuosa de la que tenemos ahora.

Nos gustaría que las conclusiones de este trabajo puedan servir como foco de reflexión para iniciar un proceso de análisis por parte de las instituciones educativas y los centros escolares para caminar hacia una escuela más cercana al entorno, a la tierra, a lo verde. Se requiere reflexionar sobre qué espacios ofrecen las instituciones educativas para su alumnado y profesorado, sobre sus estructuras aisladas y sobre si responde a las necesidades reales de la sociedad y la vida. Por otro lado, esta comunicación pretende concienciar al profesorado de la necesidad de establecer y mantener una adecuada relación entre su alumnado y la naturaleza, ya que resulta un aspecto crítico para su éxito académico y para la calidad de la educación. Por tanto, este aspecto también ha de ser foco de interés de las políticas educativas. Además, al mostrar el cambio en la perspectiva de muchas personas en los últimos años pretendemos evidenciar que, enfoques tradicionales aislados del entorno y la naturaleza, han de dejarse atrás para dar paso a estrategias basadas en las necesidades reales del desarrollo evolutivo del alumnado a través pedagogías activas y verdes.

Referencias bibliográficas.

Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. Aula abierta, 37 (2), 123-130.

Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. Cuadernos de pedagogía, 420, 26-29.

Bruchner, P. (2017). Bosquescuela. Guía para la educación infantil al aire libre. Rodeno.

Díaz, P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. Papeles Salamantinos de Educación, 23, 247–281.

Echeita, G. Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/303643610_Notas_para_una_pedagogia_inclusiva_en_las_aulas/links/574b250f08ae5bf2e63f348a/Notas-para-una-pedagogia-inclusiva-en-las-aulas.pdf

Esteruelas, A. Garcia J. y Vilafranca, I. (2015). L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia. Temps d'Educació, 49, 111–133. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113301/1/657617.pdf

Freire, H. (2011). Educar en verde, ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza. Graó.

García, M. P. (2013). Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República. Aportes, 83, 21-52.

Garrido, M. (1975). Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. Contraluz, 2, 89–146.

Garrido, J. y Grau, S. (2001). Currículum cognitivo para Educación Infantil. Editorial Club Universitario.

Hafner, P. (2002). Jardines de infancia en la naturaleza y el bosque en Alemania: una alternativa a los jardines de infancia regulares en la educación preescolar [Facultad de Estudios culturales conductuales y empíricos, Universidad Heidelberg]. http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3135

Ley 14/1970, 4 agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Martínes, L. Herrero, C. (2016). La educación en la II República. UGT FETE Enseñanza. https://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2016/09/Unidad_didactica_secundaria2.pdf

Ministerio de educación, cultura y deporte. (2000). La educación en España en el siglo XX. Revista de Educación, 2000, 1-404.

Rabazas, T. y Sanz, C. (2020). La escuela al aire libre. Tendencias Pedagógicas, 35, 153-158.

Steiner, R. (1991). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación. Rudolf Steiner.

Taylor AF, Kuo FE, Sullivan WC. (2001). Coping with add: The Surprising Connection to Green Play Settings. Environment and Behavior, 33(1), 54-77. https://doi.org/10.1177/00139160121972864

Viva el cole. (2017). Historia de la educación en el siglo XIX. Viva el cole. https://www.vivaelcole.com/blog/historia-de-la-educacion-en-el-siglo-xix/

El arte como estimulación de la asociación cerebral: creatividad gracias a experiencias previas.

José Ricis Guerra. (España).

1. Fundamentación.

Nuestra experiencia didáctica pone el foco en potenciar en la asignatura de Educación Plástica las habilidades artísticas de nuestro alumnado, en el principio de "nivelar el terreno de juego", logrando con ello una participación del 100% del aula, ya que todos y todas pueden mostrar o/y crear algo único aflorando ideas o sentimientos donde estas obras no son juzgadas, potenciando la diferenciación.

Aprender disciplinas artísticas como la pintura o la escultura ayuda a desarrollar distintas partes cerebrales, influye en la felicidad de nuestros dicentes y les aporta nuevas herramientas para desarrollar competencias tanto sociales como emocionales.

La creación de obras artísticas expresa nuestros sentimientos, nuestras ideas, nuestras vivencias más profundas revelando con ello todo lo que hay en nuestro interior. Con este planteamiento, pensamos que era necesario fomentar el arte de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales que están presentes en nuestros centros conseguimos estimular el cerebro, desarrollando así sus habilidades cognitivas.

Como sabemos las áreas de asociación se encargan de interpretar la información que recibimos de nuestro entorno, donde por medio de la expresión artística eventualmente se pueden reflejar déficits, observando las obras de arte podemos saber si la representación será diferente a la forma normal, pudiendo con ello conocer los efectos visuales, la modificación de colores… que está asociado a un menor desarrollo del motor cerebral.

Apoyándonos en diferentes investigaciones y estudios como los de Facultad de Educación de la UCLA (año) y como a estudios publicado en la revista científica Natura (año) muestra que estudiantes que tiene una estrecha relación con el arte, sea esta relación en el centro educativo, aumentado una hora el tiempo de dicha asignatura o de forma lúdica, alcanzaban diferentes metas como el mismo nivel académico que el resto del aula, notas más altas o a la disminución del fracaso escolar entre otras. Apoyando a estos estudios, Gardner, creado de las Inteligencias Múltiples y profesor de Harvard, aboga por fomentar el arte como herramienta para el desarrollo humano.

Por todo lo anterior mencionado, y tomando como base la estimulación de las asociaciones cerebrales a través de la asignatura de Educación Plástica potenciando así el desarrollo cognitivo de nuestro alumnado con necesidades educativas a la vez que nos da a conocer los déficit que presenta que de otra forma sería imposible conocer pensamos en la creación de un proyecto de arte destinado a este tipo de alumnado, que no fuse invasivo ni discriminatorio para con el resto de la clase, que no se sintieran "diferentes" a los demás.

En base a lo anterior, y tomándolo como referencia, vimos la oportunidad de realizar un proyecto de arte, centrándonos en la pintura y escultura para potenciar el motor cerebral del alumnado, haciendo hincapié en aquellos que presenta necesidades educativas especiales.

2. Objetivos.

Con todo ello, con nuestra experiencia buscamos alcanzar los siguientes objetivos:

- Fomentar, acercar y poner en valor el arte desde temprana edad, ya que promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas de nuestros alumnos.
- Desarrollar las áreas de asociación que encargan de interpretar la información que recibimos del medio a través de la expresión artística.
- Aportar valores al alumnado respetando las distintas obras de arte, contribuyendo de forma positiva a la autoestima de los dicentes.

3. Propuesta.

Partiendo de la *filosofía Eisner* que busca trabajar la educación del arte a través de la manipulación, haciendo hincapié en la importancia de motivar al alumnado para desarrollar la creatividad, unido a la necesidad de desarrollar el motor cerebral de nuestro alumnado con necesidades educativas especiales, nace nuestra experiencia didáctica, desarrollando desde ella actividades diferentes donde se pueda indagar, investigar, manipular, buscando siempre una plasticidad cognitiva en todo nuestro alumnado. Estas actividades o tareas enmarcadas en la Educación Plástica son apropiadas a cualquier tipo de alumnado, tengan o no necesidades educativas ya que no son juzgadas, cada obra es única y ello hace que todos se sientan dentro del mismo grupo.

Por ello para darle cuerpo, para crear una estructura, una planificación de trabajo pensamos en realizar diferentes obras de arte de los más importantes artistas, dando así a conocer tanto a pintores/as y escultores, y las características personales que le llevaron a realizar sus obras.



Imagen3.

Desde autores como , Picasso, Gaudí, Van Gogh, Much, Miró, C.M. Coolidge, *Andy Warhol, Kandisky y* Leonardo Da Vinci, *Abaporu hasta los actuales como* Bankisy, *Kush, Jorge Pineda* o Michel Basquiat, junto a las diferente manifestaciones como el renacentismo, expresionismos, la pintura surrealista junto al surrealismo inocente, el posimpresionista, vanguardia del siglo XX, representación realista, pintura figurativa, modernismo el grafitis hasta un simple bolígrafo son las raíces de nuestro proyecto.

La forma de trabajar en el aula cada cuadro, cada escultura, cada obra con nuestro alumnado destinamos dos sesiones en la asignatura de Educación Plástica. En la primera sesión, conocemos al artista de la obra que vamos a realizar, a través de una breve introducción del mismo, acompañada de un video explicativo adaptado a su nivel, donde explica sus

características, sus influencias que le llevo a realizar la obra, así como los métodos que usó y que vamos a usar para llevar a cabo, es decir, conocemos las técnicas y manipulamos los materiales.

La segunda sesión recordamos quien era ese pintor/a, escultor/a y como la técnica y los materiales con los que vamos a trabajar. Comentado esto, le enseñamos a los alumnos la obra con la que vamos a desarrollar, dejando que cada alumno, la realice a su manera, la interprete, la construya, la haga suya. De esta forma cada alumno, realiza una obra propia tomando como base el original del autor, conociendo diferentes técnicas y materiales para la composición de las diferentes obras de arte.

Tras cada obra de arte, es importante que nuestros alumnos entiendan que su obra, es buena si le gusta a sí mismo y suficientemente buena si la acepta como la terminó en un primer momento, haciéndoles ver que no tienen por qué gustarle a los demás para ser una gran pintura o escultura pues lo importante apoyarles en la oportunidad de dejar expresar lo que llevan dentro, de soltar su imaginación ya sea mediante una o varias disciplinas como puede ser la pintura, el dibujo, el modelado, la escultura,…



Imagen 4.

4. Resultados.

Como sabemos, el juego es nuestra manera natural de adaptarnos y desarrollar nuevas habilidades. En este camino, la pintura, el dibujo, modelar... crean un ambiente cómodo en el aula esencial para un desarrollo educativo y emocional del alumnado necesario para impelar procesos cognitivos y motores.

Gracias a este proyecto de arte, que nació para potenciar la estimulación las asociaciones cerebrales de nuestro alumnado con necesidades educativas, observando con ello lo déficits asociados y trabajarlos para disminuirlos o eliminarlos, también resultó beneficioso para detestar y conocer las dificultades o problemas académicos ligados al resto del alumnado que no se conocían, que pasaban ocultas, no solo aquellos con necesidades. A través del arte, "afloraron" en nuestros alumnos problemas como desorientación especial y temporal, torpeza motriz y de ritmo, problemas en la lateralidad… que, si bien no tenían un peso necesario, a partir de las obras realizadas fueron etiquetados como prioritarios a corto plazo, buscando soluciones para ellos.

Conforme vamos avanzado en el curso, nuestra experiencia didáctica saca a la luz no solo problemas o necesidades académicas, también conocemos necesidades emocionales que desvelan nuestro alumnado al realizar las obras de arte. El dibujo nos da a conocer el nivel intelectual de nuestro alumnado, unido a ello nos facilita las emociones "enquistadas", expresan todo lo que hay dentro de uno mismo, dándonos una visión de aquello que les rodea. Es un recurso para conocer las preocupaciones, los sentimientos, los niveles de autoestima de nuestros dicentes.

Las artes plásticas parten de principio de *nivelar el terreno de juego*, partimos de que todos tienen algo único que expresar, con esta primicia nuestra experiencia didáctica logra conocer, detectar y buscar soluciones a los déficits, los problemas académicos y emocionales que presentan nuestros alumnos, esta experiencia es un recurso para "sacar fuera" las dificultades que tienen nuestros docentes encontrando técnicas para eliminarlas o disminuirlas.

Referencias bibliográficas.

Echeverry Arango, D. S. (2020). *El dibujo y la pedagogía. Una herramienta más allá de la educación artística.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Antioquia). http://hdl.handle.net/10495/18427

Guerra Dávila, M. V. (2017). *La neuroestimulación infantil en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de 3 a 4 años, del Centro Educativo "Alexander Hamilton"* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Educador: Quito). http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/15764

Lafuente Ramírez, M. (2019). *Expresión y comunicación emocional a través del arte en alumnos de Educación Primaria.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla) https://hdl.handle.net/11441/91051

Márquez-Triguero, M.D.C. (2018). *El dibujo infantil como medio de detección de necesidades educativas especiales* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén). https://hdl.handle.net/10953.1/8171

Ramos Miño, E. R., Pincay Cevallos, S. D., Llanos González, G. L., & Vinueza Villacis, C. M. (2019). Estimulación temprana sinónimo de un mejor desarrollo infantil. *RECIAMUC*, *3*(1), 164-180. https://doi.org/10.26820/reciamuc/3.(1).enero.2019.1164-180

Ríos-Flórez, J. A. (2015). Activación de las redes neuronales del arte y la creatividad en la rehabilitación neuropsicológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, *15* (2), 47-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5689501

Villegas García, A. (2020). *El dibujo como baremo cognitivo y mecanismo de diagnóstico psicológico.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén). https://hdl.handle.net/10953.1/15562

Diseño y validación de un instrumento para analizar las necesidades formativas relativas a la producción oral de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe.

Francisco Javier Palacios-Hidalgo. Universidad de Córdoba (España).

Cristina Díaz-Martín. Universidad de Córdoba (España).

María Elena Gómez-Parra. Universidad de Córdoba (España).

Cristina A. Huertas-Abril. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

El profesorado de lenguas extranjeras y educacion bilingüe desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida esta como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para utilizar el idioma de forma escrita y oral. Así, si los docentes dominan la lengua que enseñan, podrán desarrollar su labor profesional de manera eficaz. Sin embargo, en lo que a la producción oral se refiere, la investigación en el ámbito muestra que el nivel de dominio de idiomas del futuro profesorado de lenguas extranjeras y educación bilingüe es mejorable (Trigo-Ibáñez et al., 2021) y que la falta de práctica comunicativa en las universidades provoca que estos docentes sientan que su competencia lingüística no ha sido suficientemente desarrollada durante su período de estudios superiores (Martínez-Agudo, 2017).

En esta línea, la literatura científica parece especialmente preocupada por la competencia lingüística del profesorado de lenguas extranjeras y educación bilingüe en formación. Numerosos estudios examinan la formación en lengua extranjera del futuro profesorado de manera general (Trigo-Ibáñez et al., 2021), así como aspectos relacionados con el desarrollo de la oralidad (Castillo-Izquierdo et al., 2020). De igual forma, también son muchas las investigaciones que se centran en analizar la competencia metodológica del profesorado de educación bilingüe (Alcaraz-Mármol, 2018). Sin embargo, son limitados los análisis centrados en identificar las necesidades formativas específicas del profesorado en formación en cuanto a la producción oral (Koşar, 2020), pese a que este hecho podría contribuir a mejorar los modelos formativos de los futuros docentes utilizados en las universidades.

Partiendo de esta situación y siguiendo un enfoque cuantitativo y exploratorio, este trabajo tiene como objetivo diseñar y validar un instrumento que permita investigar las necesidades de formativas de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en relación con su producción oral. Para ello, se establece la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué necesidades formativas presentan los futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe con respecto a su producción oral?

2. Profesorado de lenguas en formación y competencias orales.

2.1. La formación inicial del docente de lenguas extranjeras y educación bilingüe.

La formación inicial del profesorado siempre ha sido de gran interés en la literatura científica debido a la importancia del docente como agente transformador de la sociedad, transmisor de cultura y conocimiento, y favorecedor del aprendizaje (Nieva-Chaves y Martínez-Chacón, 2016). En este sentido, si bien las peculiaridades de cada área de conocimiento requieren que

el profesorado tenga ciertos conocimientos y habilidades específicos de la materia que imparte, parece existir cierto consenso en cuanto a lo que supone ser docente en el siglo XXI y a las principales competencias que todo profesional de la educación debe haber desarrollado durante su formación inicial o permanente:

> *Ya no se trata solo de planificar bien, comunicar bien el conocimiento, enseñar, lograr que los alumnos aprendan y evaluar adecuadamente. Se trata de generar las mejores condiciones para que los alumnos aprendan de forma autónoma, con perspectiva de poderlo hacer a lo largo de su vida, en contextos de cooperación y construcción colectiva de conocimiento; y se expresen en toda su riqueza, aprendan a valorar, a tener criterio propio, a argumentar con rigor y fundamento, a saber convivir en un mundo plural […] El docente debe poseer las habilidades de aprendizaje que le permitan continuar estudiando de manera autodirigida y autónoma a lo largo de su vida profesional […]; saber integrar y aplicar sus conocimientos y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos; predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo; haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de innovación e investigación con un alto componente de transferencia del conocimiento y ser capaz de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional.* (Martínez, 2016, pp. 9-10)

Estos retos y habilidades son también aplicables al docente de lenguas extranjeras y educación bilingüe. Sin embargo, en este contexto, el profesorado no solo debe ser experto en el contenido académico propio de su área o áreas de especialización (es decir, el idioma en el caso de los docentes de lenguas extranjeras, y los contenidos de las materias no lingüísticas en el caso de los docentes de educación bilingüe). Si bien los resultados difieren en cierta medida dependiendo del contexto de análisis, las investigaciones en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y la educación bilingüe parecen coincidir al destacar la importancia de las competencias metodológica (Vilkancienė y Rozgienė, 2017), digital (Palacios-Hidalgo et al., 2020) e intercultural (Dervin, 2020) del profesorado para garantizar la calidad del aprendizaje del alumnado. Sin embargo, resulta necesario reflexionar sobre si la formación inicial que reciben estos docentes por parte de las universidades es suficiente para tal fin.

En el contexto español, son diversos los estudios que examinan la efectividad de los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras. Centrándose en el caso particular de la Universidad de Extremadura, Martínez-Agudo (2017) revela una satisfacción generalizada entre los futuros docentes en cuanto a la competencia pedagógica y al fomento de la reflexión sobre la práctica docente. En contraposición, este autor también muestra cómo el profesorado en formación considera que sus estudios universitarios no han favorecido un desarrollo óptimo de su competencia lingüística (es decir, su dominio de la lengua inglesa) debido a la falta de práctica comunicativa. Por su parte, Trigo-Ibáñez et al. (2021) muestran que en torno a la mitad de los docentes de Educación Primaria en formación de la Universidad de Málaga cursa estudios de idiomas al margen de sus estudios universitarios. Además, los autores demuestran que, si bien la mayoría de los futuros docentes tiene un nivel de lengua extranjera certificado, dicho nivel tiende a ser más alto que el nivel real en las destrezas de comprensión oral y comprensión escrita. Estos resultados parecen apuntar a la necesidad de revisar el modelo formativo de los futuros docentes.

En el caso del profesorado de educación bilingüe, cabe destacar el papel del Marco Europeo para la Formación del Profesor AICLE[1] (Marsh et al., 2012), que constituye una útil herramienta para guiar el desarrollo profesional del profesorado de educación bilingüe que imparte docencia en el marco del enfoque AICLE (Frigols-Martin, 2011). Este documento señala ocho competencias profesionales que todo docente debe haber desarrollado durante su formación para desempeñar su labor educativa de forma adecuada: reflexión personal (es decir, la percepción del propio desarrollo cognitivo, social y afectivo), conocimiento del enfoque (es decir, de las características principales de AICLE, así como de las mejores prácticas educativas que se pueden desarrollar), metodología y evaluación (es decir, conocimiento de las diferentes estrategias que se pueden emplear para favorecer el proceso educativo del alumnado y evaluar sus aprendizajes), investigación (es decir, habilidades de indagación, reflexión y evaluación de la propia enseñanza con el objetivo de mejorarla), recursos y entornos de aprendizaje (es decir, conocimiento de recursos específicos de varios niveles y cognitivamente exigentes que sirvan de apoyo al alumnado para experimentar con el idioma, los contenidos y su propio aprendizaje), gestión del aula (es decir, habilidades para dinamizar el aprendizaje sirviéndose de las motivaciones del alumnado), gestión del enfoque (es decir, comprensión del papel de cada uno de los agentes implicados en el proceso educativo, incluyendo alumnado, otros docentes, administración educativa y familias) y conocimiento del contenido y de la lengua (es decir, la materia o materias no lingüísticas y el idioma extranjero en que se imparten). En relación con esta última competencia, si bien diversos estudios mencionan la evidente importancia del dominio de la lengua de instrucción por parte del profesorado de educación bilingüe (Custodio-Espinar y García-Ramos, 2020; Pérez-Cañado, 2017), así como la preocupación de los docentes por su nivel de competencia lingüística oral al enfrentarse a una clase impartida en otro idioma (Morton, 2016), son limitadas las investigaciones que analizan este aspecto de forma exclusiva. Este hecho parece ser producto de la errónea concepción de que la acreditación de cierto nivel de idioma como requisito indispensable para el profesorado que desee impartir docencia en un programa bilingüe es sinónimo de una formación lingüística suficiente (Custodio-Espinar, 2019).

En cualquier caso, reflexionar sobre la formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras y educación bilingüe debe pasar por considerar también sus necesidades formativas.

2.2. Habilidades de producción oral del profesorado de lenguas extranjeras y educación bilingüe.

Resulta evidente que las destrezas orales del profesorado de lenguas extranjeras son clave para el desarrollo de su labor docente, así como para garantizar una interacción adecuada con el alumnado y un proceso de enseñanza eficaz. Sin embargo, y pese a la preocupación de los investigadores sobre la competencia lingüística del profesorado en formación (p. ej., Fernández-Viciana y Fernández-Costales, 2017), existen pocos estudios centrados en analizar cómo se pueden mejorar las habilidades de los futuros docentes (Koşar, 2020).

En este sentido, Fernández-Viciana y Fernández-Costales (2017) estudian la eficacia profesional y la calidad de la formacion lingüística autopercibida de futuros docentes de inglés como lengua extranjera, revelando que existe correlación entre el nivel de eficacia y el dominio de la lengua e indicando que el profesorado reclama una mayor atención a la formación lingüística que recibe en sus estudios universitarios. En la misma línea, Chen y Goh (2011) señalan la necesidad de prestar mayor importancia al perfeccionamiento de las habilidades de producción oral del profesorado en formación, quienes suelen sentirse

[1] AICLE hace referencia a *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* y constituye uno de los enfoques de educación bilingüe más extendidos en Europa (Louise, 2018).

frustrados por su escasa autoeficacia en lo que respecta al dominio oral de la lengua extranjera que deben enseñar. Castillo-Izquierdo et al. (2020) reflexionan sobre la importancia de la competencia oral docente y subrayan que, pese a que se ha producido un avance en el desarrollo de la competencia oral del profesorado de lenguas en los últimos años, no se puede obviar la necesidad de seguir mejorando la producción oral de los docentes. Por su parte, Koşar (2020) estudia las percepciones del futuro profesorado de inglés como lengua extranjera en relación con las razones de su bajo nivel de competencia oral, destacando la falta de énfasis en la producción oral y la presión que han vivido en su experiencias de formación previas a sus estudios universitarios.

En relación con los docentes de educación bilingüe, son escasos los estudios que analizan las habilidades de producción oral del profesorado, pese a que el dominio de la lengua extranjera es una competencia clave de los docentes que imparten sus materias en un idioma diferente a la primera lengua del alumnado (Frigols-Martin, 2011).

3. Método.

El objetivo principal de este trabajo es *diseñar y validar un instrumento que permita analizar las necesidades de formativas de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en relación con su producción oral*. Además, se establecen los siguientes objetivos específicos: (i) reflexionar sobre las necesidades formativas del docente de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe, (ii) estudiar los componentes de la producción oral que resultan clave para la enseñanza de inglés como lengua extranjera y la educación bilingüe, y (iii) establecer propuestas de mejora de la formación inicial del docente de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en materia de producción oral.

3.1. Contexto y participantes.

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia para conformar la muestra del estudio, que estuvo compuesta por 57 estudiantes matriculados en la asignatura optativa "Lengua extranjera para el ejercicio de la profesión docente" del cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención en lengua extranjera – inglés) de la Universidad de Córdoba (España). Se trata, pues, de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe. En cuanto a la distribución, el 78,9 % (n = 45) de las participantes eran mujeres, el 21,1 % (n = 12) eran hombres; el 96,5 % (n = 55) era de nacionalidad española; y el 3,5 % (n = 2) era de nacionalidad turca. La edad media era de 21,7 años (DT = 3,4).

En cuanto a la especialidad cursada, un 93 % estudiaba la mención de lenguas extranjeras (n = 53); un 5,3 % no eligió una especialidad concreta (n = 3); y el 1,8 % restante (n = 1) pertenecía a la especialidad de Educación Física. Además, el 68,4 % de los participantes (n = 39) confirmó que había impartido docencia de inglés como lengua extranjera en las asignaturas de Prácticum de cursos previos.

En cuanto al nivel de idioma, la mayoría de los participantes tenía certificado un nivel intermedio de inglés: el 47,4 % de los estudiantes (n = 27) tenía un nivel B2; el 38,6 % (n = 22) presentaba un nivel B1 certificado; 8,8 % de los participantes (n = 5) tenía un nivel C1; y el 5,2 % restante (n = 3) no tenía ningún certificado de nivel de inglés.

3.2. Procedimiento y análisis.

El estudio siguió un enfoque cuantitativo y exploratorio con el objetivo de desarrollar una primera aproximación al fenómeno de estudio (Adèr y Mellenbergh, 1999). Así, se establecieron tres fases para la validación del instrumento y la valoración de los resultados: (i) diseño del instrumento y validación por expertos, (ii) pilotaje del instrumento y análisis de fiabilidad, y (iii) análisis estadísticos de los datos obtenidos.

Para el diseño del instrumento, se tomaron como base los descriptores recogidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020). Una vez identificados los ítems iniciales y organizado el cuestionario, se realizó la validación mediante un panel de tres expertos (uno de ellos en comunicación intercultural e inglés como lengua extranjera, otro en traducción, adquisición de segundas lenguas en entornos virtuales y educación superior, y otro en inglés como lengua extranjera), quienes valoraron la claridad y relevancia de los ítems planteados y sugirieron los cambios que consideraron pertinentes para optimizar el instrumento. Una vez validado, el cuestionario se utilizó con la muestra seleccionada a modo de pilotaje. Para el estudio de fiabilidad, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach a fin de garantizar su consistencia interna (Cronbach, 1951).

El instrumento, diseñado en la aplicación Formularios de Google, se distribuyó de manera online a través de la plataforma Moodle de la Universidad de Córdoba (España) para facilitar la recogida de datos. Para el análisis, se realizaron pruebas paramétricas (moda, mediana y media) para la medición de los ítems de intervalo (es decir, aquellos ítems que valoraran las necesidades formativas relativas a la competencia oral de los participantes). Además, se analizó el grado de depencia entre la variable nivel de inglés certificado y cada uno de los ítems del instrumento (es decir, las diferentes necesidades formativas relativas a la competencia oral) a través de un análisis de tablas cruzadas aplicando la prueba no paramétrica Chi-Cuadrado de Pearson (Ugoni y Walker, 1995). Así, se establecieron una hipótesis nula (H_0. No existe relación entre el nivel de inglés certificado de los participantes y las necesidades formativas relativas a su producción oral) y una hipótesis alternativa (H_1. Existe relación entre el nivel de inglés certificado de los participantes y las necesidades formativas relativas a su producción oral) siguiendo los planteamientos de López-Roldán y Fachelli (2015). Los análisis se realizaron en diciembre de 2021 utilizando el software SPSS Statistics v. 25 para Windows 32-bits.

4. Resultados.

4.1. Validez y fiabilidad del instrumento.

Tras la evaluación del instrumento por parte de los expertos, se integraron los cambios sugeridos. De acuerdo con los comentarios de los expertos, se modificaron los ítems necesarios y se suprimieron aquellos considerados no pertinentes según la evaluación. El cuestionario final (Tabla 1), diseñado íntegramente en inglés, constó de 24 ítems agrupados en tres secciones: (i) información personal, que integra ocho preguntas relativas a la edad, el género o el nivel de inglés certificado; (ii) necesidades formativas en competencia lingüística oral, que incluye 13 ítems relacionados con la producción oral en lengua extranjera expresados en una escala Likert de cuatro puntos (1 = no necesito formación; 4 = necesito formación avanzada); y (iii) información adicional sobre las necesidades formativas relativas a la producción oral, que integra una pregunta abierta de carácter cualitativo con el objetivo de recopilar información adicional.Tras la aplicación piloto del cuestionario, se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach a los 13 ítems del cuestionario que valoraban las necesidades formativas de los participantes relativas a su producción oral. El análisis muestra una fiabilidad alta (α = 0,947) de acuerdo con Nunnally y Bernstein (1994).

Personal information						
Age						
Gender	Man	Woman	Non-binary	Prefer not to say		
Degree	Bachelor's degree in Primary Education		Double bachelor's degree in Primary Education + English Studies			
Specialty	English as a foreign language					
	French as a foreign language					
	Music					
	Physical education					
	Special education					
	No specialty / general primary teacher					
Nationality						
Certified level of English (Cambridge, Trinity, Aptis, IELTS, TOEFL…)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Level of oral English (including speaking and listening) you think you have	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Have you been teaching English in your Practicum?	Yes			No		
Please, specify if you think you need training in the following aspects/areas:	None	Yes, basic training	Yes, intermediate training	Yes, advanced training		
Q01 Planning and organising my discourse.	1	2	3	4		
Q02 Using appropriate vocabulary and lexicon for my discourse (including words, verbs, idioms and fixed expressions).	1	2	3	4		
Q03 Using appropriate grammatical structures in my discourse.	1	2	3	4		
Q04 Using specific functional language in my discourse (for example, greeting, introducing yourself, asking for or giving advice, or explaining rules).	1	2	3	4		
Q05 Organising the content of my discourse coherently (by using different linkers or connectors and providing relevant and elaborated examples and explanations).	1	2	3	4		
Q06 How to speak fluently.	1	2	3	4		
Q07 Using appropriate pronunciation in my discourse.	1	2	3	4		
Q08 Using pronunciation to attract my learners' attention.	1	2	3	4		
Q09 Using my body language to support my discourse.	1	2	3	4		
Q10 Using inflections (changes of voice tone) to emphasise	1	2	3	4		

	important parts of my discourse.				
Q11	Adapting my discourse to different cultural contexts.	1	2	3	4
Q12	Using different visual realia to support the learners when I speak.	1	2	3	4
Q13	Using different strategies to improve my discourse.	1	2	3	4
Please, specify in which areas (that has not been referred to in the questions above) you think you need specific training. Please, explain it here:					

Tabla 1. Cuestionario para identificar necesidades formativas relacionadas con la competencia lingüística oral del profesorado de inglés y educación bilingüe en formación.

4.2. Necesidades formativas en competencia oral de los futuros docentes de inglés y educación bilingüe.

Tras el pilotaje del instrumento, se realizó un análisis descriptivo de los 13 ítems relativos a las necesidades formativas en producción oral de los participantes (Q01-Q13) aplicando las pruebas paramétricas de media, mediana y moda (Tabla 2).

Ítems		Media	Mediana	Moda
Q01	Planning and organising my discourse.	2,84	3	3
Q02	Using appropriate vocabulary and lexicon for my discourse (including words, verbs, idioms and fixed expressions).	2,74	3	3
Q03	Using appropriate grammatical structures in my discourse.	2,75	3	3
Q04	Using specific functional language in my discourse (for example, greeting, introducing yourself, asking for or giving advice, or explaining rules).	2,75	3	3
Q05	Organising the content of my discourse coherently (by using different linkers or connectors and providing relevant and elaborated examples and explanations).	2,77	3	3
Q06	How to speak fluently.	2,77	3	3
Q07	Using appropriate pronunciation in my discourse.	2,91	3	3
Q08	Using pronunciation to attract my learners' attention.	2,89	3	3
Q09	Using my body language to support my discourse.	2,74	3	3
Q10	Using inflections (changes of voice tone) to emphasise important parts of my discourse.	2,70	3	3
Q11	Adapting my discourse to different cultural contexts.	2,63	3	3
Q12	Using different visual realia to support the learners when I speak.	2,67	3	3
Q13	Using different strategies to improve my discourse.	2,89	3	3

Tabla 2. Resultados descriptivos.

De forma general, los resultados indican que los participantes presentan necesidades formativas en cuanto a competencia oral. Según se observa en la Tabla 2, la respuesta más común en todos los ítems del cuestionario es 3 (necesito formación intermedia), lo que indica que una gran proporción de los participantes demanda formación en relación con el desarrollo de su producción oral. De manera concreta, el uso de una correcta pronunciación (Q07) es el aspecto en el que los participantes presentan una mayor necesidad formativa, seguido la planificación y organización del discurso (Q01), las estrategias para mejorarlo (Q13) y el uso de la pronunciación para atraer la atención del alumnado (Q08).

Para analizar las posibles asociaciones entre las variables consideradas en el estudio, se aplicó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson. En este caso, el análisis se centró en comprobar la asociación entre la variable nivel de inglés certificado de los participantes y las necesidades

formativas relativas a la producción oral (Q01-Q13). Como se muestra en la Tabla 3, solo tres de los 13 ítems (Q05, Q07 y Q08) reflejaron una significación asintótica menor que 0,05, lo que indica que existe asociación entre dichos aspectos y el nivel de inglés certificado de los participantes (Zhu, 2016).

Ítems con dependencia significativa		χ^2	Df	Significación asintótica (bilateral)
Q05	Organising the content of my discourse coherently (by using different linkers or connectors and providing relevant and elaborated examples and explanations).	23,614	9	0,005
Q07	Using appropriate pronunciation in my discourse.	29,99	9	0,000
Q08	Using pronunciation to attract my learners' attention.	17,155	9	0,046

Tabla 3. Análisis de tablas cruzadas mediante la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson

5. Discusión y conclusiones.

El proceso de validación y análisis de datos permite concluir que el instrumento diseñado es apropiado para identificar las necesidades formativas del profesorado de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación. En este sentido, los resultados reflejan que, independientemente del nivel de inglés acreditado, los participantes muestran claras necesidades formativas respecto a su competencia de producción oral. Si bien las necesidades son más evidentes en aspectos como la pronunciación (ítems Q07 y Q08), no se puede obviar que los participantes demandan formación en múltiples elementos de sus habilidades de producción oral. Por ello, es relevante seguir haciendo énfasis en el desarrollo de las destrezas orales de los futuros docentes de lenguas extranjeras y educación bilingüe como señalan Castillo-Izquierdo et al. (2020) y Koşar (2020).

En este punto, es necesario dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en el estudio (*¿Qué necesidades formativas presentan los futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe con respecto a su producción oral?*). Como se muestra en la Tabla 2, las principales necesidades formativas de los participantes se relacionan con el uso de una correcta pronunciación de forma general (Q07) y de manera específica para atraer la atención del alumnado (Q08), lo que corrobora los resultados de Chen y Goh (2011). En la misma línea, se observan necesidades relacionadas con aspectos como la planificación y organización del discurso (Q01) y el uso de estrategias para mejorarlo (Q13), seguidas de la organización coherente del discurso (Q05), la fluidez al hablar (Q06) y el uso correcto de la gramática (Q03) y de estructuras de lenguaje funcional (Q04), algunos de los cuales también son identificados en la literatura científica como preocupaciones del profesorado en formación (Chen y Goh, 2011; Martínez-Agudo, 2017).

En relación con las necesidades formativas asociadas a la pronunciación, es de especial interés la influencia del nivel de inglés acreditado de los participantes. Como se indica en la Tabla 3, existe relación entre ambas variables, de forma que aquellos docentes con un nivel básico de dominio de la lengua (certificado como B1 o sin certificar en el caso de la muestra del estudio) tienen mayor necesidad formativa en este sentido. Por tanto, se confirma la hipótesis alternativa establecida (H_1. *Existe relación entre el nivel de inglés certificado de los participantes y las necesidades formativas relativas a su producción oral*). No obstante, las necesidades mostradas por los participantes reflejan que, independientemente del nivel de inglés, estos siguen sintiendo la necesidad de seguir formándose, confirmando así los hallazgos de Trigo-Ibáñez et al. (2021).

En definitiva, tal y como señala Martínez-Agudo (2017), el futuro profesorado de lenguas extranjeras y educación bilingüe tiende a sentirse insatisfecho con su competencia lingüística debido a una falta de la práctica comunicativa en sus estudios universitarios. Además, la pronunciación parece ser un aspecto de especial preocupación entre los docentes en formación (Chen y Goh, 2011) y en ejercicio (Morton, 2016). Por tanto, reconsiderar la formación docente en materia de producción oral es clave.

No obstante, los resultados de este estudio deben interpretarse a la luz de tres limitaciones. En primer lugar, puesto que el estudio es de tipo exploratorio, el número de participantes ha sido reducido. En este sentido, se considera necesario a la par que relevante ampliar el tamaño de la muestra para aplicar el instrumento nuevamente y valorar resultados. En segundo lugar, los datos recogidos son solo representativos de un entorno concreto (es decir, la Universidad de Córdoba, España), por lo que sería interesante implementar el estudio en diferentes contextos que ayuden a comparar resultados y reflexionar sobre una posible mejora de la formación docente. En tercer lugar, si bien el cuestionario incluye una pregunta abierta de tipo cualitativo, esta no se ha considerado en el presente estudio. Futuras aplicaciones del instrumento deberían tener en cuenta que este tipo de datos pueden complementar los resultados cuantitativos y ofrecer una visión más amplia de las necesidades formativas del profesorado.

En definitiva, este estudio muestra la clara necesidad de mejorar la formación universitaria del futuro profesorado de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en materia de producción oral, la cual puede beneficiarse de simples iniciativas como la corrección de errores en el discurso para mejorar la pronunciación (Martínez-Agudo, 2017). En cualquier caso, el cuestionario diseñado se muestra como una oportunidad para ofrecer tanto a docentes como investigadores un instrumento que ayude a entender las necesidades formativas relativas a la producción oral, un aspecto escasamente explorado en la literatura científica.

Referencias bibliográficas.

Adèr, H. J. y Mellenbergh, G. J. (Eds.). (1999). Research methodology in the social, behavioural & life sciences. Sage.

Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and non-trained language teachers on CLIL methodology: Teachers' facts and opinions about the CLIL approach in the primary education context in Spain. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 11(1), 39–64. https://doi.org/10.5294/LACLIL.2018.11.1.3

Castillo-Izquierdo, H. R., Fernández-Escanaverino, E. M., y Conesa-Santos, M. (2020). La formación de profesores de lenguas extranjeras: Apuntes linguodidácticos para el desarrollo de la competencia oral. Pedagogía y Sociedad, 23(57), 74-94. https://bit.ly/3quvmBf

Chen, Z. y Goh, C. (2011). Teaching oral english in higher education: Challenges to EFL teachers. Teaching in Higher Education, 16(3), 333–345. https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546527

Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334. https://bit.ly/3sMuKJP

Custodio-Espinar, M. (2019). Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: Un estudio empírico [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://bit.ly/3pF3Cuh

Custodio-Espinar, M. y García-Ramos, J. M. (2020). Are accredited teachers equally trained for CLIL? The CLIL teacher paradox. Porta Linguarum, 33, 9–25. https://bit.ly/3yaPlbp

Dervin, F. (2020). Creating and combining models of Intercultural Competence for teacher education/training. On the need to rethink IC frequently. En F. Dervin, R. Moloney, y A. Simpson (Eds.), Intercultural competence in the work of teachers. Confronting ideologies and practices (pp. 57–72). Routledge.

Fernández-Viciana, A. y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: Creencias sobre su autoeficacia docente. Bellaterra. Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 10(1), 42–60. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684

Frigols-Martin, M. J. (2011). The European framework for CLIL teacher education. Language Teaching, 44(3), 401–402.

Koşar, G. (2020). Pre-service EFL teachers' low-level of oral proficiency and Suggestions for enhancing it. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 14(1), 39–51. https://bit.ly/3FQ4YZ6

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona.

Louise, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. Porta Linguarum, 29, 137–158. https://bit.ly/2o98WJH

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols, M. J. (2012). European framework for CLIL teacher education: A framework for the professional development of CLIL teachers. European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Martínez-Agudo, J. de D. (2017). What EFL student teachers think about their professional preparation: Evaluation of an English language teacher education programme in Spain. Australian Journal of Teacher Education, 42(8), 62–76. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.5

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: Una responsabilidad compartida. Bordón, 68(2), 9–16. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201

Morton, T. (2016). Being a language teacher in the content classroom: Teacher identity and content and language integrated learning (CLIL). En S. Preece (Ed.), The Routledge handbook of language and identity (pp. 382–394). Routledge.

Nieva-Chaves, J. A. y Martínez-Chacón, C. O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad, 8(4), 14–21. https://bit.ly/316pDJ2

Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3ª ed.). McGraw-Hill.

Palacios-Hidalgo, F. J., Gómez-Parra, M. E., y Huertas-Abril, C. A. (2020). Digital and media competences: Key competences for EFL teachers. Teaching English with Technology, 20(1), 43–59. https://bit.ly/2GHgDML

Pérez-Cañado, M. L. (2017). CLIL teacher education: Where do we stand and where do we need to go? En M. E. Gómez-Parra y R. Johnstone (Eds.), Educación bilingüe: Tendencias

educativas y conceptos clave / Bilingual education: Educational trends and key concepts (pp. 129–144). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Trigo-Ibáñez, E., Santos-Díaz, I. C., y Jiménez-López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: La formación en lengua extranjera del futuro profesorado. Revista Latina de Comunicación Social, 79, 53–75. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497

Ugoni, A. y Walker, B. F. (1995). The Chi square test. An introduction. *COMSIG Review, 4*(3), 61–64. https://bit.ly/3qlo2D6

Vilkancienė, L. y Rozgienė, I. (2017). CLIL teacher competences and attitudes. Sustainable Multilingualism, 11(1), 196–218. https://doi.org/10.1515/sm-2017-0019

Zhu, W. (2016). $p < 0.05$, < 0.01, < 0.001, < 0.0001, < 0.00001, < 0.000001, or < 0.0000001. Journal of Sport and Health Science, 5(1), 77–79 https://doi.org/10.1016/J.JSHS.2016.01.019

Out-of-Class Foreign Language Use: A Preliminary Study.

Irene Acosta-Manzano. Universidad de Málaga (España).

1. Introduction.

Recent fast and easy access to the Internet along with technological advances have allowed the instant use of any foreign language (FL) outside the classroom. The extramural use of an FL, whose main objective is not learning the FL but using it, has begun to be studied in the field of second language acquisition (Jarvis & Krashen, 2014; Lyrigkou, 2019). Being in its infancy, this phenomenon has not been furthered yet. Given the scarcity of available studies in general and of studies in mature adult students in particular, this study investigated the use of several FLs outside class by 1273 adult learners enrolled at 19 different Official Language Schools in Spain.

The advantages of learning an FL in a formal learning context such as the FL class as opposed to acquiring FL in an informal context have been debated (Sayer & Ban, 2018). Despite the diversity of theories, most agree that successful FL learners tend to have many informal learning opportunities. In fact, FL immersion and study abroad programs are designed with an approach in which a great deal of contact with FL predominates (Christian, 2006). The term Out-of-class Foreign Language Use (OCFLU) is used in this study to refer to the FL with which learners come into contact or engage outside their formal classroom contexts (Sundqvist, 2009) – in an informal way. This concept in relation to English can be found in the literature under the term Extramural Use of English.

In recent years, exposure and engagement with English outside the classroom is increasing given the popularity of English as a lingua franca (Sayer & Ban, 2018) and global cultural popularity (McKay & Bokhorst-Heng, 2008) through television, movies, music, video games and social networks. Access to English in particular and FLs in general via the Internet and digital platforms such as smartphone apps often leads to exposure to and incidental learning of FLs. Despite the traditional geographical and socioeconomic digital breach, an increasing number of people from diverse backgrounds have access to an Internet connection and, therefore, opportunities to use and learn English informally (Thorne et al., 2009).

Learning an FL outside class can occur through informal or incidental learning. The distinction between the two terms can be confusing. Incidental learning, or unplanned learning, refers to FL learning that occurs as a consequence of another activity. For example, when a learner tries to achieve a goal with the FL, without focusing on improving the FL (Sayer & Ban, 2018). An example would be the incidental learning of vocabulary through reading or writing (Hulstijn & Laufer, 2001). Informal learning, on the other hand, refers to the learning and progress that take place outside the traditional classroom context. This can be intentional (e.g. studying the lyrics of a song to learn an FL) or unintentional (i.e. using an FL while playing a video game). In this study, informal learning is equivalent to learning an FL outside class. Benson (2001) categorized the uses of an FL outside class into autonomous learning, naturalistic learning,

and naturalistic self-directed learning. Autonomous learning refers to the learning process alone or without the presence of a teacher. Naturalistic learning occurs unintentionally through interaction and/or communication with FL speakers. Naturalistic self-directed learning refers to creating FL learning contexts without consciously caring about learning FL.

Most studies in this area of research have focused on the OCFLU of the youngest learners: from early childhood (Unsworth et al., 2015) and primary education (De Wilde & Eyckmans, 2017; Enever, 2011; Hannibal Jensen, 2017; Koolstra & Beentjes, 1999; Kuppens, 2010; Lindgren & Muñoz, 2013; Muñoz et al., 2018; Sayer & Ban, 2014; Sundqvist, 2012; Sundqvist & Wikström, 2015) to secondary education (Barbee, 2013; Lamb, 2007; Peters, 2018). Research by Sundqvist and Sylvén in Sweden (Sundqvist, 2009, cited in Sundqvist and Sylvén, 2016; Sundqvist & Sylvén, 2014; Sylvén & Sundqvist, 2012) have made it possible to compare the frequency of exposure to English outside the classroom of learners of different compulsory education ages, confirming that the older the learner, the greater their exposure to English outside the classroom (Sundqvist & Sylvén, 2016).

Regarding young adults in university stages, some studies have examined the benefits of OCFLU (Kusyk & Sockett, 2012; Samimy, 2008; Sockett & Toffoli, 2012; Webb & Rodgers, 2009), although most have delved into activities outside partially guided by the teacher, such as reading comprehension (Arnold, 2009; Renandya & Jacobs, 2016; Webb & Chang, 2015), listening comprehension (Gilliland, 2015; Renandya & Jacobs, 2016) or English improvement courses (Lay, 2015). Only the study by Muñoz (2020) has investigated the different uses of English outside the classroom by university students. Given the scarcity of research on mature adults, and, to the best of our knowledge, even non-existence based on the thematic analysis carried out, this study qualitatively analyzed adult learners' OCFLU.

2. Objectives.

This study aims to present a preliminary study on OCFLU among adult FL learners in Spain. To achieve it, the following objectives were formulated:

- To identify OCFLU levels in adult FL learners in Spain.
- To determine the differences in OCFLU levels depending on gender, age group, FL, FL level, multilingualism, and education level.

3. Methodology.

The following data represent the information obtained between 2019 and 2021 via an online Google Forms questionnaire. Participants were volunteers from 19 Official Language Schools (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) in Spain who were contacted by their teachers or the researcher.

3.1. Participants and context.

A convenience sampling technique was used to select the sample for this study. A total number of 1273 FL learners completed the questionnaire used to gather the study data. Participants consisted of adult (18-year-olds or older) learners of an FL recruited via contact with learners and teachers at 19 different Official Language Schools in Spain. Their ages ranged between 18 and 72 (mean age = 40.71 years; SD: 13.26). Out of the 1273 participants, 882 (69.3%) were women, and 391 (30.7%) were male. The female/male distribution in our sample is representative of the distribution in adult, non-compulsory FL courses (66/34) (MECD, 2016, p. 4) in Spain. Participants were learners of 6 different FLs, although the vast majority (71.2%) completed the questionnaire in relation to their experiences studying English (Table 1). Overall, the sample is a well-educated group (60% reported having a bachelor's, master's or

doctoral degree). Almost half the sample (42.6%) was studying more than one FL. Table 1 shows the sociodemographic characteristics of this study participants.

Sociodemographic characteristics	Variable	Frequency	Percentage
Sex	Male	391	30,7
	Female	882	69,3
Age (Mean age = 40.71; S.D. = 13.26)	18-29	300	23,6
	30-39	237	18,6
	40-49	371	29,1
	50-59	287	22,5
	60 or more	78	6,1
Language proficiency level (Year they were studying)	Year 1 - A1	174	13,7
	Year 2 - A2	288	22,6
	Year 3 - B1	258	20,3
	Year 4 - B2.1	195	15,3
	Year 5 - B2.2	172	13,5
	Year 6 - C1.1	139	10,9
	Year 7 - C1.2	47	3,7
Higher level of education	Primary education	45	3,5
	Secondary education	62	4,9
	Vocational training	46	3,6
	Higher secondary education	187	14,7
	Higher vocational training	170	13,4
	Undergraduate degree	196	15,4
	Bachelor's degree	384	30,2
	Master's degree	155	12,2
	Doctoral degree	28	2,2
Multilingualism	1 FL	731	57,4
	2 FLs	410	32,2
	3 FLs	107	8,4
	4 or more FLs	25	2,0
FL	English	906	71,2
	French	242	19,0
	German	102	8,0
	Italian	19	1,5
	Russian	3	,2
	Spanish	1	,1

Table 1. Participants' sociodemographic characteristics.

Most participants were enrolled at OLS in the regions of Andalusia (952 participants, 74.8%) and the Canary Islands (304 participants, 23.9%), as it can be seen in Table 2.

Region	OLS	Frequency	Percentage
Canary Islands	La Laguna	302	23,7
	Fuerteventura	2	0.2
Andalusia	Málaga	204	16.0
	Lucena	199	15.6
	Jaén	192	15.1
	Guadix	97	7.6
	Jerez de la Frontera	61	4.8
	San Roque	44	3.5
	Granada	46	3.6
	Algeciras	38	3.0
	Motril	26	2.0

	Mairena de Aljarafe	18	1.4
	Roquetas de Mar	15	1.2
	Linares	7	0.5
	Macael	5	0.4
	Antequera	3	0.2
	Sevilla	1	0.1
Murcia	Murcia	1	0.1
Other	Not specified	12	0.9

Table 2. Regions and OLS where participants were enrolled.

3.2. Instrument.

This study instrument was a questionnaire consisting of two sections: sociodemographic and a scale on OCFLU.

The sociodemographic section collected data regarding the participants' gender, age, highest level of education, level of competence, FL they studied and the OLS where they were enrolled (see Table 1).

The OCFLU scale consisted of five items on the frequency with which the FL participants were studying was used outside class. It was inspired by the scale developed by Olsson and Sylvén (2015). The participants had to indicate their frequency of use on a Likert scale from 0 (Never) to 6 (Every day) and were asked this: *How often do you use the FL for work and personal interests outside class? Answer according to the following scale: Never / Less than once a month / Between 1 and 4 times a month / Between 1 and 2 times a week / Between 3 and 4 times a week / Between 5 and 6 times a week / Every day*. The items they had to fill in were the following:

- How often do you speak English outside class? (Ex: with friends, family, acquaintances, for business, work, internet, video games, etc.).
- How often do you read in English outside class? (Ex: social networks, newspapers, books, magazines, etc.).
- How often do you write in English outside class? (Ex: letters, emails, newspapers, blogs, social networks, etc.).
- How often do you listen to English outside class? (Ex: music, television, movies, series, video games, Youtube, internet, etc.).
- How often do you talk to yourself in English? (Ex: practicing pronunciation, singing by yourself, recording yourself speaking on a voice recorder, Vlogs / Youtube / Instagram / Snapchat, etc.).

3.3. Data analysis.

The sociodemographic characteristics of the participants, their OCFLU levels and their average scores were summarized through descriptive statistics. All calculations were performed using the Statistical Package for the Social Sciences version 26.0 (IBM Corp, Armonk, New York, USA).

4. Results and discussion.

4.1. OCFLU levels in adult FL learners in Spain.

OCFLU levels were identified in the 1273 adult FL learners that participated in this study (Table 3). Their average OCFLU was 13.20 in a range from 0 to 30. Listening (3.69) was the skill that received the highest score in terms of using it outside class, followed by reading (3.05), speaking alone (2.48) or to others (2.14), whereas writing (1.84) was the skill that received the lowest average OCFLU.

OCFLU in 1273 adult learners	Speaking to others	Reading	Writing	Listening	Speaking alone	Total
Mean (S.D.)	2.14 (1.62)	3.05 (1.81)	1.84 (1.62)	3.69 (1.83)	2.48 (1.90)	13.20 (6.53)
Median	2.00	3.00	2.00	4.00	2.00	13.00
Mode	1	2	1	6	2	13
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	6	6	6	6	6	30

Table 3. Mean OCFLU in 1273 adult learners in Spain.

These results differ from Muñoz's (2020), the only study similar to this one, since its participants were more exposed to music in English, YouTube videos and readings on the Internet while speaking in English was the activity that they did the least often outside class. This difference may be due to the particularities of OLS students, who usually attend classes of their own free will and not due to academic or professional needs.

Research has shown that learners frequently exposed to the FL improve their word recognition, vocabulary, ability to process spoken and written texts fluently, and overall linguistic competence (Renandya & Jacobs, 2016). Sundqvist (2011) showed that the amount of time learners spent on English activities outside class was positively and significantly correlated with their level of spoken proficiency and vocabulary.

Among the advantages of the OCFLU observed in university students, Kusyk and Sockett (2012) confirmed that students who watched series in English on a weekly basis had higher levels of linguistic comprehension and used more idiomatic language when writing. Likewise, Sockett and Toffoli (2012) reported that students in contact with English wrote in their diary the words and expressions they encountered in their online activities in English. Webb and Rodgers (2009) found that incidental vocabulary learning occurred through weekly exposure to English.

OCFLU regarding the skill of written comprehension has numerous benefits (Arnold, 2009; Renandya & Jacobs, 2016; Webb & Chang, 2015) as it improves vocabulary development and grammar comprehension. It helps L2 learners to read at a faster pace and to gain more knowledge about different topics while developing greater confidence, motivation and more positive attitudes towards reading. In addition, they contribute to healthy reading habits.

Likewise, OCFLU concerning oral comprehensions is linked to certain advantages (Gilliland, 2015; Renandya, 2011; Renandya & Jacobs, 2016; Wang & Renandya, 2012; Zeng, 2007): improvement of the ability to understand and deal with the speediness of conversations, improvement of oral word recognition skills, familiarization with the common characteristics of spoken language and a greater general command of the language. Students who are exposed to frequent listening comprehensions outside class also improve their vocabulary, speaking, and reading skills while increasing their confidence in the language.

4.2. OCFLU differences based on sociodemographic characteristics.

This study compared the differences in general OCFLU, speaking to others OCFLU, reading OCFLU, listening OCFLU, writing OCFLU, and speaking to oneself OCFLU based on participants' diverse sociodemographic characteristics. Therefore, analyses on the differences were carried out regarding gender, age, FL, FL level, multilingualism, and level of education. The low general OCFLU reported is particularly striking given the learners' low contact with the FL outside class that it shows.

The gender difference analysis (Table 4) indicated that men seemed to use the FL outside class more often than women in general. More concretely, their levels of speaking to others,

reading, writing, and listening were higher than women's. However, women tended to speak alone more than men.

OCFLU Mean (S.D.)	Speaking to others	Reading	Writing	Listening	Speaking alone	Total
Women (882)	2.07 (1.63)	2.93 (1.78)	1.79 (1.63)	3.62 (1.83)	2.51 (1.90)	12.92 (6.56)
Men (391)	2.30 (1.60)	3.31 (1.85)	1.95 (1.60)	3.85 (1.81)	2.42 (1.90)	13.84 (6.44)

Table 4. Gender differences.

The age difference analysis (Table 5) showed that the youngest participants were the ones who used the FL the most frequently outside class in general and to speak, write and listen to music or watch TV. However, the oldest students were the ones who reported using the FL to read the most.

OCFLU Mean (S.D.)	Speaking to others	Reading	Writing	Listening	Speaking alone	Total
18-29 (300)	2.41 (1.67)	3.14 (1.84)	2.27 (1.75)	4.03 (1.87)	2.51 (1.95)	14.36 (6.86)
30-39 (237)	2.05 (1.66)	2.86 (1.78)	1.71 (1.50)	3.73 (1.77)	2.49 (1.74)	12.85 (6.34)
40-49 (371)	2.17 (1.57)	3.08 (1.79)	1.73 (1.55)	3.65 (1.80)	2.47 (1.97)	13.11 (6.42)
50-59 (287)	1.97 (1.58)	2.97 (1.82)	1.74 (1.58)	3.53 (1.80)	2.39 (1.88)	12.59 (6.43)
60 or + (78)	1.90 (1.64)	3.44 (1.89)	1.41 (1.58)	3.05 (1.88)	2.73 (1.94)	12.53 (6.35)

Table 5. Age differences.

As for FL differences (Table 6), those participants who studied English (906) and Russian (19) were the ones who used the language outside class the most frequently. English students tended to be exposed to the FL when they spoke to other people, read, and listened, whereas Russian people talked to themselves and wrote more frequently. The Italian and Spanish results are not considered in this analysis due to the paucity of responses and the lack of representativeness of these.

OCFLU Mean (S.D.)	Speaking to others	Reading	Writing	Listening	Speaking alone	Total
English (906)	2.22 (1.62)	3.17 (1.83)	1.90 (1.63)	3.96 (1.78)	2.44 (1.89)	13.70 (6.46)
French (242)	1.96 (1.63)	2.90 (1.69)	1.76 (1.59)	3.17 (1.72)	2.53 (1.88)	12.32 (6.30)
German (102)	1.82 (1.64)	2.30 (1.73)	1.42 (1.48)	2.58 (1.87)	2.59 (1.95)	10.72 (6.94)
Russian (19)	2.21 (1.78)	3.11 (2.00)	2.11 (1.94)	3.58 (1.61)	3.42 (2.17)	14.42 (7.38)
~~Italian (3)~~	2.67 (1.53)	2.33 (1.53)	2.00 (1.00)	3.33 (0.58)	2.33 (2.08)	12.67 (5.77)
~~Spanish (1)~~	1.00	2.00	1.00	2.00	0.00	6.00

Table 6. FL differences.

Level differences (Table 7) indicated that Year 6 students (C1 level) had the highest OCFLU levels in general and in all skills except for speaking to themselves (Year 4 students). Thus, higher-level students tended to obtain higher OCFLU results. According to these findings, Year 4 seems to be a threshold for an increase in the use of the FL outside class. This could be attributed to how likely upper-intermediate (Year 4 and Year 5) and advanced students (Year 6) are to be proficient and independent enough in the FL to use it frequently in informal settings without teacher guidance and prompts, although further research is needed to confirm this.

OCFLU Mean (S.D.)	Speaking to others	Reading	Writing	Listening	Speaking alone	Total
Year 1 (288)	1.86 (1.51)	2.51 (1.67)	1.58 (1.60)	3.21 (1.83)	2.24 (1.80)	11.40 (6.14)
Year 2 (258)	2.09 (1.58)	3.06 (1.72)	1.78 (1.50)	3.81 (1.73)	2.62 (1.88)	13.36 (6.06)
Year 3 (195)	2.23 (1.58)	2.97 (1.74)	1.85 (1.62)	3.70 (1.74)	2.37 (1.87)	13.12 (6.32)
Year 4 (172)	2.38 (1.69)	3.61 (1.72)	2.19 (1.68)	4.15 (1.70)	2.75 (1.90)	15.08 (6.41)

Year 5 (139)	2.53 (1.60)	3.79 (1.66)	2.11 (1.60)	4.27 (1.64)	2.47 (1.87)	15.16 (6.10
Year 6 (47)	2.64 (1.72)	4.70 (1.54)	2.68 (1.83)	4.98 (1.51)	2.64 (2.18)	17.64 (6.08)

Table 7. Level differences.

Concerning the level of multilingualism (Table 8), those who spoke 3 FLs were the ones who used the FL outside class the most frequently.

OCFLU Mean (S.D.)	Speaking to others	Reading	Writing	Listening	Speaking alone	Total
1 FL (731)	2.02 (1.59)	2.96 (1.80)	1.74 (1.58)	3.63 (1.82)	2.43 (1.85)	12.78 (6.40)
2 FLs (410)	2.26 (1.61)	3.09 (1.81)	1.92 (1.60)	3.77 (1.85)	2.45 (1.88)	13.49 (6.42)
3 FLs (107)	2.50 (1.83)	3.45 (1.86)	2.21 (1.91)	3.96 (1.76)	3.09 (2.12)	15.22 (7.41)
4 or + FLs (25)	2.16 (1.57)	3.12 (1.86)	1.84 (1.60)	3.12 (1.74)	1.96 (2.23)	12.20 (7.01)

Table 8. Multilingualism differences.

Level of education differences (Table 9) indicated that the most exposed students to the FL were those who had obtained their secondary education and their higher secondary education diplomas. Those who had achieved their secondary education degrees tended to write and listen to the FL the most frequently. Those who had achieved their higher secondary education degrees were the ones who showed higher levels of OCFLU while speaking to others and by themselves and in general. As for reading in the FL, those who had obtained a PhD showed the highest OCFLU results in reading.

OCFLU Mean (S.D.)	Speaking to others	Reading	Writing	Listening	Speaking alone	Total
Primary Education (45)	2.42 (1.59)	2.73 (1.53)	2.04 (1.81)	3.18 (1.68)	2.73 (2.12)	13.11 (6.41)
Secondary Education (62)	2.37 (1.70)	3.08 (1.91)	2.34 (1.59)	4.29 (1.81)	2.48 (2.06)	14.56 (7.12)
Vocational Training (46)	1.93 (1.48)	2.59 (1.82)	1.65 (1.58)	3.80 (1.87)	2.46 (1.95)	12.43 (6.32)
Higher Secondary Education (187)	2.48 (1.75)	3.24 (1.87)	2.11 (1.77)	3.91 (1.86)	2.83 (2.01)	14.56 (6.96)
Higher Vocational Training (170)	2.21 (1.66)	3.05 (1.84)	1.97 (1.72)	3.80 (1.82)	2.45 (1.93)	13.48 (6.58)
Undergraduate Degree (196)	2.09 (1.57)	2.97 (1.81)	1.56 (1.53)	3.52 (1.75)	2.46 (1.87)	12.60 (6.33)
Bachelor's Degree (384)	2.04 (1.62)	3.07 (1.79)	1.74 (1.56)	3.58 (1.87)	2.43 (1.78)	12.86 (6.42)
Master's Degree (155)	1.90 (1.51)	2.95 (1.81)	1.67 (1.48)	3.72 (1.79)	2.29 (1.95)	12.53 (6.40)
PhD (28)	2.00 (1.30)	3.71 (1.65)	2.18 (1.36)	3.61 (1.73)	1.86 (1.43)	13.36 (4.95)

Table 9. Education differences.

Despite these low results, it should be borne in mind that in the context of learning an FL, it is essential to be exposed to the FL to learn. Poor exposure to FL input is likely to have a negative impact on the FL learners' FL development.

4.3. Practical implications.

Some consequences for FL teaching and learning stem from this study. Given how low OCFLU levels were among FL participants in general, one of the tasks ahead should be to integrate and make the most of the wide range of learning opportunities (mainly online) that can be

used outside class (Trilling & Fadel, 2009). Teachers should also encourage learners to use the FL outside class and engage with it by providing opportunities. In order for students to maximize the benefits of said learning environment, it would be necessary to pay attention to self-directed, self-regulated, and autonomous FL learning strategies. Given the importance of emotions in this context, FL classrooms should be encouraging and motivating, with teachers adapting to their students' learning needs (e.g., Awan et al., 2010; Inada & Inada, 2019) and interests.

4.4. Limitations.

While this study provided a new insight into the experience of out-of-class language use among adult FL learners, some limitations need to be acknowledged. First, the study was carried out in a particular geographical, educational, cultural, and institutional context; hence results are not generalizable to all the adult FL learner population. Secondly, student and teacher participation was voluntary, which could lead to some self-selection bias. Finally, the only data collected were quantitative. Therefore, more research is needed to expand this investigation to a wider population of adult FL learners and to incorporate a wider array of data collection methods, including qualitative, in order to further the explanation of the results.

5. Conclusion.

This study aimed at being a preliminary study into OCFLU among adult FL learners in Spain since research in this area is still scarce. Participants were found to have a low level of OCFLU. Interesting differences were identified regarding gender, age group, FL and FL level, which leads to conclude that individual factors may impact levels of OCFLU in the adult population. Further research is necessary to confirm or refute our results in other contexts and identify the reasons underlying the group differences identified in the study.

Notwithstanding this study limitations regarding its voluntary nature, its methodology and particular context, it contributes to research on the experiences of OCFLU in adults in Spain. Thanks to its sample size (1273 participants), this research shows high power sensitivity analyses based on learners' sociodemographic characteristics. Finally, this investigation also helps to expand our view on out-of-class foreign language use among adult FL learners, which is a typically neglected population in FL research studies.

Bibliographic references.

Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advanced foreign language learners: An evaluation study. *Foreign Language Annals, 42*(2), 340–366. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01024.x

Barbee, M. (2013). Extracurricular L2 input in a Japanese EFL context: Exposure, attitudes, and motivation. *Second Language Studies, 32*(1), 1–58.

Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. Pearson Education.

Christian, D. (2006). Introduction. En Genesee, F., Lindhol,-Leary, K., Saunders, W. M. y Christian, D. (eds.) *Educating English Language Learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press, 1-13.

De Wilde, V., & Eyckmans, J. (2017). Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 7*(4), 673–694. https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.4.6

Enever, J. (2011). ELLiE: Early language learning in Europe. British Council.

Gilliland, B. (2015). Listening logs for extensive listening practice. En D. Nunan y J.C. Richards (eds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 13–22). Routledge.

Hannibal Jensen, S.H. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal, 34*(1), 1–19. https://doi.org/10.1558/cj.29519

Hulstijn, J., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning, 51* (3), 539-558.

Jarvis, H., & Krashen, S. D. (2014). "Is CALL Obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital age." *TESL-EJ 17*(4), 1–6. http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej68/ej68a1/

Koolstra, C. M., & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research & Development, 47*(1), 51–60. https://doi.org/10.1007/BF02299476

Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology, 35*(1), 65–85. https://doi.org/10.1080/17439880903561876

Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: Language uptake from online television viewing in English. *Asp, 62*, 45–65. https://doi.org/10.4000/asp.3104

Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *TESOL Quarterly, 41*(4), 757–780. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00102.x

Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism, 10(*1), 105–129. https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275

Lyrigkou, C. (2019). Not to be overlooked: Agency in informal language contact. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(3), 237-252. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1433182

McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). International English in its sociolinguistic contexts: towards a socially sensitive EIL pedagogy. Routledge.

Muñoz, C. (2020). Boys like games and girls like movies: Age and gender differences in out-of-school contact with English. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, *33*(1), 171-201. https://doi.org/10.1075/resla.18042.mun

Muñoz, C., Cadierno, T., & Casas, I. (2018). Different starting points for early foreign language learning: A comparative study with Danish and Spanish young learners of English. *Language Learning, 68*(4), 1076–1109. https://doi.org/10.1111/lang.12309

Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2016). Extensive reading and listening in the L2 classroom. En W. A. Renandya y Handoyo, P. (Eds.), *English language teaching today* (pp. 97-110). Routledge.

Samimy, K. K. (2008). Achieving the advanced oral proficiency in Arabic: A case study. *Foreign Language Annals, 41*(3), 401–414. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03304.x

Sayer, P., & Ban, R. (2014). Young EFL students' engagements with English outside the classroom. *ELT Journal, 68*(3), 321–329. https://doi.org/10.1093/elt/ccu013

Sayer, P., & Ban, R. (2018). Research on learning English outside the classroom. *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, 441-458.

Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL, 24*(2), 138–151. https://doi.org/10.1017/S0958344012000031

Sundqvist, P. (2009). *Out-of-class English matters: out–of–school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. (Doctoral dissertation). Karlstad University, Sweden. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A275141&dswid=118

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL, 26*(1), 3–20. https://doi.org/10.1017/S0958344013000232

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning. From Theory and Research to Practice*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6

Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in school L2 English vocabulary outcomes. *System, 51*, 65–76. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001

Sylvén, L. K. y Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL, 24*(3), 302–321. https://doi.org/10.1017/S095834401200016X

Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *Modern Language Journal, 93*, 802-821.

Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & de Bot, K. (2015). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics, 36*, 527–548. https://doi.org/10.1093/applin/amt052

Wang, L., & Renandya, W. A. (2012). Effective approaches to teaching listening: Chinese EFL teachers' perspectives. *The Journal of Asia TEFL, 9*, 79-111.

Webb, S., & Chang, A. C-S. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program? *Studies in Second Language Acquisition, 37*(4), 651–675. https://doi.org/10.1017/S0272263114000606

Webb, S., & Rodgers, M. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning, 59*(2), 335–366. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00509.x

Zeng, Y. (2007). *Metacognitive instruction in listening: A study of Chinese non-English major undergraduates* (Doctoral dissertation). https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/678

Emprendimiento para el desarrollo territorial a través del aprendizaje-servicio: una experiencia en municipios de interior.

Néstor Vercher Savall. Universitat de València (España).

1. Introducción.

1.1. Planteamiento del problema y objetivos del estudio.

Los procesos de despoblación constituyen un tema emergente durante los últimos años, en gran parte porque se ha insertado en la agenda pública y en las políticas públicas (OECD, 2018; Camarero y Oliva, 2019). Aunque el fenómeno de la despoblación es antiguo, es verdad que ha eclosionado a diferentes niveles en la última década, en la literatura y mass media, en el ámbito académico y, sobre todo, en el de las políticas públicas.

En España, la despoblación no es un fenómeno en absoluto reciente, aunque sí emergente, con raíces, al menos, en el S. XIX (Collantes y Pinilla, 2019), aunque con intensificación y diversas fases en los últimos 60 años (Camarero, 2009; Delgado, 2019). Durante los últimos 25 años, los municipios de menos de 20.000 habitantes han perdido población, incluidas muchas cabeceras comarcales, y solo han ganado algunas grandes ciudades y especialmente el segmento entre 20.000 y 50.000 habitantes. Actualmente, en los municipios españoles de menos de 2.000 hab. (55 % del territorio, casi 3⁄4 de los municipios), apenas vive un 6 % de la población. Si nos atenemos al umbral que la UE considera como de riesgo de despoblación (12,5 h./Km2), los datos tampoco dejan lugar a dudas, como puso de relieve el Diagnóstico de la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico (Ministerio de Política Territorial y Función Pública, 2018), y confirman datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística: casi la mitad de los municipios españoles están en riesgo de despoblación (y, sobre todo, aquellos de menor tamaño, por debajo de 1.000 habitantes). Si se desciende a los municipios en riesgo severo de despoblación (menos de 8 h./Km2), el dato sigue siendo alarmante: casi el 40 % de los municipios están en esta situación.

El problema territorial de la despoblación se trata de abordar principalmente desde las políticas públicas, siendo el emprendimiento rural uno de los ejes que se promueven como vía para fijar población. No obstante, la despoblación es un fenómeno que interpela al conjunto de la sociedad y ante el cual todos los actores públicos, privados y civiles deben actuar. Al mismo tiempo, la iniciativa emprendedora forma parte de los rasgos socioculturales de un territorio, sobre el cual la educación puede tener una influencia significativa. En este sentido, este trabajo demuestra la posibilidad de encontrar soluciones a la despoblación y de promover la cultura emprendedora desde las universidades a través de la innovación educativa. En particular, se presenta una experiencia de aprendizaje-servicio que articula estudios en Geografía y Medio Ambiente y proyectos de emprendimiento rural en un área en riesgo de despoblación. Los objetivos del trabajo son explicar cómo diseñar una experiencia de esta naturaleza y evaluar el aprendizaje del alumnado a la finalización de la misma.

1.2. Aprendizaje-servicio y Geografía.

El Aprendizaje – Servicio es una metodología docente que combina el trabajo en el aula con el trabajo de campo que aspira a promover cambios en las actitudes de los estudiantes y en la sociedad (Dorsey, 2007). El Aprendizaje – Servicio pretende transmitir contenidos docentes a través del servicio a la comunidad, involucrando a los participantes en la resolución de un problema o necesidad real de su entorno inmediato (Deeley, 2016; Lara y Delgado, 2016; Mahon et al., 2020), y formulando todo ello en un solo proyecto bien articulado para tal fin (Puig, 2011).

Este enfoque demuestra potencial para promover la formación ciudadana y el aprendizaje en valores, y contribuye a un aprendizaje más coherente con la utilidad y la relevancia social del conocimiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2012). Por ejemplo, Martín-García et al., (2021) destacan el altruismo y la cooperación, la participación ciudadana, y el aprendizaje transformador como los principales valores que permite desarrollar el método del aprendizaje-servicio. El altruismo y la cooperación implican reducir la lógica individualista predominante en la sociedad en favor de dinámicas de apoyo mutuo y reconocimiento de la interdependencia. La participación ciudadana se refiere a promover un estudiantado más activo e involucrado en las iniciativas de su entorno más próximo. Por último, el aprendizaje transformador significa reforzar la dimensión cívica del conocimiento, esto es, comprender los procesos de aprendizaje como un medio para mejorar el mundo en el que vivimos.

En el ámbito de las enseñanzas de Geografía, el Aprendizaje – Servicio resulta de especial interés. Se trata de una disciplina multidisciplinar donde las salidas de campo son una práctica habitual. En España, el empleo del Aprendizaje – Servicio para transmitir enseñanzas geográficas es un proceso creciente en la etapa de secundaria (véase Lara y Delgado, 2016; García, 2020; Hernández y Monzó, 2020). Sin embargo, en la universidad el Aprendizaje – Servicio aún es una práctica poco usual. Algunas excepciones son, por ejemplo, García y Martínez (2014), quienes emplean este método para realizar un inventario del patrimonio geomorfológico, valoración de la geodiversidad y propuestas de rutas turísticas en un espacio natural protegido de Castilla y León; o Martínez et al. (2018), quienes aplican el Aprendizaje – Servicio en el ámbito del desarrollo sostenible y la justicia social.

En el ámbito del emprendimiento sí es más habitual encontrar estudios, procedentes de varias disciplinas, que explican experiencias de aprendizaje-servicio en las universidades. Por ejemplo, existen casos relacionados con emprendimiento social y empleo juvenil (Simo et al., 2013), el papel del voluntariado en el emprendimiento social (Gaete, 2015), e incluso encontramos algunas investigaciones que analizan el caso particular del aprendizaje-servicio en el fomento del emprendimiento rural femenino (Sierra et al., 2021).

De este modo, la contribución original de nuestro trabajo reside en la inserción del aprendizaje-servicio en los estudios universitarios de Geografía y su aplicación en el ámbito del emprendimiento rural y la despoblación.

2. Método.

2.1. Aprendizaje-servicio en la asignatura de Desarrollo Local Sostenible en el Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València.

El proyecto de Aprendizaje-Servicio que aquí se examina se basa en un caso de estudio, para el cual se implementa por primera vez el Aprendizaje – Servicio. Se trata de la asignatura "Desarrollo Local Sostenible" del Grado en Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de Valencia, desarrollada durante el primer semestre del curso 2021-2022. Esta asignatura es de

cuarto curso y cuenta con un total de 20 alumnos/as matriculados. El proyecto se desarrolló, fundamentalmente, durante las sesiones prácticas de la asignatura.

Los objetivos del proyecto han sido atender las necesidades y problemas territoriales del Valle de Guadalest (Alicante) a través de proyectos de emprendimiento rural. Estos proyectos se desarrollaron por parte del alumnado, en grupos de 5 estudiantes y contaron con el apoyo del profesorado y de un técnico experto vinculado al territorio en cuestión (un agente de desarrollo local). La implementación del proyecto se llevó a cabo en varias fases: 1) Introducción a los principales problemas y necesidades del territorio por parte del técnico experto vinculado al territorio en cuestión; 2) Elaboración de un diagnóstico territorial orientado a las problemáticas; 3) Diseño de cuestionarios y entrevistas para la recolección de información; 4) Salida de campo al Valle de Guadalest para la recolección de datos y el diálogo con los actores del territorio (Figura 1); 5) Diseño y planteamiento de un proyecto de emprendimiento rural; 6) Discusión de la viabilidad y posibilidades de implementación del proyecto con el técnico del territorio.

El proyecto tenía un peso del 35 % de la nota total de la asignatura, el cual se desglosaba de la siguiente manera: 10 % por la entrega de tres informes referidos a las fases 2, 3 y 5; 5 % asistencia y participación activa durante la salida de campo; y un 20 % de la presentación del proyecto final y la discusión con el técnico experto del territorio.



Figura 1. Diálogo con actores locales durante la fase de salida de campo. Foto tomada por Néstor Vercher el 5 de noviembre de 2021 en Benimantell.

Los problemas territoriales a abordar por los estudiantes eran, principalmente, la falta de desarrollo y proyectos de emprendimiento turístico en varios municipios del territorio, con la excepción del municipio El Castell de Guadalest, el cual aglutina prácticamente el total de la oferta de turismo. Al mismo tiempo, el técnico experto del territorio señaló la necesidad de fomentar una mayor cooperación intermunicipal a la hora de plantear nuevos proyectos de emprendimiento rural y desarrollo local. Así pues, el alumnado debía diseñar proyectos de emprendimiento rural en el ámbito del turismo que tuvieran una implantación significativa en municipios del Valle de Guadalest, más allá de El Castell de Guadalest, y que implicarán la cooperación entre actores de varios municipios del área. Con este trabajo, por un lado, se pretende promover el emprendimiento rural en el área de trabajo y frenar el proceso de despoblación. Al mismo tiempo, este proyecto de aprendizaje-servicio persigue objetivos a nivel educativo, esto es, demostrar que los contenidos teórico-conceptuales adquiridos durante el Grado en Geografía y Medio Ambiente permiten adquirir una base sólida para trabajar en el ámbito del desarrollo local y rural.

El proyecto de aprendizaje-servicio se evaluó al final del semestre a través de un cuestionario en papel que recoge preguntas sobre la experiencia individual de cada alumno/a en torno a la realidad de los territorios rurales, el desarrollo de capacidades para ejercer de técnico de desarrollo local, el aprendizaje y trabajo en grupo, y su propia experiencia con el método de aprendizaje-servicio (Tabla 1). Esta herramienta de evaluación constituye la principal evidencia para los resultados de esta investigación.

Pregunta	Tipología de respuesta
¿Crees que el proyecto te ha servido para entender mejor la realidad del desarrollo local en territorios rurales?	Ordinal: Nada, Poco, Bastante, Mucho
¿Consideras que has adquirido, asimilado y puesto en práctica habilidades necesarias para desarrollar un estudio aplicado o actividad profesional en desarrollo local?	Ordinal: Nada, Poco, Bastante, Mucho
¿Qué destacarías en tu experiencia del proyecto en relación a aprendizajes, habilidades y capacidades desarrolladas y/o puestas en práctica?	Respuesta abierta
Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto en relación a los siguientes aspectos [Capacidad de resolución de problemas]	Ordinal: muy mala, mala, buena, muy buena
Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto en relación a los siguientes aspectos [Actitud colaborativa y comunicativa]	Ordinal: muy mala, mala, buena, muy buena
Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto en relación a los siguientes aspectos [Creatividad e innovación]	Ordinal: muy mala, mala, buena, muy buena
Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto en relación a los siguientes aspectos [Responsabilidad en la entrega de tareas]	Ordinal: muy mala, mala, buena, muy buena
¿Has considerado poner en práctica la idea desarrollada durante el proyecto (ya sea en ese territorio u en otro?	Nominal: Sí, lo he pensado muy seriamente; Sí, lo he pensado pero tengo muchas dudas (explica las dudas); No, no me lo planteo
¿Consideras que este tipo de proyectos/prácticas aplicadas deberían emplearse en otras asignaturas del grado?	Ordinal: Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo
¿Qué valoración general te merece tu experiencia en el proyecto?	Ordinal: muy mala, mala, buena, muy buena

Tabla 1. Instrumento de evaluación del proyecto.

2.2. Área de trabajo (El Valle de Guadalest) e introducción a los proyectos de emprendimiento rural.

El Valle de Guadalest (Figura 2) se encuentra en el interior de la Marina Baixa, comarca de la provincia de Alicante, Comunidad Valenciana. El territorio presenta rasgos rurales, con cierto aislamiento con respecto a las ciudades más importantes de la comarca y con baja densidad demográfica (14.6 hab/km^2).



Figura 2. Entorno natural de Valle de Guadalest y proyecto "Crea-arte" en las fachadas de Benimantell. Foto tomada por Néstor Vercher el 5 de noviembre de 2021 en El Castell de Guadalest y Benimantell

En total, alberga un total de cinco municipios: Confrides, Benifato, Beniardà, Bnimantell y el Castell de Guadalest. Benifato cuenta con 136 habitantes; Confrides con 261 habitantes; Benimantell con 497 habitantes, Beniardà con 200 habitantes; y el Castell de Guadalest cuenta con 224 habitantes. La población total del conjunto de la Vall de Guadalest cuenta apenas alcanza los 1.500 habitantes.

En total se plantearon cuatro proyectos de emprendimiento rural en el Valle de Guadalest vinculados a cuatro áreas del turismo (Tabla 2).

Nombre del proyecto	Descripción
Turismo cultural	Creación de una asociación para la gestión de un programa de residencias artísticas y el desarrollo de un programa cultural de exposiciones itinerante.
Turismo natural	Diseño de una empresa de senderismo e interpretación de fauna y flora a través de un circuito que recorre los diferentes municipios del territorio.
Turismo gastronómico	Proyecto de cooperación entre agricultores y empresas turísticas para la realización de talleres y experiencias gastronómicas en campos y restaurantes locales.
Turismo deportivo	Configuración de una nueva empresa de escalada y diseño de un itinerario de actividades de escalada en los diferentes espacios montañosos de la comarca en colaboración con asociaciones deportivas del territorio

Tabla 2. Proyectos de emprendimiento rural desarrollados por el alumnado

3. Resultados.

En esta sección analizaremos principalmente los resultados de la encuesta de evaluación del proyecto de aprendizaje-servicio para conocer en detalle la percepción del alumnado sobre este método novedoso en el contexto de la asignatura y del propio grado de Geografía y Medio Ambiente.

Primero que todo, es importante señalar que el 100 % del alumnado (20 alumnos/as) contestaron a todas las preguntas del cuestionario. Los resultados de la encuesta muestran que el 50 % de los alumnos/as consideran que el proyecto les ha servido "mucho" para entender mejor la realidad del desarrollo local en territorios rurales, mientras que un 45 % señalan que "bastante" y solo un 5 % "poco". En este sentido, un 55 % consideran que el proyecto les ha servido "bastante" en la adquisición, asimilación y puesta en práctica de habilidades necesarias para desarrollar un estudio aplicado o actividad profesional sobre desarrollo local, mientras que el 40 % opinan que "mucho" y un 5 % que "poco".

En relación a la pregunta abierta sobre qué destacarían del proyecto en relación a aprendizajes, habilidades y capacidades desarrolladas y puestas en práctica, varios alumnos/as destacan que han podido a aplicar conocimientos teóricos de forma más aplicada, atendiendo a la realidad de los territorios, y desarrollando un trabajo que tiene un impacto más allá del aula: "hablar con actores del territorio y pensar de forma práctica sobre sus desafíos reales"; "la seriedad de los proyectos que hacíamos"; "la capacidad de adaptar nuestras ideas iniciales a la realidad del territorio y las necesidades de los actores con los que hablamos"; "aplicar nuestros conocimientos de forma más real", "hacer un trabajo real, no solo de clase"; "comprender los problemas reales de zonas rurales"; "comprender la complejidad de los procesos de desarrollo rural en municipios muy pequeños".

Otros alumnos también señalan elementos vinculados al trabajo en grupo, como una actividad que les ha ayudado a cooperar con sus compañeros/as e incluso a entender otras perspectivas y fomentar la creatividad: "construir un diagnóstico de forma cooperativa" "la colaboración y la comunicación", "el trabajo en grupos nos ayuda a ser más creativos y abordar problemas desde diferentes perspectivas" "pensar en ideas originales en grupo".

Finalmente, existen varios alumnos/as que subrayan algunos beneficios del proyecto relacionadas con enfrentarse a una situación real con personas y actores que viven los problemas que están estudiando: "estudiar y testear diferentes prácticas junto a ayuntamientos y la población real"; "saber entrevistar a gente local"; "la capacidad de hacer entrevistas y de trabajar en grupo".

Variables de valoración	Muy buena	Buena	Mala	Muy mala
Capacidad de resolución de problemas	40	55	5	0
Responsabilidad en la entrega de tareas	55	35	5	5
Actitud colaborativa y comunicativa	50	30	15	5
Creatividad e innovación	50	35	10	5

Tabla 3. Valoración del trabajo de los compañeros/as durante el proyecto (en porcentajes; N=20).

Como vemos, el trabajo en equipo es una de las dimensiones más importantes de este proyecto de aprendizaje-servicio. Al evaluar la opinión del alumnado respecto el trabajo de sus compañeros/as encontramos, en general, valoraciones positivas en relación a las cuatro dimensiones de valoración que se preguntan en la encuesta (Tabla 3). En todos los casos, al menos un 80 % del alumnado señala como "buena" o "muy buena" la participación de otros compañeros/as. Es especialmente positiva la valoración sobre responsabilidad en la entrega de tareas, mientras que el mayor número de respuestas negativas se anotan al valorar el grado de actitud colaborativa y comunicativa (20 % señalan "mala" o "muy mala").

Una de las bondades del aprendizaje-servicio en el ámbito del emprendimiento es la posibilidad de que el protagonista del aprendizaje (el alumnado) vea posibilidades reales de implementar y desarrollar la idea de proyecto que trabaja en el aula y, en este caso, en el territorio rural. Nuestra experiencia revela que este hecho es complicado, pues solo un 10 % del alumnado ha pensado seriamente en desarrollar la actividad diseñada en el proyecto de aprendizaje-servicio sin plantear duda alguna. Por el contrario, un 60 % ni se lo plantean y un 30 % sí que estarían interesados, pero plantean dudas. Estas dudas, en su mayoría, se refieren aspectos legales y económicos y a cierta inseguridad sobre su propio conocimiento sobre la naturaleza de la iniciativa de emprendimiento.

Por último, al valorar el método del aprendizaje-servicio como instrumento docente, un 50 % declaran estar "muy de acuerdo" en implantarlo en otras asignaturas del grado y un 45 % "de acuerdo". Asimismo, la mitad del alumnado señala que la experiencia, en global, fue "muy buena" y la otra mitad que fue "buena". No existen, por tanto, valoraciones globales negativas al respecto.

Aunque esta encuesta no fue aplicada al personal técnico vinculado al territorio objetivo del servicio, en conversaciones informales la persona en cuestión ha confirmado que los diferentes proyectos realizados le han servido para su trabajo, en la medida que son totalmente realizables y atienden las necesidades reales del Valle de Guadalest. Otra evidencia de este resultado positivo es que ya se ha comprometido su repetición para el curso siguiente, lo cual refleja el interés del técnico, y del propio territorio, de contar con alumnado universitario en la resolución del problema de la despoblación y el diseño de proyectos de emprendimiento rural.

4. Conclusiones.

La experiencia de Aprendizaje-Servicio que aquí se ha presentado constituye una iniciativa innovadora en la práctica docente del Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València y de la asignatura de "Desarrollo Local Sostenible". A través esta metodología, el alumnado del curso ha participado en la resolución del problema de despoblación del Valle de Guadalest (Alicante), mediante la formulación y testeo inicial de proyectos de emprendimiento rural en el ámbito del turismo y la cooperación intermunicipal. Con la contribución y apoyo del equipo docente de la asignatura y del técnico experto del territorio, los alumnos/as han desarrollado competencias generales y específicas.

Los resultados demuestran beneficios particularmente importantes en el ámbito de la comprensión y análisis de problemas reales de los territorios rurales, el planteamiento de soluciones aplicables (más allá del contexto del aula) y, además, en las dinámicas de cooperación entre alumnos/as. Los participantes han visto un ejemplo de tareas vinculadas al perfil profesional del geógrafo/a, en este caso, el papel del técnico o agente en desarrollo local en áreas rurales. Dado que la asignatura se imparte en cuarto curso, se trata de una oportunidad para el alumnado aproximarse a su futuro inmediato en el mundo laboral y al contacto con otros profesionales de la geografía y de otras disciplinas.

Esta experiencia también pone de manifiesto que no todos los proyectos de aprendizaje-servicio tienen capacidad para implementar de forma efectiva y duradera las iniciativas que se diseñan y testean durante los mismos. El desarrollo del proyecto exige de una involucración más amplia de agentes, más allá de la propia asignatura. Un modo de aumentar el impacto de este método en este caso concreto sería conectar el proyecto de aprendizaje-servicio con los servicios de emprendimiento de la universidad y, además, con fondos y programas de emprendimiento de agencias que trabajen para el desarrollo rural, como Grupos de Acción Local o diputaciones. Esto podría dotar al proyecto de aprendizaje-servicio de una segunda dimensión con una visión más a largo plazo, mucho más atractiva para el propio alumnado y con mayor potencial sobre las comunidades rurales.

Referencias bibliográficas.

Camarero, L. (2009). La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social. Colección Estudios Sociales, 27. Fundación La Caixa.

Camarero, L. y Oliva, J. (2019). Thinking in rural gap: mobility and social inequalities. Palgrave Communications, 5:95.

Deeley, S. J. (2016). El Aprendizaje – Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea.

Delgado, C. (2019): Depopulation Processes in European Rural Areas: A Case Study of Cantabria (Spain). European Countryside, 11(3), 341-369.

Dorsey, B. (2007). Linking Theories of Service-Learning and Undergraduate Geography Education. Journal of Geography, 100(3), 124-132. 10.1080/00221340108978428

Gaete, R. (2015). El voluntariado Universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social: Un estudio de caso. *Ultima década, 23*(43), 235-260. 10.4067/S0718-22362015000200009

García, J.S. (2020). El Aprendizaje-Servicio en la ciudad: un itinerario didáctico para trabajar las desigualdades socioespaciales urbanas. Biblio3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 1286*(5), 1-23.

García, A. J. y Martínez, L. C. (2014). El Aprendizaje – Servicio como propuesta didáctica para la propuesta didáctica para la enseñanza de la geografía. Una experiencia de puesta en valor del patrimonio natural. Íber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 77, 57-62.

Hernández, C; Monzó, C. (2020). Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el Aprendizaje – Servicio . IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018 [ponencia] Congreso de La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones. Universidad de Castilla-La Mancha.

Lara, M. F. y Delgado, J. J. (2016). Aplicación del Aprendizaje – Servicio en el ámbito de la geografía: la Laguna de la Barrera (Málaga). Ponencia presentada en el XI Congreso de Didáctica de la Geografía, Sevilla. http://hdl.handle.net/10630/12445

Mahon, M.; Conway, T.; Farell, M. y Mcdonagh, J. (2020). Service Learning As A Means To Develop Geography Graduates Professional Identity. Aishe-J., 12(1), 1-20.

Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. Alteridad, 16(1), 12-22. 10.17163/alt.v16n1.2021.01

Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E. y Sánchez, M. C. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y desarrollo sostenible. Salamanca: Comunicación Social.

Ministerio de Política Territorial y Función Pública. (2018). Diagnóstico Estrategia Nacional Frente al Reto Demográfico. http://www.mptfp.es/dam/es/portal/reto_demografico/Documentos_interes/Despoblacion_Igualdad.pdf0

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje – Servicio . Programa Nacional de Educación Solidaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005050.pdf.

OECD. (2018).Edinburgh Policy Statement on Enhancing Rural Innovation. Paris: OECD Publishing.

Puig, J. M. (2011). Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. Educación Artística Revista de Investigación, 2, 123-128.

Sierra, M.; Martínez, A. y Fernández, Y. (2021). Contribución académica de un proyecto de aprendizaje-servicio soportado en las TIC para fomentar el emprendimiento rural. Bordón: Revista de pedagogía, 73(4), 85-100.

Simó, S., Ginesta, X., De San Eugenio, J. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social. Historia y Comunicacion Social, 18, 627-638.

Disney bajo la óptica de género. Una propuesta para trabajar el pensamiento crítico en Educación Primaria..

Ana Castellano Beltrán. Universidad de Sevilla (España).

Lucía Torres-Zaragoza. Universidad de Sevilla (España).

1. Fundamentación teórica.

1.1. El género como construcción social.

A diferencia del sexo, el cual es definido como aquella condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas (Real Academia Española, s.f., definición 1), el género, es una construcción social que determina los atributos, las características, los comportamientos y las conductas, tanto de mujeres como de hombres (Ibáñez y Montoya, 2018). Estos atributos, son asumidos, incorporados y repetidos para cumplir las exigencias marcadas por la sociedad, referidas a la identificación y pertenencia a un determinado género (Miranda et al., 2019).

El género es una de las categorías transversales por la que se rigen los individuos, abarcando desde estratos personales, como puede ser el desarrollo individual o la toma de decisiones, hasta otros ámbitos más interpersonales, como la manera de relacionarse con otras personas (Espinosa, 2006; Shutts et al., 2013).

El constructo género, además de clasificar a los individuos, establece, determinadas normas, valores, actitudes e incluso modelos cognitivos, los cuales son diferentes en función de la sociedad y época en la que nos encontremos (Pitch, 2010). Del mismo modo, el género está relacionado con otros aspectos como la cultura, etnia, clase social, edad, comunidad religiosa, planteamiento político o familia. Al ser entes sociales, desde el momento en el que nacemos, las interrelaciones con nuestro grupo de referencia determinan qué conductas, habilidades y valores debemos tener; consecuentemente, no todas las personas tienen las mismas vivencias de género (García y Baeza, 2019).

A pesar de las nuevas expresiones de género emergentes en la sociedad occidental, tradicionalmente, el constructo género queda dividido en dos: masculino y femenino (Solá, 2020) entre los cuales siguen existiendo desigualdades. A tal efecto, uno de los principales objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, no solo en la esfera legislativa, sino en la totalidad de ámbitos (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021).

1.2. Estereotipos de género.

Como se ha comentado con anterioridad, el género hace referencia al conjunto de características sociales, culturales y psicológicas asignadas a las personas (Miranda et al., 2019). Ínfimamente ligado a este término, se encuentran los estereotipos de género, los cuales condicionan a las personas desde las edades más tempranas, a partir de la interrelación con los agentes socializadores (familia, medios de comunicación, escuela, juegos, grupo de iguales, comunidad cultural/étnica, ámbito religioso, etc.).

Los estereotipos de género son modelos de conductas, ideas preconcebidas que se construyen socialmente sobre el género femenino y el género masculino; es decir, definen cómo hombres y mujeres tienen que sentirse, actuar, vestirse, pensar, relacionarse, entre otros diversos aspectos (Marañón, 2019). En esta misma línea, dichos estereotipos hacen alusión a las creencias compartidas sobre las implicaciones que tiene ser una chica o un chico, ejerciendo una doble función: por un lado, sirven para atribuir a cada categoría determinadas características excluyentes y, por otro lado, determinan qué es socialmente adecuado, reflejando ciertas conductas normativas (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019).

De esta forma, el papel que se le atribuye a la mujer es complaciente, sensible, emocional, dedicada a las tareas domésticas y a trabajos históricamente femeninos relativos a los cuidados y a la educación. Por su parte, la figura masculina se asocia a la fortaleza, agresividad, falta de expresión de emociones, dominio, responsabilidad del dinero que entra en el hogar y seguridad en sí mismo (Marañón, 2019).

En su mayoría, estos estereotipos de género son aprehendidos en el propio proceso de socialización, a partir de elementos tan cercanos como lo son los medios de comunicación, juegos, cuentos, películas, etc.

Medios de Comunicación.
Los Medios de Comunicación juegan un gran papel como agentes socializadores, además de actuar como creadores y moduladores de "creencias básicas sociales" (Loscertales, 2011). Los diferentes elementos que suelen estructurar la cotidianeidad de los medios (anuncios, noticias, programas, series, etc.) jerarquizan la vida de las personas, llegando a estructurar una escala de valores y produciendo determinados modelos de conducta (Rodríguez et al., 2016).

La representación de hombres y mujeres en los Medios de Comunicación continúa siendo desigual y asimétrica (Cerqueira, 2014). Un claro ejemplo de esto son los anuncios: ~~Mientras que~~ los hombres son, en numerosas ocasiones, representados como poderosos, independientes, viriles; por el contrario, las mujeres son hipersexualizadas, frágiles, delicadas y bellas. Por tanto, a través de la publicidad, se trasmiten, sobre todo a las futuras generaciones, dos escenarios completamente diferentes: ellas se ocupan de los cuidados y de estar guapas para gustar a los chicos, mientras ellos se van a encargar de solucionar el mundo, ayudando a las primeras a conseguir sus objetivos (Marañón, 2019).

Juegos.
Según Puerta y González (2013) el juego es una actividad crucial en las etapas del desarrollo de niños y niñas. No obstante, no todas las opciones lúdicas se muestran accesibles para ambos géneros, potenciando incluso interacciones diferenciadas. En esta misma línea, dichos autores señalan que los juegos masculinos se caracterizan por ser competitivos, poniendo a prueba la fuerza física y orientados a una meta; mientras que, los juegos femeninos se muestran más tranquilos, sociables y comunicativos.

De este modo, es conveniente desarrollar una perspectiva crítica que analice estas diferencias: muñecas, “cocinitas” y sets de belleza para ellas; juegos bélicos o de deportes y coches para ellos, siendo esto un caldo de cultivo de estereotipos de género y mitos para generaciones venideras (Álvarez et al., 2017).

En definitiva, los juguetes y el juego son esenciales a la hora de formar una determinada identidad de género (Carrera, 2015). Por esta razón, es de vital importancia que tanto niños como niñas puedan acceder a una gran variedad de actividades lúdicas donde descubran sus preferencias (Puerta y Gónzalez, 2013).

Cuentos y películas.
Los cuentos y películas enseñan unos valores, enseñanzas, actitudes, moralejas, etc. Además, proporcionan espacios para la imaginación, creatividad, desarrollo de la emoción y la construcción de la personalidad. Estos son transmitidos en el seno de los diferentes agentes socializadores, como son la familia y la escuela.

En este sentido, la literatura infantil es una herramienta que ayuda a la construcción de la cosmovisión de muchos niños y niñas, cumpliendo así una doble función: educativa y de ocio (García, 2012).

En innumerables ocasiones los roles de género están presentes en los cuentos; el discurso de género sigue calando con fuerza en la sociedad, contribuyendo, desde las edades más tempranas, al asentamiento de determinados mensajes desigualitarios, formando así las bases idóneas para la perpetuación de la sociedad patriarcal (De Haro, 2012).

Esto no solo se visualiza en la literatura, sino que también se trasvasa a otros formatos como pueden ser las series de televisión de dibujos animados o las películas. Estas, en la mayoría de los casos, no suelen cumplir con los parámetros necesarios para una sociedad coeducativa, ya que trasmiten contravalores que obstaculizan la consecución de conductas igualitarias por parte de niños y niñas (Serrano y Peinado, 2021).

1.3. Reproducción de estereotipos de género a partir de las películas de princesas Disney.

Las películas Disney propician el crecimiento de aspectos tan relevantes como la creatividad, asimismo, fomentan la adquisición de determinados ideales, valores y roles (Zapata et al., 2015). Consecuentemente, en numerosas ocasiones, funcionan a modo de agentes de socialización de género (González-Vera, 2015).

En las historias Disney se exponen los arquetipos tradicionales de masculinidad y feminidad; de este modo, niñas y niños interiorizan estos ideales de género, siendo transvasados a su práctica diaria, sirviendo, ocasionalmente, como justificación de la estructura desigual de género (Schippers, 2007). A tal efecto, es preciso denunciar que la influencia de Disney y sus productos refuerzan la existencia de un orden social injusto basado en la naturalización de las jerarquías de clase, raza, cultura y género (Giroux, 2010).

García-Pérez et al. (2014) utilizan el término "ceguera de género", para explicar la falta de capacidad para percibir determinadas prácticas de discriminación y desigualdad, debido a su naturalización. Algo similar ocurre con el visionado de esta tipología de películas. Bajo una apariencia benevolente, Disney se ha especializado en la creación de mensajes implícitos y la trasmisión de estereotipos los cuales van dirigido a un público infanto-juvenil (Mancinas et al., 2011).

Disney abarca una amplia tipología de películas (aventura, ciencia ficción, animales, etc). No obstante, son aquellos filmes protagonizados por princesas los que reproducen principalmente estos estereotipos de género.

Entre las princesas clásicas, como pueden ser Blancanieves, Cenicienta o Aurora, se puede observar que todas ellas comparten un perfil similar. Autoras como Aguado y Martínez (2015) las describen en su estudio tanto desde el plano físico como el psicológico. Por un lado, son chicas jóvenes, esbeltas, bellas y delicadas (tez blanca, grandes pestañas, sonrosadas, etc.); del mismo modo, son mujeres alegres, dulces, inocentes e indefensas, conectadas al amor romántico (sumiso por supuesto) y al espacio privado, con una clara división del trabajo.

Sin embargo, 73 años después del estreno de "Blancanieves y los siete enanitos", se crea otra tipología de princesas que paulatinamente rompe con el molde y la tradición preestablecida: Tiana, Rapunzel, Mérida, así como las hermanas Elsa y Anna (Aguado y Martínez, 2015).

Gómez (2017) señala la evolución en la creación de Disney, actualizando la masculinidad y la feminidad que aparecen en las películas, haciendo uso de una tendencia más igualitaria y alejándose de patrones convencionales de sumisión femenina y heroización masculina. Sin embargo, incluso en los intentos emergentes de transgredir los estereotipos clásicos, estas nuevas realidades no siempre quedan reflejadas, vinculando los éxitos del personaje femenino al masculino (Mancinas et al., 2011).

Es cierto, que aún queda bastante camino por recorrer, no obstante, la introducción de personajes femeninos empoderados y autosuficientes ha supuesto un gran avance, implicando una ruptura con los estereotipos de género reproducidos tradicionalmente.

En la siguiente tabla, se observan las principales diferencias entre las princesas tradicionales y las actuales.

Princesas Disney tradicionales	Princesas Disney Actuales
Arquetipo de feminidad tradicional	Cambio a partir de 2010
Alta normatividad	Apertura del modelo de feminidad
Encerradas en el espacio privado	Conquista del espacio público
Heroína desde la pasividad	Mayor capacidad de trasformar su entorno
Ejemplos: Blancanieves, Cenicienta y Aurora	Ejemplos: Tiana, Rapunzel, Mérida y Elsa

Tabla 1. principales diferencias entre las princesas tradicionales y las actuales. Elaboración propia a partir de Aguado-Peláez (2020).

1.4. Un nuevo modelo posible, educación en igualdad.

Escuela y familia son importantes agentes socializadores en las principales etapas de desarrollo de niños y niñas. Ambas instituciones deben cumplir una labor educativa desde la cultura de paz e igualdad de género, potenciando la adquisición de valores y patrones no sexistas, evitando, en todo momento, la trasmisión de estereotipos de género a través del lenguaje, enseñanzas, juegos, etc. (Lindsey, 2020; Sabanero, 2016).

El tema del género debe ser abordado desde múltiples perspectivas, a tal efecto, se debe formar a docentes que ayuden a sus estudiantes a construir una amplia visión de género (Ibáñez y Montoya, 2018). Además, desde el ámbito educativo, se muestra esencial que el alumnado sea capaz de desarrollar un pensamiento reflexivo sobre el tema en cuestión (Shcholokova et al., 2021).

En la misma línea, García (2012) apunta que no se pretende desterrar los recursos con los que se han trabajado tradicionalmente (cuentos, juegos, películas, etc.), sino que se trata de sembrar en el alumnado un espíritu crítico que les capacite ante el análisis de los roles de género que transmiten. En definitiva, educar la mirada: despertando así la capacidad para percibir la desigualdad y las prácticas culturales de discriminación de género (Leruite et al., 2015).

Rodríguez et al. (2016), elaboran una serie de indicaciones referentes a la temática en cuestión, para trabajar en cualquier etapa educativa:

- Fomentar desde las primeras etapas una actitud crítica que permita analizar y cuestionar la trasmisión de estereotipos de género.

- Analizar videos, noticias, imágenes, artículos, rechazando una representación negativa de la mujer.
- Identificar y protestar ante los modelos estereotipados y discriminatorios.
- Trabajar bajo una filosofía igualitaria y de inclusión.

Más próximo al presente trabajo, autoras como Serrano y Peinado (2021) realizan las siguientes recomendaciones en referencia al visionado de películas Disney en el ámbito educativo:

- Potenciar la competencia de análisis de contenido audiovisual con perspectiva de género entre el profesorado.
- Ofrecer al alumnado oportunidades para la reflexión colectiva en relación con cuestiones de género.
- Evitar que los y las estudiantes sean únicamente espectadores pasivos, sino posibilitarles convertirse en agentes de cambio a través de determinadas alternativas: modificar el final, inversión de roles, invención de caracterización de los personajes, etc.
- Organizar talleres de formación para las familias que traten sobre el análisis del cine de animación infantil desde una perspectiva de género.

En definitiva, el ámbito educativo es un amplio campo de acción desde el cual se puede fomentar la creación determinados valores igualitarios necesarios en la sociedad actual. Por ese motivo, con el presente trabajo se pretende elaborar una propuesta didáctica que promueva el pensamiento crítico entre el alumnado de Educación Primaria, en concreto, ante el visionado de películas Disney.

2. Justificación de la propuesta.

En materia de igualdad, la Constitución española de 1978 garantiza a nivel legislativo en diferentes artículos, en concreto el 9, 10 y el 14, la equidad de todos los individuos, los cuales gozan de derechos inviolables inherentes, siendo iguales ante la carta magna, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Entendiendo lo anterior como el nivel más amplio de concreción curricular, se observa cómo estos derechos mencionados se especifican dentro del ámbito educativo en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE). En esta se resaltan como fines educativos el desarrollo personal del alumnado y la formación en el respeto de derechos fundamentales e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la valoración crítica de las desigualdades, permitiendo superar los comportamientos sexistas.

Del mismo modo, la ley en cuestión adopta una perspectiva de igualdad de género, inclusiva y no sexista, llevada a la práctica mediante la coeducación y el fomento en todas las etapas educativas. Además del desarrollo de la igualdad afectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia género (LOMLOE, 2020).

Aunque el cambio no está únicamente en manos de las instituciones educativas, el papel social que juegan los docentes es esencial, siendo conscientes de la problemática que sucumbe ante la trasmisión de roles de género, además de crear iniciativas que los erradiquen entre el alumnado (Castillo y Gamboa, 2013).

Por tanto, a partir de lo mencionado con anterioridad, la presente secuencia de actividades pretende enseñar a mirar al alumnado desde una perspectiva crítica, siendo capaces de, junto a los docentes, desarrollar un proceso reflexivo entorno a la temática que nos ocupa: los roles de género en las películas Disney.

3. Metodología.

En cuanto a la metodología a desarrollar en la siguiente propuesta, cabe destacar, que el docente cumple con un rol de facilitador del aprendizaje y generador de un ambiente positivo, en el que el alumnado interactúa continuamente.

De acuerdo con la legislación educativa actual, se pretenderá desarrollar hábitos de trabajo tanto individuales como en equipo, fomentando en todo momento aspectos como el esfuerzo, sentido crítico, interés, curiosidad, creatividad y espíritu emprendedor (LOMLOE, 2020).

Con el fin de potenciar la construcción de un conocimiento entre iguales y las relaciones entre el estudiantado, se hará uso del aprendizaje cooperativo. La aplicación de esta metodología se traduce en una pluralidad de efectos positivos, tales como el aprendizaje de actitudes y valores, además del desarrollo de actitudes benevolentes hacia compañeros y compañeras, fomentando así relaciones caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, además de sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda (Moriña, 2011).

4. Objetivos.

Se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Desarrollar el pensamiento crítico en materia de género.
- Identificar las connotaciones negativas adheridas a los roles de género.
- Propiciar una perspectiva respetuosa e igualitaria.
- Concienciar sobre la existencia de alternativas no sexistas.

5. Destinatarios.

A continuación, se presenta una propuesta de 8 actividades destinadas al tercer ciclo de Educación Primaria, dadas las características cognitivas de los estudiantes de dicha etapa.

6. Recursos y organización espacio-temporal.

Entre los recursos materiales necesarios para la presente propuesta didáctica se encuentran: pizarra digital o proyector acompañado de altavoces, un dispositivo que facilite la búsqueda de información (ordenador o Tablet), papel, lápiz y lápices de colores.

En cuanto a la organización espacio-temporal, el alumnado estará dispuesto en grupos de cuatro personas, de este modo se facilitarán las interacciones que imperan en la metodología cooperativa. La temporalización de la propuesta será la siguiente:

Sesión	Actividad	Tiempo
Primera sesión	Actividad 1: ¿Para quién?	20 minutos
	Actividad 2: ¿Cómo son las princesas Disney?	25 minutos
Segunda sesión	Actividad 3: Las princesas a lo largo del tiempo	45 minutos
Tercera sesión	Actividad 4: Tras el error	25 minutos
	Actividad 5: Viejos cuentos, nuevos finales	20 minutos
Cuarta sesión	Actividad 6: Dale al "on de la creatividad"	20 minutos
	Actividad 7: Colorín colorado	10 minutos
	Actividad 8: Lo que sí y lo que no	15 minutos

Tabla 2. Temporalización de actividades (Elaboración propia).

7. Secuencia de actividades.

La presente propuesta consta de cuatro sesiones, de 45 minutos cada una, en las que se van a desarrollar un total de ocho actividades.

Primera sesión.

Actividad 1: ¿Para quién?
Para desarrollar esta actividad, el alumnado deberá haber seleccionado previamente sus dos películas Disney favoritas, enviándole al docente una imagen de estas. Mediante votación a mano alzada y con el fin de descubrir las ideas previas del alumnado, se irá preguntando a qué público creen que van destinadas las películas seleccionadas: chicos, chicas o ambos. El o la docente, irá preguntando de manera aleatoria los motivos de sus decisiones.

Tiempo: 20 minutos.

Actividad 2: ¿Cómo son las princesas Disney?
En esta actividad se van a observar las características de una princesa tradicional, en concreto Blancanieves, la primera de la saga. Para ello, se visualizará el siguiente vídeo, donde la princesa limpia la casa de los siete enanitos: https://youtu.be/CGaY9aSY5BU

Una vez finalizado el video, se plantearán las siguientes preguntas, para trabajarlas primero en el grupo de trabajo y después con la clase, con el fin de lanzar un debate:

- ¿Qué te parece que siempre esté haciendo tareas domésticas?
- ¿Te gustaría que tuviera otra profesión? ¿Cuál?
- Los enanitos tenían la casa muy sucia, ¿Deben los chicos limpiar en casa o es solo tarea de chicas?
- ¿Crees que el príncipe y futuro marido de Blancanieves lavará los platos? ¿Por qué?

Tiempo: 25 minutos.

Segunda sesión.

Actividad 3: Las princesas a lo largo del tiempo.
El producto final de la presente actividad es la realización de un eje del tiempo colaborativo en formato físico sobre la evolución de las princesas Disney.

Para conseguir tal fin, a cada grupo de trabajo le tocará trabajar con una princesa (Blancanieves, Ariel, Mulán, Mérida, Elsa y Moana), mediante estas, se observará una evolución existente entre las princesas tradicionales y las actuales.

En primer lugar, se deberá hacer uso de la técnica de aprendizaje cooperativo "folio giratorio" para ver las ideas previas que el alumnado tiene sobre la princesa en cuestión. Posteriormente, el grupo deberá realizar una búsqueda de información centrándose en estos aspectos:

- Descripción física.
- Adjetivos que reflejen su personalidad.
- Información relevante o de interés.

Una vez realizada la búsqueda de información, acompañada de un proceso reflexivo de elección de la misma, los grupos, deberán realizar una exposición con formato libre al resto de compañeros/as. Finalmente, cada grupo seleccionará la información más relevante, siendo esta trasvasada al eje del tiempo colaborativo.

Tiempo: 45 minutos.

- La técnica "folio giratorio" consiste en pasar un folio u otro soporte de papel con el fin de realizar una aportación por turnos de forma escrita entre los componentes de un equipo de trabajo.

Tercera sesión.

Actividad 4: Tras el error.
En esta actividad, el alumnado visualizará dos videos, uno de un fragmento de la Sirenita y otro de una parte de una canción de Mulán. El alumnado deberá estar atento ya que deben apuntar comentarios o frases que sean injustas y/o discriminen a la mujer.

La Sirenita: https://youtu.be/mQrKMS6EnaE (A partir del minuto 1:20).

Las frases sexistas del video son:

- "No olvides que tan solo tu belleza es más que suficiente"
- "Los hombres no te buscan si les hablas, no creo que los quieras aburrir"
- "Es preferible que las damas no conversen"
- "Admirada tú serás, si callada siempre estás"

Mulán: https://youtu.be/ETDw-mOeW78 (A partir del minuto 0:40).

Las frases sexistas del video son:

- "Los muchachos pelearán por ti"
- "Debes ser un buen partido"
- "La chica ideal debe ser calmada, obediente y tener una figura ideal"

Una vez visualizado los videos, se le comentará al alumnado las frases que no detecten y se les pedirá que aporten su opinión sobre las mismas a partir de lo observado y anotado.

Tiempo: 25 minutos.

Actividad 5: Viejos cuentos, nuevos finales.
Para esta actividad, se comenzará con el visionado del video "viejos cuentos, nuevos finales": https://youtu.be/mKgvCq3tcKk

En él, se propone una alternativa al final de cuentos protagonizados por princesas tradicionales como Cenicienta y la Bella Durmiente. Posteriormente, se repartirán tantos títulos de cuentos como grupos haya en el aula (La Sirenita, la Bella y la Bestia, Aladín, etc.), y mediante la técnica de aprendizaje cooperativo "pongo mi ficha y hablo", el alumnado que compone el grupo irá haciendo sus aportaciones con el fin de modificar el final del cuento pertinente. Posteriormente se realizará una puesta en común.

Tiempo: 20 minutos.

- La técnica "pongo mi ficha y hablo" consiste en repartir a cada integrante del grupo dos o tres fichas, las cuales serán utilizadas cuando hablan. Cualquier alumno/a comienza el debate poniendo una de sus fichas en el centro de la mesa. Quién gasta todas sus fichas no pueden seguir interviniendo hasta que la totalidad del grupo se quede sin ellas, momento en el que se recogen y se vuelven a repartir para seguir hablando.

Cuarta sesión.

Actividad 6: Dale al "on de la creatividad".
De manera grupal y a partir de todo lo aprendido en estas sesiones, el alumnado, en grupos, deberá diseñar una princesa Disney. Se le darán las siguientes instrucciones:

- 1. Inventa a una princesa para un cuento actual.
- 2. ¿Cómo es físicamente?
- 3. ¿Qué ropa lleva? ¿Le permite luchar y adentrarse en aventuras?
- 4. ¿Cómo es su personalidad? ¿Es valiente? ¿Inteligente?
- 5. Dale al "on" de tu creatividad, dibújala y escribe sus principales atributos.

Posteriormente se realizará una puesta en común.

Tiempo: 20 minutos.

Actividad 7: Colorín colorado.
En esta actividad, a modo de conclusión, se le expondrá al alumnado alternativas de cuentos que rompen con los estereotipos de género, como, por ejemplo: ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? de Raquel Díaz o La Cenicienta que no quería comer perdices de Nunila López y Myriam Cameros.

Del mismo modo, se les plantearán algunas preguntas para reflexionar cuando vean películas y lean libros:

- ¿Quién es el personaje principal? Número de personajes femeninos y masculinos
- ¿Las tareas domésticas sólo las realizan las mujeres?
- ¿Los deportes, la ciencia, la aventura están siempre protagonizadas por los hombres?
- La valentía, la toma de decisiones y la responsabilidad, ¿es exclusivo de los hombres?
- El miedo, el llanto, las emociones, el cuidado de las demás personas, la sensibilidad ¿es exclusivo de las mujeres?

Tiempo: 10 minutos.

Actividad 8: Lo que sí y lo que no.
Para finalizar esta secuencia de actividades y para evaluar el desarrollo de la misma, se le pedirá al alumnado que, por grupos, escriban, en dos folios, por un lado, los aspectos positivos y aprendizajes adquiridos y por otro lado los aspectos negativos y propuestas de mejora. Una vez hecho esto, se realizará una puesta en común.

Tiempo: 15 minutos.

8. Discusión y Conclusiones.

Algo tan simple como una marca biológica ha servido para asignar a las personas determinadas funciones, actividades, relaciones y poderes; de este modo, las creencias sociales relativas al género configuran la estructura social, impregnándola de tradiciones, creencias y actitudes (García et al., 2010).

Como se viene exponiendo durante todo el documento, los estereotipos de género son construcciones sociales internalizadas, principalmente, durante la etapa infanto-juvenil mediante el proceso de socialización (Bonelli, 2019). Por ello, que estas actividades, enfocadas

al alumnado entre 10 y 12 años, se realizan en el momento preciso, propiciando así un proceso reflexivo que evite la adhesión y tolerancia ante determinadas actitudes sexistas y discriminatorias, así como la normalización de los estereotipos de género tradicionales.

Cabe destacar la propuesta realizada por Ramos (2009), titulada "Desmontando Disney: hacía el cuento coeducativo" merecedora del premio Rosa Regàs. En la misma, se incide en la toma de conciencia sobre los mensajes trasmitidos por Disney, tanto en la juventud como en la infancia, resaltando la falta de compatibilidad tanto de su iconografía, como de sus elementos discriminatorios y sexistas con los planteamientos pedagógicos coeducativos.

El objetivo que se persigue a lo largo de toda la propuesta didáctica es, principalmente, el desarrollo del pensamiento crítico, otorgando al alumnado las herramientas precisas a la hora de enfrentarse al visionado de películas o lectura de documentos. Con estas actividades, se pretende que el alumnado vaya más allá de la visión y sea capaz de mirar con criterio ante la manera en la que es representada la mujer, pudiendo posicionarse bajo una actitud crítica y abogando por la igualdad entre hombres y mujeres.

Asimismo, es esencial el uso de metodologías en las que niños y niñas sean protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la creación de conocimiento a partir de las relaciones entre iguales, es decir, a partir del uso de técnicas de aprendizaje cooperativo.

A tal efecto, con esta secuencia de actividades se quiere hacer ver al estudiantado que las princesas podrán ser guapas y frágiles, pero los príncipes también. Que las princesas no siempre serán las que estarán en apuros a la espera de ser rescatadas, ni los príncipes serán siempre fuertes y valientes. Por esta razón, el alumnado debe conocer, analizar y criticar los mensajes transmitidos, no solo por las películas de Disney, sino por la sociedad en general, para exigir cambios en relación con nuevos planteamientos no sexistas, más igualitarios y por supuesto, coeducativos.

Referencias bibliográficas

Aguado-Peláez, D. (2020). *Ficción infantil desde una perspectiva de género.* https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2020.12.10.delicia_aguado_cas.pdf

Aguado, D. & Martínez, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área abierta, 15*(2), 49-51. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n2.46544

Álvarez, N., Carrera-Fernández, M. V. & Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (5), 330-333. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830

Bonelli, A. N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, (12), 62-85. https://pub.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/872/pdf_5

Carrera, M. V. (2015). Las semillas de la violencia. *Xornal Escolar, La Región*.

Castillo, M. & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, *13*(1), 391-407. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000100015&script=sci_arttext

Cerqueira, C. (2014). El papel de los medios de comunicación para la igualdad de género. *Communication papers: media literacy and gender studies, 3*(5), 103-104. https://raco.cat/index.php/communication/article/view/289751/378053

Constitución española. Art. 9. 6 de diciembre de 1978 (España).

Constitución española. Art. 10. 6 de diciembre de 1978 (España).

Constitución española. Art. 14. 6 de diciembre de 1978 (España).

De Haro, A. M. (2012). *La consolidación de los roles de género a través de los cuentos infantiles* [Comunicación en congreso]. I Congreso Internacional de Comunicación y Género, Sevilla, España. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/33159/Pages%20from%20LIBRO%20ACTAS%20I%20CONGRESO%20COMUNICACIÓN%20Y%20GÉNERO-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Thule Ediciones.

Disney Fan (12 de septiembre de 2021). La Sirenita - Pobres Almas en Desgracia [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/mQrKMS6EnaE

Espinosa, M. A. (2006). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. *EMAKUNDE: Instituto Vasco de la Mujer. https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2006.02.09.angeles.espinosa.pdf*

García, N. & Baeza, S. (2019). *Construcción social de género*. Formación Alcalá, S.L.

García, R. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas, 22*, 329-350. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/54424/El%20cuento%20infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. & Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, *28*(1), 217-232. https://revistas.um.es/rie/article/view/98951/109441

García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, *23*(3), 385-397.

Giroux, H. (2010). Lo que los niños aprenden de Disney en Aparici, R. (Coord), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 65-79). UNED.

Gómez, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas,* (2), 53-74.

González-Vera, P. (2015). «El nuevo giro de Disney al estereotipo de género». *MediAzioni*, (17), 1-24.

Grupo5coeducacion (s.f). VIEJOS CUENTOS, NUEVOS FINALES [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/mKgvCq3tcKk

Ibáñez, J. & Montoya, J. A. (2018). Construcción de género mirada desde diferentes lugares. *VIREF, Revista de Educación Física*, *7*(4), 1-17. https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/336960/20792215

Leruite, M. T., Fernández, P. M. & Díaz, M. Z. (2015). Análisis del deporte femenino español de competición desde la perspectiva de protagonistas clave. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *28*, 3-8. https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34821

Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE. No. 340. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Lindsey, L. L. (2020). *Gender: Sociological Perspectives*. Routledge.

López, N. & Cameros, M. (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices.* Planeta. https://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf

Loscertales, F. (2011). La construcción social del género. *La mujer en el espejo mediático: II Jornadas Universitarias" Sexo, Género y Comunicación": 2011*, 7-26. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/30655/lamujerenelespejomediatico_2.pdf

Mancinas, R., Nogales, A. I. & Barriga, M. J. (2011). *Evolución de estereotipos de género en Disney: análisis desde la perspectiva crítica*. III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, Sevilla, España. https://idus.us.es/handle/11441/39114

Marañón, I. (2019). *Educar en el feminismo.* Plataforma actual.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (23 de diciembre de 2021). *Agenda 2030.* Objetivo 5. Igualdad de género. https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo5.htm

Miranda, D., Freire, M. & Jervis, M. (2019). Asimetría, poder y construcción de género, ¿un camino para conseguir igualdad? *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, *7*(1), 104. https://revistaepe.utem.cl/articulos/asimetria-poder-y-construccion-de-genero-un-camino-para-conseguir-igualdad/

Monforte, J. & Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Like a girl': A provocative study on gender stereotypes in physical education. ['Como una chica': Un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física]. *Retos,* (36), 74-79. 10.47197/retos.v36i36.68598

Moriña, A. (2011). Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education. *Estudios Sobre educación, 21,* 199-216. https://hdl.handle.net/11441/97039

Pitch, T. (2010). Sexo y género de y en el derecho: el feminismo jurídico. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, *44*, 435-459.

Puerta, S. P. & González, E. M. G. (2013). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74. https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05

Ramos, I. (2009). *Desmontando a Disney: hacia el cuento coeducativo.* Junta de Andalucía. Consejería de Educación. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ee937f43-8b0f-4d42-8752-71cfeb5519b0

Real Academia Española. (s.f.). Sexo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 21 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/sexo

Rodríguez, M. P., Pando-Canteli, M.J. & Berasategi, M. (2016). *¿Generan estereotipos de género los medios de comunicación? Reflexión crítica para educadores.* Universidad de Deusto.

Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Unidad chihuahua*, 97-107.

Schippers, M. (2007). «Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity and Gender Hegemony». *Theory and Society*, *36*(1), 85-102.

Serrano, R. & Peinado, T. (2021). A gender perspective in analyzing film production for children as a source for coeducation. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación, 62*, 183-208. https://doi.org/10.12795/pixelbit.86062

Shcholokova, O., Karpenko, O., Petrochko, Z., Kuzmenko, V. & Holubenko, T. (2021). Effectiveness of gender education in ukraine as the implementation of the principle of gender parity. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20*(11), 306-324. https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.17

Shutts, K., Roben, C. K. P. & Spelke, E. S. (2013). El uso de categorías sociales por parte de los niños al pensar en las personas y las relaciones sociales. *Revista de cognición y desarrollo*, *14*, 35 - 62 .https://doi.org/10.1080/15248372.2011.638686

Solá, M. (2020). *Guía básica sobre diversidad sexual y de género.* Gobierno de Navarra/Nafarroako Gobernua Instituto Navarro para la Igualdad/Nafarroako Berdintasunerako Institutua. https://www.igualdadnavarra.es/imagenes/documentos/-235-f-es.pdf

Stark Productions (24 de noviembre de 2021). Blancanieves y los 7 enanitos - Silbando al trabajar [1080P] Castellano [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/CGaY9aSY5BU

WaltDisneyLAT (9 de noviembre de 2012). Mulan - Nos vas a brindar honor [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/ETDw-mOeW78

Zapata, C. C., Buelvas, Y. P. & Tapia, L. M. (2015). Influencia de las películas de Disney en el pensamiento científico del niño. *Hexágono Pedagógico, 6*(1), 48-65. https://doi.org/10.22519/2145888X.659

La prevención de problemas de conducta y gestión de conflictos en el ámbito escolar de un curso de 6º grado del Colegio Ramón Esteve de Valencia, España.

Leydis Morejón Rodríguez. Universidad Internacional de Valencia (España).

Alba Granchel Alberola. Universidad Internacional de Valencia (España).

1. Introducción.

En la actualidad uno de los temas más discutidos es la calidad de la educación, los factores involucrados y sus relaciones. Las características de la sociedad moderna es otro de los factores que influyen en este proceso; los cambios sociales, tecnológicos y comunicativos influyen en la educación y en la conducta del individuo.

En el informe "Adolescentes con trastornos de comportamiento, ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer?" elaborado por la Organización Médica Colegial del Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona en el año 2016, se observa que en los últimos años ha habido un aumento significativo en el diagnóstico de trastornos de conducta en menores. Según la investigación, uno de cada cinco niños tendrá a lo largo de su infancia o adolescencia algún trastorno de conducta. Estas cifras son preocupantes, ya que las demandas por problemas de conducta se han convertido en la principal causa de consulta sobre salud mental. Estas conductas disruptivas se pueden dar por múltiples razones. Matalí (2016) plantea que: "La sociedad contemporánea ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas. Estos han comportado más libertad, más comunicación, más oportunidades, más igualdad y mejor acceso al conocimiento" (p.9).

Por otra parte, Toro (2019) en su libro "Educar con corazón", comenta que el papel del maestro es guiar al alumnado para que gestione su mundo emocional. Identificando, la importancia que tiene la actuación del maestro en la vida del niño y la observación en nuestra experiencia docente en diferentes conflictos que tienen lugar en el entorno escolar, surge la necesidad de abordar esta problemática, ya que el objetivo último de nuestro actual sistema educativo es formar personas para la vida, que presenten unos valores sociales que les ayuden a llevar una vida con dignidad y prosperar en su futuro.

Existen numerosas estrategias para la prevención de conflictos escolares, entre ellas se destacan: estrategias conductuales basadas en reforzamiento, economía de fichas, contratos conductuales, entre otras. De ahí que, los antecedentes teóricos y prácticos identificados, indican la necesidad de trabajar en el conocimiento de los problemas de conducta que presentan los menores para lograr una gestión educativa que permita prevenir y mediar de forma tal que se le ofrezcan a niños y jóvenes herramientas que los conduzcan a una adecuada resolución de los problemas que se le presenten.

En la actualidad, la problemática que se aborda en la investigación es uno de los temas más discutidos en el ámbito educativo. La investigación que se desarrolla, intenta ser un aporte

práctico e innovador que contribuya al logro de una formación adecuada y un ejercicio de responsabilidad y compromiso cívico entre el alumnado.

1.1. Impacto de los problemas de conducta en la sociedad contemporánea.

Los trastornos de conducta siguen siendo un tema actual que preocupa a la sociedad, sobretodo dentro del ámbito familiar y escolar. Para establecer una definición de los trastornos de conducta es necesario recurrir al Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5, publicados por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) el 18 de mayo de 2013.

Ha habido un cambio en cuanto a los trastornos de conducta en el DSM-5. En la anterior edición, concretamente en el DSM-IV, el énfasis se ponía en el comportamiento perturbador. En la actual edición se amplía al control de los impulsos. Es decir, en el DSM-5 reciben el nombre de trastornos disruptivos, del control de impulsos y de la conducta, en el que se agrupa diversos trastornos y queda excluido el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Los trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta se relacionan con la aparición de una conducta desadaptada ligada con oposición, rechazo e incumplimiento de reglas, control emocional, agresividad o impulsividad. Por tanto, en la nueva edición, dentro de los trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta destaca los siguientes:

TRASTORNOS DE LA CONDUCTA	CARACTERÍSTICAS
Trastorno negativista desafiante	Se caracteriza por un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano.
Trastorno explosivo intermitente.	Se caracteriza por un patrón aleatorio de reactividad conductual agresiva y desproporcionada sin un motivo ni objetivo concreto, ocasionando alteraciones o prejuicios graves en el entorno físico y social y el propio individuo.
Trastorno de conducta	Se caracteriza por un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad.
Trastorno de la personalidad antisocial	Se caracteriza por un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás que se presenta desde la edad de 15 años.
Piromanía.	Se caracteriza por la reiteración de actos o intentos de prender fuego a las propiedades u otros objetos, sin motivo aparente junto con una insistencia constante sobre temas relacionados con el fuego y la combustión.
Cleptomanía	Se caracteriza por la presencia de una conducta repetitiva de apropiarse de aquello que le es ajeno. El momento del robo se convierte en la finalidad del acto, sin perseguir el enriquecimiento personal ni el perjuicio de la persona a quien roba.

Tabla 1. Trastornos de la conducta y sus características. Fuente: American Psychiatric Asociation (APA). (2015). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5. Madrid, España: Medica Panamericana.

Las características que presenta la sociedad moderna impactan en la aparición de los problemas de conducta que se manifiestan en la actualidad en el ámbito escolar y familiar. Las principales problemáticas que inciden en este fenómeno tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional son las siguientes:

- Los cambios en las estructuras familiares.
- La separación de los padres.
- Los estilos de crianza y la baja interacción entre padres e hijos.
- El maltrato infantil.

- Factores de riesgo derivados del contexto: crisis económica, modelo de vida basado en el hiper consumismo, ausencia o pérdida de valores morales del S.XXI o impacto social de las redes.

En la actualidad las instituciones educativas se encuentran centradas en promover un aprendizaje constructivista donde se aprenden competencias como el desarrollo de destrezas, comportamientos, habilidades y valores, todos necesarios para prevenir los problemas de conducta en la escuela. Como indica Batlle (2013) "el niño debe ser educado en el sentimiento de que tiene que poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo" (p.24).

En el conocimiento preciso de las dificultades que presente el alumnado radica el éxito de las estrategias y recursos que se proyecten para una educación emocional que conlleve en el futuro a un ejercicio cívico responsable y por ende a trasmitir los mismos a las futuras generaciones.

2. Metodología.

El presente trabajo se llevó a cabo en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Ramón Esteve, perteneciente a una pequeña localidad de la provincia de Valencia en España. La escuela dispone de 3 unidades de Educación Infantil y 6 unidades de Educación Primaria. Su entorno socioeconómico se caracteriza por una economía agrícola que ha ido reconvirtiéndose en el sector secundario y terciario. Se ha elegido este centro, ya que después de una observación exhaustiva del ambiente escolar se han detectado conductas disruptivas de carácter moderado en el curso de 6º de primaria, concretamente por parte de dos alumnos.

En el estudio han participado un total de 21 alumnos del aula, siendo 8 niñas y 13 niños con una edad comprendida entre 11 y 12 años, sus familiares, la tutora del grupo, y cuatro docentes especialistas. La distribución y características de la muestra quedan recogidas en las tablas 2 y 3:

Perfil	(n)
Alumnos/as	21
Tutora del grupo	1
Docentes especialistas	4
Familias	15
	41

Tabla 2. Distribución de los participantes de la investigación. Fuente: elaboración propia. Fuente: elaboración propia.

CASOS	Edad	Sexo	Características
CASO 1	12	Masculino	Alumno atento y participativo
CASO 2	11	Masculino	Alumno con familia desestructurada. Presenta poca tolerancia a la frustración, cambios emocionales importantes y problemas conductuales. Asiste al psicólogo dentro y fuera del centro
CASO 3	11	Femenino	Alumna que ha repetido curso. Falta de autoestima y motivación
CASO 4	12	Masculino	Alumno con buenos resultados académicos
CASO 5	12	Femenino	Alumna con buenos resultados académicos
CASO 6	11	Femenino	Alumna con buenos resultados académicos
CASO 7	12	Masculino	Alumno influenciable por sus compañeros en situaciones de conflicto. En general no presenta un comportamiento grave
CASO 8	11	Masculino	Alumno con incorporación tardía al sistema español. Buena adaptación de la lengua y de los contenidos
CASO 9	11	Masculino	Alumno con buenos resultados académicos
CASO 10	11	Femenino	Alumna con déficit de atención. Refuerzo de la maestra de Pedagogía Terapéutica dentro del aula

CASO 11	12	Masculino	Alumno que presenta falta de motivación debido a problemas familiares
CASO 12	12	Masculino	Alumno atento y participativo, destaca mucho en matemáticas
CASO 13	11	Masculino	Alumno que ha repetido curso. Separación de los padres y estilos de crianza inadecuados. Diagnosticado con problemas conductuales. Alta frecuencia de problemas de conducta moderada, tiene una adaptación curricular.
CASO 14	11	Femenino	Alumna que ha repetido curso. Le cuesta pero se esfuerza. Destaca mucho en el área artística, es muy creativa
CASO 15	12	Femenino	Alumna que presenta dislalia. Recibe atención de la maestra de Audición y Lenguaje
CASO 16	12	Masculino	Alumno con buenos resultados académicos
CASO 17	12	Femenino	Alumna con buenos resultados académicos
CASO 18	11	Masculino	Alumno con buenos resultados académicos
CASO 19	11	Masculino	Alumno que se esfuerza mucho, presenta dificultades en las asignaturas de lenguas
CASO 20	12	Masculino	Alumno que recibe refuerzo por la maestra de Pedagogía Terapéutica de manera inclusiva dentro del aula
CASO 21	12	Femenino	Alumna participativa con buenos resultados académicos

Tabla 3. Características de la muestra de la clase según edad y sexo.

Las técnicas para la recogida de datos que han permitido conocer la situación inicial del centro y el diagnóstico de necesidades han sido la observación no participante, la revisión documental, la entrevista no estructurada, el focus group, el cuestionario Esperi y el inventario Eyberg. La relación de informantes y los instrumentos de recogida de información se muestran en la tabla 4.

	Observación no participante	Análisis de datos	Entrevista no estructurada	Focus Group	Cuestionario Esperi	Cuestionario Eyberg
Tutora grupo	X		X			
Docente lengua	X			X		
Docente E.Física	X			X		
Docente Música	X			X		
Docente Inglés	X			X		
Alumnos	X				X	
Padres						X

Tabla 4. Relación de informantes e instrumentos de recogida de información. Fuente: elaboración propia.

La investigación comenzó con la realización de un diagnóstico inicial a través de la observación no participante que se realiza como parte del período de práctica profesional para evaluar las problemáticas y necesidades reales del aula. La observación se lleva a cabo mediante el método de registro notas de campo que constituyen el Diario de Observación de la Investigadora, donde se observa que hay una alteración dentro del clima del aula; se presencian problemas conductuales de carácter moderado por parte de dos alumnos de la clase.

A continuación, se estableció una coordinación inicial donde la autora del trabajo informó al equipo directivo sobre los propósitos de la investigación a realizar y se obtuvo el consentimiento informado de padres y escuela para poder utilizar los datos que se obtienen tras la aplicación de los diferentes instrumentos.

Una vez establecido el contacto con el centro escolar, se procedió al análisis de documentos como el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Convivencia y la revisión de los expedientes de los alumnos de la clase.

Para la realización del estudio, se utilizó como primera etapa para poder recabar información la entrevista no estructurada a la maestra tutora. Este instrumento fue administrado telemáticamente ya que las contingencias actuales han hecho readaptar las diferentes formas de obtención de información.

Posteriormente se realizó un diagnóstico a partir del focus group. Primero se elaboró un guión a través del cual se estableció un debate con varios docentes de la institución mediante la generación de una videoconferencia compartida, donde cada uno de los docentes que intervinieron aportó información relevante acerca de la utilización de la metodología y del conocimiento de la misma, y donde la autora del trabajo actuó como mediadora para facilitar el proceso. Dentro de este instrumento se realizaron preguntas abiertas con la intención de indagar acerca de los principales problemas de conducta que se manifiestan en la clase y las estrategias que conocen los docentes para su resolución. Éstas se focalizaron en la opinión de los docentes especialistas del grupo para comprobar si el tipo de metodología de Aprendizaje por Servicio que se desea implementar resulta interesante, atractiva, si es conocedora, si es motivadora y si es una buena estrategia para prevenir o gestionar conflictos.

Tanto la entrevista como el focus group fueron administrados telemáticamente a través de la aplicación tecnológica Skype, grabados en audio y transcritos con la intención de eliminar el sesgo de la investigadora y poder realizar su análisis posterior.

Por último, para contactar con los alumnos y sus familiares se contó con la colaboración de la tutora quien coordinó el envío mediante correo electrónico de los diferentes cuestionarios. Es importante destacar que todos los participantes del estudio lo hicieron de manera voluntaria y se les informó sobre la confidencialidad de los datos.

Se utilizó el cuestionario Esperi para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes de Parellada, San Sebastián y Martínez (2009), instrumento ya validado y que facilitó la obtención de datos e información acerca del alumnado. Este instrumento dirigido a niños de 8 a 11 años consta de 47 ítems y mide diferentes dimensiones relacionadas con: Inatención-Impulsividad-Hiperactividad, Disocial, Predisocial y Oposicionismo-Negativismo-Desafiante. El alumno debe seleccionar la alternativa que mejor describa su comportamiento a través del formato Likert con una frecuencia de: (nunca/muy pocas veces/algunas veces/bastantes veces y siempre).

A su vez, los padres evaluaron las acciones y comportamientos de sus hijos a través del Inventario EYBERG, para el Comportamiento del Niño (IECN) versión española del Eyberg Behavioral Child Inventory (EBCI) de García-Tornel et al. (1998), cuestionario diseñado para identificar problemas de conducta en niños de 2 a 16 años. Se trata de un instrumento con una escala formada por 36 ítems donde los padres valoran a través de una escala de intensidad con una frecuencia de (nunca/rara vez/alguna vez/a menudo y siempre) los problemas de comportamiento generales de sus hijos. Además, incluye otra opción en la que el participante ha de contestar a la siguiente pregunta "¿Es esto un problema para usted?" mediante los indicadores (sí/no).

La entrevista y el focus group utilizados, se elaboraron considerando las siguientes dimensiones de la investigación:

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Conflictos escolares	Se entenderá por conflicto escolar todas aquellas situaciones que generen perturbación en la convivencia del centro y que impliquen oposición a las normas establecidas
Estrategias que se ocupan para la resolución de conflictos en el ámbito escolar	Se entenderá por estrategias todas aquellas técnicas dirigidas al alumnado que les ayuden a reflexionar sobre su comportamiento y que tienen como objetivo prevenir y gestionar estas conductas.
Percepciones de los docentes acerca de la metodología de Aprendizaje por Servicio	Pensamientos de los docentes acerca de los beneficios y de la utilidad de este tipo de metodología para prevenir y gestionar conflictos dentro de la institución escolar.

Tabla 5. Dimensiones de estudio. Fuente: Elaboración personal.

Una vez definidas las dimensiones del estudio se elaboraron la entrevista y el focus group para obtener información relevante del estudio, lo que se aprecia en la tabla 6:

Códigos	Rol Social	Edad	Sexo	Otras Características
Entrevista (E1)	Tutora grupo Caso A	43	F	Docente que imparte la mayoría de las asignaturas en la clase de 6ª de educación primaria además de tener la labor de tutora del grupo.
Focus Group (E2)	Docente 1 Caso B	56	F	Docente que imparte la asignatura de lengua castellana en el grupo de 6º de educación primaria.
Focus Group (E2)	Docente 2 Caso C	43	M	Especialista de Educación Física del centro que imparte clase en el grupo de 6º de educación primaria.
Focus Group (E2)	Docente 3 Caso D	48	M	Especialista de Música del centro que imparte clase en el grupo de 6º de educación primaria.
Focus Group (E2)	Docente 4 Caso E	31	F	Especialista de Inglés del centro que imparte clase en el grupo de 6º de educación primaria.

Tabla 6. Características según la muestra de la entrevista y el focus group. Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de datos, se llevó a cabo la triangulación de los datos brutos a partir de las dimensiones que se plantean en el estudio para facilitar la identificación de las dificultades relacionadas con los problemas de conducta en la clase. Se realizó una comparación de la información que facilitó identificar las principales regularidades relacionadas con el objeto de estudio de la investigación.

3. Resultados.

Al realizar el estudio se apreciaron problemas conductuales por parte de dos alumnos del sexo masculino. Tras la aplicación de los diferentes instrumentos se obtuvieron resultados estadísticamente significativos que ratificaban que dos alumnos presentaban altos índices de riesgo en conducta disruptiva.

Tras el análisis inicial, se comprobó que los alumnos que presentan problemas de conducta pertenecen a una familia desestructurada en la que hay una alteración en la relación con sus referentes, que influye en sus comportamientos.

También se pudo identificar que, si bien los docentes tienen manejo y dominio de algunas estrategias como: mediación, diálogo, aula de convivencia, costo de respuesta, tiempo fuera, reforzamiento positivo, economía de fichas, técnicas de enfriamiento y rincón de la paz, falta incorporar las potencialidades de las estrategias que promueven la motivación de los estudiantes.

Tras la aplicación de los distintos instrumentos se identificaron las principales regularidades de la investigación, que se recogen en la tabla 6:

En general el alumnado del aula de 6º grado de educación primaria presenta un comportamiento aceptable.
Bajo índice de presencia de problemas conductuales en el sexo femenino. Las chicas arrojan un comportamiento bajo o normal en los cuatro factores y en algún caso se aprecia un comportamiento leve en el factor inatención-impulsividad-hiperactividad y en el disocial.
Mayor índice de presencia de problemas conductuales por parte de dos alumnos en el sexo masculino. Los chicos manifiestan un comportamiento bajo o normal en tres de los factores, mientras que en el factor disocial aumentan los comportamientos disruptivos en los tipos de conducta leve, moderada y severa.
El tipo de conflicto que se da con mayor frecuencia son las agresiones verbales y el tipo de conflicto con menor frecuencia son las agresiones hacia objetos.
Los antecedentes que originan los problemas de conducta dentro del aula se deben a: un ambiente familiar deteriorado, baja interacción entre padres e hijos y estilos de crianza inadecuados. Los problemas de conducta no se deben a antecedentes de maltrato infantil.
Bajos indicadores de problemas conductuales según la opinión de los padres de alumnos del sexo femenino.
Mayor incremento en indicadores de problemas conductuales según la opinión de los padres de alumnos del sexo masculino.

Tabla 6 Principales regularidades tras la aplicación de los diferentes instrumentos. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se consideró necesario destacar las fortalezas y debilidades del aula de 6to de primaria:

Fortalezas
Conducta aceptable de gran parte del alumnado del aula. Conocimiento y utilización de estrategias por parte de los docentes para la gestión de los problemas de conducta como: mediación, diálogo, aula de convivencia, costo de respuesta, tiempo fuera, reforzamiento positivo, economía de fichas, técnicas de enfriamiento, rincón de la paz. Conocimiento del profesorado en metodologías innovadoras como el Aprendizaje por servicio.
Debilidades
Antecedentes familiares de riesgo que desencadenan en conductas disruptivas en algunos alumnos. Problemas de conducta de carácter moderado y severo por parte de dos alumnos que entorpecen la dinámica del aula. Carencia de habilidades socioemocionales (empatía, cooperación, escucha activa, asertividad, autocontrol…). Repercusión en el clima del aula y en el aprendizaje del resto de alumnos del grupo. Falta de un acuerdo común en métodos de enseñanza que motiven al alumnado y que ayuden a prevenir y gestionar los problemas de conducta, ya que, en muchas ocasiones, no se puede llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje debido a la conducta disruptiva. Ausencia de una metodología activa y motivadora como el Aprendizaje por Servicio que conciencie al alumnado de la importancia de sus acciones y capacidades dentro y fuera del centro escolar.

Tabla 7. Fortalezas y debilidades del grupo clase. Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones.

Las necesidades de prevención de problemas de conducta y gestión adecuada de conflictos en el ámbito escolar se encontraron fundamentalmente en 2 alumnos del sexo masculino del 6to grado de educación primaria del colegio Ramón Esteve. En este sentido se obtuvieron resultados estadísticamente significativos que ratificaban que dos alumnos presentaban altos índices de riesgo en conducta disruptiva. El tipo de conflicto más frecuente son las agresiones verbales, lo cual es conocido por los padres de estos alumnos.

Se identificó además que, el origen de los problemas de conducta dentro del aula se debe a la existencia de ambientes familiares deteriorados, a la poca interacción entre padres e hijos y a estilos de crianza inadecuados.

Por último, se destaca que, si bien los docentes tienen manejo y dominio de algunas estrategias como: mediación, diálogo, aula de convivencia, costo de respuesta, tiempo fuera,

reforzamiento positivo, economía de fichas, técnicas de enfriamiento y rincón de la paz, falta incorporar las potencialidades de las estrategias que promueven la motivación de los estudiantes, por el ejemplo el uso de estrategias que utilicen las TICS como parte del aprendizaje, el roll play donde pueden recrear situaciones que suceden en la vida real y gestionar de forma simulada y con supervisión del docente su resolución, la terapia cognitivo-conductual, entre otras.

Referencias bibliográficas.

Alonso, C., y Romero, E. (2017). El uso problemático de nuevas tecnologías en una muestra clínica de niños y adolescentes. Personalidad y problemas de conducta asociados. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 45(2), 62-70.

American Psychiatric Asociation (APA) (2015). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.

Barquero, A., y Calderón, F. (2016). Influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo adolescente y posibles desajustes. *Revista Cúpula*, 30(2), 11-25.

García-Tornel, S., Calzada, E.J., Eyberg, S.M., Mas, J.C., Vilamala, C., Baraza, C., Trinxant, A. (1998). Inventario Eyberg del comportamiento en niños. Normalización de la versión española y su utilidad para el pediatra extrahospitalario. *Revista Anales de pediatría*, 48(5), 475-482.

Matalí, J. (Coord.) (2016). *Adolescentes con trastornos de comportamiento. ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer?* Faros. https://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/adolescentes-trastornos-comportamiento-como-podemos-detectarlos-debe-hacer

Parellada, M.J., San Sebastián, J., & Martínez, R. (2009). *ESPERI Cuestionario para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes.* Editorial Giuntieos Psychometrics.

Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez, J. & Vera, J.L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. Siglo veintiuno editores.

Toro, J. M. (2019). *Educar con corazón*. Editorial Desclée de Brouwer.

Educación emocional e inclusiva en tiempos de pandemia. Una apuesta a favor de la resiliencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

María José Alcalá Del Olmo. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

En los momentos de incertidumbre y perplejidad en los que nos encontramos a causa de la pandemia de la COVID-19, nuestra sociedad se enfrenta a múltiples retos, que exigen la puesta en práctica de iniciativas con las que paliar los efectos devastadores originados por esta crisis socio-sanitaria.

Uno de los escenarios en los que se ha podido vislumbrar todo un conjunto de dificultades que han afectado tanto a la esfera cognitiva como socio-emocional ha sido el educativo, lo que ha llevado a la proliferación de discursos que analizan tanto la naturaleza y los fines de la educación, como la cultura pedagógica y la figura profesional del docente para dar respuesta a la complejidad generada durante la pandemia (Echeita, 2020; Hueso, 2020; Sanz et al., 2020).

Entre las principales medidas que fueron desplegándose para tratar de garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes, debemos hacer alusión a las modalidades del aprendizaje a distancia, la movilización y acompañamiento desarrollado por el personal educativo y la atención a la salud y el bienestar del alumnado, a partir de una educación de corte emocional e inclusivo (Rodríguez et al., 2020).

Si bien es cierto que esta crisis ha generado estragos en los sistemas educativos de todo el mundo y ha afectado de forma especialmente significativa a la población más vulnerable (Murillo & Duk, 2020; Reimers, 2021), también lo es el hecho de que representa una buena oportunidad para repensar las actuaciones didácticas en clave de solidaridad y equidad, como forma de diseñar un nuevo modelo educativo capaz de dar respuesta a las demandas sociales y preparar de forma eficiente a estudiantes y docentes ante los desafíos del siglo XXI.

Organismos Internacionales como la Unesco (2020) desvelan que la pandemia de la COVID-19 se sitúa en el origen de problemas socio-emocionales que han alterado de forma alarmante a docentes, estudiantes y familias, reflejado todo ello en crisis de ansiedad, estrés y malestar que han estado presentes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando todo ello en buena medida al rendimiento académico, la persistencia formativa y la conformación de conocimientos.

En el caso concreto de los docentes, ha podido vislumbrarse que la pandemia de la COVID-19 ha generado un impacto negativo tanto en el bienestar personal como profesional, debido en gran parte al aislamiento a que han debido enfrentarse y ante la necesidad de desarrollar un comportamiento autodidacta con el que utilizar plataformas virtuales que resultaban

indispensables para garantizar la continuidad pedagógica en los diversos niveles formativos (Alcalá del Olmo et al., 2021; Alves et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la Unesco se ha encargado de promover de forma explícita y rigurosa la promoción y desarrollo de competencias emocionales, reclamando actuaciones dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa, como modo de resolver situaciones de malestar en cada uno de ellos y acentuando la necesidad de implementar actuaciones didácticas con las que trabajar la resiliencia y el empoderamiento en los espacios educativos.

Asimismo, atendiendo a los datos desprendidos del Informe publicado por Save the Children (2020), ha podido admitirse la necesidad de que las políticas educativas concedan prioridad a la educación emocional como herramienta pedagógica clave para reducir los efectos devastadores de la pandemia en términos psicosociales, apostando por la inclusión transversal de esta dimensión educativa en las estructuras curriculares, además de en los planes de acción tutorial y en los programas de formación inicial y permanente del profesorado.

En el caso concreto del territorio español, tanto el Ministerio de Sanidad como el de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2020), reiteran la necesidad de incorporar en los objetivos educativos cuestiones relacionadas con la configuración de entornos saludables y sostenibles a partir de medidas preventivas de higiene y de promoción de la salud, no solo física, sino también emocional, dotando a la comunidad educativa de las herramientas pedagógicas necesarias para ello.

En la misma línea que los organismos anteriores, el Banco Mundial (2020), sitúa la mirada en la necesidad de desarrollar las llamadas "competencias blandas", a partir de programas educativos que permitan trabajar de forma comprometida la resiliencia, el liderazgo, la capacidad de aprender a aprender, la empatía y la educación afectivo-emocional, como ingredientes esenciales con los que ayudar a paliar no solo problemas de aprendizaje, sino también problemas de ansiedad, temor e incertidumbre que hayan podido generarse con la pandemia y las situaciones de confinamiento. En el caso concreto del profesorado, el Banco Mundial alude a la necesidad de desarrollar programas de formación docente relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), metodologías innovadoras, atención a la diversidad y diagnóstico de necesidades, con objeto de dar respuesta a las nuevas necesidades detectadas y ofrecer una formación de calidad y excelencia a los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de las principales implicaciones derivadas de la COVID-19 en el clima emocional de la comunidad educativa, delimitando los principales retos y las principales respuestas educativas que han de ponerse en marcha a partir de la implementación transversal de la educación emocional desde una perspectiva pedagógica inclusiva.

2. Educar en tiempos de pandemia: retos e incertidumbres.

En la actualidad nos envuelve una crisis socio-sanitaria marcada por la pandemia de la COVID-19, lo que ha dejado patente las relaciones de interdependencia entre las estructuras sociales a nivel global y local. En los orígenes de propagación de la cadena vírica, los gobiernos de los diferentes países decidieron recluir a la ciudadanía y cerrar los centros educativos, como forma de paliar los efectos de la enfermedad en los diferentes sectores poblacionales. De acuerdo con los datos proporcionados por la Unesco (2020), el cierre temporal de los centros educativos afectó de forma significativa a la población estudiantil, siendo el 90% de

estudiantes los que se vieron obligados a trabajar desde sus hogares en formatos virtuales de enseñanza ante la supresión temporal de la docencia presencial.

En una situación de confinamiento como la que acabamos de describir, los centros educativos se vieron obligados a desplegar todo un conjunto de soluciones didácticas en formato híbrido y virtual que permitieran seguir construyendo aprendizajes, adquirir competencias esenciales en el espacio docente de las disciplinas impartidas y asegurar la continuidad formativa en las mejores condiciones posibles. En este sentido, las herramientas y las plataformas virtuales llegaron a adquirir un protagonismo significativo, puesto que eran los instrumentos que en su momento permitían que los diferentes miembros de la comunidad educativa tuvieran la posibilidad de interactuar y de dar respuesta a las necesidades educativas manifestadas por los estudiantes.

En este sentido, hubo que asumir el vespertino desafío de recurrir a la virtualidad, con la consiguiente inmersión en las tecnologías de la información y la comunicación, el uso de materiales multimedia, diversidad de equipos, software y redes, emergiendo así todo un conjunto de formas alternativas de enseñanza-aprendizaje apartadas de los formatos de docencia presencial (Avello, 2020).

Esta situación pudo describirse cuanto menos de sencilla, en tanto que obligó al profesorado a desarrollar un comportamiento autodidacta, con el que ser capaz de asumir una docencia virtual, al tiempo que desarrollar funciones de acompañamiento y de acción tutorial para responder a la dimensión socio-afectiva y emocional tanto del alumnado como de las familias.

Y es que en esos momentos dominaban los sentimientos de desamparo emocional y de desarraigo ante la escasez y/o ausencia de contactos interpersonales, lo que además de afectar a las emociones, obstaculizaría la conformación de aprendizajes, puesto que buena parte de ellos eran construidos de forma negociada y compartida a partir de metodologías interactivas.

Toda esta situación afectó de un modo mucho más alarmante al alumnado en situación de vulnerabilidad, en el que las consecuencias desprendidas de la brecha digital se hicieron aún más explícitas, al tratarse de estudiantes con problemas de conectividad en sus respectivos hogares, con escasas competencias digitales y sin apenas control y supervisión por parte de sus progenitores, dadas sus dificultades para conciliar la vida familiar y profesional.

En efecto, fueron numerosos los estudiantes cuyas familias atravesaron importantes dificultades económicas, lo que impidió contar con equipos informáticos con eficiente acceso a Internet, con el consiguiente "desenganche" de los procesos formativos y el progresivo aumento de casos asociados al absentismo escolar, encontrándose así los sistemas educativos mundiales ante el reto de asegurar una formación inclusiva que permitiese dar respuesta a las dificultades manifestadas por el alumnado ante una situación nunca antes conocida.

Durante los momentos de clausura temporal de los centros educativos, la crisis sanitaria conseguiría poner de manifiesto ciertas carencias y disfunciones relativas tanto a la disponibilidad de herramientas digitales y su aplicación didáctica como a la formación docente para trabajar de forma eficiente en estos escenarios, contando con las competencias digitales necesarias. A este respecto, cabe destacar que son diversas las investigaciones que reflejan la carencia de formación del profesorado para seguir avanzando hacia espacios más abiertos y flexibles que alentasen la participación e implicación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje pese al predominio de lo virtual (Hargreaves, 2021; Reimers & Schleicher, 2020; Rodríguez et al., 2020)

En los discursos pedagógicos del momento, comenzó a cobrar gran protagonismo el concepto de equidad, convirtiéndose en el "telón de fondo" acerca del que reflexionar de forma seria y rigurosa durante la emergencia sanitaria (Echeita, 2020; Hueso, 2020; Rodríguez et al., 2020). Y es que la COVID-19 hizo palpable la existencia de brechas digitales, pero también constituyó un pretexto para poner en entredicho la capacidad de las instituciones educativas para configurarse en lugares seguros, sostenibles e inclusivos, existiendo marcadas diferencias entre centros educativos pertenecientes a diversas partes del mundo, lo que llevó a reconocer que el logro de la equidad y la atención educativa proporcionada al alumnado en situación de riesgo de exclusión social sigue siendo uno de los principales desafíos de la educación del siglo XXI (Reimers, 2021).

Tal y como apunta Cabrera (2020), la situación de incertidumbre que nos embarga puede permitirnos valorar de forma profunda las debilidades de los sistemas educativos mundiales y los consiguientes retos que se han de asumir en el mundo global que nos rodea. Asimismo, la situación excepcional marcada por la pandemia de la COVID-19 ha permitido tomar conciencia de lo necesario que resulta que los sistemas educativos cuenten con una buena planificación y con procesos de aprendizaje y evaluación flexibles que permitan responder eficazmente a situaciones sobrevenidas.

Si nos detenemos a analizar los principales efectos que se desprendieron del cierre temporal de las instituciones educativas en los principales miembros del ámbito académico, es importante poner de relieve diversas cuestiones fundamentales.

En el caso del profesorado, la Unesco (2020) alude a la situación de preocupación y desconcierto a la que tuvo que hacer frente el sector docente para emprender un ajuste emergente, que permitiera transitar de forma rápida y eficaz de una docencia presencial a una docencia en línea, a partir de la utilización de plataformas virtuales que hasta el momento eran desconocidas en muchos casos. A este respecto, las tareas a asumir se diversificaron de forma llamativa, siendo frecuente la resolución de dudas a través de foros, la búsqueda de respuestas de forma autodidacta para extraer los máximos beneficios de las herramientas tecnológicas, formando parte todo ello de un escenario marcado por la perplejidad acerca de cómo trabajar desde la distancia para asegurar la calidad de la formación proporcionada.

En el caso de los estudiantes, por su parte, este Organismo Internacional menciona cuestiones esenciales de índole tanto académico como emocional. En el caso de lo académico, se pone de manifiesto que el alumnado se vio inmerso ante un cúmulo de tareas impuestas por ciertos docentes que decidieron equilibrar la falta de docencia presencial a partir trabajos analíticos y de indagación con los que cubrir ciertos temas que no podían abordarse en el espacio docente presencial de las materias curriculares.

En lo referente a las variables emocionales, se menciona la alta dosis de angustia y de malestar a la que tuvo que enfrentarse el alumnado ante una situación de desconcierto nunca antes vivida, en su mayoría relacionada con la pérdida de relaciones interpersonales y ante la adopción de nuevas rutinas derivadas de la situación de confinamiento y del cierre de las instituciones educativas.

En la comunidad científica se han emprendido numerosas investigaciones centradas en dilucidar el impacto de la COVID-19 tanto en los estudiantes como en el profesorado, al objeto de identificar buenas prácticas pedagógicas con las que dar respuesta a la situación de crisis vivida (Alves et al., 2021; Mérida-López et al., 2020; Sanz et al., 2020; Trujillo-Sáez et al., 2020).

Entre algunos de los resultados más significativos, se pone de relieve que los estudiantes se vieron obligados a desarrollar un mayor conocimiento de las herramientas digitales, una mayor comprensión lectora y una mayor responsabilidad en general en el abordaje de diversas tareas académicas. En el caso de los docentes, los estudios advierten acerca del necesario autoaprendizaje tecnológico, unido al desarrollo de competencias digitales y socioemocionales que permitieran tanto el desempeño eficaz en entornos virtuales de aprendizaje, como las habilidades necesarias para proporcionar una formación de la mayor calidad posible.

Atendiendo a los argumentos anteriores, así pues, debemos reconocer la relevancia de trabajar, no solo las competencias digitales, sino también las competencias emocionales con las que dar respuesta a las demandas del alumnado. Resulta indispensable, en suma, aprender de la experiencia, desarrollar un trabajo colegiado e interdisciplinar y desarrollar la capacidad de empoderamiento y de resiliencia con la que mitigar los efectos perversos de la desigualdad de oportunidades educativas, situando la mirada, de forma prioritaria, en atender al alumnado más vulnerable. La educación emocional, en este orden de cosas, se torna en una propuesta pedagógica inclusiva de gran valor comprometida con la superación y el fortalecimiento ante la adversidad.

3. Repercusiones de la COVID-19 en la comunidad educativa: El valor de la educación emocional.

El momento de incertidumbre en el que nos encontramos, motivado por la pandemia de la COVID-19, representa todo un desafío para los diversos miembros de la comunidad educativa. A este respecto, han sido múltiples los efectos que se han generado a raíz de esta situación excepcional tanto en el profesorado, como en los estudiantes y sus familias.

Situando la mirada en el profesorado, puede reconocerse la necesidad que este ha experimentado de adaptarse a una nueva realidad profesional para poder desempeñar su actividad del mejor modo posible y en coherencia con las nuevas circunstancias, repercutiendo todo ello en su salud y bienestar emocional.

En los momentos de confinamiento, en concreto, los docentes han percibido intensificadas sus emociones, siendo frecuentes los episodios de angustia y de malestar provocada por la inseguridad auto-percibida para dar respuesta a las demandas educativas en esta circunstancia tan inédita.

Si nos detenemos en analizar el impacto de la pandemia en la dimensión profesional (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020), es importante subrayar que el profesorado experimentó la necesidad de intensificar las relaciones interpersonales con los compañeros, de la misma forma que llegó a invertir un mayor número de horas de trabajo en comparación con los formatos de docencia presencial, dada la necesidad de planificación y preparación de materiales didácticos para compartir con los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, tuvo que desarrollar un comportamiento autodidacta con el que llegar a emplear metodologías telemáticas de una forma emergente, dado el nuevo escenario educativo que se fue gestando a raíz de la pandemia. A todo ello se suma la priorización de la atención emocional y el bienestar del alumnado por encima del abordaje de los contenidos estrictamente académicos.

Para acompañar emocionalmente a los estudiantes, en concreto, el sector docente llegó a emprender muy diversas tareas, que pueden resumirse de la forma siguiente (Cáceres, 2020; Pérez-Mora & Moreno-Arellano, 2021):

- Establecimiento de contactos telefónicos, mensajes de correo y uso de plataformas virtuales con las que llevar a cabo un seguimiento personalizado y establecer espacios de comunicación para conocer las vivencias y experiencias emocionales de los estudiantes y sus familias.
- Desarrollo de una escucha activa y empática, con la que mostrar interés por las necesidades principales detectadas y ofrecer palabras de ánimo y de calma.
- Realización de tutorías, asambleas y encuentros virtuales con los que favorecer la conformación de espacios de encuentro con los que dar respuesta no solo a necesidades cognitivas, sino también socio-afectivas y emocionales.
- Tratamiento didáctico de la educación emocional desde una perspectiva transversal e inclusiva, recurriendo para ello a las plataformas virtuales, al objeto de trabajar el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, la gestión emocional y la expresión de emociones.

En el caso de los estudiantes, la pandemia de la COVID-19 ha contribuido poderosamente a incrementar las situaciones de aislamiento y malestar emocional derivadas, en la mayor parte de los casos, de las restricciones en las relaciones y contactos interpersonales. La relación educativa se vio profundamente alterada, comenzando a gestarse nuevas formas de comunicación en las que el uso de las herramientas tecnológicas llegaría a ocupar un puesto determinante (Cáceres, 2020).

Desde una perspectiva emocional, caben destacar los sentimientos de miedo e incertidumbre (Pérez-Mora & Moreno-Arellano, 2021), además de la sensación creciente de pérdida de libertad, lo que impactó de forma significativa en los procesos de formación, viéndose más afectados aquellos estudiantes en situación de especial vulnerabilidad. Las condiciones de pobreza, pertenencia étnica, género, discapacidad, entre otras, representaron situaciones de desigualdad que se vieron más acentuadas durante la pandemia (Alcalá del Olmo & Leiva, 2021), representando todo ello un gran desafío para los sistemas educativos de todo el mundo (Bonilla, 2020). La expectativa de generar una relación equilibrada entre educación, crecimiento económico y disminución de las desigualdades llegó, por tanto, a conformar uno de los principales compromisos para los profesionales de la educación del siglo XXI (Di Franco et al., 2020).

Los estudiantes se vieron obligados a adaptarse a una amplia variedad de estilos docentes, confluyendo aquellos profesores concierto dominio de las plataformas virtuales y las herramientas tecnológicas en general, frente a aquellos con grandes dificultades en su implementación, puesto que, si bien es cierto que muchos docentes fueron capaces de diseñar espacios educativos virtuales, también lo es que hubo un importante sector del profesorado que carecía de las competencias digitales necesarias con las que transitar de la docencia presencial a la docencia virtual (Cleland et al., 2020).

De la misma forma, toda esta situación se vio aún más complejizada ante las dificultades de conectividad y de acceso a dispositivos tecnológicos a las que tuvieron que enfrentarse algunos estudiantes, con la consiguiente discontinuidad e interrupción de sus procesos formativos (Cáceres, 2020). Esta situación se acentuó particularmente en el alumnado más vulnerable, en el que las consecuencias desprendidas de la brecha digital se hacían aún más evidentes (Murillo & Duk, 2020), precisando por ello una mayor atención y sensibilidad al objeto de asegurar tanto la construcción de conocimientos como la permanencia en los procesos formativos.

Efectivamente, fueron numerosos los estudiantes que, atendiendo a complejas situaciones económicas, presentaron durante los formatos de docencia virtual serias dificultades para

disponer de un eficiente acceso a Internet, bien sea porque no pudieron permitirse disponer de un equipo informático, o bien porque sus domicilios carecían de una conectividad adecuada. Asimismo, los estudiantes con diversidad funcional también figuraron entre los más afectados (Benkohila & Elhoweris, 2020), al tratarse de un colectivo que necesita apoyo específico y recursos didácticos que no siempre están disponibles en la modalidad de una educación a distancia (Cortina & Conill, 2020). A este respecto, por lo tanto, los sistemas educativos mundiales se encontraron ante el reto de asegurar una formación virtual inclusiva, con la que atender de la mejor forma posible a un alumnado potencialmente heterogéneo.

En el caso de las familias, el impacto de la COVID-19 ha sido desigual, poniendo de manifiesto la injusta brecha entre aquellos que disponían de condiciones vitales favorables y han tenido la posibilidad de continuar con su proceso formativo en casa, y aquellos que se fueron "desenganchando" de forma paulatina al encontrarse en situaciones se especial vulnerabilidad (Giannini, 2020; Revolo et al., 2021).

En cualquier caso, es importante destacar la responsabilidad que tuvieron que asumir los progenitores para estructurar las tareas académicas que sus hijos e hijas debían encargarse de realizar en horario escolar, pero en sus propios domicilios (Moreno-Rodríguez, 2020), situación esta que no estuvo exenta de dificultades, ante la necesidad de compaginar la vida personal con la laboral y la educativa.

Desde una perspectiva emocional, fueron frecuentes los episodios de ansiedad y de estrés en las familias, en muchos casos relacionados con la sobrecarga de funciones y de tareas a asumir, resultando en buena parte de ellas muy complejo llevar a cabo la supervisión de tareas académicas de sus hijos e hijas ante las funciones de teletrabajo, y las consiguientes barreras de conciliación (Cifuentes-Faura, 2020).

Asimismo, fueron muchas las familias con serios problemas para comprender los contenidos o tareas propuestas por el profesorado, siendo frecuentes aquellos casos en los que no existía ningún miembro familiar que pudiera encargarse de apoyar al estudiante en la comprensión de los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje (Unesco, 2020). Esta situación pone de relieve la existencia de una brecha de conocimiento en el hogar, lo que afectaría al rendimiento académico del alumnado y a su motivación, al verse privado de las situaciones presenciales de enseñanza y su potencialidad para propiciar la construcción compartida del conocimiento.

A todo ello podía sumarse el alto porcentaje de familias que reconocía no tener acceso a los libros de texto ni a los materiales curriculares necesarios para apoyar a sus hijos en las tareas académicas, reflejando todo ello la prevalencia de una brecha escolar que afectaría a muchos hogares (Reimers, 2021). Además, se hizo latente una brecha digital, reflejada en aquellas familias sin competencias digitales y carentes de recursos tecnológicos a disposición de sus hijos e hijas, con la consiguiente imposibilidad de seguir las clases de forma remota (Muñoz-Moreno & Lluch-Molins, 2020).

La situación de confinamiento, en definitiva, puso de manifiesto el relevante papel desempeñado por los progenitores en los procesos educativos de las jóvenes generaciones. En este sentido, podemos reconocer que además de cuidar aspectos relacionados con el orden y la disciplina, las familias ejercen un rol esencial en aspectos que puedan contribuir a garantizar la continuidad formativa y el bienestar emocional en situaciones tan excepcionales como la que hemos vivido durante la proliferación de encuentros educativos virtuales.

4. Conclusiones.

Durante los momentos de confinamiento derivados de la pandemia de la COVID-19, la educación tuvo que enfrentarse a nuevos retos, nuevas metodologías y nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, en los que la presencia de las herramientas tecnológicas desempeñó un eje central en los procesos formativos.

Docentes, estudiantes y familias de todo el mundo desarrollaron todo un cúmulo de sentimientos derivados de esta inédita situación, afectando todo ello al bienestar socioafectivo y emocional, lo que causó sin duda causando mayores estragos en la población vulnerable. Ante esta realidad, la educación emocional se nos revela como una excelente oportunidad para fortalecer la capacidad de resiliencia ante momentos de incertidumbre y de adversidad como los vividos.

Su inclusión transversal en el marco de todas las disciplinas curriculares y en todos los niveles educativos resulta cuanto menos indispensable, en tanto que constituye un ingrediente esencial con el que ayudar a tomar conciencia de las emociones propias, acceder a las de los demás y favorecer el tratamiento didáctico de valores tan esenciales como la empatía, la tolerancia y la solidaridad.

En tiempos de pandemia, educar las emociones conforma uno de los principales desafíos de la educación del siglo XXI, teniendo en cuenta que, si los estudiantes no cuentan con herramientas de gestión emocional, además de encontrarse con barreras para construir conocimientos, presentará sentimientos de angustia y de malestar que afectarán a todos los ámbitos de su vida personal y académica. Esta educación es responsabilidad directa de los profesionales de la educación y por supuesto de las familias, de cuyo bienestar emocional se deriva el equilibrio socioafectivo de los menores.

La educación emocional constituye una parte inherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permite generar bienestar en tiempos de pandemia, resultando además un elemento clave en la formación integral del alumnado, de la misma forma que resulta necesario su fomento en docentes y en familias. En efecto, para contrarrestar la perplejidad social, la inseguridad y la convulsión emocional desprendida de la COVID-19, es urgente que la comunidad educativa desarrolle habilidades vitales de adaptación y de resiliencia emocional, por lo que educar las emociones conforma cuanto menos un reto educativo de primer orden.

Referencias bibliográficas.

Alcalá del Olmo, M.J., Gutiérrez- Sánchez, J.D., & Sousa, C.S. (2021). Efectos de la pandemia originada por la COVID-19 en los estudiantes universitarios más vulnerables. Retos de la educación inclusiva, en J.J. Leiva y A. Matas (Coords). *Claves para una educación inclusiva en tiempos COVID en el escenario universitario* (pp. 61-77). Narcea.

Alcalá del Olmo, M.J. & Leiva-Olivencia, J.J. (2021). Los fondos de conocimiento en el desarrollo de la interculturalidad. Dilemas y paradojas ante los efectos de la COVID-19 en alumnado inmigrante en situación de vulnerabilidad. *Revista Temas Sociais, 1*, 31-48. https://doi.org/10.53809/2021-01-TS-n.1-31-48

Alves, R., Lopes, T. & Precioso, J. (2021). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia Covid-19: factores que explican el bienestar profesional. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 15*, 203-217. https://doi.org/10.46661/ijeri.5120

Avello, I. Q. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3), 1-11.

Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de política pública*. https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/thecovid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses

Benkohila, A. & Elhoweris, H. (2020). Faculty attitudes and knowledge regarding inclusion and acommodations of Special Needs and disabilities students: A United Arab Emirates Case Study. *Psycho-Educational Research Reviews, 9*(2), 100-111.

Bonilla, J.A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, *9*(2), 89-98. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación, RASE, 13*(2), 114-139. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125

Cáceres, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, *9*(2), 38-44. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284

Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por COVID-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 1-12.

Cleland, C., McKimm, J., Fuller, R., Taylor, D., & Janczukowicz, J. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice. *Medical Teacher*. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1757635

Cortina, A., & Conill, J. (2020). Educar moralmente desde la experiencia del coronavirus. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, *382*, 6-11. https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.001

Di Franco, M. G., Trainer, J. A., Bazán, S., & Porta, L. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, *24*(2), 1-18 https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203

Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1), 7-16

Giannini, S. (2020). *Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures*. World Education Blog. https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/

Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *FACETS, 6*, 1835-1863. https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084

Hueso, L. C. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho. Education and law review, 21*(6). https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283

López-Cassà, È. & Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universidad de Barcelona. GROP. Documento electrónico. http://hdl.handle.net/2445/173449

Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention, 29*(3), 141 - 151. https://doi.org/10.5093/pi2020a10

Ministerio de Sanidad y de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2020). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7e90bfc0-502b-4f18-b206-f414ea3cdb5c/medidas-centros-educativos-curso-20-21.pdf

Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del COVID-19 sobre la educación universitaria: aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227

Muñoz-Moreno, J. L., & Lluch- Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(3). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182

Murillo, F.J. & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 11-13. http://doi.org/10.4067/S0718-737820000100011

Pérez-Mora, R. & Moreno-Arellano, C.I. (2021). Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(2), 147-171.

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted. Schooling Rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD. https://www.oecd.org/education/How-coronavirus-covid-19-pandemic-changing-education-Saudi-Arabia.pdf

Reimers, F.M. (2021). COVID-19 y educación. Las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia. Servicio de Publicaciones de la Universidad Camilo José Cela.

Revolo, F., Alcalá del Olmo, M.J., & Santos-Villalba, M.J. (2021). Respuestas psicopedagógicas al alumnado en riesgo de exclusión social: retos de la inclusión educativa en la era post-COVID, en F.J. García-Aguilera & J.J. Leiva-Olivencia (Coords). *Innovación social y escuela inclusiva para el desarrollo sostenible* (pp. 81-97). Octaedro.

Rodríguez, L. O., Díaz, M. I. C., & Pandiella, R. L. (2020). Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 92-103.

Sanz, C., García, J., Rubio, A., & Montoro, M. (2020) Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research, 52*(3), 167-172. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00275-6

Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). *Efeitos da crise do COVID-19 na educação*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf

Save the Children (2020). COVID-19: *Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf

Suárez, M. J. & Martín, J. D. (2019). Influence of socio-demographic profile of teachers on their levels of emotional intelligence and burnout. *Educación XX1, 22*(2), 93-117, https://doi.org/10.5944/educXX1.22514

Trujillo-Sáez, F. J., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, R., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J., & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa.* https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62687/COVID-INFORME-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Unesco (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ

Proyectos de Innovación Educativa en la Comunidad Autónoma Andaluza para trabajar el autocuidado y el bienestar físico y socioemocional: la educación para la salud como reto de los sistemas educativos contemporáneos.

María José Alcalá del Olmo. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

La salud constituye un bien social cuya promoción y conservación resulta esencial, lo que lleva a las sociedades a asumir el desafío de velar por el bienestar de la población al objeto de propiciar su evolución y desarrollo en todos sus ámbitos.

A lo largo de la historia, el concepto de salud ha ido evolucionando en paralelo a los cambios y las transformaciones sociales, de tal forma que en la actualidad se define no tanto como la ausencia de enfermedad, cuanto, más atendiendo a su potencialidad para promover el bienestar integral del ser humano, reconociendo así el rol activo de la persona y de la comunidad en la gestión constructiva de sus propios desafíos vitales (OMS, 2008).

En la sociedad actual, existen una serie de conflictos que atentan contra la salud de los individuos y que llevan a desarrollar hábitos de vida escasamente saludables. Nos referimos, entre otros fenómenos, al tabaquismo y a la obesidad, caracterizados ambos por el desarrollo de una vida sedentaria marcada por la escasez de ejercicio físico. La obesidad, en concreto, no es un problema exclusivo de las personas adultas, dado que cada vez son más los niños y adolescentes que presentan este problema, en cuyo origen se sitúa, principalmente, tanto la falta de actividad física como la alimentación inadecuada en fases cruciales del crecimiento.

Promover hábitos de vida saludable y hacer efectivo el tratamiento didáctico de la educación para la salud, por lo tanto, conforma uno de los retos principales de los sistemas educativos contemporáneos, en aras de contribuir de forma decidida al bienestar físico y socioemocional de las jóvenes generaciones (Aramendi et al., 2015).

En los orígenes de la puesta en marcha de esta enseñanza, el rol ejercido por las instituciones educativas iba destinado al desarrollo de acciones preventivas, siendo la modificación de conductas individuales su pretensión fundamental, en lo relativo, esencialmente, al consumo de drogas, alcohol, tabaco, alimentación, actividad física y salud mental. Sería a partir de los años 90 cuando la Organización Mundial de la Salud se encargó de delimitar una serie de criterios para incluir la promoción de la salud en los tejidos curriculares (Charro-Huerga & Charro, 2017), tratando de mostrar a la comunidad educativa modelos de vida sostenibles y saludables, así como contextos favorecedores de salud y bienestar en general. Con el paso del tiempo, por tanto, educar para la salud implica, no solo prevenir ciertas conductas negativas, sino abordar cuestiones incidentes en el bienestar físico y mental de las personas: autoestima, autoconcepto, aspectos físicos y organizativos de los centros, consideración de los profesionales de la educación como

claros ejemplos y modelos de salud a seguir, constituyendo todo ello parte del currículum oculto de los centros escolares, presentes por tanto en el microclima de los mismos.

Durante los últimos años, las administraciones educativas en España se han esforzado en la concreción de medidas con las que garantizar el desarrollo y la promoción de la salud en las reformas emprendidas. A este respecto, inicialmente con la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), posteriormente con el desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación (LOMLOE), se insiste en la responsabilidad que deben asumir los organismos competentes en materia educativa en la adopción de medidas capaces de impulsar la actividad física y la alimentación saludable en los niños y jóvenes (Torres-García & Santana-Hernández, 2017), al objeto de prevenir enfermedades y reducir el sedentarismo.

No obstante, es importante reconocer que la puesta en práctica de la educación para la salud no se limita de forma exclusiva a los desarrollos legales que acabamos de exponer, sino que requiere la puesta en marcha de actuaciones más complejas (Talavera & Gavidia, 2013), que van desde la delimitación de estrategias metodológicas efectivas con las que hacer realidad su implementación curricular, hasta el trabajo coordinado y compartido con las familias y la formación continua del profesorado para hacer realidad este desafío educativo. La educación para la salud, por lo tanto, representa la fórmula más idónea en la conformación de sociedades más sostenibles, saludables e inclusivas, situando la mirada, de forma predominante, en propiciar la alfabetización sanitaria en los escenarios educativos.

Organismos de prestigio tales como la Organización Mundial de la Salud, la Unesco, el Consejo de Europa y la Comisión Europea manifiestan la relevante función y compromiso de las instituciones educativas en la implementación transversal de la educación para la salud (Talavera & Gavidia, 2007), como eje clave en el fomento de hábitos de vida saludable desde una perspectiva integral de la educación, en la que el profesorado ejerce un papel fundamental a lo largo de todas las etapas educativas.

Tradicionalmente, en España, la educación para la salud se ha trabajado de forma esporádica o puntual, quedando en gran parte supeditada a la conciencia y sensibilidad del profesorado hacia estas cuestiones. Ello llevó a la Organización Mundial de la Salud a adoptar una serie de medidas con las que favorecer la inclusión real de esta enseñanza en los centros educativos, quedando ratificada en la Carta de Otawa la responsabilidad que los profesionales de la educación habrían de asumir en el abordaje efectivo y continuo de la salud en los espacios educativos (Monsalve, 2013), subrayando el valor del bienestar físico y emocional para toda la población escolar y apostando por su tratamiento didáctico a lo largo de todo el proceso formativo.

La escuela, por tanto, se encuentra así ante la innegable responsabilidad de promover e integrar la salud en sus proyectos educativos, con el propósito de favorecer la adopción de estilos de vida saludables desde la formación, educación en valores y fomento de actitudes positivas hacia el cuidado de la salud, como un elemento necesario en la educación integral, en todas las etapas que constituyen la educación formal.

El objetivo de este trabajo es analizar la relevancia de la educación para la salud como herramienta didáctica esencial en la promoción de hábitos de vida saludable desde una perspectiva de innovación educativa, situando la mirada, de forma dominante, en las actuaciones y proyectos a este respecto emprendidos en el sistema educativo andaluz.

2. Educación para la Salud como herramienta al servicio de la innovación educativa: El valor de las metodologías activas.

La educación constituye uno de los ejes determinantes que contribuyen al incremento de la calidad de vida y la salud positiva de la población. De hecho, puede aceptarse que aquellas comunidades que cuentan con un mayor nivel de bienestar y de salud, presentan conjuntamente un alto nivel formativo, lo que lleva a vislumbrar en los procesos educativos uno de los primeros determinantes de la salud.

Los fenómenos educativos, por tanto, conforman herramientas esenciales al servicio del bienestar de la ciudadanía, de tal forma que las situaciones de absentismo, fracaso escolar y el "desenganche" educativo son considerados problemas que merecen una atención prioritaria, en tanto que inciden de forma directa en el bienestar de las personas y las comunidades.

Asimismo, debemos reconocer que la educación para la salud ha ido evolucionando de forma significativa durante las últimas décadas. De ser considerada un eje transversal encargado de educar en valores y sin ocupar un puesto concreto en la estructura curricular de los centros educativos, actualmente se asume que conforma uno de los elementos esenciales al servicio de la innovación educativa, en tanto que demanda la puesta en práctica de estrategias metodológicas de corte activo e innovador tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y las experiencias de aprendizaje servicio. Estas metodologías se definen como un proceso didáctico alternativo que requiere prestar atención a las principales demandas e intereses del alumnado para diseñar un entorno educativo que permita trabajar las competencias, asegurar la implicación activa de los estudiantes y generar un aprendizaje vivencial y significativo a partir de la acción, la reflexión y la cooperación (Fernández-Río et al., 2016).

La promoción de hábitos de vida saludable a partir de estos recursos metodológicos, asimismo, precisan una acción planificada por parte del profesorado, de tal forma que, además de velar por la consecución de una serie de objetivos previamente establecidos, sea capaz de poner a los alumnos y alumnas en contacto con problemas reales relacionados con la salud y el bienestar (Kirk, 2018), en aras de desarrollar un pensamiento crítico y una toma de conciencia acerca de las acciones que resultan imprescindibles para prevenir enfermedades y disfrutar de condiciones idóneas de salud, tanto física como emocional.

Durante los últimos años, en la comunidad científica se han incrementado las investigaciones centradas en dilucidar los beneficios de las metodologías activas en los procesos educativos (García & Baena-Extremera, 2017; León-Díaz et al., 2020; Navarro et al., 2017; Vergara, 2015), destacando su potencial para el desarrollo de conductas prosociales, la promoción de valores de solidaridad y tolerancia, la conformación de un clima de aula más distendido y la disminución de conductas disruptivas. De la misma forma, los estudios aluden al carácter individualizador de estas metodologías, en tanto que permiten atender a las necesidades particulares de los alumnos y alumnas, adaptarse a sus ritmos individuales de aprendizaje y a generar sensaciones de mayor control y seguridad durante los procesos formativos. A este respecto, estas metodologías se consideran perfectos aliados para educar en valores relacionados con el cuidado personal y el bienestar de los demás (Pérez-López et al., 2017).

Si nos detenemos a revisar las potencialidades del aprendizaje servicio en la promoción de hábitos de vida saludable en el marco de una educación para la salud, debemos destacar que esta metodología ofrece a los estudiantes la posibilidad de implicarse en experiencias educativas que consiguen relacionar en un mismo proyecto el aprendizaje con la prestación de un servicio comunitario, permitiendo así avanzar en la toma de conciencia acerca de la

necesidad de desarrollar hábitos saludables a partir de una praxis social efectiva (Santiago-Ortiz, 2019). Se trata, por tanto, de conceder a los procesos educativos una proyección social, situando la mirada en la necesidad de que los estudiantes lleguen a adquirir conocimientos, pero, además, puedan emprender un servicio comunitario eficaz (Rodríguez-Izquierdo, 2019), para dar respuesta a posibles carencias detectadas en un entorno concreto, contribuyendo así a su mejora.

Desde la perspectiva de la educación para la salud, el aprendizaje servicio permite el desarrollo de actividades de sensibilización y concienciación para colectivos centradas en el ocio y el tiempo libre saludable, además del diseño de talleres y actividades destinadas a la prevención de conductas de riesgo (Pérez-Pueyo et al., 2019). Esta metodología, por tanto, contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, en tanto que, además de propiciar la construcción de aprendizajes relevantes, ayuda a desarrollar un sentimiento de autoeficacia capaz de incrementar la motivación hacia lo académico.

En relación con el aprendizaje basado en problemas (ABP), cabe destacar que se trata de una metodología que facilita el desarrollo de un pensamiento crítico y la resolución de problemas en situaciones reales de aprendizaje (Gil-Galván, 2018). Ello implica que sea considerada como una metodología que, por excelencia, aumenta el interés y la motivación de los estudiantes (Loyens et al., 2015), al trabajar con conflictos auténticos que llevan a tomar decisiones, reflexionar de forma conjunta, valorar diversas formas de actuación, etc.

En la actualidad, queda constatada la efectividad de esta metodología para generar un aprendizaje autorregulado y de calidad, adoptando el docente un rol facilitador del conocimiento, encargándose de asegurar la participación activa del estudiante en la adquisición de aprendizajes en entornos compartidos (Yew & Goh, 2016). Desde esta perspectiva, somos conscientes de que constituye un enfoque pedagógico innovador que permite el abordaje de situaciones problemáticas que atentan contra la salud y el bienestar de las personas, lo que nos lleva a subrayar sus beneficios en el marco de la educación para la salud.

De acuerdo con Brassler y Dettmers (2017), el ABP permite fusionar el autoaprendizaje con el aprendizaje cooperativo, de la misma forma que se propicia el abordaje interdisciplinar de contenidos y se recurre a los conocimientos que forman parte de la estructura cognitiva de los estudiantes para dar solución a los posibles problemas planteados. En este sentido, se trata una metodología más que propicia para analizar situaciones que atentan contra la salud de las personas, desarrollar procesos de toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo, fomento del diálogo y discusión constructiva entre los participantes.

En cuanto a la relevancia del aprendizaje cooperativo para favorecer el tratamiento didáctico de la educación para la salud, cabe destacar su virtualidad para permitir el abordaje educativo de conductas incidentes en el incremento de la calidad de vida de las personas desde la conformación de equipos creativos, innovadores y comprometidos con una educación saludable e inclusiva. Se trata, por tanto, de una metodología que defiende la construcción y reconstrucción del conocimiento en interacción, en un espacio escolar planificado y sistematizado para incidir en la optimización del desarrollo personal y grupal (Johnson & Johnson, 2017).

Se trata de una metodología activa en la que los estudiantes trabajan en grupos de no más de cinco componentes, asumiendo que el éxito es interdependiente, esto es, que no depende de cada uno en solitario, sino del grupo y de sus avances, quedando así las tareas a abordar destinadas a la consecución de metas comunes. Los principios esenciales en los que se

fundamenta esta metodología, por tanto, son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la igualdad de participación y la interacción simultánea (Ovejero, 2018).

En un intento por aproximarnos a algunos de los principales beneficios del aprendizaje cooperativo (Azorín, 2018; Palomares & Chisbert, 2016), debemos hacer alusión al incremento del rendimiento académico, la motivación, la cohesión social, la mejora de las habilidades sociales, la adquisición de conductas asertivas y el nexo entre la responsabilidad individual y la grupal. Atendiendo a estas potencialidades, así pues, podemos advertir la relevancia de esta metodología para trabajar aspectos relacionados con la promoción de hábitos de vida saludable, en la que la conformación de grupos de trabajo encargados de analizar y reflexionar acerca de cuestiones que atentan contra la salud, tiene toda la coherencia pedagógica.

3. El compromiso del sistema educativo andaluz en la promoción de hábitos de vida saludable.

Como se ha expuesto en páginas anteriores, los organismos nacionales e internacionales insisten en la necesidad de impulsar programas educativos destinados a la promoción de la salud, que permitan abordar contenidos curriculares relacionados con la alimentación, el bienestar emocional, la actividad física y deportiva, el autocuidado, la higiene, el uso responsable de las tecnologías y la prevención del consumo de sustancias tóxicas (Aramendi et al., 2015). A este respecto, se insiste en la relevancia de incorporar estas cuestiones en los Proyectos Educativos de Centro, de tal forma que pueda asegurarse la implementación de una educación saludable, sostenible e inclusiva.

Si nos centramos en revisar el compromiso del sistema educativo andaluz en este tipo de asuntos, debemos hacer alusión a los Programas de Innovación Educativa, entre los cuales se encuentra el Programa de Hábitos de Vida Saludable, desarrollado por la Consejería de Educación y Deporte, en coordinación con la Consejería de Salud y Familias y la Consejería de Agricultura, Ganadería, Pesca y Desarrollo Sostenible de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, s.f.).

En líneas generales, debemos destacar que este Programa constituye una apuesta para trabajar competencias clave con el alumnado, a partir de metodologías innovadoras en el marco de la promoción de la salud, acentuando el abordaje educativo de factores incidentes el bienestar físico y socioemocional desde diferentes dimensiones: curricular, contextual, atendiendo al entorno psicosocial en el que se encuentre ubicado cada centro educativo, familia y recursos comunitarios.

Los objetivos generales en los que se fundamenta este Programa pueden resumirse de la forma siguiente (Junta de Andalucía, s.f.):

- Trabajar de forma sistematizada con profesionales sociosanitarios, facilitando el establecimiento de sinergias que permitan trabajar la prevención y promoción de la salud en espacios educativos desde la mirada de la inteligencia emocional.
- Diseñar actividades de carácter transversal e interdisciplinar comprometidas con la salud, haciendo de los centros educativos espacios que deben implicarse activamente en el desarrollo de conductas saludables.
- Trabajar competencias esenciales para la vida y el bienestar de la ciudadanía, tales como la empatía, la regulación emocional, la gestión del estrés y la ansiedad.
- Concienciar acerca de la importancia de la higiene, la actividad física, la alimentación saludable, el uso responsable de las herramientas tecnológicas, el

sentido vial y las consecuencias desprendidas del consumo de sustancias tóxicas, como variables responsables del bienestar físico, cognitivo y emocional.
- Trabajar de forma coordinada con las familias, dotándolas de las herramientas necesarias para promover hábitos de vida saludable en los entornos familiares.
- Estudiar el entorno de los centros educativos desde una perspectiva sostenible y medioambiental, que permita valorar aquellas variables directamente implicadas en el bienestar de la comunidad educativa.

Asimismo, es importante mencionar que este Programa incluye diferentes modalidades, en coherencia con los destinatarios y el momento evolutivo en el que se encuentran (Junta de Andalucía, s.f.):

- Modalidad Creciendo en Salud 0-3, que constituye un proyecto piloto destinado a los niños y niñas de escuelas infantiles cuya edad esté comprendida entre los cero y los tres años.
- Modalidad Creciendo en Salud, destinado a Educación Infantil, Educación Especial y Educación Primaria.
- Modalidad Forma Joven en el Ámbito Educativo, dirigido a los estudiantes de Educación Secundaria.
- Modalidad P1 Red Andaluza de Escuelas Promotoras de la Salud, destinado a cualquier centro educativo comprometido con promover la salud desde un enfoque integral en sus tejidos curriculares.

La modalidad Creciendo en Salud es esfuerza en trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa el conocimiento relacionado con la salud, además de las acciones que resultan prioritarias durante los primeros años de vida para salvaguardar la misma y gozar de adecuados niveles de bienestar (Junta de Andalucía, 2021a). Constituye, además, un instrumento esencial al servicio de la innovación educativa con el que promover en el alumnado competencias clave tanto en la promoción de la salud como en la prevención de conductas de riesgo, a partir del trabajo por proyectos y otras metodologías activas destinadas al impulso de conductas saludables e inclusivas. Para ello, las dimensiones abordadas dentro de esta modalidad son las siguientes (Junta de Andalucía, 2021a):

- Educación emocional, destinada a la promoción de competencias relacionadas con la conciencia, regulación, autonomía emocional, sociabilidad y bienestar.
- Estilos de vida saludable, con los que hacer al alumnado consciente de la importancia de desarrollar un *modus vivendi* en el que la práctica de ejercicio físico y la alimentación equilibrada sean estrategias vitales esenciales.
- Autocuidados y accidentalidad, incluyendo la educación vial y la seguridad en el hogar. En este caso, se trata de trabajar aspectos relacionados con la prudencia y la decisión, la identificación de posibles peligros en los domicilios, la salud bucodental, la protección solar y la higiene, tanto postural, como de sueño y corporal.
- Uso positivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a partir del abordaje de temas que permitan su utilización crítica y responsable y prevenir posibles adicciones digitales.
- Prevención del consumo de sustancias adictivas, ofreciendo información al alumnado acerca de los peligros que se derivan del alcohol y del tabaco y de los factores de riesgo que repercuten directamente en su consumo, tales como la presión ejercida por el grupo de iguales y la influencia de los medios de comunicación.

La modalidad Forma Joven en el Ámbito Educativo, al igual que la anterior, se esfuerza en incluir en los centros escolares una perspectiva holística e inclusiva de la salud, buscando la implicación activa de toda la comunidad educativa en la promoción de hábitos de vida saludable a partir del desarrollo de proyectos enmarcados en la dimensión curricular y familiar, realidad interna de cada centro y colaboración con recursos comunitarios (Junta de Andalucía, 2021b). Las dimensiones abordadas en esta modalidad coinciden en gran parte con las trabajadas en Creciendo en Salud, si bien se adaptan al alumnado de Educación Secundaria, incorporando así cuestiones relacionadas con la sexualidad y las relaciones igualitarias y la prevención de drogodependencias (alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas).

En lo referente a la sexualidad y las relaciones igualitarias, se trata de abordar estas cuestiones no solo desde una perspectiva sanitaria, sino también humana y relativa a la personalidad, a partir del abordaje didáctico de las dimensiones siguientes (Junta de Andalucía, 2021b):

- La sexualidad como parte inherente a la propia vida.
- Orientación y diversidad sexual.
- Prevención de enfermedades de transmisión sexual y prácticas sexuales responsables.
- Equidad en las relaciones humanas y prevención de la violencia de género.

En cuanto a la prevención de drogodependencias, se trata de emprender en los centros educativos acciones planificadas destinadas a adolescentes y jóvenes con las que prevenir el consumo de sustancias tóxicas e informar acerca de sus principales riesgos, subrayando la necesidad de trabajar en torno a los mitos y creencias existentes sobre las drogas, la presión ejercida por los iguales, además de la influencia mediática en el consumo de alcohol y de tabaco.

La modalidad P1 Red Andaluza de Escuelas Promotoras de la Salud, se destina a centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma Andaluza en los que se impartan enseñanzas no universitarias y que se hayan inscrito previamente en Creciendo en Salud o Forma Joven en el Ámbito Educativo (Junta de Andalucía, 2021c).

Entre algunos de los criterios que se tienen en cuenta para seleccionar a los centros educativos que puedan formar parte de esta Red, destacan los siguientes:

- Ubicación del centro en zonas con necesidades de transformación social y desarrollo de planes de compensación educativa.
- Obtención de ciertos méritos y distinciones.
- Inclusión del centro en la Red Andaluza de Ecoescuelas, centrada en el tratamiento didáctico de la Educación Ambiental.

Esta Red se configura como un instrumento de innovación educativa que, además de apoyarse en las principales teorías de la educación, tiene en cuenta los avances en el ámbito de la neurociencia, al objeto de dotar a los alumnos y alumnas de las competencias imprescindibles para que sus vidas sean más sostenibles, saludables e inclusivas. A este respecto, las escuelas que se enmarcan en esta Red desarrollan un proyecto de transformación en el ámbito de la salud que, a su vez, se inscribe en el Proyecto Educativo de Centro.

El principal elemento inspirador de esta Red Andaluza es la necesidad de trabajar con los estudiantes la autonomía, los procesos de toma de decisiones y la autodeterminación (Junta de Andalucía, 2021c), además del empoderamiento, considerado como un eje central que permite mejorar el bienestar personal y los procesos de construcción de conocimientos.

El enfoque de trabajo de estas escuelas, por tanto, se apoya en la investigación-acción participativa, lo que permite generar procesos de transformación destinados, en este caso, a la implementación de prácticas educativas con las que promover hábitos de vida saludable y competencias para aprender a ser, convivir, hacer y conocer.

Asimismo, la Red Andaluza de Escuelas Promotoras de Salud se orienta a implementar modelos educativos en los que el estudiante tiene un protagonismo activo en su proceso de formación, trabajando el docente desde un acompañamiento constante con el que diseñar experiencias de aprendizaje funcional y relevante. Asimismo, cabe destacar la figura de los mediadores y mediadoras en salud, considerados como agentes determinantes de un cambio educativo orientado a la promoción del bienestar y de la salud. Se trata, en esencia, de estimular la creatividad del alumnado, el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo y la resolución de situaciones o conflictos presentes en la vida cotidiana.

En definitiva, en coherencia con los programas y actuaciones andaluzas que se han presentado con el objetivo de asegurar la promoción de hábitos de vida saludable, puede vislumbrarse la responsabilidad que asume el sistema educativo andaluz en la implementación de una educación comprometida con la salud, la sostenibilidad y la inclusión, partiendo de la consideración de que la salud es educable y que, por tanto, en ella, han de trabajarse aspectos cognitivos, motivacionales y comportamentales.

El aprendizaje activo, la interacción e inclusión social, el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, además de la búsqueda e identificación de soluciones ante situaciones de riesgo para la salud, se tornan como retos fundamentales de la educación del siglo XXI.

4. Conclusiones.

Actualmente, educar para la salud constituye uno de los requisitos esenciales para hacer realidad una educación sostenible e inclusiva, en tanto que se trata de instrumento pedagógico esencial que se dirige a mejorar y promover las mejores condiciones sanitarias posibles para todos los alumnos y alumnos, con independencia de su origen y procedencia sociocultural, género y situación de discapacidad, entre otras variables, apostando por la equidad y la supresión de desigualdades. En este sentido, las políticas de salud pública que se encargan de promover el desarrollo de hábitos de vida saludable deben trabajar de forma coordinada con los agentes educativos en orden a incrementar los niveles formativos de la ciudadanía para poder disfrutar de los diferentes recursos socio-comunitarios.

En los discursos pedagógicos actuales, por tanto, se enfatiza el potencial inclusivo de la educación para la salud y su incidencia para incrementar los resultados académicos de los alumnos y alumnas, lo que lleva a identificar en las instituciones educativas espacios privilegiados encargados de atender al bienestar socio-afectivo y al desarrollo personal de los estudiantes.

La población que presenta un mayor grado de instrucción es aquella que conoce de forma más profunda y clarificadora los hábitos de vida saludable, los riesgos que atentan contra la salud y las actuaciones que resultan imprescindibles para promover la salud comunitaria. Desde esta perspectiva, la labor emprendida por los profesionales de la educación resulta fundamental, como agentes que deben comprometerse en la puesta en práctica de la educación para la salud, desde la base de proyectos y actuaciones educativas centradas en la promoción de hábitos de vida saludable.

Referencias bibliográficas.

Aramendi, P., Bujan K., & Arburua, R. (2015). La educación para la salud en los programas de iniciación profesional. *Bordón, 67*(2), 27-44. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67203

Azorín, C.M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos, 40*(161), 181-194.

Brassler, M. & Dettmers, J. (2017). How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 11*(2). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686

Charro-Huerga, E. & Charro, M.E. (2017). Formación del profesor de primaria en educación para la salud. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 32*, 183- 201. https://doi.org/10.7203/DCES.32.9968

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 413*, 55-75.

García, M. & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a través de diferentes metodologías didácticas. *Revista Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 21*(1), 387–402.

Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, *23*(76), 73-93.

Johnson, D.W. & Johnson, F. (2017). *Joining together: Group together and group skills*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Junta de Andalucía (s.f.). *Programa para la Innovación Educativa Hábitos de Vida Saludable. Marco teórico de referencia*. Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Servicio de Planes y Programas Educativos. Departamento de Programas Educativos. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/78f4f790-c9ad-4300-a8b6-8c81c550f4fa/Marco%20de%20Referencia%20HHVS

Junta de Andalucía (2021a). *Dosier Creciendo en Salud*. Consejería de Educación y Deporte. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/9c03d152-834e-45a1-8ef7-017e2a696004/Dosier%20Modalidad

Junta de Andalucía (2021b). *Dosier Forma Joven en el Ámbito Educativo*. Consejería de Educación y Deporte. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/1502fc9b-3f83-4125-bef0-6b86b0b49bf0/Dosier%20Modalidad

Junta de Andalucía (2021c). *Red Andaluza de Escuelas Promotoras de Salud*. Consejería de Educación y Deporte. https://www.canva.com/design/DAEg7XBRwUU/gvKGufbuTvFV81qY4Hegwg/view?utm_content=DAEg7XBRwUU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

Kirk, D. (2018). Precarity and physical education. *Revista de ALESDE, 9*(1), 15-20. https://doi.org/10.5380/jlasss.v9i1.60800

León-Díaz, O., Arija, A., Martínez-Muñoz, L.F., & Santos-Pastor, M.L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos, 38*, 587-594. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671

Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J., & Van Gog, T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction, 38*, 34-42. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.03.002

Monsalve, L. (2013). La educación para la salud en la escuela en la adquisición de estilos de vida saludables. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 1*, 107-122.

Navarro, D., Martínez, R., & Pérez, I. J. (2017). El enigma de las 3 efes: Fortaleza, fidelidad y felicidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 419*, 73-85.

Organización Mundial de la Salud (2008). *¿Cómo define la OMS la salud?* https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.

Palomares, D. & Chisvert, M.J. (2016). Cooperative Learning: A methodological innovation in teacher training, *Cultura y Educación, 28*(2), 378-395.

Pérez-López, I.J., Rivera, E., & Delgado-Fernández, M. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutrición Hospitalaria, 34*, 942-951. http://dx.doi.org/10.20960/nh.669

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones, 49*(4), 183–198. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11735

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología, 36*(1), 63-73.

Santiago-Ortiz, A. (2019). From Critical to Decolonizing Service-Learning: Limits and Possibilities of Social Justice-Based Approaches to Community Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 25*(1), 43-54. http://dx.doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.104

Talavera, M. & Gavidia, V. (2007). Dificultades para el desarrollo de la educación para la salud en la escuela. Opiniones del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 21*, 119-118.

Talavera, M., & Gavidia, V. (2013) Percepción de la Educación para la Salud en el personal docente y el sanitario. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27*, 115- 129. https://doi.org/10.7203/dces.27.2569

Torres-García, M. & Santana-Hernández, H. (2017). La Educación para la Salud en la formación de maestros desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1083-1101. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51536

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Editorial SM.

Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education, 2*, 75–79. http://dx.doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.004

Aprendizaje de lenguas y cosmopolitismo en el pensamiento de Ezra Pound.

Leonor María Martínez Serrano. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

El poeta, ensayista y crítico estadounidense Ezra Pound es conocido principalmente por *The Cantos*, el monumental poema épico del Modernismo anglosajón, pero su escritura se caracterizó por una clara pulsión pedagógica que lo llevó a componer ensayos como "How to Read, or Why" (*New York Herald Tribune*, 1929; reimpreso con el título de *How to Read* en 1931), *ABC of Reading* (1934) y *Guide to Kulchur* (1938). El presente trabajo indaga el pensamiento de Pound sobre la importancia del aprendizaje de lenguas a través del prisma de *Ezra Pound, Father and Teacher: Discretions*, las memorias publicadas por su hija, Mary de Rachewiltz, en 1971. Se trataba de un conmovedor relato autobiográfico que arrojaba luz no solo sobre su periplo vital desde la infancia hasta la edad adulta, sino además sobre la personalidad de su padre, un gigante del canon occidental como es Ezra Pound, y de su madre, Olga Rudge, una consumada violinista. Con todo, entre los múltiples intereses de estas memorias se encuentra el testimonio de Mary sobre las lenguas que conformaron el ecosistema lingüístico de su infancia, así como sobre los métodos de aprendizaje empleados por su padre y su madre en su afán por procurarle una educación plurilingüe y humanista.

Conscientes de la importancia del aprendizaje de lenguas, clásicas y modernas, tanto Pound como Rudge inculcaron una férrea disciplina y un profundo sentido de la responsabilidad en Mary, la expusieron de continuo a un sinfín de lecturas que le permitirían adquirir de forma paulatina las lenguas que conformarían su identidad, y le facilitaron experiencias de aprendizaje en que debía leer, traducir y expresar de forma oral o escrita en una u otra lengua aquello que fuese el objeto de conocimiento que sus padres deseaban que asimilara. En este sentido, *Discretions* nos acerca de forma indirecta, a través de la experiencia en primera persona de la Mary niña y la mirada retrospectiva de la Mary adulta, al pensamiento de Pound sobre el aprendizaje de lenguas. En este texto autobiográfico impregnado de una profunda devoción por la figura paterna, el poeta se desvela como padre y maestro que da sabios consejos a su hija a propósito del aprendizaje de lenguas, y lo hace desde premisas que anticipan el enfoque comunicativo (esto es, el aprendizaje de lenguas como instrumentos de comunicación) y el cosmopolitismo de una ciudadanía, la actual, que vive inmersa en un mundo plurilingüe y pluricultural. Políglota y conocedor de una docena de idiomas esenciales para su aprendizaje del oficio de orfebre de la palabra ritmada, Pound era consciente de que las lenguas, armas de conocimiento en nuestro enfronte intelectual con el mundo, acabarían por cultivar la conciencia comunicativa e intercultural (Byram, 1997) de su hija.

2. Aprender lenguas para pensar el mundo.

A lo largo de las tres últimas décadas hemos asistido a una verdadera democratización en el aprendizaje de lenguas y la educación bilingüe en suelo europeo, donde AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Coyle et al., 2010) se ha impuesto como el enfoque predominante en diversos sistemas educativos. AICLE aglutina el aprendizaje de contenidos curriculares y de lenguas extranjeras en un solo prisma, pues propugna el empleo de una lengua adicional (además de la materna) como vehículo de comunicación y herramienta de acceso al conocimiento de las disciplinas que conforman el currículo escolar. De este modo, el aprendiz emplea la lengua para comunicarse (con otros discentes y con el profesorado) y para construir conocimiento en el aula de forma cooperativa mediante la interacción y el diálogo. Pues bien, si el aprendizaje de lenguas y la educación bilingüe fueron tradicionalmente prerrogativa de los miembros pertenecientes a las elites sociales, en las últimas décadas se han puesto en marcha en la Unión Europea políticas educativas y lingüísticas orientadas a fomentar el aprendizaje de otras lenguas aparte de la materna y el empleo de esas lenguas extranjeras como cauce de acceso al currículum de áreas o materias no estrictamente lingüísticas. Asimismo, dichas políticas han extendido la educación bilingüe a toda la sociedad a través de la escuela pública, lo que, sin duda, ha supuesto una verdadera democratización del aprendizaje de lenguas.

Pensar el mundo a través de los recursos propios de distintos sistemas lingüísticos permite a la ciudadanía tener mayor amplitud de miras y conciencia intercultural a flor de piel, tener a su alcance un mayor espectro de productos culturales expresados en diversas lenguas, contar con más opciones de movilidad y de acceso a experiencias enriquecedoras para su formación académica y crecimiento personal, así como disfrutar de mayores oportunidades en el mundo laboral. En definitiva, el aprendizaje de lenguas abre puertas y ventanas a mayores cotas de movilidad, empleabilidad e interculturalidad. En un mundo plurilingüe y pluricultural, es esencial cultivar una educación que promueva la conciencia intercultural, la tolerancia y el respeto a la diversidad y pluralidad lingüística, cultural y humana. Las lenguas constituyen prismas valiosísimos a través de los cuales pensamos el mundo y nuestro lugar en él. Ya lo decía Ortega y Gasset en un texto seminal como "Miseria y esplendor de la traducción":

> *Y es que el mundo que rodea al hombre no se presenta originariamente con articulaciones inequívocas. […] La realidad es un "continuo de diversidad" inagotable. Para no perdernos en él tenemos que hacer en él cortes, acotaciones, apartados; en suma, establecer con carácter absoluto diferenciaciones que en realidad sólo son relativas. Por eso decía Goethe que las cosas son diferencias que nosotros ponemos. Lo primero que el hombre ha hecho en su enfronte intelectual con el mundo es clasificar los fenómenos, dividir lo que ante sí halla, en clases. A cada una de estas clases se atribuye un signo de su voz, y esto es el lenguaje. […] Esa clasificación primigenia es la primera suposición que se hizo sobre cuál es la verdad del mundo, es, por tanto, el primer conocimiento. He aquí por qué, en un principio, hablar fue conocer. […] Las lenguas nos separan e incomunican, no porque sean, en cuanto lenguas, distintas, sino porque proceden de cuadros mentales diferentes, de sistemas intelectuales dispares – en última instancia –, de filosofías divergentes. No sólo hablamos en una lengua determinada, sino que pensamos deslizándonos intelectualmente por carriles preestablecidos a los cuales nos adscribe nuestro destino verbal. (pp. 446-447)*

Pound supo también para sus adentros que pensar el mundo desde múltiples prismas, los que brindaban diversas lenguas y voces humanas, solo podía ser beneficioso para la modelación ética, emocional e intelectual de su hija. Mary de Rachewiltz pasa los primeros años de su vida al cuidado de una familia de acogida de campesinos en Gais, en el Tirol, con lo cual, como

explica en su libro, "the only language heard, known and mastered was Tyrolese" (p. 20): el tirolés, un dialecto del alemán hablado en los Alpes italianos en una zona próxima a Austria, era la única lengua escuchada y conocida de la que Mary llegó a tener un buen dominio en su infancia. La irrupción de Tattile o Babbo (Pound) y Mamile (Olga Rudge) en su vida supone la llegada de otras lenguas a su mapa del mundo. ('Tattile' y 'Mamile' son, por cierto, formas dialectales del tirolés y apelativos cariñosos que vienen a significar 'papá' y 'mamá.) El relato de la experiencia de Mary con las lenguas que se hablaban en el hogar, ora en Gais ora en Venecia, donde empezó a pasar ciertas temporadas a partir de los cuatro años de edad, es absolutamente conmovedor. Asistimos a su despertar a otras realidades lingüísticas, a otros mundos y al atisbo de un sinfín de posibilidades al acecho encerradas en las lenguas que abrirían sus ojos a la complejidad de la experiencia humana.

Tras pasar algo de tiempo en Venecia en compañía de sus padres, Mary empieza a poder comunicarse en italiano gracias a la mera exposición a la lengua oral. Se trata de una inmersión total en la lengua italiana y de una adquisición espontánea del idioma por imitación de los modelos orales que tiene más próximos. Olga Rudge insiste en que su hija debe hablar solo en italiano cuando pase temporadas con ellos en Venecia y tratar de reprimir el alemán, su primera lengua materna. Así lo explica Mary:

> *By now I was able to communicate somehow in Italian. Mamile said in Venice I must speak Italian all the time and call Tattile "Babbo." Her stern attitude handicapped me more than the language barrier had done. For fear of lapsing into German or saying the wrong thing, I turned poker face. If Tattile now and again resorted to German she knitted her brows: "Caro!" So I did not tell her then that twice a week, with the slate hidden under my apron, I went to our neighbors for German lessons. (p. 45)*
> *A estas alturas era capaz de comunicarme de algún modo en italiano. Mamile decía que en Venecia debía hablar italiano en todo momento y llamar a Tattile "Babbo". Su actitud severa suponía un hándicap mayor que la barrera lingüística. Por miedo a recaer en el alemán o decir algo equivocado, ponía cara de póker. Si de vez en cuando Tattile recurría al alemán, entonces ella fruncía el ceño y le espetaba: "¡Caro!" Así que no le dije que dos veces por semana, con el pizarrín escondido bajo el delantal, acudía a casa de los vecinos para clases de alemán.*

De estas palabras se desprende que Mary no estaba dispuesta a renunciar a la lengua alemana, la que había hablado en otro contexto bien distinto, rural, al aire libre, en presencia de sus padres de acogida. Formaba parte de su identidad lingüística y debía preservarla a toda costa. Aunque Rudge era su madre biológica, se trataba de una presencia extraña aún para ella. En esos momentos Mary aún ignoraba los motivos que habían llevado a sus padres (personas cultas, instruidas y sofisticadas que se movían en entornos urbanos) a mandarla temporalmente a casa de unos campesinos que vivían en las montañas. Mary era el fruto del amor de Pound, un hombre casado, con Olga Rudge, su amante.

3. Férrea disciplina: *labor omnia vincit*.

Pronto irrumpe en la vida de Mary la lengua inglesa, completamente extraña para ella, y simultanea el aprendizaje del inglés y del italiano. Las tardes que pasan juntas madre e hija mientras trabaja Pound en su poesía, Rudge y Mary se acomodan en el gran sofá de terciopelo que tienen en su apartamento de Venecia: la madre le lee cuentos en inglés, se los resume en italiano y, al final, como recompensa por la concentración y atención prestada, le muestra los dibujos del ogro, del Gato con Botas y otros personajes a una niña ávida de historias. Aunque Mary disfruta de los relatos y la compañía de su madre, revela que se encuentra en tensión en todo momento:

> *All of a sudden Mamile might ask me to repeat a word in English, or make me retell the story I had just heard in Italian. My mind stopped. Even if I had understood the story, grope as I might, no Italian word would come to me, and the more I liked the story the more I would assimilate it into my dialect and only German words would come to the tip of my tongue. (p. 51)*
> *De improviso Mamile podía pedirme que repitiera una palabra en inglés, o hacerme volver a contar en italiano la historia que acababa de escuchar. Se me paralizaba la mente. Aunque hubiese comprendido la historia, por mucho que lo intentara, no me venía ni una sola palabra en italiano, y cuanto más me gustaba la historia, más la asimilaba a mi dialecto y solo se me venían a la punta de la lengua palabras en alemán.*

Olga Rudge no era una maestra paciente, confiesa Mary. Cuando Pound llegaba a casa, la hija asistía atónita a la conversación entre sus padres, sin entender demasiado el contenido exacto de lo que decían. Intuía que Rudge le relataba al poeta cuán desesperante era Mary como aprendiz de inglés e italiano. Lo que la hija del poeta estaba experimentando como sujeto plurilingüe en ciernes en esos momentos no eran sino interferencias de la lengua materna, firmemente afianzada en su mente y ser, con las nuevas lenguas que se estaban abriendo camino en su identidad lingüística. Sin saberlo, Rudge estaba realizando un ejercicio de *translanguaging* o translenguaje (García & Li, 2014) con Mary al leerle cuentos en inglés y pedirle que hiciera una síntesis del contenido en italiano. Inevitablemente, por muy motivada e interesada en los relatos que estuviera la discente, la lengua alemana emergía irremediablemente de sus adentros para nombrar su realidad. No obstante, el hecho de que Mary recurriera a otro código, a otro de los múltiples recursos expresivos de su complejo repertorio lingüístico para expresar su comprensión del relato, no estaba bien visto por Rudge.

De forma paulatina, el repertorio lingüístico de Mary va expandiéndose gracias a la intervención de la figura paterna. Pound otorga una gran importancia al trabajo, al esfuerzo sostenido en el tiempo, a la perseverancia: "The Herr had said everyone must work, be self-sufficient, either by one's brain or one's hands" (p. 66), escribe Mary. Esto es: "El Señor había dicho que todos han de trabajar, ser autosuficientes, o bien con el esfuerzo de la mente o bien con el esfuerzo de las manos". Acaso uno de los pasajes esenciales de *Discretions* se halle en unas páginas en que el poeta le hace entrega a su hija de lo que denomina "Laws for Maria" ("Leyes para María") y de un esbozo del currículum escolar que debía seguir en casa, un conjunto de saberes que Pound considera esenciales para su formación. Lo hace en una lengua telegráfica, de textura casi gnómica, en que enuncia con gran brevedad y claridad los principios por los que ha conducirse su hija, armonizando inglés, francés, latín, alemán e italiano en su escritura:

> I. First thing to learn is: NOT to be a nuisance.
> I think you have learned this.
>
> II. *Autarchie personale*. To be able to do everything you need for yourself: cook, sew, keep house.
> (otherwise unfit to marry. Marriage: a partnership, mutual help.)
>
> III. *Autarchia*. The ideal is that everyone should be *Bauernfähig*. The moment a family is separated from the land everyone must be able not only to DO something, or MAKE something, but to sell it. When the land is no longer there, nothing will WAIT. People not peasants must think QUICKER than peasants.
>
> Curriculum: I. Typewriting (*dattilografia*).

> II. *Lingua Italiana* without which you will not be able to sell what you write in Italy.
> III. Translation.
> IV. Inventive writing? first simple articles, then the novel.
> That is to say, I can only teach you the profession I know. (pp. 69-70)

* * *

> I. Lo primero que hay que aprender es a NO ser un estorbo.
> Creo que esto ya lo has aprendido.
>
> II. *Autarchie personale*. Ser capaz de hacer todo lo que necesitas por ti misma: cocinar, coser, llevar la casa.
> (de lo contrario, no apta para casarte. Matrimonio: una asociación, ayuda mutua.)
>
> III. *Autarchia*. Lo ideal es que todo el mundo debería ser *Bauernfähig*. El momento en que una familia es separada de la tierra, todos deben ser capaces no solo de HACER algo, o de CONSTRUIR algo, sino también de venderlo. Cuando ya no está ahí la tierra, nada ESPERARÁ. La gente que no es campesina debe pensar MÁS DEPRISA que los campesinos.
>
> Currículum: I. Mecanografía (*dattilografia*).
> II. *Lingua Italiana*, sin la cual no podrás vender lo que escribas en Italia.
> III. Traducción.
> IV. ¿Escritura creativa? Primero, artículos sencillos; luego, la novela.
> Es decir, solo puedo enseñarte la profesión que conozco.

Siguiendo la propia hoja de ruta marcada por él mismo para la educación integral de su hija, Pound tomaría las riendas del aprendizaje de lenguas de Mary, a la par que la formaría como escritora, estudiosa de su propia obra y traductora. Le hace entrega de un pequeño diccionario bilingüe inglés-italiano que la niña recibe con gran entusiasmo, aunque al principio le dio poco uso. Escribe Mary: "My English was still limited to two nursery rhymes. […] My resistance to the English language – and to the things this language would disclose to me? – was still strong" (pp. 81-82). Sus conocimientos de la lengua inglesa aún eran muy reducidos; se restringían a un par de rimas infantiles. Su resistencia al inglés y a cuanto podría descubrirle esa lengua era aún muy poderosa. Tenía por adelante una ardua labor de aprendizaje de una de las lenguas que centrales que Pound empleó en la escritura de *The Cantos* y que luego Mary traduciría íntegramente al italiano. Casi con toda certeza fue el trabajo de traducción más exigente que llevó a cabo la hija del poeta.

Al mismo tiempo, Rudge continúa profundizando con Mary en la lengua italiana. Es curioso cómo la madre le ordena que lea un libro en italiano sobre Giotto, el gran pintor italiano renacentista, y que haga un resumen en italiana de cada página durante la temporada que pasa en Gais. A su vuelta a Venecia, revisa sus deberes con atención. Mary, que vivía a gusto en un entorno rural, confiesa lo siguiente: "I liked the story well enough since Giotto had started out as a shepherd, but writing a summary was a bore" (pp. 94-95). "Me encantaba la historia, puesto que Giotto había empezado siendo un pastor, pero escribir un resumen era un aburrimiento". Una vez más, la madre obliga a la hija a leer un texto escrito en una lengua académica, cognitivamente exigente, en una lengua extranjera para Mary y a hacer un esfuerzo de síntesis escrita en esa lengua. Sin darse cuenta, Rudge estaba brindando a su hija una experiencia de aprendizaje propia del enfoque AICLE, aunque prácticamente sin

andamiaje o apoyos explícitos para ayudarle a asimilar la lengua y el contenido. Ignoramos, con todo, cómo transcurría el proceso de corrección del resumen que Mary debía presentarle a su regreso a Venecia. Es probable que la corrección fuese acompañada de un diálogo en torno a los textos, lo que seguramente le permitiría a la discente verbalizar en italiano su comprensión del texto leído.

Enseguida, Pound empieza a educar a Mary en la literatura alemana. "[H]e seemed very eager to educate me himself" (p. 98), escribe la autora: el padre parecía tener mucho interés en educarla él mismo. En un momento dado, la hija es enviada a un centro educativo donde recibe su educación íntegramente en italiano. En ese momento, se levanta la prohibición sobre el uso de la lengua alemana, pues los padres se habían asegurado una exposición continuada a la lengua italiana en un contexto académico. Mary rememora cómo su padre le regala su primer libro, *Buch der Lieder*, de Heinrich Heine. Sentada en su regazo, el padre le hacía leer en voz alta, soportando estoicamente sus tartamudeos (p. 98). Luego vendría la lectura de episodios bíblicos en inglés. Pound le leía unas cuantas páginas de la Biblia antes de mandarla a dormir cada noche. Aunque comprendía la historia, era incapaz de entender nada del texto en inglés (p. 99). Poco después, llegaría el turno de las lenguas clásicas, el griego y el latín, que no podían faltar en una educación esmerada y de corte humanístico. Mientras Pound trabajaba en su poema *The Cantos* en su máquina de escribir durante unas cuantas horas por la mañana, Mary estudiaba estas dos nuevas lenguas. Las tardes las dedicaban a pasar tiempo fuera de casa, a practicar tenis para mantenerse en forma y a explorar la cultura del lugar en clases sobre arte o historia al aire libre. *Mens sana in corpore sano*. Pound le enseñó a su hija la ciudad de Siena, palmo a palmo, piedra a piedra, al igual que hiciera con Venecia. Las pinturas de Simone Martino, los frescos, el suelo del Duomo, las diversas puertas y fuentes de la ciudad fueron objeto de la atención y estudio de padre e hija. Sin embargo, el proceso de aprendizaje no concluía ahí: "As usual he would make me describe in writing what we had seen" (p. 133). Esto es: "Como de costumbre, me hacía describir por escrito lo que habíamos visto". Como en un contexto de enseñanza bilingüe mediado por el enfoque AICLE, una vez más, Mary estaba estudiando historia y arte a través de lenguas de instrucción extranjeras para ella, aprendiendo contenido y lengua de forma integrada. Con todo, todo el proceso de aprendizaje de lenguas y contenidos se sustentaba en una premisa esencial para Pound: la lengua debe ser empleada con exactitud y claridad al nombrar las realidades, el mundo y las cosas que lo pueblan, pues es una herramienta de conocimiento de máxima precisión. Mary debía aprender a pensar y a escribir con claridad, gracia y elegancia. Así lo expresa en *Discretions*: "I listened most attentively to the summons: learn how to write. I was a slow thinker. THINK – it baffled me. How does one go about "thinking" – thinking as different from describing, remembering, inventing. The question seemed too complicated" (p. 139). A saber: "Escuchaba con máxima atención las indicaciones: aprende a escribir. Era una pensadora lenta. PENSAR – me desconcertaba. ¿Cómo piensa una? El pensar concebido como algo distinto a describir, recordar, inventar. La pregunta parecía demasiado complicada".

Las clases de griego con Pound las compaginaba Mary con las clases de latín y francés que le daba un sacerdote, el Padre Chute, la única persona a la que vio entre 1941 y 1943 aparte de a sus padres (p. 147). Había estallado la II Guerra Mundial y, durante esos dos años de reclusión total, Rudge continuó enseñándole inglés a su hija. Con dos o tres horas de clases todos los días en horario de mañana, a veces incluso algunas horas más tras el almuerzo, madre e hija devoraron juntas en esos dos años las novelas de Jane Austen, William M. Thackeray, Robert Louis Stevenson, Thomas Hardy, alrededor de una docena de volúmenes de Henry James y el diario de la hermana de este, Alice James. El Padre Chute y Rudge le ofrecieron un programa de lecturas y aprendizaje ordenado y sistemático. En cambio, Pound le ofrecía "action, work, in streams and in flashes" (p. 149): "acción, trabajo, como a borbotones y destellos". En un

momento dado, le entrega un ejemplo de *Under the Greenwood Tree*, de su admirado Hardy, para que lo traduzca al italiano. Mary se siente halagada por el encargo y abrumada ante semejante desafío. La tarea de la traducción resultó ser más exigente y ardua de lo que había imaginado inicialmente, pero, con el paso del tiempo, aguardaba expectante la llegada del padre a la casa en la que vivían ahora en Saint Ambroggio, cerca de Rapallo. Aguzaba el oído para escuchar el sonido de su bastón en las piedras del camino y luego el golpe en la puerta, "for he brought with him a dimension of – no, not stillness, but magnitude, momentum. He made me feel that work, learning, was worthwhile, exciting" (p. 149). De la mano de su padre, Mary descubrió que el trabajo y el aprendizaje merecían la pena, resultaban apasionantes.

La *Odisea* de Homero es uno de los textos clave que sustentan la arquitectura de *The Cantos* de Pound. Mary recuerda cómo el padre les leía a ella y a su madre los versos de su monumental poema épico en los que había estado trabajando en las primeras horas del día. Luego llegaba el turno de la hija:

> *I had to recite five lines from the Odyssey and translate. He then read five new lines as my next assignment. And it seemed as though he possessed two voices: one angry, sardonic, sometimes shrill and violent for the radio speeches; one calm, harmonious, heroic for Homer, as though he were taking a deep, refreshing plunge into the wine-colored sea after a scorching battle. (p. 150)*
> *Debía recitar cinco versos de la Odisea y traducirlos. Luego él leía cinco nuevos versos que eran mi próxima tarea. Y pareciera como si tuviera dos voces: una enfadada, sardónica, a veces estridente y violenta para los discursos que daba por la radio; otra calmada, armoniosa, heroica, para Homero, como si se hubiera dado una zambullida profunda y refrescante en el mar del color del vino tras una batalla abrasadora.*

Mary aprendió griego clásico leyendo directamente versos de Homero, imitando la pronunciación de su padre primero, traduciéndolos luego, aunque no sabemos a ciencia cierta si al inglés o al italiano. Para entonces su repertorio lingüístico era poliédrico y polifónico: alemán, italiano, inglés, francés, latín y griego llegaron a convertirse en las lenguas de su mente y de su vida. Sin saberlo, sus padres, visionarios, supieron armonizar métodos pedagógicos que anticiparon algunas de las premisas del aprendizaje de lenguas y la educación bilingüe en la actualidad.

4. Conclusión.

Discretions, de Mary de Rachewiltz es un valioso testimonio biográfico que arroja luz sobre un ámbito clave de la vida de Ezra Pound: el del triángulo formado por la violinista Olga Rudge, por su hija y él mismo. Más allá del interés biográfico del texto, se trata de una obra que puede ser leída en clave de autobiografía lingüística y que desvela el pensamiento de Pound sobre el aprendizaje de lenguas. Olga Rudge y Pound acompañaron de una manera decisiva a Mary en la conformación de una identidad lingüística y cultural de marcado carácter cosmopolita. La lectura de obras clásicas, el aprendizaje de la historia y el arte al aire libre a partir del contexto más inmediato en que vivieron en el norte de Italia (entre Venecia y Rapallo), la traducción de textos literarios, la memorización y recitación de versos en alemán y griego clásico, los resúmenes orales y escritos en otra lengua distinta a la del relato escuchado o texto leído, formaban parte de la férrea disciplina que sus progenitores marcaron en su vida. Si Mary aspiraba a prosperar intelectualmente, a forjarse una educación humanista y completa, entonces debía emplearse a fondo en el aprendizaje de lenguas. Curiosamente, casi sin saberlo, acaso de un modo intuitivo, en el proceso educativo de su hija tanto Pound como Olga Rudge desplegaron estrategias metodológicas que anticipan el enfoque comunicativo,

el aprendizaje de lenguas como verdaderos vehículos de comunicación y no como meros objetos de estudio, el enfoque AICLE e incluso el fenómeno de *translanguaging*.

Referencias bibliográficas

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning. Cambridge University Press.

de Rachewiltz, M. (1971). Discretions. Faber and Faber.

García, O. y Li, W. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan Pivot.

Ortega y Gasset, J. (1964). Miseria y esplendor de la traducción. En Obras completas, Vol. V (pp. 446-447). Revista de Occidente.

Pound, E. (1931). How to Read. Desmond Harmsworth.

Pound, E. (1934). ABC of Reading. New Directions.

Pound, E. (1938). Guide to Kulchur. Faber and Faber.

Pound, E. (1996). The Cantos. New Directions.

Proyecto educativo para el aprendizaje del legado de la cultura grecorromana en educación infantil.

Anabel Serrano Merlo. Universidad Internacional de La Rioja (España).

Cristina Honrubia Montesinos. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Introducción.

La cultura grecorromana ha dejado un legado enorme en nuestra sociedad. Convivimos con ella a diario, forma parte de nuestro día a día, en nuestro entorno y, por tanto, en el entorno más cercano del niño. Dicha propuesta surge a raíz de descubrir la cantidad de referencias a la cultura grecorromana que surgen en el aula o en la vida cotidiana, sin hacer mención a su origen. Además, se ha comprobado el interés que muestran muchos niños con la mitología, la cual se puede utilizar desde diferentes puntos de vista, siendo muy fácil de adaptar en diferentes contextos. Este conocimiento aporta múltiples beneficios, tanto de cultura general como el fomento de la transversalidad para entender mejor el mundo que les rodea.

Por ello, atendiendo a la revisión de la literatura que se desarrollará a continuación, se considera útil la realización de un proyecto en la etapa de Educación Infantil en relación con la temática histórica ya que permite dotar de un carácter trasversal, incrementándose la motivación tanto en esta etapa educativa como en las posteriores.

Para ello, este trabajo se dividirá en dos partes fundamentales. Por un lado, el marco teórico, en donde se destacará la importancia de la enseñanza de contenido histórico atendiendo a diversos estudios científicos. Por otro lado, se va a presentar el proyecto educativo, enfocado en la etapa de Educación Infantil, mediante la inclusión y utilización de dos metodologías activas como son: el trabajo por proyectos complementada con el trabajo por rincones. Se trabajará de forma transversal y global, de acuerdo con la legislación vigente, atendiendo a las tres áreas marcadas para Educación infantil: el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, los lenguajes: comunicación y representación y el conocimiento del entorno, siendo esta última la que más relevancia tenga.

Para la realización del proyecto nos hemos basado en las siguientes regulaciones que marca el Estado: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), seguido de la normativa que regula las enseñanzas específicas para el segundo ciclo de Educación Infantil Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre. Además de atender la normativa autonómica, en este caso la de la Comunidad de Madrid, el Decreto 17/2008 de 6 de marzo, y la Orden 680/2009, 19 de febrero, para saber cómo evaluar en esta etapa.

2. Objetivos del trabajo.

- Objetivo general.
  - Diseñar un proyecto didáctico para el conocimiento del legado de la cultura grecorromana en el segundo ciclo de Educación Infantil.
- Objetivo específico.
  - Investigar acerca de la importancia de estudiar Historia en Educación Infantil

- Conocer métodos y estrategias para trabajar el patrimonio en Educación Infantil
- Promover la necesidad de implementar proyectos de contenido histórico en las aulas de Educación infantil.

3. Marco teórico.

La etapa de Educación Infantil sirve como base para los conocimientos que se van a trabajar a lo largo de la vida educativa de los alumnos. El contenido histórico ha generado un gran debate durante muchos años, pero como se verá a continuación, es importante comenzar su implementación desde edades tempranas.

3.1. La importancia de trabajar contenido histórico en la etapa de Educación Infantil.

El contenido histórico en Educación Infantil ha sido ignorado en nuestro país, donde la legislación vigente (LOE) y en concreto, el decreto que marca los contenidos para esta etapa (Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre), no indica de una forma evidente su enseñanza, sin embargo, si se interpreta una intención o un acercamiento (Miralles y Rivero, 2012).

Como recogen Miralles y Rivero (2012), es posible establecer una relación de la enseñanza de la historia y las tres áreas básicas de conocimiento: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno y lenguaje y comunicación y representación, ya que muchos de los objetivos que se persiguen se pueden lograr mediante este aprendizaje de una manera transversal.

El área de conocimiento del entorno es la que más se identifica de manera directa con la historia como se observa en algunos de los objetivos reflejados en el Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre. (Miralles y Rivero, 2012).

A diferencia de lo que ocurre en España, otros países como Inglaterra, Francia o Noruega si recogen a nivel legislativo la necesidad de trabajar desde edades tempranas aspectos históricos, desde hace muchos años, y obteniéndose buenos resultados. Así, el gobierno británico recoge desde 1991 su enseñanza en alumnos de 5 a 8 años, actualizado en el año 2000. En Francia, se menciona, de forma globalizada, del conocimiento de estructuras temporales desde la École Maternelle (Educación Infantil) (Pérez et al., 2008).

Otro de los aspectos que se han debatido en torno a los contenidos históricos es la predisposición de los niños, es decir si tienen o no la capacidad de poder comprender los conocimientos históricos. Esto ha propiciado que se llevasen a cabo diversos estudios empíricos para conseguir obtener una respuesta (Pérez et al., 2008).

Piaget (1952) afirmó que los niños y niñas en edades tempranas presentaban ciertas carencias por naturaleza biológica en relación con el tiempo histórico, lo que propició, por su gran influencia, que no se incluyeran conocimientos históricos en la etapa de infantil. Sin embargo, diversos estudios han demostrado con diversos estudios que no refleja la realidad (Escribano-Miralles, 2015).

Por el contrario, existen números estudios que apoyan el aprendizaje de contenidos históricos en esta etapa educativa (Egan 1991, 1994; Hernández, 2006; Pérez et al., 2008; Santisteban y Pagès, 2006). De modo que, el problema de la enseñanza de la historia reside en que no se selecciona ni se adapta los contenidos de forma adecuada, con independencia de la edad de los alumnos (Pérez et al., 2008).

3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Las Ciencias Sociales están dirigidas al aprendizaje de todos los contenidos que tengan relación con la sociedad, por tanto, abarca diferentes materias. La revisión de la literatura ha puesto de relieve la existencia de escasos estudios en la Etapa de Educación Infantil, a excepción de Aranda (2003) y Cooper (2002). La finalidad que se persigue es el acercamiento de ideas principales, y, sobre todo, despertar el interés hacia estos contenidos (Corral, 2017).

Hay varios aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta para abordar el trabajo de la didáctica de las Ciencias Sociales dentro de la educación. Estos son los siguientes: el currículo, la figura del docente y el estudiante (Aguilera et al., 2008).

Desde la perspectiva del currículo se debe tener en cuenta el diseño de este para poder detectar la problemática que exista en el aula y tener los recursos suficientes y adaptados a las necesidades de los alumnos para llevarse a cabo y seleccionar así el método adecuado. Desde este ámbito debemos atender los diferentes niveles académicos a los que se dirige la propuesta, como se ha abordado en el epígrafe anterior en profundidad (Aguilera et al., 2008).

Continuando con la figura del docente, los estudios se centran, sobre todo, en la formación inicial de los docentes. Esta formación es de vital importancia ya que se requieren de conocimientos teórico-prácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en esta etapa educativa. Por lo que se debe enfocar en saber si están suficientemente preparados para la enseñanza de aspectos sociales (Aguilera et al., 2008; Santisteban, 2007).

Otra línea de investigación es la que se centra en el maestro como figura que dirige el aprendizaje, es decir, el que tiene la responsabilidad de adaptar los contenidos, además de redirigir la enseñanza hacia propuestas innovadoras, amoldarse como maestro/a con el paso del tiempo, ya que es una ciencia en continuo cambio (Aguilera et al., 2008).

Muchas de las investigaciones parten del área de psicología, y en concreto de la psicología educativa o psicopedagogía, donde ha tenido mucha fuerza el constructivismo el cual defiende que los estudiantes son el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se debe poner el foco en ciertos aspectos como son las dificultades de aprendizaje, motivaciones e intereses, conocimientos previos, etc. que son recogidos por el docente (Aguilera et al., 2008; Pérez et al., 2008).

3.2.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en Educación Infantil.

Podemos entender la historia desde dos significados, tal y como Pérez et al. (2008) proponen: como narración, es decir, la manera en la que se explican conceptos abstractos, y la que nos atañe en este trabajo, la ciencia social, donde está implícito el conocimiento de aspectos temporales (Aguilera et al., 2019).

Así mismo, es de interés el concepto de conciencia histórica acuñado por Grever y Robbert-Jan Adriaansen (2019). De acuerdo con dichos autores, la conciencia histórica no se halla asociado con el presente y puede ser entendida desde dos vertientes, una de forma más global dentro de la sociedad, común para todos y que contribuya al entendimiento del presente y otra más individual, donde se pueda reflexionar acerca del pasado. Los beneficios de adquirir el razonamiento histórico permiten establecer una relación directa con entorno cercano del niño, aportando herramientas útiles para enfrentarse a situaciones y formas de comportamiento que definen una cultura (Grever y Robbert-Jan Adriaansen, 2019; van Boxtel et al, 2018).

Para ello, diferentes estudios han destacado la importancia de la utilización del cuento como herramienta para la enseñanza de la Historia (Cooper,2002: Carpe y Miralles,2015; Pérez et al., 2008), ya que a través de ellos se produce el desarrollo de la transversalidad, promoviendo así el aprendizaje significativo en el aula de infantil. Junto con los cuentos, las actividades cotidianas permiten ir estructurando aspectos temporales en el niño, facilitando así la enseñanza de la Historia. Esto es, por ejemplo, el día, horario, tiempo, conocimiento de la familia, entre otros (Corral, 2017).

Otro elemento que está fomenta el aprendizaje del contenido histórico es el arte ya un recurso visual que puede ser utilizado como apoyo en la etapa de Educación Infantil (Escribano-Miralles, 2015). En la misma línea, las fotografía e imágenes ayudan a comprender los aspectos relacionados con el tiempo, ya su utilización da lugar a la reflexión en torno al momento pasado en la que se realizó (Gómez-Aguado, 2012).

Para Estepa (2007) las actividades escolares deben ir dirigidas hacia el aprendizaje empírico y experimental. Para ello, se necesitan espacios que permitan y acojan esta enseñanza. También divide las actividades en varios grupos: actividades que movilizan o expresan información a través de los medios de comunicación, de observación y manejo de objetos y restos materiales, actividades de búsqueda de información en fuentes bibliográficas, con recursos cartográficos, actividades que están en el propio medio sociocultural, como salidas y excursiones, y las que son transmitidas propiamente de forma oral, como entrevistas, experiencias, etc, simulación de experiencias, lo que en Educación Infantil se denomina Juego simbólico (Estepa, 2007).

Todo ello pone de relieve la importancia de un aprendizaje significativo mediante visitas realizadas fuera del centro (Aguilera et al., 2019; Estepa, 2007).

Algunos autores han llevado al ámbito educativo diferentes propuestas de proyectos donde se trabajan aspectos históricos en la etapa de Educación Infantil, apoyados por el trabajo por rincones. Estas propuestas tienen en común el juego simbólico, creando experiencias en el niño para un aprendizaje significativo. A partir de los estudios de Cooper (2002), Miralles y Rivero (2012 y Trepat (2011) se trabajaban dichos contenidos con imágenes representativas, a través de la propia observación del entorno cercano o de la transmisión oral. (Escribano-Miralles, 2015). Hay diversas propuestas que implementan dicha metodología como son la desarrollada por Almagro et al. (2006) con La Grecia Clásica, o Cooper (2012) a la que denominó Una comisaría de policía victoriana. Una de las que cuenta con más renombre es la de Pérez et al. (2008) con El rincón de los tiempos (Escribano-Miralles, 2015).

La introducción de metodologías innovadoras en las aulas de Educación Infantil permite trabajar diferentes temáticas históricas desde una perspectiva transversal y global, generándose diferentes propuestas Dichas propuestas mencionadas son desarrolladas en su gran mayoría desde el trabajo por proyectos, y apoyado por el de rincones, metodologías activas ambas, que fomentan todo lo abordado con anterioridad en las diferentes investigaciones.

4. Proyecto de intervención educativa.

4.1. Introducción.

El proyecto didáctico está diseñado para los alumnos del 2º ciclo de Educación Infantil. La metodología a utilizar es el trabajo por proyectos, donde tendrá un hilo conductor de todas las actividades, a lo largo de las cuatro fases, que comenzará con la actividad de motivación y concluirá con la actividad de evaluación. Además, se va a hacer uso del trabajo por rincones,

como complemento al trabajo por proyectos, para así facilitar la organización y fomentar la autonomía.

El proyecto consiste en el aprendizaje del legado de la cultura grecorromana en Educación Infantil dentro del área de conocimiento de las Ciencias Sociales, que se desarrollará durante un trimestre lectivo, con una duración aproximada de un mes. La enseñanza de los contenidos propuestos va a apoyarse en la revisión de la literatura realizada en torno a las metodologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, por lo que partiremos de las historias mitológicas, el arte, y los aspectos más cotidianos. Además, se programará una excursión fuera del ámbito educativo.

4.2. Objetivos del proyecto.

- Objetivos didácticos.
  - Conocer el legado de la cultura grecorromana en el entorno del alumno.
  - Aprender los principales rasgos de la cultura grecorromana.
  - Conocer las principales modalidades artísticas grecorromanas.
  - Conocer de dónde proviene nuestra lengua y las principales palabras.
  - Conocer e identificar cómo vivían y como era la sociedad grecorromana.
  - Fomentar e incrementar la creatividad y motivación en el aula.
  - Conocer el patrimonio del entorno cercano a los alumnos y alumnas.
  - Relacionar los relatos mitológicos con la historia, los dioses y sus principales atributos.
  - Promover el uso de las TIC.

4.3. Actividades

La Unidad Didáctica se compone de 12 sesiones, que se detallan a continuación:

Fase motivación		
	Objetivos	Descripción
Sesión 1: ¿Qué sabemos sobre Grecia y Roma?	- Captarla atención y motivación por la nueva temática. - Introducir la mecánica del hilo conductor del proyecto - Recopilar las ideas previas sobre la temática del proyecto. - Observar sobre los intereses que tienen.	- Introducción (10 min): Encuentran una caja con una carta de Zeus y cuatro cuentos mitológicos. - Desarrollo (20 min): En asamblea, descubrimos ideas previas y como ayudar a preparar las Olimpiadas a Zeus. - Fin (10 min): Se pregunta si quieren participar en el proyecto.
Fase preparación		
	Objetivos	Descripción
Sesión 2: Conociendo la mitología. Los Dioses mitológicos	- Conocer los dioses mitológicos y sus atributos - Desarrollar el gusto por la lectura - Comprender las ideas principales de las historias -Crear nuevos intereses basados en la lectura - Fomentar la curiosidad y motivación	- Introducción (10 min): Lectura del primer cuento mitológico. - Desarrollo (20 min): Actividad rincón lectoescritura: nombre de los dioses con su imagen, y copiar su nombre romano/griego. Actividad rincón lógico-matemáticas: juego memory. Relación dioses y sus atributos. - Fin (10 min): Recoger rincones.
Sesión 3: Conociendo la mitología. La guerra de Troya	- Afianzar los principales dioses mitológicos - Desarrollar el gusto por la lectura - Comprender las ideas principales de la historia - Crear nuevos intereses basados en la lectura - Fomentar la curiosidad y motivación	- Introducción (10 min): Lectura del segundo cuento mitológico. - Desarrollo (20 min): Pizarra digital: análisis vestimenta de los guerreros romanos. Taller grupal para decorar rincón: un caballo y un guerrero de Troya (tamaño real) sobre cartón. - Fin (10 min): Recoger rincones.

Sesión 4: Conociendo la mitología. La odisea	- Conocer las principales historias que narran la mitología y su autor - Desarrollar el gusto por la lectura - Comprender las ideas principales de las historias - Crear nuevos intereses basados en la lectura - Fomentar la curiosidad y motivación	- Introducción (10 min): Lectura del tercer cuento mitológico. - Desarrollo (20 min): Conocemos e investigamos a Homero. Haremos un mural cooperativo con los resultados entre todos. - Fin (10 min): Recoger rincones.
Sesión 5: Conociendo la mitología. Los trabajos de Hércules	- Conocer los principales trabajos de Hércules - Desarrollar el gusto por la lectura - Comprender las ideas principales de las historias - Crear nuevos intereses basados en la lectura - Fomentar la curiosidad y motivación	- Introducción (10 min): Lectura del cuarto cuento mitológico. - Desarrollo (20 min): Visionado de la película Disney *Hércules*. Dibujaremos dentro de un ánfora griego el trabajo de Hércules preferido y se escribirá al que hace referencia. - Fin (10 min): Recoger rincones.
Fase ejecución		
	Objetivos	Descripción
Sesión 6: El cuento viajero. La cultura grecorromana a nuestro alrededor	- Conocer el patrimonio cultural de nuestro entorno - Crear vínculos con las familias de los alumnos - Conocer las principales referencias a la cultura grecorromana - Trabajar la exposición oral - Fomentar la curiosidad y motivación	Constará de dos cuadernos que irán rotando por los alumnos y sus familias: En uno se trabajará la escultura y pintura del entorno con referencias a la cultura grecorromana. En otro, a la arquitectura que nos ha quedado en la actualidad de la cultura grecorromana.
Sesión 7: Conociendo el latín y el griego	- Conocer el legado que nos rodea - Entender la relación de nuestra cultura y la grecorromana - Observar las diferencias y similitudes ente culturas - Descubrir de donde viene la lengua que hablamos - Fomentar la curiosidad y motivación	- Introducción (10 min): Encontrarán segunda carta de Zeus (motivación) + reflexión. - Desarrollo (20 min): Rincón de lectoescritura: transcribir sus nombres con letras griegas con materiales plásticos. Rincón de plástica: Creación de un reloj solar casero. - Fin (10 min): Recoger rincones.
Sesión 8: la ciudad grecorromana y la sociedad	- Conocer la realidad aumentada - Descubrimiento de cómo eran las casas grecorromanas - Observar las diferencias y similitudes de las casas - Reconocer como eran la ropa griega y romana	- Introducción (10 min): Encontrarán tercera carta de Zeus. A través de la aplicación de realidad aumentada CoSpace observamos cómo eran las casas donde vivían. En la pizarra digital, con la Genially observaremos la vestimenta de griegos y romanos. - Desarrollo (20 min): Creación de un camafeo con pasta de sal y un traje. - Fin (10 min): Recoger rincones.
Sesión 9: Arte grecorromano	-Conocer técnicas nuevas - Desarrollar la creatividad - Descubrir el arte grecorromano - Crear nuevas representaciones plásticas - Fomentar la curiosidad y motivación	- Introducción (10 min): Encontrarán cuarta carta de Zeus (motivación) + reflexión. - Desarrollo (20 min): Realización de un mosaico con piedras pequeñas de colores sobre plantillas con dibujo. - Fin (10 min): Recoger rincones.
Sesión 10: Las olimpiadas. Elementos que intervienen	- Conocer en qué consiste las olimpiadas - Descubrir los elementos más importantes de las olimpiadas - Conocer los principales juegos que se realizaban - Colaborar y participar en las actividades propuestas - Involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje	- Introducción (20 min): Quinta carta de Zeus. Se pide colaboración a las familias para recopilar toda información acerca de las olimpiadas. - Desarrollo y fin (30 min): Recopilación y análisis de la información para, entre todos, decidir cómo se harán las olimpiadas.

Sesión 11: Exploramos el Madrid mitológico	- Conocer el patrimonio más cercano del alumno - Reconocer los diferentes contenidos trabajados y participar en las actividades propuestas. - Respetar las normas durante la excursión	Excursión fuera del centro escolar. Duración: un día lectivo al Madrid mitológico con visita guiada adaptada a la edad.
Fase evaluación		
	Objetivos	Descripción
Sesión 12: Nuestras chiqui-olimpiadas	- Formar parte de una representación - Respetar el orden de la actividad y las normas - Desarrollar la creatividad - Adquirir diferentes competencias motrices - Colaborar y participar en las actividades propuestas - Involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje - Fomentar la curiosidad y motivación	- Introducción (10 min): Divididos en 5 grupos. Gymkana rotativa con 5 actividades. Utilizaremos los camafeos y trajes que hicimos para ambientar. Desfile+ encendido de antorcha+ representación trabajada por clases. (actividad con otras clases). Recompensa: coronas de olivo. - Desarrollo y fin (1h y 30 min): 5 actividades (10 min por actividad): carrera de relevos, lanzamiento de "jabalina", canicas y tabas, creación de nuestras propias coronas de olivo (artificial) y juego *romanos y griegos* (balón prisionero).

Tabla 1. Actividades del proyecto.

4.4. Atención a la diversidad.

Las medidas de atención a la diversidad serán ordinarias, adecuando las metodologías y facilitando la adecuación de objetivos y materiales. Así, dentro de una metodología por proyectos, es fácil de modificar debido a la flexibilidad que presentan las actividades, que se pueden adaptar según las necesidades, favoreciendo una educación personalizada, atendiendo los diferentes ritmos de aprendizaje. Esto se realizará, por ejemplo, adecuando el agrupamiento flexible del alumnado en el trabajo por rincones. También, se procurará apoyar los rincones que tengan un mayor grado de dificultar, o prever la dificultad del alumno o alumna concreto en uno de estos en un determinado momento.

Además, se ha dejado unos días de imprevistos por si se tuviera que realizar actividades de refuerzo, o por el contrario de ampliación, en cuyo caso se recurrirá a una actividad que reúna todos los contenidos en un concurso. En caso contrario se planificará una actividad concreta para dicho contenido con menos dificultad. Consisten en medidas ordinarias, es decir, no es necesario realizar alteraciones en el currículo. Además, se cuenta con el apoyo de profesoras especialistas para ayudar con las actividades propuestas.

4.5. Sistema de evaluación.

Todo el sistema de evaluación se realizará siguiendo la Orden 680/2009, 19 de febrero, para la Comunidad de Madrid, donde se establece la regulación para Educación Infantil. La evaluación será continua y formativa, por lo que se realizarán actividades en las que se pueda evaluar al alumnado desde diferentes perspectivas, por si se tuviera que modificar. Será a través de una rúbrica. A esta se añadiría la autoevaluación, es decir, por parte de la maestra, una revisión global del proyecto para determinar los aspectos a mejorar, ver cuáles han sido putos fuertes y débiles. Además, una coevaluación con los maestros de ciclo, para valorar si la propuesta ha funcionado. Los instrumentos que se han utilizado para la evaluación son el diario de observación y un cuaderno de trabajo donde recopilar todas las actividades realizadas. Se creará un blog como herramienta de seguimiento del proyecto, para evaluar el proceso, y para mantener a las familias al corriente de la actividad en el aula.

5. Conclusión.

Se tiene que poner de relieve que se ha dado respuesta al objetivo general que nos planteábamos. Para ello, se ha llevado a cabo una primera revisión a la literatura científica para afirmar la importancia de trabajar contenido histórico en la etapa de educación infantil, donde también se observó cómo este conocimiento repercutía en etapas posteriores. Se realizó un análisis de las metodologías activas, donde se concluyó que eran herramientas adecuadas para la intervención educativa en relación con los contenidos que se han mencionado y la etapa. También se obtuvieron resultados en relación a los contenidos, considerándolos relevantes para los infantes puesto que ayuda a entender mejor el mundo que les rodea, entender por qué surgen determinados aspectos socioculturales, etc.

Partiendo de las investigaciones descritas, se ha realizado una propuesta de intervención didáctica, donde se abordó el legado de la cultura grecorromana, centrándose en aspectos cercanos al entorno de los alumnos y alumnas y desde una perspectiva global.

Finalmente, cabe destacar que uno de uno de los aspectos clave es el currículo de infantil, que debería otorgar una mayor relevancia a este tipo de contenidos. No hay muchas propuestas más allá de las que propone y se quedan escasas. Por ello, con este trabajo se pretende promover la necesidad e importancia de implementar propuestas con estos contenidos, puesto que es apta para esta etapa, aportando las herramientas necesarias para esta temática, y estrategias válidas, como las metodologías activas, y principalmente, por los múltiples beneficios que aportan.

La limitación que se encuentra es que no hemos podido analizar las mejoras que produce, por lo que se propone llevar a cabo como prospectiva de futuro una línea de investigación con un diseño experimental para comprobar el impacto que tiene.

Además, como futura línea de investigación se halla la necesidad de realizar un diseño cuasi-experimental para tomar medidas pretest-postest acerca del conocimiento histórico, motivación hacia la historia y emociones experimentadas durante esta intervención.

Referencias bibliográficas.

Aguilera, A. y Aguilera, A.M. (2019). El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia. Apuntes desde la Educación Infantil. *CLIO. History and teaching. 45*, 220-235. http://clio.rediris.es/n45/articulos/219_235_Libre01_AguileraAguilera.pdf

Aguilera, A. y González, M, I. (2008). Didáctica de las ciencias sociales y/o didáctica como ciencia social. *Revista Pedagogía y Saberes. 28*, 107-114. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6912

Casanova, E; Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación Infantil. *Contextos educativos. 22*, 79-95. https://doi.org/10.18172/con.3185

Corrales, M.I. (2017). *El método de proyectos y las inteligencias múltiples en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil*. [Tesis doctoral]https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55382

Decreto 17/2008 de 6 de marzo, Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4922&cdestado=P#no-back-button

Escribano-Miralles, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa: "¡Esta clase es un Museo!". *Pulso. 38,* 179-205. https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/192

Estepa, J. (2007). Actividades para enseñar las sociedades actuales e históricas. En J. Estepa, *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Investigando las sociedades actuales e históricas.* (pp. 117-134). Díada editora S.L. https://inmweb.files.wordpress.com/2016/04/libro-4-inm-completo.pdf

Gómez, C y Ruiz-Gallardo, J.R. (2016) El rincón de la ciencia y la actitud hacia las ciencias en educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias, 13*(3), 643-666. http://ojs.uca.es/index.php/tavira/article/view/1012

Grever, M. y Adriaansen, R.J. (2019) Historical consciousness: the enigma of different paradigms, *Journal of Curriculum Studies, 51*(6), 814-830. https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937

Gudín, E. (2015). Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/handle/123456789/4902

Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de mayo de Educación (BOE del 4) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

Martínez, D., Gavilán, J. M. y Toscano, M. de la O. (2016). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. IJERI: *International Journal of Educational Research and Innovation, 7*, 226-224. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP, 15* (1), 81-90. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94548/00820123016009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Orden 680/2009, 19 de febrero, Comunidad de Madrid, criterios de evaluación y documentos aplicables. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=5611&cdestado=P#no-back-button

Orozco, V. y Perochena, P. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). *REXE. Revista de estudios y Experiencias en Educación, 15* (29), 151-164. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243148524010

Pérez, E; Baeza, C., y Miralles, P (2008) El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. Revista Iberoamericana de Educación *48*/1, 1-3. https://rieoei.org/historico/expe/2627Egea-Maq.pdf

Pineda, N. (2017). La organización del ambiente escolar en Educación Infantil. Los rincones de actividad. Revista Digital Docente, (5). https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-organizacion-del-ambiente-escolar-educacion-infantil/#Lo_rincones_en_Educacion_Infantil

Real Decreto 696/95 de 28 de abril, ordenación de alumnos con necesidades educativas especiales. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-13290

Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-185

Skjæveland, Y. (2017) Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood, 18*(1) 8–22 https://doi.org/10.1177/1463949117692262

van Boxtel, C., y van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. En S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). (The Wiley Handbooks in Education). WileyBlackwell. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6

Los grandes retos de la innovación educativa en la sociedad del conocimiento.

Beatriz Martínez Serrano. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía (España).

1. Introducción.

La innovación educativa resulta clave para transformar la realidad de las aulas, mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, dotar al alumnado de los conocimientos, destrezas y actitudes que necesita para desenvolverse con éxito en la sociedad democrática en la que nos hallamos inmersos, así como para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad que elimine cualquier tipo de brecha o barrera. A través del presente trabajo, reflexionaremos sobre el propio concepto de innovación educativa, concretaremos los aspectos que se han de tener en cuenta a la hora de construir una organización educativa innovadora, determinaremos cuáles son las competencias esenciales del siglo XXI e incidiremos en la importancia de una apuesta decidida tanto por las metodologías activas y participativas como por las nuevas tecnologías para fomentar la innovación educativa.

2. ¿Qué es la innovación educativa?

Entendemos por innovación "la producción y difusión de prácticas que supongan ventajas, mejoras u oportunidades con respecto al modo en que se concibieron y desempeñaron en el pasado; y ello en cualquier contexto imaginable" (Llorens, 2011, p. 315). En el mundo de la educación, la innovación puede definirse como un proceso mediante el cual las ideas nuevas se transforman en algo útil para la práctica docente (Imbernón, 1995, p. 69). La innovación educativa, que tiene en cuenta el aspecto tecnológico, el didáctico, el pedagógico y el humano, "implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Venegas, 2018, p. 37). Dicho cambio debe producirse "en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza" (Venegas, 2018, p. 37). En líneas generales, la innovación educativa pone en marcha procesos, estrategias, ideas, etc., de una manera planificada y sistematizada, con la intención de realizar cambios en las prácticas educativas vigentes; por lo tanto, su finalidad radica en transformar la realidad educativa para mejorarla, introduciendo modificaciones en actitudes o metodologías que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Navarro et al., 2017, p. 27). Una innovación "debe contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje o resolver problemas educativos de una forma distinta a la utilizada en ese momento" (Navarro et al., 2017, p. 28).

A grandes rasgos, podemos afirmar que la finalidad de la innovación educativa radica en cambiar y mejorar diversos elementos de la realidad educativa (Arancibia et al., 2018, p. 9). Entre dichos elementos, cobra una especial relevancia la metodología, puesto que "no podemos seguir con el mismo método de enseñanza y los mismos materiales en el mundo cambiante en el que estamos inmersos" (Sancerni y Lis, 2013, p. 211). En este sentido, cabe destacar que, como afirma Pérez (2011), la innovación educativa es un proceso que conlleva la implantación de una metodología activa y participativa, lo que implica una transformación

radical tanto en la función docente como en la administrativa del centro, así como en la manera de relacionarse con otros centros. Dicho proceso ha de ir "acompañado de una serie de medidas: la voluntad de la comunidad educativa –como punto de partida–, las infraestructuras físicas, los programas informáticos, la formación del profesorado, personal encargado del mantenimiento adecuado de dichas infraestructuras y programas, la integración de las TIC en el curriculum educativo, etc." (Pérez, 2011, p. 93).

Sin lugar a dudas, "el profesorado es una de las piezas claves de la innovación" (Casillas et al., 2013, p. 138). En concreto, "la formación del profesorado es la piedra angular de la innovación educativa, sin formar a los profesionales no se puede innovar" (Casillas et al., 2013, p. 146). A este respecto, cabe destacar que "la formación del profesorado ha de responder a las nuevas demandas sociales y tecnológicas para dotarlos de herramientas y de los conocimientos necesarios para enseñar, para educar, pero también para innovar y motivar al alumnado" (Pérez, 2011, p. 93). Ríos y Reinoso (2008) también han apuntado la importancia de la formación del profesorado para lograr la innovación. En su opinión, "toda innovación debe sostenerse en una adecuada formación del profesorado", pues "la innovación no está en los medios ni en otros elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que está en la persona, en este caso en el docente y para ello es necesario que tengan una formación adecuada" (p. 12).

No obstante, no podemos perder de vista que "los proyectos innovadores tienen que partir de la iniciativa, del esfuerzo y de la colaboración de todos los integrantes de la comunidad" (Santos, 2000, p. 64) y que "el proceso de innovación es un largo camino que nace de la voluntad de reflexión y de mejora, que pasa por un proyecto debatido y por un desarrollo de la iniciativa" (Santos, 2000, p. 72). Hernando asegura que "toda innovación siempre empieza con una persona que actúa y se comunica con otra; después un grupo, después una escuela, después un movimiento, después un colectivo, después una iniciativa social... unos cuantos pasos por detrás llega la ley" (Hernando, 2018, p. 87). Ahora bien, si queremos lograr un cambio positivo y con garantías de éxito, debemos ser plenamente conscientes de la necesidad de una renovación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje para que este dé respuesta a las necesidades de la sociedad cambiante en la que nos hallamos inmersos (Casillas et al., 2013, pp. 138-139). A modo de conclusión, podemos afirmar lo siguiente:

> *Innovar en educación significa transformar nuestra práctica educativa de forma creativa y con resultados eficaces. En consecuencia, la acción de innovación debe implicar al recurso utilizado (recurso innovador), a la interacción del profesor con dicho recurso (interacción creativa e innovadora), y a los resultados obtenidos (aprendizaje eficiente y funcional). (Hernández y Hernández, 2011, p. 65)*

3. ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta a la hora de construir una organización educativa innovadora?

Según Zubillaga (2018), a la hora de construir una organización educativa innovadora, debemos tener en cuenta cuatro frentes de actuación esenciales:

- *El currículum*. Este debe partir de una reformulación del saber (cómo se construye, cómo se organiza y cómo se transmite). Es necesario apostar por un enfoque interdisciplinar, por la intervención de distintos agentes y por la cooperación como herramienta fundamental para su desarrollo. Esto afecta directamente a los contenidos que se deben transmitir y a las competencias que se han de trabajar en el aula.

- *Modelos didácticos y organizativos*. Estos se refieren a las metodologías, los tiempos, la utilización y el aprovechamiento de los espacios, los agrupamientos, las ratios, los perfiles del personal docente, la incorporación de otros perfiles profesionales aparte de los docentes, la atención a la diversidad, la apertura de la escuela a otras actividades que no son estrictamente educativas, etc.
- *El modelo de relaciones y de cooperación*. Esta cooperación posee dos dimensiones: una interna (que incluye al profesorado, el equipo directivo, las familias y todo lo que tiene su origen en el centro educativo o que trasciende el mismo a través de redes de centros) y otra externa (la creada mediante alianzas con actores y colaboradores ajenos al núcleo de la escuela, como la administración, otras organizaciones sociales, universidad, empresas, otros grupos profesionales, etc.).
- *El marco institucional*. Los tres elementos citados anteriormente exigen un nuevo rol para la administración educativa. Esta ha de flexibilizar sus procesos y normativa para conceder más espacio y margen de actuación, autonomía y desarrollo a los centros educativos, pues muchas de las fórmulas y propuestas de cambio relacionadas con el currículo y con la organización no se pueden poner en marcha en el marco normativo actual (pp. 65-68).

4. ¿Cuáles son las competencias del siglo XXI?

> *Todo lo que ocurrirá en el futuro pasa antes por la escuela. El próximo Premio Nobel de la Paz, los investigadores que descubran una vacuna contra el cáncer, los ingenieros que ensamblen el primer automóvil solar, los dirigentes políticos que desarrollen otras fórmulas de representación, los grandes revolucionarios del cine, de la moda y del arte, los visionarios y los vanguardistas... todos ellos aprenden en una escuela hoy. Mientras compartimos estas líneas, el germen de una futura médica, de un abogado, de una astronauta, de un líder, de un periodista, de un escritor... crece en un niño y en una niña, impulsado por sus profesores y por su escuela. Porque la escuela tiene la capacidad única de predecir el futuro creándolo. (Hernando, 2018, p. 85)*

Como apunta Hernando, la escuela "no solo se encarga de transmitir el conocimiento más preciado de nuestra historia, del arte, de la música, de la literatura, de las herramientas matemáticas, del método científico o del lenguaje, sino que además es una de las instituciones responsables de su evolución. […] La escuela contribuye en nuestra socialización, pero al mismo tiempo es el motor de transformación más importante" (Hernando, 2018, p. 85). Esto justifica que la escuela deba ser la institución social más innovadora (Hernando, 2018). Venegas (2018) incide en que la educación para el futuro debe estar encaminada a desarrollar las habilidades y las competencias imprescindibles para triunfar en el mundo digital y globalizado en el que nos hallamos inmersos, que cambia a un ritmo vertiginoso. A su juicio, las competencias del siglo XXI se pueden dividir en cuatro áreas:

- *Los conocimientos fundamentales para el siglo XXI*. Dichos conocimientos se refieren a disciplinas esenciales como la comprensión lectora, las matemáticas, las ciencias y el civismo, en las que todos los discentes deben adquirir un buen dominio.
- *Las habilidades de aprendizaje*. En este campo nos referimos a áreas como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la creatividad y la innovación, la comunicación y la colaboración.
- *Habilidades de información y tecnología*. Dado el exceso de información y dadas las problemáticas relacionadas con las noticias falsas, el alumnado ha de saber valorar los datos que recibe a través de distintos medios, así como dominar el empleo de la tecnología para investigar, organizar y evaluar dicha información.

- *Las habilidades para la vida y el desarrollo profesional*. Los estudiantes deben estar preparados para desenvolverse con éxito en el mundo laboral, que se caracteriza por su complejidad. Por este motivo, resulta esencial que desarrollen aptitudes como la flexibilidad y la adaptabilidad, la toma de decisiones y la autogestión, así como las habilidades socioculturales.

Mediante la enseñanza de las competencias del siglo XXI en los programas educativos, se facilitan a los estudiantes las herramientas fundamentales para poder desenvolverse con garantías de éxito tanto en la vida como en el mundo laboral. Según Venegas, "aprender a aprender y la capacidad de reinventarse serán dos de las claves fundamentales para conseguir los objetivos de desarrollo personal y profesional en un futuro donde el cambio será la única constante" (2018, p. 44).

5. La importancia de las metodologías activas para lograr la innovación educativa.

Resulta evidente que, a la hora de apostar por la innovación educativa, debemos dejar a un lado las clases magistrales tradicionales, meramente expositivas, y apostar por metodologías activas, participativas e innovadoras, en las que el alumnado se erija en el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a las mismas, los estudiantes estarán más motivados, aprenderán más, integrarán conocimientos y competencias y desarrollarán el emprendimiento (Sancerni y Lis, 2013, p. 211).

Asimismo, dichas metodologías favorecen la atención a la diversidad; conectan los contenidos con la realidad más inmediata de los discentes, predisponiéndolos favorablemente hacia el aprendizaje y promoviendo que este sea más vivencial; potencian la interdisciplinariedad y el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento), TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) y TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación); contribuyen a la adquisición de las competencias clave; fomentan el trabajo cooperativo; suscitan el espíritu crítico ante la información; permiten trabajar las diferentes destrezas lingüísticas; preparan al alumnado para desenvolverse con éxito en situaciones que se le puedan presentar en la vida real, entre otras muchas ventajas.

Entre las principales metodologías y estrategias metodológicas activas y participativas, cabe destacar el aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje-Servicio, el Visual Thinking, la clase invertida y la gamificación, que son algunas de las que están más en boga en la actualidad. Estas proporcionan a los discentes los conocimientos, las destrezas y las habilidades esenciales para moverse "en un mundo donde el cambio es la única constante y donde las características que nos hacen humanos (creatividad, colaboración y pasión, entre otras) cobran una mayor importancia" (Venegas, 2018, p. 38). Además, dichas metodologías y estrategias favorecen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando una educación inclusiva y permitiendo que cada discente desarrolle al máximo sus talentos.

6. Conclusión.

Tras realizar este recorrido por el concepto de innovación educativa, los aspectos que caracterizan a una organización marcadamente innovadora, las competencias imprescindibles en el siglo XXI y la relevancia de las metodologías activas y participativas a la hora de innovar, podemos asegurar que el concepto de innovación educativa va ligado al cambio, la transformación, la mejora, la calidad. No cabe duda de que las personas desempeñan un papel clave en dicho proceso y de que este no puede llevarse a cabo sin la adecuada formación permanente del profesorado, que es el verdadero agente transformador.

Asimismo, no podemos obviar la importancia de las metodologías activas y participativas, puesto que, gracias a las mismas, el estudiante se erige en el protagonista indiscutible del proceso de enseñanza-aprendizaje y adquiere toda una serie de competencias, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le brindarán la posibilidad de desenvolverse con éxito en situaciones de la vida académica, personal y profesional. Por último, debemos incidir en el valioso rol de las nuevas tecnologías (TIC, TAC, TEP, TRIC), esenciales para desarrollar la competencia digital tanto del profesorado como del alumnado, así como para suscitar el interés y la motivación de los discentes. A modo de conclusión, resulta evidente que la innovación educativa implica un cambio metodológico y una apuesta decidida por el uso de las nuevas tecnologías.

Referencias bibliográficas.

Arancibia, H., Castillo, P. y Saldaña, J. (2018). A vueltas con la innovación educativa. En H. Arancibia, P. Castillo y J. Saldaña (Coords.), *Innovación educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 7-15). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Casillas, S., Cabezas, M. y Navarro, L. (2013). Innovación educativa en los centros de enseñanza. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, *21*(1), 137-148.

Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, *14*(1), 53-66.

Hernando, A. (2018). La revolución de las escuelas21. *Transatlántica de Educación. Educación para innovar; innovación para educar*, *20-21*, 83-92.

Imbernón, F. (1995). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de pedagogía*, *240*, 68-72.

Jiménez, E., Rappoport, S., Thoilliez, B. y Navarro, E. (coord.). (2017). *Fundamentos de la investigación y de la innovación educativa*, Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

Llorens, F. (2011). Identidad digital e innovación en los centros educativos. En. J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 315- 321). Madrid: Fundación telefónica.

Pérez, M. J. (2011). La innovación educativa. *Pedagogía Magna*, *10*, 93-97.

Ríos, D. y Reinoso, J. (2008). Proyectos de innovación educativa. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno, Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Sancerni, M. D. y Lis, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *Edetania*, *44*, 209-217.

Santos, M. A. (2000). Dirección escolar e innovación educativa. *XXI, Revista de Educación*, *2*, 61-76.

Venegas, E. (2018). Las distintas aristas de la innovación educativa. *Transatlántica de Educación. Educación para innovar; innovación para educar*, *20-21*, 35-46.

Zubillaga, A. (2018). Retos para abordar la innovación educativa. *Transatlántica de Educación. Educación para innovar; innovación para educar*, *20-21*, 55-68.

El monólogo fílmico, claves teóricas.

Carmen María López López. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción. El meganarrador fílmico: mirada, angulación y perspectiva interior.

El problema de la representación de la interioridad del personaje en la pantalla carece tanto de sistematización como de un asedio definitivo, quizá debido en parte a que cada director presenta la realidad filmada a través del prisma de su particular estilo y, sobre todo, porque el cine está sujeto a una inexorable paradoja: el hecho de representar la interioridad (el discurso interior, la conciencia del personaje) a través del acto perceptivo (la pantalla o soporte audiovisual). En términos cinematográficos, la anulación de la cámara, la mirada o la perspectiva interior adoptada por la cámara resultan cruciales a la hora de sistematizar unas pautas conformadoras de una propuesta teórica para el funcionamiento del monólogo fílmico. A este respecto, el meganarrador fílmico (la cámara) se instaura como instancia esencial que preexiste al entramado cinematográfico, pues define el ángulo desde el que se va a narrar una determinada historia en el cine. En el ámbito de la teoría cinematográfica, el concepto del "meganarrador" fue sugerido por Gaudreault y Jost (1995, p. 63), si bien existen otros términos análogos como "gran imaginador" (*gran imagineur, grand image-maker)* (Metz, 1974, p. 40), "narrador externo" (Chatman, 1990a) o "cinerrador" (Paz Gago, 1998, p. 38).

De acuerdo con la relevancia de esta idea, en el marco del V Congreso de la AISS, en la Universidad de California en Berkeley, Paz Gago (1998) presentó una ponencia en la que disertaba sobre el funcionamiento pragmático del texto fílmico, ahondando en los mecanismos de enunciación y recepción. A propósito de estas ideas, propuso la noción de *cinerrador* (*cinémateur*) en tanto que responsable de la enunciación fílmica. Este concepto, que recubre la misma esfera de significación que "meganarrador fílmico" o "narrador externo", no debe confundirse con el de narrador literario, pues mientras que "el narrador se define como una voz que cuenta la historia, el *cinerrador* será una mirada sobre la historia contada en la película" (Paz Gago, 2004, p. 219). En definitiva, aunque bajo plurales denominaciones y marbetes -narrador invisible, meganarrador, enunciador o narrador cinemático se explicita la necesaria instancia del meganarrador fílmico en calidad de componente ordenador de la lógica del relato cinematográfico.

De manera indiscutible, la caracterización del narrador en el cine rebasa su estatuto de "voz". Más allá de la voz entendida como fuente de discurso, el narrador en el cine es una mirada, un entramado sígnico de códigos verbales, visuales y auditivos, condicionados por la instancia del meganarrador fílmico (la cámara) cuyo rasgo fundamental es su presencia activa. En efecto, lo pro-fílmico o material previo a la filmación (multiforme y ajeno a una configuración sistemática) deviene materia ordenada en un encadenamiento sintáctico a partir de lo fílmico, es decir, a partir del entramado de los distintos fotogramas que se suceden en el proceso de montaje. Es ya en este estadio de la expresión artística en el que el meganarrador fílmico (el mostrador de imágenes o *grand imagineur*) elige "mostrar" al espectador una visión sobre la

realidad filmada El espectador se identifica "con el sujeto de la visión, con el ojo único de la cámara" (Aumont, 1996, p. 265) al otorgarle a él el punto de vista privilegiado a partir del cual se organiza la esfera de significación y representación mental del filme.

Un enfoque, un ángulo, una escuadra ficticia bastan para determinar la posición de la mirada del meganarrador en el mundo fílmico. El espectador mira lo que el meganarrador quiso mostrar: esa angulación y no otra, ese perfil y no otro cualquiera, esa distancia y no otras dimensiones ni del espacio ni del tiempo. El material fílmico, una vez ordenado, se distancia respecto de lo profílmico. Es, por tanto, una mediatización en tanto que el meganarrador fílmico (la cámara) elige un enfoque, un encuadre, una angulación y no otra. En este sentido, el movimiento de la cámara, la distancia, el ángulo, el proceso de montaje y otros recursos visuales se alzan como instancias autoconscientes (*self-conscious instances*) de la actividad narradora (Fleishman, 1992, p. 3). Frente a la literatura en que el narrador se sirve de palabras, voces y discursos de los personajes, el proceso narrativo en el cine es mucho anterior: comienza en el instante mismo en el que la cámara deviene meganarrador fílmico. Las imágenes, en el proceso de filmación, se alzan como elemento narrativo, por lo que las voces en el relato cinematográfico constituyen tan solo un modo expresivo entre la pluralidad de cauces narrativos que ofrece el Séptimo Arte.

El relato cinematográfico muestra la visión del meganarrador fílmico, así como los ojos del espectador "miran" aquello que esa instancia quiso mostrar, de ahí que sea un error hacer equivalentes los términos de voz narrativa (en la novela) y de voz fílmica en el ámbito cinematográfico. Narrar en el cine no es tan solo dar relieve verbal a la ejecución de una acción visual. Narrar en el cine consiste en comprender el entramado de voces que se ocultan en el tejido subyacente del material fílmico. De esta manera, la narración fílmica es un proceso tan sugestivo como evanescente, a la par que el discurso interior en el cine se inserta en ese entramado de "voces" e imágenes silenciosas que muestran gestos, modulaciones, matices. Es desde estas premisas como puede entenderse la fascinación que ha provocado el cine sobre creadores y estudiosos: por la existencia de un poder magnético hacia las imágenes.

De acuerdo con estas consideraciones en torno al meganarrador fílmico, en un estudio sobre el narrador homodiegético en el cine (a propósito de *Desayuno con diamantes: Breakfast at Tiffany's*, Truman Capote, 1958; Blake Edwards, 1961), Pérez Pico (1994) fue consciente de que los códigos de significación del sujeto en el ámbito de la enunciación fílmica se ven condicionados por los mecanismos de selección y mediatización provenientes del meganarrador fílmico como instancia que preexiste el pacto fílmico de carácter ficticio. Si bien el autor implícito solamente cuenta con el código verbal, por lo que el discurso interior del personaje suele mostrarse en la pantalla a través de la voz en off como convención ficticia, esta unicodicidad entraña una dificultad mayor a la luz del meganarrador fílmico, puesto que es la instancia que ha de organizar los distintos códigos semióticos en una pluralidad. De este modo, el código visual es creado por artificio de la cámara como meganarrador o gran imaginador, distintas terminologías que aluden igualmente al concepto de narrador cinematográfico. Como bien ha advertido Stam (1999), "el personaje-narrador siempre tiene su historia insertada dentro de la narración mayor producida por el conjunto de códigos cinemáticos, el discurso inclusivo del narrador cinemático impersonal externo, que presenta el texto bajo una forma no verbal" (p. 121).

Desde esta perspectiva, el discurso interior del personaje se inserta en una esfera de significación mayor que viene regida por la lógica del narrador cinematográfico, en tanto que instancia preexistente al proceso de interiorización discursiva de los personajes que deberá filmar una realidad desde su particular ángulo de visión.

2. La codificación semiótica del monólogo fílmico: propuesta teórica.

Si el meganarrador fílmico determina el ángulo de lo mirado, una vez instalados en el seno de la ficción, la película ofrece ventanas desde donde acceder al discurso interior de los personajes. La ficción fílmica posee tanto un código verbal y sonoro como un código visual. Las imágenes pueden corresponderse con el relato verbal del personaje, pero el código visual pertenece al narrador principal o meganarrador fílmico (la cámara). Se da, por tanto, una disociación de instancias narrativas: el narrador verbal (la voz en el cine, ya sea voz off, voz over; según se disocien o no palabra e imagen en la pantalla) y el narrador visual (la cámara o meganarrador). El personaje-narrador en el relato fílmico inserta su discurso en una narración mayor producida por el conjunto de códigos cinematáticos cuya responsabilidad narrativa recae sobre el meganarrador fílmico (la cámara).

De manera concreta, a la hora de centrarnos en la descripción y sistematización de las categorías que intervienen en la filmación del discurso interior en la pantalla, se aprecia un cierto vacío teórico en el ámbito de la crítica hispánica, en contraposición a la profusión de estudios que la crítica norteamericana ha confinado al estudio de la representación del pensamiento en el cine (Kawin, 1978; Kozloff, 1989; Fleishman, 1992).

Respetando el orden en que fueron apareciendo estos estudios, Bruce F. Kawin en *Mindscreeen. Bergman, Godard and First-Person Film* (1978) estudia las formas de filmación de la primera persona, puesto que, si bien la subjetividad se construye esencialmente a través de la primera persona, existen manejos subjetivos de la cámara sin una función específica de la narración homodiegética (Kawin, 1978). Para superar el término amplio de "subjetividad" en el cine que, en sí mismo, no tiene porqué implicar una representación del pensamiento en la pantalla, Kawin (1978) propone distinguir entre ojo físico (visión externa del personaje) y ojo de la mente (visión interna). Mientras que la primera forma usada para lograr una identificación entre el personaje y el espectador resulta limitada a excepción de algunos filmes, como el ya mencionado de R. Montgomery: *La dama del lago* (1946), el ojo de la mente que él introduce en el seno fílmico a través del marbete *mindscreen* supone una forma muy sugestiva de plasmar la interioridad en la pantalla. Este procedimiento implica una visión no ya física sino mental e interna del personaje.

Mientras que la narración en *voice-over* (voz fuera de campo, no representada en la pantalla) puede mentir contradiciendo la imagen presentada en la pantalla, o la cámara subjetiva (el ojo físico) puede imitar o situarse desde cualquier ángulo de visión en tanto que instancia meganarradora que preexiste al entramado de relaciones sígnicas, la idoneidad del fenómeno de *mindscreen* radica en la presentación de cualquier ángulo de la imaginación visual del personaje, instalándose como intérprete de las vías de expresión de la experiencia privada.

En esa pluralidad semiótica que caracteriza el medio fílmico, el estudio de S. Kozloff titulado *Invisible Storytellers: Voice-Over Narration in American Fiction Film* (1989), se centra en el marbete de *voice over* que, tradicionalmente, se define como la representación de una voz perteneciente a un narrador no corporeizado en la pantalla, del que solo escuchamos su voz vagarosa y al que no podemos ubicar en un espacio concreto puesto que su presencia queda fuera del cuadro, más allá de los límites de la pantalla cinematográfica. De esta idea se deriva que palabra e imagen interactúan en las distintas posibilidades para representar el discurso interior en la pantalla, según variables que oscilan entre la presencia / ausencia del personaje en la pantalla (dentro / fuera de campo), dependiendo de si la voz queda silenciada o se expresa en voz alta, en función de los distintos efectos miméticos que pueden simular que un personaje está "pensando" en silencio cuando en realidad se está comunicando con el espectador. No obstante, lo cierto es que la representación del discurso interior en la pantalla

está sujeta a una serie de convenciones como procedimientos fílmicos que tratarán de exteriorizar la naturaleza interna del discurso interior que es más una "conducta" que un fenómeno acústico. En cierto sentido, el fenómeno de la voice *over* puede entenderse como una manera de transcribir verbalmente el discurso interior del personaje, a modo de exteriorización acústica de un contenido mental inaprehensible.

Desde esta atalaya teórica, el fenómeno de la *voice over* implica mucho más que la mera ausencia del personaje en la pantalla (*screen-absence*). Mientras que en la voz en *off* el hablante está temporalmente fuera de la cámara, pero se puede capturar y evocar al hablante, el rasgo distintivo de la *voice over* se reconoce, en cambio, por el hecho de que el hablante no se sitúe en el campo de visión filmado por la cámara. Su voz procede de otro tiempo y de otro espacio. Es una voz incorpórea, es decir, no corporeizada en la pantalla.

Si la relevancia del estudio de Kawin (1978) se asienta sobre el concepto de *mindscreen*, mientras que la propuesta teórica de Kozloff (1989) centra su atención en el fenómeno de la *voice over*, el tercer estudio señero que desde la crítica norteamericana destaca por su reflexión acerca de la narración en el cine de ficción, es el de A. Fleishman (1992), quien dialoga con Kawin y en cierta medida polemiza con el proyecto de Kozloff, pues según indica cuando estaba redactando el libro aún no había aparecido el estudio sobre la *voice over*.

Basándose en el concepto de la mímesis como criterio diferenciador, Fleishman (1992, p. 13) establece una distinción entre *narradores extramiméticos* (impersonales y en *voice- over*) frente a *intramiméticos* (narradores dramatizados y mindscreen). Fleishman parte de la teoría narrativa de Genette en tanto que situaciones narrativas y voces, pero la lleva a una perspectiva postestructuralista: tiene en cuenta el dialogismo de Bajtin. En este sentido se refiere a filmes externa e internamente narrados, haciéndose eco de la distinción genetteana entre narrador heterodiegético y homodiegético (Fleishman, 1992, p. 21). De hecho, para Fleishman (1992) la tipología de la voz ha de establecerse en función de si la voz es escuchada por otros personajes o en función de si esa voz aparece o no corporeizada en la pantalla. De la combinatoria de estas dos variables se formulan cuatro modalidades de plasmación de la voz en el relato fílmico: *voice off* (escuchada y vista), monólogo interior (no escuchado por otros, pero con un personaje corporeizado en la pantalla), *voice-over* (voz ni escuchada ni vista por otros personajes) y *acousmêtre* (voz escuchada pero no vista en la pantalla).

La lucidez teórica que se aprecia de manera íntegra en el estudio de Fleishman (1992) alcanza cotas inusitadas en el capítulo ocho de su libro dedicado al estudio de la narración mental en la pantalla. Tomando el ya citado marbete de *mindscreen narration,* Kawin (1978) propone una narración en monólogo interior: "interior monologue was related to other uses of dubbing technique by its seen/unheard dimensions: the character is seen by other characters but his or her voiced thoughts are not heard by them" (Fleishman, 1992, p. 174). No obstante, a veces en el monólogo interior el personaje no aparece corporeizado, por lo que se acerca a la modalidad de la *voice-over*.

Según define el monólogo Fleishman (1992), este se caracteriza por un habla silenciosa, o bien solo o en presencia de otros, y en este último caso, permaneciendo no oído por otros, lo que caracteriza al soliloquio. Se constata, por tanto, que las fronteras entre narración en *voice-over* y *mindscreen* son difusas en lo concerniente a la visibilidad de los personajes. La narración mental en la pantalla (*mindscreen narration*) se singulariza por lo siguiente: un personaje es escuchando narrando, aunque no se ve su pensamiento. Este procedimiento es común en los recuerdos, sueños o procesos mentales del personaje. Es una técnica altamente convencional, por cuanto permite a la audiencia escuchar el discurso mental mediante el doblaje, y hablar en voz alta mientras están solos o no hay interlocutor presente. Asimismo, son frecuentes los

flashbacks para indicar que el personaje está recordando, y mediante distorsiones visuales se representa la perturbación de ese estado mental. La narración mental en la pantalla emplea los gestos, la música o los cambios de luz para ofrecer una atmósfera emocional en la que quede representado el pasado (Fleishman, 1992, p. 176).

La técnica de la narración mental en la pantalla (*mindscreen narration*), según Fleishman (1992, p. 177) se caracteriza por ser una forma retrospectiva de la *voice-over*. El tiempo pasado condensa y sintetiza la escena desde la distancia histórica, el abismo entre el presente y el pasado. En esta perspectiva temporal se centra Fleishman (1992) para distinguir la narración mental en la pantalla del monólogo interior. Mientras que mediante la técnica del mindscreen el personaje hace uso del pasado en relación con su presente, el monólogo interior se caracteriza por esa tensión continua en el presente. No obstante, la realidad es más compleja en la relación entre voz y expresión temporal. Así, por ejemplo, en el ámbito literario Cohn (1978) reflexiona sobre el monólogo de memoria para referirse al discurso interior que aflora en pasado y, en el ámbito cinematográfico, de acuerdo con las ideas de Fleishman, la articulación de un discurso mental en pasado (a través de la rememoración) vendría expresado mediante el cauce de la narración mental en la pantalla (*mindscreen narration*) o mediante la *voice-over*. Así pues, pese a las concomitancias entre estas dos últimas categorías, Fleishman (1992) sostiene que mientras que en la narración mental en la pantalla el tiempo pasado se acompasa con el presente, en la *voice-over* la experiencia del sujeto queda subsumida en el pasado, en un pretérito predominante que recubre buena parte de la esfera de significación del personaje. En este sentido, Kozloff al estudiar el fenómeno de la *voice-over*, caracterizada por la no visibilidad corporal de un personaje en la pantalla, del que solo escuchamos su voz, dio cuenta de la lejanía temporal y espacial de esa voz etérea y difusa, como venida de otro tiempo y perteneciente a otro espacio, compleja y difusa ante la imposibilidad de ubicarla en un cronotopo en concreto.

3. El lugar del monólogo fílmico en la teoría y la crítica literaria hispánicas.

Si en la crítica norteamericana estos estudios pioneros constituyen un tríptico que arroja luz suficiente para dar cuenta de la representación de la interioridad en la pantalla, la crítica hispánica no ha prestado demasiado interés a esta cuestión. No obstante, en España se aprecia una voluntad de cambiar el viraje de los estudios en época reciente a partir de las investigaciones de Pérez Pico (1994, 2008). Además del interés de esta autora por la representación del pensamiento en el cine, destacan los caminos que inaugura el estudio de Pérez Bowie (2010), quien dedica un espacio a las reescrituras fílmicas no convencionales, en las que se estudian enfoques inéditos o poco comunes para "reescribir" los discursos literarios que expresan el mundo interior de los personajes, con el mayor grado de sofisticación y complejidad que este enfoque lleva consigo.

A excepción de estas obras, entre las que se apuntan una serie de notas sobre cómo se puede "adaptar" o "representar" la interioridad del personaje en la pantalla, el desierto teórico plasma un territorio yermo en ese proceso de transposición plural entre novela y cine. en el proceso transductivo a la pantalla únicamente sobresale en el ámbito hispánico la ya citada monografía de Pérez Bowie (2010) que, en el capítulo "De la literatura al cine: reescrituras fílmicas no convencionales", ofrece dos importantes estudios sobre los procesos de adaptación filmoliteraria. Bajo este marbete se propone estudiar los enfoques inéditos o poco comunes, como por ejemplo las estrategias del cine para transcribir los discursos literarios que expresan el mundo interior de los personajes, lo que implica un mayor grado de sofisticación y la dificultad que esta práctica lleva aparejada.

En el primer estudio al que queremos hacer mención "'*Don't talk, just do it*': la palabra frente a la imagen o el monólogo", Abuín González (2010, pp. 121-141) aborda el problema de los soliloquios cinemáticos a partir de las adaptaciones a la pantalla de las obras de Shakespeare. En él se plantea cómo el monólogo fue despreciado en el ámbito teatral por parte de la dramaturgia clásica, pues se consideraba inverosímil y su carga subjetiva e introspectiva resultaba inadecuada en la puesta en escena. Pese a todo, el autor constata un proceso de naturalización del soliloquio en las adaptaciones cinematográficas de las obras de Shakespeare (Abuín González, 2010, p. 124).

El anclaje esencial en la propuesta de Abuín González radica en un trazado de las distintas soluciones que, desde sus inicios, el cine ha puesto en práctica para plasmar "la compleja interioridad de los personajes" o "subjetivizar la acción" (Abuín González, 2010, p. 124). En este sentido, el interés de su estudio estriba en la pluralidad de formas que el cine ofrece para representar el pensamiento, no solo mediante la voz en off como exteriorización del pensamiento interno, sino también mediante efectos visuales, en una amalgama de palabra e imagen que el autor explica a partir del siguiente cuadro de Jean Châteauvert, que reproducimos a través de ligeras variaciones introducidas por Abuín González (2010):

Acceso / fuente	Visualizada	No visualizada
Accesibilidad diegética	Sonido "in" Diálogo Monólogo en voz alta (accesible a un único personaje)	Sonido "off" Diálogo fuera de campo Monólogo interior Diálogo o monólogo desplazado en la diégesis
Accesibilidad extradiegética	Sonido en aparte Comentario Narración	Sonido "over" Comentario Narración

Tabla 1. Criterios de accesibilidad diegética a la representación del pensamiento, según el modelo de Abuín González (2010)

Este estudio reciente y a la vez pionero en el seno de la teoría literaria española, si bien parte de la concepción clásica del soliloquio teatral de estirpe shakespeareana, constituye una línea de fuerza esencial: la posibilidad de combinar palabra (accesibilidad diegética) e imagen y sonido (accesibilidad extradiegética) en el relato cinematográfico. De esta manera, "lo extradiegético se refiere aquí a discursos que se sitúan por encima del nivel extradiegético de los personajes; la visualización apunta a la corporeización de las fuentes discursivas" (Abuín González, 2010, p. 124).

Mayor relieve reviste el segundo estudio inserto en la monografía de Pérez Bowie (2010) al que queremos hacer mención. Bajo el título "La traducción de la intimidad psíquica a la pantalla", Becerra Suárez y Pérez Pico (2010, pp. 143-158) abordan las dificultades de la imagen para mostrar la conciencia, sobre todo por el carácter perceptivo de la imagen visual frente al componente esencialmente cognitivo tal y como se construye el discurso interior del personaje. Puesto que en la mayoría de las ocasiones el discurso está organizado por el narrador, muchas veces se recurre a la presentación del pensamiento o la conciencia del sujeto mediante "frases de sintaxis deshilvanada e inconexa" (Becerra Suárez y Pérez Pico, 2010, p. 144). Se trata, por tanto, de un estadio pre-verbal en el que la imagen tiene la voluntad de plasmar pensamientos y emociones en un lenguaje no articulado, en una lógica visual no regida por el estatuto de la palabra, de manera que la técnica del monólogo interior, pese a su falta de simetría y representación respecto de la narración literaria, ofrece en el cine la posibilidad de aunar cognición y percepción, en tanto que exteriorización visual y perceptiva de los elementos de naturaleza cognitiva (pensamientos y estados de conciencia).

El cine, precisamente en virtud de las capacidades analógicas de la imagen, ha de postularse como un medio superador de la presentación objetiva de la realidad, pues solo así será posible ahondar en la recreación de los procesos internos acaecidos en la mente del personaje. De esta manera, frente a la visión externa y perceptiva de la pantalla fílmica, la representación del discurso interior ha de encaminarse hacia la búsqueda de convenciones para plasmar esos estados subjetivos e internos del personaje en un "como si" al que convoca todo acto ficticio, bien sea en el seno de la literatura o desde las coordenadas del relato cinematográfico.

> *Es evidente que la imagen fílmica no puede mostrar al espectador el pensamiento -verbalizado, o no- de manera directa, ya que el pensamiento no puede "verse", ni "fotografiarse", razón por la cual el cine ha ido desarrollando diferentes recursos que funcionan "como si" esto fuera posible, dando lugar a una serie de convenciones, hoy completamente aceptadas por el espectador, por el lector de cine (Becerra Suárez y Pérez Pico, 2010, p. 144).*

En ese "como si" radica el arte de la ficción fílmica, en su potencialidad para representar el modo en que los personajes piensan, no solo mediante la exteriorización de la voz monologada, sino también mediante los procedimientos visuales ofrecidos en la pantalla. Estas convenciones pueden ser sobreimpresiones, representaciones pictóricas de los sueños, imágenes brumosas, la inserción de un plano en que un personaje aparece con la mirada perdida o la penetración en el interior de los ojos o recuerdos del personaje que afloran desde el presente, en un ejercicio de asociación de ideas tal como sucede en *Hiroshima mon amour* (1959) de Alain Resnais (Becerra Suárez y Pérez Pico, 2010, p. 146). Desde estas consideraciones, se constata que el discurso visual en el cine adquiere una fuerza irrevocable a través del magnetismo de las imágenes, en una amalgama de códigos de los que se deriva su densidad semiótica.

4. Conclusiones y/o balance teórico.

A la luz de este recorrido histórico y teórico-crítico, nuestro balance teórico sobre esta aproximación al monólogo fílmico se sustenta sobre la base de una idea fundamental: estas técnicas o procedimientos para representar la interioridad psíquica en la pantalla no se excluyen, sino que se caracterizan por su función englobante en tanto que se superponen y trenzan en el tejido semiótico fílmico (polifónico y, esencialmente, plurisígnico). Mientras que fenómenos como la *voice-off* o *voice-over* se centran en las modulaciones de la voz en la pantalla, en función de si el sujeto aparece corporeizado en el primer caso o, si por el contrario, el sujeto resulta invisible en la pantalla (*voice over*), el fenómeno de la narración mental en la pantalla supone el más granado ejemplo de esa codificación semiótica compleja que aflora en el medio fílmico: para singularizar este procedimiento no es suficiente con abogar por la supremacía de una voz que condensa su experiencia temporal en un pasado que se acompasa al presente del monologador fílmico.

Si bien la convención de una discurso en voz alta es uno de los soportes fundamentales de la expresión de la interioridad en la pantalla, la *mindscreen narration* se hace eco de las potencialidades visuales que la pantalla ofrece para plasmar ese descenso al pozo de la conciencia: las superposiciones, las transiciones en la pantalla, la gestualidad del personaje, los efectos lumínicos e incluso la música o la atmósfera recreada en el filme constituyen un marco muy sugestivo de elementos verbales, para-verbales y no verbales que dan cuenta del plural engranaje semiótico que la representación del discurso interior plasma en la pantalla. Es así como, en palabras de Lotman (1979), "el cine trató de hallar los medios que le permitieran transmitir un sueño, unos recuerdos, los monólogos interiores" (p. 112).

Como se ha venido constatando, en las monografías consultadas late una misma idea: la dificultad o imposibilidad de acceder a la conciencia del personaje en el cine. No obstante, en ellas se ofrecen posibilidades de traducción de lenguaje y formas de asimilación del discurso interior en la novela al medio fílmico. Este estudio pretende, por tanto, sistematizar algunas de las perspectivas que desde la teoría y la crítica literarias se han ofrecido acerca de la narratividad del monólogo fílmico. A su vez, se propone como una propuesta innovadora que pueda servir de impulso o estímulo investigador a los estudiantes de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, proporcionándoles en última instancia herramientas de discusión teórica para *leer* no solo los textos literarios sino también los textos fílmicos.

Referencias bibliográficas.

Abuín González, A. (2010). 'Don't talk, just do it': la palabra frente a la imagen o el monólogo. En En Pérez Bowie, J. A. (ed.), *Reescrituras fílmicas: nuevos territorios de la adaptación* (pp. 121-141). Universidad de Salamanca.

Aumont, J. et al. (1996). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós.

Becerra Suárez, C. y Pérez Pico, S. (2010). La traducción de la intimidad psíquica a la pantalla. En En Pérez Bowie, J. A. (ed.), *Reescrituras fílmicas: nuevos territorios de la adaptación* (pp. 143-158). Universidad de Salamanca.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus.

Cohn, D. (1978). *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton University Press

Fleishman, A. (1992). *Narrated films. Storytelling Situations in Cinema History*. The John Hopkins University Press.

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Paidós.

Kawin, B. (1978). *Mindscreen. Bergman, Godard and First Person Film*. Princeton University Press.

Kozloff, S. (1989). *Invisible Storytellers: Voice-Over Narration in American Fiction Film*. University of California Press.

Lotman, I. (1979). *Estética y semiótica del cine*. Gustavo Gili.

Metz, C. (1974). *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. Oxford University Press.

Paz Gago, J. M. (1998). (1998). Énonciation et reception au cinéma: Le cinémateur. *Caiet de Semiotica (Timisoara)*, *12*(1), 61-60.

Paz Gago, J. M. (2004). Propuestas para un replanteamiento metodológico en el estudio de las relaciones de literatura y cine. El método comparativo semiótico-textual. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 13(1), 199-232.

Pérez Bowie, J. A. (ed.) (2010). *Reescrituras fílmicas: nuevos territorios de la adaptación*. Universidad de Salamanca.

Pérez Pico, S. (1994). El narrador homodiegético en el cine: *Desayuno con diamantes* (*Breakfast at Tiffany's*, Truman Capote, 1958; Blake Edwards, 1961). En Muro Munilla, M. A. (coord.), *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 893-905). Universidad de la Rioja: Fundación San Millán de la Cogolla.

Pérez Pico, S. (2008). *La imagen en la palabra. Las adaptaciones cinematográficas de Virginia Woolf*. Academia del Hispanismo.

Stam, R. et al. (1999). *Nuevos conceptos de teoría del cine*. Paidós.

Juan Gil-Albert y la crítica de cine.

Carmen María López López. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción.

Desde los orígenes del Séptimo Arte, la relación de los escritores con el cine ha sido tan plural como diversa (López López, 2019). La oscilación cambiante entre la fascinación y la reticencia ha creado un marco de opiniones contrariadas que, a lo largo del siglo de vida con que cuenta el cine, han ido fluctuando según el momento histórico-cultural y la sensibilidad estética de los escritores.

En el caso concreto de Juan Gil-Albert, su vertiente como crítico de cine se deja sentir en la etapa de su exilio mexicano, momento en que se potencia su vertiente ensayística o crítica a raíz de los artículos publicados en "Romance", Revista Popular Hispanoamericana (México, febrero de 1940 – mayo de 1941). Posteriormente, esta faceta se consolidará crítica y detractora para con el Séptimo Arte (*Contra el cine*, 1974), aunque también afín al cine de Visconti (*Viscontiniana*, fechado en 1973 e incluido en 1974 en *Los días están contados*).

Es el propósito de este estudio reflexionar sobre cuestiones palpitantes en torno al cine sobre las que ya pensó Juan Gil-Albert: la idiosincrasia del cine y su especificidad en relación con las artes clásicas, el predominio de la estética vanguardista en el nuevo arte, las posibilidades estéticas del cine mudo y monocromático o el poder que actúa a modo de imán del rostro de los actores. Si como escribió Roland Barthes (2003), "la crítica es discurso sobre un discurso, el discurso de otro; es un lenguaje segundo, o meta-lenguaje (como dirían los lógicos), que se ejerce sobre un lenguaje primero (o lenguaje objeto)" (p. 349), esta propuesta indaga el discurso crítico de Juan Gil-Albert acerca del Séptimo Arte, con el fin de proyectar una mirada hacia la hermenéutica de sus ensayos sobre cine, que se irán analizando desde atalayas diversas: literarias, fílmicas, culturales y, en definitiva, estéticas.

2. Juan Gil-Albert, ¿crítico de cine?

La interpretación de los escritos gil-albertianos sobre cine implica precisar algunas cuestiones previas. Gil-Albert no se propone articular un pensamiento estético sobre el cine, sino ofrecer un conjunto de "apostillas críticas" (Valero Gómez, 2014, p. 204) sobre la opinión que el cine le merece. A este respecto, pueden distinguirse tres etapas en el pensamiento y la obra de Gil-Albert en relación con el cine, según las ha sistematizado Valero Gómez (2014). La primera etapa se caracteriza por la irrupción del cine en su infancia y juventud. La segunda, que tuvo lugar durante su exilio mexicano (1939-1947), es el momento en que se acentúa su faceta crítica mediante la publicación de distintas críticas sobre cine en la revista *Romance*. La tercera y última se localiza en el regreso del exilio y consolidación de su estética cinematográfica en los citados textos: *Contra el cine* y *Viscontiniana*.

Aunque desde estas coordenadas no pueda considerarse *sensu stricto* a Gil-Albert como un crítico de cine, las distintas opiniones vertidas en prensa y otros textos ensayísticos permiten

atisbar su pensamiento sobre el Séptimo Arte. Para el autor alcoyano, el cine como arte fue una creación nacida en el contexto de vanguardia. Movimientos cinematográficos de vanguardia como el surrealismo o el expresionismo están en la génesis del género y recubren buena parte de sus críticas.

Profundizando en ellas, la primera muestra de crítica cinematográfica de Gil-Albert se localiza en el artículo "Sobre Éxtasis", publicado en 1935 en Nueva Cultura, como introducción a las actividades del Cine-Estudio de Valencia" (Valero Gómez, 2014, p. 209). En esta primera incursión de Gil-Albert a la crítica cinematográfica el autor se centra en la estética y la vanguardia del cine mudo. "Sobre Éxtasis" (1933), del director checo Gustav Machaty, es la primera apostilla crítica sobre cine dedicada al comentario de esta película en blanco y negro protagonizada por Hedy Lamarr (el primer y escandaloso orgasmo de la historia del cine). A propósito de *Éxtasis*, Gil-Albert diferencia dos modos de entender el cine: el de un "arte de espesa sangre popular" frente a otro "arte de intimidad, elaborado o selecto" (2003, pp. 173-174), estableciendo así una crítica o juicio estético acerca de lo alto y lo bajo, lo popular y lo culto.

3. La etapa de Romance: del problema de la autoría a la conquista de una estética del comentario.

Esta breve incursión en la crítica de cine en nada se compara, sin embargo, a la segunda etapa de gran esplendor para el desarrollo de su faceta crítica. La citada revista *Romance*, que empezó a publicarse en México el 1 de febrero de 1940 por parte de un grupo de exiliados españoles, fue el medio en que dejar testimonio sobre el Séptimo Arte. En palabras de Cano Ballesta (2003), el propósito radicó en alcanzar una "popularización de la cultura" (p. 20). Sin embargo, ¿hasta qué punto se implicó Juan Gil-Albert en el proyecto de *Romance*? Como asegura el crítico Cano Ballesta, "Sólo en tres números aparece esta sección con la firma de Juan Gil-Albert, aunque toda una serie de testimonios y de críticos piensan que estas reseñas son obra suya" (Cano Ballesta, 2003, p. 21).

¿Fue Gil-Albert excluido de *Romance*? Así lo pareciera si atendemos a que en la revista, como atestigua Cano Ballesta (2003), no se publica nada de su obra poética, tan solo breves críticas sobre cine, reseñas de películas que había visto y, además, con una firma muy variable. Apunta Rovira (1991) que "Romance" nació como una revista combativa en su actitud, presentada como "Revista popular hispanoamericana", bajo el lema "La cultura no se hereda ni se transmite: se conquista" (p. 54). En este marco aseguró que no cabía el nombre de Gil-Albert:

> *Romance tiene efectivamente la característica principal de una revista de combate, con referentes ideológicos, no exclusivos pero frecuentes, a lo que podríamos llamar una cultura revolucionaria o radical: testimonio de los ballets rusos, varios artículos sobre El gran dictador de Chaplin, alborozo ante la visita de Neruda o ante un congreso indigenista, varios artículos sobre José Carlos Mariátegui, imágenes frecuentes de los muralistas (Orozco, Rivera, Siquieros), junto a páginas poéticas de Alberti, León Felipe, César Arconada, Pedro Garfias, el propio director Juan Rejano, Herrera Petere, Domenchina, Serrano Plaja, Xavier Villaurrutia, junto a Neruda, Torres Bodet o Ernestina de Champourcin. Y en todas estas páginas, que van llenando la revista en sus sucesivos números, no hay sitio para Gil-Albert, quien parece probable que se haya autoexcluido, o que haya sido excluido, de la colaboración de Romance (Rovira, 1991, p. 54-55).*

Además de esta posible auto-exclusión de Gil-Albert, el problema de la autoría fue un problema objeto de debate por parte de la crítica gil-albertiana, pues únicamente publicó tres artículos firmados en la citada revista mexicana:

> *A mi juicio podemos dar por cierto que el autor de toda la serie de crónicas de cine de Romance es el propio Juan Gil-Albert, a pesar de que ciertos indicios nos permiten detectar titubeos no fácilmente explicables en torno a las contribuciones de Juan Gil-Albert en la revista Romance y sobre su decisión de firmarlas o no (Cano Ballesta, 2003, p. 23).*

Según se lee, Cano Ballesta (2003) aduce razones por las que atribuir a Gil-Albert la autoría de las críticas sobre cine, independientemente de que las firme o no. Por ejemplo, en el número 1 (1 de febrero de 1940) se refiere al cine como "verdad y mentira de las sombras", concepto que se reiterará en la reseña ("el cine: verdad y mentira de las sombras"), el vínculo del cine con la magia o la poesía o el gusto hacia las películas en blanco y negro casan bien con el gusto estético del escritor. Ya se anunció al inicio de este punto: Gil-Albert solo firmó tres críticas sobre cine en *Romance*: las del 15 de marzo, 1 de abril y 15 de abril de 1940. Las demás no las firma (las del 1 de mayo de 1940 y las siguientes, hasta que la revista se extingue y deja de publicare). Incluso cuando firma, hay oscilación en el modo reflejar la autoría, como un desdibujado sello de identidad: desde el nombre completo hasta el laconismo de las iniciales (J. G. A.). Sin embargo, como sostiene Cano Ballesta (2003) no debemos dudar de que su pluma está detrás de estos testimonios ensayísticos. Gil-Albert quizá no las firmó, especula Cano Ballesta, porque las consideró irrelevantes o de escasa trascendencia. Pese a todo, hay coherencia en el estilo. El lector rara vez advierte una disonancia: su crítica cinematográfica se expresa en "un lenguaje en perfecta sintonía" (Cano Ballesta, 2003, p. 26). Como recuerda García Cueto (2017), en las críticas que no aparecen firmadas por Gil-Albert se percibe una cierta preferencia hacia el cine francés en detrimento del americano, algo que casaría bien con el pensamiento estético gil-albertiano según atestiguan sus críticas (esta vez firmadas) sobre el cine de los años cincuenta y sesenta.

Dejando a un lado el espinoso aspecto de la autoría, mayor interés suscita la relación de Gil-Albert escritor con el cine. En la etapa de *Romance* es cuando Gil-Albert conquista lo que he denominado una *estética del comentario*. Como precisa Manuel Andújar, "corría a cargo de Juan Gil-Albert –en todo momento, la fina apreciación artística y, con injerta elegancia, el justo marbete social- la crítica de cine" (1976, p. 42). Interesan los comentarios y reseñas de películas y, en concreto, la implicación de Gil-Albert en esta vertiente.

El cine fue uno de aquellos frutos tardíos que, a la zaga de otras artes nimbadas con el aura de lo clásico (la literatura o la pintura como epítomes), no gozó del prestigio que proporciona insertarse en una longeva tradición. Puesto que el cine nació en el contexto de vanguardia, el influjo del arte vanguardista de los años veinte y treinta calará de lleno en la sensibilidad de Gil-Albert, aspecto que cristaliza en sus preferencias cinematográficas durante los años del exilio mexicano (para el tema de las vanguardias en España, resultan iluminadoras les estudios de Ramón Buckley y John Crispin sobre *Los vanguardistas españoles (1925-1935)*, 1973). En estos términos se refieren Buckley y Crispin (1973) a las posibilidades del cine: "El cinema, por su riqueza técnica, puede darnos la visión concreta y emocionante de los espectáculos más grandiosos y sublimes, sólo privilegio, hasta hoy, de la imaginación del hombre" (p. 227). El cine adviene medio de expresión de la vida moderna en el contexto cultural del vanguardismo de entreguerras (surrealismo, expresionismo).

4. Cine francés versus cine norteamericano.

El ensayo introductorio de Juan Cano Ballesta a las compilaciones de crítica cinematográfica de Gil-Albert publicadas en la Revista mexicana *Romance* es revelador para apreciar el gusto de Gil-Albert hacia el cine francés en detrimento de la cinematografía norteamericana. Contra el cine yanqui se posiciona en su baja estima hacia películas como La torre de Londres (Roger Corman, 1962), donde los personajes son unos estadounidenses disfrazados y de poca

grandeza; La cabalgata de Hollywood, presentada como una ligera historia del cine" (Gil-Albert, 2003, p. 81), hasta tal punto que lo único que merece destacarse de la cinta es el idilio entre Alice Fay y Don Ameche; Stronger than Desire, película olvidable, cuyo argumento y juego de actores (Virginia Bruce y Ann Dvorack) únicamente distraen, pero en ningún caso cautivan; Dust Be My Destiny, otra película norteamericana de escaso interés, sustentada a partir de sospechas, crímenes, huidas, prófugos y delincuencia, que termina con un feliz desenlace: "La vida, en fin de cuentas, no es tan mala, parecen decirnos los ricos hombres de Hollywood" (Gil-Albert, 2003, p. 94); "Posada Jamaica", de Alfred Hitchcock, considerada por Gil-Albert "una vulgar película de piratas" (2003, p. 105); Rebeca, también de Hitchcock, película de argumento confuso en muchos casos, aunque aceptable y estupenda en su primera parte; Esta mujer es mía, película sin pena ni gloria pese a un reparto deslumbrante: Spencer Tracy y Hedy Lamarr; o La vida privada de Elizabeth *Essex*, película mediocre, inferior a otras cintas como "La solterona" o "No estamos solos", proyectadas esa temporada en México. Otras veces, sin tratarse de obras maestras, a juicio de Gil-Albert las películas norteamericanas ofrecen tríos conmovedores en la pantalla.

Es el caso de "¿Recuerdas?", película que "no añade nada al género, pero se ve bien y durante una hora puede uno con comodidad olvidarse de los horrores de la guerra" (Gil-Albert, 2003, p. 94).

Sin embargo, hay producciones del cine norteamericano que captan el interés de Gil-Albert como *La solterona*, película magnífica a su juicio no solo por la presencia de Bette Davis. ¿Por qué le gusta? Porque ahonda en la psicología de los personajes, porque no presenta figuras de cartón piedra sino individuos con sus conflictos interiores: "Asistiendo al desarrollo de la película constatamos el enriquecimiento del cine en cuanto a densidad psicológica de la acción, el vivir interior, no sólo matizado, sino profuso de los personajes" (Gil-Albert, 2003, p. 82).

Cuatro ceremonias nupciales sirven de fondo en *La solterona* a la relación dramática entre dos mujeres sobre las cuales pesa la sombra de un hombre al que las dos amaron y al que vemos sólo en las primeras escenas, seguido casi inmediatamente por la noticia de su muerte. Y, sin embargo, este personaje casi fantasmal, este muerto, ha dejado sus ligaduras vigorosas y que han de mover ya hasta el final la vida de estas dos mujeres que van envejeciendo juntas, asistiéndose mutuamente, recriminándose, torturadas por la presencia diaria de la hija del mundo, de la cual la verdadera madre, relegada por conveniencias sociales al papel de tía soltera, ha de escuchar los más duros juicios y soportar la animadversión más dolorosa.

El bazar de las sorpresas es, según criterio de Gil-Albert, otra excepción magnífica del cine norteamericano: "El drama insólito, "cinematográfico", cede su puesto al drama sencillo, candoroso, real" (Gil-Albert, 2003, p. 137), así como *El ladrón de Bagdad* de Alexander Korda, pese a alcanzar cierto efectismo y artificiosidad en algunas partes de la película logra un equilibrio mediante la espectacularidad de la pantalla. "Es una película de magia" (Gil-Albert, 2003, p. 167), y como tal ha de mostrar esas trampas. Por su parte, *El puente de Waterloo*, dirigida por Mervin Le Roy, pone ante los ojos del espectador la adaptación cinematográfica de Waterloo bridge. ¿En qué aspecto radica su grandeza? "¿Gracias a la trama? No, rotundamente. Gracias, eso sí, a la realización, cuidada hasta en sus menores detalles" (2003, p. 169): excelentes primeros planos, movimientos acompasados y suaves de la cámara. Gil-Albert se detiene con especial ahínco en *La carta*, película de William Wyler, con la actuación estelar de Bette Davis. La actriz, con su presencia enervante, trae consigo esa peculiar sensación de desasosiego y de inquietud tan característica en ella. En *La carta* la presencia impertérrita de la actriz -a la que dedicaremos un espacio más adelante, llena la pantalla, su

desasosiego, su talante nervioso, su combate interior y pugna consigo misma y, en definitiva, su "inestabilidad psicológica" (Gil-Albert, 2003, p. 170). constituyen una de las más estilizadas creaciones.

Otra película elogiada es *El cielo y tú*, con interpretaciones de Charles Boyer y Bette Davis, donde "tanta es la discreción, cortesía y delicado respeto con que el aristocrático galán y la humilde institutriz se tratan. Un largo proceso de acercamiento se verifica en lo profundo de estas dos almas solitarias, apasionadas" (Gil-Albert, 2003, p. 158). El escritor y crítico de cine no podía dejar pasar un clásico de la historia del cine como *Lo que el viento se llevó,* película monumental del cine norteamericano:

> *Por sus decorados y paisajes, elegidos tras de cuidadosa selección, todos ellos sugerentes; por el vestuario, de gusto, de gusto depurado, y por la justeza y el tino que derrochan los actores a lo largo, quizá a lo excesivamente largo, de una acción que se diluye también con exceso, la película reúne en sí las condiciones indispensables a una buena producción (Gil-Albert, 2003, p. 155).*

Clark Gable, Leslie Howard y la hermosa Olivia de Havilland completan el elenco de actores. Pese a reconocer su grandeza, pese a sentirse fascinado por la producción dirigida por Víctor Fleming, Gil-Albert critica su excesivo metraje, así como "una técnica depurada" puesta al servicio de "una acción dramática de menor calidad" (2003, p. 156).

Si bien el cine norteamericano dista de ser el más elogiado por Gil-Albert, a esta idea escapa la película más interesante que a su juicio ha dado la cinematografía americana: *Las uvas de la ira,* de John Ford, basada a su vez en la extraordinaria novela de John Steinbeck. En esta clave radica su grandeza: "El milagro inesperado de hacer en el arte millonario de Hollywood una cita donde por primera vez se ve pueblo, se tiene noticias del pueblo americano, se sabe, a través de la pantalla, que en el norte existe el hombre, hay humanidad" (Gil-Albert, 2003, p. 101). Otra película norteamericana como "Raffless" es considerada por el crítico como entretenida, de actores discretos (David Niven y Olivia de Havilland) y excelente fotografía: "Acostumbrados a los ruidosos gángster del cine americano, que nos obliga a presenciar en cada cinta una guerra relámpago […], este tipo de ladrón gentleman, perseguido por un policía sin sirenas, sin servicio de radio y sin ametralladoras, da lugar a un delicioso film policíaco sin misterios fraudulentos, sin pandilla, sin abogados turbios, sin hampa" (Gil-Albert, 2003, p. 117).

Parece advertir Gil-Albert, como expresa en "No estamos solos", que la incorporación al cine de novelistas norteamericanos vendría a dignificar el Séptimo Arte como instrumento para contar historias. Así se manifiesta en tres películas como "Adiós Mr. Chips", "La solterona" y "No estamos solos" (Gil-Albert, 2003, p. 97). Recae sobre estos novelistas –como ya lo hiciera Steinbeck con "Las uvas de la ira", adaptada magníficamente al cine por John Ford, la difícil tarea de "renovar los estúpidos argumentos de los pasados tiempos inmediatos del cine yanqui y dar a éste una calidad espiritual que le faltaba y que, en general, lo hacía inferior al nuevo cine francés" (Gil-Albert, 2003, p. 97). "No estamos solos", basada en la novela de James Hilton, recupera la calidad narrativa del cine, mermada por la industria norteamericana de Hollywood.

A diferencia de los altibajos del cine norteamericano, la cinematografía francesa fascinó a Gil-Albert: "Una cinta francesa suele cautivarnos siempre por el ingenio, la ironía, los matices humanos que rara vez encontramos en el cine americano". Comenta así *Última juventud*, película a la que se suma *Le fin du jour* (*Fin de jornada*, de Julien Duvivier), cinta elogiada por Gil-Albert:

> *Un gran tema para una película francesa: un asilo de viejos actores de teatro, la última maravillosa representación de un grupo de comediantes en la vida real, tan dramática como la de tramoya: la vida del teatro o el teatro de la vida, como dice uno de los actores, se nos revela con esa riqueza de ingenio, con esa hondura psicológica en que es maestro el cine francés (Gil-Albert, 2003, p. 124).*

5. Bette Davis, musa del Séptimo Arte

Como viene constatándose, Bette Davis es para Gil-Albert una especie de musa del Séptimo Arte: "Maestra es Bette Davis en la interpretación de esta clase de tipos, cambiantes en lo interior y fieles consigo mismos. Consignemos como uno de sus buenos éxitos su intervención en "El cielo y tú" (Gil-Albert, 2003, p. 158). En sus críticas cinematográficas abundan las descripciones sobre la psicología mudable de la, a su juicio, excelente actriz. Interesa a Gil-Albert, sobre todo, su "inestabilidad psicológica" (2003, p. 170), su manera nerviosa y sobresaltada de actuar, su rostro capaz de mudar la incomprensión en angustia, adquiriendo así los más bellos matices interiores. De entre las alusiones a la figura de Bette Davis, destaca la mención a la película "Amarga victoria": "Es ella el argumento y el film, porque el resto es de una vulgaridad sencillamente imperdonable" (Gil-Albert, 2003, p. 71). La presencia de la actriz engrandece la película, de lo que se deduce su animadversión hacia el cine americano. Escuchemos la voz de Gil-Albert sobre la actriz a propósito de La solterona: "Toda película de la actriz Bette Davis despierta en el público una expectación que en la actualidad nadie puede disputarle" (2003, p. 82), y así continúa elogiando sus capacidades actorales:

> *El caso de la Davis es singular entre sus compañeras yanquis. Esta mujer menuda y de ojos saltones prende desde el primer momento al espectador con el juego nervioso, lleno de tics internos de sus actuaciones, que contrasta, por tanto, con esa especie de frialdad neoclásica con que las actrices del cine venían expresando, luego de la gesticulación italiana […] las emociones más opuestas (Gil-Albert, 2003, p. 82).*

Se constata así también que en su modo de comentar películas o de referirse a las actrices, Gil-Albert manifiesta su rechazo al cine norteamericano. El autor "valora más el cine de pensamiento, como el que llevan a cabo los franceses, o el cine refinado que tiene, en muchas ocasiones, orígenes teatrales" (García Cueto, 2017).

6. Hacia el desencanto: el último Gil-Albert, ante el cine.

Tras el exilio republicano que ocupó casi en su totalidad la década de los cuarenta, en 1947 Gil-Albert decidió volver a Valencia, regreso que fue polémico y suscitó controversias, tal como ha estudiado Manuel Aznar Soler (1999). Son los años del exilio interior, ya en España, y de una notoria evolución de su sensibilidad hacia el cine (en los escritos de los años cincuenta y sesenta): "No sólo analiza el fenómeno artístico, sino que también tiene observaciones sobre su evolución histórica y su sentido psicológico y sociológico dentro de una concepción teórica original que va desarrollando sobre este fenómeno cultural del siglo XX" (Cano Ballesta, 2003, p. 48).

Es central a este respecto su ensayo *Contra el cine* (del que citamos por la edición de 1997), donde las efusiones de las primeras etapas parecen sofrenarse hasta el punto de manifestar un cierto desinterés hacia el cine. El cine adviene ante sus ojos como triunfo de la colectividad, de las masas. Así opone, en estos términos, el cine al teatro: "El cine simula la vida, la sustituye, el teatro la representa" (Gil-Albert, 1997, p. 100). En palabras de Cano Ballesta (2003), a medida que Gil-Albert establece comparaciones entre el cine y otras artes, mayores deficiencias encuentra en el Séptimo Arte. Es como si el escritor alcoyano hiciera reposar todo el efecto de la creación artística sobre la palabra y la imaginación, fundadoras del arte literario, en tanto la

novela se concibe como un ""espectáculo mental" que el cine tampoco fomenta con su interminable fluir de imágenes" (Cano Ballesta, 2003, p. 52).

Se constata en esta tercera etapa, que por razones obvias he denominado del "desencanto", que tras el exilio la crítica cinematográfica entusiasta vertida sobre el Séptimo Arte, discurre por otros cauces. Es ahora el momento de proyectar sobre el cine una visión desencantada o, al menos, de valorar los cánones estéticos de ciertas cinematografías y directores europeos como Visconti que hasta ahora no habían suscitado su interés (es manifiesta la devoción que el escritor siente hacia los actores viscontinianos, como el Dirk Bogarde de *Muerte en Venecia*.

En síntesis, *Contra el cine* y *Viscontiniana* atestiguan esta evolución estética de Gil-Albert. De ellas, quizá la primera revista mayor interés por su carácter de invectiva y desencanto absoluto con el Séptimo Arte. *Contra el cine* es obra de madurez, rigurosa, donde reflexiona sobre el estatuto del cine en relación con las bellas artes:

> *En Contra el cine (1955) me planteo si en realidad el cine es una de las llamadas bellas artes: es decir, si en el cine coinciden las mismas condiciones que en las otras artes. Esto, evidentemente, habría que hacerlo desde la reflexión del arte como tal, para poder establecer ciertas comparaciones (Gil-Albert, 1983, p. 51).*

7. Conclusiones.

Estas páginas evidencian la dificultad para sistematizar el corpus de críticas cinematográficas gil-albertianas, no solo por el consabido problema de la autoría, e incluso por la dificultad de encajar la personalidad artística de Gil-Albert en el marco de una revista combativa como fue *Romance*, sino también por el carácter misceláneo de estos textos, que versan sobre muy diversos motivos cinematográficos.

Pese a todo, puede establecerse una coherencia temático-crítica acorde con una evolución en el gusto estético de Gil-Albert. Las críticas cinematográficas durante los años de *Romance* se insertan en el marco del vanguardismo de entreguerras, el deslumbramiento ante movimiento cinematográficos como el expresionismo alemán, el hallazgo del cine mudo (las películas de Chaplin) o la predilección hacia el rostro de los actores. Se advierte una cierta fascinación de Gil-Albert hacia el cine, aspecto que se ve mermado en sus posteriores testimonios cinematográficos. Es el caso de *Viscontiniana* y *Contra el cine*: mucho más radical, menos permisivo, más sagaz y atento a las artes del pensamiento frente al deslumbramiento pasajero del cine, Gil-Albert abdica del sentido del arte como divertimento, falsedad o industria.

¿Le gustaba a Gil-Albert realmente el cine? Gil-Albert nunca dejó de mostrar interés hacia el cine, si bien su entusiasmo inicial se vio mermado por el desencanto de la madurez, de la constatación decepcionante de un arte convertido en técnica, porque la madurez, más escéptica y desengañada, es también más crítica con las creaciones estéticas. En todo caso, una idea es clara: "Gil-Albert no podía rendirse al cine, porque representa un aspecto del mundo moderno" (García Cueto, 2017). Si bien es cierto que nunca consideró el cine al nivel artístico de la pintura, la música o teatro, y que valoró sobre todo las cualidades teatrales y espectaculares en lo que el cine tiene de "arte total" o síntesis de distintas artes (véase a este respecto el "Manifiesto de las Siete Artes" de 1914 de R. Canudo, según queda compilado en Romaguera y Alsina, 1993), Gil-Albert siente curiosidad y admiración por ciertas películas, actores y actrices. Contra el artificio del Séptimo Arte, contra su génesis como invento derivado de la técnica nacida en un contexto de vanguardia, en la madurez de su vida Gil-Albert vuelve a la clasicidad de Visconti. Porque "Visconti no es cine, porque sobrepasa el celuloide y se convierte en un complejo mundo, lleno de matices: pintura, literatura" (García Cueto, 2017).

La curiosidad inicial de Gil-Albert hacia el cine cristaliza en las críticas de la revista *Romance* para derivar, tras el exilio, en una vuelta a las formas clásicas y a lo que de teatral y pictórico tiene el cine. Quizá consideraba inadmisible situar en pie de igualdad con el teatro o la pintura a un arte tan joven como el cine, fruto tardío surgido a finales del XIX y en el umbral del siglo XX y motivado por la técnica, sin una tradición clásica que lo respalde. Así avanza el itinerario de Gil-Albert como crítico de cine: de la fascinación al desencanto, de un entusiasmo inicial a una desconfianza escéptica para regresar, de nuevo, al arte clásico.

Así ha pretendido evidenciarse en estas páginas en que se ofrece un estudio teórico-analítico sobre la faceta de Gil-Albert como crítico de cine. Quizá también con el anhelo de que estas líneas den cabida a una reflexión ulterior, para repensar la innovación pedagógica y las disciplinas teóricas que se insertan en el marco de la Educación Superior, en la universidad, en la estricta esfera de la academia. En estos tiempos en que se estila el gusto hacia la Literatura Comparada, hacia la simbiosis y cruce entre distintas artes, quizá sea necesario revisitar los contextos epistemológicos en que se desenvuelven tales artes, analizar sus líneas de fuga e ineludibles contrastes, para que en el ámbito universitario los estudiantes de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada aviven el juicio crítico y ensanchen su comprensión de lo literario más allá de sus propias fronteras, leyendo así no solo las palabras sino también las imágenes en este universo desbordante que, en este siglo XXI digital, nos ofrece de forma inagotable la iconosfera.

Referencias bibliográficas.

Aguirre, J. (1994). Los escritores y el cine. A ante con contra de por el cine en Juan Gil-Albert. En De la Peña, P. y Simón, C. (coord.), *Homenaje a Juan Gil-Albert* (pp. 97-104). Generalitat Valenciana.

Andújar, M. (1976). Las revistas culturales y literarias del exilio en Hispanoamérica. En Abellán, J. L. (ed.), *El exilio español de 1939, vol. 3, Revistas, pensamiento, educación* (pp. 38-46). Taurus.

Aznar Soler, M. (1999). El polémico regreso de Juan Gil-Albert a España en 1947. *Romance Quarterly*, *46*(1), 35-44.

Barthes, R. (2003). *Ensayos críticos*. Seix Barral.

Buckley, R. y Crispin, J. (1973). *Los vanguardistas españoles (1925-1935)*. Alianza.

Cano Ballesta, J. (2003). Juan Gil-Albert, crítico de cine en la revista *Romance*. En Cano Ballesta, J. (ed.), *La mentira de las sombras: crítica cinematográfica publicada en Romance, revista popular hispanoamericana, México, febrero de 1940-mayo de 1941* (pp. 13-65). Pre-Textos. Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.

Domínguez, Salvador (1983). Un exilio por fin roto. Entrevista con Juan Gil-Albert". *Quimera. Revista de literatura*, *27*(1), 46-51.

García Cueto, P. (2017). "Cuando el poeta Juan Gil-Albert fue crítico de cine". *República de las Letras. Revista de la Asociación Colegial de Escritores* (5 de octubre de 2017).

Gil-Albert, J. (1983). Entrevista Juan Gil-Albert. *Quimera. Revista de Literatura*, 1, 50-51.

Gil-Albert, J. (1995). *Contra el cine.* Prometeo.

Gil-Albert, J. (2003). *La mentira de las sombras: crítica cinematográfica publicada en Romance, revista popular hispanoamericana, México, febrero de 1940-mayo de 1941*. Pre-Textos. Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.

Gil-Albert, Juan (1974). *Viscontiniana* (recogida en *Los días están contados*). Tusquets.

López López, C. M. (2019). *El cine en el pensamiento y la creación de Javier Marías*. Academia del Hispanismo.

Romaguera i Ramió, J. y Alsina, H. (eds.) (1993). *Textos y manifiestos del cine: estética, escuelas, movimientos, disciplinas, innovaciones*. Cátedra.

Rovira, J. C. (1991). *Juan Gil-Albert*. Caja de Ahorros Provincial de Alicante.

Actitudes no estereotipadas del docente.

Betlem Simó Blasco. Universitat Jaume I (España).

Arecia Aguirre. Universitat Jaume I (España).

1. Introducción: estereotipos, actitudes del docente y cambios en el modelo de escuela.

Para empezar, es importante saber que son los estereotipos. Según la RAE (2021) consiste en "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable". Existen múltiples estudios que nos indican cómo esta imagen ha contribuido en formar una sociedad más injusta y discriminatoria.

Castillo y Montes (2014) han identificado, que algunos estereotipos tradicionales han dejado de existir, aunque siguen apareciendo muchos en nuestro día a día. Los que han ido desapareciendo se ha comprobado que es porque no se asignaban a ningún género concreto. En este mismo estudio se han observado nuevos estereotipos de género que producen cambios de adjetivos en el género. Es decir, tradicionalmente se asignaban ciertos adjetivos a un determinado grupo de género y en la actualidad, se ha observado un cambio de estos adjetivos asociándolos al grupo de género contrario, por ejemplo, a los hombres se les define como pasivos y a las mujeres como personas inteligentes. Estos cambios se dan, porque la sociedad está evolucionando, las relaciones entre los grupos de género son cada vez más positivos, aunque debemos seguir trabajando en eliminarlos de nuestra propia cultura. De hecho, este estudio analiza cómo las personas atribuyen unas características determinadas a cada grupo de género según sus creencias entorno al sexo, la religión o el estado civil. Como afirma Sales, Escrig y Ortí (2013) estos estereotipos de género han estado presentes en nuestra sociedad y seguimos combatiendo para poder eliminarlos. Para ello, es completamente necesario que intervenga las escuelas como espacios relevantes de actuación aportando una educación libre de estereotipos como cuestión educativa básica en la que educar. En esta línea, el movimiento feminista ha sido y es un movimiento clave para poder dar fuerza y apoyo a la lucha por la igualdad de oportunidades dentro y fuera del sistema educativo. "El feminismo exige la opresión del patriarcado, los estereotipos sexistas, las agresiones sexuales, la violencia sobre las mujeres y la visión androcéntrica de la sociedad" (Marañón, 2018, s.n). La sociedad actual sufre todas estas situaciones que hacen que el género se vea perjudicado. Pero en cuanto a los estereotipos de género "Estos estereotipos destruyen nuestras capacidades, nuestra autoestima y nuestra manera de concebir el mundo. Los pequeños gestos cotidianos de cada uno pueden llegar a cambiar el mundo, pero necesitamos una conciencia global para avanzar de verdad" (Marañón, 2018, pág.8).

El contexto escolar según Sánchez (2020) es el lugar donde el alumnado se socializa e interacciona durante 8 horas diarias, y en este espacio y tiempo pueden aparecer múltiples actitudes estereotipadas por parte del alumnado, porque crece influenciado por su entorno más cercano con actitudes propias de una sociedad cisexista, capacitista, etnocéntrica, racista, heteropatriacal, edadista, gordófoba y LGTB+fóbica. Estas conductas normativas, integradas en nuestra sociedad, pueden ser aprendidas, interiorizadas y ejecutadas por el alumnado si no

las cuestionamos desde la escuela. Tal y como expone la autora en su libro "si no empezamos a desmantelar los valores hegemónicos impuestos desde las primeras edades, habremos llegado tarde: la mochila ya estará llena de piedras que habrá que sacar (antes de que produzcan lesiones irrecuperables)" (Sánchez, 2020, pág.37). Por este motivo, es necesario que los docentes estén informados de lo que pasa en la sociedad, y así coordinar las áreas de trabajo y las acciones del centro. Pero para llevarlo a cabo se necesita una formación básica, manifestar una actitud positiva y decidida hacia a una escuela coeducativa, teniendo presente las diferencias de género con el fin de eliminar las desigualdades y ofrecer las mismas oportunidades. En esta línea los estudios nos confirman que no existe una formación adecuada ya que, durante los estudios de magisterio, no existen asignaturas que focalicen el género desde la opresión y la desigualdad y tampoco se les da visibilidad a las pedagogías queer. Por tanto, esto puede ocasionar que el futuro docente no esté preparado para detectar y anticipar casos de acoso, puede seguir educando con los valores de una sociedad cisheterocentrada y patriarcal, sin saber reaccionar ante situaciones relacionadas con estos temas. El profesorado tiene un rol fundamental en esta causa y una necesidad enorme de formarse continuamente buscando las herramientas necesarias para poder cambiar el sistema educativo empezando por su propia aula. Al fin y al cabo, "todo lo que hacemos y todo lo que dejamos de hacer con nuestro alumnado tendrá repercusión en sus vidas" (Sánchez, 2020, pág.98).

En consecuencia sobre todas estas actitudes que tienen que tener el personal docente hacia el alumnado para realizar una educación equitativa, existe un estudio realizado por Meland y Kaltvedt (2019) sobre la percepción que tienen el alumnado en base a las actitudes del profesorado sobre el género, en Noruega, y este manifiesta que el alumnado percibe diferencias respecto el trato del profesorado con el estudiantado, puesto que atribuyen al alumnado ciertas características que socialmente se relacionan a cada género. Un ejemplo de actitud del docente sobre las percepciones de género en niñes es:

"Una niña de cuatro años de edad en la escuela infantil tenía los cabellos cortos y llevaba colores oscuros. Esta chica fue a menudo discutida porque estaba vestida con ropa de chico, ya fuera dentro o fuera. Cuando había un nuevo personal temporal en la guardería, no estaban seguros de si este niño era una niña o un niño. Un día, esta niña en particular llevaba un traje rosa cuando llegó a la escuela, y el personal la elogió todo el tiempo porque era una chica tan encantadora y porque tenía un traje tan encantador" (Meland y Kaltvedt, 2019, s.n).

Se analiza que estas actitudes que muestra el personal docente están relacionadas con ciertas barreras como son la falta de tiempo y necesidad, la motivación, el miedo a lo desconocido, la falta de información y formación, el desgaste personal del trabajo, la edad y estar en desacuerdo con estos valores.

En esta línea, otro estudio realizado por Aguirre, Moliner y Francisco (2021) habla sobre la LGTB+fobia en secundaria, como intervienen el profesorado y su formación y la de su alumnado sobre la diversidad afectivo y sexual en Castellón, España. Dicho artículo argumenta que la mayoría de los encuestados afirma que el género y la diversidad sexual son el motivo por el cual existen insultos y discriminación dentro del aula sin distinción entre chicas y chicos, aunque algunos docentes destacan que estas actitudes las realizan más los varones, y también se indica que los mismos docentes han presenciado estas actitudes por parte de otros docentes. Dichos comportamientos se manifiestan en mayor medida entre clases y en el recreo seguido de la presencia de LGTB+fobia en el móvil y en la misma clase.

Respecto a la respuesta a estas conductas, el estudio indica que el profesorado es el más atento y el 90% de los encuestados señala que no se deben ignorar estas actitudes, pero con

distintos puntos de vista para solucionarlo. El porcentaje más alto 51,3% considera que se trata de un problema bastante grave que no se tiene que permitir y el 41,2% cree que también se trata de un problema, pero que hay que empezar a proponer soluciones, aunque también hay docentes que piensan que dichas actitudes no son dañinas y otros no se posicionan sobre este asunto.

En cuanto la formación de los alumnos entre los 119 encuestados, 61 docentes han impartido temas de género y diversidad sexual dentro del aula utilizando videos, películas, entrevistas, debates, textos y también charlas. Con respecto a la formación la mayoría indica que no tienen formación para intervenir en caso de comportamientos homofóbicos y la minoría señala que sí que ha recibido formación, pero escasa. La formación recibida fue dada en cursos o seminarios y también en conferencias y congresos. Pero es importante recalcar que el 75,8% de los encuestados de este estudio tienen interés en formarse acerca de este contenido.

Por lo tanto, ante estas situaciones como bien dice el estudio Noruego se tiene que realizar cambios tanto en el sistema educativo como en la práctica educativa. "Las escuelas infantiles tienen que analizar continuamente sus propias acciones de forma que los roles de género estereotipados puedan ser contrarrestados para romper las prácticas de rol de género en curso y así facilitar el cambio dentro de la educación y la práctica de la escuela" (Meland y Kaltvedt, 2019, s.n) y, además, "Es necesario el asesoramiento de los Centros para la elaboración de los planes y estrategias. Para su puesta en marcha, es imprescindible, la concienciación y cambio de actitudes del profesorado a un nivel teórico y práctico." (Bonal, 1997, citado en Cordero, 2012) Con respecto a esto, el personal docente debe analizar su propia madurez personal y profesional. Según Zahonero y Martín (2012) la competencia profesional del docente son un grupo de conocimientos, técnicas pedagógicas y características personales que, mediante métodos permite al profesorado ofrecer mayor calidad de aprendizaje al alumnado en un espacio específico del saber. Mientras que las competencias emocionales personales son aquellas capacidades relacionadas con la mejora personal como la autoestima, autoconocimiento, la creatividad, el autocontrol, el cambio y también aquellas que están relacionadas con los demás como la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos. Es decir, el autoconocimiento que ayuda a transmitir valores en el entorno escolar. Existe un estudio sobre este asunto realizado por Ramírez (2011) donde argumenta según las respuestas del personal docente encuestados, que ambas dimensiones, la personal y la profesional, están en el mismo nivel de importancia. Uno de los comentarios fue el siguiente: "La madurez profesional en el docente es importante ya que dicho profesionista es formación moral para el estudiante, toda vez que como docentes cumplimos con una función como líderes de los alumnos, es por eso que una adecuada madurez profesional acarrearía educandos de mejor calidad y daría como resultado una mejor estructura social, que traería como consecuencia un mejor desarrollo del país" (Ramírez, 2011, pág.229). Además, diversos autores como Aldape opinan que "el desarrollo personal es de suma importancia para lograr el éxito en la docencia. Contribuye tanto en el propio individuo como en el desarrollo de habilidades de sus alumnos, quienes a su vez influyen en el progreso de la comunidad y la sociedad en general" (Aldape, 2008, citado en Ramírez, 2011). De esta forma se ejerce mejor la docencia, ya que según el estudio el 100% de los encuestados afirman que atendiendo a la madurez personal y profesional se deja de lado el egoísmo y se da paso a la generosidad. A la pregunta ¿Cree que si el profesorado es menos egoísta y más persona podrá realizar más fácilmente su trabajo? hay una respuesta que resume la opinión generalizada del grupo encuestado con respecto a esta pregunta: "Considero que de esa manera se involucrará mucho más con sus alumnos y no sólo se preocupará por llenar sus mentes de conocimientos, sino que con su ejemplo logrará también aprendizajes para la vida que a mi manera de ver, es la gran misión de la docencia, pues ambos aspectos: académico y

personal están mancomunados" (Ramírez, 2011, pág.231) El estudio considera que el egoísmo en el entorno escolar provoca más atención en los bienes materiales e intelectuales y menos en ciertos aspectos espirituales de la propia vida como aprender de los demás, atender el bienestar del otro, trabajar en equipo, etc. Por lo tanto, si se quiere disminuir el 'ego' el profesorado puede identificarlo a través de sus acciones diarias, para eliminar esa coraza que le impide mostrar sus potencialidades como persona y como profesional. Pero según el personal docente considera en un 43% que la responsabilidad de educar para la madurez personal es de todas las instituciones. Autores como Aldape señalan que el propio docente es el principal responsable de su formación "porque es él mismo quien tiene que estar más interesado y preocupado por superarse como persona, y en segundo lugar la administración porque puede programar cursos para que el docente se le faciliten su desarrollo" (Aldape, 2008, citado en Ramírez, 2011). Lo realmente importante de todo esto es saber cómo hacerlo, pero la realidad es que la mayoría de los encuestados manifiestan la falta de formación en este aspecto. Las instituciones no ofrecen formación al personal docente para garantizar un crecimiento personal, es el profesorado el que tiene que buscar apoyos externos para lograr sus objetivos personales. Un 85% de las personas encuestadas aseguran haber sido formadas mediante reuniones con personas expertas en este campo, leyendo artículos, asistiendo a cursos, congresos o talleres y compartiendo experiencias pedagógicas con el equipo docente.

De esta forma, para lograr la madurez personal se debería efectuar una formación profesional y personal realizando una autoevaluación y reflexión teniendo en cuenta la forma de actuar y ser en el entorno escolar.

Una de las formas para autoevaluarse y meditar sobre las propias acciones podría ser llevar a cabo una corriente pedagógica conocida como coaching educativo. Esta consiste según Valero (2019) en mejorar la labor individual del personal docente mediante diálogos, donde dos o más personas estando presente el experto (coach) y los clientes (coachee) establecen conversaciones con planes de acción detallados sin hacer prejuicios ni aconsejar, solamente actuar de espejo para el cliente, hablar, creer y aumentar sus cualidades que trascenderán hacia el logro del plan. La finalidad de esta corriente es encontrar la excelencia personal, partiendo del bienestar general de la persona para ser, estar y sentirse más formada de lo que estaba. Además, Sánchez y Boronat (2014) explican que los participantes del coaching tienen que compartir algunos valores como: aceptación, para cumplir con los objetivos; acción, para salir de la zona de bienestar; autenticidad, para ganar autoconfianza; coraje, para aceptar posibles riesgos; desapego, para conservar la objetividad; efectividad, para obtener resultados; aprendizaje, para consolidar la autonomía; respeto, para asegurar la libertad; y orientación al logro, para tener motivación.

Por lo tanto, si es el centro educativo uno de los responsables, que debe de asumir su rol principal en la educación del alumnado, se debe poner sobre la mesa la visión que tiene el personal docente sobre cómo debe ser la institución educativa. Según Montenegro (2021), en primer lugar, hay docentes que consideran que debe ser neutral, es decir, se considera un lugar donde solo se debe impartir conocimientos teóricos sin tratar la educación en valores. En segundo lugar, hay quien piensa que los conocimientos teóricos deben ser complementados con un proceso de socialización. En último lugar, la perspectiva feminista que explica que el proceso de socialización debe de partir de la consciencia de lo que se considera igualdad en nuestra sociedad. Sandra Molinés (2015, citado en Montenegro, 2010) argumenta que la comunidad educativa tiene el poder de cambiar el orden social, y la coeducación podría ser la herramienta necesaria para eliminar las desigualdades y hacer posible el libre desarrollo del niñe. Pero es verdad que la existencia de varios modelos y

visiones sobre la educación hace que no se avance y no se adapte a la realidad. Dichos modelos que han existido a lo largo de la historia según Cordero (2013) son:

- Escuela segregada: modelo educativo en el cual existe separación de ambos sexos para enseñar diferentes tipos de educación en función de sus capacidades.
- Escuela mixta: modelo educativo donde conviven ambos sexos, pero no tienen en cuenta el género dentro de la programación del centro.
- Escuela coeducativa: modelo educativo compartido por ambos sexos, teniendo presente las diferencias de género con el fin de eliminar las desigualdades y ofrecer las mimas oportunidades.

Todos estos modelos existen en nuestra sociedad actual, pero ¿qué modelo es el mejor siguiendo los principios del movimiento feminista? Pérez y Nogueroles (2017, citado en Trillo, García y Trillo, 2021) argumentan que el feminismo puede formar parte del ámbito escolar, ya que se trata de una institución neutra, por ello hay quien defiende la educación mixta como un sistema coeducativo y se considera a la escuela segregada quien pretende disminuir el feminismo, pero las escuelas mixtas no alcanzan los objetivos que se plantea el feminismo, porque en este modelo sigue existiendo desigualdades. Por lo tanto, si relacionamos los valores que persigue el movimiento feminista con los modelos educativos, es evidente que el único modelo que coincide es el coeducativo. La coeducación se caracteriza por compartir espacios donde se fomente la igualdad, se realizan actividades libremente siendo indiferente el género, no se sustenta la idea de cambiar estereotipos, libertad para realizar actividades en grupos mixtos o a lazar según la finalidad de la actividad e introducción de un lenguaje no sexista (Suberviola, 2012; Barbe i Serra, Carro & Vidal, 2014; Ayuste, Rodríguez, Salvador & Valdivielso, 2016) Para todo esto es importante que los docentes estén informados de lo que sucede en la sociedad, y así coordinar las áreas de trabajo y las acciones del centro, pero para llevarlo a cabo es necesario tener una formación básica, manifestar una actitud positiva y decidida hacia a la coeducación.

2. El análisis personal y escolar como propuesta innovadora.

Después de recopilar la información acerca de la existencia de los estereotipos de género dentro del sistema educativo, la importancia del feminismo en esta vertiente, el papel del profesorado y la formación del mismo, las actitudes estereotipadas existentes por parte del profesorado, el crecimiento personal y profesional de la mano del coaching educativo y cuál sería el mejor modelo de escuela para paliar actitudes estereotipadas. Así pues, con todo esto queremos mostrar la siguiente propuesta que nace de un trabajo final de grado en la modalidad profesionalizadora que indaga sobre la coeducación y los estereotipos de género en las aulas a partir de la revisión de literatura.

Por lo tanto, en primer lugar, el profesorado tiene que tomar conciencia de sus propias actitudes, sabiendo que es difícil desarrollar actitudes consideradas como raras por la sociedad. Como dice Sánchez (2020) se trata de un trabajo donde el personal docente se debe sentir raro tanto en el entorno familiar, del trabajo, como con las amistades, con la finalidad de romper las normas para prevenir esta normatividad hegemónica. En segundo lugar, en el contexto escolar es donde se desenvuelven todas las normativas sociales, dado que es un espacio de socialización e interiorización de normas donde tanto el alumnado como el profesorado pasan muchas horas al día. Así pues, es importante una formación previa para ver y prevenir ciertas actitudes estereotipadas para así, luego, poder desarrollar conjuntamente con todo el equipo educativo un proyecto basado en prácticas innovadoras, transgresoras o antinormativas. Ahora bien, siempre vamos a cometer errores durante el proceso de aprendizaje, pero hay que empezar equivocándose una y mil veces. De la Rosa (citado en

Sánchez, 2020) afirma "Hoy me he pillado a mí misma cinco veces", es decir, para comenzar hay que analizarse, encontrar sus propios errores y de esta manera, trabajar luego sobre ellos e intentar no volverlos a cometer, este hecho es muy importante ya que indica el camino hacia el cambio.

En dicho trabajo de final de grado se proporciona una guía para el profesorado donde se plantean diferentes propuestas innovadoras en relación a influir en el cambio de actitudes frente a la coeducación en las aulas. Entre las propuestas se encuentra el siguiente análisis centrado en trabajar los estereotipos de género.

La propuesta pretende alcanzar los siguientes objetivos con la finalidad de atribuir actitudes no estereotipadas en el personal docente.

- Destacar la importancia de observar, analizar y reflexionar en la práctica docente.
- Analizar el lenguaje, las acciones y la resolución de conflictos del personal docente.
- Fomentar los cursos de formación enfocados a los docentes en Educación en Igualdad de Oportunidades
- Proporcionar un test para validar si se está proponiendo o ejecutando una buena práctica coeducativa.
- Facilitar actividades para implementar actitudes no estereotipadas en el aula de infantil.

Así pues, en primer lugar, se centra en la realización por parte del profesorado, de un análisis personal a la hora de cuestionarse su papel frente al uso de estereotipos de género en el aula.

- ¿Cómo realizar un análisis personal?

En primer lugar, el análisis de la realidad propuesto, parte del análisis personal docente. Es importante conocer cuáles son los pensamientos, creencias, destrezas y actitudes del docente para, de este modo, conocer cuáles son los aspectos más fuertes y débiles a tratar en relación a la coeducación. Para poder detectar el modo en el que se actúa en el aula, y así analizar los errores que se puedan cometer, nuestra propuesta se centra en realizar observación, análisis y reflexión sobre nuestra práctica coeducativa. Esta observación bien puede realizarse utilizando cualquier herramienta de registro, como puede ser la filmación de un día de clase, la descripción escrita de lo acontecido, etc.

De este modo cuando se revisa la grabación y/o narración debemos fijarnos en tres aspectos fundamentales:

  - -Lenguaje utilizado: sexista, no sexista, mismo registro de lenguaje indiferentemente del género. -Acciones propuestas en el aula: analizar los estereotipos marcados en las acciones que llevamos a cabo en el aula.
- -Resolución de conflictos: registrar cómo abordamos los conflictos en el aula para observar si es una resolución pacífica que tiene cuidado de las actitudes, comportamientos y lenguaje.

Este sencillo análisis ayuda al profesorado a detectar aspectos estereotipados en la intervención con el alumnado que, sin ser voluntarios, resultan poco igualitarios desde la perspectiva de género.

En el caso de observar alguno de estos aspectos se recomienda realizar formaciones enfocadas a los docentes en Educación en Igualdad de Oportunidades. Por ejemplo, las administraciones educativas ofrecen formación en materia de igualdad en los planes de formación inicial y

permanente del profesorado. También, los docentes pueden inscribirse en los cursos gratuitos vía en línea que realiza la Federación de Mujeres Progresistas (FDM). Hay cursos para la etapa de infantil, primaria y secundaria, además de un *microlearning*.

La observación y la formación se consolidan como pilares fundamentales en la transformación social hacia la coeducación en las escuelas.

En segundo lugar, una vez enfocado el análisis personal se propone un análisis contextual de la escuela.

¿Cómo analizar el contexto de la escuela?
Para conocer la realidad de la escuela existen diferentes parámetros a analizar: el grado de participación de la comunidad educativa tanto de forma directa como indirecta, el sentimiento de pertenencia de la comunidad y el grado de compromiso hacia el centro y sus prácticas.

Este análisis recae sobre el alumnado, las familias, el equipo directivo, profesorado, consejo escolar, el personal de administración y servicios. El nivel de pertenencia, participación y compromiso facilitará o dificultará la consecución de un proyecto compartido y coeducativo. El grado de compromiso destaca cuando el centro educativo está dispuesto a realizar un proyecto coeducativo de centro propuesto por cualquiera de los agentes implicados en el proceso educativo. Una de las maneras en las que podemos analizar el proyecto para saber si presenta características o aspectos positivos hacia la igualdad es el siguiente cuestionario Red2Red Consultores S.L (2007). Este nos ayudará a comprender si el proyecto propuesto se dirige hacia un sistema coeducativo o no.

Este test validado a través del estudio "Diagnóstico sobre el estado de la coeducación en España y propuesta de acciones futuras" (Red2Red Consultores S.L, 2007, pág.15) nos plantea una serie de ítems para descubrir si se está proponiendo o ejecutando una buena práctica coeducativa. El resultado de este será positivo cuántos más ítems del test se marquen, de este modo se podrá conocer si el contexto escolar lleva a cabo una buena práctica coeducativa.

- TEST 1: Es una práctica coeducativa?
  - Reconoce de manera explícita o implícita que el sexismo se manifiesta en la escuela.
  - Cuestiona los roles asignados por sexo.
  - Aporta nuevos elementos y conocimientos al currículum escolar.
  - Contribuye a desarrollar una relación más igualitaria entre hombres y mujeres.
  - Se fundamenta en la educación en valores: igualdad, tolerancia, respeto y resolución pacífica de los conflictos.
- TEST 2: Características destacadas de las prácticas coeducativas en el ámbito escolar.
  - Es un proyecto que parte de cierto conocimiento u observación del entorno.
  - Rompe con las dinámicas y prácticas tradicionales de la escuela.
  - Modifica la situación de partida a corto o mediano plazo.
  - Está al servicio del alumnado y de la escuela.
  - Contribuye a la sensibilización del alumnado.
  - Contribuye a la sensibilización del profesorado.
  - Contribuye a la sensibilización del entorno inmediato.
  - Fomenta la participación y la dimensión cooperativa entre el alumnado.
  - Promueve el descubrimiento, el pensamiento y el debate.
  - Produce cierto impacto entre las personas destinatarias.

  - Cuenta con materiales para desarrollar el trabajo.
  - Aplica una metodología activa, participativa y motivadora.
  - Tiene previsto cierto seguimiento y valoración.
  - Es una iniciativa de un equipo de docentes.
  - Cuenta con cierta implicación por parte de un grupo de docentes.
  - Es una experiencia con cierta vocación de continuidad.
  - Cuenta con una programación y una coordinación.
  - Se publicita y se difunde en el centro y en el entorno inmediato.
  - Presta atención a la utilización de lenguaje no sexista
- TEST 3: Elementos que definen una posible buena práctica.
  - Se desarrolla en el marco de una norma o un plan gubernamental / institucional.
  - Se desarrolla en el marco de un proyecto de centro.
  - Se desarrolla en el marco de un proyecto de claustro.
  - Parte de un análisis del entorno.
  - Parte de un diagnóstico de igualdad del centro.
  - Está fundamentado en experiencias anteriores.
  - Está fundamentado en la investigación-acción.
  - Cuenta con la coparticipación del alumnado en todo el proceso.
  - Implica en el proceso a la familia.
  - Implica en el proceso en la comunidad.
  - Hay una participación e implicación activa del profesorado en su desarrollo.
  - Da lugar a una modificación clara de conductas y mentalidades.
  - Metodológicamente tiene en cuenta la dificultad de evaluar los cambios de actitudes.
  - Cuenta con espacios de divulgación, reflexión y debate.
  - Cuenta con indicadores específicos en los ámbitos de intervención.
  - Tiene previsto en su propio proceso de desarrollo como continuar o evolucionar con la acción.
  - Tiene previsto el seguimiento y la evaluación.
  - Cuenta con materiales específicos, propios o ajenos, y herramientas adecuadas.
  - Es un proyecto a medio y largo plazo.
  - Supone una base sólida para la transversalidad a medio plazo en el centro.
  - Cuenta con actividades innovadoras adaptadas en la escuela y el entorno.
  - Es transferible; sus acciones son susceptibles de ser replicadas y adaptadas en otros entornos.
  - Dispone de programación, coordinación, calendario y presupuesto.
  - Se publicita y se difunde por diferentes medios.

Realizar un análisis del contexto escolar es importante para conocer el punto de partida en el que se encuentra la escuela y su comunidad respecto a las características que contempla el modelo educativo.

Además, nos gustaría hacer mención a algunos ejemplos de actividades para el grupo aula con el fin de eliminar ciertas actitudes estereotipadas que pueden ser válidas para el profesorado de infantil.

- Incluir los saberes y aportaciones de las mujeres mediante cuentos como la colección Pequeña & Grande sobre mujeres con algún reconocimiento.

  - Por ejemplo: El día de la mujer científica 11 de febrero se puede leer la historia sobre Marie Curie de la colección anteriormente nombrada.
  - Mostrar las profesiones libres de estereotipos sexistas usando cuentos como "Cuando las niñas vuelan alto".
  - Por ejemplo: La semana del día del trabajador 1 de mayo se puede contar esta historia, puesto que transmite un mensaje de lucha para conseguir sus objetivos.
  - No asociar los colores a un género, puesto que los colores no tienen género. Se recomienda el cuento "Pink".
  - Por ejemplo: En el caso de celebrar el cumpleaños de un niñe del aula, se tiene que preguntar al niñe de qué color quiere su corona, dándole a elegir los mismos colores indiferentemente del género.
  - No determinar una prenda de ropa a un género. Se recomienda el cuento "Princesa kevin".
- Por ejemplo: Si un niño lleva un vestido en la escuela no se le tiene que decir nada, y en el caso de que los demás le digan algún comentario sexista se tiene que comentar ante el resto diciendo que, cada cual tiene que vestir como le guste y no como le guste al resto.

En definitiva, se tiene que empezar a mostrar al alumnado otra visión de la vida, una mirada más igualitaria y menos estereotipada, de esta forma se generan otro tipo de pensamientos y valores que conducen hacia la coeducación.

3. Discusión.

Esta propuesta nace desde la necesidad de crear reflexiones y prácticas educativas encaminadas a la transformación social. En este camino, cambiar el sistema educativo es fundamental. Hacer de él un lugar democrático en el cual, la comunidad educativa, asuma la voluntad de construir un modelo coeducativo que tenga en cuenta la diversidad y así, dejar atrás el modelo educativo cisheteropatriarcal hoy día.

Con todo esto entendemos que nuestra propuesta es una simple aproximación al trabajo que podemos emprender como maestras. Por ello, reconociendo nuestras limitaciones y mostrando nuestra voluntad hacia la transformación, nos gustaría proponer como futura línea de trabajo e investigación el análisis de la autoevaluación del personal docente como herramienta de cambio hacia una escuela más democrática y diversa. A su vez, nos gustaría indagar más en instrumentos que empiezan a surgir en esta línea y que podrían ayudarnos a confeccionar un programa de acción y autoconocimiento para el personal docente. Algunos ejemplos podrían ser los clubes de lectura o el coaching educativo para el personal educador. Los clubes son para toda la comunidad educativa y los miembros proponen libros y artículos con temas sobre educación con el fin de debatir y crear nuevas formas de comunicar, experimentar, sentir, etc. en el entorno escolar. Respecto al coaching educativo, otro método de diálogo sería interesante según dice Valero (2019) "plantearse si el coaching tiene cabida en los espacios y tiempos educativos en un momento en el que la relación con el conocimiento ha cambiado y en el que, por ello, son necesarias otro tipo de figuras docentes, de metas y de relaciones educativas" (Valero, 2019, pág.176). Así pues, nos gustaría en un futuro promover esta propuesta innovadora, manteniendo el foco hacía el personal docente, con el objetivo de ofrecerles herramientas de análisis personal y del contexto escolar, con la finalidad de mejorar sus actitudes estereotipadas en el desempeño de su labor como docente.

Mario Benedetti dice "[…] No cabe duda. Ésta es mi casa […] Pero a mi casa la azotan los rayos y un día se va a partir en dos. Y yo no sabré dónde guarecerme porque todas las puertas dan al mundo." Es decir, la sociedad necesita un cambio en el sistema educativo para eliminar todo

aquello que atente contra la libertad e igualdad de las personas, ya que en la actualidad siguen existiendo en nuestro día a día escenas de exclusión y discriminación, que siguen atentando contra la diversidad. Es difícil crear un nuevo sistema educativo donde el principio de normalización esta tan presente, pero como explica Sánchez (2020) hay que indagar para encontrar una vía de escape en la que el centro educativo sea un lugar donde la diferencia sea algo positivo y donde se cuestione la normalidad "Si tuviera un mundo propio, nada tendría sentido. Nada sería lo que es porque todo sería lo que no es. Y viceversa, lo que es, no sería. Y lo que no sería, sería" (Lewis Carrol en Alicia en el país de las maravillas). Hay que enfrentarse a lo que se considera como normativo para poder implementar otros principios que defiendan la diversidad e inclusión.

Referencias bibliográficas.

Aguirre, A, Moliner, L, & Francisco, A (2021). Can Anybody Help Me? High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexulity, 68* (14), 2430 - 2450. https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265

Castillo-Mayén, R, & Montes-Berges, B, (2014, octubre). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología,* 30 (3), 1044 - 1060. https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.138981/165841

Cordero, ML, (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia,* 8, 201 – 221. http://revistas.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/887/779

Marañón, I, (2018). E*ducar en el feminismo*. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=seukDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=feminismo&ots=WWywk2oMlb&sig=pY-ueZGopQV mBu_IVPxZEW_QW8#v=onepage&q=feminismo&f=false

Meland, AT, & Kaltvedt, EH, (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care,* 189 (1), 94 -103. https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/03004430.2017.1302945?needAccess=true

Montenegro Leza, S, (2021). *Igualdad entre géneros: hacia un Trabajo Social feminista en el ámbito educativo*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289412

Ramírez Vallejo, MS, (2020). La madurez personal como base del desarrollo profesional del docente. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7744/42981_ramirez_vallejo_m_socorro.pdf?sequence=1

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española.* https://dle.rae.es/estereotipo

Red2Red Consultores S.L. (2007, noviembre). Guía de coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. *Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades.* https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/Gu%C3%ADa-de-2007-Inst-Mujer.pdf

Sales Boix, A, Escrig Gil, G, & Ortí Porcar, MJ, (2013). Quadern d'igualtat en ruta. http://isonomia.uji.es/wp-content/uploads/2013/06/PDF-igualtat_en_ruta-quadern_complet.pdf

Sánchez Sáinz, M, (2020). *Pedagogías queer* (2ª ed., Vol. 1).

Sánchez Mirón, B, Boronat Mundina, J, (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1, 17* (1), 221- 242. https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf

Trillo, F, García, C, Trillo, JR, (2021, 28 de abril). Creación de una educación inclusiva basada en el feminismo. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Trillo-3/publication/345171886_Creacion_de_una_educacion_inclusiva_basada_en_el_feminismo/links/608909d6881fa114b431c35a/Creacion-de-una-educacion-inclusiva-basada-en-el-feminismo.pdf

Valero Moya, A, (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? Foro de Educación, 17 (27), 217 – 287. http://dx.doi.org/10.14516/fde.657

Zahonero Rovira, A, Martín Bris, M, (2012). Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. Tendencias pedagógicas, 20. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11329/56269_5.pdf?sequence=1

Estrategias educativas en calle: avances y desafíos en el marco del Programa PREMECE.

Jacqueline Carvalho. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

Ceuta, junto con Melilla, es un territorio español particular por su localización en el continente africano. Las fronteras de estas dos ciudades se configuran como las únicas fronteras terrestres entre Marruecos y Europa. Ferrer, X. (2008) las define como "una frontera de fronteras, debido a la amalgama de conflictos y alianzas entre ambos territorios": España y Marruecos; cristianismo e islam; Europa y África; territorio UE y territorio no UE" (p. 131). Estas son fronteras muy desiguales socioeconómicamente y a la vez muy permeables. Permeables por la vía legal, debido a la excepción Schengen, que establece que los residentes de las ciudades marroquíes adyacentes no necesitan visado para cruzar la frontera terrestre y entrar en territorio español. Pero la excepción Schengen también vigila la frontera con la península española, para evitar que lleguen a territorio peninsular sin autorización, transformado las rutas desde los enclaves españoles en África hacia la península española en las fronteras reales con Europa. Pero las fronteras terrestres de Ceuta y Melilla también son permeables por la vía irregular. Hay un flujo de personas que intentan cruzar la frontera, entre ellas menores de edad, que aprovechan para cruzar entre las multitudes en el túnel de porteadores, escondidos debajo de los coches que cruzan los pasos fronterizos o saltando las vallas por vías no autorizadas.

Cuando un menor no acompañado es identificado en territorio español, por estar sin la compañía de un adulto responsable, es ser registrado por la policía y derivado al centro de protección de menores, que debe obtener su tutela, previa declaración de desamparo. En los últimos años, el sistema de protección de menores de Ceuta ha estado sobrepasado por la gran cantidad de menores extranjeros no acompañados que acoge. A 31 de diciembre de 2020, según datos del informe anual del Defensor del Pueblo (2020) tenían registrados 496 menores acogidos en un centro con capacidad para atender a 70 menores.

Además, se ha identificado grupos de menores que se escapan del centro y se quedan en situación de calle y a pesar del constante trabajo de la policía en identificarles y trasladarles nuevamente al centro de menores vuelven a escaparse, escabulléndose del sistema. Eso ocurre, además de por la sobrepoblación del centro (Cuevas y Borrego, 2013), porque a pesar de ser territorio español, en ocasiones Ceuta no es entendida como tal y por ello no es el destino sino la primera parada del trayecto migratorio de los menores. Hay un grupo de menores que busca cruzar el Estrecho de Gibraltar de forma irregular, por cuenta propia, escondidos en los bajos de los camiones que tienen como destino la península o intentando colarse en los ferrys que salen diariamente de Ceuta hacia la península. Muchos anhelan llegar a otros países europeos, donde creen que encontrarán mejores condiciones en los centros y un futuro (Von Bredow, 2019).

La presencia de este grupo de menores en calle genera sensación de inseguridad en la ciudadanía, aunque las cifras oficiales no apuntan a estos menores como especialmente peligrosos (García et al. 2021). Pero, sobre todo, la presencia de estos menores en calle supone un desafío para el sistema de protección de menores, responsable por el bienestar de estos chicos[2]. Son menores en riesgo delictivo y victimológico por su situación de vulnerabilidad en calle, adolescentes sin un adulto referente presente, sin escolarizar, sin figuras prosociales que les puedan proporcionar afecto y control en su día a día.

La situación familiar de estos menores es muy disímil, durante el programa se identificaron perfiles diversos a partir del testimonio de los menores y del análisis de los diarios de campo, desde familias que les acompaña a la frontera para que se busquen la vida, familias que no apoyan la decisión del menor de emigrar, familias que viven situaciones de abuso y violencia de las cuales huye el menor, hasta familias que no tienen estos o problemas financieros graves, pero deciden enviar a su hijo para que busque un futuro mejor en Europa que el que podrían tener en su país. Estudios como el de Capote (2014) también apuntan al papel de la familia en el proyecto migratorio de los menores extranjeros no acompañados.

El área de menores de Ceuta es responsable por los menores no acompañados en la ciudad, también por los que no quieren ingresar en el centro y se escapan del sistema. Por reconocer esta responsabilidad, puso en marcha un proyecto de intervención e investigación con el objetivo de proteger a estos menores y poner en marcha estrategias de coordinación y educativas para atenderles, fomentar decisiones más maduras y prosociales que en última instancia los lleve a abandonar la calle. El programa fue puesto en marcha a través de un convenio entre la Universidad de Málaga y la ciudad de Ceuta en abril de 2018. El Observatorio Criminológico del Sistema Penal ante la Inmigración (OCSPI) fue el encargado de diseñar y ejecutar el programa[3].

El programa PREMECE se basa en tres líneas principales: a) la coordinación entre agentes clave (centro de protección, policía, fiscalía, sistema de justicia juvenil y sociedad civil) con el objetivo de mejorar la protección de los menores en situación de calle. Se realizaron, por ejemplo, talleres de la policía local con los menores para que se conozcan y que los menores puedan confiar y acudir a la policía si tienen algún problema; b) parentalidad positiva, basa en el control, afecto y escucha activa a través del acompañamiento diario de los menores en la calle; y c) estrategias educativas para la protección de los menores y prevención del delito. En este artículo me enfocaré en los aspectos relacionados con las estrategias educativas llevadas a cabo durante el programa piloto. Para otros resultados y aspectos de programa, consultar García España et al. 2019, 2020 y 2021.

2. Estrategias educativas en calle.

Para poner en marcha el programa era necesario un equipo de intervención para trabajar en primera línea con los menores en situación de calle y recabar la información necesaria para la investigación, a través de fichas de diagnóstico y diarios de campo. El equipo de intervención se llamó "Equipo Drari[4]" y estaba compuesto por dos educadoras sociales y una psicóloga. Un

[2] Utilizo el masculino porque nos encontramos durante la implementación del programa que son en su inmensa mayoría del sexo masculino los que se quedan en situación de calle y emprenden un trayecto migratorio autónomo desde Ceuta.
[3] La investigadora principal fue la profesora Elisa García-España y la autora de este artículo fue la coordinadora del programa.
[4] Drari significa "chicos" en dariya, la lengua materna de los menores, y es una palabra que utilizan para llamarse unos a otros.

requisito fundamental era el conocimiento fluyente del Dariya, la lengua materna de los menores atendidos.

El entorno de trabajo del Equipo Drari era la zona portuaria, donde se concentran los menores para aprovechar cualquier oportunidad de colarse en alguna embarcación rumbo a la península. El equipo disponía de una unidad móvil para el trabajo de intervención en calle. La utilización de la unidad móvil resultó muy positiva, sobre todo para dar más visibilidad a las educadoras en calle. Se estableció que en cada turno se haría una primera ronda por el puerto para avisar a los menores de la presencia del equipo Drari y se escogió un sitio fijo donde aparcar la unidad para reunirse con los menores en la zona portuaria. La unidad móvil también sirvió de apoyo para las curas (los menores suelen hacerse daño en sus intentos de corlarse en el área restringida del puerto), para intervenir de forma más privada con algunos menores y como sitio para almacenar el material necesario para actividades deportivas y educativas.

Durante el primer mes de intervención en calle, tal como estaba previsto en el plan inicial, el trabajo de las educadoras estuvo dedicado a conocer poco a poco el terreno y establecer los primeros contactos. Se realizaron actividades lúdicas de atracción como conversaciones informales, juegos de cartas, ping-pong, utilización de tiza para aprender algo de español, reuniones en la playa… Estas primeras actividades junto con la asistencia básica en higiene (corte de uñas y pelo) y sanitaria (curas) fueron fundamentales para que se construyera un clima de confianza entre las educadoras y los menores. Dado a la gran movilidad que tienen, el proceso hasta llegar a alcanzar proximidad y confianza fue continuo durante el proyecto. Muchos menores entraron por la frontera con Marruecos a lo largo de los quince meses de intervención, otros cruzaron a la península, otros regresaron a Marruecos o ingresaron en el centro de protección. Actividades lúdicas y de atracción o momentos de estar en la calle y entablar conversaciones casuales fueron una constante para crear nuevas relaciones con los menores que llegan. Ese primer contacto, sin embargo, se hizo cada vez más fácil con el paso de los meses, porque los menores que ya las conocían solían presentar el Equipo de educadoras y psicóloga a los nuevos, recién llegados. Esa carta de presentación entre iguales facilitó el trabajo y la construcción de vínculos de confianza y respeto mutuo.

Respecto al proyecto educativo, estaba prevista una intervención conductual para trabajar la empatía, las habilidades sociales y la gestión de emociones. Se utilizó como guía el Programa de Pensamiento Prosocial en su versión corta para jóvenes (PPS-VCJ). El PPS es una adaptación española de un programa diseñado por Robert Ross (1985) y tratase de un programa cognitivo conductual, aplicado en más de una decena de países a adultos y jóvenes. Está pensado inicialmente para personas que cumplen libertad vigilada, tareas socioeducativas o asistencia a centros de día. Su adaptación para jóvenes consiste en sesiones diseñadas con un importante poder motivador en un clima agradable y estimulante. A pesar de ser una versión más corta, el programa exige que se tenga un grupo estable que se reúna en un local y cierta continuidad para trabajar una serie de habilidades sociales de manera práctica y lúdica con los jóvenes.

El gran reto de aplicar este programa en el contexto de calle está en que trabajamos con menores no institucionalizados y con una gran movilidad. Después del primer mes de adaptación en calle, se inició la práctica de las actividades educativas en calle inspiradas en el PSS-VCJ, aunque no fue posible realizar al inicio sesiones estructuradas y en un aula. Teniendo en cuenta las especificidades del contexto de calle, fue necesario realizar una adaptación al contexto de los menores: Al estar solos en situación de calle, ellos no tienen un adulto referente que les eduque y les forme en valores y comportamiento prosocial. El equipo Drari se convirtió el referente adulto de estos menores y por eso, en la intervención con ellos en la

calle y durante las actividades desarrolladas, buscaban promover la educación y, en los casos de comportamiento antisocial, el cambio de actitud. Las actividades eran poco estructuradas, cortas y lúdicas.

Durante los últimos seis meses de programa se pudo realizar sesiones más estructuradas en un aula, gracias a una sala cerca de la zona portuaria cedida al proyecto durante una hora, una vez a la semana, por ACCEM (Asociación Católica Española de Inmigrantes). Se buscó poner en marcha estrategias para capacitar a los menores para el afrontamiento de situaciones de riesgo victimológico y delictivo a través de las actividades de pensamiento prosocial. Este tipo de capacitación tiene como fin conseguir que el menor esté más protegido ante situaciones de conflicto, tensión o frustración. El programa PPPS-VCJ original es mucho más estructurado, se compone de 13 sesiones de 60min cada una y tiene un plan de actividades claro para cada sesión. Teniendo en cuenta que no era posible garantizar la presencia de los menores en estas sesiones para que completasen el curso se trató de inspirarse en las directrices de Programa para pensar actividades que promuevan en el contexto de la calle habilidades sociocognitivas de competencia social. La gran movilidad de los menores, que en pocos días podían cruzar a la península y desaparecer del programa, determinó que las actividades fueran pensadas como secciones independientes y cortas, para que tuvieran un objetivo y sentido rápido y fácil de comprender para ellos. Así, las estrategias educativas tuvieron los siguientes objetivos:

- Enseñar a los jóvenes una serie de habilidades sociocognitivas de competencia social: habilidades sociales, razonamiento crítico, educación en valores, resolución de problemas, control emocional, pensamiento creativo y habilidades de comunicación.
- Ayudar a los jóvenes que presenten problemas de conducta a substituir sus pensamientos automáticos antisociales e ineficaces por pensamientos prosociales y competentes.

Otro programa que inspiró las actividades educativas del programa PREMECE fue el Programa Juega Vive. También fue necesario adaptarlo a la realidad de los menores objeto de intervención. El programa Juega Vive es un programa concebido por Naciones Unidas (2017), que tiene como objetivo proporcionar, a través de actividades educativas por medio del deporte, cambios a corto y medio plazo en la actitud y el comportamiento de los jóvenes y ayudarles a mantenerse lejos de la violencia, la delincuencia y el consumo de drogas.

3. Resultados.

En 15 meses de intervención en calle se ha contactado con 229 menores, prácticamente la totalidad de menores que han rondado por el puerto durante ese tiempo. El registro constante del Equipo Drari posibilitó contabilizar que con el 30% de ellos se ha podido realizar un trabajo más continuado, mientras que con el resto la intervención ha sido más puntual debido a la gran movilidad que tienen. El tiempo de permanencia medio en calle suele ser de 3 a 4 semanas, pocos se quedan meses en la ciudad de Ceuta en calle.

Se han realizado alrededor de 4.000 asistencias sanitarias y de higiene, 50 acompañamientos al hospital, 50 acompañamientos por cuestiones jurídico-legales (acompañamiento para registro en la policía, determinación de edad, denuncias cuando eran víctimas de delitos), 51 actividades deportivas y educativas y 41 actividades de ocio en la calle. En los últimos seis meses del programa además se llevaron a cabo de forma específicas 19 actividades más estructuradas de pensamiento prosocial.

Las actividades educativas realizadas han sido las siguientes:

- Clases de español en calle (en formato tradicional, en la mesa y con la pizarra).
- Clases dinámicas de español (en formato de juego utilizando la pelota, tarjetas con imágenes y letras, etc.).
- Grupo de discusión sobre normas de convivencia del grupo.
- Charlas sobre educación sexual.
- Grupo de discusión sobre los cuerpos policiales.
- Charlas sobre el consumo de drogas, en especial de disolvente (visualización de videos).
- Grupos de discusión sobre la vida en la calle, emociones, consumo de disolvente, perspectivas de futuro, importancia de cumplir las normas y del buen comportamiento.
- Actividades para aprender a identificar emociones a través de dibujos.
- Dinámicas para identificar y trabajar el control del enfado.
- Dinámicas de relajación.
- Dinámicas de expresión de emociones y escucha activa para el desarrollo de la empatía y autoestima.
- Dinámicas para tratar temas como la familia, felicidad, amistad, emigración.
- Dinámicas para fomentar la cohesión del grupo.
- Actividades basadas en el Programa de pensamiento Prosocial (PPS)

Para conocer el impacto que podía tener las sesiones de PPS en los menores se realizaron encuestas muy breves con las que pretendimos medir el tipo de emoción y energía antes y después de su participación en las actividades formales organizadas ad hoc por el equipo inspiradas en el PPS-VCJ. Los menores debían escoger un color que representase como se sentían antes y después de la sesión. Verde correspondía a emoción positiva y energía alta, rojo a emoción negativa y energía alta, amarillo a emoción positiva y energía baja, y celeste a emoción negativa y energía baja. Estas encuestas se realizaron a 118 menores distintos una vez por semana durante los meses de enero a junio de 2019. Esa muestra no es representativa de los 229 menores atendidos durante el programa, pero se trata de todos los menores en situación de calle que acudieron a las actividades PPS durante esos meses. La mayoría de ellos estuvo presente solamente en una sesión (N=65), por la gran movilidad que tienen. La tasa de repetición de los menores en dichas actividades fue de 30%. El resultado muestra que hay un incremento significativo en el estado de ánimo de los menores tras las actividades.

A lo largo de la intervención en calle, el deporte se convirtió en una herramienta muy útil para trabajar las habilidades sociales. Ese tipo de actividades de prevención secundaria son muy bien recibidas por los menores por tener un componente muy dinámico. Se aprovechaban estos momentos para enseñarles la importancia de mantener hábitos saludables, los prejuicios del uso de drogas para la salud y el rendimiento deportivo, la importancia del trabajo en grupo y la colaboración.

Las actividades deportivas han sido las siguientes:

- Entrenamientos de fútbol en el campo de la ciudad
- Partidos de fútbol en la calle
- Partidos de baloncesto en la calle
- Yincanas
- Estiramientos
- Carreras

El objetivo último de las actividades educativas era ayudar en el proceso de maduración de los menores y ayudarles a tomar decisiones más adecuadas para su seguridad y bienestar, y en

última instancia, abandonar la situación de riesgo en calle ingresando en el centro de menores. Al finalizar el proyecto, 16% de los 229 menores atendidos había decidido ingresar en el centro y 14% volver con sus familias a Marruecos. Del 21% teníamos noticias de que habían cruzado el Estrecho de Gibraltar hacia la península, del 26% no teníamos noticias de su localización y 23% estaba todavía en situación de calle.

4. Avances y desafíos.

El proyecto educativo del programa PREMECE afrontó situaciones propias de la dinámica de la calle que suponen un reto para las estrategias educativas convencionales, pero también la falta de estructura adecuada por falta de medios del programa. En el diseño inicial estaba previsto un local para que el equipo de educadoras estuviera localizable para los menores y tuviera un espacio donde atenderles y desarrollar actividades educativas. A principio se pretendía establecer un local en el centro de menores, pero no se pudo implementar debido a la gran cantidad de menores que ingresó en el centro en 2018 y la falta de estructura para recibirles, por lo que destinar un local para el equipo de educadoras en calle no fue posible. También porque algunos menores en situación de calle no están registrados por la policía ni todavía tutelados por la ciudad, y no se valoró positivo mezclarles con los menores residentes del centro. Además, el hecho de que el local se montara dentro del Centro de menores también repelería sobre todo aquellos menores que no consideran la posibilidad de ingresar en el centro. El equipo Drari también consideró que no era adecuado que los menores en situación de calle las confundieran con educadoras del centro de protección, pues algunos rechazan la idea de ingresar en el centro y podrían rechazar el contacto con las educadoras de calle. Otra razón para la no implementación de este local es que el centro de menores se encuentra alejado de la zona del puerto, que es donde se concentran los menores en situación de calle. Un sitio de atención básica fuera del puerto no cumpliría la función de atraer a los menores, que están pendientes de los horarios de los camiones y barcos, o de conseguir comida en los comercios de la avenida del puerto.

A pesar de los intentos, finalmente no fue posible conseguir un local para el programa en la zona portuaria de Ceuta. La no implementación de un local supuso una limitación fundamental para el desarrollo del programa y sus estrategias educativas. El desarrollo del programa educativo tuvo que ser adaptado a actividades cortas, que pudiesen ser realizadas en la calle. La continuidad de estas actividades se vio comprometida en ocasiones por imprevistos, interrupciones y condiciones meteorológicas adversas. A continuación, se identifican las principales dificultades encontradas para la implementación del proyecto derivadas de esto:

- La falta de condiciones materiales básicas para el desarrollo de actividades educativas (un techo, sillas, mesas…).
- La falta de un sitio para almacenar el material necesario para la realización de actividades deportivas y educativas. Eso resultó en el retraso de la compra del material fungible presupuestado para el programa, ya que el equipo estaba pendiente de la posibilidad de que se destinara un local en el puerto para el desarrollo del proyecto.
- Interrupciones e interferencias de las actividades en calle, sobre todo, por parte de mayores en situación de calle, muchas veces bajo el consumo de drogas que se acercaban.
- En los meses de lluvia, la intervención en calle se limitó mucho ya que los menores se refugian del mal tiempo y resultaba difícil localizarles, así como imposible el desarrollo de actividades al aire libre.

- En caso de conflicto entre los menores durante la intervención o en caso de que un menor desafíe a una educadora o le falte el respeto, es importante tener un espacio delimitado. El espacio de la calle no es controlado por las educadoras y es más difícil trabajar de manera educativa y solicitar que salgan, reflexionen y respeten en el espacio en la calle.
- Las educadoras solicitan a los menores que durante su intervención no se consuma, buscando crear un espacio libre de drogas. Al hacerlo en la calle, esa es una tarea mucho más complicada debido a que el espacio no tiene contornos bien definidos.
- En algunos casos los menores demandan una atención individualizada y privacidad. Al no tener un local, ese tipo de atención solo es posible cuando las condiciones en la calle lo permiten. El equipo muchas veces no ha conseguido llegar a profundizar algunos temas o trabajar desde una perspectiva psicológica por falta de un local adecuado.
- Al no tener un sitio fijo, el equipo no es fácilmente localizable para los menores.
- Falta de un espacio adecuado para reuniones internas del equipo de cara a la planificación y evaluación del trabajo. La utilización de una sala en el centro de menores como despacho para el equipo de educadoras no se pudo implementar debido a la falta de acceso a internet, una herramienta fundamental para la comunicación entre equipo y coordinación.

La Unidad móvil sirvió de localización para las actividades con los menores. Una limitación al uso da la unidad fue que la zona donde se solía aparcarla se ha cerrado a lo largo del mes de octubre de 2018. Primero con una cadena que impide el paso al estacionamiento, que es privado, y después con barreras para que no se pueda acceder a la zona que pertenece al puerto, por detrás del estacionamiento. Por este motivo, el equipo tuvo que volver a hacer los turnos a pie, sin la unidad, ya que no había otro sitio donde aparcarla en la zona de puerto. Eso redujo la visibilidad del equipo y una mayor dificultad para que los menores se acerquen a él, ya que no había un sitio fijo para intervenciones y la utilización del material para las actividades también era más difícil de transportar, por no tener la unidad de apoyo.

En este contexto, el desarrollo del programa tuvo que ser adaptado a actividades más cortas, posibles de realizar en un espacio abierto, sin sillas o mesas. La continuidad fue comprometida por los imprevistos, interrupciones y condiciones meteorológicas en la calle. El proprio hecho que no tener un espacio adecuado dedicado a este trabajo hace que las actividades pierdan cierta credibilidad y los resultados sean limitados.

Otra limitación importante es la gran movilidad de los menores, que en pocos días podían haber cruzado a la península, desapareciendo del programa. Por eso, las actividades fueron pensadas como sesiones independientes y cortas, para que tuvieran un objetivo y sentido rápido y fácil de comprender para ellos. De enero a junio de 2019 el Equipo Drari pudo utilizar un aula cedido por ACCEM durante una hora a la semana para realizar las actividades inspiradas en el PPS-VCJ. Aunque se pudo realizar las actividades en un espacio más adecuado que la calle, el intervalo de una semana entre una sesión y otra es un elemento que dificultó la implementación del programa. Un local donde se pudieran realizar las sesiones de manera diaria sería lo ideal para conseguir los objetivos del programa de Pensamiento prosocial con menores con tanta movilidad. Jiménez, M. (2019) apunta a las frecuentes desapariciones de estos menores del sistema, que huyen para seguir su trayecto migratorio independiente, con los riesgos que eso conlleva.

A pesar de todas estas limitaciones, cuando fue posible desarrollar este tipo de actividades los menores estaban atentos, disponibles y agradecidos a las educadoras por la experiencia. A lo largo de la intervención en calle, el deporte se convirtió en una herramienta muy útil para trabajar las habilidades sociales y una alternativa al diseño de las actividades del PPS, pensado para para un espacio de aula. Ese tipo de actividad es muy bien recibida por los menores por tener un componente muy dinámico y a pesar de las limitaciones del espacio de la calle, resultó más fácil conseguir desarrollarlas que las actividades del PPS. Durante las sesiones más estructuradas de PPS la encuesta de emociones indica que han tenido un impacto positivo en los menores.

5. Conclusiones.

El programa PREMECE tenía como público objetivo menores en situación de calle, pero no se configuraba como un programa asistencialista, ya que no buscaba suplir las necesidades básicas de estos menores en calle. Partiendo de la premisa de que la calle no es el espacio adecuado para la permanencia de menores de edad porque están desprotegidos y vulnerables, el programa apostó por atenderles en cuestiones básicas de salud e higiene solamente como elementos de aproximación entre el equipo de intervención y los menores, pero el enfoque estaba en acompañarles y trabajar a través de la coordinación con los agentes clave para lograr su mayor protección y a la vez fomentar en ellos, a través de estrategias educativas, un proceso de maduración para que pudiesen afrontar las situaciones difíciles que vivían y tomar decisiones más maduras y seguras.

Esa tarea no era fácil en el contexto de la calle, y por tratarse de un grupo de menores con alta movilidad. Además, el proyecto no contó con todos los medios necesarios para poner en marcha sus estrategias educativas. A pesar de las dificultades, las actividades solían realizarse de manera satisfactoria y los menores las agradecían mucho, agradecían el tiempo y atención de las educadoras y la posibilidad de realizar actividades en grupo, dinámicas que les alejaba por momentos de la dura realidad de la calle que vivían. Al inicio del programa era las educadoras del equipo Drari que buscaban a los menores y se acercaban a ellos para entablar conversaciones y empezar a generar un vínculo de confianza. Al poco tiempo, eran los menores que buscaban a las competentes del equipo Drari y las presentaban a los menores nuevos que llegaban a Ceuta. Ese cambio en el campo es indicativo del aspecto positivo del programa en la dinámica de calle en la ciudad.

A pesar del poco tiempo de implementación del programa, avances fueron realizados en la coordinación institucional en la ciudad respecto a la protección de los menores, como la mayor comunicación entre el centro de menores, la policía local y el sistema de justicia juvenil con el equipo Drari como intermediario. Por ejemplo, cuando algún menor se escapaba del centro de menores, pero necesitaba ser localizado ya sea por cuestiones de salud (medicamentos o citas médicas) o por tener que comparecer a alguna cita en el sistema de justicia juvenil. El equipo Drari era capaz de localizar a los menores y acompañarlos para que acudiesen a la institución que les requería.

Como es posible ya intuir, los resultados del programa no pueden medirse por el número de menores que han abandonado la calle. Ese sin duda es un resultado importante, pero la importancia del acompañamiento y las actividades educativas está presente también en aquellos que siguieron su trayecto migratorio hacia la península o incluso en los que han

permanecido en calle.[5] Más allá de los números, de los resultados no cuantificables se pueden identificar a partir de los registros de los diarios de campo del Equipo Drari los resultados cualitativos de la intervención: el equipo se convirtió en un referente para los menores en calle, que las buscaban cada día para disfrutar de su compañía o cuando tenían algún problema les solicitaba ayuda.

Sin duda los menores que buscan realizar su proyecto en solitario presentan un desafío para el sistema de protección en Ceuta. Frente a ese desafío la ciudad apostó por un programa innovador, con estrategias innovadoras de protección que pretendían llegar a los menores, aunque estos buscasen escapar del sistema. El proyecto piloto fue muy bien valorado por los agentes clave de la ciudad en un seminario de presentación de resultados en noviembre de 2019. Actualmente se están gestionando la posibilidad de volver a poner en marcha el programa y seguir apostando por estrategias innovadoras como PREMECE, que prioriza el acompañamiento y la educación como herramientas de protección de menores en contextos desafiantes.

Referencias bibliográficas.

Capote, A. (2014). Estrategias familiares de los jóvenes marroquíes emigrados a Andalucía (España) en los últimos años. REMHU: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *22*(42), 29-46.

Cuevas, M., y Borrego, G. (2013). Los sistemas de protección pública y la intervención socioeducativa con menores. El caso de los centros de menores en la ciudad autónoma de Ceuta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, *5*(2), 101-115.

Ferrer, X. (2008). Acrobacias fronterizas en Ceuta y Melilla. Explorando la gestión de los perímetros terrestres de la Unión Europea en el continente africano. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (51), 129-149.

García España, E., Carvalho da Silva, J., Casado Patricio, E., & Prado Manrique, B. (2021). Adolescentes marroquíes en calle: Desprotección, delincuencia y victimización. *Revista Española De Investigación Criminológica*, *19*(1), 1–41.

García España, E., Carvalho da Silva, J., Casado, E., y Prado, B. (2020) Menores marroquíes en las calles de Ceuta: una cuestión de políticas públicas. Observatorio del sistema penal ante la inmigración. Recuperado de https://ocspi.files.wordpress.com/2020/04/informe-menores-marroquc3ades-en-las-calles-de-ceuta-premece.pdf

García-España, E., Carvalho da Silva, J. (2019). Assessment of a juvenile delinquency prevention program with foreign unaccompanied minors in street situation. *Kriminologie Das Online Journal*. Special Issue. *V1*, 49-74

Informe anual Defensor del Pueblo español (2020). Acceso en: https://www.defensordelpueblo.es/informe-anual/informe-anual-2020/

Jiménez, M. (2019). Desapariciones de menores extranjeros no acompañados (MENA) en España: Una primera aproximación a sus significados. *Anuario CIDOB de la Inmigración* 2019, 168-188.

[5] Del número de menores que estaban en situación de calle al finalizar el proyecto, la gran mayoría había llegado hacía pocos días, como es común en la dinámica de entrada y salida de estos menores que entienden Ceuta como parte del camino. La respuesta a esa situación de constante presencia de menores en calle debido al flujo de entrada no la puede dar un programa como PREMECE. Son necesarias acciones de carácter transnacional, que puedan proteger a la infancia en Marruecos para que menores de edad no tengan que arriesgarse en un proyecto migratorio en solitario en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Programa Juega Vive manual del instructor: preparación para la vida mediante el deporte para prevenir la delincuencia, la violencia y el consumo de drogas. UNODC 2017. Acceso: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/LineupliveupManuals/17-05792_Manual_S_eBook.pdf

Ross, R. and Fabiano, E. (1985). *Time to Think: A Cognitive Model of Crime and Delinquency Prevention and Rehabilitation. Johnson City: Academy of Arts and Sciences.*

Von Bredow, M. (2019). They will always find me. A study of trafficking and the living conditions of vulnerable children. County Administrative Board of Stockholm.

Dinámicas de grupo en el aula de secundaria. Propuesta didáctica para mejorar el uso del inglés como lengua extranjera.

Rebeca Company Almagro. Universidad de Sevilla (España)/Leuphana Universität Lüneburg (Alemania).

María Isabel Domínguez García. Dominiques Vallirana (España).

1. Introducción.

El fomento del uso de la lengua extranjera en el aula es una tarea que sigue pendiente en las clases de idiomas. Se trabajan de manera copiosa algunas de las habilidades de esa lengua extranjera, pero parece que a la producción oral no se le da la misma importancia. No obstante, algunos autores defienden que el producir una lengua durante el aprendizaje puede mejorar la comprensión posterior (Hopman y MacDonald, 2018).

A pesar de que el uso de una segunda lengua (en adelante, L2) es de vital importancia debido al objetivo comunicativo de cualquier idioma, conseguir que los alumnos produzcan esa L2 no es una tarea fácil. Uno de los problemas a los que el alumnado se enfrenta en las clases de L2 es el conseguir "soltarse" a hablar. En la literatura existente pueden encontrarse diferentes estrategias para ayudar a los estudiantes de L2 a superar esta dificultad (v. gr. Herrería Burbano y Mosquera Terán, 2014; Orosz et al. 2018). Otra dificultad a la que se enfrentan los aprendices de L2 es el uso excesivo del interlenguaje, el cual conserva características orales y escritas de la propia lengua. El uso de la interlengua puede animar a los estudiantes a que usen la L2, pero los profesores deben estar atentos para corregir errores potenciales para que los alumnos avancen en el aprendizaje.

Para superar el miedo a usar la L2 y dejar atrás la interlengua, el presente artículo propone una serie de actividades pensadas para fomentar el uso del inglés en las aulas de inglés de la E.S.O. Las actividades se basan en el empleo de tareas y el trabajo en equipo con el objetivo de que el alumnado de E.S.O. consiga desarrollar la destreza del *speaking* y alcance así un aprendizaje significativo y completo de su inglés como L2. Es conocido que el uso de estrategias de aprendizaje de L2 durante el proceso de aprendizaje incentiva el desarrollo de la autonomía del estudiante. De hecho, hay mucha literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje de L2, al igual que se han diseñado muchos cuestionarios para la evaluación de estrategias. El más utilizado es el "Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas" o SILL (su sigla en inglés), que desarrolló Oxford (1989). Con la presente propuesta metodológica, pretendemos contribuir al campo de la enseñanza de L2 con estrategias diseñadas para fomentar el uso del inglés como L2 en el aula.

2. Antecedentes.

2.1 Destrezas en el aprendizaje de L2.

El aprendizaje de un idioma se basa en la adquisición de cuatro destrezas: *leer*, *escuchar*, *hablar*, y *escribir*. Son estas cuatro habilidades las que "el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles" (Cassany, Luna y Sanz 2011: 88). Esto se debe a que las cuatro destrezas no funcionan de manera aislada, sino que están integradas y relacionadas (Cassany et al. 2011). Es por ello que es necesario desarrollar estas

cuatro destrezas simultáneamente, para que un hablante pueda comunicarse en la L2 que está aprendiendo (Cassany et al. 2011).

Lo ideal es que los estudiantes de L2 puedan desarrollar estas cuatro habilidades en las clases de idiomas. Sin embargo, suele haber poca exposición a la L2 en clase y se le sigue dando prioridad a algunas destrezas por encima de otras. Por ejemplo, las lecciones suelen centrarse en la enseñanza de la gramática, dedicando la gran mayoría del tiempo a ésta. Además, se tiende a trabajar la comprensión oral y la comprensión escrita, pero se descuida el desarrollo de las habilidades productivas. Por tanto, los estudiantes de L2 se ven limitados a un papel receptivo (Quintanilla Espinosa & Ferreira Cabrera, 2010), dejando un poco de lado el papel productivo. Sin embargo, al utilizar una lengua intercambiamos ambos papeles de manera contínua (Cassany et al., 2011), por lo que es muy necesario trabajar la producción en la L2.

Una manera de poner en práctica las cuatro habilidades es por medio de tareas grupales. Por un lado, las dinámicas de grupo son muy importantes en el aula de idiomas, ya que están relacionadas con el aspecto afectivo del lenguaje (véase Arnold 2009, 2011, 2019). Las emociones afectan el aprendizaje de un idioma y, de hecho, algunos autores defienden que es el elemento que más influencia tiene (Scovel 2000). Por otro lado, el empleo de tareas como método de aprendizaje permite que tomemos un enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma. Por medio de las tareas, los alumnos son "agentes activos" en su propio proceso de aprendizaje, y el profesor pasa a ser el mediador (Quitanilla Espinosa & Ferreira Cabrera 2010, p. 215). Con la propuesta didáctica basada en el empleo de tareas grupales que presentamos en este artículo nos centramos en la producción de una de las habilidades que suele estar en segundo plano en el aula de idiomas: el *speaking*.

2.2 Problemas de los estudiantes de L2 al usar la lengua oral.

Un primer obstáculo que limita el uso de la L2 en el aula es el miedo a cometer errores. Este miedo a veces viene provocado por la corrección en público que le hace el docente, que junto a la falta de vocabulario hace que el estudiante se retraiga. Este problema se puede salvar si e docente promueve la autocorrección.

Por otra parte, y debido a que mayoritariamente los alumnos del aula comparten la misma lengua, o cuando menos utilizan una lengua común para comunicarse entre ellos, se les hace difícil predisponerse a comunicarse en inglés en clase, lo consideran más una complicación que un beneficio. Por lo que es necesario el uso de estrategias para que los alumnos se sientan motivados a hablar en inglés.

El término estrategia es entendido como una secuencia de procedimientos para lograr que los estudiantes alcancen un aprendizaje (Schmeck, 1988).

Evidentemente, no es suficiente con que los alumnos se lancen a hablar ya que el objetivo es que hablen correctamente. Uno de los problemas que suele aparecer es que el interlenguaje, aceptado como medida para que se lancen a hablar, se instale en el aula. El uso del interlenguaje puede acabar provocando en el estudiante vicios de lenguaje que dificultan la interpretación correcta del mensaje que pretende emitir. Por lo que se hacen imprescindibles estrategias para corregir cuanto antes este problema.

3. Propuesta Didáctica.

Basadas en la evidencia, es vital que los alumnos entiendan la importancia del uso de la L2 como algo necesario para ellos, ya que aquellos "que logran tener un nivel avanzado en Inglés son quienes están inmersos en un ambiente práctico del idioma" (Milanés, 2020). Aunque

también es imprescindible que los alumnos estén motivados y quieran dedicarle tiempo al estudio de éste (Ollé, 2009), ya que de esto dependerá su éxito.

Por este motivo, los alumnos deben ser protagonistas de su propio aprendizaje y ser, por lo tanto, partícipes en la elección de las estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta sus características personales, motivación, aptitudes y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. El docente, por su parte, debe ser el facilitador que, basándose en las características, necesidades y estrategias de los alumnos, ha de proponer las dinámicas y metodologías más adecuadas para ayudar a conseguir que el alumno adquiera fehacientemente los aprendizajes. Fernández Castillo en (2015), analiza de forma descriptiva y conceptual las estrategias de aprendizaje de los alumnos y afirma que la utilización eficiente, variada y habitual de estrategias de aprendizaje está asociada con mejores resultados académicos.

Las estrategias planteadas en este trabajo se basan por una parte en las metodologías activas de enseñanza TBL (Task-based learning o Enseñanza basada en tareas), PSL (Problem solving learning o Aprendizaje a través de la resolución de problemas) y el Aprendizaje basado en proyectos, ya que estas metodologías utilizadas como un recurso didáctico-pedagógico dan lugar a la interacción, a la resolución de problemas y al aprendizaje significativo, con los que se construye el conocimiento. Además, potencian el aprender haciendo y el aprender a aprender. Son metodologías más centradas en el estudiante y posibilitan prestar atención a las individualidades logrando así la motivación necesaria para que se alcancen las habilidades de aprendizaje, es decir, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la comunicación y la colaboración, que son fundamentales para el aprendizaje de segundas lenguas. Por otra parte, se basa en el trabajo en equipo ya que se trabaja en pequeños grupos de alumnos el cual favorece el aprendizaje activo y efectivo, fomentando la participación y la reflexión por parte de nuestros estudiantes. Además, "es un instrumento clave para superar las dificultades [individuales al establecer] relaciones positivas de cooperación. [Asimismo], es esencial para la adquisición de competencias necesarias en los diferentes niveles educativos, como las referidas a la competencia social y ciudadana, la comunicación, habilidades sociales, aprender a aprender, aprender a debatir, a compartir, contrastar puntos de vista, (Vilches et al., 2012).

Además, para el buen desarrollo de estas estrategias se plantea el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) cuyos beneficios son bien conocidos entre los que destacamos el que facilitan la comunicación y promueven la actitud activa y participativa del alumnado fundamentales para el logro de los objetivos propuestos, trabajo en equipo.

3.1 Actividades.

Como principal objetivo de estas actividades está el lograr resolver uno de los grandes problemas que surgen en las actividades en las que se trabaja la oralidad en una clase en un centro escolar, el cual es asegurar que los alumnos usan la L2 en vez de su lengua materna al comunicarse con sus compañeros. Para ello, nuestra propuesta se basa en que los alumnos deben grabarse durante las diferentes actividades para forzarlos así, a utilizar la lengua meta. Las actividades que se presentan a continuación se han elaborado teniendo en cuenta el currículo de los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria (ESO).

3.1.1 Let's talk about Mr. Bean.

A través de episodios de Mr. Bean, se desarrollan una serie de actividades usando como metodología una mezcla de TBL y PSL con la intención de que los alumnos utilicen la lengua objetivo con el fin de resolver los problemas propuestos en los que deban utilizar procesos reales de comunicación reproducidos en el aula. De este modo se busca que los alumnos sean el centro de su propio aprendizaje alcanzando destrezas comunicativas adecuadas y

desarrollen habilidades que les permitan aprender a aprender la nueva lengua y sean, como dice Holec (1994), capaces de ponerlo en práctica tanto en la escuela como en cualquier otro ambiente.

Para esta propuesta, hemos utilizado dos episodios de la serie Mr Bean:

Getting up Late for the Dentist.
Los alumnos, divididos en parejas, reciben el inicio del episodio en imágenes desordenadas, en las que se relatan las rutinas que tiene Mr. Bean al levantarse por la mañana. Estos deberán discutir y acordar la secuenciación de estas y engancharlas en un documento. Una vez todos los grupos han acabado, se les entrega un segundo set de imágenes iguales al anterior para que puedan volver a ordenarlo mientras visualizan el extracto de episodio y enganchar las imágenes en el documento. Al acabar han de comparar, las dos secuencias, la que ellos habían pensado en un inicio y la real.

Sandwich for lunch (extracto del episodio Picnic Bean).
Los alumnos reciben un set de imágenes de alimentos y de verbos. Deberán crear el bocadillo que creen que Mr Bean se hará en el episodio que más adelante visualizarán, utilizando tanto los verbos como los alimentos proporcionados. Además, recibirán una lista de preguntas que deberán resolver, para luego crear una discusión entre lo que esperaban y lo que han visto. Por último, deberán crear una videoreceta creando el mejor bocadillo del mundo.

3.1.2 The end is yours.
Esta actividad usa como metodología la ABP, la cual implementa un conjunto de tareas en el que el alumnado trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación que culmina con un producto final presentado ante los demás.

Los alumnos visionan parte de un vídeo corto (por ejemplo: https://www.youtube. com /watch? v=iFUFFUb5W4w). Entonces, se pasa a dividir la clase en grupos de 3 y los miembros de cada grupo se explican lo que han entendido. A continuación, deben plantear y consensuar cual será el final de la historia. Con el resultado harán un planning por escrito. Por último, habrán de grabarse recreando el final del vídeo.

Una vez entregada la tarea, se visualizarán los vídeos, para más tarde comentar las diferencias entre la historia que han creado y las que han hecho los otros grupos de trabajo. Al final, entre ellos eligirán la mejor historia y habrán de explicar el porqué de la elección.

3.1.3 What if…?
La tercera actividad se trata de un juego basado en el uso de las oraciones condicionales: *What if…?* Los juegos tienen numerosos beneficios, entre los cuales destacan el reducir el estrés que normalmente va asociado con el aprendizaje de L2 (Gozcu & Caganaga , 2016) y el deseo de mejora personal (Constantinescu 2012). Además, los juegos pueden adaptarse a los distintos niveles de nuestros alumnos (Constantinescu 2012) e incluso pueden ser una herramienta muy útil tanto para enseñar aspectos culturales (Company Almagro 2021, 2022), como para aumentar la motivación y disposición de nuestros alumnos para aprender la L2 (Company Almagro, en revisión).

Topic	Potential Questions
Superheroes	(1) What if Thor and Dr. Strange exchanged powers? (2) What if the world lost its mightiest heroes?
Disney Princesses	(1) What if Cinderella didn't lose her shoe? (2) What if Sleeping Beauty didn't wake up with the kiss?
Alternative World	(1) What if we slept during the day and stayed awake at night? (2) What if we lived upside down?
Science	(1) What if the moon disappeared? (2) What if the moon crashed into the earth?
Life	(1) What would life be like if you couldn't see the color blue? (2) What if you could only be granted one wish in your life?

Tabla 1. Preguntas creadas para la actividad What if…?

Esta actividad la hemos diseñado de la siguiente manera: la clase se divide en grupos de entre tres y cuatro alumnos. Previamente, en el software *Lachhh Tools*, se introducen los cinco temas de las preguntas (Tabla 1). Por grupo, se gira la rueda con los cinco temas para repartir los temas entre los distintos grupos al azar. Una vez que se le asigna un tema a un grupo, se proyectan las dos preguntas de ese tema en la pizarra para que los miembros del equipo elijan con cuál de las dos prefiere hacer la actividad. Los equipos tienen que llegar a un consenso, en inglés, acerca de cuál de las dos preguntas les parece más interesante contestar y deben grabar un vídeo dónde relaten las razones de su elección. Una vez hecho el vídeo, los grupos deben crear un cómic a modo de historia corta para responder a la pregunta que han elegido. Tanto el vídeo como el cómic deben subirlos a la plataforma virtual del colegio. En la siguiente clase, los grupos deben presentar los cómics que han creado al resto de sus compañeros e irles contando la historia en inglés.

3.1.4 The book or The Movie?

Esta última actividad la hemos desarrollado a partir del trabajo diseñado por Domínguez García (2015, 2016). Se trata de una actividad basada en el uso de literatura y cine en el aula de idiomas. Para realizarla, hemos seleccionado los siguientes libros/películas: *Divergent* [Divergente], *The Chronicles of Narnia* [Las Crónicas de Narnia], *The Hunger Games* [Los Juegos del Hambre], *Harry Potter and the Philosopher's Stone* [Harry Potter y la piedra filosofal], *The Maze Runner* [El corredor del laberinto], *The Lightning Thief* [Percy Jackson y el ladrón del rayo], *Twilight* [Crepúsculo] y *The 5th Wave* [La quinta ola].

La clase se divide en grupos de entre tres y cuatro estudiantes y cada grupo elige el libro que prefiere, sin poder repetir libro en ningún caso[6]. Una vez que todos los grupos han elegido sus libros, deben leer en casa el primer capítulo de cada uno de ellos y ver el principio de la película correspondiente. Cada grupo tiene que ver sólo la parte de la película que equivale a ese primer capítulo del libro que han escogido. Lo primero que tienen que hacer es contestar a la pregunta *What do you prefer, the book or the movie?* [¿Qué prefieres, el libro o la película?]. En esta primera parte de la actividad, sólo tienen que preparar la respuesta, la cual se les pedirá en la siguiente clase de manera individual.

[6] El orden para la elección del libro se hace por sorteo, para ser lo más equitativos posibles. En el caso de que algún grupo quiera intercambiar libros después de que todos los grupos hayan elegido el suyo, pueden hacerlo. Sin embargo, una vez que termine la clase, ya no pueden cambiarse los libros.

Durante la semana de trabajo, por un lado comparan el primer capítulo de su libro con el inicio de la película y graban un vídeo en el que comenten la comparación que han hecho. Específicamente, tienen que comentar qué partes del capítulo no aparecen en la película y contar en inglés -utilizando el mismo tiempo verbal empleado por el autor del libro- lo que faltaría en la película para mostrar todo el primer capítulo del libro. Todo ello deben grabarlo en un vídeo de al menos 10 minutos, que deberán también subir a la plataforma. Por otro lado, también deben preparar una actividad para presentar en clase al resto de los grupos: deben inventar algún elemento nuevo para el capítulo que han leído, ya sea un acontecimiento, un personaje etc. Esta última parte de la actividad consiste en leer en clase lo que han redactado a modo de *audiobook*.

3.2 Evaluación.

A continuación, proponemos el sistema de evaluación para las actividades descritas con anterioridad. Llevar a cabo evaluaciones durante el proceso educativo y de aprendizaje garantiza la calidad de la enseñanza, ya que permite a los profesores el poder observar si nuestros estudiantes están alcanzando los objetivos y cuál es su ritmo de evolución individual.

En nuestro caso, el método de evaluación escogido es la rúbrica, ya que es una buena herramienta para evaluar tanto el resultado como el proceso en sí. Las rúbricas son matrices de valoración en las que se establecen los criterios y los indicadores de competencia mediante el uso de escalas. Es gracias a estas escalas que podemos determinar tanto la calidad de la ejecución, como los niveles de rendimiento de los alumnos (García-Planas et al., 2017). Para su diseño, se deben tener en cuenta las competencias que pretendemos desarrollar con las actividades que hemos creado. La rúbrica desarrollada ha de incluir, además, los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta, los cuales deben mostrar dichas competencias a desarrollar. Esta rúbrica se debe mostrar a los alumnos antes de iniciar las tareas, ya que son ellos mismos los que tienen que irla rellenando de manera individual conforme van haciendo la actividad. Es por ello que se trata de una autoevaluación, que se complementa más adelante con la evaluación por parte del profesor. Asimismo, esta evaluación debe ser parte del proceso de aprendizaje, y no tratarse de un elemento que se realiza de manera puntual: ha de ser un proceso continuo que se complemente con acciones de control.

Por último, esta rúbrica se puede crear tanto en formato en papel como en un entorno de aprendizaje virtual. Nosotras recomendamos que se cree en formato virtual, ya que así se potencia la interacción entre el alumnado y el docente.

4. Discusión y Conclusiones.

En la literatura se pueden encontrar estrategias para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y también se han descrito muchos cuestionarios de evaluación de dichas estrategias. Sin embargo, son pocas las estrategias para el fomento del uso de la lengua extranjera en el aula sin hacer uso de interlenguaje.

En este trabajo se ha presentado una serie de estrategias con el fin de proporcionar ideas motivadoras y las mejores condiciones que faciliten a los estudiantes de secundaria el uso del inglés en el aula, aunque el profesor no esté presente. Todas estas estrategias pueden ser utilizadas múltiples veces con los mismos estudiantes cambiando simplemente la temática a tratar.

También se ha puesto de relieve la importancia de la evaluación, proponiendo como metodología el uso de la rúbrica.

Como trabajo futuro próximo se plantea probar en todos los grupos de la ESO de la escuela "Dominiques Vallirana" todas y cada una de las actividades, y valorar que ha funcionado, qué

ha fallado, qué les ha faltado a los alumnos, y cómo se puede mejorar todas y cada una de estas estrategias.

Referencias bibliográficas.

Arnold, J. (2009). Affect in L2 Learning and Teaching. *Estudios de lingüística inglesa aplicada 9,* 145-151.

Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. Anglistik. International Journal of English Studies 22(1), 11-22-

Arnold, J. (2019). The Importance of Affect in Language Learning. Neofilolog 52(1), 11-14.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2011). Enseñar lengua. Barcelona, España: Graó.

Company Almagro, R. (2021). "I just want to graduate!": Proposal of Cultural Digital Activities as a Tool to Increase Motivation in the Spanish Language Lab. BELT - Brazilian English Language Teaching Journal, 12(1). Disponible en:

https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/39800

Company Almagro, R. (2022). Employing TV Quiz Shows in the Spanish Lab: A Proposal to Increase L2 Students' Motivation". Congreso Internacional Ciencias del Lenguaje y sus Aplicaciones.

Company Almagro, R. (en revisión). "Aprender cultura también puede ser divertido. Propuesta didáctica para aumentar la motivación en el laboratorio de español". Sometido en En torno al lenguaje: Nuevas aportaciones al estudio lingüístico.

Constantinescu, R. S. (2012). Learning by playing: Using computer games in teaching English grammar to high school students. Education Source, 110-115.

Domínguez García, M.I. (2015). Teaching english through literature in "ESO"- TFM UDIMA, Madrid

Domínguez García, M.I. (2016). Teaching English Through Literature in "ESO". Libro de actas CIMIE16 de AMIE. ISBN -16: 978-84-617-7659-7.

Domínguez García, M. I. D. (2018). Teaching phonetics in Spanish secondary school. In IV Libro de actas del Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018, 51-61.

García Planas, M. I., Domínguez García, S., Taberna Torres, J., & Palau Martín, R. (2017). Una rúbrica a través de las TIC como medio de autoevaluación de trabajos dirigidos. Conference: VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED.

Gozcu, E. & Caganaga, C. K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. Cypriot Journal of Educational Science, 11(3), 126-135.

Fernández Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Reidocrea, 4, 391-404.

Herrería Burbano, P. F., & Mosquera Terán, E. H. (2014). Técnicas lúdicas para desarrollar la destreza de hablar en inglés en los estudiantes de los octavos años de educación General Básica del colegio Fisco Misional Sánchez y Cifuentes en el año lectivo 2012-2013 (Propuesta Alternativa) (Bachelor's thesis).

Holec, H. (1993). Autonomy revisited. In Learning to learn languages: investigating learner strategies and learner autonomy. Huttunen, I.(ed.), Report of workshop B (Vol. 2, pp. 35-38).

Hopman, E. W., & MacDonald, M. C. (2018). Production practice during language learning improves comprehension. Psychological science, 29(6), 961-971.

Milanés Ángel, L. M. (2020). La Inmersión Lingüística como estrategia trascendental para el aprendizaje del Inglés como segunda lengua. TFM Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.

Ollé, S. (18/11/2019). "Aprender un idioma exige motivación y tiempo, y la clave es escuchar y leer". La vanguardia.

https://www.lavanguardia.com/vivo/lifestyle/20191117/471450809482/steve-kaufmann-aprender-idioma-motivacion-tiempo-escuchar-leer.html

Orosz, A., Ortega, D., Monzón, M., & Sarango, F. (2018). El aprendizaje activo para las clases de inglés como lengua extranjera. Cuaderno de Política Educativa 3, 1-17.

Oxford, R.L., & Burry-Stock, J.A. 1995. "Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning". System, 23(2), 153-175.

Scovel, T. (2000). Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition. Boston: Heinle & Heinle.

Schmeck, R.R., ed. 1988. "Learning Strategies and Learning Styles". New York: Plenum Press.

Quintanilla Espinoza, A. & Ferreira Cabrera, A. (2010). Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo. Estudios Pedagógicos XXXVI 2, 213-231.

Vilches Peña, A., & Gil Pérez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. Aula de Innovación Educativa, 2012, vol. 208, p. 41-46.

Potenciando la innovación didáctica en el aula a través del prisma de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Peter Bannister. University Of Dundee (Reino Unido).

1. Introducción.

Las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras han sido definidas por Oxford (1990: 4) como "acciones específicas realizadas por el alumno para que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones", y, como nos recuerda Montaño (2017), muchos otros autores como Chamot (2005), Ortega (2009) y Griffiths (2013) han perfeccionado y desarrollado desde entonces este concepto subrayando especialmente la elección consciente del alumno en la selección de estrategias. Oxford (1990) también definió dos tipos de estrategias de aprendizaje de idiomas que luego dividió en seis categorías de estrategias de aprendizaje, a saber, estrategias directas (estrategias de memoria, cognitivas y de compensación); y, estrategias indirectas (estrategias metacognitivas, afectivas y sociales). O'Malley y Chamot (1990) también ofrecieron una clasificación alternativa, consistente en estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias sociales/afectivas.

Más recientemente, estudiosos como Dörnyei (2014) han procurado aumentar nuestra comprensión de las estrategias de aprendizaje de idiomas teniendo en cuenta los avances teóricos realizados desde las taxonomías propuestas por Oxford y O'Malley y Chamot en 1990. En el modelo de autorregulación de Dörnyei (2014) hay cinco categorías, a saber, estrategias de control del compromiso; estrategias de control metacognitivo; estrategias de control de la saciedad; estrategias de control emocional; y, estrategias de control ambiental. Otros autores han aportado otros modelos dignos de mención, como el modelo de aprendizaje estratégico de Weinstein et al. (2009) y la propia Oxford (2011) ha planteado un modelo revisado titulado *Strategic Self-regulation*.

Este interés sostenido por la investigación parece ilustrar que existe una corriente de pensamiento en el campo de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas que apoya la noción de una correlación positiva entre las estrategias de aprendizaje de lenguas y el tan ansiado objetivo del rendimiento en L2 al que aluden el artículo de la revista de O'Malley et al. (1985) y en este artículo se pretende volver a los fundamentos teóricos de esta afirmación y comprobar su validez en función de los resultados de estudios más recientes con la finalidad de confirmar su validez para el ámbito de la innovación pedagógica de naturaleza práctica en la actualidad.

Este resultado deseado también debería considerarse partiendo de la premisa del perfil de lo que los estudiosos llaman un "buen estudiante de idiomas", que, como nos recuerda Brown (2007), utiliza activamente estrategias para trabajar los déficits de su competencia en L2.

De hecho, hay numerosos factores adicionales que hay que contemplar aquí y que pueden llegar a aportar pruebas bastante convincentes de la literatura más reciente que aparentemente apoyarían la afirmación de O'Malley et al. (1985) sobre el potencial de las estrategias de aprendizaje de idiomas para potenciar la innovación pedagógica, como el concepto de aptitud lingüística; el léxico mental y el papel de la memoria; la motivación intrínseca y extrínseca; y en términos de aplicación práctica, el papel del profesor y los diferentes enfoques pedagógicos en un contexto específico también deberían ser motivo de preocupación.

2. Aptitud lingüística.

La aptitud lingüística se refiere a la capacidad que posee un individuo que le permite aprender una segunda lengua, o en otras palabras, el conjunto de diferentes habilidades que interactúan dinámicamente con los lugares donde se produce el aprendizaje que permiten la adquisición de L2 (Kormos, 2013). Estudiosos como Grigorenko et al. (2000) sugirieron que la aptitud lingüística es, de hecho, "una forma de pericia en desarrollo más que una entidad fija de nacimiento", y tal caracterización parecería apoyar la posición de que las estrategias de aprendizaje de idiomas tienen un excelente potencial como herramienta de aprendizaje (O'Malley et al., 1985) para la innovación pedagógica en la actualidad. Ellis (2015) cita las conclusiones de un estudio realizado por Nation y McLaughlin (1986), que atribuyó a las estrategias de aprendizaje de idiomas la superioridad de los alumnos expertos, en comparación con los novatos, en el aprendizaje implícito. Dada la aparente naturaleza maleable de la aptitud lingüística y la aparente preeminencia de los alumnos expertos, se puede sugerir, por tanto, que las estrategias de aprendizaje de idiomas pueden tener el potencial que O'Malley et al. afirmaron en su artículo de 1985 y siguen siendo de relevancia para contemplar en la actualidad a la hora de implementar proyectos de índole innovadora en el aula de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con las definiciones de aptitud lingüística consideradas hasta ahora, por ejemplo, Carroll (1990) afirmó que dicha capacidad era fija y no podía ser influenciada por el entrenamiento y Skehan (2000:74) concluyó que "la aptitud no cambia con las estaciones". Además, en claro contraste con el estudio realizado por Nation y McLaughlin (1986), Harley y Hart (1997) trabajaron con alumnos jóvenes con poca experiencia en el aprendizaje de idiomas y con niños mayores con más experiencia en el aprendizaje de idiomas y no pudieron llegar a las mismas conclusiones. Por lo tanto, parece que no existe un apoyo universal en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje de idiomas y la aptitud lingüística, y como plantea Ellis (2015), puede darse el caso de que algunas capacidades vinculadas a la aptitud lingüística sean "susceptibles de ser experimentadas y otras no" (p. 64).

3. Léxico mental.

La noción de léxico mental se ha entendido como una especie de "diccionario mental" en el que se almacena el vocabulario desde los años 80. En la actualidad, este concepto se ha extendido y es generalmente aceptado en los campos de la lingüística, la psicolingüística y la lingüística cognitiva, pero no siempre ha sido así. Tanto el punto de vista funcionalista como el generativista son dos de los primeros modelos que introdujeron marcados cambios en la forma de estudiar el léxico y por primera vez se utilizó el término léxico mental. Chomsky (1975) define el léxico mental como el conjunto de palabras que pertenecen a diferentes categorías léxicas, cada una de las cuales tiene sus propias propiedades fonológicas, sintácticas y semánticas; y las reglas de composición de las palabras también pueden encontrarse aquí. Además, en el léxico mental también se almacena información relativa a las características ortográficas, morfológicas, culturales y cognitivas de un elemento de vocabulario de forma interconectada, organizada y estructurada (Singleton, 1999).

Nation (1990) dedica un capítulo entero del volumen al uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, basadas en nuestra comprensión del léxico mental, que se centran en la adquisición de vocabulario. El autor afirma claramente que, para retener los nuevos elementos léxicos, la responsabilidad recae en el alumno, que debe hacer un esfuerzo concertado para ello. La afirmación de O'Malley et al. (1985) en cuanto su validez actual para la labor de la innovación pedagógica también se ve respaldada por el autor Nattinger (1988), que señala las estrategias de aprendizaje como un factor clave que facilita el proceso de adquisición de vocabulario desde la comprensión de la nueva palabra hasta la capacidad de recuperarla y utilizarla activamente en un contexto adecuado.

Asimismo, Lightbown y Spada (2013) se acercan a plantear el vínculo entre las estrategias de aprendizaje de idiomas y el éxito en la adquisición de vocabulario remitiendo al lector a las conclusiones corroborantes de un trabajo anterior escrito por Kojic-Sabo y Lightbown (1999). A pesar de ello, los autores recuerdan la magnitud de la tarea a la que se enfrenta el profesional de la enseñanza al escribir "incluso con instrucción y buenas estrategias, la tarea de adquirir un vocabulario adecuado es desalentadora" (p. 64). Sin embargo, en un capítulo posterior del mismo volumen, Lightbown y Spada (2013), refiriéndose a la investigación realizada por Johnson (1997), afirman que la estrategia particular en cuestión puede tener limitaciones para la adquisición de vocabulario sobre todo cuando se trata de establecer "relaciones forma-significado" (p.174). Por lo tanto, se podría sugerir que, aunque estos autores aportan claramente resultados que apoyan en cierta medida la afirmación de O'Malley et al. (1985) para el contexto de la innovación pedagógica en la actualidad, las estrategias de aprendizaje de idiomas sí que tienen sus limitaciones y no siempre garantizan el éxito absoluto en el aula cuando se trata de proyectos de innovadores vinculados con la adquisición de vocabulario.

4. El papel de la memoria.

El papel de la memoria en el proceso de aprendizaje de la lengua también ha sido durante mucho tiempo de gran interés para los investigadores de diversas disciplinas, que inicialmente se preocuparon por la aptitud para la L2 en aquellos que mostraban capacidades de memoria excepcionales, pero que ahora tienden a centrar sus esfuerzos en las diferencias individuales encontradas dentro de los grupos de estudiantes de L2 (Ortega, 2009). La propia Oxford (1990) reconoce el papel destacado de la memoria en el proceso de aprendizaje al incluirla como una de las subcategorías de las estrategias directas de aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, hay que prestar atención a los procesos cognitivos que ocurren dentro de la mente humana en el proceso de aprendizaje.

Para ello, es pertinente mencionar la teoría del Control Adaptativo del Pensamiento de Anderson (1990), un influyente modelo de procesamiento de la información que teoriza que los mecanismos de aprendizaje están fuertemente asociados a otros procesos, especialmente a la forma en que se presenta la información en el sistema. En el TCA, existen tres tipos de memorias relacionadas que interactúan entre sí, a saber, la memoria declarativa, que contiene conocimientos descriptivos sobre el mundo; la memoria procedimental, que contiene información para la ejecución de las habilidades que posee el sistema; y, la memoria de trabajo. La memoria declarativa se organiza en una red jerárquica formada por "unidades cognitivas" o nodos. Por el contrario, la memoria procedimental se basa en sistemas de producción y aquí, según Anderson (2000), es donde se almacena el conocimiento como producciones que tienen su propio conjunto de condiciones y acciones basadas en la memoria declarativa. Las producciones no suelen estar aisladas y, para que sean efectivas, deben vincularse con otras, lo que significa que pueden formarse nuevas producciones mediante la agregación o desconexión de producciones preexistentes (Culatta, s.f.).

La memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, lo que significa que el número de nodos que pueden activarse simultáneamente es finito y sólo se accederá a aquellos nodos que tengan una mayor fuerza de activación (Anderson, 2000). Hay que tener en cuenta que sólo los nodos que han sido activados en la memoria de trabajo tendrán influencia en el conocimiento procedimental. Como se ha visto, el concepto de activación en sí mismo es de gran importancia en la TCA y puede provenir de estímulos externos o quizás de los propios sistemas como consecuencia de una acción realizada. Por lo tanto, se podría sugerir que el uso de estrategias de aprendizaje de la lengua por parte del alumno puede actuar como el estímulo necesario en este proceso y/o disminuir la carga cognitiva de la memoria de trabajo, permitiendo así que el concepto se aprenda con una facilidad potencialmente mayor.

5. Motivación.

Junto a la importancia de la memoria en la adquisición de una segunda lengua, Rost (2006) señala que la motivación, categorizada por Oxford (1990) como una estrategia afectiva indirecta de aprendizaje, también juega un papel clave en el proceso y no debe ser ignorada. Se han producido muchos avances en el estudio del concepto motivación desde las primeras investigaciones que afirmaban la conexión entre la motivación del alumno y la adquisición de una segunda lengua realizadas por Gardner y Lambert (1959), quienes plantearon la noción de motivación integradora, en la que argumentan que los alumnos están motivados para aprender una segunda lengua por la idea de poder integrarse en las comunidades donde se habla esa lengua (Gardner & Lambert, 1972). Unos años más tarde, Gardner (1985, citado en Dörnyei, 2001) afirmaría que en la motivación integradora tienen importancia los siguientes aspectos: por qué un individuo toma la decisión de llevar a cabo una acción concreta, junto con el esfuerzo que está dispuesto a realizar para ello y durante cuánto tiempo está dispuesto a realizar ese esfuerzo. Por lo tanto, esto contrasta con el concepto de motivación instrumental, que según Gardner está relacionado con el deseo de mejorar el propio estatus profesional o social.

Importantes cambios sociales, culturales y lingüísticos son algunos de los muchos frutos que ha dado el advenimiento y el florecimiento de la globalización en los últimos veinte años en todo el mundo, que ha transformado radicalmente el concepto de comunidad de habla monolingüe con la que un alumno puede querer integrarse, tal como se menciona en la noción de motivación integradora. Las comunidades multilingües globalizadas, en las que los individuos suelen conocer y utilizar más de una lengua, parecen estar convirtiéndose en la nueva norma, por lo que la motivación de un individuo para aprender un idioma puede residir ahora en el comercio internacional, en vivir en comunidades multiculturales en el extranjero o en comunicarse con una multitud de personas de todo el mundo (Yashima, 2002), etc., y lo más probable es que difiera de una persona a otra.

Por lo tanto, el sistema motivacional del Yo de Dörnyei (2005) pone al individuo en el centro y reúne algunas de las teorías más influyentes sobre la adquisición de segundas lenguas junto con las teorías psicológicas del yo y de la identidad. Aprender una lengua es mucho más que memorizar un código comunicativo, ya que el individuo y su respectiva identidad están profundamente implicados en el proceso, y por eso el yo debe considerarse el centro de la motivación humana. Los trabajos teóricos de Ruvolo y Markus (1992) fueron extraídos y elaborados por Dörnyei (2014) para establecer un sistema motivacional basado en los diferentes yos posibles de cada persona y la forma en que estas visiones pueden transformarse en acciones o comportamientos con la ayuda de un profesor y ciertas condiciones entre las que se mencionan explícitamente las "estrategias eficaces de aprendizaje procedimental" (p.522). Dörnyei (2014: 522) señala que dichas estrategias "actuarán como una hoja de ruta hacia la meta", lo que apoya claramente la afirmación de O'Malley et al. (1985) sobre el

potencial de las estrategias de aprendizaje de idiomas para el ámbito de la innovación didáctica en el aula.

Otra teoría relevante a tener en cuenta aquí sería la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), que explica la motivación humana a través del nivel de compromiso con el que las personas realizan una acción de forma voluntaria e identifica tres necesidades psicológicas innatas que deben ser satisfechas para que un individuo esté motivado. Éstas son: la autonomía - la libertad del individuo para elegir y decidir qué acción realizar de acuerdo con sus ideales y valores; la competencia - la percepción del individuo de sentirse eficaz en las acciones que emprende y alcanzar los mejores resultados; y, la relación - sentirse conectado y aceptado por los demás, o lo que es lo mismo, formar parte de un grupo (Ryan & Deci, 2000b). Deci y Ryan (1991) diferencian entre motivación intrínseca y extrínseca, refiriéndose la primera a los comportamientos o acciones que realiza el individuo sin ninguna recompensa externa, lo que significa que la acción está motivada por el interés propio sin tener en cuenta el resultado final. Se considera que éste es el prototipo de la motivación autónoma, en la que un individuo se compromete a realizar una acción concreta por la "diversión o el reto que conlleva" (Ryan y Deci, 2000a, p.56).

Por el contrario, la motivación extrínseca no encuentra su locus dentro del individuo, sino que proviene de un factor externo, como las recompensas y castigos del entorno (Reeve, 2018). Vallerand (1997) sugiere que las diferentes formas de motivación extrínseca pueden colocarse en un continuo de autodeterminación, como se ilustra a continuación:

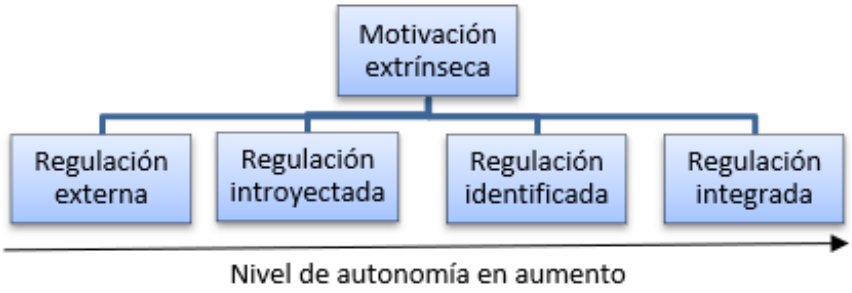


Figura 1: Continuo de autorregulación (Reeve, 20218).

Según Vallerand (1997), la regulación externa se refiere a los comportamientos que están influenciados y regulados por medios externos como las recompensas y los castigos, por lo que una persona llevará a cabo una acción por una recompensa beneficiosa o no. La regulación introyectada marca la etapa en la que ciertos comportamientos comienzan a interiorizarse, pero aún no están totalmente autodeterminados y un factor externo de motivación se sustituye gradualmente por un factor interno (Vallerand, 1997). La regulación identificada es especialmente destacada cuando una determinada acción o conducta se considera importante y, aunque se sigue realizando por motivos extrínsecos, la conducta del individuo está regulada y autodeterminada internamente hasta cierto punto (Vallerand, 1997). La regulación integrada representa la forma más autodeterminada, en la que una acción es realizada voluntariamente por el individuo de acuerdo con, y dando coherencia a, las partes del yo; es decir, está relacionada con el estilo de vida del individuo que se caracteriza por las metas, los valores y la identidad o las necesidades personales.

A partir de la información considerada hasta ahora, se puede sugerir que el éxito y la facilidad que ofrecen las estrategias de aprendizaje de idiomas podrían, por un lado, aumentar la motivación intrínseca. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje de idiomas también

podrían utilizarse para motivar a los alumnos de forma extrínseca, empezando por la demostración o explicación de dichas estrategias por parte del profesional de la enseñanza en el entorno del aula hasta que los alumnos integren el uso de las estrategias de aprendizaje y sean capaces de utilizarlas de forma independiente con una autonomía cada vez mayor según el continuo de autodeterminación. De hecho, la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje de idiomas no sólo proporciona un apoyo adicional a su potencial como "poderosa herramienta de aprendizaje" para contemplar en el diseño de proyectos de innovación pedagógica en la enseñanza de idiomas extranjeras (O'Malley et al., 1985), sino que también, tal y como nos recuerdan Scarcella y Oxford (1992: 52), "el grado de motivación es la influencia más poderosa sobre cómo y cuándo los estudiantes utilizan las estrategias de aprendizaje de idiomas", es, por tanto, una relación de naturaleza bilateral y recíproca.

6. Implicaciones para la innovación práctica.

6.1. El rol docente.

En cuanto a la aplicación práctica de las estrategias de aprendizaje de idiomas, como se ha visto hasta ahora, el papel del profesor y el enfoque pedagógico elegido es de gran importancia no sólo como agente de motivación extrínseca, sino también en el rendimiento de la L2 en general. El apoyo al potencial de las estrategias de aprendizaje de idiomas discutido hasta ahora significa que el papel del profesor y el enfoque pedagógico deberían volver a abordarse tanto en lo que respecta a la formación de los actuales profesionales de la enseñanza como de los que aún no han puesto un pie en el aula. Esto supondría un cambio de enfoque, pasando de la enseñanza y el aprendizaje centrados en la superación de un examen sumativo, a la adquisición de destrezas que tienen como objetivo sentar las bases firmes del aprendizaje permanente, lo que significa que el profesor debería asumir el papel de guía o facilitador de un "currículo centrado en el alumno" (Nunan, 1988: 2).

En la práctica, el papel del profesor en este caso es ofrecer un equilibrio entre proporcionar una amplia oportunidad para que los alumnos encuentren y analicen nuevas estrategias de aprendizaje de idiomas, que pueden basarse en sus conocimientos previos y satisfacer sus necesidades y preferencias individuales; junto con el tiempo para que los alumnos reflexionen sobre sus puntos fuertes, sus debilidades, sus preferencias de aprendizaje y las estrategias que les han facilitado el aprendizaje anteriormente. Este análisis metacognitivo proporcionará importantes aclaraciones tanto para el profesor como para el alumno que pueden optimizar el proceso de aprendizaje, que, de este modo, está sin duda mucho más centrado en el alumno (Monero et al., 1999).

6.2. Elección del enfoque pedagógico acorde a la realidad didáctica.

Por lo tanto, además de considerar el contenido que se va a tratar, el profesor debe pensar en cómo se puede aprender utilizando una variedad de estrategias de aprendizaje, que pueden integrarse fácilmente en la lección para que los alumnos experimenten. El enfoque pedagógico que se adopte en el aula también puede ser una fuente de inspiración para los alumnos con este fin; sin embargo, el profesor debe ser consciente de que los alumnos pueden haber interiorizado ya algunas estrategias de aprendizaje de clases anteriores, a las que podrían recurrir en su enfoque para enfrentarse al nuevo entorno de aprendizaje (Pineda, 2010). Además, el profesor debe evitar descartar dichas estrategias de aprendizaje de idiomas y también hacerse la ilusión de que la propuesta elegida en el plan de clase puede ser de alguna manera superior a lo que los alumnos han encontrado anteriormente.

Abunda evidencia teórica que apoya la persistencia de un enfoque centrado en el alumno en la innovación pedagógica, por ejemplo, en el contexto específico de la educación superior,

Nunan (1997) llegó a conclusiones positivas con respecto a la formación de estrategias de aprendizaje de idiomas para los estudiantes de pregrado en Hong Kong, sin embargo, este no es siempre el caso. Tao y Gao (2017) abordan una preferencia entre los estudiantes asiáticos de Educación Superior, que parecen reacios a abrazar la autonomía del alumno en el centro de la elección de estrategias de aprendizaje de idiomas, prefiriendo en gran medida confiar en un enfoque dirigido por el profesor, lo que subraya una dependencia predominante entre el alumno y el profesor. Por lo tanto, un profesional de la enseñanza debe estar dispuesto a adaptarse a las necesidades y preferencias individuales de los alumnos en su aula específica, para lo cual será necesario un diálogo abierto, fluido y reflexivo con el fin de negociar un enfoque pedagógico eficaz que sea único para ese entorno particular.

7. Conclusiones.

En resumen, una vez examinados los fundamentos teóricos en desarrollo de las estrategias de aprendizaje de idiomas, se han considerado factores como la aptitud lingüística, el léxico mental y la memoria, la motivación y, en términos de aplicación práctica, el papel del profesor y el enfoque pedagógico. Las pruebas examinadas en relación con la aptitud lingüística proporcionaron cierto apoyo a la afirmación de O'Malley et al. (1985) de que las estrategias de aprendizaje de idiomas tienen el potencial de ser "una herramienta de aprendizaje extremadamente poderosa" a tener en cuenta a la hora de forjar proyectos de innovación pedagógica tanto eficaces como robustos, favoreciendo la noción del impacto positivo de las estrategias de aprendizaje de idiomas en la aptitud lingüística. Sin embargo, algunos estudiosos, como Caroll (1990) y Skehan (2000), sostenían que la aptitud lingüística es "fija", apoyándose, por ejemplo, en las conclusiones del estudio realizado por Harley y Hart (1997). La valiosa interpretación matizada de estas pruebas aparentemente contradictorias proporcionada por Ellis (2015), que concluye que algunas capacidades vinculadas a la aptitud lingüística son "susceptibles de ser experimentadas y otras no" (p. 64), contribuye a resolver este punto.

La revisión de los conceptos de léxico mental y memoria aportó interesantes pruebas que apoyan la afirmación de O'Malley et al. sobre todo en materia de adquisición de vocabulario. Autores como Nation (1990) y Nattinger (1988) no solo apoyan con entusiasmo el potencial de las estrategias de aprendizaje de idiomas, sino que también destacan la importancia de la autonomía del alumno en este sentido. Otros autores como Lightbown y Spada (2013) apoyan, en general, el argumento a favor del potencial de las estrategias de aprendizaje de idiomas, pero sí destacan las limitaciones de estas. Por lo tanto, podemos concluir que, a pesar del gran potencial de las estrategias de aprendizaje de idiomas como estímulo para la activación ilustrado en la teoría ACT de Anderson (1985), las estrategias de aprendizaje de idiomas no son en realidad una bala de plata y tienen limitaciones.

Se examinó el muy estudiado y complejo concepto de la motivación y se encontraron pruebas de apoyo en Dörnyei (2005), que sitúa las estrategias de aprendizaje en el centro de su Sistema de Motivación L2, llegando a compararlas con "un mapa de carreteras hacia la meta". El vínculo entre la motivación intrínseca y la extrínseca proporcionó más pruebas de la relación bilateral y recíproca entre la motivación y las estrategias de aprendizaje de idiomas, lo que una vez más apoya plenamente la afirmación de O'Malley et al. (1985) acerca del gran potencial de las estrategias de aprendizaje de idiomas como herramienta potente para la innovación pedagógica.

La aplicación práctica de las estrategias lingüísticas puso de manifiesto la necesidad de reconsiderar el papel del profesor, que debería pasar a adoptar un papel de facilitador que defendiera un "currículo centrado en el alumno" (Nunan, 1988). A pesar de los abrumadores argumentos a favor de la integración de las estrategias de aprendizaje de idiomas y de las oportunidades de análisis metacognitivo, algunos estudios han revelado que no todos los

alumnos están a favor de dicha autonomía, prefiriendo un enfoque más dirigido por el profesor para la selección de estrategias del alumno (Tao & Gao, 2017).

En conclusión, se ha encontrado una cantidad abrumadora de pruebas más recientes que apoyan la afirmación de O'Malley et al. (1985) de que las estrategias de aprendizaje de idiomas tienen el potencial de ser "una herramienta de aprendizaje extremadamente poderosa" sobre todo a la hora de implementar proyectos e iniciativas de innovación pedagógica en el aula. Las estrategias de aprendizaje de idiomas tienden a ser utilizadas por los "buenos estudiantes de idiomas" (Brown, 2007), pero no están exentas de límites y lo que puede funcionar para un estudiante en un contexto específico no garantiza que la estrategia sea igual de eficaz para otro estudiante, incluso si se encuentran en el mismo entorno de aprendizaje. Es evidente que hay que dedicar tiempo a permitir que los alumnos reflexionen sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas que consideran eficaces y, como profesores, debemos estar dispuestos a conocer a nuestros alumnos y adaptar el enfoque pedagógico que adoptamos a sus necesidades individuales de aprendizaje. Entonces, y sólo entonces, seremos capaces de comprender realmente quiénes son y cómo aprenden.

Referencias bibliográficas.

Anderson, J. R., & Schunn, C. D. (2000). Implications of the ACT-R Learning Theory: No Magic Bullets. *Advances in instructional psychology*, *5*, 1-34.

Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education. https://doi.org/10.2307/415773

Carroll, J. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now. En T. Parry, & C. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude*. Multilingual Matters.

Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, *25*, 112-130. https://doi.org/10.1017/S0267190505000061

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Random House.

Culatta, D. (n.d.). *ACT- R (John Anderson)*. Recuperado el 4 enero 2022, de https://www.instructionaldesign.org/theories/act

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. *Educational Psychologist*, *26*(3&4), 325-346.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343

Dörnyei, Z. (2014). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410613349

Dörnyei, Z. (2014). Motivation in Second Language Learning. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. National Geographic Learning/Cenage Learning.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, *13*, 191-197.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.

Johnson, R. K. (1997). The Hong Kong education system: Late Immersion under stress. En R. K. Johnson, & M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press.

Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P.M. (1999). Students approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, *83*(2), 176-192.

Kormos, J. (2013). New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. En G., Graena, & M. Long (Eds.), *Sensitive Periods, Language Aptitude and Ultimate L2 Attainment*. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.35.05kor

Grigorenko, E, Sternber R., & Ehrman, M. (2000). A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: the Canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, *84*, 390-405. https://doi.org/10.1111/0026-7902.0076

Lightbown, P. M. , & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

Montaño, J. (2017). Learning Strategies in Second Language Acquisition. *US-China Foreign Language*, *15*(8), 479-492. https://doi.org/10.17265/1539-8080/2017.08.001

Moreno, C., Castelló, O., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*). Editorial GRAÓ.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.

Nation, R., & McLaughlin, B. (1986). Experts and novices; an information-processing approach to the "good language learner" problem. *Applied Psycholinguistics*, *7*, 41-56.

Nattinger, J. (1988). Some Current Trends in Vocabulary Teaching. En R., Carter, & M. Macarthy (Eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.

Nunan, D. (1988). The Learner-Centred Curriculum. Cambridge University Press.

Nunan, D. (1997). Does Learner Strategy Training Make a Differences? *Lenguas Modernas*, *22*, 123-142.

O' Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, *35*(1), 21-46.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education. https://doi.org/10.4324/9780203777282

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education. https://doi.org/10.4324/9781315719146

Pineda, J. E. (2010). Identifying Language Learning Strategies: An Exploratory Study. *Gist Education and Research Journal*, *4*(1), 94-106.

Reeve, J. (2018) *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Rost, M. (2006). *Generating student motivation*. Pearson Education.

Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, *10*(1), 95-124.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78. https://doi.org/10.1037/0003.066X.55.1.68

Scarcella, C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge University Press.

Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. En P, Robinson (Ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/llt.2.06ske

Tao, J., & Gao, X. (2017). Understanding Language Learners' Teacher Dependence in China. En M. J. Raya, J. Martos, & M.G. Tassini (Eds.), *Fostering Autonomy in Language Teaching in Higher Education*. Peter Lang.

Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, *27*(1), 78-102. https://doi.org/10.1093/applin/ami046

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Psychology*, *29*, 271-360.

Weinstein, C. E., Acee, T. W., Jung, J., & Dearman, J. K. (2011). Strategic and Self-Regulated Learning for the 21st Century: The Merging of Skill, Will and Self-Regulation. En B. Morrison (Ed.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives*. Hong Kong University Press.

Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, *86*(1), 54-66. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136

Análisis longitudinal de la importancia percibida de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de los estudiantes de empresariales desde una perspectiva gerencial.

Justo Alberto Ramírez Franco. Universidad de Almería (España).

Raquel Antolín López. Universidad de Almería (España).

Nieves García de Frutos. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

1.1. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas para 2030 fueron lanzados en 2015 como resultado del acuerdo de 193 países y una amplia variedad de partes interesadas: gobiernos, empresas, científicos, etc. (Montiel et al., 2021) Hasta el momento, los ODS se consideran el principal plan de acción para abordar los principales desafíos de sostenibilidad (por ejemplo, la salud global, el cambio climático, la pobreza, las desigualdades económicas, la pérdida de biodiversidad) que amenazan a las economías y personas a nivel mundial (Delgado-Ceballos et al., 2020; Mio et al., 2020; van Zanten y van Tulder, 2018). Específicamente, los ODS consisten en 17 objetivos y 169 metas que promueven el crecimiento económico integrando estrategias para abordar las necesidades sociales y la degradación ambiental para garantizar un futuro sostenible para todos (ONU, 2015).

1.2. ODS en el ámbito universitario.

Aunque los ODS han recibido una atención cada vez mayor por parte de gobiernos, profesionales y académicos en todo el mundo (Ike et al., 2019; van Zanten y van Tulder, 2018), éstos han sido poco abordados en el contexto de la educación superior. Sin embargo, la educación superior es fundamental para promover el desarrollo sostenible (Bask et al., 2020), y en particular, para asegurar el logro de los ODS (Annan-Diab y Molinari 2017; Owens, 2017). Nuestros estudiantes de Economía y Administración de Empresas serán los futuros líderes y trabajadores de nuestras organizaciones, así como, futuros empresarios y emprendedores. Sin embargo, aún se sabe poco sobre las prioridades y actitudes de los estudiantes de empresariales hacia el desarrollo sostenible (Bask et al., 2020), y en concreto, hacia los ODS (Antolín-López et al., 2020; García-de- Frutos et al., 2020).

1.3. Impacto del COVID-19 en el progreso hacia los ODS.

Los ODS se lanzaron en 2015, uno de los mejores momentos para la humanidad. Los presupuestos nacionales estaban llenos de fondos para fines sociales y ambientales, y se acordaron varios tratados internacionales ambiciosos, como el Acuerdo climático de París, el marco de Sendai para la reducción de riesgos y el plan de Addis Abeba para financiar el desarrollo (Naidoo y Fisher, 2020). Sin embargo, los cimientos sobre los que se construyeron los ODS en 2015 han cambiado. El COVID-19 ha paralizado muchos de los planes de acción para alcanzar los ODS al 2030, y se estima que al menos dos tercios de los ODS no se cumplirán (ONU, 2020). Actualmente, estamos viviendo una gran contracción de la economía global, y se pronostica una gran crisis económica. Los países desarrollados están luchando para apoyar a sus propios ciudadanos (por ejemplo, atención médica, seguridad alimentaria, empleo, etc.),

por lo que parece poco probable que estos países financien el desarrollo de otros países en un futuro cercano.

De esta forma, el COVID-19 ha tomado al mundo por sorpresa y ha expuesto las vulnerabilidades de nuestros estilos de vida, golpeando duramente el desarrollo humano con su triple impacto en la salud, la educación y la economía. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) estima que el desarrollo humano global, la medida combinada de los niveles de educación, salud y calidad de vida, ha retrocedido por primera vez desde que comenzó a calcularse en 1990 (ONU, 2020). Por tanto, el COVID-19 ha puesto en relieve la necesidad de repensar muchos de los aspectos fundamentales de nuestros estilos de vida, consumo y producción (Naidoo y Fisher, 2020), así como la necesidad de recalibrar la importancia de los ODS y trazar nuevos cursos de acción sobre la base de las nuevas prioridades.

El impacto de la pandemia del COVID-19 se ha sentido en todos los ámbitos y, como educadores, es conveniente que tratemos de identificar las consecuencias que está teniendo en nuestros alumnos.

1.4. Objetivo de investigación.

El objetivo de este trabajo es ampliar y profundizar en el conocimiento de las prioridades y actitudes de los estudiantes de empresariales hacia el desarrollo sostenible y, específicamente, hacia los ODS, desde una perspectiva gerencial. Específicamente, el primer objetivo de esta investigación es explorar el grado general de preocupación que los estudiantes de empresariales atribuyen a los ODS y cómo los priorizan desde una perspectiva gerencial. El segundo objetivo de esta investigación es analizar el impacto del COVID-19 en el grado de preocupación que los estudiantes de empresariales le confieren a cada uno de los 17 ODS. En concreto, analizamos si el COVID-19 ha tenido un impacto significativo en lo que los estudiantes piensan que deben ser las prioridades de un directivo en términos de los ODS, es decir, si la importancia percibida de cada uno de los ODS ha aumentado o disminuido tras el estallido del COVID-19. A través de estos objetivos pretendemos obtener conocimiento relevante para reposicionar y orientar con mayor precisión la enseñanza de negocios en el ámbito universitario para poder formar de forma más efectiva a líderes empresariales, empleados, y emprendedores responsables social y medio ambientalmente.

2. Métodos.

2.1. Muestra.

Para alcanzar nuestro objetivo de investigación empleamos una muestra de 218 alumnos matriculados en el grupo de inglés de la asignatura Habilidades de Dirección y Gestión que se imparte en los grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Almería, España.

El grupo de inglés se caracteriza por incluir estudiantes de las diferentes titulaciones (Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Marketing, Grado en Finanzas y Contabilidad, Grado en Economía, y doble Grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho) que realizan sus estudios en inglés, así como, estudiantes internacionales de diferentes programas de movilidad con los que la Universidad de Almería tiene acuerdo (por ejemplo, Erasmus + , UAL Mundo, etc.) que vienen a estudiar durante el primer semestre o el curso completo.

2.2. Recogida de datos.

La recogida de datos se llevó a cabo en el primer cuatrimestre, periodo en el que se imparte la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión. La recolección de los datos se llevó a cabo en tres fases. En primer lugar, se recogieron datos en octubre de 2019 (curso 2019-2020), antes de la aparición del COVID-19. La segunda recogida de datos se realizó en octubre de 2020 (curso 2020-2021), aproximadamente siete meses después de la aparición del COVID-19. Y finalmente, la tercera recogida de datos tuvo lugar en octubre de 2021 (curso 2021-2022), aproximadamente a los 19 meses después del COVID-19. Por lo tanto, nuestros datos nos permiten explorar una progresión del impacto de COVID-19 en las prioridades y actitudes de los estudiantes de empresariales hacia los ODS.

La recolección de datos se planteó como una actividad de clase dentro de la Unidad 1 que se centra en el trabajo de los directivos y los desafíos a los que se enfrentan para dirigir y administrar sus empresas en los tiempos actuales. En concreto, la actividad requería que los alumnos hicieran un ranking de 18 ítems (los 17 ODS y otro objetivo económico "intrusivo") según su grado de importancia para los directivos, sin identificar que estos ítems se correspondían con los 17 ODS o que estuvieran relacionados con la sostenibilidad. Además, la actividad incluía algunas preguntas. Al final de la encuesta, se les pedía a los alumnos que proporcionaran algunos datos demográficos como el género, la edad, la nacionalidad, último año académico en el que estaban matriculados, y titulación.

Esta encuesta está relacionada con un proyecto de investigación más extenso sobre educación empresarial y sostenibilidad, por lo que incluía un conjunto más amplio de preguntas. Considerando este hecho, y que los estudiantes no habían sido ilustrados sobre los retos de sostenibilidad ni los ODS hasta después de completar la actividad, es poco probable que los estudiantes pudieran adivinar el propósito de la encuesta y proporcionar sus respuestas en consecuencia. Además, al inicio de la actividad se aclaró que no había respuestas correctas e incorrectas y que la actividad era anónima.

2.3. Análisis de datos.

En primer lugar, llevamos a cabo un análisis descriptivo de los datos con el objetivo principal de explorar los valores promedio sobre los niveles de preocupación generales y específicos de los ODS para cada año. A continuación, realizamos una comparativa de los rankings de prioridades de los ODS en función de su nivel de importancia para un directivo antes y después del Covid-19. Para ello, calculamos los valores medios de la posición que ocupa cada ODS en los rankings. Finalmente, llevamos a cabo un contraste de medias para muestras independientes. En concreto, utilizamos la prueba de Kruskal Wallis, una prueba no paramétrica, ya que las variables de interés no siguen una función normal. El objetivo de llevar a cabo este contraste es determinar si las diferencias en las posiciones medias de cada ODS en los rankings de cada año son significativas.

3. Resultados.

El análisis descriptivo en la tabla 1 muestra que los estudiantes tienen una preocupación promedio hacia los ODS de las Naciones Unidas de 3,90. Esta cifra indica que el nivel de preocupación general entre los estudiantes de empresariales es bastante alto ya que el promedio toma el valor "bastante preocupado". La desviación estándar es 0,60. Podemos ver una tendencia ligeramente positiva ya que la preocupación general fue de 3,88 en 2019, 3,94 en 2020 y 4,01 en 2021. Por lo tanto, no observamos un impacto fuerte del COVID-19 en los niveles de preocupación de los estudiantes de empresariales hacia los ODS. De hecho, realizamos una prueba t de medias que no mostró diferencias significativas en la preocupación media.

Periodo	Media	Desviación Típica
2018-2021	3,940	0,599
2019	3,879	0,630
2020	3,944	0,664
2021	4,010	0,512

Tabla 1: Media global y evolución del grado de preocupación por los ODS por parte de los alumnos.

La Tabla 2 muestra la clasificación promedio de las prioridades de los ODS de los estudiantes de empresariales desde una perspectiva gerencial. Como podemos ver, en 2019, los estudiantes de empresariales percibieron el ODS 8 "Trabajo decente", el ODS 9 "Industria, innovación e infraestructura" y el ítem intrusivo 18 "maximización de ganancias" como las prioridades más importantes para los gerentes. Esos son los ODS relacionados con la sostenibilidad económica. Además, encontramos que el ODS 4 "Educación de calidad" y el ODS 5 "Igualdad de género" también se percibían como importantes. Estos ODS están más relacionados con la sostenibilidad social. Sin embargo, por el contrario, podemos ver que los ODS relacionados con el medio ambiente, especialmente el ODS 14 "Vida submarina" y el ODS 15 " Vida de ecosistemas terrestres", se percibían como los ODS menos importantes para los estudiantes de empresariales desde la perspectiva de un gerente.

También podemos observar que la clasificación promedio casi no sufrió variaciones en 2020, ya que hubo cambios limitados en las posiciones en las que los ODS fueron clasificados como prioritarios. Nuestros resultados también muestran que a pesar del fuerte impacto que tuvo el COVID-19 a nivel global, su impacto en el nivel de importancia que los estudiantes de empresariales atribuyeron a cada uno de los ODS, incluido el ODS 3 "salud y bienestar" fue muy limitado. Las posiciones de los ODS no se vieron casi alterados a pesar de la aparición de COVID-19 en marzo de 2020 (la recopilación de datos se llevó a cabo en octubre de 2020). De hecho, nuestros resultados sugieren sorprendentemente que después del COVID-19 los estudiantes dieron más importancia a los ODS económicos que a los ODS medio ambientales desde la perspectiva del gerente. Estos resultados son paradójicos ya que la aparición de pandemias como la del COVID-19 está relacionada con el deterioro de los ecosistemas y el medio natural, y sin embargo, los ODS 14 y 15, relacionados con la biodiversidad marina y terrestre, respectivamente, no sufrieron variaciones en cuanto a la importancia percibida y, de hecho, continuaron ocupando las posiciones más bajas en sus rankings de prioridades.

Sin embargo, podemos observar mayores variaciones en el ranking de 2021. Por ejemplo, el ODS 3 "salud y bienestar" se ubicó como la principal prioridad para los gerentes, y la "maximización de ganancias" perdió algunas posiciones. También podemos observar que el ODS 13 "Acción climática" también ha ganado más fuerza en el ranking. Así, estos resultados parecen sugerir que el COVID-19 ha tenido un mayor impacto a lo largo del tiempo.

		2019	2020	2021
ODS1	Fin de la pobreza	13	12	11
ODS2	Hambre cero	14	15	15
ODS3	Salud y bienestar	9	10	1
ODS4	Educación de calidad	4	7	6
ODS5	Igualdad de género	5	5	8
ODS6	Agua limpia y saneamiento	16	15	13
ODS7	Energía asequible y no contaminante	12	14	14
ODS8	Trabajo decente y crecimiento económico	1	2	2
ODS9	Industria, innovación e infraestructura	3	3	3
ODS10	Reducción de las desigualdades	7	8	16
ODS11	Ciudades y comunidades sostenibles	15	13	10
ODS12	Producción y consumo responsables	8	6	5
ODS13	Acción por el clima	11	11	7

ODS14	Vida submarina	18	17	17
ODS15	Vida de ecosistemas terrestres	17	18	18
ODS16	Paz, justicia e instituciones sólidas	10	9	9
ODS17	Alianzas para lograr los objetivos	6	4	12
Añadido	Maximización del beneficio empresarial	2	1	4

Tabla 2: Evolución del ranking de ODS según su importancia para los estudiantes.

La Tabla 3 muestra los resultados de la prueba Kruskal Wallis que tiene como objetivo determinar si existen diferencias significativas en las posiciones medias de cada uno de los ODS en el ranking a largo plazo. Encontramos diferencias significativas en 12 de los 18 ítems. Destacan por su mejora en el ranking el ODS 3 "Buena salud y bienestar" y el ODS 13 "Acción por el clima". También podemos observar aumentos significativos en el ranking para el ODS 1 "Fin de la pobreza", ODS 2 "Hambre cero", ODS 6 "Agua limpia y saneamiento", ODS 7 "Energía limpia", ODS 11 "Ciudades sostenibles", ODS 14 "Vida submarina", y ODS15 "Vida de ecosistemas terrestres". Por lo tanto, podemos ver que, en general, los ODS sociales, y especialmente los relacionados con el medio ambiente, han ganado posiciones y son las principales prioridades para los estudiantes de empresariales. Por el contrario, observamos disminuciones significativas en la posición de los ODS relacionados con la sostenibilidad económica, como el ODS 8 "Trabajo decente" y el ODS 9 "Industria, innovación e infraestructura", y el elemento intrusivo "maximización de beneficios".

		2019	2020	2021	p-valor
ODS1	Fin de la pobreza	10,78	11,22	8,43	0,013
ODS2	Hambre cero	10,88	11,65	8,53	0,009
ODS3	Salud y bienestar	8,61	9,26	6,81	0,015
ODS4	Educación de calidad	7,24	8,09	7,25	>0,05
ODS5	Igualdad de género	8,19	6,93	7,08	>0,05
ODS6	Agua limpia y saneamiento	11,04	12,02	8,51	0,001
ODS7	Energía asequible y no contaminante	10,41	11,58	8,52	0,001
ODS8	Trabajo decente y crecimiento económico	5,47	4,38	6,95	0,013
ODS9	Industria, innovación e infraestructura	6.92	5.26	7.84	0.0173
ODS10	Reducción de las desigualdades	8,39	8.62	8.63	>0.05
ODS11	Ciudades y comunidades sostenibles	10.89	11.37	8.31	0.001
ODS12	Producción y consumo responsables	8,41	8.00	7.17	>0.05
ODS13	Acción por el clima	9,41	11.11	7.37	0.001
ODS14	Vida submarina	13,84	14,60	10,28	0,001
ODS15	Vida de ecosistemas terrestres	13,80	15,00	10,89	0,001
ODS16	Paz, justicia e instituciones sólidas	8,84	9,24	7,84	>0,05
ODS17	Alianzas para lograr los objetivos	8,22	5,934	8,48	>0,05
Añadido	Maximización del beneficio empresarial	6,81	4,15	7,16	0,016

Tabla 3: Diferencia de medias en los rankings de importancia de los ODS. Periodo 2019-21.

Finalmente, el análisis descriptivo de las actitudes de los estudiantes de empresariales para aprender sobre los ODS mostró resultados mixtos (ver Tabla 4). Por un lado, los estudiantes de empresariales consideran que tener conocimiento sobre sostenibilidad no mejora sus posibilidades de obtener empleo ya que los empleadores/empresas no lo aprecian, y además, manifiestan que los profesores no le dan tanta importancia a los temas relacionados con la sostenibilidad empresarial. Por otro lado, en general, los estudiantes de empresariales muestran buenos niveles de interés en aprender sobre los ODS y creen que el aprendizaje de los ODS es necesario hoy en día.

Variable	Media
Es interesante para mi aprender sobre los ODS	4,07
Creo que aprender sobre los ODS es muy necesario actualmente	4,23
Las empresas valoran positivamente el conocimiento sobre sostenibilidad a la hora de contratar trabajadores	3,67
Los profesores le dan mucha importancia a los aspectos relacionados con la sostenibilidad del negocio	3,27

Tabla 4: Actitudes sobre el aprendizaje de sostenibilidad por parte de los alumnos en 2021.

4. Contribuciones.

Este estudio ayuda a desarrollar la literatura existente sobre educación empresarial y sostenibilidad corporativa de diferentes maneras. Primero, proporciona evidencia preliminar sobre la relevancia media que los estudiantes de empresariales otorgan a los ODS e identifica qué ODS se consideran más relevantes desde una perspectiva gerencial. En segundo lugar, analiza el impacto potencial del Covid-19 en las prioridades de los estudiantes de empresariales hacia los ODS. Finalmente, la introducción de un ítem adicional que representa la maximización de beneficios nos permitió evaluar la naturaleza predominante de los objetivos económicas sobre los objetivos sociales y medio ambientales entre los estudiantes de empresariales.

En consecuencia, este estudio complementa los escasos trabajos académicos que analizan las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la sostenibilidad (e.g., Bask et al., 2020; Ng y Burke, 2010) para formar futuros líderes más comprometidos con los problemas sociales y ambientales actuales (e.g., Montiel et al., 2020). El conocimiento de las actitudes de los estudiantes de empresariales hacia la sostenibilidad es fundamental ya que existe una fuerte relación entre actitudes y comportamientos (Antolín-López y García-de-Frutos, 2020; Bask et al., 2020). Por tanto, podríamos esperar que los estudiantes de empresariales con actitudes positivas hacia los ODS se conviertan en gerentes, empresarios o empleados más comprometidos con la sostenibilidad y tomen decisiones más social y medio ambientalmente responsables. Finalmente, este trabajo también está en línea con una línea de investigación reciente que tiene como objetivo explorar cómo integrar la sostenibilidad en los planes de estudios empresariales (e.g., Gallo et al., 2020) ya que proporciona conocimientos relevantes para mejorar la eficacia y el contenido de nuestra enseñanza en educación empresarial.

Referencias bibliográficas.

Annan-Diab, F., y Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006.

Antolín-López, R., García-de-Frutos, N., y Martínez-Bravo, M. D. M. (2020). Análisis de la importancia de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas en el ámbito universitario: Diferencias entre la perspectiva personal y empresarial. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 28(Junio 2020), 24-34.

Bask, A., Halme, M., Kallio, M., y Kuula, M. (2020). Business students' value priorities and attitudes towards sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 264, 121711. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121711.

Delgado-Ceballos, J., Ortiz-de-Mandojana, N., Antolín-López, R., y Montiel, I. (2020). Our house is on fire! The role of business in achieving the 2030 United Nations Sustainable Development Goal. *Business Research Quarterly*. Call for papers.

Gallo, P., Antolín-López, R., y Montiel, I. (2020). Technology in responsible management education. En Moosmayer, D. C., Laasch, O., Parkes, C., y Brown, K. G. (Eds.), *The Sage handbook of responsible management learning and education*. Sage Publications.

García-de-Frutos, N., Antolín-López, R., y Martinez-Bravo, M.M. (2020). *Análisis multi-perspectiva del nivel de preocupación de los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, En López-Meneses et al. (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: Respuesta en la vanguardia de la práctica educativa*. Ediciones Octaedro.

Ike, M., Donovan, J. D., Topple, C., y Masli, E. K. (2019). The process of selecting and prioritising corporate sustainability issues: Insights for achieving the Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, 236, 117661. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.117661.

Mio, C., Panfilo, S., y Blundo, B. (2020). Sustainable development goals and the strategic role of business: A systematic literature review. *Business Strategy and the Environment*, 29(8), 3220-3245. https://doi.org/10.1002/bse.2568.

Montiel, I., Gallo, P. J., y Antolín-López, R. (2020). What on Earth should managers learn about corporate sustainability? A threshold concept approach. *Journal of Business Ethics*, 162(4): 857-880. https://doi.org/10.1007/s10551-019-04361-y.

Montiel, I., Cuervo-Cazurra, A., Park, J., Antolín-López, R., y Husted, B. W. (2021). Implementing the United Nations' Sustainable Development Goals in international business. *Journal of International Business Studies*, 53: 999-1030.

Naidoo, R., y Fisher, B (2020), Reset Sustainable Development Goals for a pandemic world. *Nature*, 583, 198-201. doi: https://doi.org/10.1038/d41586-020-01999-x.

Ng, E. S., y Burke, R. J. (2010). Predictor of business students' attitudes toward sustainable business practices. *Journal of Business Ethics*, 95(4): 603-615. https://doi.org/10.1007/s10551-010-0442-0.

Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414-420. https://doi.org/10.1111/ejed.12237.

UN (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations.

UN (2020). Human Development Perspectives COVID-19: Assessing the impact, envisioning the recovery. United Nations.

Van Zanten, J. A., y Van Tulder, R. (2018). Multinational enterprises and the Sustainable Development Goals: An institutional approach to corporate engagement. *Journal of International Business Policy*, 1(3-4), 208-233. https://doi.org/10.1057/s42214-018-0008-x.

La televisión educativa en España. Análisis de los espacios culturales-educativos y aplicaciones didácticas en Smart TV.

Claudia Sánchez Durán. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

La televisión lleva muchos años utilizándose con fines educativos, casi desde sus inicios, a través de experiencias llevadas a cabo como complemento en clases presenciales o través de programas y difusiones de contenido educativo. Se ha perpetuado como el medio de comunicación de masas por excelencia. En este sentido, son múltiples los académicos que debaten sobre la calidad informativa de los contenidos audiovisuales, debido al crecimiento de la oferta y el consumo televisivo por parte de los espectadores (Bernal, 2008; Artero et al. 2010, Romero-Rodríguez, 2016; Ugalde, Martínez & Medrano, 2017).

El objetivo principal de este artículo es realizar es analizar la televisión educativa en España, principalmente los programas educativos, desde la llegada de la TDT hasta la actualidad. La autora Serrano refleja el hecho de que siempre que se ha tratado de definir el concepto de Televisión Educativa, han surgido los clásicos enfoques que la vinculan tanto en sus áreas de actuación, uso o aplicación para los distintos niveles escolares (desde preescolar hasta posgrado), así como dentro de los distintos modelos educativos (sean conductistas, cognitivos o constructivistas), pero, sobre todo, para las modalidades de enseñanza formal reglada (sea presencial, abierta o a distancia), o bien, no reglada o informal (Serrano, 2008).

Actualmente, disponemos de canales educativos, culturales y documentales. La finalidad de estos últimos dos tipos es meramente informativa, tratando diferentes temas de interés. En cambio, el objetivo principal de los canales educativos es contribuir a la formación de las personas.

2. Revisión de la literatura.

El proceso de revisión de la literatura muestra la existencia de estudios de síntesis sobre las tendencias de la investigación educativa española en general (Pérez, 1999; Fernández, 1997 & Fernández, 2002), sobre gestión y organización de la investigación pedagógica (Pineda, 1985 & Colás, 1995) o análisis de ámbitos temáticos y metodológicos de la producción investigadora en algunas disciplinas educativas (Álvarez, 1997).

2.1. Televisión española: antes y después.

2.1.1. Televisión analógica.

Teniendo en cuenta la trayectoria televisiva que destaca el Departamento TIC del CRIF "Las Acacias" (2018), los primeros ensayos de televisión en España se experimentan en los años 30 y 40, pero no será hasta el 28 de octubre de 1956 cuando se inicien las primeras emisiones de televisión.

En los años 60, fue conocida como la época dorada de la televisión, donde se amplían diversos estudios y se desarrollan programas de variedades, concursos y entretenimiento que alcanzan el éxito en los hogares. Durante los 70, la televisión se usa como método de difusión y socialización de valores democráticos, donde se hacen grandes producciones a través de series dramáticas como Curro Jiménez y Cañas y barro. Sobre los años 80, se caracterizan por ser liberales en la producción cultural con programas míticos, y a finales de esta época, la oferta televisiva se multiplica. A su vez, se aprueba el permiso de abrir canales de titularidad autonómica. Y finalmente, alrededor de los años 90, aparecen los canales privados como Antena 3, Telecinco y Canal +.

Concluyendo este apartado, en los últimos años estamos viviendo cambios radicales en la tecnología televisiva, con desarrollos como la Televisión Digital Terrestre, la Televisión Digital de Alta Definición y la Televisión por Internet, que están modificando los modelos que han estado vigentes durante todo el siglo XX (Departamento TIC del CRIF "Las Acacias").

2.1.2 Televisión Digital Terrestre y Smart TV.

El avance de nuevos soportes y plataformas de distribución de contenidos, intermediarios, agentes en la producción, hábitos de consumo y la necesidad de readaptación de industrias culturales permiten el desarrollo de alternativas tecnológicas frente a los medios tradicionales. Más allá de las ventajas, se han optimizado el espacio disponible y mejora de la calidad de la imagen y el sonido gracias a la llegada de la TDT[7]. Dolores (2014) destaca que la TDT se convirtió en una gran oportunidad de cambio para diversificar el modelo televisivo y fomentar una actitud activa y creativa frente a este medio.

De acuerdo con "La Vanguardia Televisión", con la llegada de nuevos sistemas para ver los contenidos televisivos arrincona a la televisión convencional (tradicional). Más allá de la diversificación, se ha comprobado en el caso de la televisión infantil, la TDT ha sido la principal auspiciadora de un notable aumento en el número de canales infantiles como Clan TV, Antena. Neox, Disney Channel, etc., incrementando a su vez, la presencia de contenidos infantiles 24 horas al día. Como resultado de esta fusión de variables, el propio producto ha mutado en sus formas, dando lugar a una gran cantidad de propuestas en permanente regeneración, como sucede en el caso de las televisiones inteligentes (Smart TV). Se caracteriza por presentar diseños innovadores, mejores prestaciones en cuanto a calidad de imagen, sonido, conectividad entre dispositivos, y la navegación en la red.

Sin embargo, la Smart TV tiende a destacar gracias a la visualización y reproducción de contenidos multimedia de una forma única: contenidos en HD, 3D y sonidos de la mejor calidad (Saraguro, 2014).

Por consiguiente y de acuerdo con Vazza (2011), Internet se considera otro avance de la tecnología que contribuye a la difusión de la televisión. Sin embargo, su utilización en múltiples pantallas introduce mecanismos de producción, emisión y difusión de contenidos audiovisuales diferentes a los de la televisión tradicional y su lógica de grillas de programación

[7] TDT: Televisión Digital Terrestre.

con los usuales canales. En esta nueva línea, contamos con las redes sociales, como Youtube[8] o los servicios de *streaming*[9] bajo demanda, como *Netflix*[10].

En definitiva, las innovaciones tecnológicas están modificando la forma en la que los espectadores acceden a los contenidos audiovisuales. Aunque a los efectos definitivos del avance de la llamada televisión no lineal sobre la televisión lineal o tradicional, solo podrá comprobarse con mayor perspectiva temporal (Vazza, 2011).

Por consiguiente, en el actual artículo investigativo se decidió estudiar el caso de la Televisión Educativa en España. Esto con la intención de medir el impacto social que generan los medios masivos en cuanto a la educación, gracias al análisis histórico (no exhaustivo) de la televisión española, además de examinar la existencia de producciones de contenidos formativos y de entretenimiento.

3. Metodología.

En la presente investigación se llevó a cabo una metodología de tipo cualitativa, la cual permitió analizar, desde una breve perspectiva evolutiva e histórica, las cadenas televisivas educativas en España. Para ello, fue necesario la utilización de métodos como: La abstracción, este sirvió para descubrir los diferentes contenidos educativos que se encuentran enlazados entre la educación y la televisión en un plano teórico. Por otro lado, el tipo de investigación es de carácter descriptiva, ya que busca un hecho, a través del cual mediremos las variables implícitas en el objetivo de la investigación. Y, de acuerdo a su profundidad, explicativa, ya que buscaremos el porqué de los fenómenos o hechos, mediante las relaciones de causa – efecto.

3.1. Muestra y técnica de la investigación.

Se toma como muestra (no exhaustiva), la evolución de los principales productos y marcas de los medios de comunicación en España: desde la televisión analógica (por cable) año 1956 hasta nuestra actualidad en el año 2020.

La técnica que se manipuló durante la indagación fue el análisis documental:

- Principales cadenas de televisión española (1956 – 2019).
- Cadenas de Televisión Digital Terrestre.
- Nuevos negocios digitales.

Por lo cual, se recurrió a las fuentes documentales de Televisión Educativa y su avance. Para este estudio, se consideró observar únicamente los contenidos clasificados como: formativos, educativos y culturales. Asimismo, se eligió un periodo de revisión de muestra, como hemos mencionado anteriormente. Luego de este proceso, se analizaron los datos para exponerlos de manera descriptiva e ilustrativa, demostrando los resultados concluyentes del estudio.

[8] YouTube: portal del Internet que permite a sus usuarios subir y visualizar videos. Fue creado en febrero de 2005 por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim. Esta plataforma cuenta con un reproductor online basado en Flash, el formado desarrollado por Adobe Systems. Disponible en: https://definicion.de/youtube/

[9] Streaming: retransmisión de contenidos audiovisuales abiertos o a través de empresas en algunos casos de éxito comercial a gran escala.

[10] Netflix: popular plataforma de video bajo demanda que permite ver legalmente cientos de películas y series a través de Internet. Disponible en: https://www.comparaiso.es/manuales-guias/netflix-espana-que-es

4. Objeto de estudio y resultados justificativos.

En el presente estudio se pretende abordar una perspectiva histórica de las cadenas televisivas españolas. Se proporciona un estudio comparativo como estructura general que abarca los avances, tanto tecnológicos como de contenidos, de la televisión educativa en España a partir de su primera emisión. A continuación, se muestra ilustrativamente, de una manera no exhaustiva, la evolución de los principales productos y marcas de los medios de comunicación en España: desde la televisión analógica (por cable) hasta nuestra actualidad (2020).

4.1. Principales cadenas de la televisión española (1956 – 2019)



Tabla 1. Cadenas públicas de la televisión analógica (por cable) España (año1990). No exhaustivo. Elaboración propia.



Tabla 2. Cadenas públicas de la Televisión Digital Terrestre España. Elaboración propia.



Tabla 3. Nuevos negocios digitales en la Televisión Inteligente (Smart TV). Elaboración propia.

Según el informe Uteca[11] (2018), los medios de comunicación en España han experimentado en los últimos 30 años un periodo de transformación, aumentando a su vez el consumo televisivo por su lanzamiento al mercado de nuevas plataformas de televisión Over The Top (OTT), tanto por parte de los operadores tradicionales como, por parte de operadores globales

[11] Uteca: Unión de Televisiones Comerciales en Abierto.

como Netflix, HBO, Amazon o Sky, entre otros, que han decidido expandir su negocio audiovisual en España.

Tras este análisis no exhaustivo de las cadenas en la televisión española presentes en nuestra parrilla diaria, se procederá a valorar y describir el contenido educativo – cultural de las cadenas a lo largo de estos últimos años, prestando especial atención también a los distintos formatos que se aplican a través de distintos programas.

4.2. Estructura de la televisión nacional.

La mayoría de los servicios televisivos están volcados principalmente al entretenimiento y la comunicación, no obstante, debemos recordar que la televisión se ha empleado con fines educativos diferentes desde su puesta en marcha.

Por un lado, las televisiones autonómicas también cuentan con programas educativos en su programación. Un ejemplo claro es el programa "Tesis[12]" de Andalucía TV, el segundo canal autonómico de Andalucía. El principal objetivo de este espacio es acercar a la audiencia el trabajo, las actividades académicas, culturales y de investigación que realizan las universidades andaluzas. Por otro lado, algunas de las marcas comerciales que lideran el mercado de las Smart TV apoyan programas de desarrollo educativo con el objetivo de mejorar el uso de las tecnologías de la información para proporcionar entornos de aprendizajes más inteligentes, creativos e interactivos a los estudiantes.

En la actualidad, la televisión nacional y regional agrupa una gran variedad de espacios en su programación como son los espacios culturales, documentales y educativos en sus cadenas más destacadas. Gran parte de los programas de cada canal se pueden ver en sus respectivas webs oficiales.

4.2.1. Espacios culturales y documentales televisivos.

Los paquetes con programación en canales culturales y de noticias se destinan a personas que gustan permanecer informados acerca de lo que pasa en el mundo, en la naturaleza, en la historia, en el campo científico, etc. Actualmente, podemos acceder a otro tipo de programación que va más allá de la que ofrece la televisión abierta como los paquetes con la mejor programación en una mayor proporción.

Desde el ámbito internacional, los canales culturales y documentales como Odisea, National Geographic, Animal Planet, History Chanel y Discovery son los más destacados en España. Su programación se basa en documentales con diferente temática, como puede ser tecnología, ciencia, historia, entre otros. Todos estos canales están disponibles tanto por vía satélite, como por cable e IPTV. Y desde el ámbito nacional, destacamos el canal Cultural·es[13]. Fue un canal de Televisión Española (TVE), cuyo objetivo era la difusión de la cultura de España.

Retomando lo más importante, podemos afirmar que la televisión educa y forma al telespectador, influyendo en la cultura social de las audiencias, en las actitudes, en los valores, en el pensamiento, etc.; pero no sólo debemos contar con los programas culturales, informativos o documentales, sino también hay que tener en consideración los espacios educativos.

[12] Tesis de Canal Sur. Programa disponible en: http://www.canalsur.es/television/programas/tesis/detalle/62.html
[13] Cultural·es: Canal cultural nacional. Disponible en: http://www.rtve.es/television/canal-cultural/

4.2.2. Espacios educativos televisivos.

La televisión como medio de comunicación de masas provoca un innegable efecto en las audiencias. La televisión educativa diseña programas con una intencionalidad educativa clara y eficaz; los planteamientos técnicos aparecerán siempre supeditados a los didácticos; los contenidos y su secuenciación flexible se definirán en función de los objetivos educativos; la audiencia aparece más delimitada; los códigos audiovisuales se pondrán al servicio de la educación, enseñanza y formación.

Para empezar, RTVE fue la impulsadora de los primeros proyectos de programación educativa durante los primeros años de la década de los 60. Destacamos el espacio "La aventura del saber (1993)" que se inicia de lunes a viernes, en horario matinal de la segunda cadena de Televisión Española. Aunque el programa alcanzó en algunos momentos una buena cota de audiencia, no fue aprovechado por RTVE para iniciar una auténtica política de producción educativa, ni por el Ministerio de Educación para desarrollar a fondo un sistema audiovisual al servicio de la educación.

También podemos encontrar distintos espacios en televisión, además de los mencionados con anterioridad. Respecto al aprendizaje de idiomas, en el canal "La 2" de Televisión Española (TVE) se emitía el programa *That's English*[14], que consistía en un espacio de educación a distancia para aprender inglés. En este mismo canal, se emite otro programa "Inglés Online TVE" en el que se utiliza el método *Vaughan*[15] de inglés. En la misma línea y enfocado a los más pequeños, el canal Clan TV de TVE permite ver algunas de sus series y programas en inglés gracias al sistema dual[16]. El proyecto se llama *Let's Clan*[17], una iniciativa de TVE con el apoyo de British Council para fomentar el aprendizaje del inglés. Además, en la página web oficial del proyecto, se encuentran una serie de fichas didácticas que TVE proporciona a los padres y docentes como apoyo a estos programas[18].

Otro canal educativo importante en la televisión española es Baby TV. Su objetivo es fomentar la interacción entre el bebé y sus padres, y mejorar el aprendizaje con contenido educativo. Se centran en mejorar el aprendizaje de los niños a través de distintas categorías, como pueden ser los colores, las formas, la naturaleza, los animales, entre otras. Por lo tanto, las televisiones públicas apuestan por distintos formatos educativos, siendo mínimo el tiempo empleado en la enseñanza por parte de las televisiones privadas[19].

Los espacios de televisión educativa disponen de su propia categorización: televisión escolar, televisión de formación profesional, televisión del conocimiento, televisión científico – cultural y televisión infantil (Pérez Tornero, 2007).

Actualmente, en España predominan los programas infantiles basados en modelos de entretenimiento (81,5%), en la televisión educativa encontramos 9 espacios (12,8%), que se clasifican como: del conocimiento o televisión científico – cultural generalista (valores de seguridad vial, medio ambiente, animales, divulgación científica y literaria). En cambio, la

[14] Programas That's English. Disponible en: http://www.rtve.es/alacarta/videos/thats-english
[15] Método Vaughan. Disponible en: https://grupovaughan.com/sobre-vaughan/
[16] El Sistema dual de televisión consiste en un canal de audio auxiliar que permite al espectador poder escuchar un contenido en su versión original, con distintos doblajes, o con comentarios auxiliares como apoyo a personas con problemas visuales.
[17] Material didáctico Let's Clan. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/ingles/
[18] http://www.rtve.es/infantil/ingles/
[19] Gómez Calderón, Bernando y González Cortés, Mª Eugenia. *La televisión educative en España. Estructura y audiencias*. Departamento de Periodismo, Universidad de Málaga. Disponible en http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/370/fec_01_com_gomez_b.pdf

televisión de formación profesional solo tiene presencia la segunda cadena de TVE (La 2), con tres espacios orientados a la formación del público adulto: *Inglés en TVE, That's English y UNED*. La televisión escolar aparece representada en un espacio denominado Clan, el canal infantil de la televisión pública. Aprendemos con Clan es un programa que desarrolla contenidos didácticos del currículo oficial de Educación Infantil y Primaria, de forma amena y humorística. (Rodríguez – Castro, López – Cepeda y Soengas – Pérez, 2022).

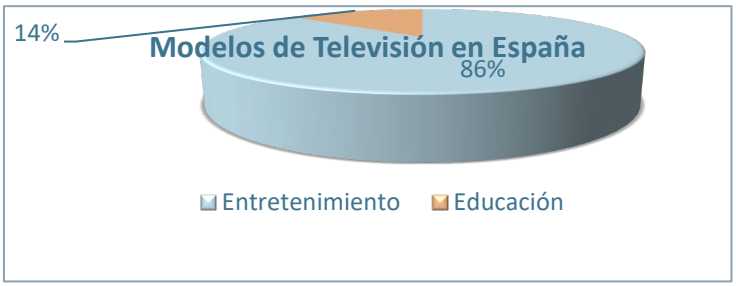


Tabla 4. Gráfico de Modelos de Televisión en España (2021). Elaboración propia.

Sin embargo, el término t-learning no se refiere a este tipo de programas educativos. Hace referencia al aprendizaje interactivo y personalizado a través de un televisor. Las peculiaridades de este medio y la actitud predominantemente pasiva del telespectador suscitan que los cursos de t-learning no sean una mera adaptación de los equivalentes e-learning. Por el contrario, la televisión, hoy en día, está enfocada al entretenimiento más que a la realización de tareas puntuales y el telespectador es, normalmente, más pasivo (actitud conocida como "leaning back") y debe ser atraído hacia la experiencia t-learning a partir de actividades de entretenimiento que puedan resultarle interesantes.

3.2.3. Aplicaciones educativas en la televisión inteligente (Smart TV).
Las distintas plataformas y dispositivos vistos anteriormente permiten a los usuarios poder interaccionar con la televisión a través de aplicaciones. Algunos de los dispositivos que podemos destacar son Amazon Fire TV Stick. Una de estas categorías es 'Educación', donde se pueden encontrar diferentes apps para el aprendizaje de contenidos. Del mismo modo, se pueden encontrar aplicaciones enfocadas principalmente a los más pequeños. Permiten reforzar los conocimientos adquiridos en la escuela, tanto en educación infantil como educación primaria. Es decir, se dispone de aplicaciones para el aprendizaje de conocimientos más técnicos, como puede ser la app '*learntoprogram.tv*[20]' que contiene distintos tutoriales de programación.

Actualmente, la televisión híbrida está presente de una manera muy sólida en España, por el avance de las plataformas y televisiones estándar de HbbTV. Las plataformas más destacadas son Botón Rojo, LOVES tv, y las que han sido lanzadas por las televisiones autonómicas. Atendiendo al mercado audiovisual enlazado con Internet, destacan las plataformas OTT como Netflix o Movistar +, las cuales ofrecen contenido bajo suscripción, favoreciendo su oferta amplia y variada para el consumo del mismo telespectador. En resumen, de cada 3 hogares cuentan con suscripción a una determinada plataforma de vídeo por *streaming*. En el siguiente gráfico, se muestra la consumición de audiencias en OTTS de España, con consumidores mayores de 16 años. En el estudio, se sacan varias conclusiones con respecto a las OTTs, aunque no implique que el consumidor pague por la suscripción total, ya que, existen bastantes perfiles que la comparten. La media es que cada usuario consuma unos 2,3. Estos resultados permiten conocer mejor al consumidor, ya que impulsa a promover series

[20] learntoprogram.tv: Disponible en https://www.frameworktv.com/

televisivas llamativas, alargar o reducir su metraje por parte de sus productores. (Revista El Mundo, 2022).

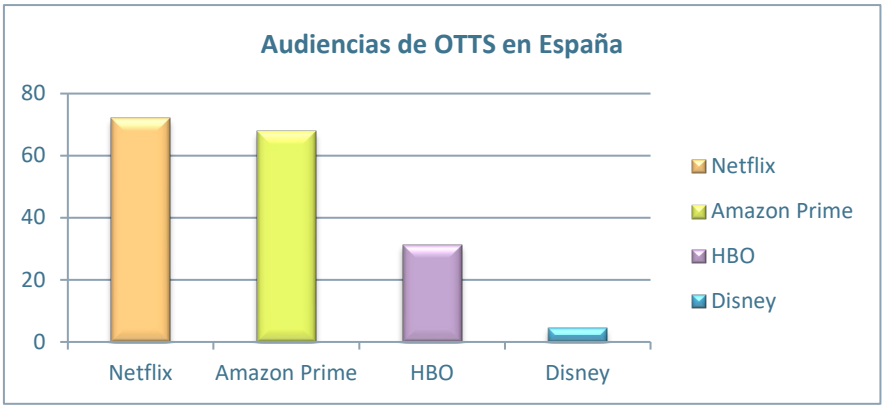


Tabla 5. Audiencias de OTTS en España (2021). Elaboración propia.

En suma, las aplicaciones educativas existentes en esta plataforma, la gran mayoría tienen como objetivo la formación y el refuerzo de infantes. Por lo tanto, defendemos que los recursos audiovisuales de contenidos educativos no son unívocos ni transmiten significados cerrados y que a través de su implementación en los productos de la Smart TV nacionales/internacionales, se pueden generar conocimientos en los productos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Con lo cual, el propio medio televisivo puede permitir a los ciudadanos construir una visión del mundo global e intercultural.

5. Discusión y conclusiones.

Nos encontramos ante una sociedad digitalizada e intercomunicada rodeado de un ecosistema virtual configurado a partir de la creación y transmisión de contenidos audiovisuales como son mensajes de texto o notas de voz; una fotografía o podcast compartidos en las redes; o decenas de tipos de vídeos subidos a una plataforma online. Todos estos contenidos audiovisuales contribuyen a crear nuestro propio espacio virtual de interacciones comunicativas e hiperconectado. A juicio de Wolfitt (2015), tanto la educación formal como la no formal, no han sido ajena a esta revolución comunicativa y digital. Las nuevas metodologías didácticas están imponiéndose a los procesos convencionales de la enseñanza de idiomas, habilidades o destrezas educativas. Dentro de una gran tipología de innovaciones en el medio comunicativo, destacamos la SmartTV y software libre HbbTV, ya que representan un área privilegiada de conexión didáctica entre los procedimientos de aprendizaje no formales y los contenidos audiovisuales que, como hemos señalado, forman parte de la estructura fundamental del mundo virtual.

Hölbling, Rabl y Kosch (2008) afirman que estos pensamientos han dado comienzo a la implementación de herramientas para que los televidentes pudieran seleccionar programas desde sus hogares, e incluso posteriormente, poder acceder a los vídeos en demanda, compras desde su hogar e inclusive el videojuego. Los autores demuestran lo importante que es el proceso de interactividad para las aplicaciones en Smart TV, ya que va más allá en seleccionar contenidos, solicitar información o programas desde el hogar, etc. Permite la posibilidad de poder cambiar la historia que se le presenta en tiempo real.

5.1. Debilidades y fortalezas de los nuevos contenidos educativos en la televisión.

En relación con el ámbito tecnológico, las ventajas se encuentran disponibles con una alta definición gracias al avance de las televisiones en venta, la experiencia como usuario y el dispositivo en el que vean los programas. También se tiene en consideración el sistema de recomendaciones, como su visionado y la opción de retomar el contenido o aplicación de una manera más personalizada.

De la misma forma, se apuesta fuerte con el generador de contenido, tanto de programas culturales, como en documentales y educativos. Con respecto a la plataforma HbbTV, gracias al conocido 'botón rojo' de TVE, se puede acceder al contenido a la carta de sus canales, pudiendo visualizar los programas educativos con los que cuenta, como 'La aventura del saber' o 'That´s English'. Pero a su vez, un inconveniente es que el usuario únicamente puede interaccionar con la televisión para elegir el vídeo que quiere ver. Aunque es mejor que la visualización directa del programa, ya que puede elegir el contenido que desea y reproducirlo tantas veces como desee, no puede realizar ninguna otra acción.

Por otro lado, las desventajas son casi nulas, ya que gracias a la Smart TV puedes utilizar sus aplicaciones en Red, como también utilizarlo como televisor normal. No obstante, podemos destacar la necesidad de una conexión a Internet para el correcto funcionamiento de sus aplicaciones y contenidos exclusivos; como también la diferencia de las plataformas de pago online como Movistar+, Netflix, Atresplayer, HBO, etc. de las plataformas gratuitas como RTVE, Tubi TV, Disney Channel Replay, HbbTV, etc.

Retomando lo más importante, se recomienda HbbTV[21] ya que es un estándar que permite a las cadenas ofrecer contenido interactivo sin depender de las diferentes marcas de la electrónica. Es decir, mediante un dispositivo compatible son capaces de enviar diferente tipo de información que el usuario podrá visualizar. Por esta razón, las propuestas educativas deberían trabajarse bajo este software libre y teniendo en cuenta el aprendizaje *t – learning*, basándonos en un aprendizaje interactivo y personalizado a través del televisor. A nivel nacional, destaca el reciente lanzamiento de la plataforma gratuita LOVESTV[22], resultado de una alianza entre CRTVE, Atresmedia y Mediaset, y abierto a la incorporación de otros operadores y bajo el soporte HbbTV, ofreciendo programas, informativos, series y películas y sus funcionalidades personalizadas.

En definitiva, esta evolución de la experiencia de televisión y el compendio de nuevos frentes que abren la interacción y la personalización nos lleva al concepto de la Televisión Social, que en su acepción más amplia se refiere a la tecnología de televisión interactiva que soporta e integra interacción social, sistemas de recomendación, valoraciones, comentarios y participación interactiva entre los telespectadores a través de chats de texto, audio o videoconferencias.

La TV social nos permitirá integrar tanto programas en directo como en diferido, con el objetivo de dar a los telespectadores una serie de servicios sociales e interactivos, que hacen más próximas las relaciones entre las diferentes personas que están viendo un contenido al mismo tiempo.

[21] HbbTV: Estándar que permite a los radiodifusores la generación de servicios innovadores que utilizan de forma complementaria el Broadcast y el Broadband, de manera compartida en un entorno horizontal, con funcionalidades comunes y otras específicas para cada uno.
[22] LOVESTV: Plataforma gratuita disponible en https://www.lovestv.es/

Referencias bibliográficas.

Álvarez, V. (1997). La intervención por programas: ¿Una simple innovación tecnológica? *Revista de Investigación Educativa, 23,* 557 – 567.

Alvira, f. (1991). *Metodología de evaluación de programas*. Madrid: CIS.

Antona, T. (2014). Los orígenes de la Televisión Educativa (1958 – 1966). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 20,* 209 – 226. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/45099

Artero, J. P., Herrero, M. Y Sánchez, A. (2010). La calidad de la oferta televisiva en el mercado español: las percepciones del público. *Zer, 28*(15), 49-63.

Benítez, J. (16/02/2022). Guerra de audiencias: los jóvenes prefieren Netflix, los mayores Amazon Prime. *Revista El Mundo*. Disponible en: https://www.elmundo.es/television/medios/2022/02/16/620d0635fdddff79308bf5f4.html

Bernal, A. (2018). Periodismo de entretenimiento: la trivialización de la prensa de referencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 14,* 435-448.

Colás, P.; García. E. y Rodríguez, G. (1995). Organización de la investigación en el área MIDE de las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa, 25,* 45 – 78.

Francés, M. (2005). ¿Es posible la televisión educativa en la multidifusión digital?. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 2*(25). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2927724

Hölbling, G., Rabl, T. y Kosch, H. Interactive TV Services on Mobile Devices. (2008). *IEEE Xplore Digital Library, 2(15),* Disponible en: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/4545716

Uteca (2019). *Informe UTECA 20.* Disponible en: http://uteca.tv/sector.php

Moreno, M.D. (2010). La TDT en contextos educativos interculturales. *Comunicación y desarrollo en la era digital, n. 61*. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367294

Moreno, M. D. (2014). La Televisión Digital al servicio de un espectador activo, crítico y selectivo. Por un uso educativo de la TDT. *Revista de Estudios de Comunicación. 9*(37). Disponible en: https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/13514

Pérez, A., Jornet, J. M., Suárez, J. y González, J. (1999). *Algunas notas sobre la tendencia en evaluación de programas en nuestro país.* En Actas de Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas. Málaga: AIDIPE, 77 – 81.

Pérez Tornero, J.M. (2007). La televisión educativo – cultural en España: bases para un cambio de modelo. En J. M. Pérez Tornero et al. (Eds.) *Alternativas a la televisión actual.* Gedisa, 29 – 99.

Pineda, J. M. (1985). Estudio bibliométrico de las publicaciones periódicas en España (1949 – 1976). *Historia de la Educación, 5,* 423 – 430.

Rodríguez – Castro, M; López – Cepeda, A. M y Soengas – Pérez, X. (2022). La televisión educativa en España: la oferta de Atresmedia, Mediaset y RTVE. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 1* (25), 203 – 221.

Romero, L. M.; De-casas-moreno, P.; y Torres, A. (2016). Dimensiones e indicadores de la calidad informativa en los medios digitales. *Comunicar, 49,* 91-100. Disponible en: https://doi.org/10.3916/C49-2016-09

Saraguro, R. A. (2014). *Desarrollo de Aplicaciones TV inteligentes (Smart TV) basado en Tecnologías web.* Trabajo Fin de Master. Master Universitario en desarrollo de software. Universidad de Granada. 2014. Disponible en: http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/bitstream/28000/1728/1/T-SENESCYT-00924.pdf

Serrano, M. y Ojeda, G. (2008). Televisión educativa y audiencias: una aproximación conceptual. *Revista electrónica Tecnología y comunicación educativas, 44.* Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2290

Sociedad digital en España 2018. Fundación Telefónica, 2019.

Marzal, J. y Sáez, E. (2013). Videojuegos y cultura visual. CAC. Cuadernos Artesanos de Comunicación, *42. Sociedad Latina de Comunicación Social.* Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/307999623_Videojuegos_y_cultura_visual_CAC_Cuadernos_Artesanos_de_Comunicacion_42

Ugalde, L., Martínez, J. I. y Mendrano, C. (2017). Pautas de consumo televisivo en adolescentes de la era digital: un estudio transcultural. *Comunicar, 50,* 67-76. Disponible en: https://doi.org/10.3916/C50-2017-06

Vazza, F. (2010). *La televisión, de blanco y negro al digital.* Texto de cátedra del Taller de Producción Audiovisual I, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.

Wolfitt, Z. (2015). *The effective use of video in higher education.* Lectoraat Teaching, Learning and Technology. Inholland University of Applied Sciences.

Resiliencia psicosocial: diseño y validación de un programa fundamentado en la Psicología positiva.

Antonio Coronado Hijón. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción.

La actual visión de la salud psíquica y emocional a diferencia de la predominante hasta finales del siglo pasado centrada en la patología y el déficit se focaliza en los aspectos relacionados con el bienestar psíquico y emocional.

En esta dirección las actuales líneas de investigación muestran un destacado énfasis en el concepto de proactividad personal y empoderamiento emocional, que promueve la adopción y desarrollo de conductas y actividades físicas, cognitivas y emocionales salutogénicas, que pone de relieve la importancia de los factores psicológicos y social (Scheibe & Carstensen, 2010). De esa manera, el surgimiento de la psicología positiva ha conseguido equilibrar la visión tradicional de la intervención psicológica anteriormente inclinada a resaltar aspectos psicopatológicos e infravalorar los saludables (Wood & Tarrier, 2010).

El término de "psicología positiva" surgió en el ámbito de la psicología humanista, concretamente en el capítulo "Toward a Positive Psychology" del libro de Abraham Maslow titulado *Motivation and Personality*, publicado en 1954. Este enfoque psicológico estudia la relevancia de las fortalezas humanas como competencias de afrontamiento exitoso ante difíciles y adversas circunstancias y su importancia, por ende, para el bienestar emocional subjetivo.

En 1999, los psicólogos Martin Seligman y Christopher Peterson acometieron un ambicioso proyecto de investigación para identificar las fortalezas personales que eran más compartidas por todas o casi todas las culturas. Como resultado de esas investigaciones, surgieron recientemente intervenciones denominadas por Seligman, Rashid y Parks (2006) «intervenciones positivas», que han mostrado evidencias de eficacia para el incremento del bienestar subjetivo en muestras de población clínica (Rashid, 2015) así como en muestras de población no clínica (Berger, Milicic, Alcalay, & Torretti, 2014).

Desde las primeras investigaciones centradas en la resiliencia infantil y académica (Coronado-Hijón, 2017, 2018), nuevas líneas de investigación han ido surgiendo con un carácter marcadamente psicosocial a todo el ciclo vital de las personas. En esta línea, investigadores como Stefan Vanistendael, (2003) destacado sociólogo belga, contemplan *la resiliencia como la capacidad de resistir y proteger la integridad personal cuando está sometida a presiones y adversidades, desarrollando procesos de reconstrucción vital positivos.*

La definición de resiliencia propuesta por otros investigadores como Henderson y Milstein (2003), también se sitúan en esta reciente línea de investigación e intervención desde un marcado carácter psicosocial, al explicar la competencia resiliente como la *capacidad de*

adaptarse, recuperarse y sobreponerse con éxito a las dificultades y presiones, desarrollando competencia social, académica y profesional.

El concepto que de la resiliencia tiene en la actualidad la Psicología Positiva, enfatiza en la competencia individual necesaria para superar la adversidad, pero además para desarrollar mayores y mejores grados de competencias como resultado de dicho proceso de afrontamiento resiliente. De tal manera, este proceso no solo consigue que el sujeto resista la estresante adversidad, sino que además se recupere con una mejora de sus competencias y habilidades de afrontamiento de riesgos, logrando una mejora en el alcance de sus metas, logros y por ende en su satisfacción vital. La resiliencia es así entendida, como un componente estructural del bagaje de fortalezas y competencias psicológicas positivas que pueden ser observadas y medidas, desarrolladas y gestionadas para optimizar el desempeño y rendimiento personal y que investigadores como Luthans y colaboradores (2004) han denominado como capital *psicológico positivo*.

La resiliencia psicosocial se explica como un eficaz compendio de esas fortalezas personales necesarias para una adaptación y resolución adecuada de situaciones y circunstancias psicosociales adversas. Diversas investigaciones han demostrado su correlación directa con emociones positivas tales como la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo (Coronado-Hijón, 2021).

Esta nueva línea de investigación e intervención en la promoción de la resiliencia psicosocial se nutre tanto de fundamentados conocimientos de la psicología positiva y de la neurociencia, como de diversos métodos y prácticas para el mejor cuidado de uno mismo, donde los manuales y programas de autoayuda cobran un especial protagonismo como procedimientos validados y fiables como instrumentos para el fomento de la autogestión personal en el afrontamiento resiliente de las adversidades psicosociales.

2. Metodología.

2.1. Instrumento.

Como ejemplificación de esta tipología de instrumentos de intervención describiremos brevemente el manual de autoayuda titulado *Resiliencia; cómo sobreponerse a las presiones y a la adversidad psicosocial* (Coronado-Hijón, 2021), que en la línea de investigación citada, contiene un programa situado dentro de la tipología de intervenciones de psicología positiva que Seligman, Rashid y Parks (2006) han denominado como «intervenciones positivas», *referido* al desarrollo de competencias y fortalezas claves que conforman lo que Luthans y colaboradores (2004) han denominado como el *capital psicológico positivo* de las personas.

2.2. Validación múltiple.

De entre los procedimientos y maneras en que Denzin (1970) establece para los procedimientos de triangulación, en el diseño del programa citado se han utilizado tanto la triangulación de métodos, recurriendo al uso de más de un método o de más de una técnica dentro de un método, como la triangulación de teorías en cuanto a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario. El uso de estos dos procedimientos metodológicos de validación resulta en una triangulación múltiple, que propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores.

Para la validación metodológica, este programa se fundamenta en una triangulación funcional entre los contenidos propuestos como factores relevantes por la psicóloga Edith Grotberg (1995) en la primera propuesta y estrategia de promoción y educación de la resiliencia en

niños, con la edición de la primera guía de desarrollo resiliente, denominada *Fortaleciendo el espíritu humano*, en las que diferencia las estrategias de afrontamiento interrelacionadas con cada una de tres categorías: fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy), de apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y de habilidades adquiridas, sociales y de resolución de conflictos (I can/yo puedo). Respecto al desarrollo de las fortalezas especificadas, la triangulación citada consiste en una vertebración, contextualización y secuenciación funcional de estas con las necesidades humanas más relevantes que se inician desde las necesidades vitales más básicas y van progresando hasta las más complejas, siguiendo la secuencia y progresión que de ellas realizó uno de los más relevantes precursores de la actual psicología positiva, Abraham Maslow, en 1954, mediante una jerarquía de necesidades humanas que ilustró gráficamente a través de su conocida "pirámide de necesidades humanas".

2.3. Desarrollo del programa de intervención.

2.3.1. Destinatarios.
Su aplicación está destinada a sujetos adolescentes y personas adultas tanto individualmente o en grupo, en este caso con la mediación de un tutor o coach.

2.3.2. Secuenciación
La secuenciación práctica del procedimiento de intervención, basado en el descrito por Grotberg (2001), está compuesto de los siguientes objetivos:

- La promoción de factores resilientes que implica la atención al proceso de resiliencia.
- Sus fases han de estar secuenciadas en relación a unas determinadas elecciones o decisiones:

a) Identificar la dificultad.
La evaluación de la resiliencia debe llevarse a cabo valorando la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados "resultados resilientes".

b) Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiados:
Este aspecto reclama una detección y evaluación temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, así como una respuesta planificada para la dimensionalización del riesgo y, consecuentemente, de la respuesta educativa.

c) Determinar los criterios de evaluación de los resultados de resiliencia, en cuanto a:
- Aprender de la experiencia.
- Estimar el impacto sobre otros.
- Reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora.

Siguiendo esas directrices de validación metodológica de contenidos para la mejora de la competencia de resiliencia psicosocial, los ámbitos personales de actuación se despliegan desde una serie de fases (Coronado-Hijón, 2021) que comienzan por la optimización de nuestras necesidades básicas que constituyen *necesidades fisiológicas*, mediante la mejora de nuestros *hábitos básicos* de vida o estilo vital, como son la práctica habitual de ejercicio físico y una buena calidad del descanso y del sueño reparador. Necesidades fisiológicas básicas para mantener un buen nivel del salud y vigor.

Una vez mejorada esta faceta mediante la instauración y desarrollo de hábitos saludables, podemos actuar en un segundo nivel donde la propuesta de mejora resiliente se sitúa en el

ámbito de las *necesidades de seguridad* vital en cuanto a hacer nuestra vida convenientemente ordenada sin excesivos factores de riesgos personal o familiar.

En un tercer nivel, de intervención situaremos la promoción de hábitos resilientes en el ámbito de las *necesidades de pertenencia y afiliación social* que tenemos las personas para ser reconocidos positivamente por los que nos rodean y sentirnos integrados en redes y grupos sociales mediante el desarrollo de hábitos sociables y comunicativos.

Se satisfacen mediante las funciones que establecen servicios y prestaciones que incluyen actividades escolares, profesionales, deportivas, culturales y recreativas.

El respeto es una condición necesaria tanto para con los demás como con nosotros mismos.

Una vez aseguradas las necesidades anteriores, las mejoras resilientes atenderán las *necesidades de valoración, respeto y reconocimiento* tanto por parte de los demás como hacia nosotros mismos.

Y finalmente, una vez asegurado un mínimo vital de las necesidades humanas anteriores, estaremos en condición de aspirar a una beneficiosa *autorrealización*, dando sentido y propósito a nuestras vidas y facilitando así esa nueva felicidad a la que nos reta la sociedad actual.

2.3.3. Metodología constructivista.
Parte desde La *Zona de Desarrollo Próximo*, propuesta por Lev Vygotsky y que consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de una persona más capacitada (Vygotsky, 1979, p.10). Esta concepción constructivista del aprendizaje supone un desarrollo de competencias desde la ejecución en la acción e interacción por las personas mediante la construcción de interpretaciones de sus experiencias vitales.

Sustentado en tofo lo expuesto en los párrafos anteriores, el programa presenta inicialmente los conceptos necesarios para comprender lógicamente el significado de las competencias a desarrollar, acompañando estas enseñanzas con propuestas de acción funcionales para el desempeño de competencias y fortalezas desde la zona de desarrollo próximo del sujeto, para lo que utiliza en cada capítulo una breve propuesta final de diseño de «entornos de aprendizaje constructivista» que facilite una comprensión y aprendizaje realmente funcional y competencial (Coronado-Hijón, 2021).

Con esta finalidad, el programa sigue los pasos del método Kaizen -basados en la espiral de Deming y conocido como PDCA, (Isniah et al., (2020) por sus siglas en inglés- para implantar saludables y sabios cambios de mejora continua en nuestra vida, en una espiral de procesos de planificación y optimización continua.

- *Planificar* (Plan): durante la primera fase, realiza un análisis de tu estado y de las necesidades. Esta acción te ha de llevar a definir una serie de objetivos, y las correspondientes tareas de mejora. Además, también tienes que definir los indicadores con los que vas a evaluar en grado de consecución de objetivos. Estos indicadores de logro pueden estar enumerados del 1 al 10 para su valoración y comprobación.
- *Hacer* (Do): implementar un plan definido según las directrices establecidas en la fase de planificación.

- *Comprobar* (Check): determinar el grado de consecución de los objetivos mediante la identificación de las acciones de mayor eficacia.
- *Actuar* (Act): analizando los resultados para crear una mejora del plan con las modificaciones correspondientes.

La dinámica que subyace en estas intervenciones positivas sobre la fortaleza resiliente es similar al principio de reestructuración cognitivo-conductual, en cuanto está dirigida a modificar los pensamientos automáticos desadaptativos, reducir el afecto negativo y generar recursos cognitivos, conductuales y actitudinales que coadyuven en el desarrollo de la competencia resiliente frente a la adversidad.

Algunas actividades y hábitos consecuentes incluyen la práctica de fortalezas resilientes como el optimismo (Hill, Hefferman, & Allemand, 2015); la práctica de la atención plena (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008); la formulación de las metas personales (Dubé, Lapierre, Bouffard, & Alain, 2007); la autoaceptación; el fortalecimiento de redes sociales (Fava & Ruini, 2003), y la revisión de vida basada en sucesos positivos (Avia, MartínezMartí, Rey-Abad, Ruiz, & Carrasco, 2012). Además, se emplean estrategias que mejoran el bienestar subjetivo, como por ejemplo las diseñadas para; repetir agradables experiencias, practicar habilidades que coadyuven en experimentar emociones positivas y favorecer la aceptación.

3. Resultados.

Los resultados generales sobre estos tipos de intervenciones positivas han sido estudiados en una revisión de Sin y Lyubomirsky (2009), observándose resultados positivos en la mejora competencial de los participantes en el aprendizaje de afrontamiento de las adversidades y en el aprecio y atención sobre los aspectos positivos de la vida, así como involucrarse en conductas, actividades y hábitos de disfrute en las que desarrollan sus fortalezas.

La fundamentación y validación de este tipo de programas puede ser completada con estudios de metodología cuasiexperimental. Un ejemplo de caso cercano en la tipología es el programa de educación de la resiliencia en adolescentes es el "Programa de Resiliencia PENN (PRP)", (Reivich, Gilhaam, Chaplin y Seligman, 2005), implementado en institutos de enseñanza secundaria, con el objetivo de promoción de la competencia de afrontamiento de dificultades y adversidades. Los resultados analizados evidenciaron que este tipo de programas son eficaces en la promoción de competencias y capacidades como: percepción ajustada de la realidad, flexibilidad ante las dificultades, toma de decisiones eficaces y asertividad, así como una disminución del grado de emociones negativas como la ansiedad y depresión (Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005).

4. Discusión.

La psicología positiva puede enriquecer la promoción de la competencia resiliente mediante intervenciones positivas fundamentadas metodológicamente.

Como ejemplificación de los tipos de instrumentos de intervención positiva y tomando en consideración la fundamentación de validación de contenidos descrita realizada sobre el programa que recoge el manual de autoayuda titulado *Resiliencia; cómo sobreponerse a las presiones y a la adversidad psicosocial* (Coronado-Hijón, 2021), se muestra como una herramienta de utilidad en intervenciones positivas tanto a nivel individual en la modalidad de autoayuda como en la modalidad de intervención grupal moderada por un coach o tutor de resiliencia.

Por último, sería conveniente realizar estudios de tipo cuasiexperimental que aporten evidencia adicional al programa. Es una línea de investigación a seguir en próximas etapas.

Pero aún con estas limitaciones podemos considerar que el instrumento está en línea con una teoría fundamentada del desarrollo de la resiliencia psicosocial como un instrumento más, tanto para intervenciones positivas así como para futuros estudios cuasiexperimentales.

Referencias bibliográficas.

Avia, M. D., Martínez-Martí, M. L., Rey-Abad, M., Ruiz, M. Á., & Carrasco, I. (2012). Evaluación de un programa de revisión de vida positivo en dos muestras de personas mayores. *Revista de Psicología Social*, *27*(2), 141-156.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicologia, 46(3*), 169–177. http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2

Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237,* 594-598. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300137

Coronado Hijón, A. (2018). Infancia: vulnerabilidad y resiliencia. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, *4*(2), 10–21. https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.640

Coronado-Hijón, A, (2021). *Resiliencia; cómo sobreponerse a las presiones y a la adversidad psicosocial.* Editorial Universo de Letras (Grupo Planeta)

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

Dubé, M., Lapierre, S., Bouffard, L., & Alain, M. (2007). Impact of a personal goals management program on the subjective well-being of young retirees. *European Review of Applied Psychology*, *57*(3), 183-192.

Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, *34*(1), 45-63.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of personality and social psychology*, *95*(5), 1045.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya.

Grotberg, EH (2001). Programas de resiliencia para niños en desastres. *Salud infantil ambulatoria*, *7* (2), 75-83.

Hill, P. L., Heffernan, M. E., & Allemand, M. (2015). Forgiveness and subjective well-being: Discussing mechanisms, contexts, and rationales. In *Forgiveness and Health* (pp. 155-169). Springer, Dordrecht.

Isniah, S., Purba, H. H., & Debora, F. (2020). Plan do check action (PDCA) method: literature review and research issues. *Jurnal Sistem dan Manajemen Industri*, *4*(1), 72-81.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.

Luthans, F. y Youssef, C. M. (2004). *Human, social and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage*. Organizational Dynamics, 33(2), 143-160. doi: 10.1016/j.orgdyn.2004.01.003

Luthans, F., Vogelgesang, Gretchen & Lester, P. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review, 5*(1), 25-44. https://doi.org/10.1177/1534484305285335

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive organizational behavior*, *1*(2), 9-24.

Maslow, A. (1970/1954). *Motivación y personalidad*. Nueva York: Harper & Row.

Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* Washington, DC: American Psychological Association

Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology, 10(1),* 25–40. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.920411

Reivich K, Gillham JE, Chaplin TM, Seligman MEP. (2005). Flom Helplessness to Optimismo. En: Goldstein S, Brooks RB, eds. *Resilience in Children*. Nueva York: Kluwer Academic.

Ruch, W., Proyer, R. T., & Weber, M. (2010). Humor as a character strength among the elderly. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, *43*(1), 13-18.

Scheibe, S. & Carstensen, L. L. (2010). Emotional aging: Recent findings and future trends. *The Journals of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences, 65B*, 135–144. http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbp132

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, *60*(5), 410.

Seligman, M. E., Rashid, T. & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist, 61(8)*, 774–788. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774

Sin NL, Lyubomirsky S. (2009). Mejora del bienestar y alivio de los síntomas depresivos con intervenciones de psicología positiva: un metanálisis práctico. *J Clin Psychol,* 65: 467–487.

Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. In *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227-238). Gedisa.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Wood, A. M. & Tarrier, N. (2010). Positive Clinical Psychology: A new vision and strategy for integrated research. *Clinical Psychology Review, 30(7*), 819–829. http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.06.003

Innovación en el tiempo libre: tiempo libre y personalidad en la adolescencia

Nieves Fátima Oropesa Ruiz. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La personalidad comprende un conjunto de atributos y cualidades individuales que caracterizan la forma en que una persona piensa, siente o actúa (Freiberg et al., 2014). Uno de los modelos más relevantes en el estudio de la personalidad en diferentes contextos es el Modelo de los Cinco Grandes Factores (Amorós et al., 2019; Chang et al., 2016; Deniz y Satici, 2017; John, Donahue y Kentle,1991; John, Naumann y Soto, 2008, entre otros). John, Naumann y Soto (2008) resumen los cinco factores de la personalidad del siguiente modo: (1) Neuroticismo, incluye desde la estabilidad emocional a la afectividad negativa (ansiedad, nerviosismo, tristeza, tensión); (2) Extroversión, hace referencia al hecho de enfrentarse al mundo social y material con gran energía, es decir, con sociabilidad, actividad, asertividad y afectividad positiva; (3) Afabilidad, incluye las actitudes prosociales hacia los demás, es decir, el altruismo, la ternura, la confianza y la modestia; (4) Conciencia, hace referencia a la capacidad de controlar los impulsos para dirigir el comportamiento hacia determinadas metas u objetivos, es decir, implica pensar antes de actuar, seguir normas y reglas, planificar, organizar y priorizar tareas; (5) Apertura a la experiencia, se refiere a la flexibilidad, la profundidad, la originalidad y la complejidad que puede caracterizar la vida tanto mental como experiencial de un persona. Los beneficios del ocio sobre la personalidad han sido ampliamente demostrados debido a que contribuye a la libre expresión, desarrolla la autonomía y la independencia y permite proyectar la propia identidad (Cuenca-Cabeza, 2009; Oropesa et al., 2014).

A partir de los estudios de Csikszentmihalyi (1996) sobre "el fluir", estado subjetivo óptimo en el cual el individuo pierde la noción del tiempo y experimenta un gran bienestar durante el desarrollo de una actividad, diferentes estudios han relacionado determinadas actividades de ocio con la motivación intrínseca y la satisfacción de necesidades psicológicas (Bagøien et al., 2010; Downs et al., 2013; Haslem et al., 2016; Leversen et al., 2012; Nurmi et al., 2016; Oropesa, 2014; Oropesa et al., 2019, entre otros). Sin embargo, aunque entendemos que el tiempo libre se presenta como un tiempo que puede funcionar como factor de protección y donde se adquieren activos para el desarrollo, no todas las actividades realizadas durante el tiempo libre son igualmente saludables. De este modo, son las actividades organizadas y supervisadas por los adultos las que juegan un papel especialmente relevante, pudiendo prevenir los efectos indeseados de un ocio poco estructurado.

Respecto a la relación entre tiempo libre y personalidad en el periodo adolescente, Beltrán (2015) señaló el papel protector del tesón y de la positividad en las conductas de salud, ya que aumentan las creencias de autoeficacia, contribuyen a una alimentación saludable y favorecen la práctica de ejercicio físico. Junto a estos resultados este autor halló también que el afecto negativo y/o la extroversión jugaron un papel negativo en el consumo de alcohol en

situaciones positivas de ocio, como la asistencia a fiestas, ya que ese estado de positividad aumenta el consumo. En el estudio de Gil-Hernández (2012) los jóvenes que no consumían alcohol durante el fin de semana destacaron en afabilidad, estabilidad emocional y apertura mental frente a los jóvenes que consumían alcohol. Por otro lado, la adicción a internet se ha relacionado positivamente con el neuroticismo y negativamente con la dimensión de conciencia (Villafuerte, 2005). En esta misma dirección, Puerta-Cortés y Carbonell (2014) encontraron que el uso problemático de internet en los adolescentes correlacionó positivamente con neuroticismo y negativamente con afabilidad y responsabilidad. Por otra parte, estos autores no encontraron relaciones significativas con extroversión y apertura a la experiencia. En este mismo estudio, el sexo femenino y la dimensión de responsabilidad fueron factores protectores del uso problemático, mientras que el neuroticismo lo predijo. Otros estudios hallaron relación entre el rasgo de personalidad de apertura a la experiencia y la creatividad autoexpresiva en el dominio digital (Pérez-Fuentes et al., 2019a), así como entre el rendimiento académico y la creatividad digital cotidiana basada en la escuela (Pérez-Fuentes et al., 2019b). El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar la relación entre ocupación del tiempo libre y características de personalidad en la adolescencia, incluyendo una variedad de actividades de ocio que abarca desde el consumo de alcohol hasta el uso de internet, entre otras.

2. Método.

La muestra ascendió a un total de 269 adolescentes escolarizados en tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años (M = 15.09; DT = .83), de los cuales un 46.8% (n =126) eran chicos y un 50.2% (n = 135) eran chicas. Para evaluar la personalidad se empleó el Inventario de los Cinco Grandes (BFI; John et al., 1991). Permite valorar y obtener información sobre los Cinco Grandes Factores de la Personalidad (Extroversión, Conciencia, Amabilidad, Neuroticismo y Apertura a la experiencia). El cuestionario está formado por 44 ítems. Por otro lado, las actividades de tiempo libre fueron evaluadas mediante un cuestionario elaborado y diseñado para esta investigación, que permite obtener información sobre el número de horas dedicado a diferentes actividades de tiempo libre. Las opciones de respuesta para este cuestionario fueron las siguientes: 1 = ninguna; 2 = menos de 1 hora; 3 = 1 a 3 horas; 4 = 3 a 6 horas; 5 = 7 o más horas. Para la recogida de datos se contó con la colaboración de los equipos directivos de los centros educativos y con el profesorado. Para medir la magnitud y el signo de la relación entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 26.0.

3. Resultados.

En la tabla 1 se muestran las correlaciones entre el tiempo dedicado a diferentes actividades de ocio y tiempo libre y la personalidad de los adolescentes.

Actividades de ocio y tiempo libre	Extroversión	Conciencia	Afabilidad	Neuroticismo	Apertura a la experiencia
Actividades física-deportivas dirigidas por un monitor (fútbol, etc.)	.169**	.100	.068	-.148*	-.018
Actividades física-deportivas no dirigidas por un monitor	.084	-.014	.118	-.074	.160*
Actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor (música, etc.)	-.069	.035	-.067	.099	.195*

Actividades artísticas y culturales no dirigidas por un monitor	.010	.089	-.005	.357	.351**
Jugar con ordenador, tablet, móvil, consolas	.057	-.247**	-.042	-.045	-.010
Usar el ordenador, tablet o móvil para correo electrónico, Whatsapp	.192**	.044	.038	.076	.018
Leer	-.033	-.002	-.005	.016	.148*
Estudiar o hacer deberes	.008	.243**	.129*	.071	-.074
Trabajar (recibes a cambio dinero)	.018	-.109	-.132*	-.005	-.065
Estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.)	.157*	-.028	.157*	-.016	-.016
Beber alcohol	.156*	-.155*	-.132*	.140*	.110
Ir de compras o de tiendas	.132*	.133*	.035	.113	-.074
No hacer nada	.050	-.232**	-.097	.029	.011

Tabla 1. Correlación de Pearson entre el número de horas dedicado a las actividades de tiempo libre y la personalidad
*Nota. *p < .05; **p < .01*

En cuanto a la extroversión, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre la realización de Actividades física-deportivas dirigidas por un monitor (r = .169, p < .01), Usar el ordenador, tablet o móvil para correo electrónico, whatsapp, etc. (r =.192 , p < .01), Estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.) (r = .157, p < .05), Beber alcohol (r = .156, p < .05), Ir de compras o de tiendas (r = .132, p < .05) y el rasgo de extroversión en la personalidad de los adolescentes. De este modo, a medida que aumentó la puntuación de los adolescentes en las horas dedicadas a estas actividades mayor puntuación obtuvieron en extroversión.

En cuanto a la afabilidad, se halló una correlación significativa y positiva entre Estudiar o Hacer deberes (r = .129, p < .05) y Estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.) (r = .157, p < .05) y el rasgo de afabilidad en la personalidad de los adolescentes. Esto significa, que a medida que aumentaron las puntuaciones en las horas dedicadas a estas actividades mayor puntuación obtuvieron los adolescentes en afabilidad. Asimismo, se obtuvieron correlaciones significativas y negativas entre trabajar (recibe a cambio dinero) (r = -.132, p < .05), Beber alcohol (r = -.132, p < .05) y el rasgo de personalidad de afabilidad. Estos resultados apuntan que a medida que aumentó la puntuación en el tiempo dedicado a estas actividades los adolescentes puntuaron también más bajo en afabilidad.

En cuanto a la conciencia, se encontraron correlaciones significativas y negativas entre Jugar con ordenador, Tablet, móvil, consolas (r = -.247, p < .01), Beber alcohol (r = -.155, p < .05) y No hacer nada (tumbarse en el sofá o en la cama para pensar, repasar el día, etc. (r = -.232, p < .01) y el rasgo de conciencia en la personalidad de los adolescentes. Esto significa, que a medida que aumentó la puntuación de los adolescentes en el tiempo dedicado a estas actividades menor fue la puntuación que obtuvieron en conciencia. Por otro lado, se obtuvo una correlación significativa y positiva entre Estudiar o hacer los deberes (r = .243, p < .01), así como Ir de compras o tiendas (r = .133, p < .05) y el rasgo de personalidad de conciencia. Estos resultados apuntan a que a medida que aumentó la puntuación en el tiempo dedicado a realizar los deberes y a ir de compras o tiendas los adolescentes puntuaron también más alto en conciencia.

En cuanto al neuroticismo, se halló una correlación significativa y negativa entre la realización de Actividades física-deportivas dirigidas por un monitor (r = - .148, p < .05) y el rasgo de

neuroticismo en la personalidad de los adolescentes, así como una correlación significativa y positiva entre Beber alcohol y neuroticismo ($r = .140$, $p < .05$). De este modo, a medida que aumentaron las puntuaciones respecto a las horas dedicadas a realizar actividades física-deportivas dirigidas por un monitor esta actividad, los adolescentes puntuaron más bajo en neuroticismo, así como que a medida que aumentaron las puntuaciones en las horas dedicadas a consumir alcohol los adolescentes puntuaron más alto en neuroticismo.

En cuanto a la apertura a la experiencia, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre la realización de a Actividades físico-deportivas no dirigidas por un monitor ($r = .160$, $p < .05$), Actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor (música, etc.) ($r = .195$, $p < .05$), Actividades artísticas y culturales no dirigidas por un monitor ($r = .351$, $p < .01$), Leer ($r = .148$, $p < .05$) y el rasgo de personalidad de apertura a la experiencia. De este modo, al aumentar las puntuaciones en las horas dedicadas a estas actividades también fue mayor la puntuación que obtuvieron los adolescentes en apertura a la experiencia.

4. Discusión/Conclusiones.

Con este trabajo se ha cumplido con el objetivo de estudiar, con una muestra de adolescentes, la relación entre personalidad y tiempo libre. Respecto a la relación entre extroversión y actividades de ocio y tiempo libre, los resultados reflejaron que cuando las puntuaciones eran elevadas en extroversión, aumentó el tiempo dedicado a actividades física-deportivas dirigidas por un monitor, a usar el ordenador, tablet o móvil para correo electrónico, Whatsapp, etcétera, el tiempo dedicado a estar con los amigos y también a beber alcohol. Por tanto, este rasgo de personalidad se asoció significativa y positivamente con actividades estructuradas, que favorecen el desarrollo positivo adolescente, como es participar en actividades físico-deportivas dirigidas por un monitor, también con actividades no estructuradas (uso de redes sociales, estar con los amigos cenando, etc.), que cuando se realizan conjuntamente con actividades estructuradas disminuyen la probabilidad de aparición de conductas de riesgo en la adolescencia (Oropesa et al., 2014). También se relaciona con conductas menos saludables como es la ingesta de alcohol. Este último resultado se encuentra en la misma línea que el obtenido por Beltrán (2015) que encontró que la extroversión jugó un papel negativo en situaciones cargadas de positividad para el adolescente puesto que el afecto positivo y la extroversión aumentaron el consumo de alcohol.

En cuanto a la relación entre afabilidad y actividades de ocio y tiempo libre, los resultados mostraron que cuando los adolescentes puntuaban más alto en afabilidad y mostraban actitudes prosociales hacia los demás, mayor fue el tiempo dedicado a estas actividades: estudiar o hacer deberes, estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.) y menor fue el tiempo dedicado a beber alcohol. En este sentido, en la investigación de Gil-Hernández (2012), el no consumo de alcohol por parte de los jóvenes durante el fin de semana se asoció con puntuaciones más altas en afabilidad, estabilidad emocional y apertura mental.

En la relación entre conciencia y actividades de ocio y tiempo libre, los resultaron revelaron que cuando las puntuaciones fueron bajas en conciencia (capacidad de controlar los impulsos para dirigir el comportamiento hacia determinadas metas u objetivos, es decir, implica pensar antes de actuar, seguir normas y reglas, planificar, organizar y priorizar tareas), los adolescentes dedicaron más tiempo a jugar con ordenador, Tablet, móvil, consolas, a no hacer nada y a beber alcohol, y por otro lado, cuando las puntuaciones de los adolescentes fueron elevadas en conciencia, éstos dedicaron más tiempo a estudiar o hacer los deberes y a ir de compras o tiendas. Resultados semejantes respecto al tiempo dedicado al uso de internet y

videojuegos fueron obtenidos por otros autores (Puerta-Cortés y Carbonell, 2014; Villafuerte, 2005).

En cuanto a la relación entre neuroticismo y actividades de ocio y tiempo libre, las puntuaciones elevadas en neuroticismo correlacionaron con un menor tiempo dedicado a actividades física-deportivas dirigidas por un monitor, que requieren de motivación intrínseca e iniciativa (Bagøien, et al., 2010; Downs et al., 2013; Haslem et al., 2016; Leversen et al., 2012; Nurmi et al., 2016; Oropesa, 2014; Simón et al., 2019) y con un mayor tiempo dedicado al consumo de alcohol. Resultados en esta dirección fueron obtenidos por Gil-Hernández (2012).

En cuanto a la relación entre apertura a la experiencia y actividades de ocio y tiempo libre, puntuaciones elevadas en apertura a la experiencia se asociaron con mayor tiempo dedicado actividades físico-deportivas no dirigidas por un monitor, actividades artísticas y culturales dirigidas y no dirigidas por un monitor y a leer. Diferentes estudios han hallado asociación entre el rasgo de personalidad de apertura a la experiencia con la creatividad y el rendimiento académico (Pérez-Fuentes et al. 2019a; Pérez-Fuentes et al., 2019b).

En resumen, los datos más significativos asocian positivamente la extroversión con la realización de actividades físico-deportivas dirigidas por un monitor y con usar el ordenador, la Tablet o el móvil para correo electrónico o whatsapp, la apertura a la experiencia positivamente con actividades artísticas y culturales no dirigidas por un monitor y la conciencia positivamente con estudiar y hacer deberes y negativamente con no hacer nada y jugar a videojuegos. En base a estos hallazgos, se considera que contribuir al desarrollo personal del adolescente puede ser una estrategia óptima para educar saludablemente en el tiempo libre. En base a los hallazgos encontrados, se considera que contribuir al desarrollo personal del adolescente puede ser una estrategia óptima para educar saludablemente en el tiempo libre y favorecer la innovación educativa en secundaria.

Referencias bibliográficas

Amorós, E., Esquerda, M., Agustí, A. M., Kiskerri, A., Prat, J., Viñas, J., y Pifarré, J. (2019). Have millennials arrived at Medical School? Personality profile of medical students 1999-2014. *Educación Médica*. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.007.

Bagøien, T.E., Halvari, H., y Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, *111*(2), 407-432. http://dx.doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432.

Beltrán, M. D. L. (2015). Personalidad, afecto y afrontamiento en las conductas saludables y de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia..

Chang, H. T., Chou, Y. J., Liou, J. W., y Tu, Y. T. (2016). The effects of perfectionism on innovative behavior and job burnout: Team workplace friendship as a moderator. *Personality and Individual Differences, 96*, 260-265. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.088.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.

Cuenca-Cabeza (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. En J.C. Otero-López (Ed.), *La pedagogia del ocio: Nuevos desafíos* (pp. 9-23). Asac.

Deniz, M. E., y Satici, S. A. (2017). The Relationships between Big Five Personality Traits and Subjective Vitality. *Anales de Psicología, 33*, 218-224. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.261911.

Downs, D.S., Savage, J.S., y DiNallo, J.M. (2013). Self-determined to exercise? Leisure-time exercise behavior, exercise motivation, and exercise dependence in youth. *Journal of Physical Activity and Health*, *10*(2), 176-184. http://dx.doi.org/10.1123/jpah.10.2.176.

Freiberg, A., de la Iglesia, G., Stover, J., y Fernández, M. (2014). Escala de personalidad paradójica: su desarrollo y análisis de validez de constructo. *International Journal of Psychological Research, 7*(1), 49-72.

Gil-Hernández, S. (2012). *Alcoholismo de fin de semana en adolescentes: Funcionamiento prefrontal, rasgos psicopatológicos y de personalidad* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Haslem, L., Wilkinson, C., Prusak, K.A., Christensen, W.F., y Pennington, T. (2016). Relationships between health-related fitness knowledge, perceived competence, self-determination, and physical activity behaviors of high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, *35*(1), 27-37. https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0095.

John, O. P., Donahue, E. M., y Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory-Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.

John, O. P., Naumann, L. P., y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.

Leversen, I., Danielsen, A.G., Birkeland, M.S., y Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(12), 1588-1599. https://doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5.

Nurmi, J., Hagger, M.S., Haukkala, A., Araújo-Soares, V., y Hankonen, N. (2016). Relations between autonomous motivation and leisure-time physical activity participation: The mediating role of self-regulation techniques. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *38*(2), 128-137. https://doi.org/ 10.1123/jsep.2015-0222.

Oropesa, N. F. (2014). La influencia del tiempo libre en el desarrollo evolutivo adolescente. *Apuntes de Psicología, 32*(3), 235-244. Disponible en: https://hdl.handle.net/11441/85215.

Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P., y Muñoz-Tinoco, V. (2014). Routine leisure activities: Opportunity and risk in adolescence/Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, *26*(1), 159-183. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908670.

Oropesa, N.F., Simón, M.M., Martos, África, Barragán, A.B., Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Sisto, M., Soriano, J.G., y Gázquez, J.J. (2019). Análisis de la relación entre tiempo libre y motivación en el ocio durante la adolescencia. En M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, M.M. Molero, A.B. Barragán, M.M. Simón, A. Martos y N.F. Oropesa, *Conocimientos, investigación y prácticas en el campo de la salud* (Vol. 7, pp. 533-540). Asunivep.

Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Gázquez, J. J., Oropesa, N. F., Simón, M. M., y Saracostti, M. (2019a). Self-expressive creativity in the adolescent digital domain: Personality, self-esteem, and emotions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(22), 4527. https://doi.org/10.3390/ijerph16224527

Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M.M., Oropesa, N. F., Simón, M.M., y Gázquez, J. J. (2019b). Relationship between digital creativity, parenting style and adolescent performance. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2487. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02487.

Puerta-Cortés, D. X., y Carbonell, X. (2014). El modelo de los cinco grandes factores de personalidad y el uso problemático de Internet en jóvenes colombianos. *Adicciones*, *26*(1), 54-61.

Villafuerte, L.M.A. (2005). Personalidad, hábitos de consumo y riesgo de adicción al Internet en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, *23*(1), 65-112. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829529003.

Educación Física durante al docencia semipresencial: ¿Cuestión de género del profesorado?.

Iván López-Fernández. Universidad de Málaga (España).
Francisco Javier Gil-Espinosa. Universidad de Málaga (España).
Rafael Burgueño Menjíbar. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró, el 11 de marzo de 2020, que la COVID-19 se podía caracterizar como pandemia, debido tanto a los elevados niveles de propagación y gravedad, como por los niveles alarmantes de inacción (Organización Mundial de la Salud, 2020). Las medidas sanitarias impuestas para frenar la pandemia supusieron un impacto importante en los sistemas educativos de todo el mundo (UNICEF, 2020). Así, alumnado, familias y profesorado tuvieron que trabajar de forma rápida e ingeniosa para mantener una educación de calidad (Gil-Espinosa, 2020).

Tras un periodo de confinamiento y docencia telemática, en el curso 2020-2021, la administración educativa española permitió diferentes modelos organizativos, a partir de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con la intención de alcanzar el mayor nivel de presencialidad posible, en equilibrio con la minimización de riesgos de contagios (Goad et al., 2021) se generalizó, en ESO, un modelo de organización y funcionamiento semipresencial. La docencia de Educación Física (EF) tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones (Beard & Konukman, 2020; Daum et al., 2021). Este proceso de adaptación de la EF al nuevo contexto derivado de la pandemia todavía no ha sido analizado en profundidad. En este sentido, Johnson et al. (2021), recomiendan ampliar el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje implementado como consecuencia de los diferentes modelos organizativos puestos en funcionamiento.

El género podría ser una variable importante a analizar, ya que hay estudios que sugieren que se encuentra asociado a las motivaciones para la dedicación docente (Moses et al., 2016), y a cuestiones relacionadas con la implementación práctica (Almusharraf & Almusharraf, 2021). Algunas investigaciones señalan diferencias entre las profesoras y profesores en relación con determinados elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, las profesoras otorgan una mayor valoración a la utilidad de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para evaluar el rendimiento en los aprendizajes de los alumnos y como medio para mejorar el desarrollo de sus clases y con ello ser más dinámicas y motivadoras (Araiza & Pedraza, 2019). Por otro lado, las profesoras encuentran más problemas a la hora de llevar a cabo sus clases de EF (Victorino, 2020). Sin embargo, otros estudios no encuentran diferencias en el uso de diversas variables curriculares, como la utilización de las TIC como recursos docentes, entre profesoras y profesores (Hernández Ramos & Torrijos Fincias, 2019)

El proyecto "*Comprehensive and Lifelong Physical Education (CALPE)*" (López-Fernández et al., 2021) realizó un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF en el modelo semipresencial durante el curso 2020-2021 en España. En este trabajo, se presentan los

resultados obtenidos en cuanto al género del profesorado, diferenciando profesoras y profesores.

El objetivo de esta investigación fue, por lo tanto, analizar las diferencias por género de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, como los contenidos, la metodología o la evaluación, implementados por profesoras y profesores de EF en ESO y Bachillerato en España.

2. Método.

2.1. Participantes.

Los participantes fueron 174 (121 hombres y 53 mujeres) docentes de EF de ESO y Bachillerato. En cuanto a la edad, 12 docentes informaron tener menos de 30 años, 62 docentes entre 30 y 39 años, 72 docentes entre 40 y 49 años y 28 docentes más de 50 años. En relación con la experiencia docente, 46 profesores afirmaron tener una experiencia docente inferior a 5 años, 13 docentes entre 5 y 9 años, 21 docentes entre 10 y 14 años, 34 docentes entre 15 y 19 años, 37 docentes entre 20 y 24 años, 10 docentes entre 25 y 29 años y 13 docentes más de 34 años. De entre todos ellos, 151 docentes indicaron trabajar en centros educativos públicos, mientras que 19 docentes en centros educativos concertados y 4 docentes en centros educativos privados.

2.2. Instrumentos.

Se desarrolló una encuesta online usando *Google Form* (López-Fernández et al., 2021). La encuesta fue analizada por dos grupos independientes de expertos en enseñanza de la EF, obteniendo valores satisfactorios para el coeficiente *V* de Aiken en las dimensiones de representatividad, claridad y comprensión. Además, se llevó a cabo un estudio piloto con un reducido grupo de docentes de EF de ESO y Bachillerato, no encontrándose problemas en la comprensión de las preguntas. En su conjunto, este proceso proporcionó evidencias de validez basadas en contenido del instrumento.

2.3. Procedimiento.

La administración de la encuesta se realizó de modo on-line, durante los meses de enero y febrero del curso académico 2020-2021. A la hora de cumplimentar la encuesta, los potenciales participantes recibieron información e instrucciones para explicarles que su participación era totalmente voluntaria y anónima, además de informarles que no había respuestas correctas ni falsas puesto que sólo se quería conocer sus percepciones acerca de la enseñanza semipresencial implementada en la EF en ESO y Bachillerato durante el período de las medidas restrictivas derivadas de la pandemia de COVID-19. Como paso previo a realizar la encuesta, los posibles participantes tuvieron que dar su consentimiento informado. Los participantes no recibieron ningún tipo de compensación derivada de su participación en esta investigación. La cumplimentación de la encuesta tuvo una duración media de 10 minutos. Los datos fueron tratados de manera confidencial y exclusivamente con fines investigadores y académicos de acuerdo con los requisitos éticos para la investigación humana propuestos por la Declaración de Helsinki. Esta investigación obtuvo la aprobación por parte del Comité de Ética del Servicio Andaluz de Salud (CEI-15-04-2019).

2.4. Análisis de datos.

Los datos se analizaron usando el programa estadístico IBM® SPSS® (versión 25.00). Para las variables de naturaleza categórica, se estimaron frecuencias absolutas y relativas, mientras que para las variables de carácter continuo se calculó la media a la hora de informar de los estadísticos descriptivos. Para examinar las posibles diferencias de género en las variables

categóricas, se utilizó la prueba χ^2 de Pearson. Para las variables continuas, se usó la prueba *t* de Student de muestras independientes a la hora de analizar las diferencias por género. De manera complementaria al nivel de significación estadística ($p < .05$), se calculó el índice V de Cramer para variables categóricas y el índice d de Cohen para variables continuas como medidas del tamaño del efecto (Field, 2017). Ambos coeficientes muestran un tamaño del efecto pequeño, medio y grande con valores mayores que .10, .30 y .50 (Field, 2017).

3. Resultados.

3.1. Contenidos de la enseñanza.

Los criterios utilizados por el profesorado para decidir los contenidos a trabajar en la parte presencial de la clase estuvieron influenciados por el género del profesorado (χ^2 [8] = 18.48, p = .018) (Tabla 1). Más concretamente, el criterio 1 (18 y 3), criterio 2 (17 y 8), criterio 3 (27 y 10) la combinación de criterios 1 y 3 (18 y 5) junto con la combinación de criterios 2 y 3 (14 y 2) fueron menos elegidos por las profesoras.

Criterios	Criterio 1		Criterio 2		Criterio 3	
	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores
	3	18	8	17	10	27
Combinación	Criterios 1 y 3		Criterios 2 y 3			
	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores		
	5	18	2	14		

Tabla 1. Frecuencia de los criterios más utilizados por el profesorado para seleccionar el contenido a enseñar en la parte presencial de la asignatura.

Nota. Criterio 1 = Prioridad a los contenidos más importantes tras el análisis del departamento; Criterio 2 = Facilidad para coordinar con la parte no presencial; Criterio 3 = Prioridad a los contenidos más prácticos y procedimentales; Criterio 4 = Prioridad a los contenidos que facilitan el trabajo en grupo del alumnado.

3.2. Metodología utilizada por el profesorado.

No se encontraron diferencias entre profesores y profesoras en cuanto al uso de las plataformas educativas. Por el contrario, en cuanto al uso de estrategias metodológicas para fomentar la actividad física del alumnado fuera del centro educativo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género (χ^2 [3] = 7.81, p = .049, V = .21). Mientras que las profesoras tuvieron una mayor frecuencia en no implementar ninguna estrategia (8 frente a 6), los profesores tuvieron una mayor frecuencia en la utilización tanto de una estrategia (74 frente a 23) como de dos estrategias de enseñanza (35 frente a 20).

No hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto al uso de estilos de enseñanza para la enseñanza semipresencial en relación con el género (χ^2 [2] = 2.66, p = .265), edad (χ^2 [6] = 3.17, p = .787), ni en cuanto a la implementación de modelos pedagógicos en la enseñanza semipresencial respecto al género (χ^2 [2] = 0.07, p = .966).

3.3. Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No se encontraron diferencias entre profesores y profesoras en cuanto a la recomendación de los diferentes instrumentos de evaluación. En lo que respecta a las posibles diferencias de género en el uso de los instrumentos de evaluación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el uso del portafolio (*t* [172] = 0.06, *p* = .956), cuestionario en plataforma virtual (*t* [172] = 0.27, *p* = .876), registro en aplicaciones deportivas (*t* [172] = 1.51, *p* = .132), trabajos escritos (*t* [172] = 0.51, *p* = .609), confirmación familiar de realización (*t* [172] = 0.08, *p* = .934) y examen oral por videoconferencia (*t* [172] = 0.58, *p* = .556). En cambio,

los profesores obtuvieron una puntuación promedio significativamente superior al de las profesoras en el uso de la rúbrica (t [172] = 1.83, p = .046, d = 0.31).

4. Discusión.

Tras el análisis de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por profesoras y profesores de EF en ESO y Bachillerato de España, se encontró que los profesores utilizaron diferentes criterios para la selección de los contenidos a trabajar en la parte no presencial de la docencia, así como en las estrategias de enseñanza para la realización de actividades fuera del centro. Igualmente, los profesores utilizaron más la rúbrica como instrumento de evaluación que las profesoras.

En nuestra revisión no hemos encontrado investigaciones que analicen las posibles diferencias en los elementos curriculares, entre profesoras y profesores, en el modelo de enseñanza semipresencial. No obstante, investigaciones previas muestran resultados que sintonizan con los resultados de nuestro estudio y que pueden ayudar a interpretar los mismos. En un estudio, en el que participaron 1500 docentes, sobre el cambio del modelo tradicional hacia el telemático, las profesoras manifestaron mayores dificultades que los profesores al afrontar dicha transición (Jelińska & Paradowski, 2021). Los autores indicaban que dicha diferencia podía ser debida a una posible mayor participación no estereotipada (entre amigos, colegas…) de los profesores, así como a una posible tendencia de los mismos a sobreestimar su propia capacidad. En la misma línea, en otro estudio, realizado en España, de Alemany-Arrebola et al. (2020), los hombres tenían una percepción de autoeficacia más elevada. A su vez, diferentes investigaciones apuntan a que las mujeres muestran una mayor preocupación por la privacidad y los riesgos de internet (Chou & Sun, 2017). Por último, Jelińska & Paradowski (2021) plantean como otra hipótesis que justifique la diferencia, el mayor número de compromisos, como el cuidado de familiares y tareas domésticas que hace disponer de menos tiempo, coincidiendo con Bawaneh et al. (2020).

Las diferencias encontradas en nuestra investigación en relación a los criterios de elección de contenidos, estrategias metodológicas y el uso de la rúbrica de evaluación, entre profesoras y profesores, podría estar condicionado por la necesaria utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), al tratarse de un modelo organizativo semipresencial. Lo que coincide con la investigación de Díaz et al. (2020), quienes encuentraron diferencias significativas en las variables de conocimientos e intencionalidad didáctica en el uso de TIC entre profesoras y profesores de EF, siendo superiores en los profesores. En la misma línea, un estudio realizado con profesorado de educación infantil y primaria sugiere que los profesores tienen mayores conocimientos tecnológicos y su aplicación didáctica, o que las profesoras presentan mayor rechazo a las tecnologías (Roig et al., 2015). Otro estudio reciente insistía en la influencia del género en la competencia digital pedagógica del profesorado, mostrando las profesoras una menor competencia (Guillén-Gámez et al., 2021). Estas diferencias entre géneros podrían estar motivadas por la predisposición a asumir retos tecnológicos de los profesores (Huang et al., 2013), o estereotipos de roles de los géneros (Martínez-Cantos & Castaño, 2017). Sin embargo, hay autores que han encontrado que las mujeres poseen mejores habilidades digitales que los hombres (Aesaert and Van Braak 2015; Krumsvik et al. 2016), lo que entraría en contradicción con nuestros resultados y refleja que no existe unanimidad en este aspecto. Es necesario continuar investigando en la utilización de los diferentes elementos curriculares en entornos educativos semipresenciales y profundizar en las razones que subyacen detrás de las diferencias detectadas entre profesoras y profesores, especialmente, en su vinculación con el uso de las TIC.

5. Conclusiones.

Esta investigación se planteó el objetivo de analizar las diferencias por género de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, llevado a cabo por profesoras y profesores de EF en ESO y Bachillerato en España. Los resultados muestran que los criterios utilizados por el profesorado para decidir los contenidos a trabajar en la parte presencial de la clase estuvieron influenciados por el género del profesorado, de igual forma que el uso de estrategias metodológicas para fomentar la actividad física del alumnado fuera del centro educativo y el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación. Es necesario continuar investigando en la utilización de los diferentes elementos curriculares en entornos educativos semipresenciales y profundizar en las razones que subyacen detrás de las diferencias detectadas entre profesoras y profesores, especialmente, en su vinculación con el uso de las TIC, pues existen resultados contradictorios entre estudios llevados a cabo.

Referencias bibliográficas.

Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology*, *11*, 570017. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570017

Aesaert, K., & Van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences. *Computers & Education*, *84*, 8–25. https ://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.017

Almusharraf, N., & Almusharraf, A. (2021). Postsecondary instructors' reflective teaching practices pertaining to gender differences and teaching experience. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *8*(3), 1-16. https://doi.org/10.29333/ejecs/788

Araiza, M. de J., & Pedraza, E. (2019). Discernimiento de los docentes por género en el uso de las TIC en el aula a partir de las competencias digitales. *Espacios*, *40*(21).

Bawaneh, A. K., Moumene, A. B. H., & Aldalalah, O. (2020). Gauging the level of reflective teaching practices among science teachers. *International Journal of Instruction*, *13*(1), 695-712. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13145a

Beard, J., & Konukman, F. (2020). Teaching online physical education: The art of connection in the digital classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *91*(7), 49-51. https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1785772

Chou, H. L., & Sun, J. C. Y. (2017). The moderating roles of gender and social norms on the relationship between protection motivation and risky online behavior among in-service teachers. *Computers and Education*, *112*, 83-96. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.003

Daum, D. N., Goad, T., Killian, C. M., & Schoenfeld, A. (2021). How do we do this? Distance learning in physical education — Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *92*(4), 5-10. https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886836

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Díaz Barahona, J., Monfort Pañego, M., & Molina García, J. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *38*, 497–504. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74370

Gil-Espinosa, F. J. (2020). La covid-19: Una carrera de fondo para avanzar en educación física. *Journal of Physical Education and Human Movement*, *2*(2), 1–5. https://doi.org/10.24310/JPEHMjpehmjpehm.v2i29849

Goad, T., Killian, C. M., & Daum, D. N. (2021). Distance learning in physical education: Hindsight is 2020 — Part 3. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *92*(4), 18-21. https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886843

Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, *26*(3), 481-498. https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7

Hernández Ramos, J. P., & Torrijos Fincias, P. (2019). Percepción del profesorado universitario sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *EDMETIC*, *8*(1), 128-146. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10537

Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *Internet and Higher Education*, *16*(1), 57-65. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.001

Jelińska, M., & Paradowski, M. B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during covid-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, *25*(1), 303-328. https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492

Johnson, J., Daum, D., & Norris, J. (2021). I Need Help! Physical educators transition to distance learning during COVID-19. *Physical Educator*, *78*(2), 119-137. 10.18666/TPE-2021-V78-I2-10866

Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *58*(3), 269–280. https ://doi.org/10.1080/00313 831.2012.72627 3

López-Fernández, I., Burgueño, R., & Gil-Espinosa, F. J. (2021). High school physical education teachers' perceptions of blended learning one year after the onset of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(21), 11146. https://doi.org/10.3390/ijerph182111146

Martínez-Cantos, J. L., & Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama Social*, *25*, 49-65.

Moses, I., Admiraal, W. F., & Berry, A. K. (2016). Gender and gender role differences in student–teachers' commitment to teaching. *Social Psychology of Education*, *19*(3), 475–492. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9340-3

Organización Mundial de la Salud (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19

Roig, R., Mengual, S., & Quinto, P. (2015). Conocimientos tecnológicos , pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar*, *23*(45), 151-168. https://doi.org/10.3916/C45-2015-16

UNICEF (2020). La educación frente al COVID-19. https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19

Victorino, M.E. (2020), *Influencia del profesorado de Educación Física en la práctica deportiva de sus estudiantes: Diferencias de sexo* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. https://hdl.handle.net/10630/19478

El manejo de la inteligencia emocional en el alumnado universitario de la UNAN-Managua (Nicaragua).

Tonys Romero Díaz. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua).
Manuel Jesús Perea Rodríguez. Universidad Popular de Dos Hermanas (España).
María Carmen Muñoz Díaz. Universidad Pablo de Olavide (España).
Juan Agustín Morón Marchena. Universidad Pablo de Olavide (España).
Alberto Martínez Gimeno. Universidad Popular de Dos Hermanas (España).

1. Introducción.

En los últimos años, los estudios sobre la inteligencia emocional han aumentado significativamente, principalmente en el campo educativo. Fue Goleman (1995), quien impulsó con sus escritos este concepto; aunque la primera definición teórica corresponde a Mayer y Salovey (1997: 10), *"*la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual*"*.

El constructo de la inteligencia emocional, aún en estos días, es muy cuestionado, debido a este hecho, han surgido una gran cantidad de variados estudios que contribuyen de manera directa a la psicología y al ámbito educativo, principalmente, los que tienen que ver con el desarrollo de habilidades, emociones, salud, calidad de vida y toma de decisiones en adolescentes (Suárez, 2012). Este grupo de población es considerado el más vulnerable y susceptible a los cambios en la sociedad, debido a los cambios biológicos, fisiológicos socioculturales y psicológicos que se presentan en esta etapa de la vida (Córtes et al., 2010). Enfrentarse a situaciones inesperadas cotidianas, es algo muy frecuente en esta etapa, por lo que definitivamente, el saber manejarse emocionalmente será un elemento que permitirá al estudiante tener éxito en sus decisiones.

La adaptación y asimilación de las emociones implica que las personas deben tener la habilidad para razonar bien con sus emociones en la resolución de problemas, por tal razón, la práctica de la inteligencia emocional es una actividad tanto prospectiva como retrospectiva, en la que se incluye la habilidad para regular las emociones positivas y negativas, propias y de los demás (Extremera y Fernández, 2009). Es decir, las personas emocionalmente inteligentes conectan mejor con las demás, del mismo modo, ponen de manifiesto su conducta de solidaridad y son más necesarias para el control de las actividades en donde se toman decisiones del nivel crítico o estresante, por esa razón, los estudios donde se analizan las habilidades para el manejo de las emociones, precisa de una revisión periódica (Côté et al., 2011).

A partir de los últimos acontecimientos a nivel mundial, los requerimientos y demandas del estudiantado, cuando ingresan a las universidades cada vez son mayores, y ya no sólo se trata de las habilidades técnicas, sino también de habilidades emocionales sino también de habilidades emocionales que influyen directamente en la autodeterminación, las actitudes, el trabajo en equipo, la cooperación y la capacidad de adaptarse a las circunstancias que surjan repentinamente (Gilar, Pozo y Castejón, 2018).

Varias investigaciones señalan que el alumnado carece de habilidades para controlar las emociones, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo en sus estudios, como la desarrollada por Fernández-Lasarte et al. (2019), que destaca que una de las variables más influyente en el desarrollo académico es la inteligencia emocional, también pudo mostrar la consistencia en los resultados de las relaciones existentes entre la inteligencia emocional y las variables que pudieran predecir el éxito o no de un estudiante, tanto a nivel personal como académico. Por otra parte, la educación basada en la inteligencia emocional es necesaria para que los estudiantes sean capaces de utilizar y controlar positivamente sus emociones, con estrategias positivas de afrontamiento de situaciones estresantes (Wong y Law, 2002) y desencadenantes (Shin y Park, 2013), lo que mejora su bienestar psicológico (Sora et al., 2019); promoviendo el sentimiento de pertenencia a un grupo (Cottingham, 2016; Gkonou y Miller, 2021; Pirí et al., 2017), mayor éxito social, organizacional y personal (Gendron, 2004; Liu y Chen, 2012), con impacto positivo en la comunidad (Gendron, 2007).

Por lo anterior, teniendo en cuenta que en pleno siglo XXI es importante que se considere la inteligencia emocional como complemento del desarrollo cognitivo para el trabajo docente, ya que facilita las relaciones en los centros de trabajo (Báez et al. 2019), y que, un aspecto primordial del trabajo docente es la competencia emocional (Cazalla y Molero, 2016). Se trata de encontrar a través de esta investigación las claves diagnósticas para la puesta en marcha de programas de mejora y capacitación en inteligencia emocional, así como describir las competencias emocionales de los estudiantes por cada dimensión del test y comprobar si existen diferencias por sexo, edad y promedio de clases en la inteligencia emocional de los estudiantes.

2. Materiales y métodos.

La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-correlacional, de corte transversal. No hubo manipulación de las variables, por tanto, es no experimental (Hernández, 2014). La población corresponde a 837 estudiantes del departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales, la cual es parte de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN Managua) ubicada en Juigalpa, Nicaragua.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, a los estudiantes se les envió un link para que contestaran el cuestionario, una gran cantidad estuvo de acuerdo, se obtuvo una respuesta de 330 estudiantes, lo que corresponde al 39.4 % de la población. Las respuestas fueron anónimas, ya que no se les pidió el nombre o correo.

El instrumento usado corresponde a uno de los test más utilizados para este tipo de estudios: el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) en su versión corta de 24 ítems, el cual tiene tres factores con 8 ítems cada uno (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). El instrumento fue retomado de la adaptación y traducción hecha por López (2014). La escala que usa esta versión es del tipo Likert con 5 adjetivos que muestran el grado de acuerdo con cada afirmación, donde 1: nada de acuerdo, 2: algo de acuerdo, 3: Bastante de acuerdo, 4: Muy de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo.

Se hizo la depuración de datos que tenían alguna respuesta incompleta o que se consideran como dato repetido (algunos estudiantes a veces reenvían dos veces el mismo cuestionario), el total de respuestas correctas para el estudio que se consideró finalmente fue de 320 respuestas, que equivale a un 97 % del total de respuestas.

Al cuestionario se añadieron siete preguntas de datos generales que sirven para describir y comparar en las puntuaciones a los estudiantes. Al ser uno de los test más usados a nivel internacional para medir la inteligencia emocional, el TMMS-24 ha sido ampliamente validado en contextos hispanos y su fiabilidad promedio supera el 0.80. Además, tiene una alta validez estructural. Sin embargo, como la muestra superaba los mínimos establecidos para medir la fiabilidad, también en el presente estudio se reportan datos estadísticos para confirmar lo que ha sido debatido ampliamente en la literatura.

Los datos fueron procesados usando el software estadístico SPSS versión 25.0 para Windows, y para la obtención de los estadísticos de fiabilidad por la escala de respuestas se usó el Programa Factor (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017), software que permite realizar cálculos de fiabilidad con respuestas en escala ordinal, los cuales se muestran a continuación:

Dimensiones	Valor del coeficiente
Percepción	0.936
Comprensión	0.933
Regulación	0.945
Toda la escala	0.948

Tabla 1. Valores de la confiabilidad (Alfa de Cronbach) del TMSS-24.

Es importante señalar que la extracción factorial fue idéntica a la del test original, razón por la cual no se va a profundizar en las propiedades psicométricas de la misma, se obtuvieron los mismos tres factores y con valores muy consistentes de fiabilidad.

Se realizó un análisis de estadísticos descriptivos univariado para describir la muestra obtenida, para la interpretación de la escala se crearon nuevas variables (percepción, comprensión y regulación de las emociones). Dado que la interpretación de la escala es diferenciada por el sexo, se realizaron pruebas de hipótesis, tanto para proporciones como para medias, y así determinar las diferencias ($p < 0.05$) en dependencia de las variables sexo, rango de edades, rendimiento académico, carrera, procedencia y turno. La interpretación de la escala final para medir la inteligencia emocional, usando el TMMS-24 es la siguiente:

Subescala		Hombres	Mujeres
Percepción	Escasa	< 21	< 24
	Adecuada	22 a 33	25 a 35
	Excesiva	34 a 40	36 a 40
Comprensión	Escasa	< 25	< 23
	Adecuada	26 a 35	24 a 34
	Excesiva	36 a 40	35 a 40
Regulación	Escasa	< 23	< 23
	Adecuada	24 a 35	24 a 34
	Excesiva	36 a 40	35 a 40

Tabla 2. Puntos de corte para la interpretación del TMMS-24.

3. Resultados.

Las características generales de la muestra indican que el 72.2 % de los estudiantes corresponden al sexo femenino, mientras el 27.8 % son hombres, esta proporción guarda relación con toda la población estudiantil de la universidad en la cual las mujeres son más del 60%. La edad media fue de 23.8 años (DT = 6), el rango de edad más frecuente fue el de 17 a 25 años, donde se encuentra el 70 % de la muestra, la nota media de clase reportado fue de 78.6 puntos (DT= 8.6), la escala de valoración del rendimiento académico usada actualmente es de 0 a 100 puntos, donde 60 puntos es el mínimo para aprobar cualquier asignatura.

En relación al lugar de procedencia de los estudiantes, el 65.5% son del área urbana, mientras el 37.5% son del área rural. El 59.1% estudian en el turno sabatino y el 40.9% son del turno dominical. La distribución por carreras quedó conformada de la siguiente manera: el 11.9 % de la carrera de Física-Matemática, el 14.4% de la carrera de Lengua y Literatura, el 30.9 % de la carrera de Ciencias Naturales, siendo el mayor grupo que respondió el test, el 18.4 % pertenece a la carrera de Ciencias Sociales, el 12.5 % son de la carrera de Inglés, y, el 11.9 % son de la carrera de Educación Física y Deportes.

Variables	Categorías	N	Porcentaje
Sexo	Femenino	231	72.2
	Masculino	89	27.8
Área donde vive	Urbana	200	65.5
	Rural	120	37.5
Turno de estudio	Sabatino	189	59.1
	Dominical	131	40.9
Edades (años cumplidos)	17 a 22	174	60.2
	23 a 27	69	23.8
Edades (años cumplidos)	28 a 32	46	16

Tabla 3. Descripción demográfica de la muestra.

En la primera dimensión del test, relacionada con la percepción, cuyos resultados particulares están en la Tabla 4, sobresale que un 55 % de los estudiantes presta mucha atención a sus sentimientos, en cambio la preocupación por lo que siente es mayor, puesto, que el 63 % contestó que al menos está bastante de acuerdo; sin embargo, al preguntarles que si dedican tiempo a pensar exclusivamente en sus emociones, un 54% respondió que como máximo están algo de acuerdo, lo que significa que poco se dedica tiempo exclusivo a reflexionar de manera personal en el aspecto emocional. En relación a considerar que si merece la pena pensar en los estados de ánimos y emociones, el 61 % de los estudiantes respondieron estar al menos bastante de acuerdo.

Con relación a si los estudiantes permiten que sus emociones afecten sus pensamientos, se encontró que el 71 % respondió no estar de acuerdo con la afirmación, lo que indica que los estudiantes perciben que para saber controlar sus decisiones diarias en los diferentes ámbitos de su vida no deben permitir que las emociones afecten sus actividades, esta respuesta sugiere que emocionalmente el alumnado es muy consciente del importante papel que desempeñan las emociones en sus acciones.

Las siguientes dos afirmaciones están relacionadas, pues se refieren a que si el estudiante piensa constantemente o a menudo en sus sentimientos y emociones; en ambas afirmaciones las respuestas son similares a un 55%, lo que indica una consistencia en las respuestas del test, puesto que ambas preguntas están vinculadas. La última afirmación corresponde a que si el estudiante presta mucha atención cómo se siente en general, el 57 % respondió estar al menos bastante de acuerdo, lo que indica que el alumnado le da mucha importancia a la percepción de cómo se sienten en el aspecto personal.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Presto mucha atención a los sentimientos	7%	38%	24%	14%	17%
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	7%	30%	28%	17%	19%
Normalmente dedico tiempo a pensar en las emociones	12%	42%	20%	14%	13%
Pienso que merece la pena pensar en mis emociones y estados de ánimo	11%	28%	25%	13%	23%
Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos	38%	33%	16%	7%	6%
Pienso en mi estado de ánimo constantemente	17%	38%	21%	11%	13%
A menudo pienso en mis sentimientos	14%	41%	21%	14%	10%
Presto mucha atención a como me siento	11%	32%	24%	14%	19%

Tabla 4. Porcentajes de respuestas de los ítems que comprenden la dimensión "percepción".

En la Tabla 5 se presentan los porcentajes individuales de las afirmaciones correspondientes a la dimensión "comprensión" del test, en primer lugar, cuando se les pregunta si están claros de sus sentimientos, el 73 % indicó estar bastante o muy de acuerdo; pero cuando se les pregunta si pueden dar una definición personal de sus sentimientos, el porcentaje disminuye a un 56%, este resultado es indicativo que es más difícil intentar explicarle a alguien como nos sentimos a lo que realmente estamos atravesando en nuestra mente.

Similar interpretación tiene la afirmación de saber siempre cómo se siente el estudiante, porque el 64 % dice estar al menos bastante de acuerdo con saberlo personalmente. Destaca que un 61% de los estudiantes respondió estar bastante de acuerdo con conocer sus sentimientos sobre las otras personas.

En las siguientes preguntas sobre la comprensión emocional, el 35 % respondió no estar de acuerdo en dominar esta característica personal, mientras que el 65 % dijo estar muy de acuerdo con el conocimiento de sus sentimientos en diferentes situaciones. Sin embargo, en el aspecto de la expresión sobre poder decir lo que siente, las respuestas están divididas, puesto que un 49 % no está de acuerdo, mientras el 51% dijo estar bastante de acuerdo con poderlo hacer. Estos mismos porcentajes se ratifican en la siguiente afirmación relacionada con el poder decir las emociones de cada uno, lo que indica la consistencia de las respuestas en el test nuevamente. En la última afirmación de la dimensión comprensión, se obtuvo que un 59% puede llegar a comprender sus sentimientos, lo que indica que en el asunto de la comprensión de las emociones es un poco difícil de dominar.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tengo claro mis sentimientos	7%	30%	28%	12%	23%
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	11%	33%	23%	15%	17%
Casi siempre sé cómo me siento	7%	29%	32%	13%	19%
Conozco mis sentimientos sobre las personas	11%	28%	26%	17%	18%

Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	5%	30%	29%	17%	18%
Siempre puedo decir cómo me siento	19%	30%	23%	13%	15%
A veces puedo decir cuáles son mis Emociones	15%	34%	26%	13%	11%
Puedo llegar a comprender mis sentimientos	9%	32%	24%	17%	18%

Tabla 5. Porcentajes individuales de la dimensión comprensión.

La tercera y última dimensión del test se refiere a la regulación de las emociones, la Tabla 6 contiene todos los porcentajes obtenidos en cada ítem, en lo referente a tener una visión optimista a pesar de sentirte triste, el 65 % de los estudiantes respondió estar de acuerdo con la afirmación; mientras que pensar en cosas agradables el estudiante respondió en un 72% estar bastante o totalmente de acuerdo. En la misma línea de la dimensión, cuando se le pregunta si piensan en placeres de la vida cuando están tristes, el 52% respondió no estar de acuerdo. Del mismo modo, el pensar positivamente aun cuando se tiene un problema o se está mal, nuevamente el 72% respondió estar bastante de acuerdo o más con la información, acá se resalta que uno de cada tres estudiantes está totalmente de acuerdo en pensar siempre positivamente cuando nos encontremos mal.

Con relación a si los estudiantes tratan de calmarse cuando le dan muchas vueltas a las cosas, el 65 % está muy de acuerdo con la afirmación; así mismo, el 70% de los estudiantes está muy de acuerdo con preocuparse por tener un buen estado de ánimo; sobresale que el 81 % de los estudiantes respondieron que tienen muchas energías cuando están felices, lo que es sinónimo de que las emociones buenas inciden positivamente en las personas, por esta razón, se deben tratar de mejorar los estados de enfados lo más rápido posible; con esta última afirmación, el 65% de los estudiantes respondieron que tratan de calmarse o cambiar de estado de ánimo cuando se enfadan.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Aunque me sienta triste tengo visión optimista	7%	28%	23%	17%	25%
Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables	7%	21%	27%	21%	24%
Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida	22%	30%	17%	18%	13%
Intento pensar positivamente, aunque me sienta mal	4%	24%	24%	15%	33%
Si le doy muchas vueltas a las cosas trato de calmarme	8%	27%	25%	18%	22%
Me preocupo por tener buen estado de ánimo	7%	23%	24%	19%	26%
Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4%	15%	25%	14%	42%
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi Ánimo	9%	28%	19%	18%	26%

Tabla 6. Porcentajes individuales de la dimensión regulación.

En cuanto a las diferencias encontradas por cada una de las variables categóricas analizadas, en la Tabla 7 se hizo un resumen de las tres dimensiones del test con la interpretación estándar que separa los resultados entre hombres y mujeres. En la dimensión "percepción", sólo el 31% del estudiantado obtuvo un valor adecuado, se evidencia que esta diferencia está a favor de los

hombres, mientras las mujeres obtuvieron mejores resultados en la categoría "excesiva", es decir, en esta dimensión del test, las diferencias son significativas (p = 0.034) entre hombres y mujeres en dos de las categorías analizadas, los hombres tienen una percepción más adecuada que las mujeres, mientras las mujeres tienen una percepción más excesiva que los hombres.

En la dimensión "comprensión", los resultados son contrarios a los de la primera dimensión, en primer lugar, la categoría "escasa inteligencia emocional" obtuvo los mismos porcentajes en ambos sexos, un 56% como promedio; pero en la categoría "adecuada comprensión emocional", las mujeres obtuvieron un mejor porcentaje (32.9%) que los hombres (21.3%), y también en la categoría "excesiva comprensión emocional" existen diferencias significativas (p = 0.049) porque los hombres obtuvieron un mayor porcentaje (20.2%) que las mujeres (12.1%), es decir, en el aspecto comprensivo, las mujeres resultaron con mejores resultados que los hombres.

Subescala		Mujeres	Hombres	Total
Percepción	Escasa	61.9%	57.3%	60.6%
	Adecuada	27.7%	39.3%	30.9%
	Excesiva	10.4%	3.4%	8.4%
Comprensión	Escasa	55%	58.4%	55.9%
	Adecuada	32.9%	21.3%	29.7%
	Excesiva	12.1%	20.2%	14.4%
Regulación	Escasa	55%	37.1%	50.0%
	Adecuada	32.9%	43.8%	35.9%
	Excesiva	12.1%	19.1%	14.1%

Tabla 7: Interpretación de la escala según sexo del estudiante.

Con relación a la dimensión "regulación de las emociones", se encuentran marcadas diferencias en las tres categorías, primero, en la categoría "escasa", las mujeres obtuvieron un mayor porcentaje (55%) que los hombres (37.1%); en cambio en la categoría "adecuada", los hombres (43.8%) tuvieron mejores resultados que las mujeres (32.9%); finalmente, en la categoría "excesiva inteligencia emocional", los hombres obtuvieron un mayor porcentaje (19.1%) que el de las mujeres (12.1%). Estas diferencias indican el por qué la interpretación del test es diferenciada, y en esta dimensión las diferencias son más pronunciadas que en las otras dos, estas diferencias son significativas (p=0.014).

	Edad		Carrera		Promedio de Clases	
Dimensiones	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Percepción	3.008	0.174	2.066	0.069	0.488	0.697
Comprensión	1.758	0.217	1.976	0.167	3.265	0.176
Regulación	0.336	0.892	1.433	0.212	4.383	0.077

Tabla 8. Resumen de los ANOVA para las variables edad y carrera.

La tabla anterior contiene el contraste de la puntuación en cada una de las dimensiones del test con las variables edad y carrera; se aprecia que no hubo diferencias significativas en los resultados con respecto a la edad; sin embargo en el caso de las carreras, la única dimensión que refleja diferencias es la relacionada con la percepción, por ello se hizo una prueba post hoc de Tukey (separación de carreras en subconjuntos), las carreras que presentaron diferencias fueron Inglés y Ciencias Sociales, Inglés con la puntuación más alta, mientras Ciencias Sociales con la puntuación más baja.

4. Discusión.

El primer objetivo del estudio fue describir las competencias emocionales presentes en cada una de las dimensiones del test, los resultados indican que el estudiantado en su mayoría está de acuerdo con que deben prestar atención y tiempo a sus emociones; también considera que el buen manejo de las emociones les ayuda sobrellevar mejor sus actividades. En la dimensión "comprensión" se resalta que pocas personas pueden dar una definición formal o decir las emociones por las que atraviesan en determinado momento, coincidiendo con lo encontrado por Zárate y Matviuk (2012); finalmente en la dimensión "regulación", referido a tener una visión optimista o no darle tantas vueltas a un problema, los porcentajes fueron más altos que en las dos dimensiones anteriores, es decir, consideran muy importante tener un estado anímico positivo siempre. Los resultados coinciden con lo encontrado por Báez et al. (2019), donde la regulación obtuvo el puntaje más alto, seguido de la comprensión y percepción, es decir, el autoconocimiento de las emociones permite mejorar las prácticas saludables que mejoran nuestras vidas. Ortega (2010), subraya que es por esa razón que los docentes deben inculcar destrezas donde el estudiantado pueda adquirir formación para tener estilos de vida más saludables y regular mejor sus emociones.

El segundo objetivo de la investigación consistió en determinar diferencias por edad, sexo, y carrera. En relación al sexo, en la dimensión "percepción", las diferencias fueron significativas, los hombres tienen una adecuada percepción, mientas las mujeres tienen una percepción más excesiva. De igual manera se encontraron diferencias significativas en la dimensión "comprensión", los hombres resultaron con más "excesiva comprensión" que las mujeres, en cambio las mujeres resultaron tener una mejor "adecuada comprensión". Huánuco (2020) encontró que no hay significancia estadística entre hombres y mujeres en las dimensiones analizadas; sin embargo, es mayor la cantidad de investigadores que sí encontraron diferencias significativas por sexo, se destacan las encontradas por Mestre et al (2004), Garaigordobil y De Galdeano (2006),Cazalla y Molero(2016), Barqueros, Gómez y Gómez (2019), Rendón (2019), quienes explican que las diferencias pueden ser atribuidas a las mismas diferencias en la crianza desde la infancia. Las mujeres comprenden y comparten los sentimientos y emociones de acuerdo al rol femenino, donde las relaciones interpersonales son más cálidas y en mayor medida que la de los hombres. Resaltar que el mismo Goleman (2005), señala que las mujeres occidentales son más comprensivas que los hombres.

Con relación a las diferencias por edad y la inteligencia emocional, en el estudio no se encontraron diferencias significativas, al igual que lo encontrado por Huanuco (2020). Sin embargo, autores como Rendón (2019) y Zárate y Matviuk (2012) sí encontraron diferencias significativas en sus investigaciones, estos últimos determinaron que el alumnado de 21 a 25 años puntuó mejor en el test que el resto de estudiantes.

Respecto al tipo de carrera y los resultados en el test de inteligencia emocional, se encontraron diferencias significativas en los puntajes obtenidos del test en dos de las seis carreras analizadas, estas fueron Inglés y Ciencias Sociales, específicamente la diferencia encontrada fue en la dimensión percepción, en la cual la carrera de inglés obtuvo la puntuación más alta, mientras Ciencias Sociales obtuvo la puntuación más baja. Estos resultados difieren con los reportados por Pereda Pérez, López-Guzmán y González (2018), Báez et al. (2019) y Huánuco (2020) quienes no encontraron diferencias por el tipo de formación del estudiante. Los únicos estudios encontrados que reportaron diferencias por el tipo de enseñanza recibida fueron el de Pineda (2008) y, del Pino Peña y Aguilar (2014), esta diferencia justificaría la implementación de pequeñas acciones de educación emocional por parte del profesorado en actividades extracurriculares o como parte de la vivencia en el salón de clases.

Respecto al promedio de clases y su relación con la inteligencia emocional, no se encontraron diferencias significativas (a como era de esperarse), este resultado es fundamental, puesto que justifica lo planteado por Goleman (2005), quien plantea que la inteligencia académica solo representa una pequeña fracción de todo el actuar socialmente del individuo; sin embargo, otras investigaciones como Aguirre et al. (2015) y Fernández-Lasarte et al. (2019) encontraron diferencias significativas en el alumnado con mayor rendimiento académico y la regulación emocional.

5. Conclusiones.

En la medición de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional sobresale que un alto porcentaje piensa en sus emociones y consideran que es importante reflexionar sobre los diversos aspectos de la vida misma. De hecho, respondieron que están bastante de acuerdo con las afirmaciones que las emociones no deben de interferir negativamente en su desempeño cotidiano y que es mejor pensar positivamente cuando se está ante situaciones difíciles, aun cuando definieron que el aspecto de la comprensión emocional es difícil de explicarlo.

Las diferencias encontradas por sexo en las dimensiones del cuestionario han sido estudiadas en otros contextos y resultaron similares, tales como el aspecto de la comprensión emocional, ampliamente estudiada en mujeres; también se destaca que en el tipo de enseñanza recibida se encontraron diferencias no esperadas y que pudieran generar otra línea de investigación en esta misma temática. Así mismo, no se encontraron diferencias por edad, quizás porque la muestra fue homogénea, y tampoco se encontraron diferencias respecto al rendimiento o promedio académico, que es una de las principales hipótesis probada de Goleman.

Finalmente, la investigación es pionera en el ámbito nicaragüense, porque pone de manifiesto la necesidad de seguir indagando sobre la temática en todos los contextos educativos.

Referencias bibliográficas

Agirre, A., Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment. *Bordón-Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi:10.13042/Bordon.2015.67401

Báez, F., Zurita, F., Martinez, A., y Zagalaz, M. L. (2019). Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201–216. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308801

Barqueros, S., Gómez, R., y Gómez, M. (2019). Efectividad de un programa de intervención en habilidades socioemocionales para el desarrollo de la empatía en alumnos de primero de enfermería de una universidad privada. *Revista de Psicología de la Salud*, 7(1), 45–61.

Cazalla, N., Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701

Cortés, A., Aguilar, J., Medina, R., Toledo, J. y Echemendia, B. (2010). Causas y factores asociados con el intento de suicidio en adolescentes en la provincia Saneti Spiritus. *Rev cubhig epidemiológica*, 48 (1), 15-18.

Côté, S., DeCelles, K. A., McCarthy, J. M., Van Kleef, G. A., y Hideg, I. (2011). The Jekyll and Hyde of emotional intelligence: Emotion-regulation knowledge facilitates both prosocial and interpersonally deviant behavior. *Psychological Science*, 22, 1073–1080. doi:10.1177%2F0956797611416251

Cottingham, MD. (2016). Teorizando el capital emocional. *Teoría Soc. 45*, 451–470.

Del Pino, R., y Aguilar, M. Á. (2014). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 132–141. https://doi.org/10.25100/cdea.v29i50.49

Extremera, N. y Fernández, P. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.

Fernández, O., Ramos, E., Palacios, E. G., y Rodríguez, A. (2019). Comparative study between higher and secondary education: Effects of perceived social support, self-concept and emotional repair on academic achievement. *Educacion XX1*, 22(2), 165–185. https://doi.org/10.5944/educxx1.22526

Ferrando, P. J., y Lorenzo, Urbano. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. ISSN: 0214-9915. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72750577014

Garaigordobil, M., y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180–186.

Gendron, B. (2007). Capital emocional: un capital crucial para una sociedad ciudadana con beneficios personales, sociales y económicos. En *Educación para la Ciudadanía en la Sociedad: Actas de la Novena Conferencia de la Red Temática sobre Identidad y Ciudadanía de los Niños en Europa*; CiCe: Londres, Reino Unido,págs. 401–416.

Gendron, B. (2004) *¿Por qué es importante el capital emocional en la educación y en el trabajo? Hacia una Explotación Óptima del Capital Humano y la Gestión del Conocimiento, Cahiers de la Maison des Sciences Économiques* ; Cahiers de la MSE: París, Francia.

Gilari, R., Pozo, T., y Castejón, J. L. (2018). Improving emotional intelligence in higher education students: Testing program effectiveness in tree countries. *Educacion XX1*, 22(1), 161–187. https://doi.org/10.5944/educxx1.19880

Gkonou, C.; Miller, ER. (2021) Una exploración de la reflexión, el trabajo emocional y el capital emocional del profesor de idiomas. *TESOL P. 55*, 134–155.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.

Hernández, R., Collado, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: McGraw-Hill.

Huánuco, K. (2021). *Inteligencia emocional y liderazgo en docentes de universidades privadas de Lima* [Universidad San Ignacio de Loyola]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10081/1/2020_Huanuco%20Villar.pdf

Liu, CC; Chen, JC. (2012). Desarrollo y priorización de medidas de capital emocional en organizaciones de servicio público. *En t. J.Inf. sist. serv. Secta. 4*, 52–60.

López-Zafra, E., Sánchez-Álvarez, N., & Carmona-Cobo, I. (2014). Is ambition a gendered issue? Students´ vs employees´ antecedents of ambition about leadership. *Anales de Psicologia*, 37(2), 352–360. https://doi.org/10.6018/analesps.435341

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Mestre, J. M., Núñez, I., Guil, R., & Gi, P. (2006). Inteligencia emocional y aspectos neurológicos disfuncionales: implicaciones en la salud mental y el bienestar emocional. *Revista de*

Psicología de La Salud, 18(1), 97–121. Retrievedfromhttps://0-dialnet.unirioja.es.cataleg.uoc.edu/servlet/extart?codigo=4593837

Ortega, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. doi: https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559

Pereda, F. J., López, T., y González, F. (2018). La inteligencia emocional como habilidad directiva. Estudio aplicado en los municipios de la provincia de Córdoba (España). Nóesis. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(1), 98–120. https://doi.org/10.20983/noesis.2018.1.5

Pineda, L.U. (2008). Diferencias de inteligencia emocional en estudiantes universitarios de las carreras de administración, ingeniería y psicología. (Tesis). UNAM, Facultad de Psicología: Distrito Federal, México

Pirí, S.; Rasekh, ZE; Pishghadam, R. (2017). Capital emocional en el marco de las dimensiones culturales. *Culto cruzado. común*, *13* , 1–13.

Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243–270. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004

Shin, EJ; Park, YS. (2013). Inteligencia emocional, resiliencia del ego, estrés en la práctica clínica de estudiantes de enfermería. *J. Korea Acad.-Ind. Cooperativa. Soc. 14*, 5636–5645.

Sora, B.; Höge, T.; Caballero, A.; Peiró, JM. (2019) Contrato de trabajo, precariedad laboral y bienestar afectivo de los empleados: El papel de la autoeficacia y la eficacia colectiva. *economía Ind. Democr. 40* , 193–214

Suárez, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 182 - 200.

Wong, CS; Law, KS. (2002). Los efectos de la inteligencia emocional del líder y del seguidor en el desempeño y la actitud: un estudio exploratorio. *Liderazgo Q. 13*, 243–274.

Zárate, R. A., y Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración*, 28(47), 89–102. https://doi.org/10.25100/cdea.v28i47.76

Salidas escolares en la Era digital. Usos y finalidades de las herramientas TIC.

Meriam Boulahrouz. Universitat de Girona (España).

1. El desarrollo de salidas escolares en la era digital: un nuevo enfoque educativo.

El uso frecuente de las tecnologías digitales por amplios sectores de la población nos lleva a reflexionar sobre las posibilidades de integrar estos medios en diferentes contextos educativos, y específicamente en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Así pues, son varios los estudios que nos muestran las utilidades de las TIC en el ámbito educativo (Buzo, 2011; Pacheco-Méndez, 2017; Fernández-Quero, 2021). Sin embargo, en un contexto caracterizado por el desarrollo de nuevas dinámicas y metodologías didácticas, nos hemos de cuestionar el uso que se hace de las TIC en diferentes contextos escolares, entre ellos durante el desarrollo de las salidas escolares. Las salidas escolares conforman una de las principales actividades que se desarrollan fuera del aula escolar; y por lo tanto, suponen una manera de abrir los centros educativos al entorno, y a su vez, poner en contacto a los estudiantes con situaciones de a vida real. Ello posibilita a los estudiantes a experimentar, conocer nuevas realidades, y ayudar a comprender los fenómenos que tienen lugar in situ (Ruiz y Martínez, 2016).

En plena era digital, uno de los principales retos consiste en estudiar la mejor manera de integrar las TIC en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Para ello, se ha de considerar las necesidades de los jóvenes, sus características y las nuevas formas de comunicación (De Miguel, 2014; De Miguel, 2015). Así pues, resulta esencial plantearnos qué metodologías didácticas se desarrollan en las salidas escolares; y qué usos se hacen de las TIC para la preparación y el desarrollo de las salidas escolares. De esta manera, el presente estudio consiste en revisar la literatura científica, y específicamente las experiencias didácticas desarrolladas usando las TIC en las salidas escolares. En la actualidad los estudios ponen en evidencia el desarrollo de diferentes aplicaciones que nos permiten llevar a cabo actividades contextualizadas durante las salidas escolares. Además, y gracias al auge de los dispositivos móviles, se facilita el acceso a una gran variedad de recursos digitales que facilitan el desarrollo de actividades in situ (aplicaciones de gamificación, fotografía, geolocalización etc.)

Este estudio pretende valorar los usos que se hacen de las TIC durante las salidas escolares; y a su vez, el potencial educativo que pueden tener para promover la conexión del aprendizaje en diferentes contextos educativos. La pretensión no consiste en hacer de las tecnologías digitales herramientas indispensables durante las salidas escolares; sino en explorar las posibilidades que pueden ofrecer estas herramientas para el desarrollo de salidas. Partimos de esta premisa, teniendo en cuenta que las TIC solamente son una herramienta que puede ayudar a desarrollar determinadas actividades, o bien puede aportar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que motiven a los alumnos. Es por ello, que se ha desarrollado una revisión de la literatura a partir las publicaciones halladas sobre las estrategias dispuestas en las principales bases de datos científicos (Scopus, Dialnet y Google Scholar).

2. ¿Por qué usar las TIC durante las salidas escolares?

Una de las cuestiones preliminares que nos hemos de plantear a la hora de planificar salidas escolares, es la finalidad del uso de las TIC para el desarrollo de salidas escolares. Ante esta pregunta, pueden surgir diferentes respuestas cada una enfocada en un ámbito concreto: facilitar la conexión de los aprendizajes, aprender in situ, disponibilidad de nuevos recursos digitales que nos facilitan el desarrollo de algunas actividades, la fotografía, grabación de vídeo o bien el desarrollo de algunas habilidades espaciales como pueden ser la localización el pensamiento espacial.

A pesar de todas estas características, reportadas en diferentes estudios e investigaciones, resulta esencial plantearnos más allá de todo ello, las metodologías usadas, los aprendizajes que permiten adquirir, y las habilidades y competencias a las que nos permiten llegar a conseguir. Con ello, se hace evidente que la incorporación de las TIC en las salidas escolares puede comportar cambios en el desarrollo y preparación de las mismas.

Así pues, y a partir del análisis de los estudios hallados, podemos proponer algunos de los avances y aportaciones de las TIC a las tradicionales salidas escolares: en primer lugar, cabe hacer hincapié en que a menudo el uso de las TIC durante el desarrollo de salidas escolares tiene como finalidad mejorar la conexión entre el aprendizaje formal y el aprendizaje no formal e informal (Fombona y Pascual, 2016). Esta utilidad está estrechamente relacionada con la premisa de usar las aplicaciones digitales para conectar el aprendizaje que los alumnos adquieren en diferentes contextos educativos, entre ellos el entorno próximo, los medios de comunicación, sus amistades, aprendizaje en el aire libre etc. Otros estudios ponen en evidencia que el uso de las TIC durante las salidas escolares permite favorecer el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos; y por lo tanto, el desarrollo de acciones sociales y ambientales que les lleve a participar e implicarse en el entorno, que les motive a participar en acciones del ámbito local y a evaluar el impacto de dichas acciones (Boulahrouz, 2021).

Además de estas dos finalidades, cabe hacer hincapié en el uso de las TIC para la gamificación. Así pues, y a pesar de que en las tradicionales salidas escolares ya se desarrollaban actividades de gamificación, con la incorporación de las TIC cada vez se desarrollan nuevas aplicaciones que favorecen el juego al aire libre. Estas mismas aplicaciones, se aprovechan durante el desarrollo de las salidas escolares para jugar y aprender. Varias investigaciones nos muestran el potencial de la gamificación para promover la motivación de los niños y jóvenes para aprender, con ello, es necesario valorar la necesidad de usar estas herramientas durante la salida escolar con la finalidad de motivar a los estudiantes (Dunkley y Smith, 2019).

Finalmente, podemos destacar el potencial de las TIC para promover el desarrollo de las competencias espaciales. En la actualidad, y gracias al desarrollo de algunas aplicaciones de geolocalización, se permite desarrollar el pensamiento espacial de nuestro alumnado. Las aplicaciones de geolocalización facilitan la comprensión de los fenómenos espaciales, y a su vez, comparar los acontecimientos que tienen lugar en diferentes contextos y en diferentes escalas. La geolocalización se usa para desarrollar una gran variedad de actividades: establecer rutas, localizar el patrimonio histórico cultural e incluso para situarse en el entorno próximo.

Además de todas estas herramientas, podemos hacer hincapié en el uso de algunas aplicaciones basadas en la comunicación y en la transmisión de las propuestas formuladas por los propios jóvenes, como puede ser los códigos QR, las redes sociales etc.

SALIDAS ESCOLARES (APOYADAS CON TECNOLOGÍAS DIGITALES
Recoger evidencias in situ con las aplicaciones
Conectar el aprendizaje formal, no formal e informal
Favorecer el pensamiento crítico y reflexivo
Desarrollar acciones sociales y ambientales que les lleve a participar en la sociedad
Desarrollo de las competencias espaciales (crear rutas etc)
Gamificación y motivación del alumnado

Tabla 1. Aportaciones de las TIC a las salidas escolares. Fuente: elaboración propia.

3. Herramientas tic usadas durante las salidas escolares.

Las herramientas digitales en el contexto de las salidas escolares propician cierto contacto directo con los espacios, paisajes, características del entorno, y a su vez desencadenan procesos reflexivos que permiten desarrollar la reconstrucción del conocimiento adquirido en el aula. Es por ello, que a menudo desde el ámbito de las ciencias sociales, las salidas escolares se relacionan con otras materias escolares conformando de este modo un enfoque interdisciplinar. A pesar de ello, en este apartado se presentan las herramientas más usadas en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales.

HERRAMIENTA TIC	CARACTERÍSTICAS
REALIDAD AUMENTADA(RA)	La realidad aumentada permite interactuar tanto con objetos reales como con objetos virtuales, consiguiendo una nueva escenografía comunicativa, que ofrece una gama potencialmente más amplia de formas de interactividad que los contextos únicamente reales (Fombona Cadavieco, Vázquez Cano y Valle Mejíaas, 2018). La RA se clasifica en diferentes niveles, dependiendo del tipo de interactividad: *Nivel 0*: Códigos QR. Son hiperenlaces que nos llevan a espacios web o nos proporcionan información en forma de texto, sonido, etc. *Nivel 1:* Realidad aumentada con marcadores. Es el más usado y utiliza imágenes como elemento de enlace para obtener el elemento aumentado. *Nivel 2*: En este nivel se encuentra la realidad aumentada geolocalizada. El desarrollo de dispositivos con geolocalización permite crear una realidad aumentada en una situación concreta. *Nivel 3:* Nivel en el que se encuentra el uso de la realidad aumentada gracias al uso de dispositivos HDM como las HoloLens.
GEOLOCALIZACIÓN	Una de las principales aportaciones de la geolocalización a las salidas escolares es facilitan la acción de moverse por el entorno físico y a su vez indicar los "puntos de interés" y ubicarlos en el "mapa". En este caso, la inmediatez para compartir información amplía las posibilidades informativas al combinar textos, fotos, videos o música.
GAMIFICACIÓN	Es una técnica de aprendizaje que usa la mecánica de los juegos al ámbito educativo. En ella normalmente se plantean situaciones de desafío para resolver un reto utilizando Gyimkanas o la búsqueda de tesoros, la planificación de viajes o aventuras.
CÓDIGOS QR	Códigos de barras que contienen información codificada dentro de un cuadrado, permitiendo almacenar información. Una de las utilidades de los códigos QR durante las salidas escolares consiste en almacenar información o bien en transmitirla.
REDES SOCIALES	En el ámbito de las Ciencias Sociales las redes sociales se usan con la finalidad de compartir información sobre la salida.
APLICACIONES VÍDEO Y FOTOGRAFÍA	Permiten reportar y recoger evidencias in situ durante la salida. Normalmente con la finalidad de que se puedan usar más adelante para desarrollar actividades en el aula.

Tabla 2. Herramientas TIC usadas durante las salidas escolares. Fuente: elaboración propia.

Uno de los puntos preliminares a destacar sobre las TIC en las salidas escolares, es que normalmente se suelen usar determinadas herramientas u otras dependiendo de la fase del proceso de la salida en que se desarrolle. Thomas y Munge (2015) destacan que una salida

escolar consiste en diferentes fases: la fase de preparación y contextualización, el desarrollo de la salida y la fase conclusiva.

Así pues, en cada una de estas fases se desarrollan determinadas actividades basadas en algunas metodologías y estrategias didácticas. De esta manera, durante la fase de preparación, normalmente se pone en contexto a los estudiantes y se les prepara para lo que van a realizar a lo largo de la salida. Es por ello, que esta fase se la conoce como la fase de preparación. Normalmente esta fase conlleva una introducción al tema o los temas que se pretenden abarcar a lo largo de la salida escolar. Es también en esta fase que se va a preparar a los estudiantes para que se familiaricen con la herramienta digital, cuando se trata de una herramienta que se presenta por primera vez en el aula (geolocalización códigos QR, realidad aumentada etc.) También es bastante común que durante esta fase los alumnos se familiaricen con el contexto que van a visitar posteriormente en la salida, así pues, una de las herramientas que suelen usar durante esta etapa es la realidad virtual y todo ello se realiza con la finalidad de que los estudiantes puedan conocer algunas de las características de la zona antes de visitarla (Stainfield, Fisher, Ford, y Solem, 2000).

La segunda fase consiste en el desarrollo de la salida, y comprende un momento crucial y relevante a lo largo de todo el proceso. En este momento, los estudiantes están en contexto real y experimentan in situ algunos conocimientos adquiridos en el aula. Así pues, y a lo largo de este proceso, cabe destacar la relevancia de algunas herramientas digitales como son los dispositivos móviles, fáciles de transportar y que permiten desarrollar diferentes actividades en el contexto. Estos dispositivos han originado una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el *mobile learning o aprendizaje móvil* , cuya característica fundamental se basa en la posibilidad de que los jóvenes sean capaces de aprender en cualquier lugar y desde cualquier momento(Silva, Ribeiro, Matos, Silva, Vieira, y Beato, 2019). Algunas de las principales actividades basadas en el aprendizaje móvil y reportadas a partir de la revisión de la literatura, son la geolocalización, realidad aumentada, realidad virtual, códigos QR, la fotografía, grabación de videos etc.

Finalmente podemos destacar la última fase, basada en la conclusión de la salida y relación con el temario que se pretende abordar en el aula. Esta fase, pretende que los alumnos relacionen todos aquellos conocimientos adquiridos en el aula, con lo que han aprendido a lo largo de la salida. Asimismo, tiene la finalidad de mostrar los aprendizajes adquiridos por parte del estudiantado después del desarrollo de la salida. Durante esta fase, normalmente hay una combinación de actividades basadas en el uso de las TIC para mostrar los resultados y aprendizajes desarrollados a lo largo de la salida.

FASE DE LA SALIDA	DESARROLLO DE ACTIVIDADES
Fase de preparación	Páginas web Realidad virtual Redes sociales
Fase de desarrollo de la salida	Aplicaciones de geolocalización Realidad aumentada Gamificación, Vídeo y fotografía digital Código QR
Fase de conclusión	Blogs Redes sociales Páginas web

Tabla 3. *Cuadro resumen de los recursos TIC usados en las diferentes fases de la salida. Fuente: elaboración propia*

4. Enfoques de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC durante el desarrollo de las salidas escolares.

El desarrollo de las salidas escolares mediadas por las TIC, requiere procesos de aprendizaje activos y autodirigidos centrados en los estudiantes, que les permitan construir sus aprendizajes de manera individual y cooperativa para alcanzar diversos resultados. A continuación, se presenta un conjunto de metodologías de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan durante las salidas escolares:

- **Aprendizaje basado en problemas en la vida real:** El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología de enseñanza-aprendizaje en la que el estudiante se enfrenta a situaciones de la vida real. La característica más innovadora del ABP es el uso de problemas como punto de partida para la adquisición de conocimientos nuevos y la concepción del estudiante como protagonista de la gestión de su aprendizaje (Bueno, 2018).
- **Conectar experiencias y la exploración de mundos reales y virtuales.** Uno de los retos del ámbito educativo consiste en conectar las experiencias que los alumnos adquieren en diferentes entornos educativos (formal e informal). Esto ha sido posible gracias al uso de algunas herramientas digitales como es la realidad virtual y la realidad aumentada. Ambas aplicaciones, nos permite viajar a entornos lejanos, momentos históricos y ampliar la información que no se percibe a simple vista. En este caso, las tecnologías de realidad virtual (RV) muestran escenas y objetos de apariencia real que crean en el usuario la sensación de estar inmerso en él. Este entorno se contempla a través de las gafas o casco de Realidad Virtual (Mendoza, 2016).
- **Aprendizaje cooperativo.** El aprendizaje cooperativo trata de organizar las actividades para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje, para fortalecer en los estudiantes el trabajo en grupo,y para realizar las tareas de manera colectiva(Juárez-Pulido, Rasskin-Gutman, y Mendo-Lázaro, 2019).
- **Aprendizaje significativo** en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones (Sánchez, 2019).
- **Aprendizaje contextual, apoyado por la inclusión digital y fomentando la comprensión intercultural, la participación social y la responsabilidad social.** El objetivo de esta metodología consiste en el desarrollo de actividades en el contexto real con la finalidad de aplicar los conocimientos adquiridos en otros contextos. En los últimos años, este tipo de aprendizaje ha sido apoyado por la inclusión de las tecnologías digitales que han posibilitado la participación del alumnado y el intercambio de conocimientos en diferentes contextos (Artime, y Gutiérrez, 2018; Tijera, 2018).

5. Conclusiones.

La integración de las TIC en el ámbito educativo posibilita la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el ámbito educativo de las Ciencias Sociales, esta innovación se hace evidente gracias a los avances en la geociencia, que han dado lugar a nuevas aplicaciones para analizar, interpretar y compartir las representaciones espaciales.

En este sentido, se hace evidente que la geografía es una de las ciencias que más se ha visto afectada por el uso de las TIC. El surgimiento de algunos sistemas de comunicación global como son los SIG (Sistemas de Información Geográfica), han supuesto un paso revolucionario

en este ámbito. Estas nuevas herramientas digitales facilitan la localización en el territorio, favorecen el desarrollo de salidas escolares, y permiten analizar, contrastar, compartir y recoger información in situ (De Miguel, 2014).

A pesar del potencial que ofrecen determinadas herramientas de geolocalización para el desarrollo de las salidas escolares, cabe hacer hincapié, en que aún es necesaria la integración de estos recursos en los contextos educativos. En distintos países, los sistemas educativos se han dado cuenta de la importancia que tienen algunos recursos y aplicaciones TIC, para el desarrollo de las salidas escolares. Esto les ha llevado a desarrollar nuevas estrategias para implementar su uso en el sistema educativo. Sin embargo, la buena formación de los futuros maestros y profesores, es esencial para integrar las TIC en el sistema educativo. Ante esta premisa, cabe hacer hincapié en que el uso de las TIC durante las salidas escolares contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje para la formación del profesorado. Por tanto, se requiere facilitar al profesorado las habilidades necesarias en el uso de las TIC durante el desarrollo de las salidas escolares.

Con el tiempo los alumnos deben dominar el uso de las tecnologías, que pueden acabar utilizando en su vida diaria o en su trabajo. Asimismo, pueden aprender a utilizar y compartir información geográfica digital; pero sobre todo, que esta contribuya a la adquisición de responsabilidades y de una ciudadanía activa, y que se traduzca en acciones positivas sobre el territorio (De Miguel, 2014, 2015; Buzo, De Lázaro y Mínguez, 2014). Asimismo, cabe hacer hincapié en que la educación del siglo XXI requiere que la práctica educativa supere el ámbito formal y se tengan en cuenta espacios educativos no formales como la educación al aire libre, el excursionismo, el asociacionismo, etc.

Referencias bibliográficas.

Artime, I. H., & Gutiérrez, A. F. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula abierta*, *47*(3), 347-354.

Boulahrouz, M. (2021). *Aprendizaje móvil, ciudadanía espacial y educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria obligatoria*. Editorial Octaedro

Bueno, P. M. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, *21*(2), 91-108.

Buzo Sánchez, I. (2011). La cotidianidad en uso de las TIC en las Ciencias Sociales: la web de recursos de Ciencias Sociales. *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC. Madrid, 2011; p. 347-35*

Buzo, I., De Lázaro, M. L., y Mínguez, M. D. C. (2014). Learning and teaching with Geospatial Technologies in Spain. *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century*. *Cambridge Scholars Publishing*, 77-86.

De Miguel, R. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. En AAVV *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

De Miguel, R. (2014): Concepciones y usos de las tecnologías de información geográfica en las aulas de ciencias sociales. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales* 76:60-71

Dunkley, R. A., & Smith, T. A. (2019). Geocoaching: Memories and habits of learning in practices of ecopedagogy. *The Geographical Journal*, *185*(3), 292-302.

Fernández-Quero, J. L. (2021). El uso de las TIC como paliativo de las dificultades del aprendizaje en las ciencias sociales. *Digital Education Review*, (39), 213-237.

Fombona Cadavieco, A. J., Vázquez Cano, E., & Valle Mejíaas, M. E. D. (2018). Analysis of geolocation and augmented reality on mobile devices, social and educational proposals related to the environment and field trips. *Profesorado-Revista de Curriculum y Formacion de Profesorado*

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210.

Mendoza, L. I. U. (2016). Uso de la realidad virtual, en la educación del futuro en centros educativos del Ecuador. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, *1*(4), 26-30.

Pacheco-Méndez, T. (2017). Las ciencias sociales mediadas por las TIC. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, *12*(34).

Ruiz, D. L., & Martínez, J. A. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *9*(19), 44-55.

Stainfield, J., Fisher, P., Ford, B., & Solem, M. (2000). International virtual field trips: a new direction? *Journal of Geography in Higher Education*, *24*(2), 255-262.

Silva, A. P., Ribeiro, F. R., Matos, R., Silva, A., Vieira, I., & Beato, P. (2019, June). Trilho Verde: Enhancing field trips with mobile learning. In *2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). IEEE.

Tijera, I. H. (2018). Una práctica de aprendizaje contextual en la Sierra de Guadarrama. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid-ISSN, 2341, 1643.

Sánchez, P. M. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, *4*(2), 1-12.

Thomas, G., & Munge, B. (2015). Best practice in outdoor environmental education fieldwork: Pedagogies to improve student learning. In *Experiencing the outdoors* (pp. 165-176). Brill Sense.

La vulnerabilidad en la adolescencia: la formación del profesorado como respuesta inclusiva.

Irune Corres-Medrano. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

Imanol Santamaría-Goicuria. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

1. Introducción.

La escuela es uno de los principales agentes socializadores que contribuye en la promoción del desarrollo de las habilidades socioemocionales de la infancia y de la adolescencia (Balsells, 2003), por lo que es indudable su responsabilidad respecto a la garantía del desarrollo íntegro de todas sus personas.

Sin embargo, ello no siempre es posible. En la actualidad, la institución escolar está atravesada por múltiples factores externos, por lo que, a diferencia de otras instituciones que se ubican únicamente en la dimensión económica, en el ámbito educativo hay que subrayar la influencia de otros de tipo social, político o cultural (Tarabini y Bonal, 2011).

La diversidad étnico-cultural es una característica cada vez más presente en los centros educativos públicos, por lo que resulta necesario un cambio tanto en las normativas escolares como en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretenden dar respuesta a esta realidad (Arnaiz et al., 2017). Desde una perspectiva ética, la equidad se configura como uno de los principios primordiales del ámbito educativo, para garantizar una sociedad cohesionada basada en la dignidad de todas las personas, que hace una repartición justa de los bienes colectivos, priorizando a las personas más desfavorecidas en la distribución de los bienes públicos (Simón et al., 2019). Sin embargo, muchos niños, niñas y adolescentes diariamente ven vulnerados sus derechos en los centros escolares principalmente atravesados por la segregación escolar (Murillo et al., 2018) que ponen en peligro su desarrollo socioemocional y su porvenir.

El desafío de la inclusión real de todas las personas en tiempos de globalización lleva a repensar las prácticas ejercidas en todos los ámbitos de nuestra vida social y política, pero primordialmente se ha de partir de la educación escolar, particularmente de su tramo obligatorio (primaria y secundaria) inculcando los valores más esenciales en la mente de los niños y de las niñas y de los jóvenes (Echeita y Sandoval, 2018). Junto a la sociedad en constante transformación, las necesidades del alumnado de secundaria y del resto de agentes sociales que conforman el escenario educativo también cambian sin cesar. Por lo que, para lograr una escuela inclusiva de calidad, es imprescindible que la respuesta de las personas profesionales que trabajan allí, desde la perspectiva inclusiva, también sea de calidad (Lozano-Martínez et al., 2021). Por tanto, para garantizar una práctica realmente inclusiva urge repensar la formación actual del profesorado de secundaria, atravesada por todas estas transformaciones sociales, económicas y culturales (Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Este trabajo pretende reflexionar sobre el rol principal que desempeña el profesorado que acompaña a las adolescencias más vulnerables. Concretamente, se trata de profundizar sobre

la importancia de la formación continua del profesorado. Al favorecer una mayor autoconciencia de sus propias habilidades socioemocionales, mejoran sus prácticas docentes y la atención a las necesidades del alumnado adolescente en riesgo social. Al fin y al cabo, de esta forma preventivamente se contribuye a que, en un posterior momento, no aparezcan problemáticas como pueden ser la exclusión social y la marginalidad. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura que ayude a identificar las debilidades y fortalezas de la respuesta actual del profesorado de secundaria a las necesidades del alumnado adolescente más vulnerable.

1.1. Infancias y adolescencias vulneradas.

Desde la bioética, considerando los aspectos subyacentes relacionados al desarrollo socioemocional de las infancias y las adolescencias, los niños, las niñas y los adolescentes son colocados en una situación de vulnerabilidad originaria, ya que no tienen capacidad de tomar sus propias decisiones maduras y/o dependen de la autoridad de otras personas adultas (De Oliveira et al., 2017). No obstante, ante esta vulnerabilidad originaria no siempre se da una respuesta protectora por parte de las personas adultas que aumenta esta vulnerabilidad psicosocial, por lo que la vulneración de derechos contra niños, niñas y adolescentes continúa siendo un grave problema a nivel mundial (Contreras et al., 2014).

Tras la aprobación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible por la Asamblea General de Naciones Unidas con sus diferentes objetivos, muchos países se ven esperanzados por su repercusión en el marco educativo, particularmente en relación a los beneficios que pueda suponer para las personas con mayor vulnerabilidad psicosocial (Arnaiz, 2019; Lenta y Zaldúa, 2020). En este trabajo por vulneración social se entiende una situación social de riesgo y de dificultad, que hace referencia a situaciones de debilidad y de inestabilidad en los vínculos relacionales, por lo que incapacita y anula el futuro de la persona o de los colectivos afectados, en lo referido a su subsistencia y calidad de vida (Losada y Sivila, 2018).

El desarrollo socioemocional optimo en la adolescencia está determinado por el desarrollo logrado en las etapas anteriores del ciclo vital, los factores biológicos característicos e inherentes a esta etapa (por ejemplo, el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período) y la influencia de múltiples factores externos sociales y culturales (Gaete, 2015). Así, si en la infancia no se da respuesta a las situaciones de vulneración psicosocial, no sólo se repercutirá en su futuro inmediato, es decir, en la construcción de la identidad en la adolescencia, sino que probablemente también se ponga en entredicho su porvenir (Bustelo, 2011).

En este sentido, hay estudios que demuestran que la persistencia de factores de vulnerabilidad y exclusión social en adolescentes junto a la acumulación e intensidad de sucesos conflictivos legalmente aumenta la probabilidad de desarrollar una trayectoria delictiva en la adultez (Uceda-Maza y Domínguez, 2017).

A su vez, para poder dar una verdadera respuesta protectora a la adolescencia es imprescindible clarificar la concepción existente en torno a la etapa de la adolescencia. Al respecto, destacan estudios como el de Vargas (2020) que recogen puntos de desencuentro entre la población adulta y la adolescente, muchas veces promovidos por la extendida creencia de que la adolescencia es una etapa difícil y llena de peligros y problemas.

En definitiva, la ejecución de los derechos de niños, niñas y adolescentes conlleva dar una respuesta a las realidades de exclusión psicosocial a través del desarrollo de medios y recursos promovidos y mantenidos por el entorno adulto (Lenta y Zaldúa, 2020). Así, la sociedad debe ofrecer a todos los niños, niñas y adolescentes la oportunidad de desarrollarse en contextos

regulares e inclusivos, de manera que la escuela se establezca como el mejor recurso para garantizar su crecimiento personal y social. Sin embargo, ello no siempre es posible, por lo que urge la necesidad de reflexionar sobre la respuesta de la actual escuela frente a estas realidades diversas cada vez más complejas.

1.2. La respuesta de la escuela frente a la vulnerabilidad del alumnado.

La escuela, mediante el trabajo de competencias como son la empatía y la cooperación, fomenta el desarrollo socioemocional de las personas que favorece los vínculos sociales y las relaciones humanas. Así, la escuela, junto a la familia, es uno de los espacios primordiales en la socialización de las personas. No obstante, los factores económicos, sociales, políticos y culturales no siempre le permiten desarrollar las funciones esenciales de cuidado de su alumnado y esto puede obstaculizar el desarrollo socioemocional y el bienestar de muchos niños, niñas y adolescentes, legitimando a su vez la desigualdad entre las personas (Bourdieu, 2008; Buitrago y Molina, 2021). Hablamos de un entorno que no siempre ofrece oportunidades al alumnado más vulnerable, es más, hablamos de un entorno que genera dificultades y barreras, pudiendo afectar en el bienestar socioemocional de ese colectivo más vulnerable (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021).

Cuando la escuela en vez de ser protectora se convierte en un escenario de violencia, puede provocar que la construcción social de sus personas se cimente en valores antisociales basados en la exclusión, en la ley del/de la más fuerte y en el dogmatismo (Balsells, 2003). Un claro ejemplo lo representa el alumnado que comprende el fenómeno denominado fracaso escolar, mayormente representado por jóvenes provenientes de entornos sociales más desfavorecidos. En estos casos, el sistema educativo parece ser incapaz de acompañarles y de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus necesidades, capacidades e intereses, por lo que se les destina a fracasar y a abandonar sus estudios (Vera-Angarita et al., 2020), sin haber obtenido las capacidades esenciales para desenvolverse con éxito en la sociedad. De esta manera, el fracaso escolar en muchos casos es el origen de conductas delictivas y violentas en la adultez (Echeita y Sandoval, 2018).

Diferentes estudios recientes (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Navarro et al., 2021) dejan de manifiesto que el profesorado en muchas ocasiones continúa entendiendo la inclusión como sinónimo de integración, es decir, entendiendo los sucesos como problemáticos, depositando la responsabilidad de los sucesos únicamente en el alumnado discordante y recurriendo a estrategias meramente paliativas. En relación especialmente al alumnado con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, sobre todo en la educación secundaria, el alumnado no siempre es visto como alguien clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rechazo, los prejuicios y estereotipos negativos por parte del profesorado hacia este alumnado continúan obstaculizando los procesos de inclusión y socialización (Olmos et al., 2018; Shindler et al., 2016). Por lo que resulta imprescindible reflexionar sobre la formación actual del profesorado de secundaria.

1.3. Formación del profesorado de secundaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla a partir de las relaciones pedagógicas, por lo que es imprescindible que el profesorado cuente con herramientas para la comprensión de los diferentes estados emocionales que se dan en el aula, que favorezcan la gestión positiva de las emociones del alumnado para así poder asegurar el éxito escolar, o lo que es más importante, evitar la exclusión y el fracaso escolar (Smith, 2019). De esta manera, el profesorado desempeña un rol esencial en el proceso de desarrollo y fortalecimiento tanto de sus propias habilidades socioemocionales como las del alumnado (Buitrago, 2020; Palomera et al., 2019).

No obstante, a pesar de insistir en la adquisición de competencias específicas, el futuro profesorado de secundaria hoy día, en su formación universitaria, aún no adquiere todos los conocimientos y habilidades suficientes para un desarrollo profesional competente en clave emocional (Gizir, 2019; Lozano-Martínez et al., 2021). En España, a diferencia de las etapas de educación infantil y primaria en las que el profesorado se forma mediante grados de cuatro años, para la etapa de secundaria se forma en un solo curso a través del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que se imparte desde el curso 2010/11 (García-García, 2020). Esta falta de formación especializada obstaculiza que el profesorado de secundaria pueda solventar las frecuentes dificultades que acontecen día a día en el aula.

Diferentes estudios (Flores, 2015; Imbernón, 1998; Rubio y Olivo-Franco, 2020) recogen algunas de las principales dificultades detectadas en la actualidad en las prácticas docentes, como son el ejercicio de la disciplina en el aula, la sobrecarga laboral, la escasez de tiempo para preparar las clases y las relaciones con las familias y con el resto de profesionales, entre otras. La figura 1 muestra la propuesta de estos autores más detalladamente:

Problemas profesorado
Falta de tiempo y orientación
Número de alumnado por aula
Nivel de aprendizaje del alumnado
Escasez de material
Inadecuación de materiales y recursos didácticos
Relaciones entre colegas
Vigilancia de las normas de la institución
Escases de tiempo de preparación
Dominio de diferentes métodos de enseñanza
Burocracia
Dominio curricular
Relaciones con las familias
Evaluación del alumnado
Desafío de la interculturalidad
Motivación del alumnado
Disciplina en el aula
Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales
Problemas con alumnado concreto
Sobrecarga laboral

Figura 1. Principales dificultades y obstáculos del profesorado Fuente: Adaptado de Flores (2015), Imbernón (1998) y Rubio y Olivo-Franco (2020).

La práctica docente está atravesada por diferentes dimensiones como son los conocimientos previos (las habilidades culturales y didácticas) y los valores del profesorado y una necesaria reflexividad sobre sus propias prácticas, que conforman la conciencia profesional (Lozano-Martínez et al., 2021). Por lo que, en el día a día de la escuela, ante esta compleja realidad, se observan diferentes respuestas por parte del profesorado. Por un lado, existe un profesorado comprometido y preocupado por la inclusión del alumnado y, por otro lado, un profesorado ajeno a la diversidad de realidades, que delega en especialistas externos la responsabilidad de

atender a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado (Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018).

En definitiva, en el panorama educativo del siglo XXI, atravesado por constantes procesos de cambio social y tecnológico, urge la necesidad de replantear el papel del profesorado, al cual, cada vez, se le insta a ser más competente y comprometido con su trabajo (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Olmos et al., 2018).

2. Discusión y conclusiones.

La revisión de literatura realizada resalta la necesidad de pensar en un marco de intervención en el que se reclame la participación de todos los agentes educativos (profesorado, alumnado, equipos directivos, profesionales de apoyo, familias, comunidad, etc.), definiendo la responsabilidad de cada cual en la construcción de una verdadera escuela inclusiva (Olmos et al., 2018).

Uno de los aspectos a destacar en este trabajo es la actitud del profesorado respecto al alumnado. Numerosas investigaciones (Buitrago, 2020; Lozano-Martínez et al., 2021; Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018; Palomera et al., 2019) demuestran que la actitud del profesorado influye directamente tanto en el estado anímico como en el rendimiento del alumnado. Es decir, la relación que establece con el alumnado no solo influye durante el transcurso de las actividades, sino que el impacto de esos encuentros relacionales puede incluso repercutir en los modelos relacionales del alumnado y en las decisiones con vistas a futuro. Por tanto, las actitudes del profesorado son elementales en la detección de las dificultades, obstáculos y factores facilitadores de la inclusión (Ainscow et al., 2006).

A pesar de las discrepancias existentes a día de hoy en torno a la identidad del profesorado, otro aspecto clave destacado por este estudio tiene que ver con la necesidad de formación constante del profesorado. Yendo más allá, la revisión realizada invita a repensar el lugar y el rol que ocupa el profesorado.

Comúnmente está aceptado que implicarse requiere estar encima del alumnado. No obstante, estar comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje no significa establecer relaciones de dependencia, sino simplemente estar presente en todas sus acepciones, es decir, estar presente a modo de acompañante para poder realizar las funciones de guía en los momentos en los que el alumnado adolescente así lo precise. Así, partiendo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla mediante las relaciones pedagógicas atravesadas por la emoción, a través de esta revisión se constata la necesidad de una formación del profesorado centrada en la dimensión emocional. Desde esta perspectiva, no se concibe la formación del profesorado si no es desde una necesidad de revisión continua y permanente. Por ejemplo, se proponen la supervisión y el trabajo grupal como herramientas principales que garantizan una formación permanente de calidad. En suma, la formación permanente del profesorado es primordial para tener un mejor manejo de los propios recursos, ya que se considera que desde esa conciencia y autoconocimiento es posible evitar incurrir en prácticas abusivas de poder que generen un perjuicio en el alumnado, que en el peor de los casos puede causar consecuencias a largo plazo.

Este trabajo también ha contado con ciertas limitaciones. Estas limitaciones están relacionadas con las dificultades obtenidas en la búsqueda de literatura relacionada con las necesidades específicas de los y las adolescentes más vulnerables y la educación inclusiva. Los estudios sobre bienestar adolescente e inclusión en educación secundaria no abundan en comparación con los realizados en educación infantil y primaria (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021), por lo que se considera necesario continuar investigando por esta línea.

En resumen, la educación secundaria es una etapa decisiva principalmente por la función que ocupa en la formación del alumnado adolescente. El profesorado de secundaria, además de estimular los aspectos relacionados con el deseo de aprender, debe velar por la protección y luchar en contra de la de vulnerabilidad de los y las adolescentes, garantizando así el cumplimiento de sus derechos. Pero, sin una formación adecuada y especializada en estas cuestiones propias de la adolescencia, si a lo característico de la adolescencia le sumamos otros sucesos que se salen de lo esperado, como puede ser, por ejemplo, la violencia escolar, el profesorado de secundaria puede sentirse rápidamente fuera de juego (Martín-Romera y García-Martínez, 2018).

Por tanto, uno de los requisitos para lograr una real inclusión educativa en secundaria es la formación del profesorado que le capacite para responder a las situaciones que se salen de lo habitual, sin que esta responsabilidad recaiga únicamente en las personas especialistas de apoyo educativo (González-Rojas et al., 2018; Lozano-Martínez et al., 2021). Todo ello nos conduce a reformular con urgencia la oferta formativa actual del profesorado de secundaria.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusive: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa, 6*(9), 41-51. http://hdl.handle.net/11162/190717

Arnaiz, P., Giménez, A. M., y López, G. (2017). Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva. *Interacçoes, 43,* 53-74. http://www.eses.pt/interaccoes

Arnaiz-Sánchez, P, Escarbajal, A. Alcaraz, S., y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485

Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información, 4*(1), 1-9. http://hdl.handle.net/10459.1/30370

Bourdieu, P. (2007). *Los poderes y su reproducción. Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta.

Buitrago, R. (2020). El aprendizaje, la enseñanza, los pensamientos y las interacciones en la escuela. Praxis & Saber, 11(25), 9-20. https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10580

Buitrago, R., y Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros De Investigación, 1*(1), e12551. https://doi.org/10.19053/22158391.12551

Bustelo, E. S. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo* (2ª ed.). Siglo XXI.

Contreras, J. I., Rojas, V. y Contreras, L. (2014). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas, 14*(1), 89-102. http://www.psicoperspectivas.cl

De Oliveira, D., Ives, F., Raspante, K., Roever, L., De Andrade, M., Faleiros, T. y De Campos, T. (2017). La vulnerabilidad de los adolescentes en la investigación y en la práctica. *Revista Bioética, 25*(1), 72-81. https://doi.org/10.1590/1983-80422017251168

Echeita, G y Sandoval, M. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Flores, A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores,18*(3), 411-431. http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.3

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría, 86*(6), 436-443. https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

García-García, F. J., López-Torrijo, M. y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 24*(2), 270-293. http://hdl.handle.net/10553/75018

Gizir, S. (2019). The sense of classroom belonging among pre-service teachers: Testing a theoretical model. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 87-97. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.87

González-Rojas, y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8783

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Graó.

Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI, 24*(2), 305–350. https://doi.org/10.5944/educxx1.28705

Lenta, M. M. y Zaldúa, G. (2020). Vulnerabilidad y exigibilidad de derechos: la perspectiva de niños, niñas y adolescentes. *Psykhe, 29*(1), 1-13. https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1225

Losada, A. V. y Sivila, M. I. (2018). La adolescencia en contextos sociales vulnerables. Consumo de sustancias psicoactivas. *Revista Borromeo, 9*, 1-28. http://borromeo.kennedy.edu.ar/

Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G., & Castillo-Reche, I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas?: Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 211-225. https://doi.org/10.6018/reifop.468941

Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 22*(1), 7-23. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63524

Muñoz-Cantero, J.M. y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI, 21*(2), 37-58. https://doi.org/10.5944/educxx1.19535

Murillo, Belavi y Pinilla (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers, 103*(3), 307-337. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392

Navarro, M. J., López, A. y Rodríguez, M. (2021). Research on Qualit Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), 1-18. http://doi.org/10.15359/ree.25-1.10

Olmos, P., Sanahuja, J. y Mas, O. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 29*(3), 8–24. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23318

Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber, 10*(24), 93-117. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116

Rubio, F. J. y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación, 4*(2), 7-25. https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25

Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cardenas, H. (2016). The school climate-student achievement connection: if we want achievement gains, we need to begin by improving the climate. *Journal of School Administration Research and Development, 1*(1), 9-16. https://doi.org/10.32674/jsard.v1i1.1905

Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(2), 17–32. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001

Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas.* Narcea.

Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación, 355*, 235-255. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023J.

Uceda-Maza, F. X. y Domínguez, J. (2017). Vinculación entre vulnerabilidad y la exclusión social y la strayectorias delictivas. Un estudio de asociación. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 29-37. https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.003

Vargas, T. (2020). Diálogos intergeneracionales rotos. *Revista Estudios Sociales, 41*(157), 273-279. https://estudiossociales.bono.edu.do/index.php/es/article/view/23

Vera-Angarita, M. L., Ortega-Ortega, J. Y., Ramirez-Martinez, C., Gelvez-Almeida, E., y Hernández-Niño, A. L. (2020). La interacción social como proceso de encuentro o desencuentro en el aprendizaje académico de los adolescentes. *Perspectivas, 5*(1), 122-128. https://doi.org/10.22463/25909215.2675

Estrategias de aprendizaje innovadoras para la transformación social en el aula de inglés: El desarrollo sostenible y el aprendizaje servicio.

Elena Carrión Candel. Universidad Internacional de La Rioja (España).

Valeria Carolina Hoffmann Rivas. (España).

1. Introducción.

La enseñanza en el contexto áulico actual se caracteriza por el cambio pedagógico, entendido como un acto comunicativo, que permite ahondar en la adecuación didáctica, la idoneidad y el verdadero impacto del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en el aula. Por ello, el profesorado debe adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para poder utilizar las tecnologías como un recurso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Castañeda et al., 2018; Flores et al., 2021). Esto es lo que se conoce como la competencia digital docente, la cual consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en diferentes soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las TIC como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. De hecho, existen distintas iniciativas para conocer el grado de adquisición de la competencia digital docente, como el Marco de Competencia Digital Docente (Cabero- Almenara et al., 2018) que identifica las competencias que el profesorado del siglo XXI debe desarrollar para mejorar la práctica educativa. Estas competencias se componen de cinco áreas competenciales:

- Informatización y alfabetización informacional.
- Comunicación y colaboración.
- Creación de contenidos digitales.
- Resolución de problemas.

Continuando con estos planteamientos, esta propuesta de intervención surge de nuestra reflexión personal acerca de cómo debería ser la educación y cómo puede uno como docente contribuir a ofrecer una educación significativa, competencial y de calidad a su alumnado, pues el momento que nos ha tocado vivir es un tiempo complejo, y la educación que aún se imparte en las aulas, en muchos casos, no está alineada con las necesidades que este momento precisa. Vivimos saturados de información, en un mundo globalizado, multicultural, convulso, digital y lleno de incertidumbre. Formamos parte de una sociedad que experimenta una importante pérdida de valores y que demuestra un bajo nivel de inteligencia emocional.

El mundo está en constante cambio y movimiento y, sin embargo, la enseñanza formal parece haberse quedado anclada en la era de la industrialización.

Por ello, resulta evidente que el sistema educativo español actual, su legislación y su implementación precisan una transformación, pues en muchos casos partimos de un currículo enciclopédico y abstracto, que presenta los saberes de forma fragmentada. En gran medida,

en nuestras aulas, la educación sigue entendiéndose como una transmisión unidireccional de información por parte de un docente protagonista a un discente que se presenta como mero receptor pasivo de conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje no está conectado con la realidad del alumnado, ni tiene un valor concreto y palpable en la vida del estudiante. Esto hace que encontremos alumnos desmotivados que muchas veces no ven el sentido de lo que estudian o aprenden. Además, el aprendizaje está estructurado de manera homogénea, todos estudian lo mismo, al mismo ritmo y de la misma forma; cuando el mundo real poco tiene de homogéneo. El aprendizaje es, en la mayoría de los casos, superficial y memorístico; no sé da un aprendizaje significativo y, cuando transcurren los años, si el discente nunca ha vuelto a hacer uso de esos contenidos recibidos, ni siquiera recuerda qué son o para qué sirven. Asimismo, el sistema de evaluación se caracteriza por su cariz calificativo, más que reflexivo. Todos esos datos memorizados se vuelcan en un examen que evalúa, sobre todo, su capacidad de memorizar información. Esta forma de evaluar no implica una reflexión por parte del alumnado, siendo esta la piedra angular de la construcción de conocimiento, junto con el aspecto emocional de la educación, que en muchas aulas brilla por su ausencia. El aprendizaje debería ser experiencial, reflexivo y enfocado a la vida real; y el docente debería actuar como gestor de dicho aprendizaje. Todo esto es precisamente lo que esta experiencia educativa pretende desarrollar.

Por ello, nuestra aportación docente se puede considerar novedosa como forma de entender la educación, por su enfoque comunicativo en la asignatura de inglés y por las metodologías de las que hace uso. El Aprendizaje y Servicio (ApS), nos servirá de marco sobre el que pensar el aprendizaje. Marco entendido como «una estructura mental que modela nuestra forma de ver el mundo» (Vergara, 2015, p.21), pero también haremos uso de otras herramientas como son el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Cooperativo (AC) y todo ello para conseguir que el alumno mejore su destreza oral en la lengua inglesa. Por lo tanto, este ejemplo de buenas prácticas se encuadra dentro de las metodologías activas que buscan una transformación del ámbito educativo, acercando a los estudiantes a escenarios mucho más reales.

Bajo este enfoque metodológico (ApS), los discentes aprenden a través de su colaboración en experiencias que se traducen en un servicio a la comunidad. Se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes participan en actividades que justifican las necesidades humanas y de la comunidad, acompañadas de oportunidades estructuradas para la reflexión (Jacoby, 1996). Los alumnos y las alumnas a través de sus acciones se convierten en el verdadero agente del cambio. Esta forma de educación basada en la experiencia y que pone el foco en hacer un servicio a la comunidad, resulta innovadora en oposición a los enfoques tradicionales a los que aún seguimos asistiendo en nuestras aulas. Por todo ello, justificamos la importancia de la metodología de Aprendizaje Servicio en el contexto educativo, puesto que «el APS es un método para unir éxito escolar y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. Es sencillo y es poderoso» (Batlle, 2011, p.51).

A través de las metodologías activas, y más concretamente del ApS, esta propuesta pretende acercar al alumno a las realidades y los retos colectivos a los que nos enfrentamos fuera del aula, de ahí también el eje temático elegido, sostenibilidad ambiental. Se pretende mejorar la motivación del alumnado al fomentar la investigación colaborativa, potenciar la autonomía y confianza en nuestros alumnos, desarrollar las competencias clave, propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y la necesidad de crear escenarios y mecanismos reales para la participación, incidiendo en la construcción de ciudadanos comprometidos con sus decisiones, e involucrados con su comunidad. Por todo lo mencionado, el ApS es una

metodología interesante dentro del ámbito didáctico de la asignatura de inglés, al situar la lengua inglesa al servicio de la comunidad para sensibilizar al alumnado y al mundo en general sobre los problemas que nos atañen como sociedad. Si el aprendizaje-servicio ya de por sí ayuda a mejorar nuestras habilidades comunicativas, al trabajar de manera cooperativa y al tener que trabajar circunscritos a contextos a los que nuestros alumnos no están acostumbrados, esto mejorará también nuestra capacidad de comunicarnos en inglés, ya que sustituiremos la presencia del libro de texto por retos a afrontar en la vida real, y los alumnos tendrán que trabajar sus habilidades comunicativas en esta lengua. Sin duda es un reto que implica y fomenta el aprendizaje significativo, pues ell aprendizaje de una lengua es experiencial, se consolida cuando interactuamos significativamente con otros y cuando estamos constantemente expuestos a esa lengua; por ello, el ApS fomenta ese uso real del lenguaje y en nuestro caso de la lengua inglesa.

1.1. Características y beneficios educativos del Aprendizaje Servicio (ApS).

Los autores coinciden en que las bases y raíces teóricas del Aprendizaje-Servicio se encuentran en la obra de John Dewey pedagogo que perteneció la Escuela Nueva en Estados Unidos a principios del siglo XX (Fernández y Lozano, 2021); En este sentido, cobran relevancia las palabras de John Dewey, considerado uno de los referentes del Aprendizaje-Servicio, cuando hace dos siglos subrayaba la necesidad de vincular la educación a las necesidades sociales, si los centros educativos realmente anhelaban preparar a sus estudiantes para vivir en sociedad (Dewey, 1899). Sin embargo, el término no se acuña hasta finales de los años 60 y será a partir de la década de los 70 cuando comiencen a surgir multitud de iniciativas dentro de esta metodología pedagógica. Si bien la historia de la metodología en nuestro país es muy reciente, gracias a instituciones como el Centro Promotor del ApS en Cataluña, la Fundación Zerbikas o la Red Española de Aprendizaje- Servicio podemos encontrar más ejemplos de buenas prácticas y más interés por desarrollar iniciativas vinculadas a esta metodología.

Tal es el caso del Aprendizaje-Servicio (ApS), cuyo creciente interés puede observarse a diferentes niveles que abarcan desde la investigación hasta la práctica educativa (Tapia, 2010; Aramburuzabala, 2018). Su origen teórico suele encontrarse en autores como Dewey, Boyer, Putnam y Makarenko, entre otros, y más concretamente en sus propuestas de aprendizaje a través de la acción, de reflexión sobre la propia experiencia y de conexión de la escuela con la comunidad. A raíz de estos planteamientos, se empezaron a desarrollar numerosas iniciativas en diversas partes del mundo y distintas etapas educativas desde la educación básica hasta la universidad, con especial relevancia en Estados Unidos donde se encuentra el proyecto Campus Compact en el que participan más de 1000 colleges y universidades comprometidas con la democracia, la educación cívica y el desarrollo comunitario (Furco, 2004).

Un proyecto de ApS para ser significativo surge de una necesidad social, por ello la reflexión crítica sobre el entorno social y global y sus dinámicas y funcionamientos son características esenciales. El alumnado toma un compromiso con el cambio hacia una sociedad más justa. Este compromiso, que potencia la competencia social y ciudadana, exige un proceso activo en el que el alumnado es el propio protagonista de su aprendizaje, diseñando y ejecutando el servicio. Un servicio que es experiencial, que se lleva a la práctica y que está destinado a atender necesidades reales, huyendo de enfoques meramente estáticos, herméticos y académicos (Redondo-Corcobado et al., 2020). El alumnado participa y se responsabiliza de los problemas de su entorno. Otra de las características importantes de esta metodología es que fomenta la educación en valores promoviendo la formación global e integral del alumnado, favorece una educación cívica y competencial, además del trabajo en equipo, y abre el centro educativo a toda la sociedad, sobrepasando el espacio de las aulas (Puig, 2007).

De estas características se devengan una serie de beneficios, entre ellos el aprender a través de experiencias reales y tangibles mediante las cuales poder aplicar el conocimiento adquirido en el aula. El alumno se hace con una serie de herramientas para el análisis crítico, profundiza en el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de reflexión sobre los problemas que nos atañen como sociedad y cómo darles respuesta (Álvarez et al., 2017). El ApS no consiste únicamente en ayudar a alguien sino en ampliar la conciencia y la comprensión de los estudiantes, creando vínculos con la comunidad que promoverán el cambio. Por lo tanto, hablamos de formar ciudadanos comprometidos, que mejoraran su autoimagen y su autoestima al sentirse satisfechos contribuyendo a la introducción de mejoras dentro de la sociedad. El proceso no solo es académico, sino que también aporta un crecimiento personal, favoreciendo la formación integral del alumnado, trabajando la competencia social y ciudadana, interactuando de manera significativa con otros agentes del cambio intercultural (Puig, 2011). Ofrece la posibilidad de participar en una experiencia que podría orientar su futuro profesional y enseña a los estudiantes principios como el altruismo, la empatía, la humildad, la interdependencia y la compresión. En definitiva, a través de la educación, nuestro alumnado se convierte en parte de la solución y no del problema. «El aprendizaje-servicio se ha extendido por la sencilla razón de que funciona. El profesorado que lo prueba no lo abandona, porque los resultados son muy notables tanto en un nivel estrictamente académico, como de convivencia en el aula y de cohesión escuela-entorno» (Mayor-Paredes, 2018, p.134).

En relación con esto, es especialmente llamativa la ausencia de publicaciones sobre proyectos de ApS vinculados a la etapa de Educación Secundaria, puesto que es en la edad adolescente cuando se produce un gran crecimiento y desarrollo de la capacidad de reflexión y pensamiento crítico que sería recomendable, acompañar y desarrollar a través de la metodología ApS. De hecho, Marina (2005) afirma que la educación cívica ha de comenzar (y comienza inevitablemente) en la Educación Primaria y que es en la edad adolescente cuando la adquisición de todos los componentes que la conforman se hace de una manera razonada, reflexiva y crítica. No en vano, el propio Furco (2004), sitúa la dimensión vocacional y profesional como una de las áreas en las que el Aprendizaje-Servicio realiza sus principales aportaciones, lo que adquiere en la adolescencia una relevancia especial. La realización de diversos estudios en los últimos años que muestran el escaso compromiso cívico de los jóvenes españoles (Jover, 2000; Arbués, Repáraz y Naval, 2012), pone aún más en evidencia la pertinencia del Aprendizaje-Servicio en la Educación Secundaria.

Por todo lo expuesto anteriormente, existen muchas razones por las cuales el Aprendizaje-Servicio tiene sentido como metodología para aprender una lengua extranjera en Educación Secundaria. En primer lugar, está la idea de comunidad, tanto la metodología Aprendizaje-Servicio como la enseñanza de una lengua contribuyen al desarrollo de los individuos y a la evolución de la sociedad. Como afirmaba Byrnes (2011) «el aprendizaje de una lengua ya no es exclusivamente del aula y en el aula, sino que es con la comunidad y para la comunidad» (Byrnes (2011) citado por Garvida. et al., 2016, p.395) es por ello, por lo que tiene sentido que ambas prácticas promuevan el establecimiento de relaciones entre individuos, ya que el cambio se da a través del contacto social. Asimismo, uno aprende inglés para poder comunicarse con la comunidad y la metodología de Aprendizaje-Servicio nos permite ayudar a la comunidad. Dicha herramienta pedagógica nos otorga la oportunidad de participar en situaciones comunicativas reales, adquiridas en las aulas de inglés, y ponerlas al servicio de la comunidad.

Continuando con estos planteamientos, se observa que el enfoque metodológico del Aprendizaje Servicio y el aprendizaje de una lengua extranjera, se encuentran estrechamente

relacionados cuando hablamos de educar al ciudadano del siglo XXI para transformar la sociedad. Ambos coinciden en que la educación no puede considerarse al margen de la sociedad en la que interviene y buscan la formación de individuos críticos, autónomos y creativos que entiendan el contexto nacional e internacional y el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas a través de las cuales puedan enfrentarse a los retos que debemos afrontar para lograr el pensamiento e innovación para la transformación social.

1.2. Los objetivos del Desarrollo Sostenible.

Si estamos formando al ciudadano del siglo XXI, entonces no podemos aislarlo de las circunstancias que lo rodean y de las cuales debe ser consciente y responsable. Aunque no es un concepto nuevo, en 2015, la Asamblea General de la ONU adoptó lo que se conoce como la Agenda 2030, un plan de acción para el desarrollo sostenible. Se trata de un llamamiento universal a la acción con 17 objetivos para construir un futuro sostenible para todos en un plazo de 15 años. Los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron diseñados e implementados con el fin de garantizar una vida sana, sostenible, pacífica, próspera y equitativa en el planeta para todas las personas, independientemente de su edad, ahora y en el futuro (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Entre los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se encuentran 17 áreas que se interrelacionan entre sí y que incorporan ámbitos que afectan a nuestro día a día. En la tabla que aparece a continuación quedan especificados todos.

Los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS)
1. Fin de la pobreza – Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Hambre cero – Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Salud y bienestar – Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
4. Educación de calidad – Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
5. Igualdad de género – Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6. Agua limpia y saneamiento – Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
7. Educación de calidad – Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promoveroportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
8.Trabajo decente y crecimiento económico – Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. Industria, innovación e infraestructura – Construir infraestructuras resilientes, promover laindustrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducción de las desigualdades – Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Ciudades y comunidades sostenibles – Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos seaninclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
12. Producción y consumo responsables – Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Acción por el clima – Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Vida submarina – Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinospara el desarrollo sostenible.
15. Vida de ecosistemas terrestres – Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas – Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles.
17. Alianzas para lograr objetivos – Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Tabla 1. Los 17 objetivos para el Desarrollo Sostenible (Fuente: Rieckmann et al., 2017, p.6).

La Meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reconoce que la educación para el Desarrollo Sostenible "requiere de una evolución de la enseñanza al aprendizaje. Esta busca una pedagogía transformadora y orientada a la acción, y se caracteriza por aspectos tales como el aprendizaje autodidacta, la participación y la colaboración, la orientación hacia los problemas, la inter y transdisciplinariedad, y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal e informal. Solamente dichos enfoques pedagógicos pueden hacer posible el desarrollo de las competencias clave necesarias para fomentar el desarrollo sostenible" (Rieckmann et al., 2017, p.7). Todos estos son principios encajan a la perfección con la metodología implementada con nuestro trabajo, el Aprendizaje-Servicio

Consideramos que debemos transformar completamente el panorama educativo actual y repensar la manera en la que entendemos la educación. Pequeñas acciones educadoras como la campaña de sensibilización propuesta en este trabajo, son acciones modestas que pretenden contribuir a mejorar la vida y las oportunidades de las personas, ampliando las dimensiones del ejercicio educativo, pues es imperativo que nuestro alumnado sea consciente de lo que pasa a su alrededor y en el mundo, y cree unos sentimientos de pertenencia a la comunidad para que pueda construir colectivamente el conocimiento de su realidad —lo que Murga-Menoyo (2020) denomina «construir ciudadanía»—, y con esa información llevar a cabo la transformación social.

Según un análisis documental publicado por Negrín y Marreño (2021) la LOMLOE tiene como objetivo la implantación dentro del sistema educativo español de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, para el cumplimiento del ODS-4, así como para luchar contra el cambio climático. Se pretende introducir la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y para la ciudadanía global (ECG), y con ello se necesitará prestar especial atención a nuevas competencias transversales y nuevos desarrollos curriculares. Entre esas competencias que nacen del ODS-4 encontramos: la competencia de pensamiento sistémico, la anticipatoria, la normativa, la estratégica, la interpersonal, la personal, la de pensamiento crítico y la de resolución de problemas. Todas ellas valdrían para «poder capacitar al alumnado para que sea capaz de emprender acciones de responsabilidad y contribuir con ello a la transformación social, ayudando a crear sociedades sostenibles cuyo horizonte trasciende la actualidad, proyectándose hacia el futuro» (Negrín y Marreño, 2021, p.10). Es decir, el enfoque y objetivo de esta experiencia pedagógica novedosa, se encuentra en sintonía con la nueva ley educativa y esto demuestra de nuevo la imperante necesidad educativa de aportar cambios para lograr formar al ciudadano comprometido y respetuoso del siglo XXI que lleve a cabo una transformación social, una mejora de la sociedad.

2. Diseño de la estrategia metodológica.

Esta aportación docente sobre la praxis educativa se basa en la investigación y sensibilización por parte del alumnado de Educación Secundaria sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 para conocer el significado y la importancia de estos, así como comprender su responsabilidad individual y colectiva como ciudadanos, para mejorar su competencia lingüística y comunicativa en inglés. Por todo ello, el principal propósito de nuestra propuesta es la de aprender, sensibilizar y concienciar a nuestros alumnos sobre temas que nos atañen a todos como ciudadanos globales del siglo XXI, en nuestro caso particular, la sostenibilidad ambiental. Utilizaremos para ello la metodología de Aprendizaje-Servicio que nos permite trabajar sobre necesidades reales de nuestro entorno con el fin de mejorarlo. A través de dicha metodología se trabajará un enfoque activo y competencial que les aportará autonomía, les ayudará a trabajar en equipo, a desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, y a resolver problemas; todas estas habilidades necesarias para la vida dentro de una sociedad.

La experiencia educativa se desarrollará en trece sesiones, a realizar durante el segundo trimestre, dedicándose una sesión por semana al proyecto. En diez de las mismas los alumnos trabajaran en grupos heterogéneos de cuatro personas, investigando, preparando y realizando un guión y un video en inglés además de una presentación y otras actividades relacionadas. En la primera sesión, trabajarán todos juntos, el profesor explicará qué se va a hacer, qué son los ODS y por qué es importante concienciarse y cómo se va a trabajar. En la penúltima sesión los alumnos trabajarán a partir de juegos que ellos mismos habrán realizado utilizando las TIC para reforzar el aprendizaje de todo el alumnado sobre las diferentes áreas del proyecto —y no únicamente la suya— y en la última sesión, destinada a la reflexión, toda la clase trabajará conjuntamente.

Utilizaremos recursos reales en inglés que les ayudarán a desarrollar su capacidad comunicativa en dicha lengua. Para ello deberán buscar y elaborar información en inglés para posteriormente realizar un video y una exposición delante de la clase. Intentaremos motivar a nuestro alumnado realizando un proyecto significativo, basado en mejorar el mundo del que formamos parte, alejándonos de enfoques tradicionales improductivos. El producto final consistirá en la elaboración de una serie de videos que se adjuntarán en una página web con información sobre todo el proyecto y realizada por todos los alumnos.

En este enlace se accede a la página web: https://wecanchangetheworld9.webnode.es/



Figura 1. Página web: We can change the world.17 Goals to transform our world. Fuente: elaboración propia.

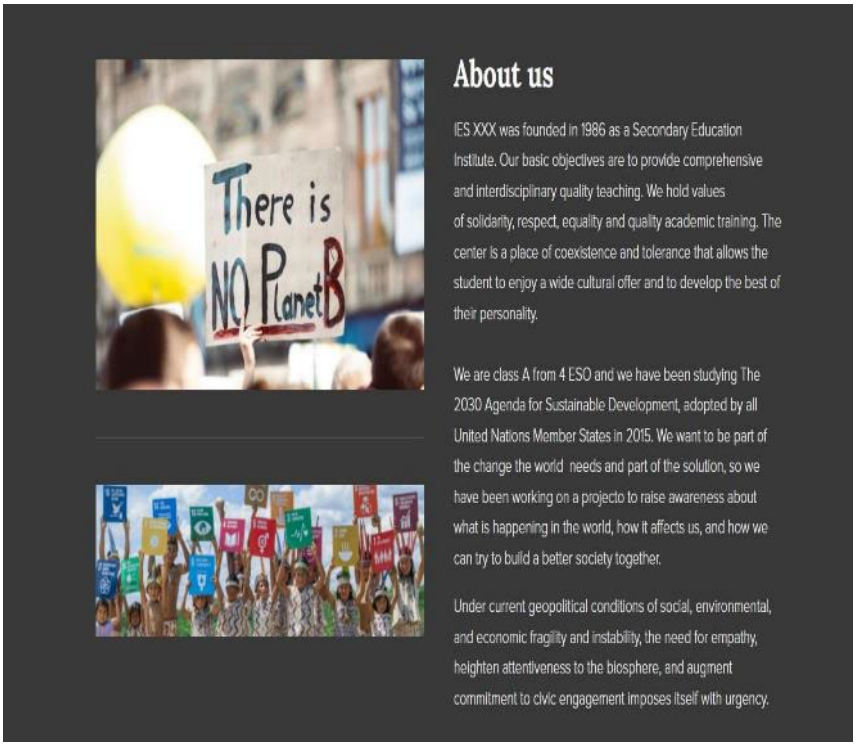


Figura 2. Ejemplo de la página Web: We can change the world. Fuente: elaboración propia.

2.1. Objetivos.

El proyecto que se describe contempla los siguientes objetivos didácticos:

- Objetivo General: Mejorar la competencia comunicativa en la asignatura de inglés de 4º de la ESO a través de los contenidos planteados en la Agenda 2030 diseñada por la Asamblea General de la ONU.
- Objetivos específicos:
  - Ejercitar la expresión oral de fórmulas lingüísticas adecuadas para comunicar reflexiones y experiencias propias.
  - Conocer el proceso de desarrollo de un video digital desde la conceptualización a la edición a través del uso de las TIC.
  - Conocer y profundizar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible para promover la Agenda 2030 entre el alumnado de 4º de la ESO en la asignatura de inglés.

2.2. Metodología.

Este estudio consiste en el diseño y puesta en práctica de una propuesta didáctica para innovar la práctica educativa en la asignatura de inglés en una clase de 4º de la ESO. Nuestra clase o muestra de estudio está formada por 28 alumnos, 16 chicas y 12 chicos durante el curso académico 2020-2021. Son estudiantes poco conflictivos, con un rendimiento medio-alto y con una motivación media por la asignatura. No ha sido necesario tomar medidas de atención a la diversidad.

A lo largo de nuestra propuesta se ha explicado que trabajaremos sobre una necesidad real, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para intentar mejorar nuestra sociedad y formar estudiantes concienciados, empoderados y responsables con su estilo de vida y lo que este significa, capaces de reflexionar sobre sus propias acciones, que se conviertan en agentes del cambio. Todo ello se encuadra dentro de la metodología del Aprendizaje-Servicio. Con las

distintas actividades trabajadas con la metodología ApS presentamos una experiencia de innovación educativa como herramienta de análisis y como vía basada en la necesidad de desarrollar actuaciones que favorezcan la inclusión, el diálogo y la reflexión para trabajar de forma concreta los objetivos de Desarrollo Sostenible en las aulas de Educación Secundaria. Para lograrlo seguiremos una metodología abierta, flexible, participativa y comunicativa, mediante actividades en gran y pequeño grupo donde se fomente el diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo.

Igualmente, como también hemos mencionado anteriormente, trabajaremos el modelo constructivista fomentando la motivación, la creatividad, el desarrollo del espíritu crítico y la participación activa del estudiante dentro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor actuará como facilitador del aprendizaje, y los alumnos trabajarán la mayoría del tiempo siguiendo un enfoque colaborativo, en grupos de cuatro personas de carácter heterogéneo que reflejen a su vez la diversidad de la sociedad de la cual formamos parte. Este tipo de metodología favorece la interdependencia positiva, la responsabilidad personal, la interacción y el desarrollo de las habilidades sociales (Torrego, 2014). Igualmente, en todo el proceso, la lengua vehicular será el inglés y se utilizarán las TIC para contribuir a la motivación del alumnado. El enfoque será en todo momento competencial, los alumnos adquirirán conocimientos, habilidades y valores, desarrollando todas las competencias clave.

2.3. Secuenciación de actividades.

Esta propuesta de intervención se desarrollará en el segundo trimestre del curso 2021-2022. Se ha elegido el segundo trimestre porque el grupo ya se encuentra más cohesionado y esto favorece un clima cooperativo de ayuda mutua y solidaridad entre los estudiantes. Trabajaremos a lo largo de todo el trimestre, dedicando una clase por semana al proyecto, con un total de trece sesiones. No obstante, seremos flexibles, en el caso de verificar que se necesite reajustar las sesiones y añadir alguna más para acomodar cualquier actividad adicional que consideremos se deba tener en cuenta porque podría contribuir a la mejora del resultado del trabajo final o la motivación del alumnado hacia el mismo. El hecho de poder desarrollar el trabajo a lo largo del segundo trimestre y no de manera concisa en trece sesiones repartidas en un mes, hará que los alumnos tengan un mayor tiempo de reflexión sobre los temas a tratar. Cada sesión tendrá una duración de 55 minutos. Finalmente, trabajaremos en siete grupos de cuatro personas cada uno, eligiendo siete de los diecisiete objetivos de Desarrolllo Sostenible (ODS) planteados en la Agenda 2030.

La primera sesión se introducirá a través de un speaking/brainstorming iniciado y guiado por el docente que active el conocimiento previo de los alumnos y les haga reflexionar sobre lo que ya saben. Asimismo, se verá el video UN Sustainable Goals Overview, se seguirá un guion de preguntas (para el profesor) y se utilizarán varios recursos web para ilustrar mejor el tema. El profesor irá formulando preguntas abiertas y apuntando en la pizarra las ideas interesantes que se vayan compartiendo. Posteriormente, el profesor dividirá la clase en grupos heterogéneos de cuatro personas que trabajarán juntas durante todo el trimestre para desarrollar el proyecto.

La segunda sesión comenzará con una reflexión acerca de lo importante que es el trabajo que tenemos que realizar para que todos podamos convertirnos en ciudadanos responsables y crear un mundo mejor para todos. El profesor hará preguntas al alumnado y escribirá en la pizarra las ideas compartidas por los compañeros. A continuación, el docente mostrará la página web con la que trabajará el alumnado y hará una demostración de cómo subir sus videos. A continuación, se explicará brevemente cómo usar una herramienta TIC que sea fácil de implementar, instintiva y motivadora y que pueda ayudarles en la creación del video. Se

mostrará como registrarse, y algunas plantillas. Por último, los alumnos podrán buscar información sobre su objetivo de Desarrollo Sostenible (0DS) elegido.

En la tercera y cuarta sesión los alumnos trabajarán en grupo de manera activa, siendo el profesor la figura guía en su aprendizaje. Ellos deberán organizar el trabajo, distribuir las tareas, y ayudarse a la hora de elegir la información necesaria para desarrollar su proyecto. Trabajarán con sus ordenadores y con acceso a internet. Será la última sesión que tengan para la búsqueda de información en clase, si no han podido terminar esta parte del trabajo deberán organizarse para terminarlo fuera del horario lectivo.

En la quinta sesión, los alumnos tendrán que mostrar todo lo que han ido investigando en un guión que les servirá de pauta para la grabación del video que tendrán que realizar. Deberán demostrar cierto dominio de la lengua inglesa y del objetivo de ODS elegido. También podrán preguntar y resolver todas sus dudas con el profesor. El docente irá revisando todo y sugiriendo los cambios necesarios para la mejora de su proyecto.

Las sesiones sexta y séptima se utilizarán para la creación del vídeo. Este deberá tener partes narradas, pero no necesariamente mostrar la identidad de los alumnos. Es por ello, que presentamos la herramienta Powtoon al principio del proyecto. Dedicarán estas dos sesiones a la creación y edición del vídeo que más tarde compartiremos en la página web y que servirá para sensibilizar a otros alumnos sobre los temas estudiados a lo largo de esas semanas. Es de vital importancia que creen un contenido correcto, para ello deberán fijarse en la rúbrica para la realización del video (figura 4).

En esta octava sesión, el profesor irá grupo por grupo, visionando los vídeos y asegurándose de que cumplen los requisitos para poder compartirlos en la página web. Los alumnos deberán estar preparados para resolver las cuestiones planteadas por el docente, justificar las elecciones y defender su trabajo. Si el vídeo es apto deberán subirlo a la plataforma. Si no lo es, tendrán otra semana para aplicar los cambios propuestos por el profesor.

Para la novena sesión, los alumnos deberán haber acabado sus vídeos y deberán preparar una presentación para exponer en clase. Para ello, deberán distribuirse las partes a comentar delante de la clase y crear un quiz utilizando Kahoot, Quizizz, Socrative, o cualquier herramienta similar para realizar con toda la clase de manera simultánea, que no tenga menos de 10 preguntas ni más de 15.

Debido al número de grupos y a la extensión que podrían tener las sesiones, se dedicarán dos sesiones, concretamente las sesiones diez y once, para presentar y hablar de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentados, aplicando el *peer-assisted learning* y aprendiendo del trabajo de nuestros compañeros.

Las dos últimas sesiones, es decir, las sesiones doce y trece del proyecto serán más relajadas y distendidas. La sesión doce, se utilizará para fomentar el trabajo realizado por todos los estudiantes y así permitir la posibilidad de aprender del resto de los compañeros. Para ello crearán un cuestionario multijugador con Kahoot, Quizizz, Socrative o similar (también podrían hacerlo en papel) para de manera lúdica ver si han estado atentos a las presentaciones de los otros compañeros y demostrar si han aprendido algo de ello. El objetivo principal reside en divertirse y profundizar aún más en el trabajo de los otros compañeros.

Finalmente, con la sesión trece terminaremos el proyecto. Lo primero que se hará será completar dos cuestionarios de evaluación, uno de autoevaluación y otro de coevaluación. Y después se pasará a reflexionar de manera grupal sobre el trabajo realizado. La reflexión, es

una práctica metalingüística y es una oportunidad para examinar con más detenimiento todo lo vivido a lo largo del trimestre, trabajando en grupo y siendo conscientes de los problemas de nuestra sociedad, y de lo importante que es que estemos sensibilizados y actuemos para mejorarla. Analizaremos el proyecto juntos contrastando puntos de vista, expectativas, y analizando también las emociones que nos ha aportado la experiencia. También es una forma de mirar hacia el futuro y no dejar estancado el proyecto, preguntarse qué más se puede hacer y animar a seguir implementando acciones de mejora para la sociedad.

A continuación, mostramos en forma de imagen, un pequeño cronograma con la secuenciación de todas las actividades del proyecto, síntesis de todo lo expuesto anteriormente:

CRONOGRAMA

SESIONES	TEMPORALIZACIÓN	DESCRIPCIÓN	AGRUPACIÓN
1	55´	Presentación y explicación del proyecto. Formación de grupos	Individual
2	55´	Explicación de cómo subir la información requerida a la página web + presentación de herramientas TIC que pueden usar. Empiezan a trabajar en grupo.	Individual Y Grupal
3 y 4	110´	Investigación	Grupal
5	55´	Escriben el guion del vídeo + resolución de dudas por parte del profesor	Grupal
6 y 7	110´	Grabación y edición del vídeo	Grupal
8	55´	Cambios propuestos por el profesor y/o subir documentos a la página web.	Grupal
9	55´	Creación de un cuestionario multijugador para realizar con toda la clase. Preparación de exposición del trabajo delante de toda la clase.	Grupal
10 y 11	110´	Exponen y muestran el video.	Grupal
12	55´	Sesión de juegos multijugador sobre su ODS a toda la clase	Individual
13	55´	Sesión de reflexión guiada por el profesor + cuestionario de reflexión	Individual

Figura 3. Cronograma. Secuenciación de actividades. Fuente: elaboración propia.

2.4. Evaluación de la propuesta.

Cada vez se valora en mayor medida entre el profesorado la necesidad de promover una nueva cultura evaluadora acorde con los tiempos actuales. Superados ya los tiempos en los que el profesor era protagonista de la clase con sus lecciones magistrales, donde el estudiante apenas intervenía o lo hacía con cierta pasividad, se ha pasado a otro esquema educativo en el que el estudiante es el protagonista y el profesor es el orientador, asesor, guía e impulsor de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, con la finalidad de que adquieran las

competencias establecidas (Cazares y Cuevas, 2010). En este cambio, la evaluación debe asumir un papel protagonista, pasando de ser meramente sumativa a formativa, orientadora, motivadora y retroalimentadora de los procesos de aprendizaje. Se trata de darle nuevas finalidades y funciones que permitan acomodarse a la nueva realidad educativa (Castillo, 2002).

En este sentido, la nueva cultura evaluadora sitúa a la evaluación educativa en el centro neurálgico de la acción pedagógica, acentuando su función de orientación, motivación y regulación de la enseñanza y de los aprendizajes. Una buena práctica para la evaluación principal implica proporcionar información, tanto a los profesores como a los estudiantes, de modo que les permita mejorar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y, consecuentemente, la adquisición de las competencias. Esta forma de entender la evaluación por parte del profesorado conlleva una mayor responsabilidad, desarrolla una actitud para que esta sea de carácter formativa y da prestigio a la práctica docente, a la vez que fundamenta su quehacer profesional (Perrenoud, 2004). Por ello, cuando hablamos de evaluación educativa con plena intencionalidad, la consideramos no solo como un proceso o un procedimiento para saber cómo han ido avanzando los estudiantes en su aprendizaje, sino, primeramente, como un medio u ocasión relevante para la enseñanza y el aprendizaje, de actuación formativa y, en definitiva, de educación de los estudiantes.

Por tanto, nos ocupamos de la evaluación por su contribución al desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, así como al progreso y promoción personal de los estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2007). La función docente de los profesores, de la que forma parte significativa la práctica evaluadora, no es solo el desarrollo de la instrucción o transmisión de conocimientos, sino, sobre todo, la formación intelectual en contenidos y estrategias cognitivas, el logro de competencias y la educación en valores y actitudes del alumnado como estudiantes y como ciudadanos de nuestra sociedad (Johnson y Johnson, 2014). En síntesis, la evaluación educativa debe ocuparse de valorar en el estudiante el progreso que manifiesta en la adquisición de conocimientos y en el logro de competencias, a la vez que avanza en autonomía y responsabilidad personal, ya que constituye un elemento y un proceso fundamental en la ejecución del currículo escolar. Forma una unidad inseparable con él, para proporcionar en cada momento información precisa que permita valorar la situación educativa y fundamente las decisiones para actuar que se estimen convenientes en relación con los procesos de aprendizaje y enseñanza, en general, o con los contextos circunstanciales de los estudiantes, en particular (Stake, 2006).

Con todo ello, nuestra experiencia educativa pretende romper con los esquemas más tradicionales asumidos en la educación, dejando atrás el libro de texto como recurso didáctico y fomentando el uso de la lengua inglesa sobre todo a partir de la producción oral y la mejora de las destrezas comunicativas. A su vez, se pretende reforzar el compromiso social, sensibilizar y concienciar no solo al alumnado sino también salir más allá del aula y llegar a otros alumnos en otros lugares que también puedan convertirse en agentes del cambio. A través de un enfoque totalmente competencial vinculado a las necesidades del entorno, se procura otorgar al estudiante un aprendizaje significativo empleando la lengua inglesa para que cambie la manera que tiene de mirar el mundo (Nussbaum y Bernaus, 2010). Igualmente, la evaluación de esta propuesta se aleja de la mecanización del saber, de evaluaciones que consisten meramente en repetir datos, y de la pedagogía competitiva. Pretende fomentar un aprendizaje significativo y activo, además de la cooperación entre los educandos. El tipo de evaluación que se ha seguido en esta propuesta es de carácter competencial, formativo y continúo tomando como referencia los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje

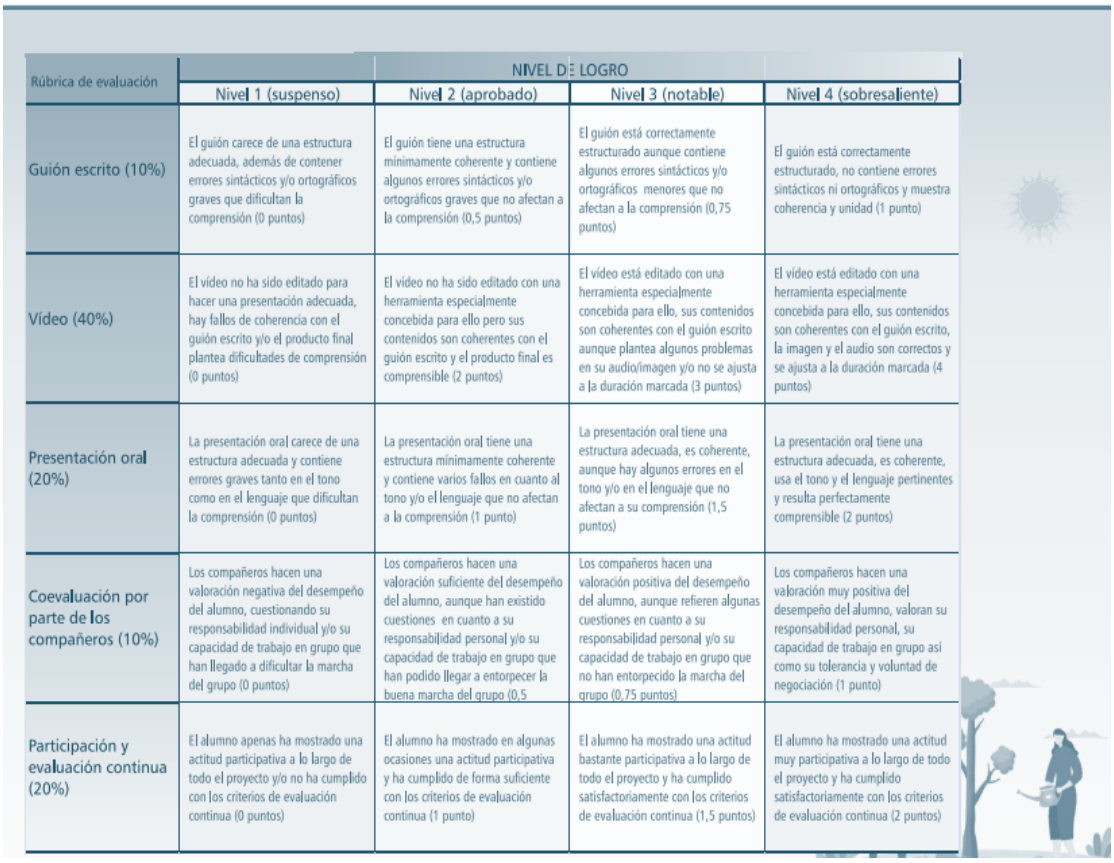
evaluables que aparecen en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Se utilizarán para ello tres tipos de evaluación: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Esta última, la autoevaluación, da a los alumnos la oportunidad de aprender a ser críticos consigo mismos y de reflexionar sobre su propio trabajo, tomando un papel protagonista y compartiendo con los educadores las estrategias de evaluación. Es por esto por lo que la autoevaluación es un medio fundamental para que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje y pueda progresar, asumiendo la responsabilidad de sus propias actuaciones. En términos generales, siguiendo a Castillo y Cabrerizo (2007), la autoevaluación es la capacidad para valorar el trabajo, obras y actividades realizadas por uno mismo. Supone el reconocimiento de las propias capacidades de los estudiantes para diagnosticar sus posibilidades respecto a la consecución de determinados objetivos y a la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje.

Por ello, no basta con que el estudiante constate la ejecución de una tarea, sino, sobre todo, que tome conciencia de si está bien realizada: qué es lo que ha hecho, qué le gustaría haber hecho, qué aspectos ha de mejorar y qué resultados ha obtenido. Por tanto, la autoevaluación es un proceso mediante el cual aprende y participa a través su propia valoración; le permite conocer sus logros y dificultades, analizar y considerar su acción individual y en grupo, desarrollar una actitud de permanente conciencia y responsabilidad, y alcanzar una mayor capacidad de autonomía y decisión. Finalmente, la coevaluación también será de vital importancia en esta propuesta educativa, ya que los compañeros de trabajo tendrán la oportunidad de valorarse entre ellos y de aprender a respetar el trabajo en equipo.

Igualmente, con la elaboración de nuestra propuesta justificamos que tradicionalmente, la evaluación de las competencias lingüísticas de los estudiantes se ha llevado a cabo mediante ejercicios de opción múltiple, transformación, completar espacios, relacionar y ordenar contenidos, etc. A menudo, para la confección de estos, las dificultades lingüísticas se aíslan y se presentan por separado. Este tipo de evaluación se basa en el principio de que la capacidad del estudiante de comunicarse en la lengua extranjera se puede predecir a partir del grado de éxito que muestra en la ejecución de estos ejercicios. Es decir, sus capacidades se evalúan de forma indirecta mediante actividades que nada tienen que ver con la utilización real de la lengua en la vida cotidiana. Por el contrario, lo que pretendemos con nuestro trabajo como ejemplo de buenas prácticas de evaluación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es utilizar el término de evaluación de la actuación para referirnos a la evaluación que se lleva a cabo utilizando tareas en las que el resultado es una producción lingüística directa y observable. Por poner un ejemplo: si intentamos averiguar si el estudiante es capaz de escribir un determinado tipo de texto, le pedimos que lo escriba y, si queremos saber si el estudiante es capaz de comunicarse oralmente, diseñamos una tarea en la que debe hablar y escuchar, como es nuestro caso.

A continuación, mostramos el principal instrumento de evaluación utilizado e implementado en esta experiencia educative novedosa, una rúbrica de evaluación (figura 4).



Rúbrica de evaluación	NIVEL DE LOGRO			
	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)
Guión escrito (10%)	El guión carece de una estructura adecuada, además de contener errores sintácticos y/o ortográficos graves que dificultan la comprensión (0 puntos)	El guión tiene una estructura mínimamente coherente y contiene algunos errores sintácticos y/o ortográficos graves que no afectan a la comprensión (0,5 puntos)	El guión está correctamente estructurado aunque contiene algunos errores sintácticos y/o ortográficos menores que no afectan a la comprensión (0,75 puntos)	El guión está correctamente estructurado, no contiene errores sintácticos ni ortográficos y muestra coherencia y unidad (1 punto)
Vídeo (40%)	El vídeo no ha sido editado para hacer una presentación adecuada, hay fallos de coherencia con el guión escrito y/o el producto final plantea dificultades de comprensión (0 puntos)	El vídeo no ha sido editado con una herramienta especialmente concebida para ello pero sus contenidos son coherentes con el guión escrito y el producto final es comprensible (2 puntos)	El vídeo está editado con una herramienta especialmente concebida para ello, sus contenidos son coherentes con el guión escrito aunque plantea algunos problemas en su audio/imagen y/o no se ajusta a la duración marcada (3 puntos)	El vídeo está editado con una herramienta especialmente concebida para ello, sus contenidos son coherentes con el guión escrito, la imagen y el audio son correctos y se ajusta a la duración marcada (4 puntos)
Presentación oral (20%)	La presentación oral carece de una estructura adecuada y contiene errores graves tanto en el tono como en el lenguaje que dificultan la comprensión (0 puntos)	La presentación oral tiene una estructura mínimamente coherente y contiene varios fallos en cuanto al tono y/o el lenguaje que no afectan a la comprensión (1 punto)	La presentación oral tiene una estructura adecuada, es coherente, aunque hay algunos errores en el tono y/o en el lenguaje que no afectan a su comprensión (1,5 puntos)	La presentación oral tiene una estructura adecuada, es coherente, usa el tono y el lenguaje pertinentes y resulta perfectamente comprensible (2 puntos)
Coevaluación por parte de los compañeros (10%)	Los compañeros hacen una valoración negativa del desempeño del alumno, cuestionando su responsabilidad individual y/o su capacidad de trabajo en grupo que han llegado a dificultar la marcha del grupo (0 puntos)	Los compañeros hacen una valoración suficiente del desempeño del alumno, aunque han existido cuestiones en cuanto a su responsabilidad personal y/o su capacidad de trabajo en grupo que han podido llegar a entorpecer la buena marcha del grupo (0,5	Los compañeros hacen una valoración positiva del desempeño del alumno, aunque refieren algunas cuestiones en cuanto a su responsabilidad personal y/o su capacidad de trabajo en grupo que no han entorpecido la marcha del grupo (0,75 puntos)	Los compañeros hacen una valoración muy positiva del desempeño del alumno, valoran su responsabilidad personal, su capacidad de trabajo en grupo así como su tolerancia y voluntad de negociación (1 punto)
Participación y evaluación continua (20%)	El alumno apenas ha mostrado una actitud participativa a lo largo de todo el proyecto y/o no ha cumplido con los criterios de evaluación continua (0 puntos)	El alumno ha mostrado en algunas ocasiones una actitud participativa y ha cumplido de forma suficiente con los criterios de evaluación continua (1 punto)	El alumno ha mostrado una actitud bastante participativa a lo largo de todo el proyecto y ha cumplido satisfactoriamente con los criterios de evaluación continua (1,5 puntos)	El alumno ha mostrado una actitud muy participativa a lo largo de todo el proyecto y ha cumplido satisfactoriamente con los criterios de evaluación continua (2 puntos)

Figura 4. Rúbrica de evaluación. Fuente: elaboración propia.

Con esta rúbrica que es un instrumento de evaluación (tipo plantilla o ficha) que, en forma de guía o matriz, permite evaluar las actividades específicas realizadas por un estudiante, podemos conocer el grado de aprendizaje de nuestros alumnos, pues la rúbrica es una herramienta que ayuda a definir y a explicar a los educandos lo que se espera que aprendan y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos como es nuestro caso. Por tanto, se trata de una herramienta de evaluación que, utilizando escalas, puede ser usada para medir el trabajo de los estudiantes a través de un conjunto de criterios graduados para valorar el aprendizaje y las competencias adquiridas. Por ello, esta rúbrica constituye una guía de trabajo tanto para nuestros estudiantes como para el profesorado y su propósito es mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en el aula de inglés, pues según Vera (2008), la rúbrica permite al profesor obtener una medida más precisa del proceso, así como del producto de la ejecución de los estudiantes en diferentes tipos de tareas.

Por ende, justificamos que esta rúbrica mejora el producto final de los estudiantes y, por lo tanto, mejora su aprendizaje, ya que cuando los estudiantes conocen la rúbrica previamente, entienden cómo serán evaluados y, por consiguiente, pueden preparar y adaptar mejor su trabajo a lo que se pide de él. Desarrollando una rúbrica y dándola a conocer a sus estudiantes, el profesor les proporciona la ayuda necesaria para mejorar la calidad de su trabajo y aumentar su conocimiento.

3. Conclusiones.

La presente propuesta de intervención surgió a partir de una reflexión sobre de qué manera como docentes podemos contribuir a que el alumnado se beneficie de una educación significativa, competencial y de calidad (Gutiérrez, 2017). Para ello contábamos con un objetivo general que pretendía profundizar en una metodología innovadora, como es la metodología de Aprendizaje- Servicio, para, a través de ella, mejorar la competencia comunicativa del alumnado en inglés, en especial la destreza oral, y hacerlo por medio del origen e importancia de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como contenidos temáticos y nucleares de la misma.

Igualmente, la presente propuesta ha resultado ser muy competencial potenciando la actitud crítica y reflexiva del alumnado, pues todas las actividades propuestas trabajan la competencia comunicativa del alumnado en inglés y en su gran mayoría se trabaja la competencia digital, social y cívica, de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, a través de la investigación, el análisis y juicio crítico de la información, el uso y empleo de distintas aplicaciones, el trabajo y elaboración de la página web, y el desarrollo de un video, una presentación y cuestionario multijugador por parte de cada grupo. Asimismo, la metodología elegida y el trabajo en equipo han sido la clave para que esto pudiera lograrse, ya que nuestros estudiantes han sido durante todo el proceso protagonistas y artífices de su propio aprendizaje.

Destacamos igualmente el fomento del interés y de la implicación por parte de todo el alumnado. La motivación intrínseca llega de la mano de la temática elegida, al tomar consciencia de que, por un lado, sumamos cuando trabajamos juntos para mejorar la sociedad, y por otro, el proyecto del que formamos parte es significativo ya que contribuye a formar a personas íntegras y preparadas para asumir los retos del siglo XXI. Otro elemento motivador dentro de la propuesta reside en la sesión doce del mismo, ya que a través del juego repasamos lo presentado por los compañeros en el vídeo y la sesión de presentación, y disfrutamos aprendiendo de todos.

En síntesis, la conclusión más importante que emerge tras la reflexión del trabajo final es el hecho de que el Aprendizaje-Servicio es más que una metodología, es una filosofía a seguir y una herramienta de transformación social que impregna todo el proyecto. Debemos ser conscientes de nuestro entorno, de nuestra realidad, y ser solidarios pues todos formamos parte de la misma realidad y así procuraremos el cambio a través de una educación significativa que derivará en una mejor sociedad, pues según nuestro criterio, la educación es el método fundamental del perfeccionamiento y la reforma social. No es solo una suma de conocimientos disciplinares, sino que debe contribuir a analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas morales vigentes, de modo que ayude a formar ideas más justas de convivencia, comprensión, respeto y solidaridad (Maíz, 2008).

Según indican los expertos, resulta imposible una vida humana sin valores, al ser éstos un elemento vital para orientar las acciones y decisiones personales, esclarecer el sentido del vivir humano, configurar la realización de cada individuo y, en definitiva, interpretar la convivencia y cimentar la educación y la cultura (Gervilla, 2014, Bolívar, 2004). En tal sentido, y asumida la relación existente entre valores y educación, toda incardinación curricular de éstos en el ámbito educativo y concretamente en la Educación Secundaria, debe adoptar como horizonte ineludible y meta de todo proceso educativo, un conjunto de valores cuyo cultivo relacional garantice una educación integral, social y personal susceptible de realizaciones diversas. Con esta visión destacamos que para aprender a vivir de manera integral se requiere de una educación global y completa, que incluya todas las facetas humanas, una educación que

asuma la experiencia humana y el aprendizaje ético, posibilitando las siguientes dimensiones del ser humano: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a participar y aprender a habitar en el mundo (Jiménez Gamez, 2014). Por todo esto, justificamos el gran potencial que tiene esta propuesta y experiencia de intervención docente para educar en la sostenibilidad ambiental.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. & Buenestado, M. (2017). El aprendizaje servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217.

Arbués, E, Repáraz, C. y Naval, C. (2012). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 417-439.

Aramburuzabala, P. (2018). ¿Por qué funciona el Aprendizaje-Servicio? En C. Naval y E. Arbués (Coords.), *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp. 77-96). Pamplona: Eunsa.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*. http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-tra11nsformadora---mar.abr%202011.pdf

Bolívar, A. (2004). Valores en la Educación para la ciudadanía. *Aula de innovación educativa, 136*, pp. 48-50.

Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. Núm. 56. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6

Flores Tena, M.J., Ortega Navas, M.C. & Sánchez Fuster, M.C (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 29-42. https://doi.org/10.6018/reifop.406051

Cabero-Almenara, J., Gallego, O., Puentes, A., & Jiménez, T. (2018). La aceptación de la Tecnología de la Formación Virtual y su relación con la capacitación docente en docencia virtual. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC,* 7(1), 225-241. https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10028

Castillo, S. (2002). *Compromiso de la evaluación educativa*. Pearson Educación.

Castillo, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado*. *Primaria y Secundaria*. GEU.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2007). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson Educación.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2007). *Práctica de evaluación educativa*. Pearson Educación.

Cazares, L. y Cuevas, J. F. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.* Pearson Educación.

Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. Recuperado de https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furcomodo-de-compatibilidad.pdf

Garvida, M. y Martel, M. (2016). Aprender a aprenderla adquisición de competencias cultural, intercultural y sociolingüísticas a través del aprendizaje-servicio del españolcomo lengua

extranjera. *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional ASELE.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0393.pdf

Gervilla, E. (2014). *Valores para la convivencia.* Madrid: CCS.

Gutiérrez, E. (2017). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En Pastor, S. y Roca, S. (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua* (pp. 336-342). Universidad de Alicante. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672

Jacoby, B. (1996). *Service Learning in today's higher education. Service- learning in Higher Education: Concepts and Practises*. Jossey-Bass.

Jiménez Gamez, R. A. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.

Johnson, D. y Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.

Jover, G. (2000). La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinariedad. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles* (pp. 287-307). Pamplona: Eunsa.

Maíz, C. (2008). Aprendiendo a aprender. *Pulso: revista de educación*, (31), 161-179. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750860

Marina, J. A. (2005*). La educación cívica. Educación y Futuro*, 13, 11-23.

Mayor-Paredes, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación 76,* 35-56. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9843/1/rie7602847.pdf

Murga-Menoyo, M.A. (2020). El camino hacia los ODS: Conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. Comillas *Journal of International Relations*, (19), 1-11. https://revistas.comillas.edu/index.php/internationalrelations/article/view/13379

Negrín, M.A y Marrero, J.J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE)ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030y el reto de la COVID-19. *Revista Avances en supervisión educativa*. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/709/694

Nussbaum, L. y Bernaus, M. (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis Educación.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* Graó.

Puig, J. M. (2007). *Aprendizaje Servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio. L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 45-67.

Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 3*1 (1), 69-82.

Rieckmann, M., Mindt, L. y Gardiner, S. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. UNESCO. url: https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible_Objetivos_de_aprendizaje

Stake, R. E. (2006). *Evaluación compresiva y evaluación basada en estándares.* Graó.

Tapia, M. N. (2010). Service learning widespread in Latin America. *Phi delta kappan*, 91(5), 31-32.

Vera, L. (2008*). La rúbrica y la lista de cotejo*. Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Vergara, J.J. (2015). *Aprendo porque quiero*. Ediciones SM.

Las competencias emocionales en los centros educativos. Propuesta de desarrollo desde la tutoría.

Sandra Cabello Sanz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

Ana González-Benito. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción.

Durante décadas, las emociones se han relegado a un segundo plano con respecto a la cognición, que siempre se le otorgaba un papel primordial en el desarrollo de los sujetos en las escuelas. Sin embargo, en los últimos años han ido adquiriendo una posición transcendental en la vida de los seres humanos, existiendo así un mayor interés por conocer todo lo relacionado con el mundo emocional, puesto que forman parte del desarrollo de los sujetos y de cómo reaccionan ante las distintas circunstancias del día a día.

Las emociones son un amplio conjunto de respuestas químicas y neuronales que componen un perfil distintivo que aparecen de manera espontánea y sin un tiempo definido, pero siempre con una determinada fugacidad y con intensidad media-alta, por ser intensas, inmediatas y pasajeras, con un fin principalmente adaptativo (Bisquerra, 2000; Fernández-Abascal et al., 2004). Estas respuestas pueden provenir tanto de los mecanismos más innatos del cerebro (emociones primarias) como de aquellos aspectos conductuales aprendidos (emociones secundarias). Es a través de las emociones cuando los sujetos pueden detectar los acontecimientos importantes y prepararse para responder a ellos de manera exitosa (Fernández-Abascal, 2015), formando parte de la entidad del ser humano. Por tanto, las emociones están estrechamente conectadas con los procesos cognitivos y el aprendizaje, y se producen de manera independiente al conocimiento consciente, es decir, en la mayoría de los casos se generan de manera automática e inconsciente, favoreciendo así la supervivencia.

En esta misma línea, LeDoux (1999) considera que las emociones son funciones de perfil biológico que hacen que el sujeto pueda sobrevivir en situaciones hostiles. Para llevar a cabo esta función adaptativa, las emociones ocasionan una serie de modificaciones en la actividad fisiológica del sujeto, así como en los sistemas de comunicación emocional. En consecuencia, las emociones se combinan con el intelecto, haciendo a los seres humanos más eficaces en un entorno que está sometido a constantes cambios a los que los sujetos deben hacer frente con sus continuas demandas. Esto hace que las emociones tengan un alto perfil adaptativo, puesto que tienen la capacidad de dar prioridad a aquellas informaciones más relevantes para la supervivencia. Las emociones no son, por tanto, procesos estáticos, sino que se van modificando en función de las demandas del medio.

En definitiva, la emoción es un concepto multidimensional, por lo que existen diversas maneras de explicarlo. Sin embargo, no cabe duda de que se trata de un estado afectivo de mucha intensidad que se presenta ante un estímulo o experiencia subjetiva y que implica un cierto nivel de procesamiento cognitivo y de interpretación. Estas interpretaciones generan una serie de cambios fisiológicos, así como de patrones de comunicación y expresión que permiten al sujeto que experimenta las emociones adaptarse al medio en el que vive (Bjerg,

2019). Las emociones no se limitan a aquello que se experimenta o siente, sino que provocan una reacción en el organismo y la conducta de los sujetos. Es por ello por lo que las emociones están constituidas por componentes que interactúan y se influyen entre sí. Se distinguen tres tipos de componentes que son los que conforman las emociones: neurofisiológicos, conductuales y cognitivos.

Anteriormente el estudio de la inteligencia estaba centrado de manera exclusiva en la cognición. No obstante, el desarrollo social, académico y profesional de los sujetos no puede ser explicado a través de una concepción monolítica de la inteligencia basada únicamente en la cognición, ya que muchas capacidades dependen de la evolución de otras dimensiones para el correcto funcionamiento y adaptación de los seres humanos a su ambiente. Es en esta línea de argumentación donde las emociones cobran un papel trascendental, influyendo así en el comportamiento y la toma de decisiones de las personas (Sporzon y López, 2021), la inteligencia de perfil psicométrico contribuye a asegurar una parte del desempeño académico y profesional del individuo, pero que no garantiza el logro de un sujeto en los demás ámbitos de la vida, como, por ejemplo, el ámbito social.

El concepto de inteligencia emocional ha ido cambiando a lo largo de los años, pero sigue en la actualidad manteniéndose la idea propuesta a los inicios de la definición del concepto, de que la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social, práctica y personal que permite a las personas desarrollar su capacidad de razonamiento con respecto a sus propias emociones y las de los demás (Mayer y Salovey, 1997). Así, las conceptualizaciones de este término giran en torno a tres elementos claves compartidos por la gran mayoría de estudios que la entienden como la capacidad de identificar, comprender y discriminar tanto las emociones de uno mismo como las de los demás (autoconocimiento), la capacidad de manejar y regular las emociones (autorregulación) y la capacidad de utilizarlas de manera adaptativa (empatía y habilidades sociales) (Candela et al., 2001).

Cabe destacar la clasificación establecida por Goleman (1995) que distingue cinco competencias fundamentales que interaccionan entre ellas y con el resto de las inteligencias para conseguir un desarrollo exitoso de la persona:

- Autoconciencia emocional: se refiere al conocimiento de las emociones propias de uno mismo, así como la manera en que estas afectan a los sujetos. Es decir, es la capacidad de conocer los propios estados emocionales que se manifiestan a través de las emociones.
- Autorregulación emocional: es el control de los estados, impulsos y recursos internos propios. Se trata de un proceso a través del cual los sujetos modulan sus emociones y modifican su comportamiento y acciones con el objetivo de alcanzar determinadas metas y adaptarse a su ambiente, buscando en todo momento la promoción de su bienestar.
- Motivación: es un componente psicológico que conlleva a la realización u omisión de una determinada acción, estando determinada dicha motivación por las preferencias y fuerzas internas (motivación intrínseca) y externas (motivación extrínseca) que tenga el sujeto. Es decir, la motivación permite lograr un determinado propósito.
- Empatía: es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y circunstancias de los demás, poniéndose para ello en su lugar. De esta manera, se podrá responder correctamente a sus reacciones emocionales.
- Habilidades sociales: son un conjunto de capacidades que permiten al sujeto interactuar y relacionarse con los demás de manera satisfactoria y productiva.

> Estas capacidades estarían ubicadas dentro de la inteligencia interpersonal. Se trata de una competencia complicada de adquirir, ya que no depende de manera exclusiva de uno mismo, sino que requiere de la interacción con los demás y del desarrollo de otras competencias previamente descritas.

El desarrollo de la inteligencia emocional trajo consigo la necesidad de un nuevo surgimiento de medidas e instrumentos de evaluación que permitieran evaluar las diferentes dimensiones emocionales. Suelen defenderse principalmente dos procedimientos de abordaje de evaluación. El primer grupo está formado por instrumentos clásicos de medida, que se basan en cuestionarios y autoinformes, componiéndose habitualmente de enunciados verbales cortos a través de los cuales el propio sujeto participante evalúa su inteligencia mediante la estimación de sus habilidades emocionales. Entre ellos podemos destacar el Emotional Competence Inventory (Boyatzis, 2000), Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995), Schutte Self Report Inventory (Schutte et al., 1998), Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version (Bar-On y Parker, 2000) o el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009). Y el segundo grupo, formado por las medidas de habilidad o ejecución se requiere que sea el propio sujeto participante, quien, de manera más activa, resuelva determinados problemas emocionales, comparando, posteriormente, sus respuestas con determinados criterios de puntuación preestablecidos, como Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2002).

Otro concepto de especial relevancia es el de la educación emocional, entendida como un proceso continuo y permanente presente a lo largo de toda la vida del ser humano con el objetivo principal del desarrollo de las competencias emocionales y la formación integral del sujeto a través de una combinación entre los niveles cognitivo y emocional. Por un lado, una conceptualización restrictiva que gira en torno a la idea de que la educación emocional está conectada de manera exclusiva con la mejora de la inteligencia emocional, entendiendo, así, ambos términos como dos concepciones idénticas. Esta vertiente considera que la inteligencia emocional se consigue adquirir a través de la puesta en práctica de la educación emocional, que, a su vez, trata de responder a todas aquellas necesidades sociales que no han sido atendidas mediante el currículum educativo ordinario y que no se justifican, en ningún caso, a través de una vertiente exclusivamente cognitiva (Goleman 1995; Mayer y Salovey, 1997). Por otro lado, un perfil más amplio y generalizado que incluye el concepto de competencias socioemocionales, tomando como referente en esta vertiente a la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) fundada en el año 1994, que debido a su gran alcance extendió el uso internacional del concepto Social and Emotional Learning (SEL), que se refiere a un aprendizaje más generalizado e integrado de diferentes competencias de tipo social y emocional que facilitaría el aprendizaje efectivo y el desarrollo del bienestar emocional (Bisquerra, 2015). Esta perspectiva se basa en el empleo de programas de carácter preventivo basados en el desarrollo personal, social y emocional del individuo, considerando que las habilidades sociales y emocionales son un pilar necesario para el desarrollo de un ciudadano feliz

Entre las clasificaciones de las competencias emocionales destaca la propuesta por Bisquerra y Pérez (2007) que propone el modelo pentagonal estructurado en cinco competencias, las cuales están integradas en dos grandes bloques: competencias intrapersonales y competencias interpersonales. Las competencias incluidas dentro del primer bloque (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional) son aquellas que están dirigidas al propio sujeto, es decir, se refieren al conocimiento de uno mismo, mientras que las competencias pertenecientes al segundo bloque (competencia social y, competencias para la

vida y el bienestar) son aquellas que se dirigen a la capacidad para mantener relaciones sociales con los demás.

La función tutorial es la acción orientadora que es inherente de la función docente y, por tanto, es asumida por todo el profesorado, aunque especialmente por el tutor que es designado para un grupo de alumnos, y tiene como finalidad general la enseñanza personalizada, la educación integral y el fomento de la interacción entre toda la comunidad educativa. De este modo, desde la acción tutorial, el profesorado y los tutores deben actuar para lograr la madurez personal y social necesaria para que el alumnado se maneje bien en las exigencias y desafíos que se les puedan presentar, no solo en la escuela sino en la propia vida. Es decir, el alumnado debe aprender a: autorregular la conducta y valores, identificar y procesar las emociones, saber empatizar con el otro, resolver y afrontar los conflictos, tomar decisiones fundamentadas, así como desarrollar la identidad personal (desarrollo del yo, concepto de sí mismo, la imagen corporal, autoestima) (Expósito-Casas y González-Benito, 2020). Por tanto, para el desarrollo óptimo de las competencias que conducen al desarrollo de la inteligencia emocional, la planificación sistemática de la acción tutorial para poner en marcha de programas o actividades dirigidos al desarrollo de las competencias emocionales se convierte en el medio idóneo para lograrlo.

Por ello, el objetivo de este trabajo es proporcionar una panorámica actualizada del desarrollo de las competencias emocionales en los centros educativos españoles, así como aportar una propuesta de actuación desde la acción tutorial.

2. Metodología.

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto se lleva a cabo un análisis de la legislación educativa vigente que, a nivel nacional, regula el desarrollo de la competencia emocional en los centros educativos españoles en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La búsqueda de la normativa se realiza mediante la revisión de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/normativa/educacion.html). Posteriormente, se llevó a cabo una revisión narrativa de la literatura sobre inteligencia emocional y acción tutorial. La búsqueda de publicaciones se realizó en las bases de datos Dialnet y Google Académico, determinándose como criterio de inclusión que los documentos sean libros, artículos académicos o actas de congresos sin establecerse límites temporales. En primer lugar, se incluyeron los términos referidos a la competencia emocional ("educación emocional", OR "competencia emocional", OR "inteligencia emocional"), en el segundo nivel se incorporaron, unidas al anterior nivel con el operador AND, las palabras clave relacionadas con la acción tutorial ("tutoría" OR "tutor" OR "acción tutorial" OR "función tutorial"). También unidos al nivel anterior con el operador AND, se añadieron las palabras clave relacionadas con el nivel educativo ("educación infantil" OR "educación primaria" OR "educación secundaria"). Los estudios pertinentes publicados sobre el tema se eligieron en función de su ajuste a nuestra necesidad de información.

3. Resultados.

La adquisición de las competencias emocionales es imprescindible para conseguir el desarrollo de sujetos comprometidos con su bienestar, tanto a nivel individual como social, y es que de nada sirve saber mucho, si después se desconoce cómo realizar un uso inteligente de aquello de lo que se tiene conocimiento (Gody y Sánchez, 2021; Pulido y Herrera, 2017 y Ros et al., 2017). Por ello, y como señalan Pérez Escoda y Filella (2019) es tan fundamental ser competentes a nivel cognitivo como a nivel emocional, no suponiendo estas dos vertientes una disyuntiva. No obstante, la presencia de las competencias emocionales y, por consiguiente, de la educación emocional es claramente insuficiente tanto en cantidad como

en calidad dentro del sistema educativo español (Bisquerra, 2012). El sistema educativo actual, a pesar de haber conseguido avances dentro del panorama emocional, sigue necesitando un importante impulso para apostar por espacios propios de la vertiente emocional dentro del currículo, puesto que estos contenidos, en muchas ocasiones, quedan relegados a contextos secundarios a merced de la voluntad y formación del profesorado (Sánchez y García, 2020). Así pues, las autoridades competentes deberían establecer la obligatoriedad en su desarrollo, justificando la importancia de su puesta en marcha, así como dotando a los profesionales de la educación de formación a nivel emocional (Ávila, 2019; García-Domingo, 2021).

En la actualidad, el sistema educativo español se encuentra en un momento de transición legislativa, puesto que la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) ya ha sido aprobada y parcialmente implementada, poniéndose en marcha de manera completa a lo largo de los cursos académicos venideros. Esta ley deroga a la anterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), y vuelve a asentarse sobre las bases iniciales de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). Teniendo en cuenta esta idea, el preámbulo de la LOE (2006) ya consideraba que todos los ciudadanos debían alcanzar el máximo de sus potencialidades tanto a nivel individual, social, intelectual, cultura y emocional. Si bien es cierto, que a pesar de las menciones a la vertiente más emocional del ser humano que se llevaron a cabo en esta ley, la realidad en la práctica es muy diferente. Por este motivo, los profesionales de la educación están a la espera de la publicación de los Reales Decretos derivados con el objetivo de conocer y familiarizarse con el currículo de las distintas etapas educativas y sus consiguientes cambios, ya que se realiza mención específica a la educación emocional, tanto en su preámbulo como en los principios pedagógicos, y a la necesidad de desarrollar ciertos aspectos emocionales (desarrollo afectivo, gestión emocional y pautas para la relación social) pero se desconoce si se incluirá de manera específica las competencias emocionales como tal dentro del currículo en las diferentes etapas educativas.

Además, la LOMLOE (2020) enuncia una serie de competencias clave que son aquellas que se presupone que todo alumno debe adquirir y desarrollar al terminar la educación obligatoria. Dichas competencias surgen de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda de 2030 y son las siguientes: 1) comunicación lingüística, 2) plurilingüe, 3) matemáticas y ciencia y tecnología (STEM), 4) digital, 5) personal, social y de aprender a aprender, 6) ciudadana, 7) emprendedora y 8) conciencia y expresión culturales. Sin embargo, resulta bastante contradictorio que no se incluya una competencia específica de tipo más emocional, a pesar de haber mencionado, en varias ocasiones, a lo largo de la ley, la relevancia de los aspectos emocionales para el adecuado desarrollo integral del alumnado, por tanto, ¿se recoge realmente en esta ley la presencia de las competencias emocionales en el currículo?

El desarrollo de las competencias emocionales juega, por tanto, un papel esencial para el progreso del niño en sus diferentes dimensiones, y es por ello, por lo que como señala De Andrés (2005) las emociones deben formar parte del currículo educativo desde edades tempranas, ya que la tarea de educar emocionalmente urge en una sociedad cambiante a ritmos acelerados. Se presenta, a continuación, un breve análisis sobre cómo se recoge la práctica de las competencias emocionales dentro de la normativa educativa estatal en las diferentes etapas de educación obligatoria: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se atenderá tanto al estudio del preámbulo y consideraciones generales de las diferentes leyes, como a los objetivos de etapa y los contenidos de las diferentes áreas que la integren.

3.1. La competencia emocional en Educación Infantil.

La Educación Infantil es una etapa que comprende dos ciclos educativos, el primero de cero a dos años y el segundo ciclo de tres a seis años. Se trata de un periodo crucial en el desarrollo del alumnado, y puede ser considerada como una época de alta expresividad, ya que los niños comienzan a construir nuevos intereses, necesidades y retos mediante formas de expresión individual y de socialización con los que le rodean (Fernández y Montero, 2016). A pesar de existir dos ciclos diferenciados, dentro de la Educación Infantil a nivel estatal solo se regulan los contenidos del segundo ciclo, aspecto que se pretende cambiar con la publicación del nuevo Real Decreto derivado de la LOMLOE (2020), que parece ser que contemplará dos decretos diferenciados en función del ciclo.

Si se realiza una lectura del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se pueden encontrar algunas referencias al mundo emocional al considerar de manera generalizada que el currículo está orientado a lograr el desarrollo integral y armónico de los sujetos en diferentes áreas, entre los que cita claramente el ámbito emocional, afectivo y social. Siguiendo esta idea entre los objetivos planteados para desarrollarse en esta etapa es importante destacar los siguientes al considerarlos estrechamente vinculados con la vertiente emocional: "desarrollar sus capacidades afectivas" y "relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos".

A pesar de que la Educación Infantil está integrada por tres áreas, 1) conocimiento de sí mismo y autonomía personal, 2) conocimiento del entorno y 3) lenguajes: comunicación y representación, es dentro de los contenidos de la primera donde se hace mayor referencia al desarrollo de las competencias emocionales, aunque no utiliza este término como tal, sino que se hace alusión a la construcción de la madurez emocional y de la conciencia emocional, desarrollando la afectividad como una parte imprescindible dentro de la personalidad infantil y señalando como un objetivo directo la consecución del bienestar emocional del alumnado, la conciencia emocional y la regulación de emociones.

3.2. La competencia emocional en Educación Primaria.

La Educación Primaria es una etapa formada por tres ciclos o niveles de dos años cada uno, escolarizando a un alumnado con edades comprendidas entre los seis y los doce años. Es un periodo en el que el alumnado adquiere muchos aprendizajes y va forjando su personalidad antes de la posterior entrada en la adolescencia. Es la etapa de lo que Piaget (1970) denominó operaciones formales en la que el alumnado experimenta un elevado nivel de desarrollo físico, cognitivo emocional y social.

A nivel legislativo, la Educación Primaria está actualmente regulada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ya desde el preámbulo de algunas asignaturas se deja constancia específica de que el currículo se ha formulado partiendo del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado. Además, si se analizan detalladamente los estándares de aprendizaje de las diferentes asignaturas que integran el currículo se puede observar que se incluyen algunos contenidos que están estrechamente vinculados a las competencias emocionales como: identificación de emociones y sentimientos propios y de los demás, desarrollo de conductas empáticas, expresión de sentimientos, respeto a los sentimientos de los demás, escucha activa y espera de turnos, entre otras.

No obstante, si se realiza una búsqueda por determinados términos asociados al mundo emocional como "inteligencia emocional", "educación emocional" o "competencias emocionales" a lo largo de este Real Decreto no existen coincidencias, por tanto, resulta claramente observable la falta de un desarrollo directo y específico de la vertiente emocional a lo largo de todo el currículo de la etapa. Si bien es cierto que existe una asignatura de valores cívicos y sociales, no existe un desarrollo de las competencias emocionales como tal a lo largo de etapa.

3.3. La competencia emocional en Educación Secundaria.

La Educación Secundaria comprende de los doce a los dieciséis años, edad en la que se suceden multitud de cambios asociados a la pubertad y adolescencia. Durante esta etapa los estudiantes viven en una montaña rusa continua en la que experimentan cambios constantes con estados emocionales muy intensos. Se trata de un periodo crucial en la vida de los seres humanos, ya que se produce la búsqueda de la identidad personal. Y es precisamente en dicha etapa donde se necesita de una correcta gestión del mundo emocional de los estudiantes, puesto que muchas veces tanto cambio puede generar comportamientos inmaduros y de riesgo (Bisquerra, 2011).

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato realiza una distinción bastante significativa a nivel emocional entre la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. Es durante la etapa postobligatoria en la que mayor mención se realiza a la formación a nivel emocional del alumnado, sobre todo mediante las materias de filosofía y psicología, haciendo alusión directa en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje al concepto de inteligencia emocional, así como a las teorías de Gardner y Goleman, analizando la importancia de dichas teorías para el éxito personal y profesional. A pesar de que se pueden apreciar importantes menciones a la inteligencia emocional como tal, tanto en el último curso del segundo ciclo de la etapa, 4º de la ESO, mediante la asignatura de filosofía como en el primer ciclo de la ESO, a través de la materia de valores éticos. En ambas materias se otorga un papel primordial al concepto de inteligencia emocional y a la importancia de su desarrollo para la construcción integral de la personalidad humana.

3.4. El desarrollo de la competencia emocional a través de la acción tutorial.

Para el desarrollo global del alumnado resulta esencial la incorporación en el currículo de programas o actuaciones destinadas a trabajar las competencias emocionales y sociales en las escuelas en todas las etapas educativas. No obstante, resulta muy complejo la puesta en práctica de este tipo de proyectos en un currículo tan amplio y sobrecargado de contenidos, donde la parte cognitiva supera a la socioemocional. Además, el desarrollo de programas específicos suele requerir de un espacio temporal propio y una dedicación planificada por parte de toda la comunidad educativa, un aspecto que resulta muy delicado teniendo en cuenta la sobrecarga del currículo y la falta de formación del profesorado en contenidos socioemocionales.

Como parte de la función tutorial inherente a la función docente, el profesorado debe realizar actividades para contribuir a un desarrollo personal y social armónico del alumnado y la mejora de la convivencia en el aula y en el centro, tales como: trabajar las habilidades sociales para favorecer la relación con los otros o incluso el modo de reivindicar los propios derechos, habilidades de resolución de problemas, realización de autoevaluaciones realistas manejando pensamientos negativos que provocan deterioro en la autoestima y autoconcepto, mejora del autoconocimiento, identificación de los propios sentimientos y de los demás, ser capaz de expresar los sentimientos, comportamiento asertivo, identificación del propio estado de

ánimo, desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo o desarrollar técnicas de relajación y autocontrol, entre otras (Expósito-Casas y González-Benito, 2020). Por tanto, dentro del denominado Plan de Acción Tutorial o Plan de Orientación y Acción Tutorial que deben realizar en los centros educativos para organizar la tutoría y la orientación, deben plasmarse los programas o actividades que se lleven a cabo tanto en sesiones especificas o de modo trasversal en las diferentes áreas curriculares en relación con el desarrollo de las competencias emocionales. Del mismo modo, debe quedar reflejado en líneas generales en el Proyecto Educativo de Centro.

La acción tutorial, es una alternativa para enriquecer la vía curricular (Martínez Clares, 2017), pero, aunque es una vía realmente apta para el desarrollo de este tipo de programas, no debiera considerarse como el camino exclusivo para ello (Gutiérrez Tapias (2003), teniendo en cuenta también las actuaciones de los profesionales de la orientación, y no solo del profesorado, los cuales deben participar activamente en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.

4. Conclusiones.

La inteligencia emocional es uno de los elementos que mayor reconocimiento ha adquirido en las últimas décadas, considerándose como una capacidad que va más allá de los aspectos puramente intelectuales. Se considera un constructo imbricado por dos conceptos claramente delimitados como son la inteligencia y las emociones. La inteligencia emocional no trata, en ningún caso, de separar el estudio de la inteligencia de las emociones, sino que es necesario trabajar en el sujeto desde un punto de vista holístico que integre ambas perspectivas con el objetivo de lograr no solo un éxito puramente intelectual y académico, sino un éxito que abarque todas las áreas vida del sujeto. Esta meta es compartida con la de la acción tutorial, ya que se trata de la actividad orientadora llevada a cabo por el profesorado, aunque especialmente por el tutor, que tiene como finalidad principal tanto el desarrollo integral del alumnado en todos los ámbitos (personal, social, profesional y académico) como la personalización de la enseñanza a la diversidad individual de cada sujeto. Por lo que uno de los objetivos de la función tutorial es el desarrollo personal y social del alumnado, y, en consecuencia, de que adquiera las competencias socioemocionales propias de su nivel evolutivo.

La inteligencia emocional genera que los sujetos desarrollen una serie de habilidades que les permitan ser conscientes de sus propias emociones y de las de los demás, logrando ejercer así una regulación constructiva de su propio cuerpo y estableciendo un nivel óptimo de bienestar. Gracias a su desarrollo pleno, el ser humano puede motivarse, tomar decisiones correctas y visualizarse de manera introspectiva siendo capaz de implementar interacciones sociales satisfactorias (Mora, 2017 y Arrabal Martín, 2018).

Resulta necesario transformar los sistemas educativos para atender a los nuevos retos del siglo XXI a través de modificaciones curriculares, evaluaciones y formación del profesorado. En este sentido, es la complementación recíproca de todas estas competencias esenciales: cognitiva, social y emocional lo que favorece el éxito en el ser humano. En cualquier caso queda claro que la educación emocional es necesaria ya que tiene como objetivo principal desarrollar el bienestar de los sujetos a través de respuestas educativas de calidad que permitan promover la salud mediante un equilibrio emocional, mejorar las relaciones sociales, favorecer el clima emocional en el aula y en la sociedad, reduciendo las tasas de analfabetismo emocional, incidir sobre el autoconocimiento de uno mismo, disminuir la conflictividad y la violencia promoviendo la aparición de emociones positivas o reducir las tasas de fracaso escolar (Bisquerra et al., 2014; Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Los programas de educación emocional deben aplicarse no solamente en la escuela, sino que deben involucrar también a la familia y al entorno social. No obstante, es una práctica común el considerar que el potencial educativo reside de manera exclusiva dentro de la escuela, y bien es cierto, que los docentes son uno de los pilares fundamentales dentro del desarrollo del sujeto, pero también lo es la familia. En cualquier caso, a través de ambos agentes se trata de poner en marcha una serie de técnicas y recursos específicos que permitan la adquisición de unas competencias emocionales y sociales para lograr el bienestar y alejarse de los efectos negativos que pueden acarrear algunas emociones, como por ejemplo la ira o el estrés. Tanto el profesorado como las familias deben cooperar por unos objetivos comunes, girando, en todo momento, sobre la figura central del estudiante, estableciéndose una coherencia entre lo realizado en los hogares y en la escuela. Para ello, la organización de cómo se va a llevar a cabo el desarrollo de la competencia emocional en las escuelas se trata de una acción orientadora que debe quedar reflejado en un plan del centro, en concreto en el denominado generalmente como Plan de Acción Tutorial o Plan de Orientación y Acción Tutorial.

En este sentido, el equipo educativo encargado de diseñar el plan que tenga por objetivo el crecimiento y madurez a nivel personal y social del alumnado debe tener en cuenta que la educación emocional requiere de un enfoque metodológico con carácter activo y real que permita poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y funcional, favoreciendo, en todo momento, el desarrollo de las competencias emocionales. Se ha demostrado a través de diferentes investigaciones que las metodologías activas de aprendizaje favorecen tanto al desarrollo emocional como al buen rendimiento académico (Rodríguez et al., 2017). Además, es igualmente necesario que los aprendizajes resulten significativos y funcionales para el estudiante, ya que, de esta manera, se favorecerá el desarrollo de la motivación intrínseca, así como un mayor nivel de implicación y actividad continuada del alumnado (Niño Sánchez-Guisande, 2016).

En definitiva, las escuelas son espacios donde el alumnado aprende a ser persona y a convivir con otros, es un medio de aprendizaje afectivo, de las actitudes hacia uno mismo y de la conducta social. No se trata de un lugar en que aprender exclusivamente contenidos de tipo académico, sino que se forma a la persona globalmente a nivel personal, social, académico y profesional. Desde la acción tutorial se interviene en todas esas áreas mediante acciones con carácter proactivo para prevenir situaciones problemáticas antes de que surjan o intervenir en momentos tempranos en la dificultad, así como en el desarrollo de la persona como ser humano al favorecer la construcción de su identidad personal, procurando formar personas críticas y responsables que aporten valor a la sociedad.

Referencias bibliográficas.

Arrabal Martín, E.M. (2018). *Inteligencia Emocional*. Elearning.

Ávila Muñoz, A.M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para le mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe, 8*(5), 131-144.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée.

Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Revista Educación XXI. Monográfico: Orientación y Formación en Competencias,10*, 61-82.

Bisquerra, R., Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.

Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol, Revista de Historia, 23*(1), 1-20.

Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia Emocional y la variable sexo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 5*(10), 115-129.

De Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas, 10*, 109-123.

Expósito-Casas, E. y González-Benito, A. (2020). *Prevención del fracaso escolar a través de la acción tutorial*. Editorial Sanz y Torres.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*, 209–228.

Fernández-Abascal, E. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Grupo 5.

Fernández-Abascal, E., Martín-Díaz, M.D. y Domínguez-Sánchez, F.J. (2004). *Procesos psicológicos*. Anaya.

Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 53-66.

García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 1-15.

Godoy Rojas, I.A. y Sánchez Moreno, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes, 23*(2), 254-267.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Gutiérrez Tapias, M. (2003). La acción tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. *Acción Pedagógica, 12*(2), 4-15.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Planeta.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (BOE del 30 de diciembre), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Martínez Clares, P. (2017). Tutoría en acción. *Educatio Siglo XXI, 35*(2), 11-20.

Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey y D. Sluyter (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. Basic Books.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.

Niño Sánchez-Guisande, P. I. (2016). Inteligencia emocional y mejora de la convivencia y el clima de clase. Un programa para la educación primaria. *Revista AOSMA, 21*, 58-65.

Pérez, N. Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber, 10*(24), 23-44.

Piaget, J. (1970). *Psicología y epistemología.* Ariel.

Pulido, F. y Herrera, F. (2017). Habilidades emocionales a lo largo del desarrollo educativo. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 1*(17), 91–106.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE del 3 de enero), por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE del 1 de marzo), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre (BOE del 4 de enero), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Rodríguez, A., Ramírez, L., y Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria. 10*(1), 79-88.

Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(1), 8-18.

Sánchez Calleja, L. y García Jiménez, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 31*(4), 403-412.

Sporzon, G. y López López, M.C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación con el alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación, 40*, 51-73.

Resiliencia psicosocial: programas de promoción.

Antonio Coronado Hijón. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción.

La resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades y adversidades es un tema de reciente interés en el ámbito de las Ciencias Sociales y más en concreto en el de la Psicología y Psicopedagogía Positiva. Y es así por la necesidad de dar respuesta a la ingente demanda social de ayuda para manejar satisfactoriamente el creciente número de retos de la actual vida diaria que requieren una adecuada competencia resiliente para su adecuado afrontamiento.

Debido al gran impacto psicosocial de los trastornos relacionados con el estrés cotidiano en nuestras economías globales, la resiliencia psicosocial no es solo una cuestión de gran relevancia en la esfera personal y familiar de las personas, sino que también lo es en el ámbito social. Para coadyuvar en el afrontamiento de estos desafíos psicosociales, la investigación se centra cada vez más en una promoción eficaz de la competencia resiliente en las personas. Pero la resiliencia es una competencia de influencia multifacética, influenciada por la presencia o ausencia de varios recursos psicosociales susceptibles de intervenir en su promoción y desarrollo. Cuando se consiguen y gestionan adecuadamente esos recursos se genera también una mejoría en la competencia resiliente de la persona, para afrontar con eficacia elevados niveles de estrés y las circunstancias adversas de la vida que los acompañan (Joyce, et al., 2017). Varias revisiones recientes sobre esta línea de investigación psicosocial han destacado el creciente número de estudios que corroboran los beneficios del entrenamiento de la competencia resiliente en la salud mental y el bienestar psicosocial (Joyce et al., 2018; Leppin et al., 2014).

Desde esta línea de investigación, analizaremos resumidamente algunos de los más relevantes programas de promoción de la resiliencia psicosocial de este ingente pero aún corto recorrido disciplinar.

2. Método.

Describiremos resumidamente en este trabajo que se encuadra en la Investigación teórica y revisión sistemática, los principales programas de promoción de la competencia resiliente dirigidos a población general, mediante búsquedas sistematizadas en bases de datos. Los programas se estratificaron en una de dos categorías (1) programas de intervenciones destinadas a población específica, (2) programas de intervenciones destinadas a población general. Se seleccionaron los programas dirigidos a población general más recurrentes en la literatura.

2.1. Bases de datos.

Fuentes como Web of Science, Scopus, PsycINFO y Google Scholar .

2.2. Descriptores
Resilience training programs.

3. Resultados.
Desde el estudio transcultural de la psicóloga Edith Grotberg en 1995, realizado en veintisiete lugares distribuidos en veintidós países, hasta la investigación transcultural desarrollada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), en su estudio TIMSS 2011, el conocimiento sobre la resiliencia en niños ha ido abriendo camino desde el ámbito de la psicología infantil, escolar y del desarrollo, identificando datos y factores relevantes, tanto referentes a los sujetos como a su contexto, en la fase exploratoria en que se encuentra esta línea de investigación (Coronado-Hijón, 2017).

Aunque con anterioridad a los estudios citados, fue un hito en el ámbito de la investigación de la resiliencia en infantes, el primer estudio longitudinal de Emmy Werner y Ruth Smith (1982), estas investigadoras no aportaron propuesta programada de intervención positiva. Fue un estudio longitudinal de investigación básica no aplicada, sobre 698 niños y niñas nacidos en 1955, en condiciones desfavorables, en la isla de Kauai (Hawái) en el que seleccionaron como sujetos de estudio a 201 niños y niñas que a la edad de dos años tenían un número elevado de indicadores de riesgo biológicos y/o psicosociales. Identificaron, que a pesar de las adversas condiciones psicosociales, 72 sujetos fueron capaces de sobreponerse y superar las adversidades y se desarrollaron posteriormente como adultos socialmente competentes. A estos 72 sujetos los denominaron con el atributo de "resilientes".

Posteriormente, el *Proyecto Internacional de Resiliencia* llevado a cabo por Edith Grotberg (1995), como un estudio transcultural realizado en veintisiete lugares distribuidos en veintidós países, identificó partiendo de los resultados obtenidos, la decisiva influencia del desarrollo humano en la competencia resiliente, entendida ésta como el resultado de un proceso dinámico e interrelacional. Asimismo, en esta investigación de tipo exploratorio, se identificaron también factores resilientes relevantes y se clasificaron en cuatro categorías de fortalezas:

- Internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy)
- De apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y
- Habilidades adquiridas, sociales y de resolución de conflictos (I can/yo puedo).

Como resultado de este estudio, Edith Grotberg propuso contextualizar la promoción de la resiliencia dentro del ciclo vital de los sujetos siguiendo las etapas del desarrollo descriptas en la teoría psicosocial de Erik Erikson (1982): desarrollo de confianza básica (primer año de vida); desarrollo de autonomía (2 a 3 años); iniciativa (de 4 a 6 años); sentido del logro y productividad (de 7 a 12 años); desarrollo de la identidad (de 13 a 19 años). Consecuentemente, Edith Grotberg (1995) diseña la primera propuesta y estrategia de promoción y educación de la resiliencia de manera fundamentada y cuyos destinatarios son niños y niñas, en la edición de la guía titulada "*Fortaleciendo el espíritu humano*".

Posteriormente, Nan Henderson y Mike Milstein (2003), desarrollaron en Estados Unidos, intervenciones programadas para la promoción de la resiliencia en los centros escolares. Este modelo, denominado la "*Rueda de la Resiliencia*" está conformado por una estrategia de seis fases para para la promoción del proceso de resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 atienden la prevención de factores de riesgo, mientras que los pasos 4, 5 y 6 se dirigen al desarrollo resiliente mediante:

- Enriquecer los vínculos mediante el fortalecimiento de relaciones sociales.

- Fijar límites claros y firmes mediante normas consensuadas colaborativamente.
- Enseñar habilidades actitudinales como: colaboración, resolución de conflictos, destrezas de resistencia y asertividad y habilidades comunicativas.
- Brindar afecto y apoyo incondicional.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas pero ajustadas con realismo.
- Brindar oportunidades de participación social significativa.

Desde el continente europeo, destacan los postulados del sociólogo belga Stefan Vanistendael, respecto a dos componentes identificados como relevantes: resistencia frente a la destrucción, como la competencia para proteger la propia identidad bajo presión, y capacidad de construir un patrón de comportamiento vital positivo frente a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Basado en estos postulados, propone un programa que describe mediante la metáfora de "*La Casita de Resiliencia"*.

- Cimientos: donde se ubican las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona.
- Planta baja: amueblada con una adecuada interacción familiar, de amistades y redes de apoyo, que aporten un sentido vital.
- Primer piso, que cuenta con tres habitáculos:
  - la autoestima y los valores
  - el desarrollo de competencias para la vida
  - el sentido del humor y creatividad;
- *Desván:* nuevas experiencias a descubrir.

La implementación de este modelo cuenta con múltiples experiencias de "buenas prácticas" en la promoción de resiliencia en centros escolares de Holanda, donde se ha llevado a cabo basada en una metodología de investigación acción colaborativa.

El Programa de Resiliencia de Pensilvania es uno de los más evaluados con metodología cuantitativa con resultados muy positivos (Brunwasser et al., 2009; Sánchez-Hernández et al., 2016). El "*Programa de Resiliencia PENN (PRP*)", (Reivich, Gilhaam, Chaplin, y Seligman, 2005), implementado en institutos de enseñanza secundaria, con el objetivo de promocionar la capacidad de los estudiantes en el afrontamiento de dificultades. Los resultados analizados evidencian que el programa es eficaz en la promoción de competencias y capacidades como: visión ajustada de la realidad, flexibilidad ante las dificultades, toma de decisiones eficaces y asertividad, así como una reducción en emociones negativas como la ansiedad y depresión, e incluso de problemas de conducta (Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005). Los objetivos educativos que persigue están relacionados con la identificación de fortalezas y su promoción mediante su desarrollo y puesta en práctica, como, por ejemplo, son: la honestidad, la perseverancia, la ecuanimidad, la justicia, la responsabilidad, el respeto, etc. El programa consta de 20 sesiones de ochenta minutos cada una, cuyos contenidos de enseñanza principal son:

- La Comprensión de que los sentimientos están en función de la interpretación que nuestras creencias hacen de los acontecimientos
- La Comprensión de los estilos explicativos, y el cuestionarse la validez de las creencias
- Situar en perspectiva las consecuencias de nuestras creencias sobre el futuro
- Establecimiento de metas
- Asertividad, toma de decisiones y solución creativa para solventar las dificultades.

Las actividades tipo son como la que indicamos a continuación: Describir cada día durante una semana- tres acontecimientos o sucesos cotidianos que valoremos como positivos. Para cada evento positivo descrito se ha de responder: ¿Por qué ha sucedido esto? ¿Por qué es importante para mí? ¿Qué puedo hacer para que acontecimientos como éste o similares se sucedan más a menudo? (Coronado-Hijón, 2016).

Todos estos programas generalistas están destinados a niños o adolescentes y en esta revisión también se ha revelado que los programas de promoción de la resiliencia dirigidos a la población adulta suelen ser mayormente poco generalistas y por tanto, dirigidos a poblaciones muy específicas o a ámbitos profesionales determinados como prevención del burnout. Los cuales no se incluyeron en esta revisión.

Respecto a los programas de promoción de la resiliencia dirigido a la población general no específica de adultos, estos suelen contemplar mayormente el formato de autoayuda. Este modelo destinado a adultos suele basarse en fundamentados conocimientos de la psicología positiva y de la neurociencia, así como de diversos métodos y prácticas para el mejor cuidado de uno mismo, donde los manuales y programas de autoayuda cobran un especial protagonismo como procedimientos con contenidos validados y fiables como instrumentos para el fomento de la autogestión personal en el afrontamiento resiliente de las adversidades psicosociales.

Como ejemplificación de este tipo de instrumentos de autoayuda en la intervención programada, describiremos brevemente el manual de autoayuda titulado *Resiliencia; cómo sobreponerse a las presiones y a la adversidad psicosocial* (Coronado-Hijón, 2021), porque contiene un programa situado dentro de la tipología de intervenciones de psicología positiva que Seligman, Rashid y Parks (2006) han denominado como "intervenciones positivas", *referidas* al desarrollo de competencias y fortalezas claves que conforman lo que Luthans y colaboradores (2006) han denominado como el *capital psicológico positivo* de las personas.

Este programa se fundamenta en una triangulación funcional entre los contenidos identificados como factores relevantes por la psicóloga Edith Grotberg (1995) en su propuesta y estrategia de promoción y educación de la resiliencia en niños recogida en la guía de desarrollo resiliente denominada *Fortaleciendo el espíritu humano*, en las que diferencia las estrategias de afrontamiento interrelacionadas con cada una de tres categorías: fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy), de apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y de habilidades adquiridas, sociales y de resolución de conflictos (I can/yo puedo). Respecto al desarrollo de las fortalezas especificadas en la etapa adulta, se hace una vertebración, contextualización y secuenciación funcional de estas con las necesidades humanas más relevantes que se inician desde las necesidades vitales más básicas y van progresando hasta las más complejas, siguiendo la secuencia y progresión que de ellas realizó uno de los más relevantes precursores de la actual psicología positiva, Abraham Maslow, en 1954, mediante una jerarquía de necesidades humanas que ilustró gráficamente a través de su conocida "pirámide de necesidades humanas".

Para el desarrollo de las fortalezas citadas a lo largo de las necesidades humanas secuenciadas, este programa sigue el enfoque metodológico de promoción de la resiliencia más común en este tipo de intervenciones mediante una triangulación metodológica desde las siguientes perspectivas:

- *El modelo salutogénico* de Antonovsky (1996), orientado hacia el bienestar y potencialidades de las personas, centra el interés en la promoción de la salud y el bienestar en vez del trastorno o enfermedad, especialmente en la manera en que

la percepción de las experiencias de adversidad vividas y su afrontamiento pueden tener una influencia positiva en la salud (Lindstrom y Eriksson, 2006).

- *El modelo ecosistémico* supone que el desarrollo evolutivo de las personas se contextualiza en un sistema holístico de ambientes englobados uno dentro de otro e interconectados entre sí, en el que todos influyen en las distintas direcciones posibles (Bronfenbrenner, 1987; Coronado-Hijón, 2010). Según este modelo, el entorno inmediato o "microsistema" generará las influencias más cercanas y que más afectan al individuo. Las relaciones recíprocas entre las personas más próximas –padres, hermanos, amigos, etc., – posibilitarán experiencias significativas determinantes del desarrollo psicológico. Los microsistemas están a su vez organizados por los que Bronfenbrenner denomina "mesosistemas" y que constituye el resultado de la interrelación entre los microsistemas. Ejemplos de mesosistema, son el vecindario, centro educativo, el lugar de trabajo, etc.…. El "exosistema", implica aquellos espacios en interrelación que tienen lugar fuera de la presencia directa del sujeto pero que ejercen una influencia en él, como es la red de relaciones sociales, etc.… El ámbito de influencia que más abarca es el "macrosistema" definido por los resultados de las características que definen los rasgos básicos del microsistema, el mesosistema y el ecosistema e un espacio y tiempo determinados. El "macrosistema" está referido a los grandes sistemas ideológicos que influyen en la vida cotidiana, como es una cultura determinada, economía y política. El "cronosistema" está referido a la época en que se vive y se transita a lo largo del desarrollo en el tiempo.
- *La psicología positiva*, por su parte, aporta la perspectiva de las experiencias subjetivas mejor valoradas por los sujetos, como son la aceptación y la satisfacción referidas al pasado; esperanza y optimismo sobre el futuro, y el fluir y la felicidad en el presente. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Debido al relevante protagonista de los factores y sucesos estresantes para el afrontamiento resiliente de las adversidades, este programa – al igual que la mayoría de su tipología- siguen las indicaciones de Southwick y colaboradores (2005) respecto a los siguientes factores relevantes para la promoción de la resistencia al estrés según datos de la investigación, a saber: la emocionalidad positiva, disposición al optimismo, el humor, la flexibilidad cognitiva, el estilo explicativo optimista, la capacidad de redefinir los factores de estrés, la aceptación, el apoyo social, presencia de modelos de conducta, el estilo de afrontamiento activo y el ejercicio físico. Estos factores se integran en las tres categorías de fortalezas resilientes descritas por la psicóloga Edith Grotberg (1995) en su propuesta y estrategia de promoción y educación de la resiliencia: fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy), de apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y de habilidades adquiridas, sociales y de resolución de conflictos (I can/yo puedo). Vertebradas, contextualizadas y secuenciadas funcionalmente de estas con la jerarquía de necesidades humanas que ilustró gráficamente a través de su conocida "pirámide de necesidades humanas".

4. Discusión.

En el año 2003 la investigadora Edith Henderson Grotberg en su trabajo denominado "*Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*", escribe un capítulo denominado "Nuevas tendencias en resiliencia", en el que muestra como conclusión de la revisión de las investigaciones realizadas hasta esa fecha, ocho evidencias y enfoques en torno al concepto de resiliencia, que desde entonces marcan las líneas de investigación más relevante en esta área del desarrollo humano.

- La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias de edad.
- La promoción de factores de resiliencia, así como la implementación y desarrollo de conductas resilientes requieren diferentes estrategias formativas.
- El nivel socioeconómico y la resiliencia no tienen una correlación estable.
- La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección. El producto no es igual a la suma de sus elementos.
- La resiliencia puede ser medida; además es parte del bienestar y la calidad de vida.
- Las diferencias culturales disminuyen cuando los sujetos se capacitan para valorar ideas nuevas y efectivas para su bienestar.
- Prevención y promoción son conceptos clave en relación con la resiliencia.
- La resiliencia es un proceso que aglutina: factores, comportamientos y resultados resilientes.

Desde entonces ha continuado un interés creciente en el concepto de resiliencia así como en si los programas de promoción pueden mejorar la resiliencia individual y proteger el bienestar general. En esta misma dirección, una reciente revisión de Joyce, et al., (2018) han presentado unos resultados en los que destacan que ciertos tipos de entrenamiento de resiliencia parecen ser beneficiosos, en la dirección de los datos apuntados anteriormente.

Encontramos un consenso cada vez mayor de que la resiliencia es una competencia o fortaleza personal susceptible de promoción, mejora y desarrollo para afrontar y sobreponerse eficazmente de la adversidad psicosocial. Los hallazgos sugieren que el entrenamiento de la resiliencia, especialmente aquellos basados las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales, pueden mejorar la competencia resiliente.

En esta dirección, las últimas revisiones meta-analíticas subrayan la necesidad de intervenciones de la Psicología Positiva para promocionar el bienestar psicológico. En el estudio de Koydemir et al. (2020) se incluyeron 68 estudios controlados aleatorios de poblaciones no clínicas con un total de 16.085 participantes. Los resultados mostraron que las intervenciones psicológicas positivas aumentan el bienestar tanto a corto como a largo plazo.

Referencias bibliográficas.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, *11*(1), 11-18.

Bronfenbrenner, M. (1987). A conversation with Martin Bronfenbrenner. *Eastern Economic Journal*, *13*(1), 1-6.

Brunwasser, S. M., Gillham, J. E. y Kim, E. S. (2009). A meta-analytic re-view of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(6), 1042-1054. https:// doi.org/10.1037/a0017671

Coronado Hijón, A. (2010). Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque ecosistémico. *Sevilla: UNED, Centro Asociado de Sevilla*. http://hdl.handle.net/11441/25532

Coronado-Hijón, A. (2016) Educación de la resiliencia académica. En: *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*: Volumen II / coord. Pérez Fuentes, M. C., Gázquez Linares, J.J., Molero Jurado, M.M., Martos Martínez, A., Simón Márquez, M.M.& Barragán Martín, A.B. págs. 13-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858790

Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 594-598. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300137

Coronado Hijón, A. (2018). Infancia: vulnerabilidad y resiliencia. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, *4*(2), 10–21. https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.640

Coronado-Hijón, A, (2021). *Resiliencia; cómo sobreponerse a las presiones y a la adversidad psicosocial*. Editorial Universo de Letras (Grupo Planeta)

Erikson, E. (1982*). The life cycle completed*. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit* (Vol. 8). The Hague, Netherlands: Bernard van leer foundation.

Grotberg, E.H. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, *8*(6), e017858.http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858

Koydemir, S., Sökmez, A. B. y Schütz, A. (2020). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Randomized Controlled Positive Psychological Interventions on Subjective and Psychological Well-Being. Applied Research in Quality of Life. https://doi.org/10.1007/s11482-019-09788-z

Leppin, A.L., Gionfriddo, M.R., Sood, A. *et al.* The efficacy of resilience training programs: a systematic review protocol. *Syst Rev 3, 20* (2014). https://doi.org/10.1186/2046-4053-3-20

Lindström, B., & Eriksson, M. (2006). Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health promotion international*, *21*(3), 238-244.

Luthans, F., Vogelgesang, Gretchen & Lester, P. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review, 5*(1), 25-44. https://doi.org/10.1177/1534484305285335

Reivich K, Gillham JE, Chaplin TM, Seligman MEP. (2005). Flom Helplessness to Optimismo. En: Goldstein S, Brooks RB, eds. *Resilience in Children*. Nueva York: Kluwer Academic.

Sánchez-Hernández, Ó., Méndez, F. X., Ato, M. y Garber, J. (2019). Prevention of Depressive Symptoms and Promotion of Well-being in Adolescents: A Randomized Controlled Trial of the Smile Program. *Anales de Psicología, 35*(2), 225-232. https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.342591

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, *60*(5), 410.

Seligman, M. E., Rashid, T. & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist, 61(8)*, 774–788. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774

Southwick, S. M., Vythilingam, M. y Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. Annual *Review of Clinical Psychology, 1,* 255-291. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948

Vanistendael, S. (1994). La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. *La Infancia en el mundo*, *5*(3).

Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but Invincible: A longitudinal Study of resilient Children and Youth*. Nueva York: McGrawHill Book.

Estudio sobre apoyos docentes y demandas de aprendizaje en alumnado de ciclos formativos superiores.

Laura Abellán Roselló. Universidad Internacional de La Rioja (España).

Clara Isabel Fernández Rodicio. Universidade de Vigo (España).

Mariña Mollinedo Cardalda. Universidade de Vigo (España).

1. Introducción.

Es numeroso el alumnado que no haya un propósito o motivación en las tareas realizadas dentro del aula, o incluso no poseen de cierta paciencia para cumplir sus expectativas, lo que en muchos casos puede conllevar a que deriven en rechazo o en poca predisposición por efectuar dichas tareas (Martínez y Valderrama,2011). Concretamente, el abandono de la educación/formación de personas entre 18 y 24 años en España es de 31.8% (INE, 2020). Es evidente, que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que disponga el alumnado de uno mismo, del profesorado, del trabajo a llevar a cabo y del fin que está dispuesto a lograr, componen los factores que guían y encaminan su conducta en el ámbito académico (Maquillón y Hernández, 2011).

Por consiguiente, es importante reparar en la opinión del estudiantado y establecer si se encuentran conformes con la calidad del servicio educativo prestado, puesto que, si el alumnado se muestra satisfecho educativamente, previsiblemente es un indicador de que se están haciendo las cosas bien, cuanto más motivados estén los y las estudiantes, existe una mayor probabilidad de contar con un mayor número de alumnado matriculado y menos abandono en su formación (Santos y Ruíz, 2020). De hecho, Garrido et al., (2013) hace mención a que la satisfacción del alumnado se enfoca en todo aquello que el estudiante percibe y lo considera importante. Varios estudios han determinado ciertos factores que contribuyen a lograr la satisfacción del alumnado, como la interacción del docente con el alumnado (Wu, et al., 2010) y la comunicación del docente (Parayitam, et al., 2007), ya que se consideran apoyos importantes por parte del estudiantado.

La presente investigación se centra en las demandas y apoyos docentes para los y las estudiantes en el contexto de aula. Basándose en el modelo de demandas laborales-recursos (JD-R) (Demerouti et al., 2001; Bakker y Demerouti, 2007, 2008) pero aplicándolo en el entorno educativo como propone el Modelo de Calidad de Situación Educativa (MOCSE) (Doménech-Betoret, 2006; Doménech-Betoret et al., 2014, 2019) para explicar cómo el alumnado toma decisiones para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. MOCSE parte de una premisa básica: "la percepción que cada alumno y alumna se forma de; primero, las demandas de aprendizaje que deben completar para aprobar una asignatura y segundo, el apoyo que perciben principalmente del docente y la familia para hacer frente a estas demandas, es crucial para activar la intención de aprender del estudiantado" (Doménech-Betoret et al., 2019, pág.3). Además, el MOCSE, en línea con el Modelo JD-R, defiende que probablemente las demandas estén más relacionadas con reacciones afectivas, mientras que los apoyos (de docentes, compañeros y compañeras, familia, etc.) están, probablemente más relacionados con las creencias de expectativa (expectativa de éxito, expectativa de control, etc.).

En el contexto de aula, la evaluación del alumnado en cuanto a las demandas de aprendizaje será mejor cuando estas estén conectadas con los apoyos que perciben por parte de los docentes (Doménech-Betoret, 2018). En cuanto al apoyo a la docencia, investigaciones previas han demostrado que las percepciones positivas de los y las estudiantes en las variables emocionales/afectivas y el apoyo docente instrumental/académico están muy relacionadas con la motivación intrínseca del alumnado (Doménech-Betoret et al., 2020). Además, la evaluación de la calidad de la enseñanza será satisfactoria si el docente explica la asignatura con claridad, se preocupa por saber si se han entendido las explicaciones y prepara cuidadosamente las clases. Mientras que las variables relacionadas con la información sobre los objetivos y contenidos de la asignatura, así como con la utilidad del material no resultaron significativos (Santos del Cerro y Ruíz-Esteban, 2020). El reto didáctico consiste en avanzar hacia ambientes de aprendizaje interactivo y cooperativo, dinámico y reflexivo (Sabariego et al., 2019). Para ello, identificar aquellas variables que se relacionan con los apoyos docentes y las demandas de aprendizaje y determinar cómo es dicha relación, ayudará a tomar decisiones académicas por parte del alumnado, reduciendo así la deserción estudiantil.

1.1. Objetivo.

En esta investigación se analizó la relación y la influencia entre los apoyos docentes y las demandas de aprendizaje. Concretamente, se propusieron 2 objetivos a investigar:

- Estudiar la relación entre los factores asociados a los apoyos docentes y las demandas de aprendizaje.
- Analizar la capacidad predictiva de las demandas de aprendizaje sobre los apoyos docentes

2. Metodología.

2.1. Participantes.

En este estudio participaron 40 estudiantes (47.5% hombres y 47.5% mujeres), cursando el ciclo formativo superior de Comercio Internacional o de Gestión de Ventas y Espacios Comerciales. La edad oscilaba entre 18 a 36 años (media = 23.03; desviación típica = .506). El alumnado fue seleccionado mediante un método de muestreo no probabilístico intencional. Todos los participantes fueron informados sobre el carácter anónimo y voluntario del estudio.

2.2. Instrumento.

Se utilizó la Escala de Demandas de Aprendizaje (MOCSE-LDS) (Doménech-Betoret, et al. 2021). La escala se compone de dos dimensiones (55 ítems); la primera dimensión mide el apoyo del profesorado (11 ítems) y consta de dos factores y la segunda dimensión mide las demandas de aprendizaje (44 ítems) y consta de 10 factores. Ver Tabla 1. Todos ellos se evalúan en una escala Likert de respuesta (1 = "totalmente en desacuerdo" a 6 = "totalmente en de acuerdo"). El hallazgo del alfa de Cronbach (α = .772) sugiere que toda la Escala de Demandas de Aprendizaje tiene una consistencia interna aceptable. Aunque para este estudio fue algo mayor (α = .969).

Factores/dimensiones.	Ítems
Demandas de aprendizaje.	*11*
F1. Demandas atractivas	5
F2. Factabilidad	6
Apoyos docentes.	*44*
F1. Apoyo a la comprensión del contenido	7

F2. Accesibilidad y cercanía del profesorado	8
F3. Apoyo a la autonomía	7
F4. Apoyo entre iguales	5
F5. Despertar el interés por la materia	5
F6. Reconocimiento al esfuerzo del estudiante	5
F7. Orientación al estudio	5
F8. Apoyo a la autocompetencia	5
F9. Proporcionar recursos didácticos	4
F10. Proporcionar feedback	4

Tabla 1. Factores y dimensiones MOCSE-LDS (Fuente: Doménech-Betoret y Abellán-Roselló, 2021).

2.3. Procedimiento.

La investigación se autorizó por el centro educativo al que están matriculados todos los y las participantes en el estudio. Asimismo, se obtuvo el consentimiento de los docentes y alumnado. Se utilizaron aulas habilitadas con condiciones óptimas de iluminación, ventilación y aislamiento. La evaluación fue llevada a cabo durante 15 minutos y la escala estuvo habilitada de forma telemática durante los cinco días lectivos de una semana.

2.4. Análisis de datos.

Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete SPSS 25.00 (IBM SPSS, 2018). Se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna del cuestionario. Se determinó que el alfa de Cronbach para el presente estudio estaba por encima de .70, que es un nivel aceptable de fiabilidad en la investigación educativa (Cohen, et al., 2018).

Las asociaciones entre las dos dimensiones de la escala utilizada, para contestar al primer objetivo, se evaluaron mediante la correlación lineal de Pearson (r). Una correlación de < .19 se considera muy débil, de .20 a .39 débil, de .40 a .59 moderada, de .60 a .79 fuerte y de .80 muy fuerte (tanto para valores positivos como negativos) (Cohen, 1988).
Para el segundo objetivo, se realizaron análisis de regresión lineales simples por el método de pasos sucesivos, para comprobar qué medidas del apoyo docente predicen las demandas de aprendizaje.

Se estableció una significación estadística de $p < .001$, $p < .01$ y $p < .05$ para todas las pruebas.

3. Resultados.

La Tabla 2 presenta las relaciones entre los factores de las dos dimensiones del cuestionario. Se encuentran relaciones positivas de moderadas a muy fuertes y estadísticamente significativas entre todos los factores menos en el factor de factabilidad y en el de apoyo a la autonomía, que no correlaciona con ningún otro factor. Se pueden destacar las correlaciones muy fuertes y positivas entre apoyo a la comprensión del contenido y la cercanía del profesor ($r = .924$, $p < .01$), también la orientación al estudio y reconocimiento al esfuerzo del estudiante ($r = .955$, $p < .01$).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Demandas atracti	1										
2. Factabilidad	-.306	1									
3. Compren. Conteni	.746**	-.037*	1								
4. Cercanía Profesor	.640**	-.381*	.924**	1							
5. Apoyo Autonomí	.664**	-.221	.669**	.625**	1						
6. Apoyo Iguales	.240	.096	.060	.011	.099	1					
7. Interés Materia	.583**	-.293	.759**	.783**	-.012	.312**	1				

8. Esfuerzo Estudian	.699**	-.290	.870**	.855**	-.032	.384**	.712**	1			
9. Orientac. Estudio	.689**	-.290	.888**	.800**	.095	.293**	.791**	.955**	1		
10. Apoyo Autocom	.727**	-.352*	.804**	.737**	-.011	.354**	.723**	.781**	.781**	1	
11. Recursos Didácti	.660**	-.315*	.915**	.872**	-.079	.338**	.744**	.879**	.880**	.785**	1
12. Feedback	.685**	-.486**	.637**	.566**	-.069	.267**	.558**	.636**	.636**	.584**	.600**

*Tabla 2. Correlaciones bivariadas de Pearson entre las dimensiones del cuestionario. **p< .01, *p< .05*

Para abordar con mayor profundidad las relaciones entre los apoyos docentes y las demandas de aprendizaje del alumnado que cursa ciclos formativos se llevaron a cabo análisis de regresión lineal simple. Concretamente, con el objetivo de ver si los apoyos docentes tienen un efecto sobre las demandas de aprendizaje se utilizó el análisis de regresión lineal, considerando cada factor de la dimensión de apoyos docentes como variables independientes y los factores asociados a la dimensión de demandas de aprendizaje como variables independientes. La Tabla 3 recoge los datos sobre qué medidas de los apoyos docentes predicen las demandas de aprendizaje en estudiantes de ciclo formativo. Respecto a las demandas atractivas, resulta la comprensión de contenido ($\Delta R^2 = .545$, p <.000), la cercanía del profesor ($\Delta R^2 = .609$, p <.000) y la orientación al estudio ($\Delta R^2 = .247$, p <.006) como predictores estadísticamente significativos. Con respecto a la factabilidad, se encuentran dos predictores estadísticamente significativos dentro los apoyos docentes, los factores de recursos didácticos ($\Delta R^2 = .351$, p = .009) y orientaciones al estudio ($\Delta R^2 = .423$, p = .001).

Procesos/Predictores	F	R^2	ΔR^2	Beta
Demandas atractivas				
Comprensión de contenido	47.72***	.557	.545	.518
Cercanía profesor	53.57***	.612	.609	.559
Orientaciones al estudio	25.63**	.259	.247	-.345
Factabilidad				
Recursos didácticos	5.56**	.357	.351	-.320
Orientaciones al estudio	33.60***	.423	.412	.289

*Tabla 3. Análisis de regresión de los factores de apoyo docente que predicen las demandas de aprendizaje. *p ≤ .05 ** p ≤ .01 *** p ≤ .001.*

4. Discusión y conclusiones.

Esta investigación analizó la relación y la influencia entre los apoyos docentes y las demandas de aprendizaje medidos a través de la Escala de Demandas de Aprendizaje (MOCSE-LDS) (Doménech-Betoret y Abellán-Roselló, 2021), desde la visión del estudiantado cursando ciclos formativos.

Los resultados del análisis de correlación mostraron asociaciones significativas y positivas entre la mayoría de los factores de apoyos docentes y demandas de aprendizaje (excepto factabilidad y apoyo a la autonomía), destacando el factor de orientaciones al estudio y reconocimiento al esfuerzo del estudiante. Y los análisis de regresión simple mostraron interesantes predictores significativos entre los apoyos docentes para predecir las demandas de aprendizaje. Se destaca el factor orientación al estudio como predictor de los dos factores que incluyen las demandas de aprendizaje. Estos resultados van en la línea del estudio realizado por Sartk y Kolouski (2021), quienes en su investigación reportaron que los docentes que intervienen en el bienestar y desarrollo de su grupo clase presentan unas demandas más claras y fáciles de tratar. También encuentran los mismos resultados Allais et al. (2021) donde concluyen que el estudiantado que toma enserio su formación y que percibe al docente como

una figura de apoyo, refiere que las demandas de aprendizaje solicitadas también se ven despejadas de forma positiva.

En general, los datos obtenidos parecen indicar que el estudiantado que respondió la escala propuesta para este estudio indicando que percibieron buen apoyo docente, presentaban menos demandas de aprendizaje o estas se veían satisfechas rápidamente, según las puntuaciones y a la inversa. Esto puede significar que los y las aprendices valoran de forma positiva que haya un adecuado apoyo docente durante las clases. Según estudios previos (Fatih et al., 2021; Liu et al., 2022; Manninen y Campbell, 2022; Tendinha et al., 2021) el estudiantado que percibe buen apoyo docente tiene más posibilidades de éxito, de ahí la importancia de formar a un profesorado competente para garantizar que suple las demandas de aprendizaje y otorga un buen apoyo a su alumnado durante las clases.

Los resultados obtenidos tienen interesantes implicaciones prácticas en la enseñanza de ciclos formativos. En este estudio se ha encontrado que, si se percibe un buen apoyo docente por parte del alumnado, se mejoran los resultados sobre las demandas de aprendizaje percibidas por el estudiantado (volumen de trabajo, nivel de exigencia o criterios de evaluación, entre otros), con todas las ventajas que ello implica para su aprendizaje. Concretamente se ha encontrado que el alumnado valora que el profesorado oriente de forma adecuada al grupo clase, así como la cercanía del docente y que se les reconozca su esfuerzo. Desde este planteamiento, el profesorado tiene una importante responsabilidad en la mejora de habilidades educativas que repercutirá directamente y de forma positiva en los alumnos de ciclo formativo. Un contexto de apoyo a la competencia se consigue haciendo sentir al estudiantado que, con dedicación y esfuerzo, todos son capaces de superar retos y las dificultades que se puedan plantear en cada asignatura. Esto se consigue, en gran medida, ofreciendo una enseñanza adaptativa, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Esta investigación presenta algunas limitaciones y se hacen algunas propuestas de futuro para superarlas. La exploración se llevó a cabo en un marco educativo concreto, por lo que debería ser replicado en otros contextos educativos y áreas de conocimiento. Esto significa que no se puede generalizar los resultados aquí encontrados. En el futuro, sería conveniente ampliar el número de muestra. Además, sería interesante incluir en el estudio otras variables como las relacionadas con motivación, necesidades educativas o *engagement*.

Referencias bibliográficas.

Allais, S., Schoer, V., Marock, C., Kgalema, V., Ramulongo, N., & Sibiya, T. (2021). Rethinking "supply and demand" of technical and vocational education and training: insights from a company survey in three manufacturing sectors in South Africa. *Journal of Education & Work, 34*(5/6), 649–662. https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1967302

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2007). The job demands resources model: state of the art. J. *Manag. Psychol. 22*, 309–328. doi: 10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Dev. Int. 13*, 209–223. doi: 10.1108/13620430810870476

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8nd ed.). Routledge.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.499.

Doménech-Betoret, F. (2006). Probar un modelo de instrucción en un entorno educativo universitario desde la perspectiva del estudiante. *Aprender. Instr. 16,* 450–466. doi: 10.1016 / j.learninstruc.2006.09.005

Doménech-Betoret, F. (2018). El modelo de calidad de la situación educativa: avances recientes. Parte delantera. *Psychol. 9: 328*. doi: 10.3389 / fpsyg.2018.00328

Doménech-Betoret, F. y Abellán-Roselló, L. (2021). *The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning*. Col.lecció Psique, 25

Doménech-Betoret, F., Gómez-Artiga, A., y Abellán-Roselló, L. (2019). The Educational Situation Quality Model: A New Tool to Explain and Improve Academic Achievement and Course Satisfaction. *Front. Psychol. 10*:1692. Doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01692

Doménech-Betoret F, Gómez-Artiga A, Abellán-Roselló L and Rocabert-Beút E (2020) MOCSE Centered on Students: Validation of Learning Demands and Teacher Support Scales. *Front. Psychol. 11:582926*. doi: 10.3389/fpsyg.2020.582926

Doménech, F., Gómez-Artiga, A., Lloret, S. (2014). Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual* Differences, 35(1), 122-129. doi: 10.1016/j.lindif.2014.06.007

Fatih Karacabey, M. (2021). School Principal Support in Teacher Professional Development. International *Journal of Educational Leadership and Management, 9*(1), 54–75.

Garrido-Macías, M., Jiménez-Luque, N., Landa-Sánchez, A., Páez-Espinar, E. y Ruiz-Barranco, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista electrónica de investigación docencia creativa 2*(1), 17-25.

IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22,0. IBM Corp

Instituto Nacional de Estadística (2020). Abandono de la educación/formación de personas entre 18 y 24 años en España. Cifras INE [www.ine.es].

Liu, E., Zhao, J., & Sofeia, N. (2022). Students' Entire Deep Learning Personality Model and Perceived Teachers' Emotional Support. *Frontiers in Psychology, 12*, 793548. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.793548

Maquillón Sánchez, J. J. y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. REIFOP, 14(1), 81-100.

Manninen, M., & Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review, 28*(1), 78–99.

Martínez-Hernández, A. C. y Valderrama-Juárez, L. E. (2011). Motivación para estudiar en jóvenes de nivel medio superior. *Nova scientia, 3*(5), 164-178.

Paravitam S., Desai K, Phelps L.D. (2007). El efecto de la comunicación del maestro y el contenido del curso sobre la satisfacción y efectividad del estudiante. *Acad. Educ. Liderazgo, J., 11,* 91-115.

Sabariego N.; Sánchez, A. y Cano, A.B., (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Compútense de Educación, 30 (3), 813-830. doi:10.5209/RCDE.59048*

Santos del Cerro, J., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors. *Anales de Psicología*, *36*(2), 304-312. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.2.335431

Stark, K., & Koslouski, J. (2021). The Emotional Job Demands of Special Education: A Qualitative Study of Alternatively Certified Novices' Emotional Induction. *Teacher Education and Special Education, 44*(1), 60–77.

Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, É. R., & Marques, A. (2021). Impact of Sports Education Model in Physical Education on Students' Motivation: *A Systematic Review. Children (Basel, Switzerland), 8*(7). https://doi.org/10.3390/children8070588

Wu H., Tennyson, R.D., Hsia, T. (2010) un studio de la satisfacción del estudiante en un entorno combinado de Sistema de Aprendizaje electrónico. *Computers & Education, 55*, 155-164.

Implicaciones de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en la Atención a la diversidad.

Ignacio González López. Universidad de Córdoba (España).

David Macías García. CEIP Caballeros de Santiago. Junta de Andalucía (España).

1. Introducción.

En el proceso de conceptualización del término educación inclusiva son numerosos los autores que coinciden en afirmar la existencia de una cierta dificultad para establecer una definición permanente y consensuada (Ainscow y Miles, 2008; Escudero y Martínez, 2011; Simón y Echeita, 2013; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia., 2016 y Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2018). De hecho, Muntaner (2014) llega a exponer que existen diversas interpretaciones del término a lo que Barrio (2009) y Plancarte (2017) añade que cada una de ellas enfatiza unos aspectos más que otros, de ahí la dificultad para su definición.

Arnaiz (1996, p.27) señala que la educación inclusiva "es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones". Pero estos valores y creencias derivan del entendimiento de la diversidad como normalidad, incluyendo de esta forma a todo el alumnado con o sin discapacidad (Aguado, 2011; Simón y Echeita, 2013). Para ello se precisa, como exponen Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), de entornos educativos en los que todo el alumnado sea valorado como igual con independencia de cualquier diferencia percibida en torno a la capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje. Al referirse al entorno educativo, observamos otro concepto de la inclusión como promoción de una escuela para todos (Simón y Echeita, 2013).

Atendiendo a la variabilidad de interpretaciones de esta, autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) aportaron una definición que resumía varias de las dimensiones que se le estaban atribuyendo al concepto. Para ellos, la educación inclusiva se concibe como un proceso sistémico que promueve la mejora y la innovación educativa mediante el fomento de la presencia, rendimiento y participación de todos y cada estudiante en la vida escolar del centro, prestando una especial atención a aquellos colectivos más vulnerables a la exclusión, marginación o fracaso escolar mediante la detección y eliminación de las barreras que limitan dicho proceso.

La materialización de este tipo de educación en las escuelas para por considerar ciertos aspectos a nivel de centro y de aula (Figueroa, 2018): la apropiación del cambio, el liderazgo extenso y compartido, la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad, el trabajo coordinado entre profesorado, alumnado y familias, el apoyo centrado en la escuela, el desarrollo formativo y profesional en la escuela y para la escuela y el centro como contexto de investigación e indagación continua con el fin de lograr mejoras.

El aula se presenta como un contexto clave, más concretamente como el espacio final en el que se van a materializar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Simón y Echeita (2013) destacan algunas características que debe cumplir el aula de un centro inclusivo: un

currículum común para todo el alumnado, coordinación docente y actitud de compromiso y reflexión, aplicación de metodologías flexibles y cooperativas y la apertura del aula al profesorado de apoyo para el desarrollo del currículo conjunto.

La formación inicial de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria en estrategias y métodos de enseñanza requeridos en escenarios de inclusión escolar se concibe como esencial para el posterior inicio de su puesta en práctica en los centros educativos (Durán y Giné, 2017). Todo ello lleva a considerar que la formación del alumnado constituye uno de los elementos clave para promover y contribuir tanto al cambio como al avance hacia la inclusión (Leiva y Gómez, 2015).

2. Metodología.

La formación de las nuevas generaciones de docentes adquiere un papel fundamental para la materialización de prácticas que favorezcan la inclusión en las aulas. Ante esto, el objetivo general de este trabajo es conocer y analizar las actitudes del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba hacia la Educación Inclusiva. A partir de aquí, los objetivos específicos a alcanzar son:

- Definir el concepto que posee el alumnado del Grado de Educación Primaria de atención a la diversidad.
- Analizar las actitudes que presentan los y las estudiantes del Grado de Educación Primaria hacia las bases de la Educación Inclusiva y la diversidad.
- Especificar los beneficios percibidos por el alumnado del Grado de Educación Primaria sobre la Educación Inclusiva.
- Valorar la formación del alumnado del Grado de Educación Primaria sobre la Educación Inclusiva y su percepción hacia la misma.

Se han identificado seis dimensiones de análisis que han posibilitado responder a estas metas. Estas son:

- Datos sociodemográficos: información relativa al grupo participante que trata de describir sus características sociales y demográficas.
- Concepto de atención a la diversidad: conjunto de acciones educativas cuyo fin es prevenir y dar respuesta a las necesidades individuales, propias y específicas, ya sean temporales o permanentes de todo el alumnado del centro (Ruíz, 2010).
- Actitudes hacia la diversidad: predisposición de una persona a actuar de un modo favorable o desfavorable al hecho de considerar la diversidad como característica innata del ser humano (Aguado, 2011).
- Beneficios de la Educación Inclusiva: consecuencia positiva que recibe una persona en su proceso de aprendizaje mediante la aplicación de la educación inclusiva.
- Formación en atención a la diversidad: percepción que el alumnado puede presentar hacia su formación y conocimiento sobre educación inclusiva en el Grado de Educación Primaria.

El diseño en un estudio descriptivo, no experimental, de carácter transversal y correlacional que busca describir las variables de interés que influyen en la muestra mediante un estudio apoyado en mediciones cuantitativas basadas en la técnica de la encuesta (Hernández, 1998; Bisquerra, 2004; McMillan y Schumacher, 2005). El cuestionario empleado, de elaboración propia, constituido por un protocolo de ítems de valoración escalar, está configurado por 22 ítems, de los cuales tres hacen referencia a información sociodemográficas (sexo, edad y curso) y los restantes, de carácter criterio, poseen el formato de protocolo de valoración escalar

(1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo), agrupados en las dimensiones anteriormente descritas.

Han participado de 211 estudiantes pertenecientes al Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba durante el curso 2020/2021, lo que refleja el 49.3% del total de estudiantes matriculados. Hay que señalar que el 65.4% son mujeres y el 34.6% son hombres. El curso constituye una de las variables representativas del estudio. Una mayoría pertenece al 2º curso, correspondiéndole un 41.2% del total de estudiantes que han participado. Seguidamente, se encuentra el alumnado 1º curso (35.1%). El alumnado de 4º y 3º es el menos representado, perteneciéndole un 12.9% y 10.5% respectivamente del total de participantes.

3. Resultados.

Los resultados obtenidos se exponen en atención a la respuesta que han ofrecido a los diferentes objetivos formulados. Es por ello por lo que, en primer lugar, se pretende conocer la percepción que posee la futura generación de maestras y maestros de educación primaria hacia determinados elementos que derivan del concepto de atención a la diversidad (ver tabla 1).

Concepto de atención a la diversidad	Media	Texto
La atención a la diversidad va dirigida solo a alumnado que presenta alguna discapacidad	1.59	0.942
La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa	4.71	0.722
La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente	4.78	0.533
Conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Primaria es algo utópico	2.52	1.041
Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del tutor o tutora	3.88	0.970

Tabla 1. Valoración general del Concepto de Atención a la Diversidad.

De los datos aquí expuestos se deduce que el alumnado considera que la atención a la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa, manifestando a la vez que debe ocupar un papel relevante en su futura práctica docente. Sin embargo, en los referido a la percepción del alumnado con discapacidad como único beneficiario de la atención a la diversidad y la consideración de una utopía el hecho de conseguir una adecuada atención a la diversidad en la Educación Primaria, los estudiantes evidencian su disconformidad.

El sexo de este grupo de estudiantes, así como el curso en el que se encuentran matriculados son elementos predictivos de diferencias a nivel estadístico (n.s.=.05) una vez realizadas las pruebas de análisis pertinentes (t de Student y análisis de Varianza de un Factor respectivamente).

En un segundo momento, se valoraron las actitudes de este grupo discente hacia a diversidad, con el fin de percibir la presencia o ausencia de determinados prejuicios asociados a las consecuencias derivadas de la inclusión de aquellos colectivos que son considerados diversos (ver tabla 2).

Percepción general hacia la diversidad	Media	Texto
Pienso que el alumnado con discapacidad, altas capacidades y dificultades de aprendizaje deben asistir a centros especiales	1.99	0.957
Considero que los niños y niñas con discapacidad y dificultades de aprendizaje tienen una inteligencia normalmente más baja de lo normal	2.11	0.995
Creo que todo el alumnado tiene necesidades educativas específicas	3.61	1.201
Creo que la atención "extra" que reciben algunos estudiantes en el aula repercute negativamente en los demás estudiantes de esta	2.40	1.155
Considero que la presencia de la maestra o maestro de apoyo dentro de mi aula entorpecería mi trabajo con el resto de estudiantes	1.76	0.910
El alumnado catalogado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo presenta un mal comportamiento en clase	1.74	0.913

Tabla 2. Percepción general hacia la diversidad.

Este grupo de estudiantes muestra su disconformidad con los elementos relativos a la asistencia a centros especiales de alumnado con discapacidad, altas capacidades y dificultades de aprendizaje; la asociación de baja inteligencia al alumnado con discapacidad y dificultades de aprendizaje; y la repercusión negativa sobre el resto del alumnado por la atención "extra" hacia algunos estudiantes. Tampoco manifiesta acuerdo al entender que la presencia del maestro o maestra de apoyo entorpece el trabajo con los demás estudiantes y la asociación de mal comportamiento en clase al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Cuando se ha tratado de entender el sexo del alumnado como predictor de diferencias en la percepción general hacia la diversidad, la prueba analítica realizada (t de Student) no ha identificado ninguna diferencia. Sin embargo, en atención al curso del alumnado, la aplicación de un Análisis de Varianza de un Factor (n.s.=.05), encontrándose diferencias significativas en algunos de los elementos de esta dimensión. El alumnado de 4º curso es el que presenta la actitud más desfavorable hacia la afirmación de que el alumnado con discapacidad, altas capacidades y dificultades de aprendizaje debe asistir a centros especiales (F=2.951, p=.037), seguido muy de cerca por el alumnado de 2º. Cuando se dice que todo el alumnado tiene necesidades educativas específicas, es el alumnado de 1º es el que muestra una actitud más conforme hacia este elemento frente al grupo de 2º, que es el curso que evidencia la actitud menos aclaratoria (F=4.612, p=.003, I-J=.685, p=.005). El alumnado de 3º es el que muestra una actitud más cauta ante la creencia de que la atención "extra" que reciben algunos estudiantes perjudica al resto del grupo-clase mientras que 1º y 4º muestran su disconformidad. En este caso es el alumnado de 2º quien evidencia un mayor desacuerdo hacia este elemento de valoración (F=2.782, p=.042). Por último, en referencia al mal comportamiento en clase asociado al alumnado catalogado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el alumnado de 1º y 2º muestra la actitud más disconforme hacia esta variable, a diferencia del grupo de 3º (F=4.752, p=.005, I-J=.732, p=.003).

En el momento de valorar las actitudes de este alumnado haca los beneficios que aporta una educación inclusiva, los datos de la tabla 3 indican que los elementos referidos respectivamente al valor de la educación inclusiva para todo el alumnado, al efecto positivo que genera la inclusión en el desarrollo emocional del alumnado sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y al fomento de las interacciones y actitudes de comprensión y aceptación de diferencias entre los estudiantes, se aprecia una actitud favorable. Las y los futuros docentes se muestran en desacuerdo con el hecho de que la inclusión beneficia a estudiantes catalogados con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, pero perjudica al resto. Sin embargo, con respecto a que el alumnado catalogado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo desarrollará habilidades académicas más rápidamente en un aula

generalista que en un aula específica, el alumnado manifiesta no tener una postura intermedia.

Beneficios de la educación inclusiva	Media	Texto
La inclusión favorece al alumnado catalogado con NEAE, pero perjudica al resto	1.71	.956
La educación inclusiva es beneficiosa para todo el alumnado	4.63	.911
La inclusión tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes sin NEAE	4.29	.945
Los estudiantes catalogados con NEAE desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica	3.36	.897
La inclusión de estudiantes catalogados con NEAE facilita las interacciones entre los estudiantes fomentando la comprensión y aceptación de diferencias	4.44	.770

Tabla 3. Beneficios de la educación inclusiva.

No se han revelado mínimas diferencias en la percepción sobre los beneficios de una educación inclusiva en función al sexo del alumnado aplicando la misma prueba que en las anteriores dimensiones, así como en atención al curso.

En último lugar, se ha procurado conocer la percepción que presenta el alumnado sobre su formación en aspectos relacionados con la educación inclusiva (ver tabla 4).

Formación recibida para atender a la diversidad	Media	Texto
Considero que la formación que estoy recibiendo en el Grado de Educación Primaria sobre la educación inclusiva es la adecuada	3.13	1.012
Considero que mi formación en estrategias de aula más inclusivas no es la adecuada	3.12	1.115
Considero que tengo claro cuáles son las bases de una educación inclusiva	3.56	.961

Tabla 4. Formación recibida para atender a la diversidad.

Se aprecia que este grupo no presenta una actitud bien definida al hablar tanto de su grado de conformidad hacia la formación que están recibiendo sobre educación inclusiva como hacia la ausencia de formación en estrategias de aula más inclusivas. Sin embargo, el alumnado evidencia una actitud más positiva hacia la percepción de tener conocimiento sobre las bases que rigen este tipo de educación.

Los resultados de una prueba de t para muestras independientes (n.s.=.05) han mostrado que el sexo no es una variable que prediga diferencias en esta dimensión. En el caso del curso, los resultados de un ANOVA revelan diferencias estadísticamente significativas en los tres elementos. Con respecto a la opinión sobre si se está recibiendo una adecuada formación sobre educación inclusiva (F=19.995, p=.001), el alumnado de 3º curso es el que muestra una mayor disconformidad al respecto, seguido muy de cerca por el alumnado de 4º. En cambio, 1º y 2º evidencian una actitud poco definida. Atendiendo a la consideración de que la formación en estrategias de aula más inclusivas no es la adecuada (F=13.745, p=.000), el alumnado de 3º es el que presenta una actitud más conforme hacia esta afirmación seguido muy de cerca por los estudiantes de 4º curso. Los grupos de 1º y 2º curso manifiestan su desacuerdo hacia el hecho de que la formación en estrategias de aula más inclusivas no es la adecuada. Con respecto al último elemento de valoración de esta dimensión (F=7.102, p=.000), el alumnado de 3º considera que no tiene claro cuáles son las bases de una educación inclusiva mientras que 4º revela una actitud poco definida al respecto. En cambio, son los estudiantes de 2º y 1º quienes evidencia algo de conformidad hacia esta variable.

4. Discusión y conclusiones.

Según los datos recogidos, se puede afirmar que este grupo de estudiantes conoce qué implica el concepto de atención a la diversidad al mostrarse de acuerdo con que esta atención no solo va dirigida al alumnado con discapacidad, otorgándole, a la vez, un papel importante

en su futura práctica docente ya que le atribuye un valor de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Esto coincide con los resultados de los trabajos de Alpuín, González y Pérez (2005) en las que resaltaron una actitud claramente favorable del alumnado del último curso de Magisterio hacia la atención a la diversidad. Otra de las coincidencias con esta investigación es que el sexo no es una variable influyente en la actitud hacia este concepto y aquí, además, se añade que el curso tampoco.

Este grupo de estudiantes tiene la creencia de que la educación inclusiva aporta beneficios a todo el alumnado, facilitando el desarrollo de actitudes tolerantes hacia las diferencias, fomentando las interacciones sociales entre el alumnado y teniendo un efecto positivo en el desarrollo emocional de los y de las estudiantes sin NEAE. En las investigaciones de Llorent-Bedmar y Llorent (2012), el alumnado encuestado también evidenció el hecho de que la diversidad nos enriquece facilitando actitudes de aceptación y respeto. A pesar de ser todas las respuestas favorables, es destacable que los hombres han mostrado una actitud menos definida que las mujeres hacia el hecho de que el alumnado catalogado con NEAE desarrollará habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica. Esto podría llegar a evidenciar, si se estudia con más detenimiento, la existencia de algún prejuicio hacia el aprendizaje del alumnado considerado diverso en un aula ordinaria.

Por último, hay que señalar la escasa presencia de este elemento en la formación del alumnado y la actitud poco definida que las futuras y futuros maestros evidenciaron tras responder el cuestionario, aspectos que también se percibió en los trabajos realizados por Izuzquiza, Echeita, y Simón (2015).

En virtud de estos resultados se sugiere la posibilidad de iniciar un análisis de demandas formativas en atención a la educación inclusiva donde la información sea aportada, en primer lugar, por el alumnado receptor de competencias, así como por parte del docente como transmisor de conocimientos.

Referencias bibliográficas.

Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Iberoamericana de educación inclusiva. 5* (2), 23-42. https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.164666

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. 38* (1), 17-44. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Alpuín, G., González, M. A. y Pérez, M. (2005). Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso del Grado de Magisterio hacia la atención de la diversidad. *Fòrum de Recerca, 11*, 1-14. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78806/forum_2005_10.pdf?sequence=1

Arnaiz, P. (1996). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En: A. Sánchez et al. (coords.), *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del XXI* (pp. 61-90). Universidad de Murcia.

Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación. 20* (1), 13-31. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360

(Presidencia). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. XLVIII Conferencia Internacional de Educación. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Cardona, M.C., Gómez-Canet, P. F. y González-Sánchez, M. E. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva.* Universidad de Alicante.

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula (Tesis doctoral). Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Durán, G. y Giné, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5* (2), 153-170. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf

Escudero J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 85-105. http://dx.doi.org/10.35362/rie550526

Figueroa, E. (2017). Aulas inclusivas. Experiencias prácticas. *Perfiles educativos, 41* (164), 202-207. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59230

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11*(2), 13-26.

Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la universidad autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": Un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas, 26*, 197-216. https://dx.doi.org/10.15366/tp

Leiva J. J. y Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8* (2), 185-200. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155171

Llorent-Bedmar, V. y Llorent, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva, 5,* 43-59. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/232/226

Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, 35* (1), 177-191. http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854

McMillán, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.

Muntaner, J. J. (2014). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Universitat de Illes Balears.

Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva. Educatio Siglo XXI, 34* (1), 31-50. http://dx.doi.org/10.6018/j/252521

Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10* (2), 213-226.

Ruíz, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 8*, 1-15. https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer España.

Desprestigio social del maestro de escuela del siglo XXI.

Fernando Martín-Bozas. Universidad de Zaragoza (España).
Elena Escolano-Pérez. Universidad de Zaragoza (España).
Marta Bestué-Laguna. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

El cuestionamiento de las eras sociales forma, por un lado, una de las principales particularidades del posmodernismo (Ruiz, 2009). Por otro lado, la sociedad líquida ha contribuido considerablemente a acrecentar este fenómeno (Bauman, 2003). Esta falta de referentes sólidos, claros, de carácter duradero, ha llevado a una deformación de la verdad que a su vez ha desembocado, desde este consolidado relativismo, a la constitución de muchas realidades y verdades (García Ruiz y Crespo Garrido, 2021).

Cuando se debate sobre la sociedad y su estado actual, una de las vertientes que suele encontrarse relacionada por un lado u otro es la de la educación. Partiendo de este aspecto y volviendo a la idea de la multiplicidad de verdades del posmodernismo, un ejemplo es el actual desarrollo de cambio educativo constante, reflejado en los cambios del marco legal de educación en España, que dificultan la oportunidad de estabilizar el sistema educativo. Y profundizando más aún, dentro de ese desconcierto, se encuentra una figura que necesita de un análisis constante, desde diversas realidades, para entender cuál es su papel en la educación, en la sociedad, y por lo tanto, en el futuro. Se trata de una figura que se encuentra en el limbo de la irreflexión y los caminos procedimentales y técnicos: la figura del maestro (Chomsky, 2001). Aunque los maestros sean seres creativos y sensibles, su función actual de carácter puramente ilustrado, es la que hace invisible potencialidad, limitando su margen de acción al puro conocimiento (Ruiz, 2009). Por consiguiente, ¿cómo entender la figura docente desde una perspectiva "robótica" ?, ¿qué prestigio social cabe esperar para los maestros y maestras si sus funciones creativas y humanas quedan postergadas a la mera transmisión de conocimientos (concepto de maestro técnico)? Estas cuestiones son otras de tantas que obnubilan el sistema educativo español, del que se plantean muchos debates y soluciones, que, a fin de cuentas, son abordados de manera superficial (Camps, 2015).

Desde este punto es donde surgen preguntas que resulta de vital importancia analizar. El prestigio del maestro o maestra de escuela es una controversia polémica sobre la que la literatura debe aportar evidencias con el fin de vislumbrar con certeza el valor que tienen los docentes. Por ello, se va a exponer los factores que influyen en la desvalorización de los maestros y maestras.

En este punto surgen diferentes preguntas: ¿Es por su función técnica y por la constitución de diversas realidades del posmodernismo?, ¿existen otros factores relacionados con la crisis en la relación familia-escuela? (Bolívar, 2006), ¿también influyen los medios de comunicación, grandes influyentes de jóvenes, que suplantan la figura docente, tanto a nivel técnico como humano? Para abordar estas cuestiones se va a llevar a cabo un análisis sobre el posmodernismo y el concepto del maestro técnico, la crisis en la relación familia-escuela, y el

auge de las TIC dentro del marco de acción del maestro como transmisor de conocimientos y ejemplo humano.

2. Desarrollo.

2.1. Posmodernismo y educación.

Como introducción, una de las formas más fáciles de entender qué es el posmodernismo es a través de su etimología. El prefijo "pos" significa "después de", algo que va después: una situación concreta, una corriente social… Por ello, el posmodernismo es un período histórico que ha surgido a causa del modernismo. Uno de los rasgos de este último, de la corriente ilustrada comúnmente conocida, es el uso de la razón como eje central del mundo, reemplazando al saber mágico, principalmente de carácter religioso (Ruiz, 2009). Ese fin de época del modernismo hacia la evolución del posmodernismo se analiza de dos formas diferentes: a modo de evolución o de crisis, dependiendo de las diferentes perspectivas que muestra la literatura y que no llegan a conclusiones sólidas sobre esta idea.

Gracias a esta primera toma de contacto es posible entrever las primeras características que rodean al posmodernismo. Es una corriente filosófica y social que parte de la ilustración (la razón) a modo de evolución o ruptura con este, pero, ¿viene realmente ocasionada por una crisis del modernismo? Según Lyotard (1989), el posmodernismo sí surge como respuesta a ello. Se debe principalmente a que el endiosamiento de lo racional es cuestionado por diferentes sucesos traumáticos vividos en el siglo XX, que se justificaban con la razón: guerras mundiales, exterminios en campos de concentración, dictaduras... Desde un punto de vista posmodernista, ¿de qué manera puede sostenerse todavía que la razón es única y diosa poderosa de la verdad, cuando ésta ha servido como cómplice de grandes crisis a nivel mundial? Desde esta paradoja, el posmodernismo propone la ruptura de la verdad y la constitución de múltiples realidades, perspectivas y verdades.

La evolución y cuestionamiento de la verdad ha llevado a una concepción que cohabita con esta y que incluso va más allá. Se trata del término conocido como posverdad. Se utilizó por primera vez en la época de la Guerra del Golfo por Steve Tesich en 1992 (Rodríguez-Ferrándiz, 2019). El Diccionario de la Real Academia Española lo define de la siguiente forma: "Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales" (RAE, 2017). Rodríguez-Ferrándiz (2019), utiliza un ejemplo muy ilustrativo, relacionándolo con la demagogia. Se trata de un mensaje manipulado con intención de calar de forma emotiva en los oyentes (emotivismo). Hoy en día en política, está consolidándose el discurso de la posverdad a gran velocidad (Weinberg et al., 2020).

Sin embargo, y yendo al *quid* de la cuestión ¿qué tiene que ver el posmodernismo y la posverdad con el desprestigio social del maestro?

Primero de todo, la sociedad líquida de Bauman (2003), aplicada al contexto de los maestros y maestras, es uno de los principales reflejos de lo que ha supuesto el romper con los referentes sólidos existentes que había años atrás. Si los referentes se vuelven frágiles e insostenibles de credibilidad a largo plazo, la figura del maestro pierde toda su funcionalidad. Partiendo de que los maestros y maestras son protagonistas para el alumnado de uno de los dos microsistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrener (1979), su potencial educador y humano decae considerablemente. A consecuencia de esto, el hecho de que el docente deje de ser un referente sólido provoca la inestabilidad de todo el microsistema, dado que carece de sentido su función educativa. Por lo tanto, resulta coherente dejar de atribuírsele valor a un sistema que no hace más que tambalearse desde sus propias raíces.

En segundo lugar, existe una crisis de valores rasos, acabando descritos desde la filosofía por los investigadores de la educación posmoderna, como débiles, múltiples y fugaces (Fullat i Genís, 2003). Desde esa perspectiva es donde empieza lo que se podría denominar como el "caos educativo". Si los valores no están definidos, van y vienen, o se presentan difusos, ¿cómo se va a entender la educación en valores? Queda totalmente subrogada a lo efímero y débil. Esto desemboca a que los maestros y maestras no pueden realizar una tarea educativa en el ámbito más humano si carece de valores sobre los que asentarse.

Y en tercer lugar, la historia ofrece la visión necesaria para entender cómo se ha llegado a la situación actual para con el cuerpo docente. Esta última causa atribuida a raíces históricas se debe a que este deslustre social no es reciente, sino que viene de muchos años atrás. Queda muy bien plasmado por el aragonés Juan Mainer (2018). En su artículo se analizan las razones por las que los maestros y maestras, ya desde el siglo pasado, sufrían una desvalorización nacional. Uno de los motivos que Mainer (2018) destaca en profundidad es la disociación del maestro de escuela con el de bachillerato y universidad. En concreto, explica cómo la brecha se ha ido agrandando en primer lugar, por la diferencia salarial entre docentes de diferentes etapas y, en segundo lugar, por la existente necesidad de cursar másteres que habiliten la docencia en secundaria y universidad, pero no en educación infantil y primaria. Todo ello ha llevado a diferenciar al buen maestro del buen catedrático, reduciendo el valor del primero a la mera práctica educativa (Mainer, 2018).

Concluyendo con este apartado que hace tambalear el sistema educativo y, en consecuencia, a la figura de los maestros y maestras, se puede vislumbrar que el cuerpo docente ya no es un ejemplo sólido dentro de la sociedad líquida y que carece de unos valores para sustentar su práctica educativa. Por lo tanto, si un maestro pierde su función más humana, de educación en valores, su valor está condenado a caer en decadencia, dado que ha perdido una función exclusiva de su profesión que tenía como referente para la sociedad. Y si a estas realidades se le suma el pobre valor histórico que acompaña a los maestros y maestras en su degradación social, que ha ido ligado a una menor exigencia en su formación y peor retribución salarial (en comparación a la docencia de secundaria, bachillerato y universidad), el camino se torna todavía más complicado a incierto. Sin embargo, todavía queda por analizar la función del docente como transmisor de saberes teóricos, la de ser un maestro técnico en un modelo tecnocrático.

2.2. Maestro técnico: adoctrinamiento y fracaso.

A continuación, se va a estudiar la figura docente dentro de un modelo tecnocrático de la enseñanza con el objetivo de conocer la repercusión que tiene éste en el ámbito social.

Desde las perspectivas educativas más ilustradas, como se ha analizado en los párrafos anteriores, los maestros y maestras de escuela son considerados como puros transmisores de conocimientos. Deleuze y Guattari (2001) utilizan el concepto de maestro técnico para definir y explicar esta visión docente, proveniente de siglos pasados. No obstante, este paradigma tiende a ser reprochado socialmente por su falta de resultados en su fin próximo: el rendimiento académico. A día de hoy, la calificación de los estudiantes de educación primaria (reflejados con los Informes TIMMS y PIRLS) se compone en gran parte por los resultados de aprendizaje "vomitados" sobre el folio. Sin embargo, cuando el sistema focaliza su atención sobre los conocimientos transmitidos por los maestros y maestras, el rendimiento académico debería ser el gran beneficiado, pero no lo es. Lejos de toda posible concepción de buen rendimiento académico, la simple transmisión de saberes no es suficiente (Camps, 2015). Cuando en las pruebas TIMMS y PIRLS se necesita de una aplicabilidad de los conocimientos (evolucionar del saber al saber hacer), los resultados en España muestran las carencias de este

paradigma (Mullis et al., 2016; Mullis et al., 2019). Y ahondando más todavía, este modelo tecnocrático con los docentes pone de manifiesto que toda la tarea educativa proviene, como explica Labarre (1992), de "los de arriba", ya sean políticos, editoriales…

Por otra parte, pero siguiendo con ésta última idea, este paradigma juega con la interpretación del artículo 27 de la Constitución Española de 1978, donde en uno de sus subapartados expone que "Se reconoce la libertad de enseñanza". ¿Hasta dónde queda reconocida la libertad de enseñanza: metodología, elección de material escolar, temario que impartir, ¿objetivos de etapa…? ¿Qué tipo de libertad de enseñanza se ofrece en un sistema educativo, que no solo es regulado por leyes orgánicas, sino también por decretos u órdenes, que van delimitando y asfixiando la capacidad de llevar a cabo una libertad de cátedra más amplia y completa? Éstas a su vez marcan las pautas por las que los maestros y maestras deben ampararse a través del currículum de su comunidad autónoma, de manera que la libertad de enseñanza queda reducida a los cabos sueltos que deja el marco normativo legal.

Tampoco se pretende hacer referencia a un modelo anárquico en el que la libertad de enseñanza capitule de forma impositiva. De esta forma las diferencias ya existentes en el rendimiento de los alumnos y alumnas, dependiendo de su provincia o comunidad de origen, se podrían acrecentar si no existiera esa regulación a nivel nacional.

Por lo tanto, este modelo tecnocrático por parte de "los de arriba" muestra por una parte, en la sociedad, un fracaso escolar del alumnado a nivel europeo, por ser memorístico en gran medida y que tiene déficits en el saber más práctico (sin entrar a analizar el saber ser, otro aspecto propio de la crisis de valores rasos); y por otro lado, se muestra a un maestro atado de manos a la normativa vigente sin posibilidad de innovar y esposado a la transmisión de conocimientos. Sobre estos derroteros sobre los que se mueve el sistema educativo, ¿qué valor se le va a dar a los maestros y maestras, que queda en evidencia a nivel europeo por los resultados de su alumnado *cyborg*, y que no innova porque la normativa no se lo permite hacer libremente?

2.3. El maestro técnico vs las TIC.

La Sociedad de la Información es una realidad de nuestro día a día, que crece de forma exponencial. La propia Martín-Laborda (2005), hace referencia al inexorable avance de las TIC en nuestra sociedad, formando parte de la cotidianidad y convirtiéndose en la herramienta básica y necesaria para desarrollar muchos de los viejos y nuevos trabajos. Nombradas a finales de siglo como "Nuevas Tecnologías", se han asentado desarrollando la "Revolución Digital" que ha desencadenado en el nuevo término "Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)" (Martín-Laborda, 2005).

Se trata de una revolución tan determinante en el *modus vivendi* de todo el planeta, que supone también una alteración de base en la concepción educativa en sí misma (Robles-Francia et al., 2019). No obstante, resulta laborioso desarrollar una modificación tan notoria en un sistema tan complejo y asentado como es el de la educación. En primer lugar, esos cambios sustanciales se producen en diferentes escalas (Martín-Laborda, 2005):

- -TIC como objetivo propio: las TIC entendidas como propio objetivo de la educación, la formación para el uso de estas (alfabetización digital para el uso y discriminación de información…).
- -TIC como medio para cumplir los objetivos educativos: las TIC como un medio metodológico de carácter innovador que promuevan el aprendizaje autónomo y activo.

- -TIC como cambio paradigmático en los centros educativos: enfocado al proceso de adquisición y gestión de ordenadores, pizarras digitales y demás herramientas propias del área.

Resulta más o menos evidente que el cambio provocado por las TIC en el proceso educativo es a todos los niveles (currículo, metodología y organización de centro). Pero, si nos trasladamos a la realidad docente, ¿cómo afecta a los alumnos? Y más relevante aún para esta comunicación, ¿cómo afecta a los profesores? En lo relativo a los alumnos, resulta destacable su potencial de adquisición de la competencia digital (Amaro-Agudo et al., 2020). No obstante, este aprendizaje, dependiendo del método utilizado, puede tener unas consecuencias u otras. Su uso de manera continuada por parte de docentes y padres ha llevado a que los alumnos se conviertan en lo Quintas define como "alumnos-*cyborg*" (Quintas, 2020, Capítulo 4, pp. 89-105). Este tipo de alumnado tiene la técnica adquirida en profundidad, capaz de dar respuesta con el uso de las TIC a gran parte de los problemas, pero existen ámbitos en los que se necesita especial cuidado. Se puede dar dificultades enfocadas en la discriminación de informaciones veraces (*fake news)* y seguridad cibernética (*ciberbullying)*.

Es un alumnado sujeto entonces a posibles adoctrinamientos o riesgos desde una posición emotivista (posverdad), teniendo estos jóvenes un ángulo de visión vulnerable ante estas realidades (Hernández-Serrano et al., 2021).

¿Y cómo han evolucionado los maestros y maestras ante este cambio de paradigma en España? Este proceso de cambio intrageneracional ha sido un *shock* para el *corpus* docente más tradicional. El déficit en la formación teconológica de conocimientos, herramientas y formas de operar con éstas se hace visible y latente en las aulas (Martín-Laborda, 2005). No obstante, la necesaria adecuación, adherencia e iniciativa propia hacia las TIC ha traído la consecuencia de que muchos maestros y maestras no saben ir más allá de una presentación PowerPoint en la pizarra, aún con la cantidad de herramientas que tienen a su disposición. De esta manera, se produce una ruptura entre docentes inexpertos o incapaces de integrar las tecnologías a su práctica (ya no solo como una vía, sino como un fin propio), y las tan afianzadas TIC. Frente a la humanidad (en crisis por la figura estudiada del maestro técnico, la crisis de valores rasos y el posmodernismo) y cercanía de un docente de escuela, se encuentran las atractivas y entretenidas TIC, cargadas de conocimientos al alcance de todo el alumnado. Es una ruptura entre lo infravalorado socialmente y las TIC (Quintas, 2020). Por ello, a medida que pasa el tiempo puede perder más fuerza la versión de ese docente como referente del saber más puro, pues en las redes existe información, conocimiento y tutoriales que explican con detalle las materias e inquietudes del alumnado.

Por lo tanto, ¿qué hace un maestro o maestra en su aula sin una función clara, o que puede ser intercambiada en gran medida por una herramienta más atractiva y útil? Desde este interrogante, se vislumbra otra crisis educativa para los maestros y maestras de escuela, destacados por sus saberes en el pasado, destacados en el presente por saber lo que las tecnologías saben y saben explicar de antemano.

2.4. Ruptura del binomio familia-escuela.

A pesar de todas estas ideas y argumentaciones críticas hacia la figura del maestro reflejadas a nivel social, la función educativa no depende exclusivamente de la escuela y las TIC, sino también del entorno familiar y comunitario que la rodea (Bolívar, 2006). Recordando la teoría ecológica de Bronfenbrener (1979), existen dos microsistemas muy delimitados en la entrada a la socialización del individuo: familia y escuela. En otras palabras, la función educadora y socializadora de los individuos necesita de la escuela, pero la familia ha sido y es también una condición *sine qua non* para completar con éxito la tarea educativa en la sociedad actual. A

pesar de que la correcta relación entre estos sistemas es de evidente importancia como describía el propio Bronfenbrener, existen desavenencias entre ambos sistemas. Ejemplo de ello son los numerosos artículos que proponen intervenciones de mejora en la relación de estos sistemas, o analizan sus causas de ruptura, como necesidad y propio problema de investigación (Caballero-García et al., 2019).

Aunque a simple vista se puede pensar que favorecer esa relación de sistemas es una función sencilla para el profesorado, existen diferentes estilos parentales de crianza en los grupos clase. Por consiguiente, la heterogeneidad familiar en aulas de 25 alumnos conforma 25 realidades diferentes sobre las que trabajar, tanto a nivel individual en tutorías, como grupal en reuniones y convivencias. Y a pesar de que cada estilo de crianza es diferente en cada casa, se pueden agrupar por diferentes consignas. Un ejemplo son los estilos parentales agrupados en función del control paterno y su calidez. Craig (1997) basándose en Maccoby y Martin (1983), reconoce los siguientes en forma resumida:

- -Autoritativo (Similar al democrático): Mucho control – Mucha calidez
- -Autoritario: Mucho control – Poca calidez
- -Permisivo: Poco control – Mucha calidez
- -Indiferente (Similar al negligente): Poco control – Poca calidez

El mismo Craig destacaba los efectos negativos más graves en la conducta y problemas desadaptativos con los estilos permisivo e indiferente, y no tanto el estilo autoritario que tiende a ser más demonizado que los dos anteriores.

Con esta clasificación de estilos de crianza imperantes en la comunidad, se presentan retos totalmente diferentes para los maestros. Se pueden situar desde progenitores o tutores legales que no se interesan lo más mínimo por la educación de sus hijos, hasta los que imponen su forma de crianza sin encontrar un consenso con el sistema educativo (Bolívar, 2006). A modo de ejemplo, respecto a éstos últimos, los autoritarios, la presente desvalorización del maestro contribuye al ensalzamiento de estas figuras paternas a imponer sus métodos, ya no solo en casa, sino también en la escuela. En pocas palabras, se trata de un enrevesado dialelo, pues si el maestro no encuentra "paz", la estabilidad y rendimiento del maestro se ve afectado. Y si esto ocurre y empeora su rendimiento, la degradación social no se hace esperar. Este mismo ejemplo podría aplicarse también al estilo indiferente ya que no existe cohesión ni intención de favorecer el binomio familia/escuela.

En conclusión, respecto a la relación familia/escuela, los diferentes estilos de crianza proponen retos totalmente diferentes para el cuerpo docente de maestros, que llega a quedar exhausto. La ruptura, como se mencionaba en párrafos anteriores, está latente y es una problemática que se está intentando achacar desde la ciencia. Es tan estudiada porque la relación entre estos microsistemas es vital, y si no se consigue, tanto el rendimiento de alumnos como el de profesores decae (en el caso de estos últimos, posibles bajas por ansiedad o depresión), y con ello el tan añorado *status* laboral y social del maestro de escuela que se intenta valorar en estas líneas.

3. Conclusión.

A lo largo de este texto se ha intentado describir y analizar algunas de las causas por las que los maestros y maestras de escuela se encuentran sumidos en el desprestigio social. Un ejemplo de ello es la brecha formativa que la ha separado siempre de otra gran cantidad de sectores y del propio (ESO y Universidad). Además, la Sociedad de la Información ha tenido unos cambios, que han desembocado en la educación y, en consecuencia, en los maestros y maestras. Se trata de unos procesos que han ido de la mano de las corrientes filosóficas

actuales, la brecha entre el binomio familia-escuela, y la conformación y hegemonía de las TIC. El paso de los años ha acrecentado estos fenómenos, dejando al maestro ser la "comidilla" de una sociedad que no entiende su papel, pero porque tampoco los propios maestros lo saben con certeza (Camps, 2015). Un maestro del que se espera que, estando robotizado, degradado a un papel técnico dominado por las TIC, sin expectativas y fe, cumpla su función en una sociedad posmodernista de constante cambio. Sería interesante indagar sobre otras posibles causas que ocasionan el desgaste del docente, como puede ser la extensa y asfixiante burocracia a la que está expuesto el docente del siglo XXI.

Referencias bibliográficas.

Amaro-Agudo, A., González-Gijón, G., y Martínez-Heredia, N. (2020). Desafíos para una ciudadanía inclusiva: competencia digital entre adultos mayores y jóvenes. *Comunicação, Mídia e Consumo*, *17*(48), 11-33. http://dx.doi.org/10.18568/cmc.v17i48.2247

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común.

Revista de Educación, 339, 119-146.

Bronfenbrener, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Paidós.

Caballero-García, A., Jiménez, M.P., y Tortajada, E. (2019). Aprender a emprender bajoel binomio familia-escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 22*(3), 139-154. https://doi.org/10.6018/reifop.389611

Camps, V. (2015). Creer en la educación: La asignatura pendiente. Ediciones Península.

Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Gedisa.

Constitución Española [Const.] (1978). Artículo 27 [Título I].

Craig, G.J. (1997). *Desarrollo Psicológico.* Pretince-Hall Hispanoamericana.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama

Foucault, M. (1984). *Hermeneútica del sujeto*. La Piqueta.

Fullat i Genís, Octavi. (2004). L'Educació és antropogènesi. *Revista Catalana de Pedagogía*, *2,* 131-161

García Ruiz, M.J., y Crespo Garrido, S. (2021). El debate Modernismo versus Posmodernismo: su impacto en la universidad. *Revista Española de Educación Comparada, 40,* 69-90. https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31050

Hernandez-Serrano, M. J., Renés-Arellano, P., Campos Ortuño, R., & González-Larrea, B. (2021). Privacidad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *Revista Latina De Comunicación Social, (79),* 133-154. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1528

Labarre, D. (1992). Power, knowledge, and the racionalization of teaching: A genealogyof the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review, 62* (2), pp. 123-154.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (BOE del 4 de julio de 1985), reguladora del derecho a la educación (LODE).

Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna.* Cátedra.

Maccoby, E.E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development, 4*, 1-101.

Mainer, J. (2018). El sujeto docente y su construcción. Aproximación socio-histórica a la formación del profesorado desde el presente. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón,* 23, 18-28.

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. 3 c TIC*: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, *2*(1), 2-15.

Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación.* Fundación Auna.

Miralles, P., Gómez, C.J., y Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1*, *22*(2), 187-211. https://doi.org/10.5944/educxx1.21377

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., y Hooper, M. (2016). *PIRLS 2016. International Results in Reading*. IEA, TIMMS Y PIRLS International Study Center. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:16027373-dfd0-4005-a318-6f6d5d040a81/INFORME%20INTERNACIONAL%20PIRLS%202016.pdf

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., Kelly, D., y Fishbein, B. (2019). *TIMMS 2019. International Results in Mathematics and Science*. IEA, TIMMS Y PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/TIMSS%202019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf

Pérez-Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Morata.

Quintas Hijós, A. (2020). Cuerpo, tecnología, estética y educación: el alumno c*yborg.* En P. San Pablo Moreno (Coord), *Autorrepresentación de la era digital: Implicaciones éticas y estéticas* (pp. 89-105). Egregius.

Robles-Francia, V.H., De la Cruz-Caballero, A.M., y Terrones, A. (2020). The use of ICT and the reading in the Mexican public superior education. *Investigación bibliotecnológica, 34*(83), 55-69. http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.83.58139

Rodríguez-Ferrándiz, R. (2019). Posverdad y fake news en comunicación política: breve genealogía. *El profesional de la información*, *28*(3), 1-14. doi: 10.3145/epi.2019.may.14

Ruiz, C. (2009). La Educación en la sociedad posmoderna: Desafíos y oportunidades.

Revista Complutense de Educación, 21(1), 173-188.

Weinberg, M., González, M., y Bonelli, C. (2020). Políticas de la evidencia: entre posverdad, objetividad y etnografía. *Revista de Antropología y Arqueología, 41*, 3-27. https://doi.org/10.7440/antipoda41.2020.01

La empresa y el sistema educativo: un estudio bibliométrico de las competencias específicas.

Andrés F. Mena-Guacas. Universidad Cooperativa de Colombia (Colombia).

Antonio Luque de la Rosa. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

Las competencias específicas justifican la existencia del profesional que las detenta, porque la sociedad lo requiere (Unigarro, 2017) y por ello incluso hay investigaciones que sugieren que las universidades deben trabajar junto con la industria en el desarrollo de programas (Pang, Wong, Leung, Coombes, 2019).

Una pregunta recurrente en los debates públicos y científicos es si las habilidades específicas mejoran los resultados del mercado laboral, y una de las respuestas que sirve para analizar el tema, es que los trabajadores tienen ingresos más altos cuando están en ocupaciones que coinciden con su nivel educativo y campo de estudio (Bol, Ciocca, van de Werfhorst, DiPrete, 2019), o sea, cuando coinciden con las competencias específicas que desarrollan en sus programas de estudio. Marchi, Zanoni, y Jaber (2019) señalan que actualmente las empresas requieren fuerza laboral con competencias específicas para el desarrollo de tareas que han aumentado en complejidad (Marchi et al, 2019). Los inmigrantes, por su parte, invierten en el desarrollo de aquellas competencias específicas que son relevantes en el país de acogida (Gathmann y Keller, 2018), de lo cual puede inferirse que una de las causas es la empleabilidad.

Por último, diversas investigaciones han logrado identificar formas en que se puede fortalecer el desarrollo de competencias específicas, por ejemplo, la incorporación de objetos de aprendizaje digitales interactivos (McGuinness y Fulton, 2019), el uso de juegos en espacios reducidos (Bennett, Novak, Pluss, Stevens, Coutts & Fransen, 2018) y el entrenamiento de habilidades conductuales (Kirkpatrick Akers y Rivera, 2019). Y también se ha señalado que los formatos de seminarios y workshop son inefectivos para el desarrollo de competencias específicas (Kirkpatrick Akers y Rivera, 2019).

Considerando lo anterior, el tema de las competencias específicas merece analizarse con detalle y por ello en este documento se presenta un análisis bibliométrico del concepto, con apoyo de las herramientas Google Trends, SCOPUS y VOSviewer.

2. Análisis bibliométrico.

La bibliometría es la aplicación de las matemáticas y métodos estadísticos a toda fuente escrita que esté basada en las facetas de la comunicación (Solano, Castellanos, López y Hernández, 2009). Actualmente, la masificación de la conexión a internet y de equipos tecnológicos como computadores, teléfonos y tabletas ha hecho que sobre casi cualquier tema haya más información disponible de la que podemos consumir con responsabilidad y rigor. Además, la generación de conocimiento exige que el individuo logre interpretar y apropiar la información (Mena, 2015) y además que interactúe con otros (Hernández, Montoya y Mena, 2012).

Por lo anterior es que los análisis bibliométricos han tomado tanta fuerza, pues permiten entender y digerir más fácilmente la información disponible, ponen a conversar a los diferentes autores que han escrito acerca de un mismo asunto y además ofrecen un panorama general y la proyección sobre cualquier tema.

En este documento se presenta un análisis bibliométrico acerca del tema de competencias específicas, con base en tres herramientas: Google Trends, SCOPUS y VOSviewer.

2.1. Google Trends.

Google Trends permite hacer análisis de los intereses de búsqueda sobre un término, y permite clasificar por fecha y zona de búsqueda. Ofrece análisis temporales y de temas y consultas relacionadas. Los datos aún no son perfectos, por eso se presentan variaciones en algunos años de un día para otro, pero las tendencias en general se mantienen.

Los datos que ofrece la herramienta no ofrecen recuentos de búsqueda, sino que refleja el interés de búsqueda en una escala de 0 1 100. En este sentido, 100 es un alto interés, 50 medio y 0 ninguno.

El análisis que se presenta a continuación se realizó con los datos entre enero de 2004 y enero del 2022. La consulta se hizo el 7 de febrero de 2022 y el término que se analizó fue el de competencias específicas y para el análisis en inglés se usó el término specific skills. Primero se presenta los resultados en español y luego en inglés.

La figura 1 muestra que el interés sobre competencias específicas fue muy alto en el año 2004, luego dejó de ser un tema de consulta hasta marzo del 2006; después el interés se mantuvo más bien estable abajo del 25% hasta mayo de 2020, cuando nuevamente empieza a crecer e incluso llega a un 50% en febrero del 2021. De cualquier forma, solo en junio y agosto del 2004 y febrero del 2021 el interés supera el 50%, por lo cual se puede afirmar que no es un tema que se busca permanentemente.

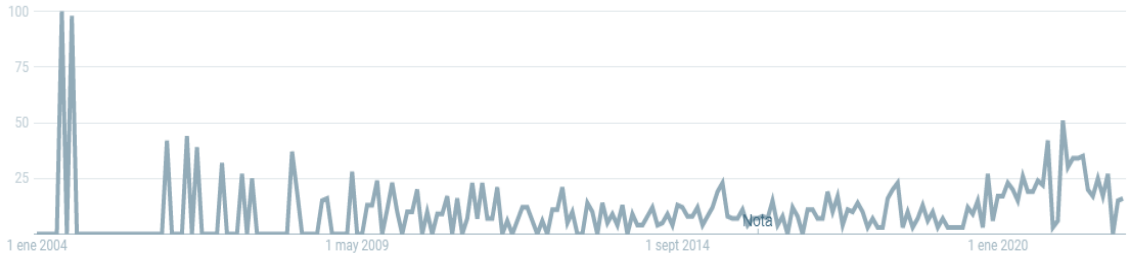


Figura 1 Interés de búsqueda por año del concepto Competencias específicas. Fuente: Google Trends, 7 de febrero de 2022.

Las búsquedas se hicieron en varios países (ver figura 2), pero solo en República Dominicana se evidencia un alto interés. El resto de los países ni siquiera llegan a un nivel medio de 50% (ver tabla 1), lo cual nuevamente refuerza la idea de que en general no hay mucho interés sobre el tema de competencias específicas.



Figura 2 Interés de búsqueda por país del concepto Competencias Específicas. Fuente: Google Trends, 7 de febrero de 2022.

País	Interés de búsqueda
República Dominicana	100
Colombia	31
Perú	23
México	12
España	9
Chile	11
Brasil	3

Tabla 4 Interés de búsqueda por país. Fuente: elaboración propia con datos de Google Trends, del 7 de febrero 2022.

Por otra parte, la figura 3 muestra que el tema con mayor en la búsqueda de competencias específicas es el término competencia, lo cual es apenas natural. Lo interesante es que el segundo es educación, lo que quiere decir es el concepto se usa más en entornos académicos que empresariales. Google Trends reporta dos veces el concepto competencia, pero no es claro por qué.



Figura 3 Principales temas relacionados con la búsqueda de Competencias Específicas, 7 de febrero 2022. Fuente: Google Trends.

De la figura 3 también se puede extraer que cuando se hace una búsqueda de competencias genéricas, también se consulta sobre competencias específicas. En la figura 4 se puede ver que las genéricas tienen un mayor interés de búsqueda prácticamente en todos los años, pero desde noviembre del 2020 hay un cambio en la tendencia y las específicas reportan más interés. También se nota que, salvo unas pocas excepciones, el interés de búsqueda no llega ni a la mitad.

El color azul muestra el interés de búsqueda del término competencias específicas y el rojo de competencias genéricas.

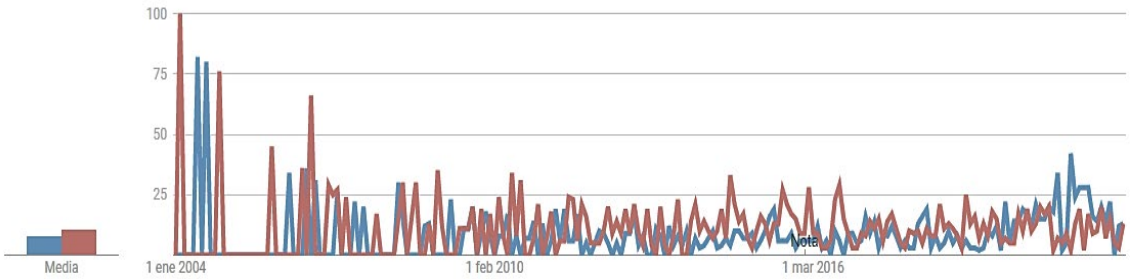


Figura 4 Comparación de interés de búsqueda de los conceptos de competencias genéricas y específicas por año, 7 de febrero 2020. Fuente: Google Trends.

Los únicos países en los que se busca más competencias genéricas que específicas son Chile y México; en Colombia se buscan de los dos, pero sobre todo competencias específicas. Y en República Dominicana, Perú, España y Brasil se busca mucho más el término de competencias específicas (ver figuras 5 y 6).

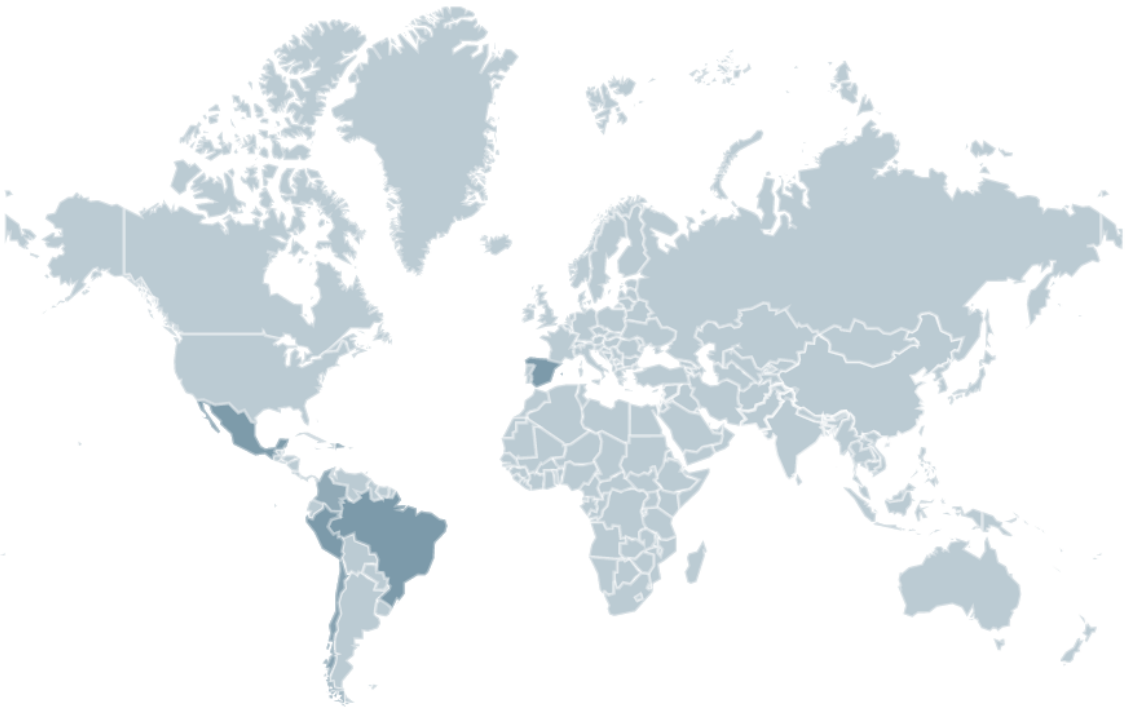


Figura 5 Comparación de interés de búsqueda de los conceptos de competencias genéricas y específicas por país, 7 de febrero de 2022. Fuente: Google Trends.

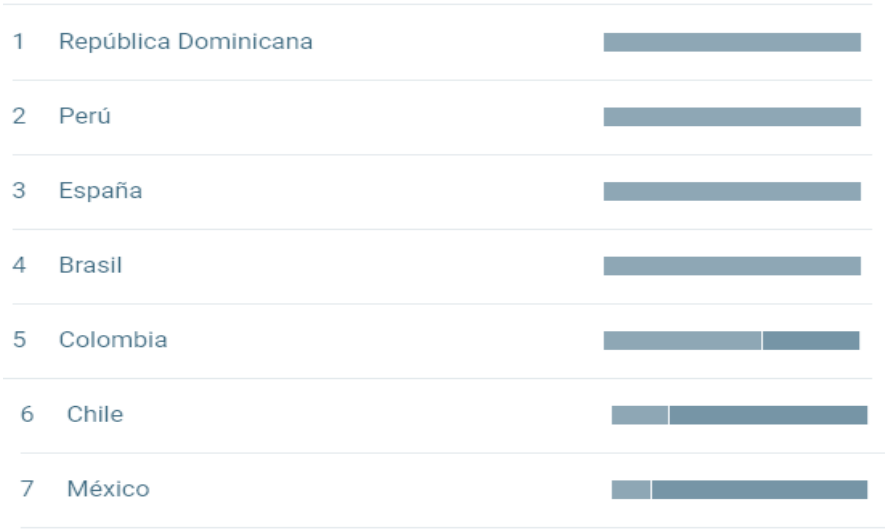


Figura 6 Comparación de interés de búsqueda de los conceptos de competencias genéricas y específicas por país. Fuente: Google Trends.

Ahora bien, si se usa el término en inglés (Specific skills), los resultados muestran una tendencia creciente y desde octubre de 2016 en adelante, en la mayoría de los casos supera el 50 que es el punto medio. Incluso en octubre de 2020 y marzo y septiembre de 2021, el interés de búsqueda es superior al 75%.

Esto muestra que en general hay mayor interés en inglés que en español y esto puede ser debido a que en general la mayor cantidad de información está disponible en ese idioma, pero en particular, que la información científica está en inglés y esto refuerza la idea de que el término es de mayor consulta en entornos académicos que empresariales.

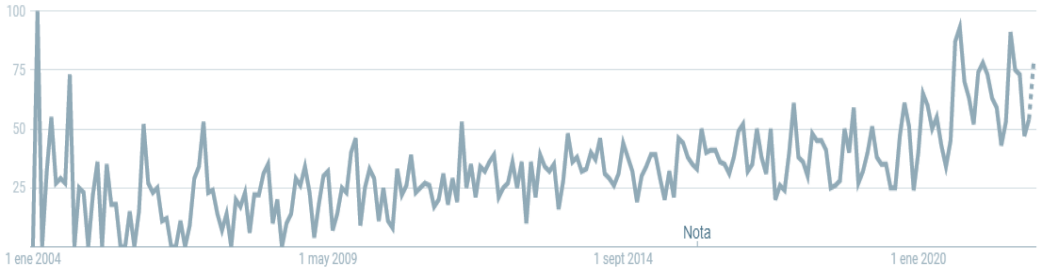


Figura 7 Interés de búsqueda por año del concepto Specific Skills, 7 de febrero de 2022. Fuente: Google Trends.

Es importante mencionar que no todos los países en que se hacen las búsquedas tienen el inglés como lenguaje nativo. Los países en donde hay mayor interés de búsqueda sobre el término Specific Skills son Filipinas y Sudáfrica (ver tabla 2 y figura 8). Cabe mencionar que Google Trends valora el interés ponderando el número de habitantes de cada país, por eso se pueden presentar situaciones como las mencionadas con Filipinas y Sudáfrica.



Figura 8 Interés de búsqueda por país del concepto Specific Skills. Fuente: Google Trends.

País	Interés de búsqueda
Filipinas	100
Sudáfrica	40
Australia	20
Estados Unidos	20
Nigeria	17
Canadá	14
Emiratos Árabes Unidos	12
Reino Unido	13
Pakistán	11
Malasia	11
India	8

Tabla 5 Interés de búsqueda por país, 7 de febrero 2022. Fuente: elaboración propia con datos de Google Trends.

El término Specific Skills está asociado con los términos que se presentan en la figura 9, lo cual evidencia que hay una relación importante con asuntos empresariales, de empleabilidad y de desempeño en las instituciones. La asociación con el ámbito de la educación no es tan clara como sí lo es en español.



Figura 9 Principales temas relacionados con la búsqueda de Specific Skills, 7 de febrero 2022. Fuente: Google Trends.

En inglés no hay una asociación de términos Specific Skills con el de Soft Skills (que es mejor traducción de competencias genéricas), pero, de todas formas, en la figura 10 se presenta la comparación, y es evidente que en este idioma el tema de competencias genéricas es mucho más importante que el de específicas a lo largo de toda la historia de la cual se tiene datos. El color azul muestra el interés de búsqueda del término specific skills y el rojo de soft skills.

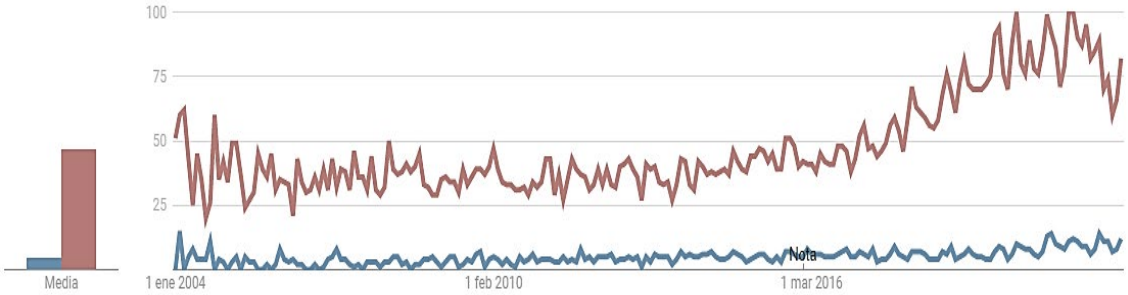


Figura 10 Comparación de interés de búsqueda de los conceptos de specific skills y soft skills, por año. Fuente: Google Trends.

2.2. SCOPUS.

Este análisis es más concreto que el que se hace en Google Trends, porque se hace exclusivamente con base en los documentos que se publican e indexan en SCOPUS. Por esta misma razón, es un análisis con un carácter científico.

El idioma en que se publica la mayor parte de la ciencia es inglés, por ello la mayoría de los documentos en SCOPUS está en ese idioma. Pero, de todas formas, en ese idioma publican autores de cualquier parte del mundo, no solo de países angloparlantes.

La búsqueda se hizo entonces con el término *Specific Skills*, pero como SCOPUS permite incluir también sinónimos, se tuvo en cuenta también *Specific Competence* y *Specific Competencies*. La búsqueda se realizó el 2 de febrero de 2022 y el Código que arrojó la búsqueda es: SCOPUS, TITLE-ABS-KEY ("*specific competence" OR "specific skills" OR "specific competencies*"). Se encontró 6,159 documentos.

En la figura 11 se presenta el número de documentos publicados por año. Se ve una tendencia positiva muy pronunciada, lo cual evidencia un alto interés científico sobre el tema. Además, contrasta con los resultados de Google Trends en español, pues la tendencia allá era estable, mientras es similar a la tendencia creciente en esa misma plataforma en idioma inglés.

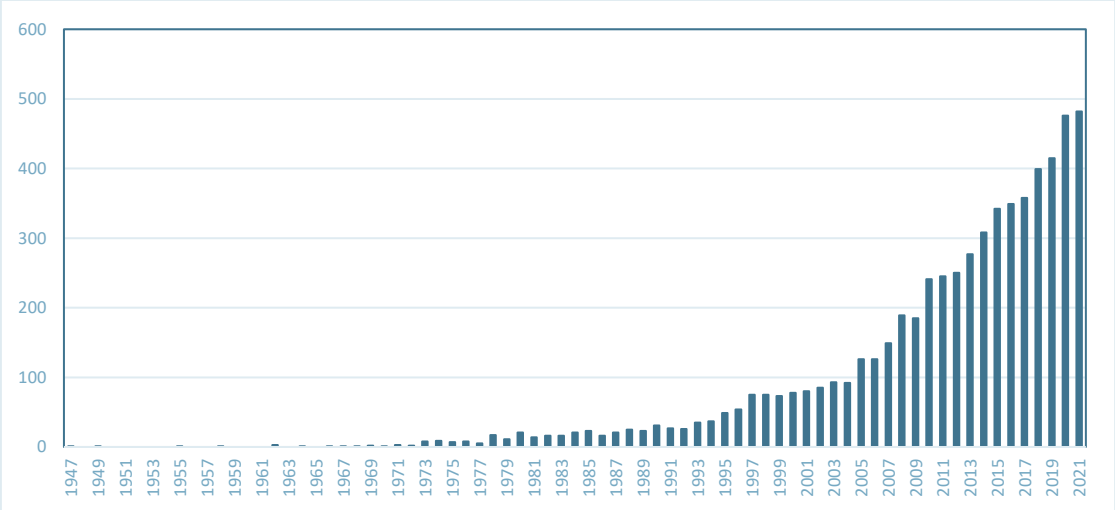


Figura 11 Número de documentos por año de publicación. Fuente: Este estudio con datos de SCOPUS.

Otro elemento importante para resaltar es que las publicaciones sobre este tema se están realizando sobre todo en revistas de ciencias sociales (dentro de la cual está educación) y medicina, con un 42% (ver figura 12). En el área de negocios y administración solo se publica

un 7% de los documentos, lo que refuerza la idea de que el tema de competencias específicas en general no se usa de forma tan importante en el ámbito empresarial (ver figura 12).

Es importante aclarar que, si la revista en que se publica se asocia a varias áreas de conocimiento, se cuenta una vez en cada una.

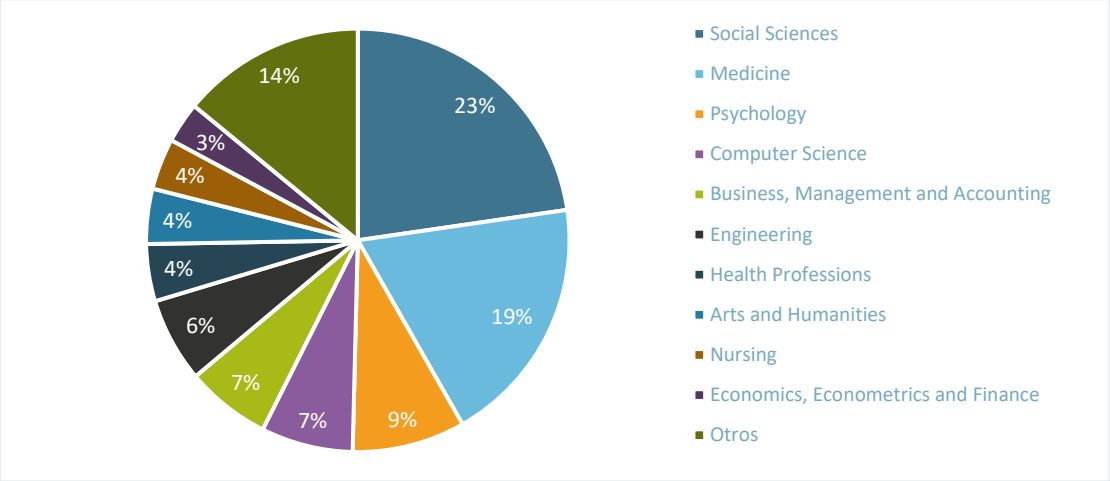


Figura 12 Porcentaje de documentos por área de conocimiento. Fuente: Este estudio con datos de SCOPUS.

Finalmente, en la figura 13 se presentan los países que más publican en el tema, en los que resaltan los angloparlantes y el continente europeo. De Latinoamérica solo aparece Brasil. Esto muestra que la investigación al respecto está concentrada en el primer mundo, lo cual apoya el resultado de Google Trends que mostraba bajo interés en los países latinoamericanos. Para analizar la gráfica es importante mencionar que si hay autores de varios países, el artículo se cuenta varias veces.

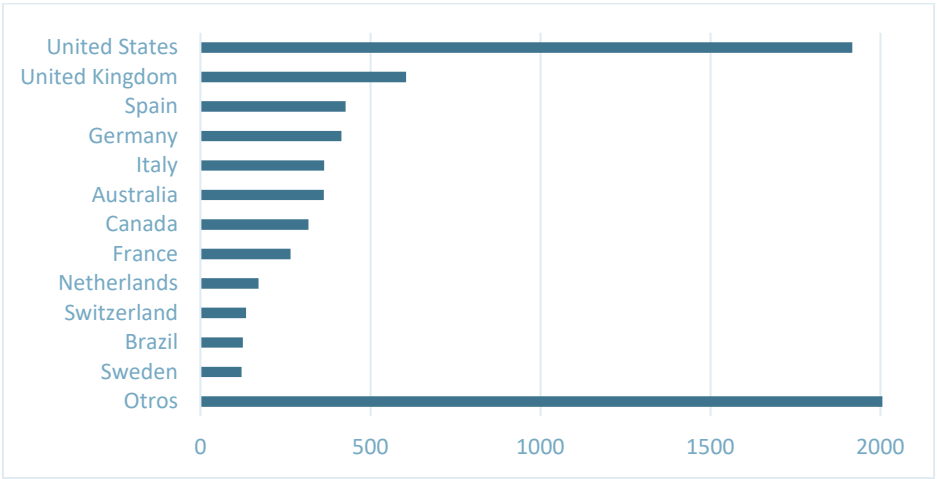


Figura 13 Número de documentos por país de autoría. Fuente: Este estudio con datos de SCOPUS.

2.3. VOSViewer.

Los datos de SCOPUS también se procesaron con VOSViewer; la base con la que se trabajó se descargó el 2 de febrero de 2022. Se realizó un análisis de co-ocurrencia, con unidad de análisis *all keywords* y método *full counting*. Se definió que el mínimo número de co-ocurrencias sería de 20, lo que quiere decir que se incluye en el mapa solo aquellas *keywords* que estén al mismo tiempo en al menos 20 *papers*. El resultado de *keywords* que cumplen las condiciones fue 513.

Luego se procedió a eliminar 73 de esas palabras, porque son términos que se relacionan con las características del documento o con el sitio donde se llevó a cabo la investigación, y no con el tema. Además, se unificó algunas palabras a través de la opción de tesauros de *VOSviewer*. Con esos dos ajustes, el número de *keywords* pasó de 513 a 292.

El software agrupó las *keywords* en 6 clústeres (ver figura 14), que evidencian los temas más importantes que se asocian a las *Specific Skills*. En la tabla 3 se presenta un resumen de dichos temas. Se resalta que hay una relación estrecha de las competencias específicas con varias disciplinas, y que el tema de ejercicio y actividad física es el que más se destaca. Además, hay tres clústeres que tienen relación con temas de salud. El clúster de gestión y desempeño profesional es el más pequeño si no se tiene en cuenta el clúster 6 que tiene una sola *keyword* asociada.

Lo anterior demuestra que definitivamente el ámbito empresarial no tiene una relación clara con las competencias específicas, excepto en el área de salud. Y que en cambio sí hay una asociación importante con el ámbito o sector académico.

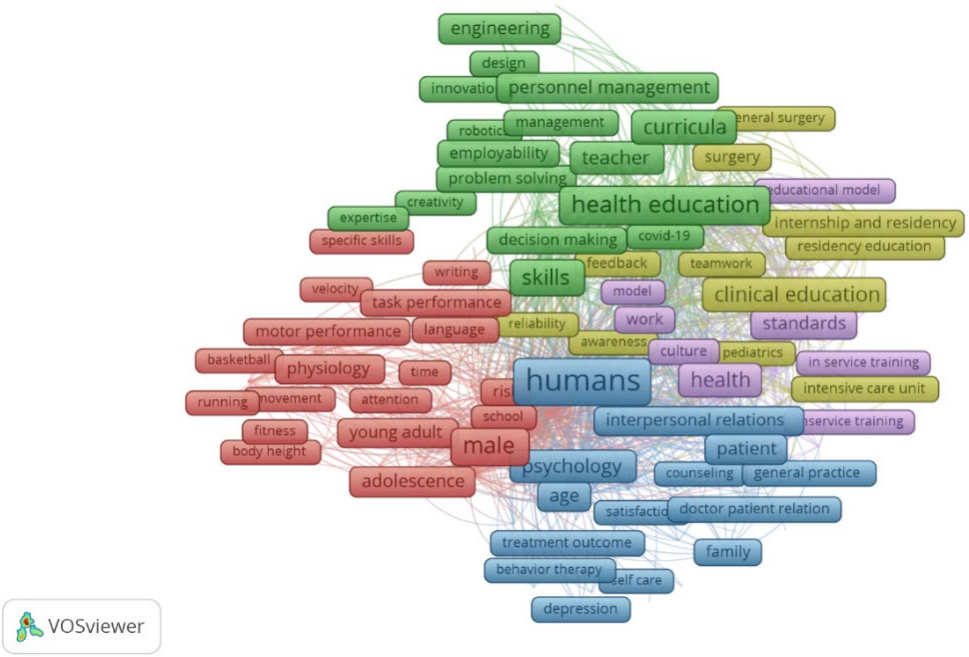


Figura 14 Red de keywords relacionadas con Specific Skills. Fuente: este estudio con datos de SCOPUS.

#	Color	Número de ítems o keywords	Tema
1	Rojo	71	Ejercicio y deporte, otras disciplinas (lingüística, matemáticas, lenguaje, psicometría, literatura), edades
2	Verde	67	Educación, tecnología y educación para la salud
3	Azul	62	Psicología y enfermedades mentales
4	Amarillo	52	Salud desde una perspectiva clínica
5	Morado	29	Gestión y desempeño profesional
6	Aguamarina	1	Percepción (no es claro este clúster, pues no tiene representatividad y por eso no se tendrá en cuenta en el análisis)

Tabla 6 Temas asociados a los clústeres. Fuente: este estudio.

Para finalizar, cabe destacar que los temas relacionados con el concepto de *specific skills* que se vienen trabajando desde el 2014 en adelante son: fisiología, ejercicio, desempeño atlético, adultos jóvenes, educación superior, e-learning, cirugía, gestión del conocimiento, simulación y evaluación de resultados. Por su parte, algunos temas que desde el 2011 en adelante ya no están entre los que más se conectan con *specific skills* son: humanos, hombres, mujeres, adultos, educación para la salud, currículo, aspectos profesionales, competencias, psicología, salud, educación clínica, paciente.

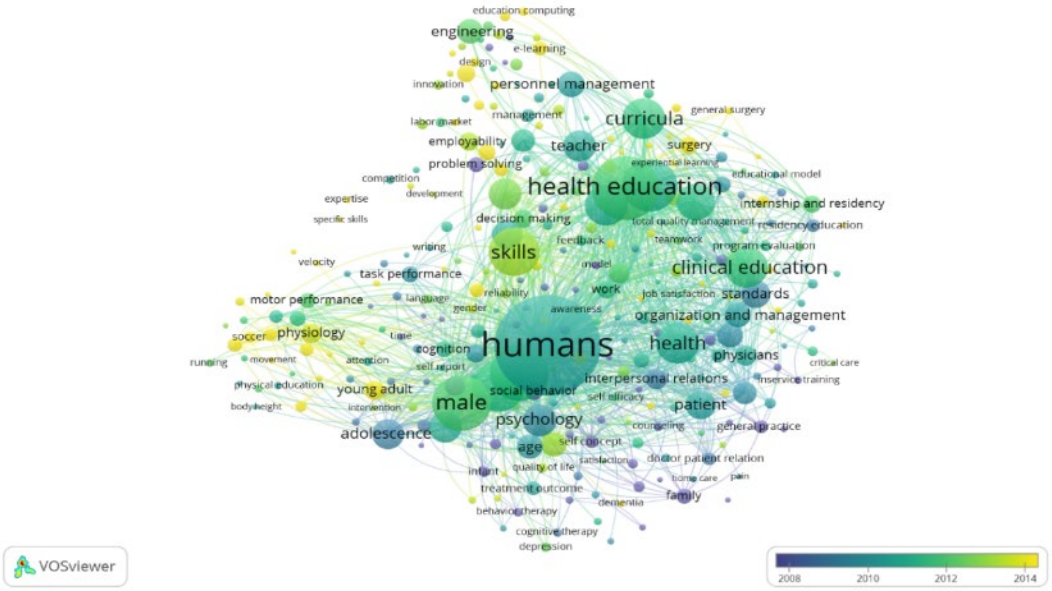


Figura 15 Red de Keywords relacionadas con Specific Skills, por año.

3. Conclusiones.

A nivel general de la población no hay un alto interés en las competencias específicas, ya que solo supera el 50% en algunos meses, pero en el contexto científico sí se viene estudiando ampliamente. Los países que están más interesados en el tema (sobre todo a nivel científico) son los anglosajones y los que pertenecen al continente europeo, lo que implica que hay un amplio campo para profundizar en la investigación en Latinoamérica y Asia.

En la búsqueda en Google Trends se ve relación en las búsquedas de competencias genéricas y específicas, en la de inglés no y en SCOPUS (que es la comunidad científica) tampoco se ve una clara articulación. Esto evidencia que en general se está abordando los temas por separado y cabe preguntarse si es la forma más apropiada de hacerlo, pues la formación integral implica el desarrollo de los dos tipos de competencias y por lo tanto los análisis deberían articularlas.

En la comunidad hispanohablante el término de competencias específicas se asocia más al ámbito académico, mientras que los anglosajones lo articulan un poco más con el tema de empleabilidad. Particularmente en la comunidad científica, el tema no se investiga ampliamente en el área de negocios y administración. Lo anterior evidencia, por una parte, que las Universidades se están concentrando fuertemente en la formación por competencias, porque consideran que de esa forma aportan en el propósito de proveer talento humano para actividades productivas, y por otra, que las empresas no tienen mucho interés o no están usando esa información. Esto evidencia que hay una tarea pendiente entre empresas y

universidades, y es que se use la valoración de competencias específicas de los egresados para la incorporación a la vida productiva.

Las dos áreas de las que más se puede aprender en el tema de competencias específicas son deporte y ejercicio, y salud. En estos casos se evidencia una intensa investigación que se mantiene a lo largo del tiempo y una mejor articulación entre la academia y la empresa, lo cual demuestra que la apuesta de las universidades por la formación en competencias sí puede aportar al sector empresarial.

Referencias bibliográficas.

Bennett, K., Novak, A., Pluss, M., Stevens, C., Coutts A. & Fransen, J. (2018) The use of small-sided games to assess skill proficiency in youth soccer players: a talent identification tool. Science and Medicine in Football, 2 (3), 231-236, DOI: 10.1080/24733938.2017.1413246

Bol T, Ciocca Eller C, van de Werfhorst HG, DiPrete TA. (2019). School-to-Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Outcomes. American Sociological Review, 84(2), 275-307. DOI:10.1177/0003122419836081

Gathmann, C., Keller, N. (2018). Access to Citizenship and the Economic Assimilation of Immigrants. The Economic Journal, 128, 3141–3181. DOI: https://doi.org/10.1111/ecoj.12546

Hernández, J., Montoya, A. y Mena-Guacas A., Dinámica de la visibilidad en una comunidad virtual de aprendizaje, Memorias XVII Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE, 2012. Recuperado de: http://www.tise.cl/volumen8/TISE2012/30.pdf

Kirkpatrick, M., Akers, J. & Rivera, G. (2019). Use of Behavioral Skills Training with Teachers: A Systematic Review. Journal of Behavioral Education, 28, 344–361. DOI: https://doi.org/10.1007/s10864-019-09322-z

Marchi, B., Zanoni, S., Jaber, M. Y. (2019). Economic production quantity model with learning in production, quality, reliability and energy efficiency. Computers & Industrial Engineering, 129, 502-511. DOI:https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.02.009.

McGuinness, C. y Fulton, C. (2019). Digital Literacy in Higher Education: A Case Study of Student Engagement with E-Tutorials Using Blended Learning. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, (18)* 001-028. DOI: https://doi.org/10.28945/4190

Mena-Guacas, A. (2015). *Contexto educativo a portas de la sociedad del conocimiento. Ingenium.,* (16)(32), pp. 126-132. DOI: https://doi.org/10.21500/01247492.1678

Pang E, Wong M, Leung CH, Coombes J. (2019). Competencies for fresh graduates' success at work: Perspectives of employers. Industry and Higher Education, 33(1), 55-65. doi:10.1177/0950422218792333

Solano, E., Castellanos, S., López, M. y Hernández, J. (2009). *La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. Medisur,* (7)(4). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2009000400011#:~:text=La%20bibliometr%C3%ADa%20es%20la%20aplicaci%C3%B3n,y%20palabras%20claves%20o%20descriptores

Unigarro, M. (2017). Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá. Recuperado de: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16937/1/2017_GrPa_Modelo%20educativo_Unigarro.pdf

Desarrollo de la creatividad en Educación Secundaria mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Almudena Cantero Sandoval. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Marco teórico.

Un hecho fundamental que ha de tomarse como punto de partida para hablar de creatividad es que este fenómeno está determinado y condicionado por las conexiones entre los lóbulos frontales y los lóbulos temporales, junto a la actividad del sistema límbico "durante el proceso en el que tiene lugar la generación de nuevas ideas" (Rodríguez-Muñoz, 2011). Además, para que se produzca, es necesaria la presencia de un conocimiento previo, pues, como señalan Escobar y Gómez-González, esta función cerebral "asocia, analiza e interpreta conocimientos adquiridos para generar nuevas ideas" (2006:293), para lo cual necesita de otras habilidades o atributos, como "autorreflexión, atención, memoria, percepción y excitación" (Dietrich, 2004: 1012).

Siendo esto así, el fomento de la creatividad en la escuela se considera una de las premisas fundamentales para conseguir el aprendizaje motivado y lograr el descubrimiento del conocimiento de un modo lúdico por parte del alumnado.

Son muchas las definiciones que podemos encontrar de creatividad. Entre ellas, para este estudio se han seleccionado que las que conceden protagonismo a la tarea creativa para aprender junto a la originalidad con la que se puede resolver dicho aprendizaje.

En primer lugar, Da Costa, Páez, Sánchez, Gondim y Rodríguez (2014) definen la creatividad como "un proceso que implica nuevas relaciones entre objetos conceptuales y materiales que suelen ser originales". Por otra parte, Barcia en la teoría recogida por Justo y Franco (2008) establece que la creatividad es "una capacidad que poseemos todos los seres humanos, con la que podemos producir ideas nuevas y originales que sirvan para dar respuestas a necesidades, carencias o dificultades, cuyos productos han de ser constructivos y útiles" y finalmente Paredes y De La Herrán (2012) la conciben como "un vector formativo vertebrador de la enseñanza y de las relaciones entre estudiantes y profesores." De estas teorías podemos deducir que la creatividad en educación es un elemento democratizador, puesto que todos los alumnos la poseen, permitiéndoles resolver cuestiones relacionadas con el aprendizaje de un modo innovador e imaginativo y construyendo vínculos con los docentes que van más allá de los señalados por el aprendizaje tradicional en el que el maestro explica contenidos y examina y el discente estudia para pasar un examen.

Consecuentemente, la creatividad así definida constituye un valor que consolida el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre todo despierta la motivación del alumnado obteniendo un éxito académico que no se produce en alumnos desmotivados. En palabras de Alonso Tapia (2001), "los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a dilatar en el tiempo el momento de ponerse a trabajar, se concentran menos, estudian con menor frecuencia y de

una forma más superficial y suelen rendirse primero ante aquellas dificultades con que se van encontrando".

Así, es importante en el ámbito educativo crear un ambiente de trabajo que favorezca la satisfacción de los individuos, y aumente la motivación y el éxito de aprendizaje (Sembill y Rausch, 2006). Esto es, con la propuesta aquí incluida, se pretenderá ante todo crear un clima creativo en el aula con el que el alumno busque soluciones originales a la tarea propuesta que lo motiven y lo alejen del estudio memorístico tradicional. El docente será el guía que lo estimule para que desarrolle su capacidad de comprensión y creación sugiriéndole la elaboración de productos finales originales. Elisondo (2015) aporta tres motivos por los que es importante incluir la creatividad en el ámbito educativo, a saber: "por el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, por las posibilidades que generan de innovaciones educativas y, fundamentalmente, por la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones." Esto es, la resolución de tareas de un modo creativo permitirá al discente practicar para plantearse otros puntos de vista y soluciones diferentes en otros aspectos de su vida fuera del contexto educativo. Educar en creatividad es educar para la vida.

Por tanto, en estos proyectos, se ha de tener en cuenta, por un lado, que la creatividad se considera una actitud que puede enseñarse (Sternberg, 2004) pero que requiere de unos conocimientos previos que la posibiliten; por otro lado, que existen ciertos bloqueos que se pueden eliminar para estimular el proceso creativo y que será tarea del docente ayudar al estudiante a superar dichos bloqueos. Para ello, debe animar al discente para que transgreda la rutina y debe proponer metodologías innovadoras y experiencias de aprendizaje que consideren el proceso constructivo del alumno, su voz, deseos y que dicho proceso también resulte placentero para el mismo docente (Elisondo, 2015). Cuando se logra combinar el pensamiento independiente, la comunicación fluida y guiar la construcción del pensamiento estamos hablando de creatividad (Craft, Hall & Costello, 2014).

Por ello, en el aula se fomentará el proceso de creación inspirada, libre o independiente el cual no requiere normas que limiten la imaginación o que la pauten pero que sí requiere conocimientos previos adquiridos por el alumnado y de experiencias pasadas protagonizadas por cada individuo. En palabras de Cantero y Morales (2019), en este proceso de aprendizaje "no hay análisis ni síntesis, sino una búsqueda inconsciente que genera unas ideas que conducen a una de las muchas soluciones adecuadas tanto al sujeto como a su contexto."

Junto a todo lo anterior, encontramos que la creatividad en la escuela actual queda vinculada al uso de las TIC. Según Nikolopoulou (2018) la interacción entre ambas fomenta el uso de la imaginación, la originalidad y el pensamiento crítico y divergente. En este sentido hay que centrarse en las posibilidades que las TIC ofrecen para la interacción, la participación y la demostración activa de imaginación, producción, propósito, u originalidad (Cuetos, Grijalbo, Argüeso, Escamilla, Ballesteros, 2020). En este sentido, las TIC están presentes en este trabajo y se convierten en una herramienta creativa ofreciendo múltiples posibilidades para la relectura del clásico y la aprehensión de conocimientos de un modo imaginativo.

Sintetizando, el trabajo creativo ofrece numerosas perspectivas de resolución de tareas que conducen a un aprendizaje motivador y original protagonizado por el discente guiado y aconsejado por el docente.

2. Contextualización y objetivos.

El proyecto que aquí se plantea se ha planificado para un grupo de alumnos de un nivel de 3º de la ESO en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

En el currículo de dicha asignatura se incluye el ítem referido al estudio de la novela picaresca. Lo que se pretende como objetivo general es que dicho contenido sea estudiado de un modo práctico y creativo imitando la novela española que ejemplifica dicho género: "Lazarillo de Tormes".

Concretando, los objetivos de aprendizaje de este trabajo se pueden dividir en generales y específicos:

Entre los generales y siguiendo la taxonomía de Bloom (1956) se encuentran:

- Obtener información sobre los contenidos curriculares a partir de una metodología activa.
- Aprender dichos contenidos y aplicarlos de un modo creativo.
- Aplicar las herramientas TIC como principal instrumento de creación en la resolución de actividades.
- Evaluar de modo crítico los posibles resultados de cada tarea.
- Crear productos originales que muestren el resultado de las resoluciones creativas llevadas a cabo

Respecto a los objetivos de aprendizaje específicos de la propuesta, podemos señalar:

- Que los alumnos aprendan las características específicas de la novela picaresca.
- Que lean el "Lazarillo de Tormes" y sean capaces de aplicar de un modo creativo lo que han ido entendiendo en cada tratado de los que se compone la obra.
- Que para el desarrollo de las actividades apliquen correctamente las TIC y trabajen de un modo cooperativo.
- Que desarrollen su creatividad y elaboren productos originales con los que demuestren todo lo aprendido.

3. Metodología.

Se adopta el diseño de investigación-acción, enmarcada en el enfoque cualitativo que permite determinar un problema que surge de la práctica educativa y tiene dentro de sus características sobresalientes que los resultados sean aplicados a una realidad concreta, aportando a la trasformación de alguna actividad pertinente (Guzmán y Bermúdez, 2018).

Los resultados obtenidos serán analizados cualitativamente por los docentes, realizando un estudio exhaustivo de las actividades resueltas, así como del interés que han suscitado en los estudiantes y el modo en que se han llevado a cabo. Así, se propiciarán entrevistas y cuestionarios finales con los que el docente pueda obtener información útil que le sirva para futuras propuestas como estas y que, si resulta necesario, sirvan para modificar estrategias de aprendizaje e incluso los principios metodológicos inspiradores de este tipo de trabajos. De modo que el proceso de investigación pretenderá un cambio en el modelo pedagógico de enseñanza que permitirá a su vez al investigador-docente adoptar diversas estrategias según vaya obteniendo e interpretando información de los resultados de elaboración de cada tarea.

Concretando aún más, como elemento protagonista de esta metodología se encuentra la resolución de las actividades propuestas de un modo creativo, esto es, que los discentes se involucren y resuelvan las tareas de modo creativo involucrándose en el proceso de aprehensión conocimientos y desarrollo del interés lector. Por tanto, el principio metodológico inspirador de este proyecto será el trabajo creativo de los discentes.

Además, la metodología de aprendizaje será activa y participativa, con la que se fomente el trabajo colaborativo y la incorporación de las TIC como herramientas de trabajo imprescindibles para el desarrollo creativo del discente.

Por otra parte, el rol del profesor será el de un guía. Como Gianni Rodari (2010) escribe en su *Gramática de la fantasía*, el profesor no es "aquel que trasmite un saber brillante y acabado" sino aquel que es partícipe del proceso de aprendizaje del alumno "expresando lo mejor de sí mismo" (p. 101) y proponiendo, modificando y diseñando actividades con las que fomenta la creatividad y la participación del estudiante, adaptándolas a la idiosincrasia del grupo con el que trabaja, de modo que las actividades se podrán cambiar según se observe por parte del docente en el desarrollo práctico de la experiencia.

Concretando, desde el punto de vista organizativo, el gran grupo clase se dividirá en grupos de cinco alumnos que podrán usar dispositivos móviles para elaborar las actividades propuestas dado que para resolver dichas tareas se aplicarán herramientas TIC interactivas, sobre todo redes sociales como Instagram, Twitter, Facebook. Para la elaboración de vídeos mediante editores de vídeos o creación de infografías tendrán acceso a los recursos informáticos (aula plumier con 25 puestos con ordenador y conexión a internet) de los que dispone el centro.

Con cada actividad se compondrá un "tratado" o capítulo de la novela picaresca que cada grupo obtendrá como resultado final de la propuesta.

Para la elaboración de las actividades que se describen, se dedicarán una o dos sesiones lectivas por semana (10 en total) extendiéndose el trabajo a lo largo de todo un trimestre de clase .

4. Propuesta didáctica.

Este trabajo se compone de cinco actividades y una final, destinada a la difusión en redes de la novela creada por cada grupo.

Cada grupo creará una novela picaresca, teniendo muy en cuenta los rasgos del pícaro atribuidos a Lázaro de Tormes y las técnicas de composición que el autor empleó en la novela española que este pícaro protagoniza.

La descripción de dichas actividades: objetivos, contenidos, tiempo, herramienta TIC empleada para su elaboración, tiempo y evaluación, se incluye a continuación (tablas 1 a 6).

Actividad 1. Tratado primero: Pues sepa vuestra merced	
Objetivos	1. Elaborar una descripción y presentación del protagonista con cohesión y coherencia. 2. Usar la red social Instagram de un modo creativo. 3. Atender a las características del pícaro para delimitar la personalidad del personaje.
Contenido	Usando como soporte la red social Instagram, cada grupo de alumnos debe crear un perfil para el protagonista de su novela y recoger en las historias publicadas rasgos de la personalidad de un pícaro que han estudiado previamente en la figura de Lázaro de Tormes. La única limitación argumental que tienen es que el pícaro o pícara debe ser un criado que se busque la vida al servicio de diversos señores (o amos). Pueden acompañar las publicaciones de imágenes e historias. Además deben interactuar en el perfil de Instagram de los "otros pícaros" de clase.
Tiempo	1 sesión lectiva.
Herramienta	Aplicación Instagram.
Evaluación	Rúbrica proporcionada a los alumnos antes de comenzar el trabajo.

Tabla 1. Actividad 1.

Actividad 2. Tratado segundo: De cómo se asentó con el obispo	
Objetivos	1. Narrar una aventura humorística siguiendo la estructura de un relato corto. 2. Usar correctamente el formato audiovisual como medio narrativo.
Contenido	Cada grupo de alumnos debe elaborar un vídeo con el editor de vídeos que elija (iMovie o Moviemaker) narrando en formato audiovisual una aventura del pícaro/pícara protagonista de su historia cuando estuvo al servicio del Obispo de Murcia. El vídeo no puede durar más de tres minutos y debe incluir rasgos humorísticos.
Tiempo	3 sesiones lectivas.
Herramienta	Editor de video que elijan, como Moviemaker o Imovie.
Evaluación	Rúbrica proporcionada a los alumnos antes de comenzar el trabajo.

Tabla 2. Actividad 2.

Actividad 3. Tratado tercero: De cómo se asentó con el alcalde	
Objetivos	1. Relatar una historia que incluya un misterio en una red social de cuando el protagonista sirvió en casa del alcalde siguiendo la estructura narrativa del cuento. 2. Usar la red social Facebook de un modo como soporte narrativo.
Contenido	Usando como soporte la red social Facebook, deben publicar una narración breve en episodios o entradas en esta red que contenga un pequeño misterio y que se produzca en la época en la que el protagonista sirvió al alcalde del pueblo.
Tiempo	1 sesión lectiva.
Herramienta	Red social Facebook.
Evaluación	Rúbrica proporcionada a los alumnos antes de comenzar el trabajo.

Tabla 3. Actividad 3.

Actividad 4. Tratado cuarto: De cómo se asentó al servicio del profesor de Historia	
Objetivos	1. Narrar un episodio de terror sufrido por el protagonista cuando servía al profesor de historia del instituto atendiendo a la estructura del relato breve. 2. Usar la aplicación Genially para elaborar la narración creativamente.
Contenido	Cada grupo diseñará una presentación visual en Genially (que puede acompañar de sonido) en la que relatará una aventura que el protagonista haya vivido cuando servía al profesor de historia del instituto. Dicha aventura debe incorporar un episodio de terror.
Tiempo	2 sesiones lectivas.
Herramienta	Genially.
Evaluación	Rúbrica proporcionada a los alumnos antes de comenzar el trabajo.

Tabla 4. Actividad 4.

Actividad 5. Tratado quinto: De cómo sirvió a su cantante favorito y lo que con él pasó	
Objetivos	1. Narrar cómo el protagonista logró el éxito al servicio de su cantante favorito. 2. Usar la red social Tik Tok para desarrollar un monólogo narrativo.
Contenido	En un vídeo subido a la red social Tik Tok cada grupo debe grabar a su protagonista contando cómo cree haber logrado el éxito cuando comenzó a trabajar como *personal assistant* de su cantante favorito.
Tiempo	2 sesiones lectivas.
Herramienta	Red social TikTok
Evaluación	Rúbrica proporcionada a los alumnos antes de comenzar el trabajo.

Tabla 5. Actividad 5.

Actividad final	
Contenido	En la red social Twitter concluirán su historia y cada "pícaro/a" incluirá una pequeña moraleja en un tuit; además debe intercambiar opiniones en esta red social y de modo correcto y educado con el resto de pícaros después de haber leído sus historias.
Tiempo	1 sesión lectiva.
Herramienta	Red social Twitter.
Evaluación	Rúbrica proporcionada a los alumnos antes de comenzar el trabajo.

Tabla 6. Actividad final.

5. Evaluación.

Como resultado de las actividades planteadas, se pretende saber si los discentes han aprendido de un modo personalizado y efectivo a través de la creación de una novela picaresca propia, por tanto, es muy importante realiza una evaluación práctica de lo que se ha logrado y considerar la posible modificación del proyecto en las posibles debilidades encontradas.

Para evaluar, seguiremos a De Ketele (2010), cuando define esta actividad como "examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión".

Los criterios de evaluación que el docente tendrá en cuenta son:

- Los alumnos conocen las características generales de la novela picaresca.
- Son capaces de aplicar lo leído en "Lazarillo de Tormes" de un modo práctico.
- Los discentes aplican correctamente las TIC y trabajan de un modo cooperativo.
- Los productos finales son originales y en ellos los alumnos han desarrollado de un modo motivado su potencial creativo.

Por otra parte, en este trabajo se realizarán dos tipos de evaluación para considerar la consecución del objetivo planteado: evaluación global y evaluación analítica (por actividades). La primera, siguiendo a Bloom (1976), consistirá en comprobar de qué modo los discentes realizan las tareas propuestas, si muestran interés por las mismas, son creativos y si se va incrementando su interés y motivación. La segunda tendrá en cuenta los resultados de cada grupo obtenidos en cada actividad y será la que permita la posible modificación de tareas por parte del docente en caso de que se observe un decaimiento del interés o la motivación.

Las rúbricas para cada una de las evaluaciones podrán crearse a través de aplicaciones como Rubistar. En cualquier caso, se exponen a continuación (Tabla 7) los contenidos mínimos que deben evaluarse en cada una de estas rúbricas, global y analítica y un ejemplo de cómo podría valorarse cada uno de los ítems que las componen.

Rúbrica	Ítems	1	2	3	4	5
Global	1. Resultado final de las actividades: novela picaresca creativa que reúne las características de este tipo de novela.					
	2. Motivación e interés en el proceso creativo de aprendizaje.					
	3. Interactuación correcta y opinión argumentada sobre las novelas picarescas escritas por el resto de los grupos.					
Analítica (para cada actividad)	1. Correcta elaboración de la actividad que implica la coherencia y cohesión en el relato del tratado correspondiente.					
	2. Uso efectivo de las TIC para el desarrollo de la creatividad.					
	3. Participación activa en el grupo y resolución de tareas.					

Tabla 7. Rúbricas global y analítica.

6. Conclusiones.

En definitiva, lo que se pretende con esta propuesta es otorgar un claro protagonismo a la creatividad en el proceso de aprendizaje para lograr así que el discente se sienta motivado y aprenda los contenidos curriculares de un modo diferente pero muy efectivo.

Es más, en propuestas muy similares llevadas a cabo en el mismo nivel educativo, los resultados suelen ser muy positivos dado que los discentes encuentran en esta metodología un modo lúdico de aprender, observando que:

- El trabajo colaborativo o en grupo favorece el desarrollo de la actividad puesto que se obtienen varias soluciones originales y creativas para una misma tarea y se debe pactar una solución en la que integrar el máximo número de dichas soluciones.
- Trabajar la creatividad constituye uno de los elementos motivadores más atrayentes para los discentes en el ámbito de secundaria porque aprenden de un modo personalizado e imaginativo cuestiones que de otro modo olvidarían tras hacer un examen o prueba.
- La inclusión de las TIC se convierte en herramienta clave para fomentar el aprendizaje en la escuela actual y lograr despertar el interés del alumnado.

Por tanto, la aplicación de estas metodologías conduce a un éxito impensable en aplicaciones del modelo tradicional de enseñanza. El éxito de un proyecto como este se basa en el convencimiento del alumno de que con su capacidad creativa y su imaginación puede aprender y en el siglo XXI esto debe ser una realidad y no una utopía. En consecuencia, los docentes, plantearán trabajos en los que mediante las herramientas TIC el discente acceda al conocimiento de un modo creativo logrando así incrementar el interés del mismo y su implicación en su propio proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

Alonso Tapia, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para la mejora en alumnos universitario. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 79-111). La Murall.

Bloom, B. S. (1976). *Manual de evaluación formativa del currículo*. Voluntad.

Bloom, B.S. (1956). Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo. Nueva York: David McKay Co Inc.

Cantero y Morales (2019): *Cómo leer a los clásicos a través de las TIC*. Síntesis.

Craft, A., Hall, E., & Costello, R. (2014). Passion: Engine of creative teaching in an English university?. Thinking skills and creativity, 13, 91–105.

Cuetos, M.J. , Grijalbo, I. , Argüeso, E., Escamilla, V. y Ballesteros, R. Potencialidades de las tic y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. Ried. Revista iberoamericana de educación a distancia (2020), 23(2), pp. 287-30D. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26247.

Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Gondim, S., y Rodríguez, M. (2014). Factores favorables a la innovación en las organizaciones: una integración de metaanálisis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, *30*, 67-74. http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2014.06.006

De Ketele, J. M. (1984). Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Visor.

Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, *11*(6), 1011-1026. https://doi.org/10.3758/BF03196731

Elisondo, Romina Cecilia (2015). La creatividad como perspectiva educativa. cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje Revista Electrónica "*Actualidades Investigativas en Educación",* 15, 3 pp.. 1-23 .

Escobar, A., y Gómez-González, B. (2006). Creatividad y función cerebral. *Rev Mex Neuroci*, *7*(5), 391-399. https://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2014/06/Nm065-06.pdf

Fernández Díaz, J. R., Llamas Salguero, F., y Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Creatividad: Revisión del concepto. *REIDOCREA, 8*, 467-483.

García Rodríguez, N., y Álvarez Álvarez, M. B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación, 13*, 89-112. https://hdl.handle.net/10171/9073

Guzmán, B. Y.; Bermúdez, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. Infancias Imágenes, 18(1), 80-94.

Justo Martínez, E., y Franco Justo, C. (2008). Influencia de un programa de Intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de Ed. Infantil. *Bordón, 60(2)*, 107-121.

Nikolopoulou, K. (2018). Creativity and ICT: Theoretical approaches and perspectives -in school education. En T. A. Mikropoulos (Ed.), Research on e-Learning and ICT in Education, pp.87-100.

Paredes Labra, J., De la Herrán Gascón, A., y Velázquez Vázquez, D. (2012). Generando una comunidad de práctica en una red social. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación, 23*(1), 75-88. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39103

Rodari, G. (2010). *Gramática de la fantasía.* Booket.

Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011). Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, individuo y sociedad*, *23*(2), 45-54. DOI:10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36253

Sembill, D., y Rausch, A. (2006). The influence of emotional experiences at work on various goals of vocational education. *EARLI SIG Professional Learning and Development Conference: Lifelong Learning of Professionals: Exploring Implications of a Transitional Labour Market*. Open University of the Netherlands. http://www.openconference.net/index.php?cf=8

Sternberg, R. (2004). *¿Qué es la inteligencia?* Pirámide.

Implementación de la estimulación cognitiva en la Educación de Personas Adultas mayores: promoción del envejecimiento saludable a través del cuidado de la función cerebral.

Casandra Isabel Montoro Aguilar. Universidad de Jaén (España).

Carmen María Galvez Sánchez. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción.

Una mente sana en un cuerpo sano, es una descripción corta pero completa de un estado feliz en este mundo (John Locke). Si bien una parte esencial del envejecimiento activo y, por tanto, saludable, es el mantenimiento de una condición física adecuada (Darraz et al., 2021), no debemos olvidar que gran parte de nuestra salud y bienestar en general están también determinados por nuestra condición mental (psicológica y cognitiva) y social (modelo biopsicosocial; Haslam et al., 2021). Mantener un adecuado nivel físico y de funcionalidad es esencial, pero también lo es mantener nuestro cerebro sano. Desafortunadamente, aunque existe evidencia de que la edad y la estimulación cognitiva interaccionan en la predicción del funcionamiento cognitivo y, por ende, en el envejecimiento cerebral saludable (La Rue, 2010), se ha constatado también una relación negativa entre la edad y el nivel de estimulación cognitiva (Salthouse et al., 2002). Es decir, a mayor edad, menor uso de estrategias dirigidas a la mejora de las dificultades cognitivas. En la actualidad, y cada vez en mayor medida, se ofrecen programas y cursos dirigidos a la población adulta mayor. En estos se dota a esta población de conocimiento general y específico sobre diversas materias, como estrategias encaminadas a favorecer su condición física, mental y social. Un ejemplo de ello, son los programas universitarios de mayores (p.ej., *ver* Programa Universitario de Mayores, 2021).

El trasfondo de estos programas sería el escenario en intenso aumento a nivel mundial del envejecimiento poblacional. La propia Organización Mundial de la Salud, ha declarado el periodo de 2020 a 2030 como la década del envejecimiento saludable (WHO, 2020). Esta declaración es el resultado del aumento de la transición demográfica y epidemiológica en las sociedades modernas (Foster & Walker, 2013) que ha producido una inversión en la pirámide de crecimiento y envejecimiento (Bosch, 2000). Por ello, un hito importante sobre el que se basan estos programas y cursos es la formulación de estrategias de trabajo (p.ej., mediante la inclusión de Tecnologías de la Información y la Comunicación o TICs) que promuevan el envejecimiento activo y saludable también fuera del ámbito asistencial (Felip et al., 2021). Se hace evidente que producir un cambio beneficioso en la estrategia de promoción de la salud, no es únicamente un reto a nivel asistencial, sino también educacional.

Parte de este reto, se centra además en afrontar la elevada prevalencia de enfermedades crónicas en la población adulta, las cuales conllevan una carga importante para el sistema de salud y la sociedad en general (WHO, 2015). Entre estas, se incluyen las relacionadas con la presencia de deterioro cognitivo como los diferentes tipos de demencia, entre los que destaca el Alzheimer (Hendriks et al., 2021). En relación a ello, la estimulación cognitiva en el contexto de la demencia ha demostrado no únicamente su potente efecto beneficioso sobre la cognición a nivel global, calidad de vida y estado de ánimo (Cafferata et al., 2021), sino también

en la reducción del riesgo a padecer esta condición en el futuro (Kivimäki et al., 2021). Asimismo, la estimulación cognitiva se ha asociado a un mayor bienestar a nivel psicológico de forma general (p.ej., aumento de la autoestima; Kunikata, 2021). Estos datos apoyan la influencia recíproca existente entre la condición física, cognitiva y psicológica. Los beneficios en una se convierten en beneficios para el resto también. Igual ocurriría con el deterioro o menoscabo en alguna de estas condiciones.

En consecuencia, este trabajo se centra en aportar una pequeña guía con consejos y ejercicios de estimulación cognitiva autónoma encaminados a fomentar hábitos saludables y promover la salud y calidad de vida de las personas adultas y mayores a través del contexto educativo. Previamente a este aporte a la práctica educativa y promoción de la salud, se realiza una revisión bibliográfica breve sobre los beneficios de la estimulación cognitiva en la población adulta mayor, que a la par servirá de fundamento y apoyo de la necesidad de implantación e implementación de la estimulación cognitiva como parte del currículo educativo de los cursos dirigidos a población adulta mayor.

2. Avances científicos que avalan los efectos beneficiosos de la estimulación cognitiva en adultos mayores.

La mayoría de los avances científicos que avalan los efectos beneficiosos de la estimulación cognitiva han sido llevados a cabo con pacientes con algún tipo de demencia (Cafferata et al., 2021). No obstante, estos beneficios se extienden también al envejecimiento normal (Aguirre et al., 2013). En este sentido, estudios han puesto de manifiesto una mejora mediante estimulación cognitiva en memoria de trabajo, capacidad de inhibición, flexibilidad cognitiva, y fluidez verbal en personas mayores adultas (Zimmermann et al., 2014). En esta misma población, el entrenamiento en memoria de trabajo, inclusive, ha demostrado su efecto de transferencia al funcionamiento ejecutivo (Zimmermann et al., 2014). Del mismo modo, la mejora en el rendimiento cognitivo se ha asociado a una mayor percepción de calidad de vida (Fernández-Prado et al., 2012) y bienestar psicológico (Castel et al., 2017).

Como forma de innovar a la hora de llevar a cabo programas de estimulación cognitiva, se ha propuesto el uso de realidad virtual, robots y actividades por ordenador, entre otras. Con respecto a las últimas, estas en combinación con estimulación cognitiva tradicional, serían consideradas técnicas prometedoras para preservar la función cognitiva en los adultos mayores (Eckroth-Bucher y Siberski, 2009). En este sentido, se podría citar el software PESCO, que destacaría en referencia a sus efectos en la mejora de funciones cognitivas como la atención y la planificación (Rute-Pérez et al., 2014).

De forma similar, la implementación de estrategias de estimulación cognitiva en entornos de realidad virtual ha mostrado efectos positivos en la cognición general, el funcionamiento ejecutivo, la atención, la memoria visual y la flexibilidad cognitiva en adultos mayores, sobretodo aquellos con niveles previos de rendimiento cognitivo más bajos (Gamito et al., 2019; 2020). Parece, además, posible potenciar la memoria de trabajo y observar beneficios de transferencia lejana sobre la autopercepción de memoria y la autoestima en adultos mayores cuando se utilizan actividades de ocio como herramienta de estimulación cognitiva (Grimaud et al., 2017).

De forma similar, a día de hoy existen estudios recientes que avalan la eficacia de técnicas con efectos moduladores directos sobre el cerebro como la Estimulación Transcraneal Directa (Prehn y Flöel, 2015; Vecchio et al., 2021). No obstante, no todos los estudios que han aplicado esta técnica advierten mejoras a nivel cognitivo, sino que incluso sugieren un perjuicio en el rendimiento cognitivo (Perceval et al., 2016). Las mejoras en el rendimiento cognitivo tras la

aplicación de Estimulación Transcraneal Directa se observarían selectivamente en adultos mayores con un nivel mayor de educación (Berryhill y Jones, 2012).

3. Estimulación cognitiva en adultos mayores. Consejos y ejercicios para promover en el contexto educativo.

Si bien la definición de función cognitiva puede ser algo compleja, lo esencial para poder implantar una estrategia de estimulación cognitiva autónoma en adultos mayores como parte del currículo educativo, es proporcionar, en primer lugar, una definición y explicación sencilla que pueda ser comprensible para el conjunto poblacional en general, así como explicar la importancia y beneficios de esta (psicoeducación basada en los datos contemplados en el apartado 2). La función o capacidad cognitiva se refiere al "conjunto de procesos mentales asociados a la actividad de diversas regiones cerebrales (Poldrack, 2010) que permiten procesar, valorar e interpretar la información a partir de la percepción de la misma, del conocimiento previamente adquirido por medio de la experiencia y de diversas características subjetivas (p.ej., personalidad, aprendizaje, valores, normas sociales etc.), para finalmente dar una respuesta acorde a esta información". No obstante, esta definición sintetizada en una más comprensible y simple podría ser: "los procesos mentales que nos permiten llevar a cabo las diferentes tareas del día a día, incluso las más simples, como "salir de casa y realizar la compra".

Una vez definida la capacidad cognitiva cabría explicar a qué nos referiríamos con procesos mentales. En concreto, podríamos identificar como procesos mentales el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el procesamiento de las emociones (Soledad, 2014). A partir de aquí, la exposición de los mismos podría continuar con el desglose del ejemplo "salir de casa y realizar la compra". En este desglose, se recomienda advertir que para poder hacer esta simple tarea es necesario:

- Organizar y tomar nota de los productos a comprar. Si se hace una lista con estos productos como fuente de soporte y apoyo para recordar los mismos, en este proceso, entraría en juego la capacidad de retener en nuestra memoria a corto plazo o de trabajo (la que utilizamos en ese momento temporal determinado para elaborar la lista), los productos que ya hemos apuntado previamente en la lista, para así no repetirlos una y otra vez en la misma. Así como también, información relacionada, con qué producto se ha agotado en mi hogar y necesito comprar, qué necesito comprar para preparar el plato de comida concreto que quiero cocinar mañana etc.
- Recordar el camino hacia la tienda dónde vamos a realizar la compra y situarnos en las diferentes calles de nuestra localidad (memoria a largo plazo y orientación espacial).
- Haber aprendido y memorizado previamente este camino (aprendizaje y memoria).
- Convertir el pensamiento "tengo que ir a comprar" en una acción planificada y tomar la decisión de ir a comprar (planificación y toma de decisiones). Si no se toma esta decisión, no se termina realizando la "acción de ir a comprar".
- Si la tienda a la que íbamos a comprar está cerrada, ser capaces de encontrar una solución, aunque no contempláramos previamente este imprevisto. Por ejemplo, ir a otra tienda o esperar a que abran si hemos llegado antes de tiempo. O si nos urge mucho el producto que necesitábamos, pedirlo a un familiar, amigo o vecino (resolución de problemas).
- En función de la valoración que hagamos sobre la importancia y necesidad de adquirir los productos que queríamos comprar, podremos considerar la idoneidad

de esperar y comprar más tarde o de ir a otra tienda (razonamiento y flexibilidad cognitiva).

- El ir a la tienda que nos gusta y encontrárnosla cerrada puede suponer un contratiempo, y generar en nosotros unas emociones determinadas, en este caso probablemente negativas, las cuales también serían procesadas y gestionadas a nivel mental e influirían en nuestra conducta (procesamiento y regulació*n de las emociones)*.

Tras este desglose, se podría continuar con la concienciación sobre la complejidad a nivel cerebral que conlleva una acción tan sencilla como la descrita, los déficits cognitivos asociados a la edad que pueden interferir en estas acciones cotidianas y, por tanto, suscitar interés sobre la relevancia de la estimulación cognitiva activa como técnica preventiva.

Como podemos ver, todas las acciones y procesos descritos para la tarea "salir de casa y realizar la compra" son automáticos. No somos conscientes de ellos, hasta que nos paramos a pensar: ¿Cómo he llegado a la tienda? Previamente a este "llegar a la tienda", se ha puesto en marcha toda una maquinaria mental y de funcionamiento de diversas estructuras cerebrales que nos ha permitido llegar a realizar esta acción. Todas las capacidades cognitivas que hemos identificado en el desglose del ejemplo "salir de casa y realizar la compra" descienden con la edad. Este es el caso del rendimiento en memoria episódica o memoria relacionada con sucesos autobiográficos (recuerdos de nuestra vida) y memoria explícita/declarativa o memoria relacionada con el aprendizaje de hechos o acontecimientos generales (Darby y Sederberg, 2022; Reifegerste et al., 2021).

En consecuencia, mantener y estimular la condición cognitiva es parte esencial del proceso encaminado hacia un envejecimiento activo y saludable. La frase "ponme doble de veneno, a mí ya no me duele nada", es una frase que podría ser introducida en este punto, dado su significado particular. Esta frase según sea analizada, puede denotar la fortaleza que se llega a tener, hasta el punto de resistir grandes desafíos. El estimular nuestra capacidad cognitiva puede ser visto como un gran desafío. Esto es debido a que la capacidad cognitiva es algo que no podemos observar ni tocar, por lo que es difícil percibir la necesidad de trabajar algo que no vemos. No obstante, tenemos que reconvertir la frase. No debe ser ponme, sino yo me pongo. No somos agentes pasivos, sino que está en nuestras manos cuidar nuestro cerebro. Por tanto, la autoinstrucción debería ser la siguiente: "Yo puedo con este desafío, como he podido con otros, y me pongo doble de veneno".

Tras estas breves líneas, sería el momento de proponer unos simples ejercicios de fácil ejecución de forma autónoma, cuya realización puede ser diaria. Estos ejercicios pueden ayudar a ejercitar y estimular la capacidad cognitiva, o lo que es lo mismo cuidar nuestro cerebro y fortalecer nuestra mente (*mens sana in corpore sano)*, antes de que se produzca un declive en la misma, y ese "ir a hacer la compra" se termine transformando de una tarea simple a una enorme odisea.

A continuación, se detallan ejercicios planificados para cada día de la semana, a realizar todas las semanas:

Estos se proporcionarían a los alumnos una vez explicados todos los aspectos anteriores, y en diversas sesiones se discutirían y expondrían los problemas o dificultades en su realización.

- Lunes. Salga a caminar, observe los objetos de la calle, fíjese en aquello que le llame la atención. Deténgase en algún lugar donde pueda sentarse. Manténgase al menos 10 minutos sentado tratando de recordar y memorizar todos los objetos

que ha observado, así como las posibles situaciones que se hayan producido y sentimientos que te le han generado. Al llegar a casa apunte todo en una libreta, así como lo que haya sentido.

- Martes. Salga a caminar como el lunes, pero lleve consigo una pequeña libreta. Observe de nuevo los objetos de la calle. Fíjese en aquello que le llame la atención. Deténgase en algún lugar donde pueda sentarse y apunte todo lo que ha observado, así como las posibles situaciones que haya advertido y sentimientos que le hayan generado. Al llegar a casa no mire la hoja de la libreta en la que haya apuntado todo durante su paseo y trate de recordar todo y apúntelo de nuevo en una hoja nueva. Compara después si lo anotado en ambas hojas coincide. Verá como a lo largo de las diferentes semanas la coincidencia o exactitud entre lo anotado en ambas hojas será mayor. Notará los beneficios de ejercitar su cerebro y el poder que solo usted tiene sobre su mente.

Para incrementar su capacidad de memorización y posterior recuerdo, puede asociar lo que observe a personas que conozca o incluso a algo original y creativo (¿una palabra inventada?, ponga en marcha su imaginación y creatividad, no infravalore el poder de su mente). A esta forma de memorizar le llamamos *memorizar por asociación*.

- Miércoles. Este día usted elige de la lista, que unas líneas más abajo, se presenta, lo que prefiera hacer. Eso sí, no repita todos los miércoles la misma actividad. Intercale entre las actividades propuestas. Actividades: lea las noticias del periódico, lea varias páginas de una revista o varios capítulos de una novela, escriba una pequeña historia o lo que le haya sucedido a lo largo del día en una hoja (no es necesario extenderse excesivamente), esté informado/a de lo que sucede a su alrededor, de lo que pasa en el mundo viendo las noticias (en su justa medida, y no abusando de las relacionadas con la pandemia que estamos viviendo) y un pequeño documental que elija, de al menos una hora de duración, ponga algún concurso de la tele y participe activamente en el mismo desde casa, como si fuera un concursante más.
- Jueves. El primer jueves de la semana que empiece a realizar los diferentes ejercicios, compre un libro de pasatiempos y realice al menos dos de ellos cada jueves. Si tiene móvil, descárguese alguna de las muchas aplicaciones que existen a día de hoy para estimular el cerebro (Imentia, Stimulus, Unobrain, Fit Brains Trainer, CogniFit…) y haga los ejercicios correspondientes de las mismas cada jueves.
- Viernes. Haga la lista de la compra, y vaya a comprar. Lleve esta lista consigo, pero intente no mirarla cuando esté comprando. Cuando crea que ha terminado mírela para comprobar si se ha dejado algo. Cada viernes que haga la compra, trate de tomar un itinerario diferente para llegar a la tienda. Es decir, tome diferentes caminos o calles, cada viernes, para llegar a un mismo lugar (orientación espacial). También algún que otro viernes, deje el reloj en casa y propóngase un tiempo determinado para realizar la compra. Al llegar a casa compruebe si se ha adaptado a ese tiempo propuesto (orientación temporal).
- Sábado. Revise el apartado de ejercicios para realizar el sábado (ver más abajo). Verá una serie de ejercicios para realizar que puede rellenar y responder en el presente documento, sin necesidad de utilizar ningún material adicional. Realice cada sábado uno de ellos.
- Domingo. Hoy es el día del orden. El domingo toca organizar el espacio concreto que usted elija de su hogar ¿Una estantería llena de libros dispuestos sin ningún orden concreto? Es momento de reorganizarla y decidir cómo quiere que estén

ordenados esos libros, ¿por autor? ¿por temática? ¿Y la ropa de los armarios? ¿Los alimentos en la nevera? Siempre hay algo que podamos ordenar y organizar mejor, y hoy es el día.

Ejercicios para realizar el sábado:

- Ejercicio 1. Continúe los siguientes refranes:
  - A falta de pan…
  - A lo hecho…
  - Al mal tiempo…
  - Cada loco…
  - Cada oveja…
  - Más vale prevenir…
  - El que ríe el último…
  - El hábito no…
  - Dios aprieta, pero…
  - Quien mucho abarca…
  - Zapatero a…
  - No hay mal que…
  - Lo cortés no…
  - Haz bien y…
  - A rey muerto…
  - Piensa mal…

Conteste a la siguiente pregunta: ¿Qué estamos entrenando con este ejercicio?

Solución: La memoria declarativa.

- Ejercicio 2. Escriba la siguiente frase al revés:

Isabel estaba en su casa viendo la televisión cuando llamó su amiga Paula.

Aluap agima_____

- Ejercicio 3. En el siguiente crucigrama hay 12 palabras relacionadas con objetos o estancias que se pueden encontrar en el hogar, búsquelos y rodéelos:

T	E	N	E	D	O	R	Q	I	P
A	E	C	O	R	T	I	N	A	S
C	D	L	A	M	P	A	R	A	A
B	A	F	E	H	B	A	Ñ	O	L
F	A	M	L	V	A	S	O	F	T
G	S	F	A	K	I	I	V	Z	A
O	E	O	R	B	I	L	X	M	V
F	M	A	N	D	O	L	O	W	O
F	S	A	R	E	Ñ	A	B	R	Z

Televisor, tenedor, mesa, silla, lámpara, mando (del televisor), libro, altavoz, cama, baño, cortinas, bañera.

Solución:

T	**E**	**N**	**E**	**D**	**O**	**R**	Q	I	P
A	**E**	**C**	**O**	**R**	**T**	**I**	**N**	**A**	**S**
C	O	**L**	**A**	**M**	**P**	**A**	**R**	**A**	**A**
B	**A**	**O**	**E**	H	**B**	**A**	**Ñ**	**O**	**L**
S	**A**	**M**	**R**	**V**	**A**	**S**	**O**	F	**T**
I	**S**	F	**A**	**B**	**I**	I	V	Z	**A**
L	**E**	O	R	B	**I**	**S**	X	M	**V**
L	**M**	**A**	**N**	**D**	**O**	**L**	**O**	W	**O**
A	S	**A**	**R**	**E**	**Ñ**	**A**	**B**	**R**	**Z**

- Ejercicio 4. Escriba a continuación las actividades que realizó ayer.
- Ejercicio 5. Describa el viaje más maravilloso o más desastroso que ha realizado nunca y los sentimientos que experimentó.

Responda, además, a la siguiente cuestión: ¿Qué estamos entrenando con este ejercicio?

Solución: La memoria episódica.

- Ejercicio 6. Técnica del palacio mental. Escriba en una libreta aquello que quiere recordar a lo largo del día o para el día siguiente e imagínese de forma mental que está en un palacio y ubique aquello que quiere recordar en cada una de sus estancias y objetos que lo componen. Si le sirve de ayuda dibuje este palacio.
- Ejercicio 7. Antes de acostarse, repase mentalmente o escriba en una libreta a modo de diario todo lo que hizo durante el día. Al menos lo más destacado.

Finalmente, es importante indicar que, junto a la estimulación cognitiva, es decir, la realización de estos ejercicios es recomendable una higiene adecuada del sueño (dormir mínimo 7 horas diarias; Killgore, 2010), la realización de ejercicio físico de forma regular (Darraz et al., 2021; Deslandes et al., 2009; Herold et al., 2020; Hopkins et al., 2012) y una dieta adecuada (Depp et al., 2011). Con respecto al ejercicio físico, al menos realizar formas simples de este como caminar todos los días durante un rato. Asimismo, si se disponen de los recursos necesarios, sería adecuado que la estimulación cognitiva realizada de forma autónoma se complementara con actividades digitales, juegos interactivos en el aula (Gasteiger et al., 2021) y actividades de ocio (Grimaud et al., 2017).

Sin detrimento de lo anterior, la realización de una evaluación previa al comienzo del curso educativo y basada tanto en datos objetivos (mediante la realización de una batería neuropsicológica completa) como subjetivos (sensación de bienestar, estado de ánimo y calidad de vida) sería recomendable para testar los beneficios de la estimulación cognitiva realizada y motivar al alumnado en su mantenimiento a largo plazo.

4. Conclusiones.

A medida que envejece la población en las sociedades occidentales, aumenta la prevalencia y el impacto del deterioro cognitivo. Debido a que nos encontramos en la década del envejecimiento saludable, se requieren nuevas soluciones para abordar este problema, no únicamente a nivel asistencial sino también como un reto que implica la sociedad en general y, por tanto, educativo. La mayoría de los estudios científicos apoyan los efectos beneficiosos de la estimulación cognitiva en diversas funciones cerebrales en adultos mayores sin ningún tipo de patología. La promoción en el contexto educativo de la realización de ejercicios de estimulación cognitiva autónoma en combinación con juegos interactivos en el aula y actividades de ocio al aire libre, así como una higiene adecuada del sueño, la realización de ejercicio físico de forma regular y una dieta adecuada, pueden producir efectos beneficiosos en diversas funciones cognitivas (memoria de trabajo, atención, inhibición, flexibilidad cognitiva…) y mejorar el rendimiento en las actividades y tareas de la vida diaria, así como disminuir el riesgo de padecer procesos de deterioro cognitivo o demencia en el futuro. Esta sería además, una forma más que idónea y poco costosa de abordar el problema en el aumento de la prevalencia e impacto del deterioro cognitivo.

Referencias bibliográficas.

Aguirre, E., Hoare, Z., Streater, A., Spector, A., Woods, B., Hoe, J., & Orrell, M. (2013). Cognitive stimulation therapy (CST) for people with dementia—who benefits most? *International journal of geriatric psychiatry, 28(3),* 284-290.

Berryhill, M. E., & Jones, K. T. (2012). tDCS selectively improves working memory in older adults with more education. *Neuroscience letters, 521(2),* 148-151.

Bosch, X. (2000). Spain faces massive decline in population. *BMJ, 320,* 891.

Cafferata, R. M., Hicks, B., & von Bastian, C. C. (2021). Effectiveness of cognitive stimulation for dementia: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin, 147(5),* 455.

Castel, A., Lluch, C., Ribas, J., Borràs, L., & Moltó, E. (2017). Effects of a cognitive stimulation program on psychological well-being in a sample of elderly long-term care hospital inpatients. *Aging & Mental Health, 21(1),* 88-94.

Darby, K. P., & Sederberg, P. B. (2022). Transparency, replicability, and discovery in cognitive aging research: A computational modeling approach. *Psychology and Aging, 37(1),* 10.

Darraz, S. B., González-Roldán, A. M., de María Arrebola, J., & Montoro-Aguilar, C. I. (2021). Impacto del ejercicio físico en variables relacionadas con el bienestar emocional y funcional en adultos mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 56(3),* 136-143.

Depp, C. A., Harmell, A., & Vahia, I. V. (2011). Successful cognitive aging. *Behavioral neurobiology of aging,* 35-50.

Deslandes, A., Moraes, H., Ferreira, C., Veiga, H., Silveira, H., Mouta, R., ... & Laks, J. (2009). Exercise and mental health: many reasons to move. *Neuropsychobiology, 59(4),* 191-198.

Eckroth-Bucher, M., & Siberski, J. (2009). Preserving cognition through an integrated cognitive stimulation and training program. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias®, 24(3),* 234-245.

Felip, M. R. A., Alfonso, L. M., & Sandoval, A. M. (2021). Estrategias dirigidas a promover el envejecimiento activo y saludable en las Comunidades Autónomas españolas. *Revista de Información científica para la Dirección en Salud. INFODIR, (36).*

Fernández-Prado, S., Conlon, S., Mayán-Santos, J. M., & Gandoy-Crego, M. (2012). The influence of a cognitive stimulation program on the quality of life perception among the elderly. *Archives of gerontology and geriatrics, 54(1),* 181-184.

Foster, L., & Walker, A. (2013). Gender and active ageing in Europe. *European Journal of Ageing, 10(1),* 3-10.

Gamito, P., Oliveira, J., Alves, C., Santos, N., Coelho, C., & Brito, R. (2020). Virtual reality-based cognitive stimulation to improve cognitive functioning in community elderly: A controlled study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23(3),* 150-156.

Gasteiger, N., Ahn, H. S., Gasteiger, C., Lee, C., Lim, J., Fok, C., ... & Broadbent, E. (2021). Robot-Delivered Cognitive Stimulation Games for Older Adults: Usability and Acceptability Evaluation. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction (THRI), 10(4),* 1-18.

Grimaud, É., Taconnat, L., & Clarys, D. (2017). Cognitive stimulation in healthy older adults: a cognitive stimulation program using leisure activities compared to a conventional cognitive stimulation program. *Geriatrie et psychologie neuropsychiatrie du vieillissement, 15(2),* 214-223.

Haslam, S. A., Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., & Bentley, S. V. (2021). Rethinking the nature of the person at the heart of the biopsychosocial model: Exploring social changeways not just personal pathways. *Social Science & Medicine, 272,* 113566.

Hendriks, S., Peetoom, K., Bakker, C., Van Der Flier, W. M., Papma, J. M., Koopmans, R., ... & Young-Onset Dementia Epidemiology Study Group. (2021). Global prevalence of young-onset dementia: a systematic review and meta-analysis. *JAMA neurology, 78(9),* 1080-1090.

Herold, F., Aye, N., Lehmann, N., Taubert, M., & Müller, N. G. (2020). The contribution of functional magnetic resonance imaging to the understanding of the effects of acute physical exercise on cognition. *Brain sciences, 10(3),* 175.

Hopkins, M. E., Davis, F. C., VanTieghem, M. R., Whalen, P. J., & Bucci, D. J. (2012). Differential effects of acute and regular physical exercise on cognition and affect. *Neuroscience, 215,* 59-68.

Killgore, W. D. (2010). Effects of sleep deprivation on cognition. *Progress in brain research, 185,* 105-129.

Kivimäki, M., Walker, K. A., Pentti, J., Nyberg, S. T., Mars, N., Vahtera, J., ... & Lindbohm, J. V. (2021). Cognitive stimulation in the workplace, plasma proteins, and risk of dementia: three analyses of population cohort studies. *bmj, 374.*

Kunikata, H., Yoshinaga, N., Yoshimura, K., & Furushima, D. (2021). Clinical and cost-effectiveness of nurse-led cognitive behavioral group therapy for recovery of self-esteem among individuals with mental disorders: A single-group pre-post study. *Japan Journal of Nursing Science, 18(1),* e12371.

La Rue, A. (2010). Healthy brain aging: role of cognitive reserve, cognitive stimulation, and cognitive exercises. *Clinics in geriatric medicine, 26(1),* 99-111.

Perceval, G., Flöel, A., & Meinzer, M. (2016). Can transcranial direct current stimulation counteract age-associated functional impairment? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 65,* 157-172.

Poldrack, R. A. (2010). Mapping mental function to brain structure: how can cognitive neuroimaging succeed? *Perspectives on psychological science, 5(6),* 753-761.

Prehn, K., & Flöel, A. (2015). Potentials and limits to enhance cognitive functions in healthy and pathological aging by tDCS. *Frontiers in cellular neuroscience, 9,* 355.

Programa Universitario de Mayores (2021). *Programación 2021-2022. Primer cuatrimestre. Seminarios Virtuales.* Universidad de Jaén. Disponible en: https://www.nipopnijazz.com/wp-content/uploads/2021/07/pum2122-programa1C-_4.pdf#page=39

Rute-Pérez, S., Santiago-Ramajo, S., Hurtado, M. V., Rodríguez-Fórtiz, M. J., & Caracuel, A. (2014). Challenges in software applications for the cognitive evaluation and stimulation of the elderly. *Journal of neuroengineering and rehabilitation, 11(1),* 1-10.

Salthouse, T. A., Berish, D. E., & Miles, J. D. (2002). The role of cognitive stimulation on the relations between age and cognitive functioning. *Psychology and aging, 17(4),* 548.

Soledad, B. J. (2014). *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro*. Editorial UNED.

Vecchio, F., Miraglia, F., Rodella, C., Alù, F., Miniussi, C., Rossini, P. M., & Pellicciari, M. C. (2021). tDCS effects on brain network properties during physiological aging. *Pflügers Archiv-European Journal of Physiology, 473(5)*, 785-792.

WHO (2020). *Decade of Healthy Ageing 2020-2030.* Disponible en: https://www.who.int/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/final-decade-proposal/decade-proposal-final-apr2020-es.pdf?sfvrsn=73137ef_4

WHO (2015). *Preventing CHRONIC DISEASES, a vital investment*. Disponible en: https://www.who.int/chp/chronic_disease_report/full_report.pdf

Zimmermann, N., Netto, T. M., Amodeo, M. T., Ska, B., & Fonseca, R. P. (2014). Working memory training and poetry-based stimulation programs: Are there differences in cognitive outcome in healthy older adults? *NeuroRehabilitation, 35(1),* 159-170.

Propuesta formativa para docentes en formación inicial en Biología y Geología y alumnado de secundaria mediante la historia de las Reales Sociedades Españolas de Amigos del País como difusora de la ciencia durante la Ilustración.

Miguel Ángel Negrín Medina. Universidad de La Laguna / Inspección de Educación. Gobierno de Canarias (España).

Marcos José Negrín Domínguez. Universitat Autònoma de Barcelona (España).

1. Introducción.

La alfabetización científica necesita de una serie de valores que son consustanciales con la naturaleza de las ciencias y que, de forma irremediable, está interconectada con la historia de su desarrollo (Acevedo-Díaz y García-Carmona, 2016); en este sentido, su presencia en los currículos escolares de las áreas científicas está más que justificado (Clough, 2011; Acevedo-Díaz y García-Carmona, 2016).

Por otro lado, desde el campo del desarrollo de competencias profesionales asociadas a la profesión docente, y más concretamente a los procesos de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, la manera en que se contextualiza y analiza de manera crítica los procesos históricos que han hecho posible el desarrollo científico de la humanidad se constituye como una de sus principales realizaciones. En el sentido amplio del término, lo anterior abarca aspectos sociales y culturales que, en su justa medida, posibilitaron, entre otras cuestiones, que el ser humano fuese capaz de entender la naturaleza que le rodea, siendo la ciencia el constructo del pensamiento humano que ha posibilitado nuestro actual conocimiento de su funcionamiento, así como su impacto en el desarrollo tecnológico que gozamos en la actualidad. Esto justifica n este sentido cobra una importancia capital el uso de la historia de la ciencia, para enseñar su naturaleza, en los tramos iniciales de la formación docente (Acevedo-Díaz et al., 2017).

Además de los momentos estelares de la historia de la ciencia, uno de los períodos históricos más fructíferos para el libre pensamiento y la difusión de ideas renovadoras, de las cuales la ciencia no fue ajena, fue la Ilustración. Aunque existen precedentes de cómo era la enseñanza en esa época en España (Fernández-González y Sánchez-Tallón, 2013), no es menos cierto que el uso didáctico que para la enseñanza de las ciencias experimentales tiene los hechos históricos que conformaron la ciencia moderna y su difusión durante la época de la Ilustración en España en concreto y en Canarias en particular, con la irrupción de las Reales Sociedades Económicas de los Amigos del País, ha sido poco explorada.

1.1. Una mirada retrospectiva.

Visto con la mirada actual, el planteamiento anterior que nos parece tan evidente a la vista de nuestro desarrollo científico y tecnológico actual, merece una retrospección que nos lleve a valorar lo que tenemos y nos permita, como docentes, mejorar nuestro proceso de enseñanza:

La ciencia y la técnica moderna surge al vencer la visión del mundo impuesta por Aristóteles y Platón, sistematizada y codificada por el astrónomo alejandrino Ptolomeo en su *Almagesto* y que constituyó el manual único de astronomía durante catorce siglos, hasta que en el año 1543 y poco antes de morir, el canónigo polaco Nicolás Copérnico pudo ver los primeros ejemplares de su libro sobre Las Revoluciones de las Esferas Celestes (Feynman et al., 1999, p. 11-12). Es a partir de este momento, inicio de la revolución científica, en la que gigantes que la consagraron como Kepler (con su modelo híbrido entre el copernicano y el ptolemaico), Brahe, Bruno, Galileo, Descartes, y, sobre todo, el gran Issac Newton que según sus propias palabras «*If I have seen further, it is by standing upon the shoulders of giants*» (Si he podido ver más allá es porque me encaramé a hombros de gigantes) (Newton, 1675), enterraron definitivamente el mundo aristotélico para dar paso a nuevas ideas que permitían explicar los procesos físicos-naturales sobre la base del método científico, base de la enseñanza de las ciencias experimentales.

Hubo que esperar hasta la llegada de la Ilustración y con ella el despertar de la razón, entendida esta dentro de la libertad que tiene cada persona para que en "el uso público de su razón tiene que ser siempre libre y es el único que puede procurar ilustración entre los hombres" (Kant, 2013, p. 87-98) siendo, por tanto, el instrumento más importante para lograr alcanzar el conocimiento", para hacer frente al inmovilismo de las autoridades eclesiásticas que, capitaneadas desde Roma, trataba como herejes y carne de hoguera, a quienes ponían en tela de juicio la inmutabilidad de los cielos (Martín, 1994). La Ilustración, como movimiento filosófico, político, literario y científico desarrollado entre el S. XVII en Inglaterra, tomando forma en Francia a lo largo del S. XVIII y extendiéndose en mayor o menor grado por toda Europa, conllevó a que todo aquel que fuese ilustrado debía ser crítico, y el juicio crítico involucra necesariamente el uso de la razón (Pagden, 2015). Durante la revolución científica y la posterior Ilustración, se generaliza el método científico, la mecánica newtoniana se asienta de manera definitiva, la química recibe el impulso definitivo alejándola de la alquimia y se comenzó a cuestionar sistemas médicos como el galenismo, la iatroquímica o la iatromecánica (Debus, 2008, p. 172-176).

La Ilustración llegó a España con retraso y bajo el mantra de la iglesia dominante y la monarquía (sin críticas al antiguo régimen), se redujo a un deseo en la mejora de la enseñanza o la agricultura (Sánchez-Blanco, 1997, p. 11) pero fundamentalmente militar (Lafuente y Valverde, 2003). Esta Ilustración, desde el punto de vista de la ciencia, conllevó a un modelo de científico que combinó el status militar (representante de la corona) que intentaba establecer representaciones que hiciesen patente la realidad existente (mediante mapas, catálogos, museos), con el rol de experto/patriota que pone en marcha soluciones parciales a problemas locales (discursos, memoriales y manuales) (Lafuente y Valverde, 2003) pero que conllevó un importante desarrollo en el S. XVIII en la medicina, la botánica, la metalurgia, las ciencias físico-matemáticas, la astronomía, la química, las ciencias naturales, etc., así como en la alfabetización científica, a pesar de las reticencias ya expresadas de la religión católica y la monarquía absolutista despótica (Morales, 1988). De todas maneras, y en palabras de Fernández (1993, p. 70):

"la funcionalidad de la Ilustración española introdujo en el país la mentalidad científica y económica: la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País, el nacimiento de una clase media manufacturera y comercial, el desarrollo hacia la modernidad de Cataluña y del País Vasco…"

Las creaciones de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País (RSEAP) contribuyeron al fortalecimiento económico de España al impulsar el fomento económico (a través de la

industria popular), el desarrollo cultural y la educación popular de artesanos cuyos discursos, impulsados por el ministro del rey Borbón Carlos III Campomanes, fueron claves a la hora de la conformación de estas sociedades (Negrín, 2003). Entre los logros de las RSEAP, estuvo, a consecuencia de las hambrunas de finales del siglo XVIII y principios del XIX, el incrementar el consumo de la patata ("papa") mediante campañas de aceptación de la misma para el consumo humano, siendo realizadas las primeras plantaciones de este tubérculo en Canarias, aunque no se extendió su cultivo hasta mediados del S. XIX (Fàbregas, 2017; Sobrado, 2018).

Las RSEAP creadas en Canarias se encuadraron dentro del marco genérico de estas instituciones en España, siempre siguiendo el modelo establecido con la Matritense (García del Rosario, 2001). Mientras que, en Tenerife, Gran Canaria y La Palma estas instituciones se consolidaron a lo largo del tiempo, islas como Lanzarote y Fuerteventura ni siquiera llegarían a formalizarse, mientras que en las islas de la Gomera y el Hierro (islas de señorío), aunque llegaron a constituirse y conformar un frente contra los señores de la isla, finalmente, por falta de financiación y la presión feudal, terminaron por desaparecer (de Luxán, 1991). De todas maneras, las RSEAP supusieron un soplo de aire fresco al atrasado archipiélago donde la ilustración entra de la mano, además de las citadas sociedades, de la Tertulia de Nava de la Laguna y el Seminario Diocesano de Las Palmas (de Luxán, 1991). Creada en 1777, la RSEAP de Tenerife contribuyó de manera de decisiva al denominado "Siglo de Oro Canario" donde destacaron figuras ilustres como Tomás de Iriarte (así como sus hermanos Bernardo y Domingo), Agustín de Bethencourt, José de Viera y Clavijo, Verdugo, Clavijo y Fajardo, etc. (de Luxán, 1991; García et al., 2016; Fundación General de la Universidad de La Laguna, 2019) ayudando a superar, además, el secular analfabetismo en la isla, el impulso para la creación del Instituto de Segunda Enseñanza (actual IES Canarias Cabrera Pinto), la Universidad de La Laguna y los cimientos para el desarrollo de la ciencia en la isla.

1.2. Justificación y objetivos.

La institucionalización de las ciencias experimentales y su enseñanza tanto en España como en Canarias, debido a su difusión a través de las RSEAP, justifica, por sí solo, su conocimiento tanto por los futuros docentes como en la formación científica y social del alumnado durante su educación básica. Todo lo anterior nos ha hecho reflexionar sobre la utilidad del estudio, de manera interdisciplinar, del desarrollo científico que produjo la Ilustración y la creación de las RSEAP como manera de impulsar la competencia científica en el alumnado en la educación básica partiendo de la historia de la ciencia, así como el desarrollo de posibles vocaciones científicas entre ellos y el grado de conocimiento que docentes en formación de una especialidad de las ciencias experimentales, como es la Biología y la Geología, tienen sobre una parte de la Historia de la Ciencia que es desconocida frente a otros episodios como la revolución copernicana y newtoniana, la revolución industrial y el desarrollo del mundo cuántico, del que la didáctica se ha beneficiado a través del uso de controversias entre científicos (Acevedo-Díaz et al., 2017; Domènech-Casal, 2017; Roll—Hansen, 2018).

El trabajo ha intentado establecer una misma propuesta didáctica dirigida en dos frentes:

- La formación inicial docente dentro del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (especialidad de Biología y Geología).
- El alumnado de 4º ESO de Canarias, a través del trabajo conjunto entre las especialidades docentes de Geografía e Historia y Biología y Geología, partiendo del currículo de la materia de libre configuración "Historia y Geografía de Canarias".

Con esta propuesta se ha intentado introducir tanto a los futuros docentes del área de Biología y Geología como al alumnado en la importancia de los procesos históricos que dieron lugar a

la aparición de las RSEAP como elemento que impulsó el desarrollo de la Ilustración en Canarias y, a través de ellas, la introducción de los avances del conocimiento y valores ilustrados, así como la revolución científica en el archipiélago. Se pone en relieve, además, las figuras locales ilustradas que realizaron aportaciones al desarrollo de la ciencia y de la tecnología, trascendiendo, en algunos casos, el ámbito local y nacional.

2. Metodología.

La experiencia se llevó a cabo durante los cursos 2020-21 (segundo trimestre) y 2021-22 (primer trimestre) en:

- El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria por la Universidad de La Laguna, en la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza de la Biología y Geología. Participaron en la experiencia cuarenta y cuatro (44) personas, veinticuatro mujeres y veinte hombres. Respecto a la titulación de origen, treinta y dos sujetos son licenciados o graduados en Biología, tres en Geología, tres en Farmacia, uno en Bioquímica, 2 en Veterinaria y tres en Ingeniería Agrícola.
- Cuatro centros de educación secundaria de Tenerife que imparten la materia "Historia y Geografía de Canarias" al alumnado de 4º ESO. El número de participantes fue de setenta (70) (38 alumnas y 32 alumnos), de los cuales 25 cursaban materias relacionadas con las ciencias experimentales (Biología y Geología y/o Física y Química).

2.1. Propuesta formativa.

La estructuración de la propuesta didáctica, desde el punto de vista conceptual, para todos los participantes (docentes en formación y alumnado ESO), es como sigue:

- Contexto general de la Ilustración en España. Importancia de prensa periódica como difusoras las ideas de la Ilustración.
- Expansión y desarrollo de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País (RSEAP) en Canarias:
  - Real Sociedad Económica de Amigos del País de Gran Canaria.
  - Reales Sociedades Económicas de Amigos del País de Lanzarote y Fuerteventura.
  - Reales Sociedades Económicas de Amigos del País de La Palma, La Gomera y El Hierro.
- La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife y Científicos tinerfeños ejemplares.
  - Fundación: Tomás de Nava y Grimón.
  - José Viera y Clavijo.
  - Agustín de Betancourt y Molina.
  - Alonso de Nava y Grimón.
  - María del Carmen Betancourt y Molina.

El punto de partida para el alumnado de la ESO es el relacionado con el paso de la Edad Media a la Edad Moderna, con especial énfasis en la valoración de los cambios producidos por los avances científicos y la visión humanista del mundo, mientras que para los docentes en formación es su bagaje cultural producto de su formación previa. La secuencia de actividades es como sigue:

Actividad Inicial para docentes en formación:

- Actividad 1a. Información relevante. El docente responsable presenta la información más importante respecto a la importancia de la Ilustración para la

difusión de la ciencia en España y en Canarias, la creación de las RSEAP, su encuadre curricular en la ESO, mediante la exposición y el uso de recursos didácticos de diversa naturaleza.

- Actividad 1b. Elaboración de una ficha didáctica por el docente en formación. Esta ficha contextualiza las aportaciones que la Ilustración a la revolución científica a través del método científico y como llegó a nuestro país a través de instituciones como la RSEAP, su implantación en Canarias y su vinculación con el trabajo que realizaron personajes del Siglo de Oro en el archipiélago en cuanto a su aportación a la ciencia, valorando la difusión de las ideas de la ilustración y del desarrollo científico a través de la prensa periódica.

Actividad Inicial para el alumnado de la ESO:
El profesorado de Geografía e Historia y Biología y Geología, mediante docencia compartida, trabaja de manera cooperativa los siguientes aspectos del proyecto:

- ¿Qué sabemos? Se utilizará una rutina de pensamiento para conocer los conocimientos previos del alumnado y así sabremos de qué nivel competencial partimos.
- ¿Qué queremos saber? Como producto final se plantea la presentación de distintos espacios en el aula, mediante paneles informativos que pongan en valor en el marco de la Ilustración y la revolución científica, la importancia de las RSEAP y algunos científicos canarios ejemplares del S. XVIII y su vinculación al desarrollo de las ciencias en general y la canaria en particular.
- ¿Hacia dónde vamos? Se plantearán diferentes vías de investigación para responder a las preguntas y dudas que le surjan al alumnado sobre los contenidos de esta propuesta.

Los docentes afrontan las posibles dificultades con las que se pueden encontrar pues se previó que el alumnado pudiese tener dificultad en la identificación de algunos procesos relacionados con el período de la Ilustración y la revolución científica en lo referente a su instauración en España y del retraso secular de Canarias respecto a las nuevas ideas ilustradas y de la ciencia.

Secuencias comunes de actividades:

Actividad 1 (conocimientos previos): Veo, pienso y me pregunto: Avances científicos en el paso de la Edad Media a la Edad Moderna
Mediante una batería de imágenes que combinen imágenes de personajes de la historia de la ciencia como Copérnico, Kepler, Galileo y Newton, y figuras que reflejen la contribución de los mismos al cambio de paradigma del sistema geocéntrico aristotélico al heliocéntrico, el movimiento planetario y los principios de la mecánica, se reflexiona sobre:

- Lo que veo: anota lo que ve (sin interpretaciones).
- Lo que pienso: las ideas que le sugiere las imágenes.
- Lo que me pregunto: las preguntas que le vienen a la mente.

La puesta en común, en la que cada uno justifica su percepción, evidencia las distintas percepciones de las imágenes presentadas con el fin de que sirva de evaluación inicial y conocer qué es lo que saben y qué intereses suscita el impacto de la revolución científica como puerta que abre la edad moderna. Al finalizar la propuesta docente, la intención es volver sobre lo que el alumnado se pregunta y si puede contestar a las mismas.

Duración: 1 sesión. Producto: el organizador gráfico individual veo-pienso-me pregunto.

Actividad 2 (motivación): Interesándome por el tema: La mecánica del Universo y "bridge"
Visualización de uno de los vídeos iniciales de la serie documental "El Universo Mecánico" en que pone de manifiesto las ideas copernicanas del heliocentrismo y el movimiento, su enfrentamiento con los poderes eclesiásticos y el traslado de la revolución científica de la península italiana a Inglaterra para que Newton diese respuesta al porqué ocurre el movimiento, el inicio de la edad moderna y el empuje de la ilustración en Francia. En este momento, los docentes responsables de cada grupo de estudio (universidad y centro de secundaria) indica el retraso con que llega la Ilustración a España y Canarias, debido a la oposición de la iglesia católica y de los defensores monárquicos del antiguo régimen, y que con todo, supuso una entrada de aire fresco para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en diversos campos en el país y en concreto en Canarias, a través de la constitución de diversas RSEAP (planteamiento de controversias y dilemas como la participación de la mujer en este período y en las RSEAP).

Mediante la ficha de la rutina de pensamiento "El Puente" que se trabaja en parejas no previamente elegidas), dejando 10 minutos para su realización. El objetivo es la de adquirir nuevas informaciones construyendo un puente entre lo nuevo y los conocimientos previos. El procedimiento seguido fue el siguiente: se pedirá a los participantes que escriban en la columna "respuestas iniciales" de la ficha de la rutina 3 ideas, 2 preguntas y 1 metáfora o analogía sobre los siguientes conceptos: la Revolución científica, la Ilustración y las RSEAP.

Duración: 2 sesiones. Producto: el organizador gráfico por parejas "el puente"

Actividad 3 (demostración y aplicación): Nos ponemos a investigar
Se organizan cinco grupos de trabajo donde cada uno de ellos trabajan de forma cooperativa los siguientes temas:

- G1: Contexto general de la Ilustración en España. Importancia de prensa periódica como difusoras las ideas de la Ilustración. El papel de la mujer en la Ilustración
- G2: Expansión y desarrollo de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País en Canarias:
  - RSEAP de Gran Canaria.
  - RSEAP de Lanzarote y Fuerteventura.
  - RSEAP de La Palma, La Gomera y El Hierro.
- G3: La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife. Fundación: Tomás de Nava y Grimón.
- G4: Científicos tinerfeños ejemplares (I):
  - José Viera y Clavijo.
  - Agustín de Betancourt y Molina.
- G5: Científicos tinerfeños ejemplares (II):
  - Alonso de Nava y Grimón.
  - María del Carmen Betancourt y Molina. Presencia femenina en las RSEAP.

Cada uno de los grupos dispone de diversos recursos en formato papel, web y pdf para llevar la investigación (no mostrados), pudiendo consultar otras fuentes como la prensa digital canaria, internet, etc. La investigación llevada a cabo es volcada por los grupos colaborativos en un trabajo escrito (informe) y un panel informativo donde se presentan las ideas principales de su investigación, incluyendo imágenes, esquemas y aspectos biográficos de interés, así como en el caso de los docentes en formación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que emplearían en caso de impartir esta investigación a su alumnado.

Duración estimada: 5 sesiones. Producto: trabajo escrito y paneles informativos.

Actividad 4 (integración): Defendemos nuestro trabajo
Los paneles expuestos son defendidos oralmente ante el grupo clase, siendo evaluadas a través de una matriz de valoración por el alumnado y por los docentes. La rúbrica de evaluación conforma un único análisis entre el informe presentado y la defensa del panel informativo diseñado: expresión oral y escrita, dominio y control de la investigación tanto en su exposición y defensa; en el caso de los docentes en formación, las estrategias de la enseñanza empleadas.

Duración estimada: 2 sesiones. Producto: presentaciones orales.

Actividad 5 (evaluación): ¿Qué he aprendido?
Recuperando el organizador gráfico veo-pienso-me pregunto y empleando el nuevo organizador "Antes pensaba, ahora pienso", los participantes ponen de relieve lo que previamente se preguntaba, si sabe responderlo y que aprendizaje ha logrado con esta propuesta didáctica.

Duración estimada: 1 sesión. Producto: el organizador gráfico individual "antes pensaba, ahora pienso"

Duración total estimada de la propuesta: 11 sesiones.

2.2. Instrumento de recogida de datos.
El impacto que la propuesta formativa tuvo sobre los participantes (docentes en formación y alumnado de 4º ESO) se puso de relieve mediante un cuestionario de diez preguntas (Tabla 1) que sondeaba su percepción y grado de conocimiento sobre el período histórico de la Ilustración, la creación de las RSEAP en España y su incidencia en Canarias respecto a la difusión de las ideas que surgieron a partir de la revolución científica.

La recogida de datos se hizo en dos momentos diferentes: antes de la puesta en marcha de la propuesta y a la semana de su finalización. Además, en ese momento, fue valorada mediante un cuestionario de satisfacción que constaba de otras diez preguntas dirigidas a los docentes en formación (Tabla 1).

El cuestionario, formato *on-line*, fue contestado de manera individual y anónima, participando un total de 114 personas (docentes en formación: 44 y alumnado de 4º ESO: 70), utilizando una escala tipo Likert 1-5 de valoración, siendo 1 totalmente en desacuerdo (peor consideración) y 5 totalmente de acuerdo (mejor consideración). Previamente, el cuestionario fue revisado y testeado por expertos en didáctica que realizaron aportaciones para su mejora con el fin de mejorar su fiabilidad.

Ésta fue definida mediante el Alfa de Crombach, usando como paquete estadístico el programa IBM SPSS Statistics 25 que emplea correlaciones producto-momento de Pearson como procedimiento de estimación por defecto, obteniendo un valor de 0,855 que indica un grado de fiabilidad aceptable. Los datos se presentan como frecuencias (F), valores medios y desviación estándar (SD).

Del contexto histórico	De la evaluación de la propuesta formativa
P1 La Ilustración comienza con el juicio a Galileo	P1 El grado de ajuste del programa y el diseño de los objetivos.
P2 En España la Ilustración llega en el s. XIX	P2 Utilidad de los objetivos propuestos.
P3 A Canarias llegó la Ilustración en el S. XVIII antes que al resto de España	P3 Cantidad, calidad y novedad de los contenidos.
P4 Las RSEAP fueron impulsadas en la época en que reinaban los Austrias en España	P4 Cantidad, calidad y utilidad de los materiales entregados.
P5 El cultivo de la papa ("patata") fue impulsada gracias a las RSEAP	P5 Ejemplificación por el profesorado en su práctica docente.
P6 Viera y Clavijo fue un científico canario y gran divulgador de la época de la Ilustración.	P6 Utilidad de los materiales didácticos sobre la historia de la ciencia canaria.
P7 La Tertulia de Nava, en La Laguna, fue el inicio de la difusión de las ideas ilustradas en Canarias.	P7 Utilidad de la acción formativa en su futura práctica docente/como ciudadano
P8 La mujer no tuvo un papel activo en la Ilustración y su presencia en las RSEAP escasa	P8 Temporalización de la acción formativa.
P9 Agustín de Betancourt y Molina fue un ingeniero ilustrado notable cuyas mayores aportaciones están en Rusia	P9 El aprendizaje sobre la ciencia en Canarias empleando el período histórico de la Ilustración.
P 10 La Ilustración y las RSEAP sólo dejaron huella en Canarias en la ciudad de La Laguna y no en el resto de islas	P10 Utilidad de la acción formativa para la movilización de competencias básicas/docentes.

Tabla 1. Cuestionario de valoración del contexto histórico y de la propuesta formativa.

3. Resultados y discusión.

En la Tabla 2 se recogen las frecuencias (F), las medias y la desviación estándar (SD) de las respuestas a cada una de las cuestiones del cuestionario sobre la percepción y grado de conocimiento que, sobre la Ilustración, la creación de las RSEAP en España y Canarias, así como la difusión de las ideas científicas en ese período tenían los participantes en la totalidad de la población estudiada (N=114), antes y después de la intervención con la propuesta didáctica.

Para nuestros fines, las frecuencias se han agrupado en la tabla en tres niveles de percepción: nivel desacuerdo (escala 1-2), nivel neutralidad (ni de acuerdo, ni en desacuerdo, escala 3) y nivel acuerdo (escala 4-5).

Antes de la intervención			Después de la intervención		
Pregunta	*Escala*	*F*	*Pregunta*	*Escala*	*F*
P1	5-4	24-50	P1	5-4	11-15
3,64	3	20	*2,79****	3	39
(1,09)	1-2	5-15	(1,11)	1-2	12-37
P2	5-4	25-57	P2	5-4	16-23
3,76	3	18	*2,91****	3	31
(1,04)	1-2	6-8	(1,31)	1-2	21-23
P3	5-4	39-39	P3	5-4	19-28
3,75	3	15	*2,90****	3	11
(1,24)	1-2	10-11	(1,40)	1-2	21-35
P4	5-4	30-31	P4	5-4	4-29
3,32	3	19	*2,43****	3	8
(1,43)	1-2	20-14	(1,22)	1-2	29-44
P5	5-4	13-29	P5	5-4	44-36
3,08	3	34	*3,79***	3	11
(1,12)	1-2	18-30	(1,32)	1-2	11-12
P6	5-4	33-36	P6	5-4	49-39
3,47	3	9	*4,00***	3	9
(1,38)	1-2	12-24	(1,17)	1-2	6-11
P7	5-4	34-38	P7	5-4	44-36
3,62	3	15	*3,87**	3	16
(1,26)	1-2	8-19	(1,21)	1-2	7-11

P8	5-4	35-50	P8	5-4	20-20
3,77	3	12	*2,73***	3	14
(1,20)	1-2	5-12	(1,43)	1-2	30-30
P9	5-4	20-19	P9	5-4	10-15
2,98	3	39	*2,45***	3	20
(1,36)	1-2	25-11	(1,39)	1-2	29-40
P10	5-4	37-40	P10	5-4	8-20
3,96	3	15	*2,55****	3	25
(1,11)	1-2	10-12	(1,22)	1-2	26-35

*Tabla 2. Frecuencias: participantes totales (N=144) y media (SD). Significatividad de las diferencias entre los datos antes y después de la intervención: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,005.*

Del análisis inicial del cuestionario parece inferirse un importante grado de desconocimiento que muestra tanto el alumnado como los docentes en formación sobre este período histórico y la falta, en estos últimos, de la incidencia que tuvo sobre la difusión de las ideas científicas, situándose al mismo nivel que el alumnado, sin que hubiese diferencias significativas entre ellos (al 95% de confianza, p<0,05). Por esta razón hemos optado por realizar nuestro análisis sin separar ambas poblaciones. Esta falta de diferenciación poblacional podría estar relacionada con la poca formación que los futuros docentes tuvieron durante el grado universitario de algunos períodos del desarrollo de la ciencia en España y en Canarias en particular, a pesar de que tal y como indica Moreno Martínez (2021), las disciplinas académicas actuales han sido construidas desde la perspectiva tensional entre su histórico origen y su desarrollo futuro.

El cuestionario posterior a la intervención a través de la propuesta didáctica arrojó una mejoría en el grupo de estudiantes y docentes en formación que, en muchas de las cuestiones, se desprende un grado importante de significatividad entre las diferencias entre las respuestas dadas antes y después del proceso didáctico (al 95% de confianza, p<0,05). Esto pone en evidencia el impacto que, sobre los participantes, independientemente de su edad, poniendo de relieve las bondades de la intervención didáctica. Destaca como diferencias más significativas, las cuestiones 1 a la 4, 8 y 10 referidas al impacto de la Ilustración y las RSEAP tuvieron en España y en Canarias (1 a la 4), así como la cuestión relacionada con el papel de la mujer en este período (8) y la existencia de otras RSEAP en Canarias, además de la establecida en la Ciudad de La Laguna (10).

En la Tabla 2 se recogen los resultados de la evaluación de la propuesta formativa por parte de los docentes en formación (% de acuerdo con la afirmación, Escala tipo Lickert, N=44). En ella se observa que el grado de satisfacción que obtuvieron en la puesta en marcha de la propuesta formativa fue elevado respecto a los objetivos planteados (P1-P2), los materiales empleados (P3-P4) y su utilidad en la práctica (P5 a P9).

Pregunta	Escala	Acuerdo (%)	Pregunta	Escala	Acuerdo (%)
P1	5-4	92	P6	5-4	100
	3	3		3	0
	1-2	2		1-2	0
P2	5-4	98	P7	5-4	90
	3	2		3	4
	1-2	0		1-2	6
	5-4	100		5-4	98
P3	3	0	P8	3	2
	1-2	0		1-2	0
	5-4	90		5-4	100
P4	3	4	P9	3	0
	1-2	6		1-2	0
	5-4	90		5-4	85
P5	3	6	P10	3	10
	1-2	4		1-2	5

Tabla 3. Resultados del cuestionario de opinión sobre la propuesta formativa.

Estos resultados son compatibles con el hecho de que cualquier propuesta formativa durante la formación inicial de los docentes debe dirigirse hacia prácticas de enseñanzas mediante la reflexión y la contextualización de lo que se quiere enseñar (Chacón et al., 2012) pues la enseñanza es un proceso incierto y complejo (Marcelo, 2002) que requiere dotes investigativas e innovadoras, creatividad y el empleo de medios y recursos exige capacidades para investigar e innovar, ser creativos y hacer uso de medios y recursos que optimicen el proceso de enseñar (Marrero et al., 2020). Los resultados parecen poner de relieve que este tipo de propuestas constituyen una forma atractiva de aprender como docentes, observándose mayor motivación en ellos, a pesar de que, en su opinión, no todos estuviesen de acuerdo que fuese útil en la movilización de competencias docentes (P10).

4. Conclusiones.

Nuestros resultados, a falta de analizar otros factores como el género o incrementar las poblaciones estudiadas, ponen de manifiesto el interés que para la enseñanza de la ciencia tiene el análisis de períodos históricos que pongan de manifiesto el desarrollo de instituciones que favorecieron la difusión de ideas científicas como ocurrió en España durante la Ilustración con las RSEAP. El hecho de que no se observaran diferencias significativas entre el conocimiento de docentes en formación y alumnado de 4º ESO, al menos entre la población estudiada, parece poner de manifiesto que durante su formación de grado el alumnado no tuvo contacto con el desarrollo de la ciencia en esa época, lo que poco ayuda a comprender la naturaleza de la misma y que, según Acevedo-Díaz et al. (2017), sólo se puede hacer mediante el estudio de la Historia de la Ciencia.

Por tanto, se hace necesario, seguir explorando y analizando el impacto que, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, tanto en la educación secundaria como en los estudios de grado y de formación inicial docente, tiene el estudio de su desarrollo en períodos históricos fuera de aquellos momentos estelares que marcaron la Historia de las Ciencias. Para ello se hace necesario ampliar la población a estudiar para incluir nuevas especialidades docentes (Física y Química) y alumnado de secundaria, bachillerato y de grado, para poder analizar otros condicionantes como la edad, género, etc. y que pueden estar afectando, por falta de estímulo en su formación científica, de propuestas formativas estimulantes que favorezcan en etapas tempranas, las vocaciones científicas.

Referencias bibliográficas.

Acevedo-Díaz, J. A. y García-Carmona, A. (2016). Uso de la historia de la ciencia para comprender aspectos de la naturaleza de la ciencia. Fundamentación de una propuesta basada en la controversia Pasteur versus Liebig sobre la fermentación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 11*(33), 203-226. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5808068

Acevedo-Díaz, J. A., García-Carmona, A. y Aragón-Méndez, M. M. (2017). Historia de la ciencia para enseñar naturaleza de la ciencia: una estrategia para la formación inicial del profesorado de ciencia. *Educación Química, 28*(3), 140-146. http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2016.12.003

Chacón, M., Chacón, C. y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(54), 877-902. https://dialnet.unirioja.es/revista/2119/A/2012

De Luxán, S. (1991). El proceso de fundación de las Sociedades Económicas de Canarias 1776-1778: el caso de Fuerteventura y Lanzarote. Algunas consideraciones. *Tebeto, 4*, 29-44. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234076

Debus, A. (2008). Medicine and alchemy: The chemical philosophy and the scientific revolution. En Hellyer, M. (ed.) *The Scientific Revolution* (p. 172-176). Blackwell. https://books.google.es/books/about/The_Scientific_Revolution.html?id=1VhC63yV-WgC&redir_esc=y

Fàbrega, A. (2016). La introducció i l'expansió de la patata i el blat de moro a Catalunya. *Estudis d'Història Agrària*, *28*, 13-46. https://www.raco.cat/index.php/EHA/article/view/342932

Fernández, A. (1993). La Ilustración española. Entre el reformismo y la utopía. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, *10*, 57-71. https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF9393110057A

Fernández-González, M. y Sánchez-Tallón, J. (2013). Los instrumentos antiguos de los Gabinetes de Física. Propuesta de clasificación y estudio comparativo. Enseñanza de la Ciencias, 31(2), 231-249. https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n2.1031

Feynman, R., Goodstein, D. y Goodstein, J. (1999). *La Conferencia Perdida de Feynman: El Movimiento de los Planetas Alrededor del Sol*. Tusquets. https://es.scribd.com/document/149186750/Feynman-Richard-La-Conferencia-Perdida

Fundación General de la Universidad de La Laguna (2019). *José de Viera y Clavijo y Agustín de Betancourt, a la Luz de la Ciencia*. Idea. https://drive.google.com/file/d/1RWmntx1Cu0_dHKr2Z32nFEAPnqAa3irV/view

García del Rosario, C. (2001). *La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Gran Canaria*. R.S.E.A.P. de Gran Canaria. https://mdc.ulpgc.es/utils/getfile/collection/MDC/id/40468/filename/73612.pdf

García, D., Ginovés, C. y Navarro, Z. (2016). *Lvx Nivariensis: La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife en su 240ª Aniversario*. La Laguna: R.S.E.A.P. de Tenerife.

Kant, I. (2013). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En R. Aramayo (Ed.) *¿Qué es la Ilustración?* (pp. 87-98). Alianza. https://www.academia.edu/28225767/Qu%C3%A9_Es_La_Ilustracion_I_Kant_Alianza_pdf

Lafuente, A. y Valverde, N. (2003). *Los Mundos de la Ciencia en la Ilustración Española*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. https://www.fecyt.es/es/publicacion/los-mundos-de-la-ciencia-en-la-ilustracion-espanola

Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado (Ed.), *Los Educadores en la Sociedad del Siglo XXI* (pp. 161- 194). MECD. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29236/La_formacion_inicial_y_continua_de_los_educadores.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Marrero, J. J., González, P. y Negrín, M. A. (2020). Utilización de analogías con formato digital para la enseñanza de las ciencias en la formación inicial del profesorado de secundaria del siglo XXI. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Eds.) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2144-2151). Octaedro. https://drive.google.com/file/d/1kqlKMNMFgO3vQyGOfVWacCgmrvgi3h3D/view

Martín, C. (1994). Los conflictos entre la religión y la ciencia ante la pluralidad de mundos. *LLULL*, *17*(33), 357-390. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=62140

Morales, A. (1988). La ideología de la Ilustración española. *Revista de Estudios Políticos*, *59*, 65-105. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=26962

Moreno Martínez, L. (2021). El boletín Faraday (1928-29) y las relaciones entre historia y didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 39*(3), 215-230. https://ensciencias.uab.cat/article/view/v39-n3-moreno1/3304-pdf-es

Negrín, O. (2003). La reforma ilustrada de la educación popular al servicio del desarrollo económico en Campomanes. En D. Mateos (Ed.) *Campomanes, Doscientos Años Después* (pp. 529-546). Instituto Feijoo del siglo XVIII, Grafinsa.

Newton, I. (1675). *Isaac Newton letter to Robert Hooke, 1675. Date: February 5, 1675*. Simon Gratz collection. https://digitallibrary.hsp.org/index.php/Detail/objects/9792

Padgen, A. (2015). ¿Qué es la Ilustración? *Eunomía*, *8*, 3-14. https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2473

Sánchez-Blanco, F. (1997). *La Ilustración en España*. Akal. https://books.google.es/books/about/La_Ilustraci%C3%B3n_en_Espa%C3%B1a.html?hl=es&id=3OA3vgAACAAJ&redir_esc=y

Sobrado, H. (2018). Algunas precisiones en torno al alcance de las consecuencias económicas, sociales y demográficas del cultivo de la patata en la Galicia de finales del antiguo régimen. *Obradoiro de Historia Moderna, 27,* 139-176. doi: http://dx.doi.org/10.15304/ohm.27.5516

Innovación y transformación social a través del proyecto de recuperación del patrimonio histórico-educativo "La escuela de ayer para construir el mañana".

Estefanía Monforte García. Universidad de Zaragoza (España).

Sofía Sánchez Giménez. Comarca Del Maestrazgo (España).

María Alexia Sanz Hernández. Universidad de Zaragoza (España).

Virginia Domingo Cebrián. Universidad de Zaragoza (España).

Esther Edo Agustín. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

En el año 2015 se inicia un proyecto de recuperación de patrimonio escolar en el Maestrazgo turolense denominado "La escuela de ayer para construir el mañana". Impulsado por la Comarca del Maestrazgo y apoyado por los ayuntamientos de varias localidades, de la comarca aragonesa, logra musealizar siete escuelas antiguas que a día de hoy siguen siendo puntos cardinales de actividad didáctica y cultural en el territorio. Además, durante este curso escolar, este proyecto ha dado un paso más en el ámbito universitario, incluyéndose en un Proyecto de Innovación Social (PISOC_96-262) denominado "En primera persona: salvaguarda y puesta en valor de la memoria oral y del patrimonio histórico educativo del Maestrazgo turolense", mediante el cual se han planificado acciones de colaboración con la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza.

Este trabajo tiene como objetivo principal explicar los pasos seguidos en ese proceso de recuperación de escuelas rurales antiguas y las actividades que actualmente se están llevando a cabo como paradigma de espacios museísticos vivos, ligados a la comunidad y con una función educadora.

1.1. La recuperación del patrimonio escolar a través de los Museos Pedagógicos.

Los bienes documentales, testimonios, muebles e inmuebles, material didáctico de las escuelas del pasado forman parte de un patrimonio educativo y pedagógico. Un patrimonio que en las últimas décadas está siendo objeto de recuperación y de musealización por parte de instituciones y de la sociedad civil, como demuestra la proliferación de museos pedagógicos en las distintas comunidades autónomas. Estas iniciativas crean espacios a través de los que se recupera la memoria, permitiendo a la sociedad reflexionar sobre lo que la escuela ha sido y compararla con lo que es (Juan, 2008).

La incesante labor que llevan a cabo los distintos Museos Pedagógicos, distribuidos a lo largo de la geografía española, así como la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) en torno a la protección, conservación, estudio, investigación, recuperación y difusión del patrimonio histórico educativo (Moreno, 2015), ilustra un nuevo impulso al conocimiento histórico educativo, a partir del desarrollo de nuevos enfoques museísticos, y la promoción de la memoria y el patrimonio de la cultura escolar (Meda y Badanelli, 2013)

El interés por la pedagogía y por la recuperación del patrimonio educativo puede vincularse a las corrientes de pensamiento que desde los años 60 han ido transformando la noción de museo. La Nueva Museología entiende que el museo debe ser "un lugar de encuentro y

aprendizaje, que se convierte en el instrumento más apropiado para que la población descubra su identidad, la asuma responsablemente y se comprometa a desarrollarla en el futuro dentro de su propio territorio o comunidad" (Hernández, 2006, p. 99). Espacios que no muestran un modelo inmutable, sino que a través de una distribución descentralizada, una metodología interdisciplinar y un público heterogéneo, se convierten en lugares de recuperación y estudio del patrimonio cultural y natural de los pueblos, teniendo en cuenta el patrimonio tangible e intangible (Ruiz, 2006), y poniendo su carácter social al servicio de las personas (Rabaza y Ramos, 2017). Servirán también de instrumento de concienciación social que recupera los olvidos y silencios de ciertos grupos (Carreño, 2007). En contraposición a los museos tradicionales dedicados a coleccionar para mostrar sus adquisiciones a un público erudito, la Nueva Museología entiende como parte fundamental de estos la propia comunidad donde se asientan y la posibilidad de concienciar al visitante sobre el valor de la interpretación este patrimonio y los beneficios que ello conlleva en términos sociales y culturales (Alonso, 2012). En este sentido, se ha llevado a cabo una importante defensa de estos museos como algo vivo, en movimiento y en continua interacción con el medio y la comunidad. Atendiendo a los "actores locales" como pieza fundamental de ese proceso de detección de los bienes culturales de su comunidad y de la preservación y difusión de estos (DeCarli, 2008). En segundo lugar, los museos pedagógicos incluyen un nuevo planteamiento didáctico en el que todo aquello que se expone trata de educar al público y defiende el aprendizaje a lo largo la vida, que se centra más en quien aprende que en quien enseña: una nueva cultura del aprendizaje fundamentada en la comprensión, el análisis crítico y la reflexión (Rabaza y Ramos, 2017). En tercer lugar, el continuo avance de la ciencia y la tecnología ha obligado a la museología a adaptarse a las nuevas demandas sociales y promover redes de museos que lleguen a todos los públicos en un formato más parecido al de centro de interpretación, que destaca por su diálogo continuo con el patrimonio (Ruiz, 2006). Igualmente, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación ha garantizado, a través de la red, la difusión y transmisión de este patrimonio (Álvarez y Payà, 2013; Payá y Álvarez, 2015). En último lugar, este desarrollo museístico se ha visto favorecido por el surgimiento de una nueva línea historiográfica sobre el patrimonio histórico educativo orientada a la historia de la cultura escolar proveniente del estudio de la memoria y del objeto escolar. Este es un planteamiento de la historia de la educación que requiere de enfoques como la etnografía o la microhistoria donde todo tiene valor para ser historiado. A través de esta tendencia se estudia la vida cotidiana de las escuelas, asumiendo el historiador de la educación el papel de un intérprete que comprende y explica los hechos a través de nuevos enfoques que conectan con la experiencia, el discurso, la cultura y la identidad (Rabaza y Ramos, 2017).

Esta relación entre patrimonio y museismo pedagógico deja entrever los dos usos más significativos que se dan del patrimonio histórico-educativo: el didáctico y el académico-científico, ligado este a la investigación histórica (Antonio Viñao, 2010). A día de hoy, los museos pedagógicos se han consolidado como instituciones culturales de carácter educativo con capacidad para servir de recurso docente e investigador; un nuevo instrumento histórico educativo al servicio de la investigación educativa, de la cultura escolar y de la docencia y educación (Álvarez, 2014), y que además, se convierten en agentes transformadores y dinamizadores sociales, propiciando actividades o encuentros de divulgación para el gran público en los que se conecta la memoria, la ciencia, la innovación y la educación para construir una sociedad basada en el conocimiento (Álvarez, 2021).

2. La escuela de ayer para construir el mañana: contexto de estudio y método.

El proyecto "La escuela de ayer para construir el mañana" vinculado a la recuperación del patrimonio escolar y el trabajo con la comunidad nace y se desarrolla en la comarca turolense del Maestrazgo. Sus antecedentes se remontan al año 2012 cuando el Departamento de

Patrimonio Cultural de la Comarca del Maestrazgo llevó a cabo una exposición sobre la historia de la partida masovera[23] de San Juan del Barranco en Cantavieja bajo el título: "Vivir en la frontera" (Sánchez, 2019). En aquella ocasión se recuperaron los libros, documentos, correspondencia, inventarios, etc. de esta escuela, situada en una pequeña agrupación de masías y se trasladaron al ayuntamiento de Cantavieja. Allí se custodiaron separados del resto de objetos de la escuela que permanecieron en aquel antiguo edificio, sin garantías de una correcta conservación.

La situación cambia cuando en otoño de 2015, una de las autoras de este texto, muestra interés en realizar una tesis doctoral sobre el patrimonio escolar e historia de la educación que tuviese como marco la comarca del Maestrazgo y territorios colindantes. Un estudio que animó al Departamento de Patrimonio Cultural de la Comarca del Maestrazgo a recuperar la escuela del Barranco de San Juan, y en el cual estuvieron implicados tanto el ayuntamiento de Cantavieja, proporcionando los medios para poder recrearla en una sala municipal, como varios habitantes de la zona que se unieron.

Poco tiempo después, el ayuntamiento de Mirambel reunió lo que quedaba de la antigua escuela de niños y lo dispuso en la sacristía del convento de Las Agustinas, iniciando una labor de musealización similar. Lo mismo ocurrió en Dos Torres de Mercader, población donde la escuela ya había sido musealizada por los propios habitantes.

Después llegaron los ayuntamientos y vecinos de Tronchón, La Cuba y La Cañada de Benatanduz los cuales pidieron ayuda para recuperar aquellos objetos guardados en las dependencias municipales, todos ellos con la sensación de que esos objetos formaban parte de su historia y de su forma de ser, y considerar que no podían continuar deteriorándose a pesar de haber perdido su uso. Así se recrearon también las escuelas de estos tres pueblos. Se incluyó también a la localidad de Mosqueruela, de la vecina comarca de Gúdar-Javalambre, por ser un pueblo colindante a la comarca y muy vinculado históricamente a este territorio. En total, se consiguieron musealizar las siguientes siete escuelas:

- Escuela de la partida masovera de Las Casa de San Juan, en una dependencia de la torre de la iglesia de Cantavieja.
- Escuela mixta de Tronchón, en el edificio conocido como "el castillo".
- Escuela del barrio de la Estrella, en la antigua escuela de niñas de Mosqueruela.
- Escuela de La Cuba, en el Centro de interpretación del esparto.
- Escuela mixta de La Cañada de Benatanduz, en el antiguo hospital.
- Escuela de niños de Mirambel, en el convento de las Agustinas.
- Escuela de Dos Torres de Mercader, en el antiguo ayuntamiento.

Fue condición indispensable que las escuelas se resituaran, a ser posible, en sus edificios de origen. Para ello se tuvieron que recuperar algunos espacios patrimoniales que originariamente habían sido escuela, pero que en ese momento estaban en desuso. A diferencia de muchos Museos Pedagógicos, se ha optado por mostrar los materiales escolares intentando recrear las aulas de manera que no fuese difícil creer que la escuela sigue abierta.

[23] Unidad de paisaje que abarca una zona geográfica caracterizada por su componente físico y de relieve y que ayuda a organizar el territorio. En ella que se localizan numerosas masías o núcleos de población dispersa en los que vivían familias de manera autosuficiente, desarrollando una explotación agraria y ganadera de tipo familiar. En la actualidad, la despoblación ha hecho que muchas de ellas se abandonen o se encuentren en desuso.

2.1. Objetivos.

Una vez que las escuelas fueron musealizadas, la dirección del proyecto se marcó los siguientes objetivos:

- Recuperar y conservar el patrimonio histórico y educativo vinculado a la escuela en los pueblos de la comarca del Maestrazgo.
- Mejorar el conocimiento sobre la historia de la educación en la comarca y de la historia local a través de la investigación sobre las antiguas escuelas.
- Implicar a los vecinos, colectivos, asociaciones e instituciones educativas en la salvaguarda, conocimiento y aprovechamiento de este patrimonio.
- Ensayar procederes y formas de trabajar innovadores vinculados a los paradigmas de la nueva museología, especialmente en cuanto a la utilidad social del proyecto, implicando a la población local en el proceso.
- Fomentar la reflexión entre la comunidad y, principalmente, entre los más jóvenes sobre los procesos históricos y la necesidad de preservar los restos materiales del pasado.
- Promover la creatividad a través de un incipiente trabajo de comunicación en el ámbito educativo.

2.2. Fases.

Para la consecución de dichos objetivos se articularon las siguientes fases que fueron desarrollándose a la vez que se iba avanzando en el estudio de tesis doctoral nombrado con anterioridad:

- Tras la localización de mobiliario escolar y materiales didácticos en las escuelas antiguas recuperadas, se realizó un inventario general de cada una de ellas. Compuesto por fichas descriptivas de cada uno de los objetos escolares que permitieron cuantificar los elementos pertenecientes a cada escuela, datar y describir el tipo de materiales e inferir conclusiones sobre el material didáctico que llegó hasta las escuelas de la comarca.
- Después se llevó a cabo una conservación y restauración de los objetos escolares que se encontraban en condiciones precarias y que merecía la pena conservar por su valor patrimonial.
- Para contextualizar el patrimonio escolar con el contexto histórico concreto, se llevó a cabo un proceso de localización y digitalización de la documentación relacionada con las escuelas recuperadas. Se visitaron los archivos escolares y municipales de cada una de las localidades y se amplió la visión con los archivos históricos provinciales y nacionales.
- Seguidamente se realizaron entrevistas semi-estructuradas a alumnos y maestros que ampliaron la información a través de vivencias, perspectivas y experiencias personales, generando un imaginario de la historia de estas escuelas.
- Finalmente, se establecieron modos de colaboración con los ayuntamientos de cada localidad, con la propia comunidad y con instituciones educativas para el uso de estos espacios como lugares de difusión, didáctica e investigación de las escuelas rurales. En este último punto es donde se enmarca el actual Proyecto de Innovación Social (PISOC_96-262) que ha servido de nexo formal para desarrollar nuevas actuaciones con la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza.

2.3. Destinatarios.

Los principales destinatarios del proyecto son:

- La población local mayor de edad, compuesta por los antiguos alumnos que asistieron a la escuela, las distintas asociaciones locales y las escuelas de adultos.
- La población local menor de edad. Especialmente el colectivo de estudiantes de los diferentes niveles educativos a través de los colegios e institutos.
- El turismo cultural. Un turismo vinculado al patrimonio cultural material e inmaterial que busca una oferta de calidad y sobre todo una experiencia singular y auténtica.
- Público especializado en historia de la educación. Profesorado y estudiantes universitarios, colectivos y foros de investigadores, asociaciones de exalumnos y aficionados a la temática.

3. Actividades didáctico-divulgativas.

Las tres misiones del proyecto museológico y educativo están basadas en los siguientes principios:

- Educación/Creación: La educación como proceso creativo en sí mismo que permite a la persona despertar su capacidad para desenvolverse en la sociedad de manera competente.
- Memoria/ identidad: La memoria como pieza clave para conocer el pasado y preservar o redefinir los dispositivos identitarios comunitarios.
- Desarrollo local y comunitario: Las escuelas rurales se ubican en un espacio rural especialmente vulnerable desde un punto de vista demográfico. El conocimiento de su patrimonio material e inmaterial refuerza los vínculos de la población y puede ser el germen de proyectos comunitarios futuros.

3.1. Actividad en el ámbito comunitario, comarcal y provincial.

El proyecto de "La escuela de ayer para construir el mañana" inició su andadura a través del trabajo con la comunidad. El proceso de musealización en el que participó la población local incrementó el sentimiento de pertenencia comunitaria y el grado de responsabilidad de los participantes con respecto a la necesidad de cuidar y mejorar los museos escolares. Gracias a esa concienciación se comenzaron a programar actividades, unas planteadas desde la dirección del proyecto y otras desde los propios habitantes.

Se planificaron inauguraciones y encuentros de cada una de las escuelas para reunir a los antiguos maestros y alumnos e incluir actividades de conocimiento y divulgación de la historia de la educación y patrimonio escolar por medio de visitas guiadas y conferencias de expertos, entre otras. Un ejemplo significativo de este tipo de actividades fue la celebración de los 25 años de la escuela de Dos Torres de Mercader el 11 de mayo de 2019.

Más tarde, se llevaron a cabo actividades como: cafés tertulias con antiguos maestros, audiovisuales de las escuelas, exposiciones temáticas, entre otras. A día de hoy siguen programándose nuevas actividades, sobre todo en los meses de verano aprovechando el buen tiempo y el aumento poblacional.

3.2. Actividad en el ámbito de la educación primaria, secundaria y de adultos.

La escuela fue uno de los focos fundamentales donde el proyecto centró su atención desde el inicio. Se diseñaron talleres didácticos y divulgativos para realizar con los centros educativos de la zona que se dividieron en tres categorías: memoria, desarrollo local y comunitario, educación/creación.

MEMORIA	DESARROLLO LOCAL Y COMUNITARIO
- Taller de escritura con plumas - Taller de juegos tradicionales - Taller de cuentos - Taller de costura - Taller de recortables - Taller de música tradicional - Taller de indumentaria - Entrevistas a antiguos alumnos - Recuperación del Día del Árbol - Visita a los archivos municipales	- Paseo sonoro - Exposición fotográfica: Ciudades bombardeadas-pueblos deshabitados - Reunión del concejo - Arqueología experimental
	EDUCACIÓN/CREACIÓN
	- Taller de sociomuseología - Taller de expresión artística

Tabla 1. Talleres que se ofrecen a los centros educativos para su desarrollo en los museos-escuelas. Fuente: Elaboración propia.

Estas actividades se ofertan a los centros educativos de la zona y, si muestran interés, acuerdan una fecha con la técnica de patrimonio cultural de la Comarca del Maestrazgo para realizar la visita. Como ejemplo desarrollaremos la jornada que tuvo lugar los días 23 y 25 de octubre de 2018 con los alumnos del CRA Olea:

La jornada consistió en distintas actividades que tenían como objetivos conocer la antigua escuela recuperada y entender cómo afecta la despoblación al entorno rural. La primera actividad fue la visita al museo-escuela de Cañada de Benatanduz acompañados de dos antiguos alumnos que narraron en primera persona cómo eran las clases, qué materiales utilizaban o qué asignaturas se impartían.

Relacionando la escuela antigua con la escritura de ese momento, se desarrolló un taller de escritura con pluma en la que los alumnos tuvieron que escribir textos copiando la letra de un ejemplo de mediados del siglo XIX. Antes de realizar su producción escrita, se leyeron varios textos que introducían el vocabulario de la época. Seguidamente, se realizó el taller de indumentaria tradicional en el que los alumnos, una vez estaban ataviados con el vestuario de la época, fueron fotografiados en parejas en la mesa del maestro de la escuela antigua.

La segunda parte de la actividad consistió en una visita comentada al pueblo, en la que los alumnos pudieron conocer la historia de los edificios más emblemáticos, sus funciones y el modo en el que se construían. La visita terminó en la zona del barrio de Monjuic donde se recorrieron los restos del antiguo castillo que corona el municipio. Este punto elevado del pueblo desde el que se pueden ver distintos edificios abandonados y en muy mal estado, es de gran utilidad para hablar de cuáles son las consecuencias de la despoblación en los edificios que se quedan vacíos. En el caso de Cañada de Benatanduz, como la zona despoblada del barrio de Monjuic no ha sido excavada, ni estudiada en profundidad, es fácil encontrar restos arqueológicos de valor solo con pasearse por el entorno. Esto da pie a hablar sobre la importancia de entregar a entes públicos todo lo que se encuentra en el suelo, y fomentar la idea de que el patrimonio es de todos y debemos cuidarlo como comunidad.

3.3. Actividad el ámbito de la educación superior.

El presente proyecto tiene también un marcado carácter científico y divulgativo en tanto que ofrece la posibilidad a la comunidad académica de iniciar estudios sobre historia de la educación y patrimonio histórico-educativo a través de los archivos locales, del estudio de los objetos escolares de las escuelas antiguas o mediante la recuperación de la memoria oral facilitando el contacto con la comunidad. Tenemos ejemplos de historiadores y estudiantes de magisterio que han realizado sus investigaciones y Trabajos Finales de Grado sobre la historia de la educación de las escuelas de la Comarca del Maestrazgo, para ello el apoyo y acompañamiento en los archivos locales y en los museos ha sido fundamental.

Además, en los últimos años, se han generado interesantes vínculos con las instituciones universitarias que han reforzado su existencia y continuidad. En 2020 el proyecto fue seleccionado, desde la Universidad de Zaragoza, para formar parte de la red UNITA[24] incluido en la línea de patrimonio cultural, elemento que lo conectó con otros países de cara a futuros intercambios y trabajo conjunto. Además, anualmente la Comarca del Maestrazgo es destino seleccionado para la realización de prácticas de másteres especializados como es el Máster en Museos de la Universidad de Zaragoza; la llegada de estudiantes del máster a la zona es muy beneficiosa para la conservación y actualización tanto de los fondos documentales de los Museos Escuela como de los objetos escolares, además de que algunos de estos alumnos inician sus Trabajos Finales de Máster sobre el tema de Museos Pedagógicos.

Por otro lado, se ha intentado acercar a los estudiantes del Grado de Magisterio hasta estas escuelas a través de visitas "in situ". Así es como, en otoño de 2018, los estudiantes de 1º de Magisterio de Educación Primaria de la Facultad Educación y Ciencias Sociales del Campus de Teruel visitaron dos de las escuelas musealizadas. La primera de ellas fue el Museo Escuela de Mosqueruela, donde tuvieron la oportunidad de escuchar la experiencia de una maestra rural en activo que les transmitió cómo es la vida de un maestro/a en las escuelas actuales de los pueblos pequeños, animándolos a elegirlos como destino en su futuro laboral. A mediodía, se trasladaron a Cañada de Benatanduz donde vivenciaron el taller de "paseo sonoro" que les introdujo en el conocimiento de las causas y consecuencias de la despoblación. Seguidamente visitaron la escuela antigua a través de la explicación que les ofreció una de las directoras del proyecto y un antiguo alumno. Finalmente pusieron en práctica la técnica de la entrevista oral realizando preguntas al antiguo alumno.

En esta misma línea, actualmente, se está desarrollando el Proyecto de Innovación Social (PISOC_96-262) "En primera persona: salvaguarda y puesta en valor de la memoria oral y del patrimonio histórico educativo del Maestrazgo turolense" que sigue reforzando la relación con la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel a través de acciones de divulgación y de investigación en la propia Facultad, incluyendo el proyecto de recuperación en los contenidos de algunas asignaturas y acercando a los alumnos a la realidad histórico-educativa y social de la provincia.

4. Conclusiones.

El presente proyecto presenta un marcado carácter innovador y de relación con el territorio en la medida en que, por un lado, persigue la promoción, valorización y difusión conjunta de

[24] UNITA es una alianza de seis universidades y actores relevantes de cinco países distintos que comparten el compromiso de contribuir al desarrollo sus sociedades y territorios en una dimensión europea. Todas ellas tienen en común su ubicación en zonas rurales y despobladas, el uso de las lenguas romance además del inglés y el interés por las áreas educativas y de investigación innovadoras, especialmente en los campos de las energías renovables, el patrimonio cultural y la economía circular.

varios elementos o bienes integrantes del patrimonio cultural comarcal sobre los que, hasta la fecha, apenas se había intervenido, en una sociedad en la que habitualmente se abandonan los objetos materiales del pasado. A su vez, permite reunir a personas, grupos y entidades que, a priori, actúan en ámbitos diferentes dentro del mundo de la cultura (asociaciones culturales, asociaciones de mujeres y personas mayores, entidades educativas y patrimoniales, personas interesadas en la recuperación del patrimonio cultural y la historia local, etc.), favoreciendo la aparición de lazos entre ellas y la generación futura de sinergias. Además, en su ejecución, se combina la recuperación, la investigación y la difusión del patrimonio cultural comarcal con el ocio y el entretenimiento.

La experiencia refleja una evolución del concepto tradicional de "Museo" haciendo del Centro Expositivo un espacio abierto, dinámico y participativo. Convirtiendo la localidad y la comarca en un Museo-territorio en el sentido que promueve la Nueva Museología, donde el público es la comunidad y la colección su patrimonio cultural y natural.

Se vincula a la escuela con una perspectiva de futuro, donde los escolares encontrarán un espacio que les predisponga al diálogo intergeneracional y a reflexionar sobre su formación y su estar en el mundo.

Finalmente, se adapta a las exigencias de la revolución pedagógica que se está operando en la última década que afecta a los museos, incluidos los Museos Pedagógicos, de varias maneras: por un lado, el foco de atención está en el que aprende y no en el que enseña. Por otro lado, se acentúa el aprendizaje, no la instrucción. Así estos espacios musealizados se convierten en escenarios de aprendizaje y de dinamización activa para el profesorado, estudiantes, investigadores, visitantes de todas las edades y diferentes colectivos.

Referencias bibliográficas.

Alonso, L. (2012). Nueva Museología: planteamientos y retos para el futuro. Alianza Editorial.

Álvarez, P. (2014). Los museos pedagógicos como espacios didácticos para difundir e interpretar el patrimonio histórico educativo en tiempos difíciles: aproximación y apuntes para el futuro. Revista América Patrimonio, 2(6),91-99.

Álvarez, P. (2021). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. Revista História da Educação, 25, 1-34. https://doi.org/10.1590/2236-3459/105032

Álvarez, P. y Payà, A. (2013). Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico educativa más participativa y la investigación en red. Cuestiones Pedagógicas - Revista de Ciencias de la Educación, 22, 119-141.

Carreño, M. (2007). Museología y museografía de la educación. En A. Escolano (Ed.). La cultura material de la escuela. En el Centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, (pp. 91-110). CEINCE.

DeCarli, J. (2008). Innovación en museos: museo y comunidad en la oferta al turismo cultural. Rotur: revista de ocio y turismo, 1, 87-101. https://doi.org/10.17979/rotur.2008.1.1.1227

Hernández, F. (2006). Planteamientos teóricos de la museología. Trea.

Juan, V. (2008). Los secretos del Museo Pedagógico de Aragón. Foro de Educación. 8, 495-499.

Meda, J., y Badanelli, A. M. (2013). La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Macerata: EUM.

Moreno, P.L. (2015). La historiografía del patrimonio educativo en España: un balance crítico. Educar em Revista, 58, 87-102. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43468

Payà, A. y Álvarez, P. (2015). Història de l'educació 2.0 i Història de l'e-Educació. Les TIC i les xarxes socials al servei de la docència historicoeducativa. Educació i Història, 26, p. 41-64. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.152

Rabaza, T. y Ramos, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. História da Educação, 21 (53), 100-119. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/72218

Ruiz, J. (2006). Historia y museología de la Educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. Historia de la Educación - Revista Interuniversitaria, 25, 271-290.

Sánchez, S. (2019). Prácticas cercanas a la Nueva Museología en un territorio especialmente despoblado, la Comarca del Maestrazgo (Teruel), Cuaderniu Revista de La Ponte-Ecomuséu, 7, 108-111.

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. Educatio siglo XXI, 28(2), 17-42.

La implementación de juegos de mesa en Educación Física para el desarrollo de la Expresión Corporal.

Pablo Sotoca Orgaz. Universidad de Alcalá (España).

1. Introducción.

La Expresión Corporal (EC, en adelante) es una de las ramas de conocimiento del área de Educación Física que más se ha transformado las últimas décadas. Fue en la LOE (2/2006, de 3 de mayo) cuando aparece como contenido independiente en algunas comunidades autónomas (Montávez, 2012a), consolidándose dentro de la asignatura en todas las etapas educativas. A lo largo de estos años, los avances en los contenidos de EC invitan a generar propuestas muy diversas con el alumnado (Montávez, 2012b) generalmente a través de estrategias como las técnicas artísticas del cuerpo en movimiento, actividades y ejercicios expresivos o juegos simbólicos. (Arévalo, 2021).

El poder del juego como medio para el aprendizaje es una realidad, aunque no todos los juegos son iguales, ni tienen las mismas características ni desarrollan las mismas habilidades (Marín, 2018). Esto, junto a la diversidad de investigaciones sobre el juego, implica que existan también un sinfín de clasificaciones basadas en diferentes criterios según el contexto y el objetivo planteado. En algunas de las más citadas, se hace alusión a juegos donde se recogen aspectos de EC como son los juegos de imitación (Claparéde y Barnés, 1927), *mimicry* o simulacro (Caillois, 1958) y los juegos simbólicos de imitación (Piaget, 1961), en los que adquiere relevancia la mímica, las máscaras y disfraces, la representación teatral, el movimiento libre, etc.

Las nuevas tendencias educativas recurren a metodologías emergentes como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) que nos invita a la inclusión de juegos de mesa que cuentan con una gran acogida en el público infantil y adolescente, pero también adulto. El diseño y la propia mecánica de estos juegos proporciona una experiencia motivante y divertida que contrasta con algunas de las vivencias que, en ocasiones, se pueden observar en el ámbito educativo (Marín, 2018). Además, el potencial de los juegos de mesa ofrece un marco de aprendizaje y desarrollo de Funciones Ejecutivas (FE, en adelante) que favorecen los procesos cognitivos (Navarro-Mateos & Pérez-López, 2020), llegando incluso a permitir la mejora de poblaciones con necesidades especiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sandoval y Olmedo, 2017; Estrada-Plana et al, 2019).

A continuación, se realiza una justificación teórica para comprender la esencia de la EC y su relación con las FE. Este acercamiento nos permitirá, posteriormente, realizar un análisis de veintiún juegos de mesa comerciales bajo el marco de los ejes de la dimensión expresiva del movimiento y las FE. De esta manera, se mostrará un amplio abanico de posibilidades que tienen los docentes para su inclusión en la materia de Educación Física, abordando los diferentes elementos clave de las propuestas expresivas y fomentando el desarrollo de diferentes FE. Cabe señalar que todos los juegos analizados se han implementado durante

cinco cursos en la asignatura "Imagen, Percepción, Expresión y Comunicación Corporal" de la mención de Educación Física del último curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá.

2. Justificación.

2.1. Los ejes que vertebran la Expresión Corporal.

Según Coterón et al. (2008) debemos considerar cuatro ejes fundamentales que conectan la manifestación expresiva del cuerpo en movimiento. El análisis de juegos de mesa bajo el marco de estos ejes (Figura 1) permiten comprender su potencial pedagógico desde los pilares que sustentan la EC. Estos ejes son los siguientes:

- La expresividad**:** Elemento de descubrimiento corporal donde se van revelando las diferentes posibilidades expresivas durante tres momentos clave:
  - La toma de conciencia, a través de la experimentación.
  - La vivencia emocional, atendiendo al elementos tónico-corporales y a las calidades del movimiento (gravedad, espacio, tiempo, fluidez).
  - La consolidación de las habilidades expresivas mostrando nuestro mundo interior.
- La comunicación: La interacción entre dos personas o un grupo permite que exista una relación sin necesidad de utilizar las palabras en lo que se denomina lenguaje no verbal. Este lenguaje está formado por dos elementos fundamentales:
  - El lenguaje gestual: elemento fundamental en la comunicación social a través de gestos, posturas, miradas, etc.
  - El lenguaje corporal: centrado en la comunicación artística y requiere la existencia de una alfabetización del cuerpo que permita transmitir las ideas y sentimientos a través de componentes creativos y estéticos.
- La creación: Las vivencias personales proporcionan recuerdos que permiten generar propuestas corporales diferentes. La búsqueda de la originalidad y lo singular cuando la persona expresa requiere evocar a la imaginación desde un proceso creativo que permita llegar desde la idea hasta el movimiento. En este sentido, la toma de decisiones diversas y la resolución de problemas posibilitan la riqueza de este proceso.
- La estética: La interpretación y experimentación de las manifestaciones artísticas a partir de propuestas que entiendan lo estético como lo que resulta interesante, sorprendente y provoca emoción y reflexión.

2.2. Las funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos que permiten guiar pensamientos y acciones para la consecución de diferentes objetivos (Karbach y Kray, 2016), a través de la coordinación, control y dirección de diferentes procesos en los que interviene nuestro cerebro (Bull & Lee, 2014). Son funciones que hacen posible jugar mentalmente con las ideas, pensar antes de actuar para enfrentarse a desafíos focalizando en el objetivo (Diamons, 2013). Además, su desarrollo es fundamental en las primeras etapas educativas para facilitar un rendimiento académico óptimo (Borella et al., 2010; Duncan et al., 2007; Gathercole et al., 2004) y requiere un entrenamiento a través de la repetición (Karbach y Kray, 2016). Por esta razón, este campo de estudio ha contado con numerosas investigaciones que cuenta con varias clasificaciones y definiciones (Miranda, Presentación, Siegenthaler y Jara, 2013) no obstante, un buen número de ellas llegan al consenso de que existen FE básicas como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, sobre las que se construyen FE complejas o de orden superior como el razonamiento, la planificación y la resolución de problemas. (Diamond, 2013;

Rosselli, Matute & Jurado, 2008). Estas FE se desarrollan en numerosos juegos de mesa (Figura 1).

Seguidamente, se realiza un acercamiento terminológico a las FE básicas, si atendemos a la clasificación de Diamond (2013):

- Control inhibitorio: También se le denomina autocontrol sobre el comportamiento e implica no actuar impulsivamente y resistir a las tentaciones o distracciones.
- Memoria de trabajo: Retención de información en la mente que permitirá poder trabajar con ella en otros procesos cognitivos superiores.
- Flexibilidad cognitiva: Adaptación a los cambios o problemas que surgen buscando una nueva perspectiva, ajustándose a las nuevas demandas y aprovechando las nuevas oportunidades

En la que se sustentan las FE de orden superior o complejas (Collins y Koechlin, 2012)

- Razonamiento, Planificación y Resolución de problemas: Repertorio de estrategias conductuales flexibles y procesos creativos que permiten impulsar la acción en situaciones cambiantes, inciertas y abiertas.

2.3. Ejes de la Expresión Corporal, funciones ejecutivas y juegos de mesa





Figura 1. Infografía resumen. Elaboración propia.

3. Análisis de 21 juegos de mesa expresivos.

3.1. Juegos de lenguaje corporal a través de la mímica.

La representación de personajes, situaciones, sentimientos e ideas a través de los recursos expresivos son contenidos específicos que se recogen en los diferentes Decretos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato de todas las Comunidades Autónomas. Dos ejemplos podemos encontrarlos en los actuales Decreto 89/2014 de la Comunidad Autónoma de Madrid y el Decreto 54/2014 de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Por esta razón, además de ser un contenido obligatorio en Educación Secundaria, tomando como ejemplo el Decreto 48/2015 de la Comunidad de Madrid, son muchos los docentes que recurren a la técnica del mimo en las aulas, utilizándolo como forma dramática de comunicar a través de gestos, expresiones faciales y movimientos corporales (Motos, 2019; Sotoca y Arévalo, 2020).

Los juegos de mesa que se exponen a continuación tienen en común que se recurre a la mímica para intentar adivinar los diferentes elementos que aparecen en las cartas. El equipo que más adivine será el ganador. Aunque podría parecer juegos similares, la complejidad varía en cada uno debido al nivel de complejidad de sus cartas.

Pouet! **Pouet! (s.f.).**
Las cartas están compuestas por sencillos dibujos de objetos y acciones cotidianas que se deben realizar con mímica y adivinar. Dependiendo del color de la carta se podrá utilizar únicamente la mímica, los sonidos o ambos.

- Etapa Educativa recomendada: Educación Infantil.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Actuar, intercambio de cartas, memoria

Mímica /Pantomime (2005).
Los participantes deben representar a objetos y animales que están representados en diferentes cartas.

- Etapa Educativa recomendada: Educación Infantil.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Actuar

Gestos (Breslow y Morrison, 1990).
Los jugadores deben escenificar y adivinar diferentes palabras que están clasificadas en tres niveles de dificultad (fácil, medio y difícil). No existe conexión entre ellas y el tiempo marcará el final del turno. Se pueden encontrar sustantivos, adjetivos y verbos. Se recomienda dominar la lectoescritura para jugar adecuadamente.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 2º de Educación Primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Actuar

Mi Mic (Allué y Gómez, 2014).
Los jugadores deberán adivinar cartas de objeto, sujeto y acción para que la persona que recibe la información termine elaborando una frase. Se utiliza la mímica y se recurre a sonidos y tarareos si es necesario. Se pueden encontrar personajes de actualidad. Además, cuenta con la limitación del tiempo por un reloj de arena.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo-Medio
- Mecánicas de juego: Actuar

Mim Too (Burgoin, 2012).
Los participantes deberán dramatizar una carta de personaje ("soy…") y una carta de acción ("que…"). Las propuestas que se generar no son cotidianas y las dramatizaciones que pueden generarse son inverosímiles y sin ningún sentido aparente. Su actualización le permite que aparezcan programas de televisión, series o personajes actuales.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 5º de primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo-Medio
- Mecánicas de juego: Actuar

Sigue la línea (Cormier y Disher, 2022).
Los jugadores deberán concatenar diferentes representaciones a través de su lenguaje corporal de objetos, animales, transportes, profesiones, etc. El resto de los participantes tendrá una pizarra con diferentes iconos que se relacionan con la acción realizada. La suma de representaciones generará un dibujo en la pizarra y el primero que lo adivine será el ganador.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 5º de primaria.
- Nivel de dificultad: Medio
- Mecánicas de juego: Actuar y dibujar

3.2. Juegos de expresión facial.
Uno de los aspectos fundamentales en la comunicación no verbal son las diferentes expresiones faciales a través del movimiento de los ojos, boca, cejas, nariz, cabeza o la intensidad de la mirada. Este énfasis en el rostro permite reflejar el estado afectivo interno, la intención del comunicador, así como diferentes manifestaciones emocionales de la persona que las emite. Sin duda, un elemento fundamental para enfatizar y matizar los diferentes mensajes en la comunicación verbal y no verbal. (Valín, 2010). A continuación, se describen algunos de los juegos de mesa que se pueden incluir en el aula para el trabajo de la expresión facial.

Grimaces (s.f.).
Divididos en dos equipos se deberá adivinar la secuencia de rostros expresivos que ha decidido uno de ellos. Un juego de memoria donde la expresión facial ejecutada estará

relacionada con las cartas que están encima de la mesa. El equipo que más adivine será el ganador.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de Educación Infantil.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Actuar, intercambio de cartas, memoria.

Memo Mímica (Nikisch, 2010).
Las cartas están compuestas por monos que realizan una mueca. El objetivo es representar a uno de los monos y que los demás adivinen cuál es la carta representada. Se acumularán plátanos que serán los puntos. Se trata de un juego de entrenamiento labial y bucal en edades tempranas.

- Etapa Educativa recomendada: 1º y 2º de Educación Infantil
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Actuar y memoria.

Tip Top Clap (s.f.).
Las cartas cuentan con diferentes dibujos con gestos faciales e imitaciones que generarán una cadena. Se deberán memorizar hasta que uno de los participantes falle que será penalizado con una carta. Quien menos cartas tenga será el ganador.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo-Medio
- Mecánicas de juego: Actuar y memorizar

3.3. Juegos de lenguaje gestual.

La misma intencionalidad que se muestra con el rostro también la encontramos en las manos. Gracias a los gestos podemos fortalecer las expresiones faciales del lenguaje no verbal. Existen multitud de gestos que pueden tener diferentes interpretaciones y significados que podemos clasificar en gestos universales, culturales emblemáticos y culturales codificados, así como los personales o creativos (Valín, 2010). En las siguientes propuestas de juegos de mesa encontramos varios tipos de gestos que se realizan con las manos y pueden ayudar a clarificar esta clasificación.

Manos arriba (Ecoutin, 2008.)
Las cartas están compuestas por manos que muestran un gesto. Hay multitud de gestos diferentes que se repiten en cada uno de los mazos. Cada jugador contará con un mazo de cartas y deberá deshacerse del máximo número posible. Todos sacarán una carta a la vez y realizarán el gesto correspondiente al resto de la mesa; si hay coincidencia entre jugadores se descartará la carta y ambos sumará un punto, en caso de no coincidir se podrá escoger sacar otra carta o esperar a que otro jugador cambie de gesto para que coincida. Quien se quede sin cartas será el ganador.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 1º de primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Actuar y reconocimiento de patrones

MimiQ (Andersen y Dreinø, 2011).
Las cartas están compuestas por personajes que realizan un gesto. El objetivo es conseguir 3 cartas iguales de personaje. Los jugadores señalarán a una de las personas que está jugando para solicitarle una carta de personaje realizando el gesto o mueca de este personaje. Si el

solicitante tiene la carta deberá dársela y si no la tiene en su poder le tendrá que sacar la lengua. Si la respuesta es negativa, el jugador que había preguntado deberá robar una carta del mazo, acumulando una carta más en su mano.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de primaria.
- Nivel de dificultad: Medio
- Mecánicas de juego: Actuar y colección de cartas

Tokyo Train (Obert, 2009).
Se jugará por parejas y uno tendrá el rol de revisor de tren y el otro de turista japonés. Únicamente utilizando signos, palabras japonesas y diferentes movimientos de brazos que ya están estipulados de antemano, se deberá colocar a los turistas en sus respectivos asientos. La primera pareja que coloque a los 6 turistas como marque la carta patrón será la ganadora.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de primaria.
- Nivel de dificultad: Medio
- Mecánicas de juego: Actuar y juego de equipos

El maestro (Fourcade, 2019).
Sin hablar, se establece un código de comunicación a través de las manos entre todos los jugadores. Uno de ellos será el maestro y deberá trazar en el aire diferentes figuras básicas que componen el dibujo que aparece en las tarjetas del juego. Valiéndose de los "gestos del maestro" indicará si los diferentes elementos se encuentran arriba, dentro, debajo, a la derecha, al fondo, etc. La persona que mejor plasme en un papel el dibujo que se intenta representar será la ganadora.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de primaria.
- Nivel de dificultad: Medio
- Mecánicas de juego: Actuar, pintar-dibujar y juego por equipos

Ritmo y bola (Ecoutin, 2008).
Las cartas están compuestas por personajes conocidos que están realizando un gesto que se convertirá en el gesto del jugador que la tiene en posesión. Partiendo del ritmo del "We Will rock you" del grupo musical de Queen y estableciendo quien es el jugador inicial, se deberá generar una cadena indicando qué persona es la que continúa la serie indicando su gesto. El siguiente deberá recordar el gesto del jugador que le precede, realizar el suyo y el de la siguiente persona. El ritmo se convierte en otro de los factores a trabajar en este juego.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 5º de primaria.
- Nivel de dificultad: Medio
- Mecánicas de juego: Actuar, reconocimiento de patrones y memoria.

3.4. Juegos de movimientos corporales y danza.
El movimiento indica que estamos vivos y está inherente en el ser humano. No obstante, en ocasiones existen barreras físicas o psíquicas que impiden mostrar el mundo interior que cada persona tiene dentro a través del movimiento y la EC. Compartir con la comunidad ayuda a romper esas barreras, siempre que se utilicen las metodologías adecuadas. El trabajo de desinhibición corporal y la coordinación de las distintas partes del cuerpo a través del movimiento es fundamental en las aulas, al igual que lo es la danza. La danza es un contenido de EC que permite desarrollar el lenguaje corporal y explorar nuevas oportunidades de movimiento a través de la música (Gil-Ares y Coterón, 2017). Danzar es un elemento que permite educar al cuerpo, nos indica que estamos vivos y que queremos hacerlo con

intensidad. Además, aporta a la EF destrezas básicas y habilidades perceptivo-motoras necesarias para el desarrollo personal (Gregorio y cols., 2010).

Prima Ballerina (Von Feyerabend, 2014).
Se trata de un juego cooperativo que está formado por pasos de baile. Por un lado, encontraremos el movimiento de brazos de la bailarina y por el otro se encontrará el movimiento de piernas. Por turnos, una persona destapará una de las posiciones (brazos y pies) y lo ejecutará en su sitio, dando la vuelta de nuevo a las cartas. El siguiente jugador realizará lo mismo con la siguiente figura, recordando cuál era la anterior y añadiendo la nueva. Así se concatenarán todas las posiciones hasta completar el baile.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 1º de primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Bailar, juego cooperativo y memoria.

Happy Salmon (Gruhl, Pillalamarri, y Weir, 2016*).*
Cada jugador tendrá un pequeño mazo de cartas con varias acciones de movimiento que están repetidas en el mazo del resto de participantes. Cuando comience el juego se deberá realizar la acción de la primera carta lo más rápido que se pueda y se desechará si coincide con la acción de otro jugador. Coincidir permite interactuar y avanzar hasta que te quedes sin cartas. La primera persona será la ganadora.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 1º de primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Moverse y actuar.

Funky Pollo **(Gruhl, y Weir, 2018***).*
Se trata de un juego que puede ser una ampliación del juego anterior y sigue su misma mecánica de juego. La única diferencia reside en que son pasos de baile los que se incorporan en las nuevas cartas. La combinación de ambos ayudará a que el juego se alargue más en el tiempo.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 1º de primaria.
- Nivel de dificultad: Bajo
- Mecánicas de juego: Moverse y Bailar.

Monkidú (Sentis, 2016).
El objetivo del juego es realizar una acción simultáneamente que todo el mundo conoce, excepto uno que no sabe cuál es. Éste se podrá a realizar movimientos e intentar imitar al resto para no ser descubierto. Los puntos se otorgarán si aciertan o no quién es el impostor.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de primaria.
- Nivel de dificultad: Medio
- Mecánicas de juego: Actuar.

Tabú pa'l body (s.f.) .
El grupo estará dividido en equipos. Utilizando a un miembro del equipo contrario como una marioneta humana, deberás mover sus manos, brazos, piernas, dedos… para que el equipo que el equipo adivine la palabra. Cuidado con las palabras que no puede decir tu equipo porque resta puntos. Planifica, piensa y mueve a la marioneta de manera inteligente.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 3º de primaria.
- Nivel de dificultad: Medio

- Mecánicas de juego: Moverse y Actuar.

ImproK (Marouze, 2020) .
Diferentes cartas clasificadas por colores (partes del cuerpo, texturas, objetos, etc.) permitirán generar movimientos libres y danzados al ritmo de una música. La experiencia personal y el movimiento libre te hará ganar siempre gracias a una combinación de cartas que puede generar propuestas interesantes, atrevidas, diferentes y únicas.

- Etapa Educativa recomendada: A partir de 1º de primaria.
- Nivel de dificultad: Alto
- Mecánicas de juego: Bailar.

4. Conclusiones.

En el análisis realizado se observan las posibilidades de los juegos de mesa como recursos educativos para el aprendizaje, dentro y fuera de las aulas. Además, los veintiún juegos seleccionados permiten el desarrollo de funciones ejecutivas básicas y complejas, así como la posibilidad de mejorar las habilidades y competencias que sustentan los diferentes ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En las propuestas mostradas se observa cómo predominan aquellos juegos en los que se profundiza en la expresividad, la comunicación y la creación del movimiento expresivo, quedando en un segundo plano el componente estético. La subjetividad de este último eje dificulta su incorporación en las mecánicas y reglamentos de juegos de mesa comerciales, un reto a considerar por los diseñadores del sector lúdico. Sin duda, los juegos de mesa se convierten en un detonante útil que se puede valorar para su inclusión en la materia de Educación Física, sobre todo para el profesorado que tiene ciertas limitaciones para abordar contenidos de EC o los que buscan incorporar nuevas propuestas en las diferentes etapas educativas.

Referencias bibliográficas.

Allué, J., y Gómez, D. (2014). MiMic [juego de mesa]. Cayro.

Andersen, F., y Dreinø, K. (2011). MimiQ [juego de mesa]. Lúdilo.

Bull, R., y Lee, K. (2014). Executive functioning and mathematics achievement. Child Development Perspectives, 8(1), 36–41. https://doi.org/10.1111/cdep.12059

Borella E, Carretti B, Pelgrina S. 2010. The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *J. Learn. Disabil.* 43:541–52

Bourgoin, N. (2012). Mim too [juego de mesa]. Asmodee.

Breslow, J. y Morrison, H. (1990). Gestos [juego de mesa]. Hasbro.

Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.

Claparède, E., y Barnés, D. (1927). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Librería Beltrán.

Collins, A., y Koechlin E. (2012) Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *PLoS Biol*.10(3).

Cormier, J. y Disher, C. (2022). Sigue la línea [juego de mesa]. Asmodee.

Coterón, J., Sánchez, G. Montávez, M. Llopis, A. y Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano (eds.), *Expresión Corporal, investigación y acción pedagógica,* 144-155. Amarú.

Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula,16*, 113-134. https://doi.org/10.14201/7436

Decreto 45/2014, de 10 de julio de 2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 132, de 11 de julio de 2014 19498-18909. https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr

Decreto 84/2014, de 24 de julio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 175, de 25 de julio de 2014. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 175, de 20 de mayo de 2015. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual review of psychology, 64, 135-168.

Duncan, G.J, Dowsett, C.J, Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C. et al. 2007. School readiness and later achievement. *Dev. Psychol*. 43:1428–46

Duthillieux, X. y Thiou, N. (2009). Crazy Dancing [juego de mesa]. Asmodee.

Ecoutin, G. (2008). Ritmo y bola [juego de mesa]. Asmodee.

Estrada-Plana, V., Esquerda, M., Mangues, R., March, J., y Moya, J. (2019). A Pilot Study of the Efficacy of a Cognitive Training Based on Board Games in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Games for Health Journal*, 8(3). https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0051

Fourcade, V. (2019). El Maestro [juego de mesa]. Tranjis Games.

Gathercole S.E., Pickering S.J., Knight C., Stegmann Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Appl. Cogn. Psychol*. 18:1–16

Gil-Ares, J. y Coterón, J. (2017). La danza como contenido de Expresión Corporal. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 55,45-52.

Gregorio, V. y cols. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, 17, 42-45.

Grimaces [juego de mesa]. (s.f.) Djeco.

Gruhl, K., Weir, Q. (2016). Happy Salmon [juego de mesa]. Mercurio.

Gruhl, K., Pillalamarri, S., Weir, Q. (2018). Funky Pollo [juego de mesa]. Mercurio.

Mímica (2005) [juego de mesa]. Haba.

Haddering, M., Van den Bulk, C. (2015). Manos arriba [juego de mesa]. Mercurio.

Karbach, J. y Kray, J. (2016). Executive functions. En T. Stronbach y J. Karbach (eds.), *Cognitive training* (pp. 93–103). Springer International Publishing https://doi.org/10.1007/978-3-319-42662-4_9

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación.* Barcelona: Paidós Educación

Marouze, J. (2020). ImproK [juego de mesa]. Autoedición.

Marta Arévalo (31 de enero de 2021) Píldora formativa: Actividad, juegos simbólicos y técnicas de Expresión Corporal [Archivo de video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NTfn_WI3yR4&t=22s

Miranda, A., Presentacion, M. J., Siegenthaler, R., y Jara, P. (2013). Effects of a Psychosocial Intervention on the Executive Functioning in Children With ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 363–376. https://doi.org/10.1177/0022219411427349

Montávez, M. (2012a). LOE. La consolidación de la Expresión Corporal. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, nº14, pp. 60-76.

Montávez, M. (2012b). La Expresión Corporal, los valores humanos y las competencias holísticas del estudiante universitario. En Sánchez, G. y Coterón, J. (Eds.), *La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria.* (2012, pp.113-130). Salamanca: Ed. USAL.

Motos, T. (2019). Propuesta para una clasificación de las actividades dramáticas. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 11-27.

Nikisch, M. (2010). Memo Mimika [juego de mesa]. Haba.

Obert, W. (2009). Tokyo Train [juego de mesa]. Asmodee.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de cultura económica.

Pouet! Pouet! [juego de mesa]. (s.f). Djeco.

Rosselli, M., Matute, E., Jurado, M.B. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 8(1), 23-46.

Sandoval, K., y Olmedo, EM. (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación con TDAH. *ReiDoCrea*, 6, 320-342.

Sentis, J. (2016). Monkidú [juego de mesa]. Mercurio.

Sotoca, P. y Arévalo, M. (2020). Mimoland: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Física. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física, 69*, 59-63.

Tabú p'al body [juego de mesa]. (s.f.). Hashbro.

Tip top clap [juego de mesa] (2016). Djeco.

Valín, A. (2010). *Expresión Corporal. Teoría y práctica.* Madrid: LDES.

Von Feyerabend, C. (2014). Prima Ballerina [juego de mesa]. Haba.

La Educación de las Personas Adultas durante el confinamiento en España: revisión bibliográfica.

Nieves Gutiérrez Ángel. Universidad de Almería (España).

María Dolores Pérez Esteban. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La situación sanitaria y social provocada por el COVID tuvo como consecuencia repensar no solamente nuestra forma de vida, sino también la educación, y junto con ello, encontramos la educación de las personas mayores, que tuvo que enfrentarse al reto que supone la introducción de la docencia digital. Estos hechos, vinieron también a poner de manifiesto el hecho de la existencia de distintos tipos de brechas nuevas y de dificultades sociales derivadas de la escasa alfabetización digital, y de los escasos recursos digitales a los que se tenía acceso (Ferrante, 2020). Debido a que la nueva situación a la que nos enfrentábamos nos imponía implementar un nuevo tipo de docencia digital para suplir de alguna manera a la docencia tradicional y así poder continuar con la labor educativa (Silva, 2020). Con lo que podemos afirmar, que este hecho también se dio en la educación para las personas mayores, para que no perdieran la docencia de aquellas actividades formativas en las que participaban (Fuerte, 2020).

En la actualidad, podemos afirmar que la educación de las personas adultas se encuentra en un proceso de cambio debido a la introducción de la digitalización (Calvillo-Jurado, 2021).

En este sentido, conviene aclarar el hecho de encontrarnos ante distintos tipos de organización de la educación de las personas mayores: por un lado, la educación formal (principalmente ejercida a través de las denominadas universidades de mayores), y por otro, la educación no formal, que se estructura en distintos tipos de centros de educación permanente, como son: los centros de educación permanente, los institutos de secundaria, y los institutos provinciales de educación permanente, y las escuelas de idiomas.

En este sentido, las personas mayores han sido uno de los colectivos más afectados por la pandemia, no solamente a nivel de salud, sino también si hablamos del terreno educativo y vital, en cuanto a que la pandemia ha afectado a sus hábitos diarios, entorno a su aprendizaje, sus clases, su ocio o su actividad deportiva (Calvillo-Jurado, 2021).

En otras palabras, también conocemos todas estas ideas a partir del denominado "envejecimiento activo" (Narushima et al., 2018; Sao José et. al.,2017) el cual se refiere a un tipo de envejecimiento relacionado con el desarrollo del potencial personal y la participación activa en la sociedad (Villa et. al., 2019), en distintos ámbitos, es decir, a nivel social, económico, educativo u ocioso.

Dentro de este novedoso concepto del envejecimiento, han surgido distintas políticas y estrategias, y dentro de ellas, los denominados "programas Universitarios para Personas Mayores (Martín et al., 2021). Cuyo origen en nuestro país data del año 1978, con las denominadas "aulas de la tercera edad" que se encontraban dentro de una serie de medidas

sociales destinadas a las personas mayores de cara a la mejora de la calidad de vida, el ocio, y la salud de este colectivo (Vives-Barceló & Orte-Socías, 2006). Sin embargo, tal y como los conocemos, no se estructurarían hasta los años 90, que es cuando se forma el modelo que conocemos en la actualidad.

En relación con estas ideas, este campo de estudio viene desde hace algunos años reclamando la necesidad de una actualización y adaptación virtual de sus contenidos, las cuales se resumen en tres ejes de investigación: en primer lugar, la intención de analizar las opiniones de este colectivo hacia la tecnología, puesto que el dominio y uso de estos dispositivos les conduce a tener una mayor conectividad y comunicación con otros (Casamayou & González, 2017). En segundo lugar, las investigaciones que se han centrado en analizar los procesos de digitalización de su formación, donde resalta el hecho de que cada vez encontramos a más personas mayores interesadas por la formación online (König et al., 2018; Pike et al., 2018), a pesar de que este colectivo prefiere cursos presenciales, con contacto directo de formadores sensibles a sus necesidades (Agudo et al., 2012). Y, en tercer lugar, una línea de investigación centrada en identificar distintas experiencias que se han llevado a cabo en cuanto a la virtualización de la enseñanza en Programas Universitarios para Mayores, fundamentados teóricamente en las aportaciones de autores como Trigueros-Cervantes et al., (2017) para quienes es indispensable ofrecer programas de alfabetización digital y de perfeccionamiento que favorezcan la inmersión del colectivo en programas de la experiencia virtuales.

Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la educación hacia las personas mayores durante la pandemia.

2. Método.

El método empleado ha sido una revisión bibliográfica con la finalidad de investigar y sintetizar todos aquellos resultados que durante la pandemia han sido publicados acerca de la educación en las personas mayores.

Este método está basado en la investigación documental, es decir, recopilar información ya existente sobre un tema o problema, siendo el tema elegido.

Para ello, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

3.1 FASE 1: Búsqueda

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2021. Empleando como descriptores: "educación" and "adultos" and "covid". Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

3.2 FASE 2: Proceso de selección

Sobre estas ideas, las bases de datos donde se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda el hecho de que estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

3.3 FASE 3: Análisis metodológico

Para escoger los artículos se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 34 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 11, los cuales cumplían los siguientes criterios:

- Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2021.
- Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
- Abordan el tema de la educación en las personas mayores.

3.4 FASE 4: Síntesis y aportaciones principales de los resultados de la búsqueda.

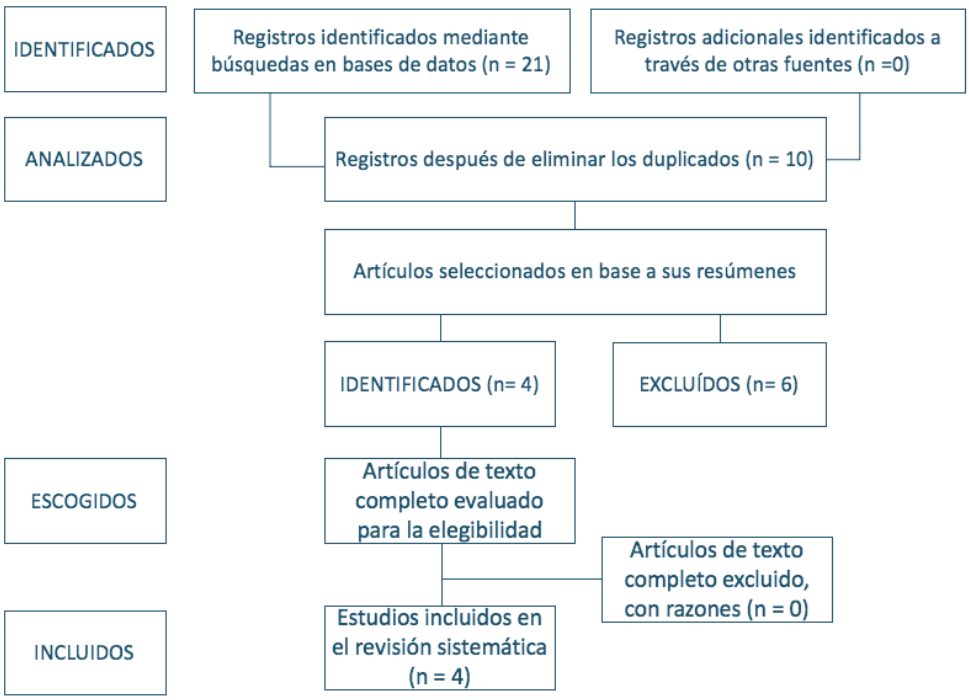


Figura 1

3. Resultados.

Los resultados encontrados hacen alusión por un lado a la educación formal, y por otro a la educación no formal.

3.1. La educación formal.

Dentro de la educación formal, encontramos trabajos como el elaborado por Silva et al. (2020) quienes, en este caso, analizan la experiencia digital de las personas mayores participantes en un programa de formación universitario, es decir, las denominadas universidades de mayores, a partir de dos encuestas. Para ello, miden además cuestiones como la edad, la formación escolar, los sentimientos experimentados durante la pandemia, o el tipo de acompañamiento que han tenido durante la misma. En cuanto a la propia digitalización de la docencia, la muestra manifestó ver adecuadas las clases online alrededor de dos horas, sin embargo, reconocieron tener dificultades como la propia conexión a internet, no tener medios de acceso, no comprender la plataforma de soporte, o el necesitar de la ayuda de otra persona para poder conectarse a clase.

En este terreno también encontramos el trabajo elaborado por Martín et al. (2021) quienes toman como muestra a los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia,

promovido por la Junta de Castilla y León, los cuales muestran una actitud positiva ante el uso de la tecnología educativa, con un elevado nivel de participación. De modo inverso, una actitud negativa hacia las tecnologías digitales aparece condicionada por una baja

autoeficacia percibida hacia el uso las mismas, aspecto destacado en otros estudios dando forma a la conocida brecha digital (Guilleard, 2017).

También dentro de la educación formal, encontramos el trabajo de Calvillo-Jurado (2021), quien, en este caso, destaca el hecho de que los institutos de educación adulta han contado con una mayor preparación técnica para afrontar esta situación, puesto que muchos de ellos, ya ofrecían estudios en modalidad semipresencial desde hace algunos años.

3.2. La educación no formal.

En cuanto a los centros de educación permanente, los cuales carecían de estos medios técnicos y cuyo perfil de alumnado no estaba alfabetizado digitalmente (Calvillo-Jurado, 2021). De alguna manera, este tipo de enseñanza ha sufrido siempre una falta de apoyo por parte de las distintas situaciones, lo cual ha agravado todo lo ocurrido en esta pandemia.

Es precisamente este grupo de personas quienes más se han sentido abandonadas formativamente durante la pandemia, en gran parte debido a la brecha digital que conforma la edad, acompañado de un sentimiento de inferioridad social, puesto que estos centros o institutos suponían una de las fuentes de relación con el exterior, lo cual ha limitado sus interrelaciones cercanas (Martínez-Alcalá, 2020).

En el mejor de los casos, en este tipo de centros se recurrió a estrategias menos novedosas digitalmente, como los mensajes de texto, o la ayuda comunitaria, a través de protección civil, voluntarios o policía local para envíos de recursos educativos físicos como ejercicios o libros. Hechos que incluso provocaron el abandono de muchos adultos de sus estudios (Silva, 2020).

A mitad de camino entre unas y otras, encontramos la enseñanza de las escuelas oficiales de idiomas, las cuales han tenido que enfrentarse al reto de la virtualización, pero no han quedado tan desprovistas de recursos como en el caso de los centros de educación permanente.

4. Discusión y conclusiones.

Los resultados encontrados nos conducen hacia dos realidades diferentes. Por un lado, la educación formal de las personas adultas, para quienes tener una actitud positiva y acceso a los recursos digitales parte como premisa ya que forman parte de programas de universidades de mayores y lo encuentran como algo atractivo (Martín et al., 2021; Silva, 2020). Entendida como aquel tipo de educación que se considera recurrente, permanente, alternante o complementaria (Cárdenas, 2018). En este sentido, es un tipo de enseñanza que emerge como una alternativa para los adultos que tienen la intención de aprender un oficio, ocupar su tiempo libre, prestar servicio a la comunidad o aprender cosas nuevas (de Velásquez, 2021).

Por otro lado, encontramos la educación no formal de personas adultas, y con ellas, los conocidos centros de educación permanente, los cuales ni tenían los recursos digitales necesarios, ni la alfabetización digital necesaria de sus usuarios (Calvillo-Jurado, 2021; de Velásquez et al., 2021).

En este sentido, en la respuesta ofrecida por parte de los dos tipos de formación ha sido distinta. De tal manera, mientras que desde la educación formal se ha apostado por la plena inmersión y digitalización de la docencia, desde la educación no formal se ha recurrido a medios más tradicionales, o incluso a la ayuda del voluntariado.

En ambos casos, en la actualidad todavía encontramos muchos estereotipos acerca de las personas adultas en general, y en relación con la educación de las mismas, en particular. Sin

embargo, el número de personas que practican el denominado envejecimiento activo cada vez va más en aumento, principalmente a través del aprendizaje permanente, por lo que desde los gobiernos se deben brindar las oportunidades, tanto técnicas, como educativas, para que este colectivo pueda llevar a cabo dichas acciones, junto con la derogación de barreras asociadas a este colectivo.

Referencias bibliográficas.

Agudo, S., Pascual, M. Á. & Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar, 20*(39), 193–201. Doi: 10.3916/C39-2012-03-10

Calvillo-Jurado, M. (2021). La educación de personas adultas ante el reto digital. eco. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado, 18*, CEP de Córdoba

Casamayou, A. & González, M. J. M. (2017). Personas mayores y tecnologías digitales: Desafíos de un binomio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 7*(2), 152–172. Doi: 10.26864/pcs.v7.n2.9

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

Cooper, H. y Hedges, L. V. (1994). *The Handbook of Research Synthesis*. Russell Sage.

Ferrante, P. (abril de 2020). *La educación virtual, más allá de la pandemia*. Recuperado el 2020 de mayo de 28, de Perfil.com: https://www.perfil. com/noticias/opinion/coronavirus-educacionvirtual-mas-alla-pandemia-covid19.phtmlYyyy

Fuerte, K. (17 de abril de 2020). *¿Cómo afecta la brecha digital a los adultos mayores?* Recuperado el 28 de mayo de 2020, de Observatorio de Innovación Educativa: https://observatorio.tec.mx/edu-news/brecha-digitaladultos-mayores-exclusion-social

Gilleard, C. (2017). *Digital technologies and generational identity*. Routledge.

König, R., Seifert, A. & Doh, M. (2018). Internet use among older Europeans: An analysis based on SHARE data. *Universal Access in the Information Society, 17*(3), 621–633. Doi: 10.1007/s10209-018-0609-5

Martín, A. V., Muñoz-Rodríguez, J. M., Serrate, S. & Murciano, A. (2021). Intención de participación en programas universitarios de mayores en modalidad a distancia. Identificación de perfiles mediante análisis de segmentación. *Pedagogía Social*, (39).

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

Narushima, M., Liu, J. & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing & Society, 38,* 651–675. Doi: 10.1017 / S0144686X16001136

Pike, K. E., Chong, M. S., Hume, C. H., Keech, B. J., Konjarski, M., Landolt, K. A., Leslie, B. E., Russo, A., Thai, C. & Vilsten, J. S. (2018). Providing online memory interventions for older adults: A critical review and recommendations for development. *Australian Psychologist, 53*(5), 367–376. Doi: 10.1111/ap.12339

Sao José, J. M., Timonen, V., Amado, C. A. & Santos, S. P. (2017). A critique of the active aging index. *Journal of Aging Studies, 40*, 49–56. Doi: 10.1016/j.jaging.2017.01.001

Silva, L. A. & López, R. E. (2014). Educación de adultos mayores y en diversidad. la experiencia de la universidadautónoma de Nuevo León, México. *Revista Lugares de Educação,* 30-48.

Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E. & Delgado-Peña, J. J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante: Análisis en el contexto español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 273–293.

Villa, F., Serrat, F., Celdrán, M. & Pinazo, S. (2019). Active Aging and Learning Outcomes: What Can Older People Learn From Participation? *Adult Education Quarterly, 70*(3), 240-257. Doi: 10.1177/0741713619897589

de Velásquez, A. R. D. (2021). El adulto mayor y la educación no formal en tiempos de pandemia. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, *25*(1), 457-474.

Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial del alumnado en educación infantil y primaria.

Alina de las Mercedes Martínez Sánchez. Universidad Autónoma de Madrid (España).

1. Introducción.

Además de su propia existencia plural, lingüística y étnica, en los últimos treinta años, España se ha configurado como un país con un importante porcentaje de población inmigrante y diversa. En 2019 España contaba con una población de 47,007,367 habitantes de los cuales el 10,7% posee nacionalidad extranjera (Martínez, 2020). Esta diversidad tiene su presencia también en el ámbito de la escuela, donde muchos centros educativos, tienen un porcentaje de población extranjera muy superior a la española. La nueva configuración de las instituciones educacionales envuelve una diversidad en los sujetos que la habitan, todo lo cual respalda el imperativo de convertir las escuelas en comunidades más inclusivas.

Así, la formación de los docentes se constituye en un reto para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad, así como la promoción entre el profesorado de acciones tendientes a la adquisición de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos que supone la Educación Intercultural. Estas competencias interculturales, son elementos clave en el logro profesional. Sin ellas, será difícil que el profesorado pueda desenvolverse y desarrollar su labor profesional eficazmente en los centros educativos actuales.

La promoción positiva de la diversidad cultural es una garantía de cohesión social, de solidaridad y una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y social. Estas competencias se vinculan a la generación de bienestar, satisfacción y seguridad como resultado de una eficacia intercultural en tanto que posibilitan la adaptación social de las personas a contextos culturales ajenos a los suyos (Bader, 2020).

1.1. La competencia intercultural.

En 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) puso en marcha el programa PISA para la evaluación de los estudiantes, pero con el tiempo, se ha comprobado que este programa solo mide competencias instrumentales o de conocimiento de áreas, pero no otras competencias fundamentales para la vida. De esta manera, surge el proyecto DeSeCo para evaluar otros dominios de competencias (Tahirsylaj, 2020). Este proyecto reconoce la competencia de categoría 2, como la de interactuar en grupos heterogéneos, dado que cuanto más fragmentadas y diversas son las sociedades, más importante es manejar las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación. Esta competencia supone respetar los valores, las historias, las creencias y las culturas de los demás.

La Declaración de Bolonia, en 1999, señalaba la necesidad de trabajar la ciudadanía cultural, de tipo intercultural especificando las competencias de los nuevos planes de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para desarrollar la ciudadanía intercultural, con las habilidades interpersonales, entre otras (Wagenaar, 2014). La Declaración Universal de la UNESCO, sobre diversidad Cultural expone en su artículo 5 que toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (Kroetz, 2019).

Uno de los primeros autores en trabajar la competencia intercultural fue Byram (1997), para el que esta competencia hacía referencia a la habilidad que tiene una persona para interactuar con otras culturalmente diversas y que de ese encuentro se genere satisfacción. Este autor consideraba necesarios los siguientes elementos: conocimientos sobre la cultura y el idioma; habilidades para tolerar la ambigüedad y motivación relacionada con la necesidad de ser aceptado. Coulby (2006) asevera que "la interculturalidad es un tema principal, probablemente el tema principal que debe aparecer en la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias e inclusive que es tan vital en la universidad como lo es en el jardín de infantes. Si la educación no es intercultural, probablemente no sea educación, sino la inculcación del fundamentalismo nacionalista o religioso" (p. 246). La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse, no es una categoría teórica, es una propuesta ética (Miike, 2019). La competencia intercultural implica una combinación de actitudes, conocimientos, comprensiones y habilidades aplicadas a través de la acción, lo que permite comprender y respetar a todas las personas que se perciben con diferentes antecedentes culturales, interactuando de forma apropiada y efectiva y estableciendo relaciones positivas y constructivas con ellas (Barrett *et al*., 2014). En la interculturalidad se promueve un diálogo abierto, recíproco, crítico y autocrítico entre culturas y la interculturalidad se convierte en una habilidad necesaria en el siglo XXI, para hacer frente a la multiculturalidad de una manera constructiva, donde la relación y la comunicación se convierten en el centro mismo de la práctica intercultural.

Clouet (2013) define la competencia intercultural como la habilidad para relacionar su propia cultura con la cultura extranjera, la habilidad para superar relaciones estereotipadas, la habilidad para ser sensibles y tener una serie de estrategias para contactar con personas de otras culturas, así como ser capaz de gestionar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. La interculturalidad no se consigue de forma natural, con la simple convivencia, y si se consigue, favorece la comprensión de los problemas sociales y educativos, porque cuando se trabajan las competencias interculturales se superan los modelos etnocéntricos, donde se sobrevaloran los conocimientos de la cultura mayoritaria y por tanto, se rechazan o infravaloran los conocimientos de otras culturas (Martínez, 2018). Sin embargo, las competencias no son cualidades innatas, se construyen a partir de motivos, rasgos de personalidad, conocimientos, habilidades, autoconcepto en contextos determinados y esto es lo que se debe desarrollar en la formación de los futuros docentes.

La interculturalidad y la inclusión se conseguirán cuando las personas marginadas puedan tomar parte en los procesos de toma de decisiones y en la transformación social y educativa, sea cual sea su grupo cultural de referencia. Si los de fuera se siguen sintiendo inferiores, distintos, excluidos, nunca se darán pasos positivos en la convivencia social y escolar. Martínez et al. (2018) plantean la interculturalidad como un elemento de inclusión, donde deben estar implicados todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa: alumnado, entorno

de aprendizaje, aula, familias y profesorado, pero es necesario preparar el terreno para eliminar todos los prejuicios y deconstruir los tópicos de las culturas de acogida y minoritarias.

En la actualidad ha surgido un nuevo concepto, que supera la competencia intercultural, y que se denomina competencia "transcultural" (Adler, 2018). En esta competencia se considera que la persona debe estar por encima de su propia cultura e identidad, para que el ser humano se convierta en una persona más universalizada, emancipada, expatriada y conectada con el mundo entero. Por otra parte, la competencia intercultural integrada, tiene una composición holística, donde además de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se tienen en cuenta las competencias discretas, conocidas como la individual-personal, social-participativa, técnico-profesional y estratégica-metodológica (Claude-HéLène, 2011). El profesor en formación debe aprender y proponer estrategias que privilegien la interacción, el diálogo, el consenso, la prevención y el reconocimiento de la diversidad cultural, dado que la adquisición de competencias interculturales es una necesidad importante por todas las interacciones que los niños, jóvenes y adolescentes realizan con personas de distintos países y culturas, gracias a la conectividad global (Martorana et al., 2021).

En la formación inicial, tanto continua como permanente del profesorado, tiene que ser una prioridad absoluta la capacitación intercultural, tanto para la aplicación de aspectos sobre diversidad cultural, como para el diseño y la aplicación de procesos de educación intercultural. El profesorado debe investigar nuevas formas pedagógicas, haciendo partícipes a todos los alumnos, tengan las características que tengan. El profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el otro y debe convertirse en un aprendiz intercultural, capaz de incentivar el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último (Romijn, 2021), es decir, para poder desarrollar en los centros educativos la educación intercultural es necesario que cada futuro profesor pueda vivirlo en persona. Para conseguir este objetivo, se está apostando por el currículum intercultural donde se introducen aportaciones de las diferentes culturas que puedan ser compartidas por todos, destacando sobre todo la interacción y la búsqueda del encuentro y no la realización de actividades puntuales como la semana intercultural.

En esta investigación se entiende la competencia intercultural como "el conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás" (Aguaded *et al*., 2013, p. 342). Estas competencias permiten a las personas convivir en una sociedad plural, comunicarse y relacionarse con los demás, valorar las diferencias, expresar las propias ideas, cooperar con los demás, ser empático, comprometerse, tomar decisiones, reflexionar, resolver conflictos, ser tolerante y respetar los valores, las creencias de los otros.

En este marco teórico y contextual, el presente trabajo tiene como objetivo la evaluación del nivel de competencia intercultural en una muestra de estudiantes de primero de Grado de Magisterio, de Educación Infantil y Primaria teniendo en cuenta las tres grandes dimensiones que representan los componentes básicos de las competencias, en este caso interculturales, como las define Aguado (2003), actitudes y creencias, conocimiento y habilidades y destrezas.

2.1. Metodología.

2.1 Participantes.

El universo está formado por 137 estudiantes de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se estableció una muestra intencional y no probabilística compuesta por 111 estudiantes matriculados en la asignatura obligatoria de Bases Psicopedagógicas para la Educación Inclusiva, representando 81,02% del universo de estudio. La muestra en su mayoría es femenina (72,9 % mujeres y 27,1% varones), los rangos de edad se sitúan entre los 18-25 años (95,5 %). El 42,34 % cursa Infantil y el 57,66% Primaria.

2.2 Instrumentos.

Se aplicó el cuestionario estandarizado de Aguaded *et al*. (2012) sobre Formación en Competencias Interculturales del profesorado, modificado en 49 ítems evaluados en una escala Likert con las opciones de respuesta: Sí, Muchas veces, Algunas veces, Pocas veces, No; con tres dimensiones: Creencias y actitudes, conocimientos y destrezas del profesorado acerca de la conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios; acerca de la perspectiva cultural del alumnado y acerca de las estrategias culturalmente apropiadas. El instrumento fue digitalizado creando una herramienta en línea almacenada en Google Drive, posteriormente compartida con los estudiantes a través de la plataforma Moodle. Las respuestas fueron descargadas en formato de hoja de cálculo Excel para tabulación y realización de cálculos estadísticos.

2.3 Procedimiento.

Se desarrolla una investigación con enfoque cuantitativo (encuesta), no experimental, descriptivo-exploratorio. De acuerdo con Daniel (2017), la investigación por encuesta es ampliamente utilizada en el ámbito educativo, probablemente debido a la aparente facilidad y el carácter directo de esta metodología, así como la posibilidad de generalización de los resultados. La Tabla 1 muestra los resultados de la evaluación de la consistencia interna y la fiabilidad de las escalas del cuestionario a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

Dimensiones	Nº de Items	Alfa de Cronbach
	49	0,945
Conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios Subcompetencia 1	23	0,889
Perspectiva cultural del alumnado Subcompetencia 2	12	0.814
Estrategias culturalmente apropiadas Subcompetencia 3	14	0.867

Tabla 1. Fiabilidad global y por dimensiones de cada una de las subcompetencias. Fuente: elaboración propia.

Los datos fueron estadísticamente analizados con apoyo del programa SPSS® versión 18 para Windows. En todos los contrastes de hipótesis se considera un nivel de significación de 0.05. Primeramente, se realizó un análisis exploratorio de datos generándose estadísticos de resumen para todos los casos. Este procedimiento se utiliza para identificar valores atípicos o extremos y caracterizar diferencias entre grupos de casos.

Asimismo, permite identificar si son adecuadas las técnicas estadísticas consideradas e indica la necesidad de transformar los datos o utilizar pruebas no paramétricas; seguidamente un análisis descriptivo en función de las competencias que mide el cuestionario y finalmente un

análisis inferencial. Para la comparación de las competencias se utiliza la prueba *t de student*, sea cual sea el contraste utilizado, la hipótesis nula (H_O) expresa la idea de que en el grupo se obtienen resultados similares ("no efecto") y la hipótesis alternativa (H_1) lo niega.

3. Resultados y discusión.

Los resultados muestran la caracterización de la competencia intercultural de los sujetos que conforman el estudio. La Tabla 2 muestra los resultados globales y posteriormente, aquellos correspondientes a las tres dimensiones: conciencia que tienen de sus propios valores y prejuicios, perspectiva cultural del alumnado y estrategias culturalmente apropiadas. En términos globales, los resultados de la competencia intercultural muestran que el 1,7 % de los encuestados se encuentran en la categoría No, un 3,45 % en la categoría Pocas veces, un 17,78 % en la categoría Algunas veces y un 48,43 % en la categoría Sí.

La media del cuestionario de la primera dimensión es de 4,21 y está formada por las medias de creencias/actitudes 4,23, de conocimientos 4,14 y de habilidades y destrezas 4,34. La media del cuestionario de la segunda dimensión es de 4,38, formada por las medias de creencias/actitudes 4,47 de conocimientos 4,11 y de habilidades y destrezas 4,50. La media del cuestionario de la tercera dimensión es 4,25, formada por las medias de creencias/actitudes 4,53 de conocimientos 4,15 y de habilidades y destrezas 4,18.

En la Tabla 3 se muestran los resultados descriptivos de la muestra por dimensiones de la competencia intercultural. El puntaje más alto corresponde a la subcompetencia 2 (Estrategias culturalmente apropiadas) el 62,8% se encuentra en la categoría Sí. La subcompetencia mejor percibida fue la de las creencias y actitudes respecto a las estrategias culturalmente apropiadas y las peores percibidas entran en la dimensión de los conocimientos.

En términos de la subcompetencia 1 "Conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios", la dimensión creencias y actitudes muestra que el 43,6% de estos clasifican en la categoría de Sí y un 30% en la categoría Muchas veces, el 21,1% se ubicó en la categoría Algunas veces, el 4,6% en Pocas veces y el 0,7% en No.

En la dimensión referida a la conciencia del profesor de sus propios valores y referentes culturales, la mayoría de los encuestados está en las categorías *Sí* y *Muchas veces*; el mayor promedio 65,8% se obtuvo en la cuestión 9 (Acepto y respeto las diferencias de manera verbal y no verbal).

En cuanto a los indicadores de conocimiento, la mayoría de los encuestados está en las categorías *Sí* y *Muchas veces*, 48,6 % y 32,4 %, respectivamente; obtenido en la respuesta al ítem 10 del cuestionario (Puedo reconocer mis perspectivas de aceptación/no aceptación de códigos de conductas). En términos de habilidades y destrezas el 71,2 % se encuentra en la categoría *Sí* del ítem 23 del cuestionario (Cuando recibo feedback, demuestro voluntad de aprender).

Porcentajes similarmente elevados se obtienen en la categoría *Sí* de este indicador; el 73,9% respecto al ítem 21 (Mantengo relaciones personales y profesionales con individuos diferentes), para el ítem 20 dentro de la categoría Sí el 70,3% de los encuestados afirma que trabaja para eliminar el racismo y el prejuicio tanto profesional, como personal).

Descriptivos por dimensiones y categorías					
		M	DT	ET	IC_{95}
Subcompetencia 1	Creencias/ Actitudes	4,23	0,775	0,025	4,28-4,18
	Conocimientos	4,14	0,760	0,027	4,19-4,08
	Habilidades y Destrezas	4,34	0,766	0,027	4,39-4,28
	Total	4,21	0,770	0,21	4,25-4,17
Subcompetencia 2	Creencias/ Actitudes	4,47	0,688	0,038	4,55-4,40
	Conocimientos	4,11	0,793	0,043	4,20-4,03
	Habilidades y Destrezas	4,50	0,714	0,039	4,58-4,42
	Total	4,38	0,743	0,020	4,42-4,34
Subcompetencia 3	Creencias/ Actitudes	4,53	0,674	0,037	4,61-4,46
	Conocimientos	4,15	0,794	0,043	4,24-4,07
	Habilidades y Destrezas	4,18	0,801	0,044	4,18-4,09
	Total	4,25	0,776	0,021	4,29-4,21

Tabla 2. Medias (M), desviaciones típicas (DT), error típico (ET) e intervalos de confianza (IC95) para cada una de las subcompetencias y dimensiones recogidas en el cuestionario. Fuente: elaboración propia.

En la sub - competencia 2 "Perspectiva cultural del alumnado", el porcentaje más alto (77,1%) se obtuvo en las categorías Sí y Muchas veces en la dimensión cognitiva; conocen que sus perspectivas sobre la inmigración y los estereotipos pueden afectar a la autoestima y el autoconcepto, son conscientes de las diferencias culturales, históricas, experienciales del alumnado; al tiempo que manifiestan comprender cómo la raza, la cultura y la etnia pueden afectar al desarrollo de la personalidad y los enfoques apropiados o no, de educación.

Por su parte, los indicadores referidos a creencias y actitudes en esta subcompetencia muestran un porcentaje más elevado en el orden de 87,3% obtenido en las categorías Sí y Muchas veces. Destacan ítems tales como (Tengo conciencia de las reacciones emocionales positivas y negativas hacia otros grupos; Tengo conciencia de mis estereotipos y nociones preconcebidas sobre otros grupos). Similares resultados se obtienen en los indicadores de destreza referidos a esta subcompetencia entre las categorías Sí y Muchas veces respectivamente, lo cual representa el 80.1% de la muestra estudiada (Considero que debo estar familiarizado/a con la investigación que afecte a los distintos grupos étnicos y raciales; Creo que debo buscar experiencias educacionales que enriquezcan mis conocimientos; Me implico con individuos de minorías étnicas fuera del contexto del centro).

La subcompetencia 3 "Estrategias culturalmente apropiadas", muestra en su dimensión (estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el profesor), una alta proporción de encuestados en las categorías Sí y Muchas veces, siendo la dimensión actitudes y creencias la de mayor valor 87,4% [Intento eliminar los prejuicios y estereotipos discriminatorios en mis intervenciones y respetar la religión y creencias del alumnado, incluyendo las atribuciones y tabúes.]; mientras que entre el 29,2% y el 22,0 % se ubica en las categorías *algunas veces* y

pocas veces. Estos resultados dan cuenta de que un alto porcentaje, 77,07%, de estudiantes representados en las categorías *Sí* y *Muchas veces*, consideran que tienen las habilidades cognitivas y afectivas para desenvolverse en un medio intercultural, frente a una baja proporción de ellos, el 22,93% que considera que no las tienen, quedando representados en las categorías *Algunas veces, Pocas veces* y *No*.

Escala de valoración	Dimensiones de la competencia intercultural								
	Conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios			Perspectiva cultural del alumnado			Estrategias culturalmente apropiadas		
	C/A	C	D	C/A	C	D	C/A	C	D
Si	43,6%	35,6%	48,0%	58,3%	45,1%	59,7%	62,8%	35,4%	47,4%
Muchas veces	30%	36,1%	24,1%	29,0%	32,0%	20,4%	24,6%	34,4%	27,0%
Algunas veces	21,1%	22,9%	17,5%	11,1%	19,7%	12,9%	10,2%	25,2%	19,5%
Pocas veces	4,6%	3,5%	6,6%	1,2%	2,3%	3,9%	1,5%	4,0%	3,5%
No	0,7%	1,9%	3,8%	0,3%	1,1%	3,1%	0,9%	0,9%	2,6%

Tabla 3: descripción de la muestra por dimensiones de la competencia intercultural C/A=creencias y actitudes; C: conocimientos; D: destrezas. Fuente: elaboración propia.

3.1. Subcompetencia 1 Conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios.

En la dimensión Creencias y actitudes dentro de esta subcompetencia, los datos permiten inferir que los encuestados consideran ser competentes en esta dimensión, manifiestan consciencia de que sus reacciones emocionales hacia otros grupos culturales y que sus estereotipos (ideas preconcebidas) pueden afectar a sus relaciones. Las creencias de profesores y alumnos se consideran el mejor indicador de las decisiones que se toman en el aula, demostrándose así la relación entre estas y la práctica docente, al ser la aceptación la primera etapa del etnorrelativismo, estos resultados apuntan a que los futuros docentes encuestados han descubierto su propio contexto cultural y, por tanto, aceptan la existencia de otros contextos diferentes al suyo. En este concierto se sustentan las ideas de Peñalva et al. (2019) en torno a la necesidad de revisión de las prácticas, las creencias y las metodologías en el proceso de formación de la competencia intercultural del profesorado. La importancia de tener en cuenta las creencias del profesorado en relación con su alumnado han sido igualmente referenciadas en disciplinas como la educación física, en la cual los profesores deben tener en cuenta los estereotipos y creencias que su alumnado multicultural pueda tener sobre el cuerpo y la axiología en función de sus culturas originarias (Carter-Thuiller, 2022). Los resultados obtenidos están en correspondencias con estudios de evaluación de competencia intercultural realizados en contextos culturalmente similares. Estudios realizados por Barreto et al. (2017) en una muestra de profesores revelan un elevado conocimiento y consciencia de sus referentes y valores culturales contrastando con la falta de perspectiva cultural sobre sus alumnos y la deficiente capacidad para encontrar estrategias pedagógicas culturalmente apropiadas para el desarrollo del alumnado, siendo igualmente consistente con los resultados obtenidos en esta investigación en los resultados correspondientes a la subcompetencia 3 referida a las estrategias culturalmente apropiadas.

Aunque no son expertos, son capaces de identificar cómo manejar las diferencias culturales en las interacciones humanas. Los sujetos muestran respeto por las diferencias conductuales que implican sólo los aspectos más tangibles de la cultura subjetiva como el uso del lenguaje, la conducta no verbal y los estilos de comunicación. También se alcanza en esta etapa el

respeto por las diferencias de valores, esto no quiere decir que se acepte que todas las culturas son apropiadas en todos los contextos, sino que el foco está en el contexto de la cultura, que entiende los valores como un modo de organizar la dimensión ética de la realidad, correlaciones que se corroboran en este estudio, al referir la mayoría de los encuestados aceptación y respeto hacia las diferencias. Estos resultados permiten inferir que existe un determinado nivel formativo de la competencia intercultural en la muestra de estudiantes estudiada y específicamente una predisposición positiva para el desarrollo de las comunicaciones interculturales en el entorno educativo (Mychko et al., 2021). Estas capacidades de acuerdo con Ballesteros (2019) permitirán a los futuros profesores desenvolverse de forma satisfactoria en los entornos educativos multiculturales al propiciarles superar las visiones simplistas de la cultura, comprendiéndola de una manera extensa, profunda, cambiante y no exenta de contradicciones contextualizadas. Los resultados obtenidos en esta investigación están en línea con los trabajos de Gelber (2019) al referir valoraciones positivas en torno a las creencias y actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural, correlacionando estos resultados con la predisposición para promover estrategias y tareas que tienen en consideración la diversidad cultural de los estudiantes y desde esta dimensión promover el aprendizaje de disciplinas como las matemáticas.

En línea con Hajisoteriou (2019) los resultados obtenidos en esta investigación adquieren una significación práctica relevante desde la perspectiva de la configuración de una identidad profesional como profesores en los estudiantes que conforman la muestra de estudio a partir del conocimiento de los valores, actitudes y opiniones que configuran su identidad personal. En consecuencia, estos aspectos de la competencia intercultural desde la dimensión de la identidad personal impactan en la forma de entender la profesión de maestro (Knobel, 2016) y por tanto pudieran convertirse en fundamento para el diseño y dinámica del proceso de formación del profesorado tanto a nivel de grado como de postgrado. La predisposición positiva hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y por tanto la propensión al desarrollo de la comunicación intercultural permite correlacionar estos resultados con estudios realizados por Pareja (2020) en estudios realizados en el contexto educativo español.

3.2 Subcompetencia 2 Perspectiva cultural del alumnado.

El profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es la herramienta pedagógica por excelencia. Desde la perspectiva de una escuela intercultural, cuya calidad esté determinada esencialmente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de los estudiantes y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el desafío actual de la diversidad cultural, fenómeno que está conformando un nuevo escenario educativo en las escuelas, es cada vez más inevitable (Delgado *et al*., 2012).

A la luz de la multiculturalidad presente en las aulas como resultado de la llegada de la inmigración se está produciendo una mayor sensibilización tanto social como pedagógica hacia el tema de las diferencias. En consonancia con Gay (2002) "cuando el conocimiento académico y las capacidades toman como base las experiencias y marcos de referencia del alumnado, resultan más valiosas y atractivas a nivel personal, tienen mayor interés y son aprendidas con más facilidad y utilidad" (p. 106), y este es un proceso en el que desempeñarán un rol importante las perspectivas que tiene el profesor, de la cultura de sus alumnos. Los resultados obtenidos al evaluar esta subcompetencia sugerirían que los encuestados pueden ser portadores de un conjunto de capacidades emotivas que permiten un comportamiento de respeto y reconocimiento de las personas y su diversidad de culturas. Estas capacidades, según algunos autores, pueden regular aquellas emociones que son perjudiciales para el proceso de comunicación intercultural (Gómez *et al*., 2011). Estos resultados difieren de los hallazgos referidos por Carrasco (2017) al constatar en su muestra de estudio que el

profesorado percibe la diversidad cultural como un problema marginal excluido de las prácticas educativas. Sin embargo, la comparativa pudiera resultar válida para reflexionar en torno a la necesidad de sensibilización del profesorado sobre el imperativo de una práctica culturalmente sensible y respetuosa hacia la diversidad presente en nuestras aulas. Estudios realizados por Guzmán (2011) han demostrado el impacto de las percepciones y valoraciones del profesorado en el comportamiento de los estudiantes desde una perspectiva cultural, por ejemplo, se citan los casos de docentes que consideran casos modelos a sus alumnos latinoamericanos sobre la base de la valorización del maestro imperante en sus culturas originarias. En contraste, los resultados de este estudio coinciden con los reportes de Frutos (2016) al referir valores altamente significativos en cuanto al conocimiento de la cultura de los estudiantes por parte del profesorado, siendo además conscientes de las reacciones emocionales que experimentan hacia otros grupos, reconociendo sus limitaciones culturales. En este marco de comparaciones puede entenderse la necesidad de creación de espacios de diálogo e intercambio sociocultural en el proceso de formación del profesorado (Pryshiliak, 2020). Conviene desde un enfoque práctico analizar estos resultados desde la perspectiva de las oportunidades que puede representar para la inclusión educativa un profesorado positivamente predispuesto al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus alumnos, todo lo cual si bien no garantiza que no puedan producirse actitudes racistas y discriminatorias ante conectivos minoritarios, si pudiera convertirse en una fortaleza para quebrar la desigualdad inherente a procesos de enseñanza-aprendizaje homogéneos y comunes, sin que esta perspectiva represente una adhesión a enfoques asimilacionistas.

3.3 Subcompetencia 3 Estrategias culturalmente apropiadas.

El análisis de las estrategias culturalmente apropiadas en este estudio tiene sus referentes en las prácticas inclusivas, y la importancia de reconocer el papel preponderante del profesorado en los aspectos relativos a su formación para la atención de las necesidades del alumnado en toda su diversidad, y en esta dirección igualmente se reconoce la importancia de los valores, creencias y respeto a la diversidad y a las diferencias (Rivero, 2017). La validez de esta perspectiva en el análisis está respaldada por el reconocimiento de la interculturalidad como uno de los principales rasgos de la educación inclusiva, en consonancia, el fomento de las prácticas inclusivas tendientes a fomentar el respeto, la equidad y la interculturalidad se constituye en un resto para las instituciones de educación superior (Zárate-Rueda et al., 2017).

La necesidad de fomentar la educación intercultural, el desarrollo del pensamiento crítico y en definitiva una verdadera práctica de la interculturalidad en el proceso de formación del profesorado ha sido ampliamente documentado por Alcalá del Olmo (2020) al revelar el impacto de las prácticas innovadoras y activas en la formación de la competencia intercultural.

Los resultados apuntan a la existencia de sujetos que no son conscientes de las diferencias culturales en el aula, ni de la gran ayuda que la aplicación de estrategias culturalmente apropiadas podría prestar en el proceso educativo de los estudiantes. Estos resultados sugieren un terreno fértil para la formación de un profesorado competente en el proceso de la gestión de la multiculturalidad presente en el entorno educativo, resultados consistentes con los obtenidos por Gil-Madrona (2016) en los cuales se aborda la problemática de la formación de los futuros profesores en materia de desarrollo de estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural y cómo desarrollar competencias interculturales en Educación Infantil y Primaria. En el estudio de Peñalva *et al*. (2014) sobre competencias ciudadanas interculturales en estudiantes de primero de Magisterio, utilizando el cuestionario de Soriano (2006), se demuestra que el interculturalismo está presente en el contexto educativo y que su competencia va a depender de la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad y de su formación intercultural y esto determinará que se consiga lograr la

convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos, trasladando este clima de respeto y tolerancia a la sociedad.

No obstante, es posible establecer paralelismo con estudios realizados por Sánchez y Norambuena (2019) en torno a la formación del profesorado para el desarrollo de prácticas docentes en contextos culturalmente diversos revelan la ausencia de las materias relacionadas con la interculturalidad lo que se traduce en insuficiencias en la formación para el desarrollo de prácticas educativas interculturales. Las voces de los futuros docentes manifiestas en los resultados obtenidos hacen posible comprender un cierto carácter global de situaciones, creencias y perspectivas del profesorado en torno a la educación inclusiva, la diversidad y el desarrollo de la práctica docente. Hallazgos de Espinosa-Freire (2021) en Ecuador revelan percepciones de las docentes relacionadas con insuficiencias y limitaciones en el orden teórico y práctico de las metodologías y estrategias que le permiten dotarse de competencias interculturales para el manejo de la diversidad, al tiempo que perciben tener conocimientos y sensibilidad hacia su propia cultura y la de sus alumnos.

Siendo las prácticas docentes un elemento esencial a través del cual se garantiza la participación, la presencia y el aprendizaje de todos los estudiantes se constituirá en un reto para los docentes el planteamiento de metodologías que favorezcan la creación de entornos de comunicación e interacción en los cuales se respete y reconozca el valor de la diversidad (Majoko, 2019). Por tanto, desde un enfoque práctico, los resultados obtenidos en la evaluación de la subcompetencia 3 avalan la necesidad de perfeccionar el proceso de formación del profesorado en dirección a sus competencias para el ejercicio de una pedagogía inclusiva centradas en las necesidades del alumnado atendiendo a la diversidad y la multiculturalidad de los centros educativos (Orozco, 2019)

En general, los encuestados manifiestan ser competentes al considerar que tienen las habilidades cognitivas y afectivas para desenvolverse en un entorno multicultural, en consonancia con las características de los entornos educativos actuales. Sin embargo, la detección de sujetos que manifiestan no ser conscientes de la diversidad cultural presente en las aulas sugiere deficiencias cognitivas y emocionales que pudieran convertirse en elementos desfavorables para el aprendizaje de los estudiantes que proceden de otras culturas. Estos hallazgos no permiten concluir que los sujetos de la muestra de estudio sean competentes en materia de interculturalidad, al tiempo que apuntan a la necesidad del reforzamiento de la formación que se imparte en las universidades para preparar a los futuros maestros en las exigencias de la diversidad cultural presente en las aulas. Del análisis de los resultados obtenidos deriva la necesidad de realizar propuestas de innovación para la mejora del programa de formación del profesorado y para el desarrollo de la competencia intercultural con las que se pretende provocar y promover el desarrollo cognitivo y personal del futuro docente. Igualmente, se considera que, la transformación en la competencia intercultural se conseguirá con planes de formación, sistemas de evaluación del aprendizaje, metodologías y materiales teniendo en cuenta las diferentes culturas y trabajando la interculturalidad de manera transversal.

4. Consideraciones finales.

En este estudio se ha evaluado el nivel de competencia intercultural en estudiantes de magisterio desde una perspectiva cuantitativa y de autovaloración de los encuestados. Con vistas superar las limitaciones obvias relacionadas con el tamaño de la muestra de estudio se proyecta la ampliación de la población teniendo en cuenta la amplitud del universo de estudio. En virtud de que dicha muestra está conformada por sujetos de los años iniciales de los Grados de Maestro, y considerando el curriculum como uno de los elementos medulares

en la formación de la competencia intercultural, superar las limitaciones actuales impone el estudio de esta variable. En esta dirección el estudio con técnicas cualitativas como grupos focales, entrevistas en profundidad, análisis de contenido y observaciones, permitiría contrastar con los datos cuantitativos, ya que se corre el riesgo de que los encuestados tiendan a sobrevalorarse al responder al cuestionario. No debemos obviar que se trata de un tema actual donde confluyen corrientes dispares en el tema de la inmigración y, por tanto, puede existir el efecto Hawthorne, donde los participantes modifican su respuesta en función de lo que creen como correcto.

Al compartir las ideas sobre la necesidad de formación del profesorado y todos los actores educativos en el ámbito de la interculturalidad (Leiva,2017) la influencia de las prácticas educativas inclusivas del profesorado en su proceso de formación deberá ser igualmente exploradas.

Referencias bibliográficas.

Adler, N., & Aycan, Z. (2018). Cross-cultural interaction: what we know and what we need to know. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 307-333.

Aguaded, E. M., Rubia-Ruiz, P. & González-Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 17 (1), 339-365. http://doi.org/10.13140/RG.2.1.1360.7127.

Aguaded, E., De la Rubia, P., González, E., & Bella, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia,* 2,156-171.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

Alcalá del Olmo Fernández, M.J., Santos Villalba, M.J., & Leiva Olivencia, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*. 16(40), 6.

Bader, F., & Keuschnigg, M. (2020). Bounded solidarity in cross-national encounters: Individuals share more with others from poor countries but trust them less. *Sociological Science*, *7*, 415-432.

Ballesteros Moscosio, M.A., & Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, *33*, 18-36. http://doi.org/10.15366/tp2019.33.002.

Barreto, C. R., Solano, H. L., & Beleño, S. H. (2017). Competencias interculturales de profesores virtuales en universidades de la Costa Caribe Colombiana. *Opción*, *33*(82), 263-279.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Carrasco Macías, M.J. & Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1,* 20(1), 75-98. http://doi.org/10.5944/ educXX1.14480

Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente:

examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile (Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for Physical Ed. *Retos*, *43*, 36-45. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416

Claude-HéLène, M., & Christian, B. (2011). Interventions to promoting sense of coherence and transcultural competences in educational contexts. *International Review of Psychiatry*, 23 (6), 516-524. https://doi.org/10.3109/09540261.2011.637906.

Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: a case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, 26, 139-157.

Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257. http://doi.org/10.1080/14675980600840274.

Daniel, X. (2017). Using Questionnaires in Teacher Research, The Clearing House. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90 (3), 65-69. http://doi.org/10.1080/00098655.2016.1268033

Delgado, Y. G., Vega, L. E., & García, L. F. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Número Monográfico*, 8-31. http://doi.org/ 10.17561/reid

Espinoza-Freire, Eudaldo E., & León-González, Jorge L. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información tecnológica*, *32*(1), 187-198. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100187

Frutos, A. E., & Cánovas, A. M. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 146-161.

Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106-116. https://doi.org/10.1177/0022487102053002003.

Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, *58*(3), 73-101.

Gil-Madrona, P., Gómez-Barreto, I., & González-Víllora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 111-128. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei

Gómez, I., Medina, A., & Gil-Madrona, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 35-54. https://doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.67

Guzmán, R., Feliciano García, L. A., & Jiménez Llanos, A. B. (2011). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570.

Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, *10*(2), 166-188. https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6

Knobel, M., & Kalman, J. (2016). *New literacies and teacher learning: Professional development and the digital turn*. New York, NY: Peter Lang.

Kroetz, F. S. (2019). Between global consensus and local deviation: a critical approach on the universality of human rights, regional human rights systems and cultural diversity. *Revista de Investigações Constitucionais*, *3*, 43-58.

Leiva Olivencia, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.

Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*. http://doi.org/10.1177/2158244018823455.

Martínez, A., & Benito-Ambrona, T. (2020). Perspectives on Africa and African immigrants: evaluation of a sample of education students. *Culture and Education*, 32 (4), 649-673. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819124.

Martínez, J. L., Pagán, F. J. B., Reche, I. S. C., & Máiquez, M. C. C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *22*(2), 207-226.

Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-19. http://doi.org/ 10.15359/ree.22-1.3.

Martorana, F., Rania, N., & Lagomarsino, F. (2021). Which intercultural competences for teachers, educators, and social workers? A literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, *85*, 92-103.

Miike, Y. (2019). Intercultural communication ethics: an Asiacentric perspective. *The Journal of International Communication*, *25*(2), 159-192.

Mychko, E. I., Serykh, A. B., Potmenskaya, E. V., Mazanova, S. E., Kravchenko, I. P., Verbitskaya, T. I., ... & Shkvarova, E. K. (2021, January). Through the Dialogue of Cultures to the Development of Socio-Cultural Competences of the University Teachers. In *6th Annual International*

Orozco Almario, I. C., & Moriña Díez, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48 (3), 331-338.

Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J.J. & MatasTerrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Inter universitaria de Formación del Profesorado,23*(1),75-87. https://doi.org/10.6018/reifop.403331

Peñalva Velez, A., & Leiva Olivencia, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, *33*, 37–46. https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003.

Peñalva, A., & López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(2), 153. https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871

Pryshliak, O., Polishchuk, V., & Lupak, N. (2020). Impact of Intercultural Educational Space on the Formation of Intercultural Competence of Future Teachers at a Pedagogical Higher Education Institution.

Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educ@ción en Contexto*, *3*, 110-120.

Romijn, B., Slot, P., & Lesema, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: a review. *Teaching and teacher education*, 98, 103236. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236.

Sánchez Espinoza, E., & Norambuena Carrasco, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *45*(2), 83-99. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083

Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1),119-146.

Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40, 131–145. https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6 .

Wagenaar, R. (2014). Competences and Learning Outcomes: A Panacea for Understanding the (new) Role of Higher Education?. *Tuning Journal for Higher Education*, 1 (2), 279-302. https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp279-302

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, *21*(3), 289-312.

"Desde los verdes de la venta" Programa de intervención en educación musical y habilidades sociales en adolescentes de grado octavo dos, básica secundaria de la institución educativa Juanambú, municipio de la Unión Departamento de Nariño, Colombia.

Mario Efrain Benavides López. Universidad Americana de Europa (Colombia).

Mireya Frausto Rojas. Universidad Americana de Europa (México).

1. Introducción.

El desarrollo físico y mental trae consigo toda una serie de experiencias que van apareciendo durante el trascurso de la vida, y esas experiencias se traducen en aprendizajes ya sea por instinto, por el contacto empírico con la realidad, o por formar parte de algún sistema educativo establecido. Desde el vientre de la madre el feto adquiere contacto con el mundo exterior a través de las experiencias de la madre y de cómo esas experiencias son transmitidas al niño/niña durante el periodo de gestación. Es entonces este el primer escenario de aprendizaje de habilidades sociales, ya en los años venideros serán el contexto personal, familiar, escolar, social, el que va a determinar ese conjunto de comportamientos que establecerán el nivel relacional con sus iguales, su aceptación en los grupos sociales, así como sus logros dentro de un contexto en particular. Esa interacción social es un aspecto presente y sumamente importante en la vida humana, las relaciones interpersonales se convierten en un factor primordial para el desarrollo de nuestras vidas. Según Torres-María, (2014, p.9): "Las habilidades sociales (HHSS) constituyen una herramienta imprescindible para obtener éxito personal en todas las facetas de la vida".

La importancia de practicar comportamientos socialmente efectivos, eficaces, aceptados por las comunidades es punto clave para el desarrollo personal, y se ha puesto en evidencia gracias a diversos estudios que se han realizado sobre el tema. Cabe resaltar que el consenso general sobresaliente en aquellos estudios es que las habilidades sociales representan un inmenso valor, y poseen relación directa con la manera en que los individuos alcanzan plenitud personal, y desarrollo eficaz en su entorno. Para Lacunza-Ana y Contini de Gonzales- Norma, (2011, p. 161): "En niños y adolescentes, la temática de las habilidades sociales es relevante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia a otras áreas vitales tales como la escolar, la familiar, entre otras". De igual manera López-Marcela, (2008, p. 19) manifiesta que, "un niño/a socialmente habilidoso asimilará más conocimientos en el aula, contribuirá a reducir los problemas en el centro Educativo y se convertirá paulatinamente en una persona mejor preparada para la vida". De entre los autores más citados sobre el tema, Caballo-Vicente (1986) menciona que:

> *las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros. (p. 6)*

Partiendo de este escenario y dada la realidad social actual, en la cual los incesantes avances tecnológicos y los cambios extremadamente complejos que se presentan, afectan el bienestar de las personas siendo cada vez más influyentes, se hace necesario la utilización de herramientas y estrategias novedosas que permitan abordar estos aspectos supremamente indispensables para el desarrollo de los individuos desde perspectivas diversas. En este caso en particular, la educación Artística y particularmente la educación musical se estima como una poderosa herramienta por medio de la cual aspectos tanto pertenecientes a la propia disciplina como los aspectos socioemocionales se pueden beneficiar. Para Hargreaves-David (2002), la Educación Artística es muy importante, y afirma:

> *Entre profesores, investigadores y educadores existe un amplio acuerdo sobre la importancia vital de educar a los niños en el terreno artístico: las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima. (p.11)*

Basándose en la propia experiencia, se ha logrado establecer que los escenarios, contextos y necesidades escolares dentro de las Instituciones Educativas son heterogéneas por lo tanto, la Educación Artística ofrece posibilidades para abordar estas variables de una forma novedosa como por ejemplo: a través de la práctica vocal instrumental, por medio de la participación de en actos Artísticos y Culturales, la vinculación de padres y madres de familia dentro del taller de música entre otros. Además, la Educación Musical permite crear espacios en los cuales la imaginación, creatividad y espontaneidad florecen dentro de un clima en el caso específico de la música, colaborativo, de trabajo en equipo y de escucha activa donde las relaciones interpersonales se hacen absolutamente necesarias. Para autores como Oros-Laura, Manucci-Vanessa, & Richaud de Minzi-María (2011) a pesar de que el hogar es el principal lugar para Educarse emocionalmente, la escuela es uno de los principales escenarios de práctica de relaciones interpersonales en la cual se puede potenciar el entrenamiento social y afectivo (p. 496).

En este sentido, la educación artística musical ha puesto en evidencia el aporte desde su práctica y estudio en la escuela para beneficio del desarrollo integral de los estudiantes. Como lo expresan Bernabé-María del Mar, Serrano-Rosa y Pérez Jessica, (2019):

> *La Educación Artística no hará sino contribuir a dicho desarrollo del ciudadano, tanto a nivel cultural, como cognitivo, motor, afectivo, etc. El impacto que tiene una Educación Musical bien desarrollada, dentro de lo que los expertos consideran "Buenas prácticas", puede ser considerable para el ciudadano y para la sociedad en que éste se desarrolla. (p. 121)*

La importancia de la Educación Musical no radica en el hecho de ser un mero espacio de relajación anti estrés, un espacio en el que el estudiantado encuentra maneras de liberarse de la tensión y de la presión que ejercen otras áreas del conocimiento consideradas más complejas e importantes. Según Castillo-Patricia (2019) el ensamble musical escolar sirve como canalizador para promover las relaciones interpersonales y también puede ser muy beneficiosa para la potenciación de las capacidades sociales y el alto nivel académico (pp. 3-4). De igual manera, Fernández-Josué (2017) establece que la música si es un potenciador de las competencias y habilidades sociales, además del rendimiento académico entre otros aspectos.

Tomando como referencias estas y otras iniciativas, se presenta esta propuesta como una herramienta didáctica en educación musical, para que tanto estudiantes como maestros desarrollen destrezas en este preciado Arte, y a la vez, sirva como vehículo por medio del cual

se desarrollen habilidades sociales en un mundo en el cual se constituyen como un aspecto crucial en el perfeccionamiento integral del ser humano. Y de esta forma, los y las estudiantes aprendan también a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, se puedan comunicar de manera eficiente, saluden y respondan a un saludo, aprendan a trabajar en equipo, demuestren compañerismo, disciplina, y aprendan a escuchar de manera atenta, permitiendo desenvolverse de manera satisfactoria y socialmente eficaz en los escenarios que nos presentan las sociedades actuales.

El programa de Educación musical está basado esencialmente en la práctica instrumental, con actividades prácticas grupales en las cuales se trabajan canciones del género colombiano (el Son sureño https://www.youtube.com/watch?v=8eAkyikWl1U), y latinoamericano (el cóndor pasa https://www.youtube.com/watch?v=w-rZxLQg3lo), todas estas actividades ligadas conjuntamente con el desarrollo de habilidades sociales, proponiendo igualmente actividades innovadoras como "yo canto, yo canto", "café concierto para la tarde" o "en la red yo también te canto"

3. Objetivo general.

Evaluar el impacto del programa de educación musical en las habilidades sociales de estudiantes de la Institución Educativa Juanambú del municipio de la Unión, departamento Nariño, Colombia.

3.1. Objetivos específicos.

- Establecer las habilidades sociales se buscan desarrollar con el diseño del programa de educación musical.
- Diseñar un programa de educación musical para los estudiantes del grado octavo dos, jornada de la mañana de la Institución Educativa Juanambú.
- Diseñar las metodologías de aplicación del programa de educación musical y habilidades sociales.
- Realizar el pretest de habilidades sociales.
- Aplicar el programa de educación musical.
- Realizar el postest e habilidades sociales.
- Analizar el impacto del programa de educación musical.
- Elaborar conclusiones, recomendaciones.

4. Metodología.

Metodología mixta, se determinaron las categorías conceptuales y el sistema de variables, para luego elegir las actividades que conforman el programa. En cuanto a las habilidades sociales, se tendrán en cuenta instrumentos como el inventario de habilidades sociales de (Del Prete y Del Prete, 2001), y la escala de habilidades sociales de (Gismero, 2002).

Para el diseño del programa se tuvieron en cuenta los siguientes criterios.

Contexto: las canciones pertenecen al repertorio musical de la región. El sonsureño al repertorio musical regional, y el cóndor pasa pertenece al género musical andino latinoamericano. Además, son canciones que pertenecen a la cultura regional la cual se baila (sonsureño) en el carnaval de blancos y negros declarado patrimonio de la humanidad. La música andina representada con la melodía del cóndor pasa es también una melodía reconocida en el sur de Colombia.

Instrumentos musicales: los instrumentos musicales a trabajar hacen parte también del contexto artístico y cultural de la región (instrumentos musicales andinos), más los convencionales como la flauta dulce y la guitarra.

Actividades: las actividades se programarán y se realizarán teniendo en cuenta la participación activa de los participantes (estudiantes, padres de familia, invitados) con el fin de promover ambientes que propicien el contacto social. Para ello se realizarán actividades como café concierto para la tarde (pequeña presentación con estudiantes y padres de familia). En cada sesión se integrarán actividades que respondan a los componentes propuestos: componente auditivo, componente melódico y practica instrumental, proponiendo materiales, elementos e instrumentos musicales para alcanzar lo propuesto.

De igual manera se realizará un estudio cuasi experimental, descriptivo, transversal, con dos grupos (uno experimental y un grupo de control) en pretest- postest, comparando el efecto del programa de educación musical en sus habilidades sociales.

5. Estructura general Programa de Educación musical "Desde los verdes de la venta".

Número de sesiones	Tiempo duración cada sesión	Fecha de posible ejecución	Participantes
8	90 minutos aproximadamente	Abril – mayo de 2022	grupo experimental grado 8-2
Repertorio de canciones a trabajar en el programa	**Elementos e instrumentos musicales a utilizar en el programa**	**Habilidades sociales que se pretenden desarrollar con el programa**	**Actores principales para el desarrollo del programa**
El cóndor pasa (tradicional latino americana) El Sonsureño (bambuco colombiano)	Vientos andinos (Zampoñas, quenas) Percusión andina (bombo, palo de lluvia) Guitarra charango Voces Flautas dulces	Saludar, responder a un saludo Trabajar en equipo Compañerismo Disciplina Escucha activa comunicación	Estudiantes Padres de familia Docentes y directivos docentes Comunidad en general
ACTIVIDADES A DESARROLLAR			
Audiciones Orientaciones grupales Orientaciones individuales Clases en familia Clases con nuestros amigos músicos Practica instrumental Conciertos didácticos (café concierto para la tarde)			

Tabla 1. Estructura general del programa.

5.1 Componentes a trabajar por sesión.

- Todos los componentes se trabajarán en cada una de las sesiones.
- Componente auditivo: actividades de audición, socialización, motivación, escucha activa etc.
- Componente melódico: actividades de reconocimiento del repertorio, canto y practica de canciones.
- Práctica instrumental: "vamos a tocar"
- Habilidades sociales: se propone trabajar las habilidades sociales propuestas, incluyendo el trabajo colaborativo con estudiantes y padres de familia quienes tienen conocimientos musicales más amplios para que se contribuya con el trabajo en equipo, compañerismo, socialización etc.

5.2 Consideraciones generales.

- Los componentes se trabajarán en cada una de las sesiones
- En cada sesión se realizará una pequeña actividad auditiva con una duración de 7 minutos aproximadamente con canciones previamente escogidas con las que se permita contribuir con la relajación, despertar el interés y participación de estudiantes.
- Los estudiantes ya poseen ciertos conocimientos musicales en cuanto a practica instrumental.
- Se utilizan herramientas tecnológicas como los teléfonos inteligentes, tabletas, video proyector, conexión a internet entre otros, en algunas sesiones.
- El componente auditivo hace referencia al desarrollo de audiciones y actividades prácticas, "audiciones, videos, práctica instrumental etc."
- El componente melódico hace referencia al estudio de las melodías de cada una de las canciones a trabajar, así como la práctica del canto. Se proponen actividades novedosas como "yo canto, yo canto": actividad de acercamiento al canto.
- La práctica instrumental hace referencia a la ejecución de los instrumentos musicales. Se proponen algunas actividades novedosas como "vamos a tocar (practica instrumental en clase), café concierto para la tarde (presentación musical de los y las estudiantes en compañía de los padres y madres de familia), y en la red yo también canto (realizar videos con el teléfono u otro medio tecnológico cantando y compartirlos al grupo a través de las redes sociales".
- Todas las actividades musicales y demás actividades propuestas se configuran con el fin de contribuir con el desarrollo de habilidades sociales.

6. Conclusiones.

Las necesidades educativas actuales implican retos diversos, el estudiantado merece espacios interesantes y novedosos para satisfacer esas necesidades ya sean personales, socioemocionales, académicas o Artísticas. En este sentido la Educación musical bien trabajada, de acuerdo a los contextos, gustos e intereses de los y las estudiantes, permite no solo desarrollar habilidades especificas en este campo del Arte, también contribuye con otros campos absolutamente necesarios para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes como lo son las habilidades sociales.

En el taller o aula de música, los estudiantes se sienten absolutamente atraídos e interesados por los instrumentos musicales por ello, la practica instrumental se considera como una estrategia fundamental para trabajar en clases. La aceptación es general, y al momento de realizar la practica instrumental, los y las estudiantes participan de manera activa demostrando además satisfacción y alegría.

Ha sido evidente la problemática con la que se ha enfrentado el docente de música en la Institución Educativa. Gracias al trabajo que se ha venido desarrollando desde hace algunos años, esa problemática ha venido disminuyendo. La comunidad en general a comenzado a brindar mucha más importancia a la Educación musical, y son propuestas como las del programa de Educación Musical y Habilidades Sociales las que van a dar soporte y justificación científica a la música dentro del currículo escolar.

Referencias bibliográficas.

Bernabé Villodre María del Mar, (2019). *El impacto de la Educación Musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: el proyecto impactus*. https://revista.uclm.es/index.php/multiareae/article/view/2074

Caballo, Vicente E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*.https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales

Castillo Solis Patricia Verónica (2019). *Habilidades sociales en el ensamble musical escolar*. http://repositorio.escuelafolklore.edu.pe

Fernández Santana Josué, (2017). *la actividad musical como herramienta para la mejora de las competencias y habilidades sociales.* https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7011

Hargreaves David (2002). *Infancia y educación artística*. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/11/HARGREAVES-Infancia_prw.pdf

Lacunza Ana Betina, Contini de Gonzales Norma, (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos.* https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf

Ley general de Educación 115 de 1994.

Oros Laura Beatriz, Manucci Vanesa, Richaud-de Minzi María Cristina (2011). *Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar*. https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf

Oriola Requena, S., Gustems, Carnicer, J., Filella Guiu, G. (2018). *las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7445724

Reynoso Vargas, Karla María (2009). *La educación musical y su impacto en el desarrollo.* https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/012_Reynoso.pdf

Rosa Ana, Inglés Cándido, Olivares José, Espada José, Sánchez-Meca Julio, Méndez Xavier (2002). *Eficacia del entrenamiento de habilidades sociales con adolescentes: de menos a más*. https://www.um.es/metaanalysis/pdf/7071.pdf

Sierra Villafuerte, Julio César (2018). *El aprendizaje musical y las habilidades sociales en los estudiantes del 1. Grado de secundaria de la Institución Educativa PNP precursores de la independencia nacional de los olivos Lima Perú.* https://repositorio.uvc.edu.pe/handle/20.500.12692/21329

Torrez Álvarez María (2014). Las habilidades sociales. *Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria*. https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidadessociales/

Consumo de alcohol en la adolescencia: relación con violencia, autoestima e impulsividad.

Alba González Moreno. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la adultez, donde el adolescente se siente partícipe de unos comportamientos, normas, modas y valores (Musitu y Pons, 2010). Además, se trata de una etapa de desarrollo donde los jóvenes no tienen afianzada del todo su identidad personal y, por ello, tienen una disposición bastante alta de ser influenciados a través de diversos medios (Álvaro-González et al., 2015).

Uno de los factores más predominantes durante este periodo es el consumo de sustancias psicoactivas y, en concreto, de alcohol. El consumo de alcohol se trata de uno de los problemas de salud pública más relevantes a nivel mundial, debido a su capacidad de destruir a las personas en su integridad física, mental, social y espiritual (Pérez et al., 2016). Es necesario destacar como el consumo de bebidas alcohólicas es uno de los hábitos más extendidos en nuestra población y como su consumo cada vez es más atraído en jóvenes de temprana edad. Atendiendo al último Plan Nacional sobre Drogas realizado en 2016, el alcohol es la sustancia más consumida alguna vez en la vida con un 80% en estudiantes de entre 14 y 18 años, siendo más del 75% su consumo en los últimos 12 de meses y del 65% en los últimos 30 días. Estos datos permiten observar cómo la población adolescente práctica un consumo excesivo de esta sustancia, ya que dichos porcentajes son demasiado elevados cuando hablamos de una población menor de edad que no tiene permitido la adquisición de estas sustancias en establecimientos públicos. Como afirman Villareal et al. (2010) el consumo de alcohol en jóvenes habitualmente es de tipo episódico, pero a su vez "explosivo", puesto que suele ser consumido de manera esporádica como, por ejemplo, los fines de semana o en determinadas ocasiones especiales, pero en grandes cantidades. Esta práctica, también denominada binge drinking o botellón, se suele realizar con el objetivo de conseguir los efectos euforizantes del alcohol lo antes posible (Gil, 2015).

Existen diversos estudios que verifican esta realidad como el de Bautista-Álvarez et al. (2016), donde afirman que, de su muestra, el 75% de los participantes habían consumido alcohol alguna vez en su vida. Así como, Mejía et al. (2018) indican que de los adolescentes que participaron en su muestra más de la mitad de los (70%) habían consumido alcohol alguna vez en la vida y más del 20% mantiene esta conducta de consumo en los últimos siete días. A su vez, Moral y Ovejero (2011), señalan en su estudio que el 10% asumen consumir alcohol en exceso, casi el 40% con moderación, el 30% en pocas cantidades y solo el 20% afirma no consumir nada. Por último, Morales et al. (2019) en su estudio indican que más del 30% de adolescentes consumió alguna bebida alcohólica, en su mayoría una o menos veces al mes. Debido a la gran cantidad de estudios que corroboran el consumo de alcohol en adolescentes, esta revisión sistemática va a estar centrada en conocer qué relación existe entre este consumo excesivo y las relaciones sociales en adolescentes. Puesto que, las relaciones sociales tratan un tema muy amplio, concretamente va a estar centrada en tres factores asociados con el consumo de esta sustancia: violencia, autoestima e impulsividad.

1.1. Objetivo.

El objetivo principal de esta revisión sistemática es determinar la relación existente entre el consumo de alcohol y las relaciones sociales en adolescentes.

2. Metodología.

El presente estudio ha sido desarrollado mediante las indicaciones propuestas por PRISMA 2020 para la correcta elaboración de trabajos de revisión sistemática (Page et al., 2021; Yepes-Núñez et al., 2021).

2.1. Procedimiento.

La realización de este estudio se ha llevado a cabo mediante la búsqueda en bases de datos como Dialnet y Scielo y con la ayuda de buscadores como Google Académico. Para la búsqueda de artículos en las bases comentadas anteriormente se han tenido en cuenta filtros de búsqueda como el tipo de documento, acceso a texto completo, límite temporal e idioma. Los descriptores utilizados han sido alcohol, adolescentes, autoestima, violencia e impulsividad. Se han aplicado los operadores booleanos "AND" y "OR" para facilitar la búsqueda de artículos.

2.2. Estrategias de búsqueda.

Se han establecido unos criterios tanto de inclusión como de exclusión a la hora de la búsqueda de información con el fin de favorecer dicha búsqueda. Estos criterios han sido:

- Criterios de inclusión: Se han tenido en cuenta todos aquellos artículos publicados en los últimos diez años, es decir, entre 2010 y 2019, cuyo idioma fuera español o inglés, que estuviera disponible a texto completo y fueran estudios de corte empírico.
- Criterios de exclusión: Se han rechazado aquellos artículos anteriores a 2010, cuyo idioma fuera distinto al español o inglés, que no estuvieran disponibles a texto completo o que fuesen una Tesis, Trabajo Fin de Máster o Trabajo Fin de Grado o estudios de corte cualitativo.

En total se obtuvieron un total de 9 artículos seleccionados (Figura 1).

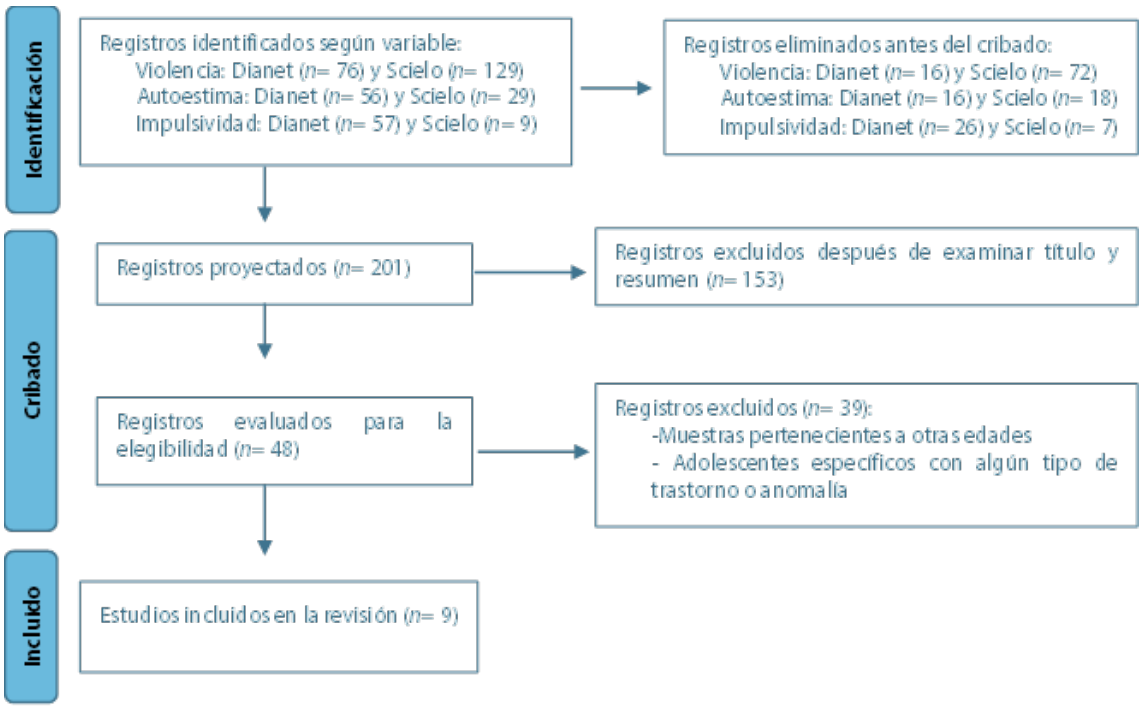


Figura 1. Diagrama de flujo.

Se han llevado a cabo tres búsquedas diferentes de artículos, puesto que esta revisión se ha basado en tres factores sociales (violencia, autoestima e impulsividad) de tantos que son afectados por el consumo de alcohol. La selección ha sido la siguiente:

- Violencia: Se han obtenido en total 205 resultados que, una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión se han reducido a 87. Han sido escogidos aquellos que, por orden de publicación más reciente, incluyeran en su título y/o resumen los descriptores violencia AND alcohol AND adolescentes (3 artículos).
- Autoestima: Se han obtenido en total 85 resultados que, una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión se han reducido a 34. Han sido escogidos aquellos que, por orden de publicación más reciente, incluyeran en su título y/o resumen los descriptores autoestima AND alcohol AND adolescentes (3 artículos). Para este factor si se ha realizado una excepción en cuanto a fecha de publicación y se ha tenido en cuenta un artículo publicado en 2008, ya que correspondía con los demás criterios y no había otro más reciente sobre este tema.
- Impulsividad: Se han obtenido en total 66 resultados que, una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión se han reducido a 33. Han sido escogidos aquellos que, por orden de publicación más reciente, incluyeran en su título y/o resumen los descriptores impulsividad AND alcohol AND adolescentes (3 artículos).

3. Resultados.

Existen diversos estudios sobre el consumo del alcohol y su relación con los factores sociales (Tabla 1).

En primer lugar, relacionado con el consumo de alcohol y la violencia, Flores et al. (2019) realizaron un estudio para conocer la prevalencia del consumo de alcohol y la agresividad en adolescentes y la relación entre estas dos variables de dos escuelas secundarias públicas. Dicho estudio obtuvo como resultado que la agresividad se relaciona de manera positiva y significativa con el consumo de riesgo de alcohol (rs= .213, p= .036) y con el consumo dependiente (rs= .209, p= .040), lo que significa que el consumo de alcohol implica una mayor agresividad por parte de los adolescentes. Por otro lado, Gázquez et al. (2015), en su estudio a 822 adolescentes, señala una correlación significativa entre el consumo de alcohol y todos los tipos de agresión analizadas en su trabajo: Agresión física proactiva (r= .25; p<.01; d= .52), Agresión proactiva relacional (r= .21; p<.01; d= .43), Agresión reactivo físico (r= .32; p<.01; d= .68) y Agresividad reactivo relacional (r= .20; p<.01; d= .41). A su vez, Moñiño et al. (2013) también afirman esta relación en su estudio, ya que los jóvenes que afirman consumir alcohol (tanto chicos como chicas) tienen una conducta de agresiones de carácter grave o severo, al contrario de lo que ocurre con los jóvenes que afirman no haber consumido alcohol, que se asocian a conductas no violentas, al igual que ocurre con las conductas violentas de carácter verbal.

En cuanto a la relación entre el consumo de alcohol y autoestima se encuentra como Álvarez et al. (2010) en su estudio revelan como la mayoría de los adolescentes entrevistados (81%) tienen una autoestima elevada y sin riesgo para el consumo de alcohol, el 14% tiene una autoestima promedio y empieza a tener riesgo y, por último, el 5% presenta un riesgo elevado de consumo de alcohol, ya que su autoestima es baja. Por su parte, Gámez-Medina et al. (2016) muestran que los estudiantes que poseen una autoestima alta presentan un consumo bajo de alcohol (46.2 %), al contrario de los adolescentes con autoestima baja, donde la mayoría (+50%) presentan un consumo dependiente y dañino. Además, Martínez et al. (2008) llevaron a cabo un estudio descriptivo y correlacional donde estudiaron la cantidad de bebidas

consumidas en un día con la autoestima. Sus resultados muestran una asociación negativa y significativa entre la cantidad de bebidas estándar consumidas en un día típico.

Por último, el consumo de alcohol y su relación con la impulsividad, Pérez-Fuentes et al. (2015) en su estudio muestran como los adolecentes consumidores de alcohol obtienen puntuaciones significativas más altas en la Escala de Impulsividad Estado (EIE) que los no consumidores de alcohol. Al igual, Pilatti et al. (2017) indican las correlaciones entre los diferentes indicadores de impulsividad e ingesta de alcohol. Dichos resultados muestran como existen correlaciones positivas y significativas entre ambas variables. Así como, Narváes y Caro (2015) aportan que existen diferencias significativas entre los adolescentes no consumidores y los consumidores de alcohol en función a la impulsividad.

Autores	Año	Relación entre violencia y alcohol	Muestra
Flores et al.	2019	si	*N*= 259
Gázquez et al.	2015	si	*N*= 822
Moñino et al.	2013	si	*N*= 2367
		Relación entre autoestima y alcohol	
Álvarez et al.	2010	A menos autoestima más riesgo de alcohol	*N*= 109
Gámez-Medina et al.	2016	A menos autoestima más riesgo de alcohol	*N*= 509
Martínez et al.	2008	A menos autoestima más riesgo de alcohol	*N*= 359
		Relación entre impulsividad y alcohol	
Pérez-Fuentes et al.	2015	Mayor impulsividad en consumidores	*N*= 509
Pilatti et al.	2017	Mayor impulsividad en consumidores	*N*= 161
Narváez y Caro	2015	Mayor impulsividad en consumidores	*N*= 235

Tabla 1. Resultados obtenidos en artículos en relación entre factores sociales y consumo de alcohol.

4. Discusión y conclusiones.

El consumo de alcohol se trata de realidad que, hoy en día, afecta a la mayoría de los jóvenes. Atendiendo a los resultados obtenidos, se pueden verificar los estudios realizados por Bautista-Álvarez et al. (2016), Mejía et al. (2018), Moral y Ovejero (2011), Morales et al. (2019), y el Plan Nacional sobre Drogas (2016), donde nos exponen como los jóvenes tienden de iniciarse en la bebida a edades muy tempranas. Este consumo excesivo se debe a que los adolescentes no tienen una personalidad ya identificada y tienden a "dejarse llevar" a lo que suelen hacer la mayoría de los individuos de su misma edad (Álvaro-González et al., 2015; Musitu y Pons, 2010). Los adolescentes suelen llevar a cabo la práctica del consumo de bebidas alcohólicas normalmente de manera esporádica y abusiva, con el fin de alcanzar lo antes posible los efectos euforizantes del alcohol (Gil, 2015; Villareal et al., 2010) sin tener en cuenta las consecuencias que puede tener este exceso a nivel físico, mental, social y espiritual (Pérez et al., 2016).

En cuanto a la relación entre violencia y consumo de alcohol, se puede afirmar que, a mayor consumo de bebidas alcohólicas, mayor es la tendencia a agresiones y/o conductas violentas. Lo mismo ocurre cuando hablamos de impulsividad, donde se ha verificado como los consumidores de alcohol tienden a tener más impulsos negativos que los no consumidores. Respecto a la autoestima, existe una relación significante entre los individuos que muestran

una autoestima baja y el consumo de alcohol, lo que lleva a pensar que los jóvenes que tienen una autoestima baja se refugian en el alcohol para evadirse de sus problemas.

En definitiva, tras la realización de esta revisión sistemática se ha comprobado como el consumo de sustancias psicoactivas y, concretamente, el consumo de alcohol se trata de un problema social. Puesto que, la mayoría de los adolescentes, cuya edad oscila entre los 14 y 18 años, afirman haber bebido alguna vez en su vida y, algunos de éstos, hasta llegar al término de embriaguez. El consumo excesivo de esta sustancia afecta y/o puede ser derivada por diferentes factores sociales como la violencia, la autoestima y la impulsividad. Como solución sería ideal trabajar en los centros educativos estos temas, para que los más jóvenes conocieran cuáles son las consecuencias que tiene la ingesta de estas sustancias o establecer unas medidas preventivas más eficaces para controlar este consumo excesivo por parte de los adolescentes. Para futuras líneas de investigación se puede tener en cuenta ampliar la fecha de publicaciones para obtener más estudios o tener en cuenta el tamaño de la muestra para que los resultados sean más significativos. Por otro lado, como limitaciones se han obtenido que, como la temática de la revisión sistemática es muy amplia, se ha tenido que centrar en tres factores: violencia, autoestima e impulsividad.

Agradecimientos: El presente trabajo cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Alba González Moreno con referencia FPU19/01570.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, A., Alonso, M.M., y Guidorizzi, A.C. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 18*, 634-640. https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000700021

Álvaro-González, J.I., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Martínez-Martínez, A., y García-Sánchez, A. (2015). Relación entre consumo de tabaco y alcohol y el autoconcepto en adolescentes españoles. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 533-550. https://doi.org/10.5209/revRCED.2016.v27.n2.46605

Bautista-Álvarez T.M., Pimentel-Jaimes J.A., Telumbre-Terrero J.Y., y Sánchez-Jaimes B.E. (2016). Consumo de alcohol en estudiantes de nivel medio superior. *Revista Adicción y Ciencia, 4*(1), 1-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6738854

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. (2016). *Encuesta Estatal sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESTUDES).* Ministerio de Sanidad y Política Social.

Flores, P.L., López, K.S., Guzmán, F.R., Rodríguez, L., y Jiménez, B.I. (2019). Consumo de alcohol y su relación con la agresividad en adolescentes de secundaria. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones, 5*(1), 31-38. https://doi.org/10.28931/riiad.2019.1.05

Gámez-Medina, M.E., Guzmán-Facundo, F.R., Ahumada- Cortez, J.G., Alonso-Castillo, M.M., y Gherardi-Donato, E.C. (2016). Autoestima y consumo de alcohol en adolescentes escolarizados. *Nure Investigación, 14*(88), 1-9. https://www.nureinvestigacion.es//OJS/index.php/nure/article/view/885

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., y Sánchez-Marchán, C. (2016). Drug use in adolescents in relation to social support and reactive and proactive aggressive behavior. *Psicothema, 28*(3), 318-322. https://doi.org/10.7334/psicothema2015.327

Gil, S. (2015). Adolescentes, ocio y alcohol. *Revista Padres y Maestros, 362*, 54-58. https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.09

Martínez, R., Pedrao, L.J., Alonso, M.M., López, K.S., y Oliva, N.N. (2008). Self-esteem perceived self-efficacy, consumption of tobacco and alcohol in secondary students from urban and rural areas of Monterrey, Nuevo León, México. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 16*, 1-8. https://doi.org/10.1590/S0104-11692008000700018

Mejía, A.M., Armendáriz, N.A.G., Alonso, M.M.C., y Oliva, N.N.R. (2018). Calidad de amistad y consumo de alcohol en adolescentes de bachillerato. *Revista Cuidarte, 9*(3), 1-10. https://doi.org/10.15649/cuidarte.v9i3.551

Moñino, M., Piñero, E., Arense, J., y Cerezo, F. (2013). Violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(2), 137-147. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.45

Moral, M.V. y Ovejero, A. (2011). Consumo abusivo de alcohol en adolescentes españoles: tendencias emergentes y percepciones de riesgo. *Universitas Psychologica, 10*(1), 71-87. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-1.caaa

Morales, J., Tuse-Medina, R., y Carcausto, W. (2019). Consumo de alcohol y drogas ilícitas en adolescentes preuniversitarios. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 35*(3), 1-16. http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/878/262

Musitu, G. y Pons, J. (2010). Adolescencia y alcohol: Buscando significados en la persona, la familia y la sociedad. En J. Elzo (Ed.), *Hablemos de alcohol: Por un nuevo paradigma en el beber adolescente* (pp. 137-170). Editorial Entimema.

Narváez, D.A. y Caro, E.J. (2015). Impulsividad funcional y disfuncional en adolescentes consumidores de alcohol. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 18*(2), 539-563. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=69902

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,… Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, *372*. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Cardila, F., Martos, A., Barragán, A.B.,… Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. European *Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 371-382. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.139

Pérez, E., Soler, Y.M., Pérez, R. y González, G. (2016). Factores de riesgo y consumo de alcohol en adolescentes. *Revista Médica Multimed-Granma, 20*(2), 308-321. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=66160

Pilatti, A., Fernández, A., Soledad, J., y Pautassi, R. (2017). Efecto recíproco de impulsividad y consumo de alcohol en adolescentes argentinos. *Salud y drogas, 17*(1), 107-120. https://doi.org/10.21134/haaj.v17i1.290

Villarreal, M.E., Sánchez-Sosa, J.C., Musitu, G., y Varela, R. (2010). El Consumo de Alcohol en Adolescentes Escolarizados: Propuesta de un Modelo Sociocomunitario. *Psychosocial Intervention, 19*(3), 253-264. https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a6

Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

La creatividad en la etapa de la adolescencia: diferencias según sexo y edad.

Alba González Moreno. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La creatividad, según las definiciones aportadas por la Real Academia Española, hace referencia a la "facultad de crear" o la "capacidad de creación" (RAE, 2022). Este concepto ha sido estudiado por diferentes autores a lo largo de los años, llegando así a la conclusión de que no hay una definición exacta que explique de manera detallada lo que es la creatividad puesto que se trata de un concepto polisémico y multifacético (Cuevas, 2013).

Algunos de los primeros investigadores que se interesaron por este elemento señalan que la creatividad se asocia con los procesos cognitivos que utilizan los sujetos para organizar y procesar la información (Kirton, 1994). Sin embargo, también existen otras concepciones que indican que la creatividad tiene una estrecha relación con el pensamiento, debido a que mediante ésta se busca una solución a un determinado problema con respuestas impropias a la lógica (De Bono, 1991). Atendiendo a estudios más actuales, la creatividad se relaciona con el potencial humano y la transformación social, debido a que es una capacidad que ayuda a resolver los problemas existentes y, por tanto, es vinculada con el progreso de la sociedad (Bonilla, 2015; Castillo et al., 2016; Delgado et al., 2016). Así pues, la creatividad se posiciona como una habilidad propia del ser humano que potencia que los sujetos lancen hipótesis, lleven a cabo juicios y prueben nuevos resultados (Fernández et al., 2019).

Uno de los aspectos que más debate ha ocasionado en los últimos años es si existe relación entre creatividad e inteligencia, debido a que se consideraba que a mayor inteligencia mayor sería el nivel creativo de los sujetos (Campos y Palacios, 2018). No obstante, Torrance (2008) ha demostrado que un coeficiente intelectual (CI) limitado también reduce el nivel de creatividad; siendo así el nivel intelectual de un sujeto un condicionador de la creatividad, pero no un elemento clave para su desarrollo. Se considera que tal relación es multidimensional, debido a que no existen resultados concluyentes que verifiquen una interrelación entre creatividad e inteligencia (Zacatelco et al., 2019). Esta idea viene generada a que en estudios como el de Gatica y Bizama (2019) si se ha encontrado una correlación positiva, aunque débil, entre ambas variables; sin embargo, otras investigaciones señalan que no existe relación alguna entre ambos constructos (Krumm et al., 2014).

La creatividad, durante las últimas décadas, ha generado un gran interés como materia de estudio en diversas disciplinas tales como educación, psicología, arte, medicina o publicidad; aunque es en el contexto educativo donde más relevancia tiene dicho concepto (Fernández et al., 2019). Los procesos creativos tienden a ser desarrollados mediante las interacciones sociales, por lo que los contextos educativos son un elemento clave en la promoción de la creatividad (Glaveanu y Beghetto, 2017). En virtud de que la creatividad se compone de una serie de etapas en las que intervienen diversos procesos, dicho constructo puede ser

estimulado al alumnado de manera individualizada (López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018). Se estima que es necesario desarrollar en contextos educativos diferentes estrategias donde los propios docentes y estudiantes puedan potenciar sus habilidades creativas (Elisondo, 2018). Diversos estudios indican que la creatividad es un constructo positivo dentro del proceso pedagógico, ya que permite que los alumnos afiancen los conocimientos aprendidos (González y Molero, 2021a; Martelo et al., 2017). Para ello, algunos investigadores están de acuerdo en que es necesario desarrollar propuestas educativas basadas en el diálogo cooperativo, la tolerancia y el respeto (Beghetto y Kaufman, 2014; Davies et al., 2013). Por tanto, cada vez es más habitual implementar dentro de las aulas elementos que promueven la imaginación y la creatividad (Snorre y Boysen, 2017).

Atendiendo a la adolescencia, cabe señalar como esta etapa de transición de la infancia a la vida adulta se encuentra destacada no solo por sus cambios físicos sino también cognitivos, emocionales y sociales (Sánchez-Gómez et al., 2020). Durante esta etapa de desarrollo los jóvenes no tienen consolidada del todo su personalidad, por lo que es habitual que en dichas edades tiendan a ser influenciados por otras personas u otros medios como son los tecnológicos (Álvaro-González et al., 2015). Por ello, es imprescindible que los adolescentes cuenten con una serie de habilidades que les ayuden a resolver sus propios problemas y que potencien el éxito personal tales como la creatividad (González y Molero, 2021b; Heilman, 2016).

Haciendo referencia a las diferencias existentes en cuanto a la creatividad según el sexo o la edad, los estudios actuales no encuentran una idea consensuada (González y Molero, 2022). Hurtado et al. (2018) indican que no hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación con la creatividad ni con el sexo ni con la edad. Sin embargo, respecto a la edad, otras investigaciones muestran que la creatividad va aumentando conforme la edad de los sujetos (Ramírez et al., 2019; Zacatelco et al., 2019). En relación al sexo, se estima que las chicas muestran mayores niveles de creatividad que los chicos (Caballero et al., 2019).

1.1. Objetivo.

La realización de este trabajo de revisión sistemática tiene como principal objetivo examinar las diferencias en relación a la creatividad según sexo y edad en estudiantes adolescentes.

2. Metodología.

La presente investigación ha estado dirigida conforme las actuales directrices aportadas por la declaración PRISMA 2020 para el correcto desarrollo de trabajos de revisión sistemática (Page et al., 2021; Yepes-Núñez et al., 2021).

2.1. Bases de datos, descriptores y fórmulas de búsqueda.

Este trabajo de revisión sistemática ha sido llevado a cabo mediante la consulta en bases de datos especializadas en la temática a tratar como son Dialnet y Scielo, así como, se ha contado con la ayuda del buscador de Google Académico con la finalidad de ampliar los conocimientos.

Los descriptores utilizados han sido creatividad y adolescentes que, aplicando el operador booleano AND, se ha elaborado la fórmula de búsqueda: creatividad AND adolescentes. Esta fórmula de búsqueda ha sido desarrollada tanto en español como en inglés. La búsqueda en las diferentes bases de datos ha contado con una serie de filtros tales como tipo de documento, año de publicación, idioma y disponibilidad del texto completo.

La Tabla 1 muestra de manera resumida los resultados encontrados en cada una de las bases de datos.

Base de datos	Fórmula de búsqueda	Nº de resultados	Nº de resultados tras aplicar filtros
Scopus	creatividad AND adolescentes	5	4
	creativity AND adolescents	1788	323
Dialnet	creatividad AND adolescentes	434	154
	creativity AND adolescents	66	35

Tabla 1. Resultados obtenidos según la base de datos utilizada.

2.2. Estrategia de búsqueda.

Se han establecido una serie de criterios de inclusión y exclusión con la finalidad de incorporar en este trabajo de revisión sistemática aquellos estudios que dan respuesta al objetivo planteado.

Atendiendo a los criterios de inclusión se han aceptado aquellos trabajos que cumplían con las siguientes características: a) artículos publicados en revistas científicas; b) publicaciones en la última década; c) estudios de corte empírico; d) idioma en español o inglés; e) acceso directo a texto completo.

Por otro lado, en cuanto a los criterios de exclusión, se han suprimido los estudios que hacían referencia a las siguientes cualidades: a) trabajos distintos a artículos de revista tales como capítulos de libro o trabajos de fin de estudios; b) publicaciones posteriores a la última década; c) estudios cualitativos; d) idiomas distintos al español o inglés como el chino o el francés; e) no accesibilidad al texto completo.

2.3. Selección de estudios.

Tras instaurar los criterios de inclusión y exclusión se han analizado de manera manual cada uno de los resultados restantes. Por tanto, se han examinado tanto el título como el resumen de dichos estudios con la finalidad de incluir en este trabajo solo aquellas investigaciones que estudiasen las relaciones de la creatividad con el sexo y la edad en estudiantes adolescentes. Aquellos estudios que no se pudiera establecer un juicio final solo a través del título y el resumen se ha procedido a consultar el texto completo.

3. Resultados.

La selección de los estudios que van a ser posteriormente analizados puede verse reflejada en la Figura 1. La búsqueda inicial ha otorgado un total de X resultados que, tras aplicar los criterios de elegibilidad y examinar dichos resultados de manera manual, se han presentado X artículos para este trabajo de revisión sistemática.

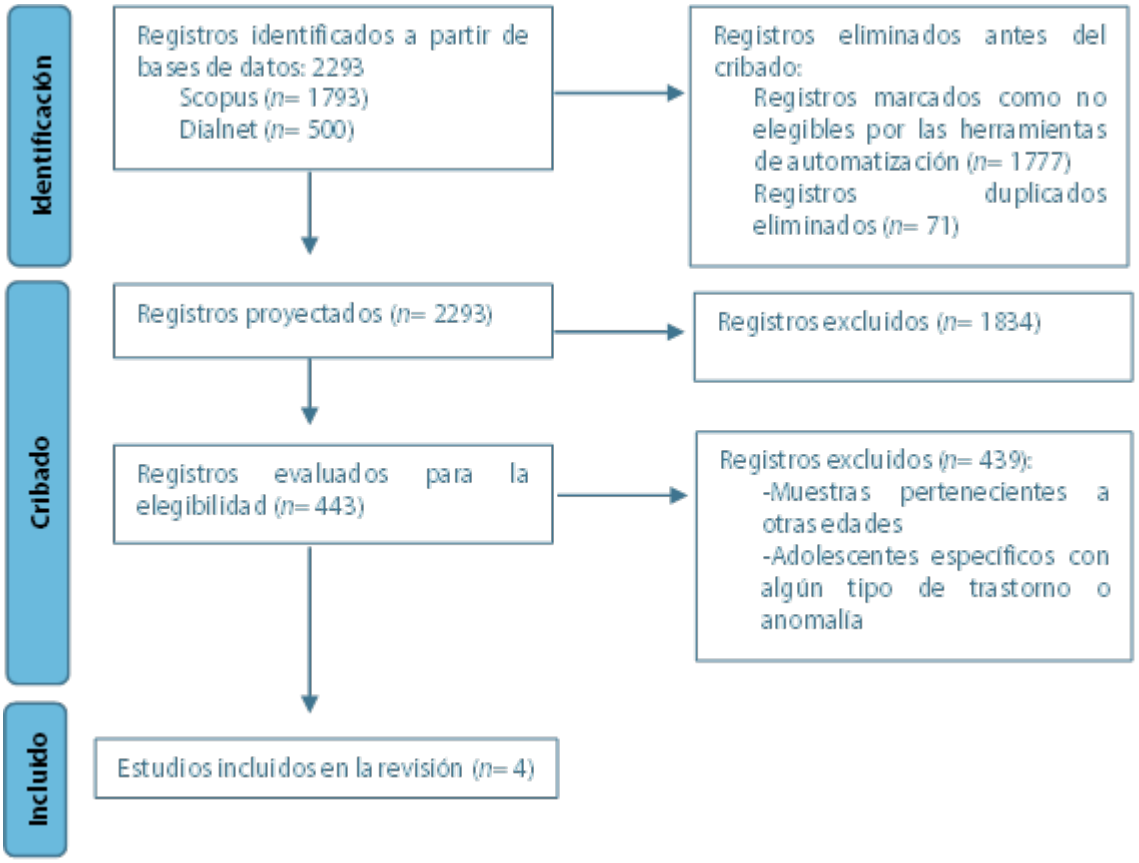


Figura 1. Diagrama de flujo.

La Tabla 2 aborda algunas de las características más relevantes de cada uno de los artículos incluidos en este trabajo.

Autor/es y año	País	Participantes	Resultados obtenidos
Sali (2019)	Turquía	136 estudiantes (9 y 12 años)	Las puntuaciones diferían a favor de las mujeres y de los estudiantes pertenecientes a mayor edad
He (2018)	China	775 participantes (16 años)	Superioridad femenina en creatividad y no distinción según edad
Belmonte-Lillo y Parodi (2017)	España	670 adolescentes (12 y 16 años)	No hay diferencias significativas en cuanto al género y un decrecimiento en relación a la edad.
Sánchez (2010)	España	27 sujetos (15 y 18 años)	Las chicas puntúan más alto en creatividad y según la edad se va evolucionando

Tabla 2. Resultados obtenidos en los artículos seleccionados.

En primer lugar, atendiendo a las diferencias encontradas según el sexo, cabe destacar como se estima que las chicas poseen niveles superiores de creatividad que los chicos. Esta idea se encuentra corroborada por Sali (2019), donde expone en su estudio que las chicas tenían mayores puntuaciones en las dimensiones de abstracción de los títulos. Al igual ocurre con la investigación de He (2018), quien señala en los resultados de su trabajo longitudinal de cuatro años que las chicas adolescentes eran las que puntuaban más alto en creatividad durante todos los años que comprendió su estudio. Por otro lado, Sánchez (2010) afirma dicha idea indicando que generalmente las mujeres resultan más creativas que los chicos, aunque no siempre en todas las edades. No obstante, Belmonte-Lillo y Parodi (2017) no encontraron

diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género en relación al pensamiento divergente, aunque para la dimensión de elaboración si fueron las chicas quienes indicaban mayor nivel.

En relación a la edad, los resultados obtenidos atendiendo a los estudios analizados indican que la creatividad va aumentando de manera progresiva según la edad. Esta idea se muestra en el estudio longitudinal aportado por Sali (2019), donde se indica que las puntuaciones en las dimensiones de fluidez y resistencia al cierre prematuro fueron más significativas en los cursos de mayor nivel. Este juicio también se expone en el estudio de Sánchez (2010), donde se señala que la creatividad va evolucionando de manera no lineal según la edad: los niños son capaces de expresar sus ideas de manera más fluida, los jóvenes tienen un pensamiento más flexible y los adultos unas ideas más originales. Sin embargo, esta idea no es consensuada ya que no siempre la creatividad aumenta conforme al edad, Belmonte-Lillo y Parodi (2017) indican en su estudio que el pensamiento divergente mostró un decrecimiento en relación al curso educativo. Por otro lado, la investigación de He (2018) directamente señala que no hay ninguna distinción en cuanto a creatividad según la edad de los sujetos.

4. Discusión y conclusiones.

La creatividad es entendida como la facultad de crear o la capacidad que poseen las personas para organizar y procesar la información, así como, para buscar respuestas originales a problemas propios de la vida cotidiana (De Bono, 1991; Kirton, 1994; RAE, 2022).

Atendiendo a la habilidad de resolución de conflictos que tiene la creatividad que hace que los sujetos lancen hipótesis y prueben nuevos resultados, este constructo tiende a vincularse con la transformación social y el potencial humano (Bonilla, 2015; Castillo et al., 2016; Delgado et al., 2016; Fernández et al., 2019). Otro de los aspectos más relevantes de la creatividad es su relación con la inteligencia, aunque no existen resultados concluyentes que afirmen que la inteligencia sea un factor moderador de la creatividad o viceversa (Campos y Palacios, 2018; Gatica y Bizama, 2019; Krumm et al., 2014; Torrance, 2008; Zacatelco et al., 2019).

El contexto educativo es uno de los ámbitos donde mayor interés ha tomado la creatividad, puesto que se mediante las estrategias adecuadas el alumnado puede ser estimulado a ser más creativo (Elisondo, 2018; Glaveanu y Beghetto, 2017; López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018).

Mediante la creatividad los estudiantes pueden afianzar los conocimientos adquiridos y, para ello, es necesario potenciar ambientes basados en la tolerancia, el respeto y la imaginación (Beghetto y Kaufman, 2014; Davies et al., 2013; Martelo et al., 2017; Snorre y Boysen, 2017).

Haciendo referencia a la adolescencia y a los cambios que esta etapa de transición entre la infancia a la vida adulta presenta, cabe la necesidad de promover en jóvenes habilidades como la creatividad que les ayuden en la resolución de conflictos (Álvaro-González et al., 2015; Heilman, 2016; Sánchez-Gómez et al., 2020). Las investigaciones analizadas en este estudio indican que las chicas tienden a puntuar más alto en creatividad que los chicos (He, 2018; Sali, 2019; Sánchez, 2010), al igual que se indica en el estudio de Caballero et al. (2019). Sin embargo, otros estudios no encontraron diferencias en relación al sexo (Hurtado et al., 2018; Belmonte-Lillo y Parodi, 2017). Por otro lado, en cuanto a la edad, se estima que la creatividad aumenta conforme la edad (Sali, 2019; Sánchez, 2010) tal y como se señala en las investigaciones aportadas por Ramírez et al. (2019) y Zacatelco et al. (2019). No obstante, esta idea no está del todo generalizada, debido a que en otros trabajos la creatividad decrece con la edad (Belmonte-Lillo y Parodi, 2017) o directamente no se hallan diferencias (He, 2018).

En definitiva, tras la realización de esta revisión sistemática se ha comprobado como existen una serie de diferencias en cuanto a la creatividad según el sexo o la edad en estudiantes adolescentes. Algunas de las limitaciones que se han obtenida es la escasa literatura científica existente acerca de la creatividad en la etapa de la adolescencia en la actualidad, ya que es un constructo difícil de aborden dentro del aula. Para futuras líneas de investigación se puede tener en cuenta ampliar la fecha de publicaciones, así como, examinar los estudios referentes a otras etapas educativas. En cuanto a las implicaciones prácticas que tiene este trabajo de revisión sistemática, cabe destacar como mediante dicho estudio se ha podido conocer de una manera más detallada las diferencias existentes en cuanto al sexo o la edad sobre la creatividad en adolescentes. En conclusión, es necesario abordar dentro de los centros educativos una serie de estrategias que permitan potenciar el desarrollo de habilidades creatividad en el alumnado.

Agradecimientos: El presente trabajo cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Alba González Moreno con referencia FPU19/01570.

Referencias bibliográficas.

Álvaro-González, J.I., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Martínez-Martínez, A., y García-Sánchez, A. (2015). Relación entre consumo de tabaco y alcohol y el autoconcepto en adolescentes españoles. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 533-550. https://doi.org/10.5209/revRCED.2016.v27.n2.46605

Beghetto, R. y Kaufman, J. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies, 25*(1), 53-69. https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247

Belmonte-Lillo, V. M., & Parodi, A. I. (2018). Creatividad y adolescencia: Diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, *7*(3), 177-188. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.205

Bonilla, A (2015). Diseño de juegos y creatividad: un estudio en el aula universitaria. *Revista Opción, 31*(4), 106-126. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20541

Caballero, P. Á., Sánchez, S., y Belmonte, M. L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XX1, 22*(2), 213-234. https://doi.org/10.5944/educXX1.22552

Campos, G.. y Palacios, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad, 27*, 167-183. http://creatividadysociedad.com/articulos/27/7.La creatividad y sus componentes.pdf

Castillo, M, Ezquerro, A, Llamas, F., y López, V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 5*(2), 9-15. http://www.ugr.es/~reidocrea/5-2.pdf

Cuevas, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport and Health Research, 5*(2), 221-228. http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity, 8*, 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004

De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral: manual de creatividad.* Paidós Empresa.

Delgado, Y., De la Peña, G., Rodríguez, M., y Rodríguez, R.M. (2016). La creatividad en Matemática para estudiantes de primer año de Lucha Antivectorial. *Educación Médica Superior, 30*(2), 1-12. http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/764

Elisondo, R. M. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad, 27*, 145-166. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98611/CONICET_Digital_Nro.fa846877-e98a-4ef5-8a51-41e187069583_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Fernández, J.R., Llamas, F., y Gutiérrez, M. (2019). Creatividad: Revisión del concepto. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 8,* 467-483. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9783/Articulo_creatividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gatica, A., & Bizama, M. (2019). Inteligencia fluida y creatividad: un estudio en escolares de 6 a 8 años de edad. *Pensamiento Psicológico*, *17*(1), 113–120. https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi17-1.ifce

Glaveanu, V., y Beghetto, R. (2017). The Difference That Makes a 'Creative' Difference in Education. In R. A. Beghetto and B. Sriraman (Eds.). Creative Contradictions in Education (pp. 37-54). Nueva York: Springer International Publishing.

González A., y Molero, M.M. (2021a). Revisión sistemática de los instrumentos y recursos didácticos de creatividad desarrollados en habla hispana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *15*(2), e1440. https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1440

González, A., y Molero, M.M. (2021b). Una revisión sistemática sobre las variables relacionadas con las habilidades sociales y la creatividad en el periodo de la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, *39*(3), 159-171. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/907

González, A., y Molero, M.M. (2022). Diferencias de sexo en habilidades sociales y creatividad en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Fuentes*, *1*(24), 116-126. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17471

He, W. J. (2018). A 4-year longitudinal study of the sex-creativity relationship in childhood, adolescence, and emerging adulthood: Findings of mean and variability analyses. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2331. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02331

Heilman, K.M. (2016) Possible brain mechanisms of creativity. *Archives of Clinical Neuropsychology, 31*(4), 285–296. https://doi.org/10.1093/arclin/acw009

Hurtado, P.A., García, M., Rivera, D.A., & Forgiony, J.O. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39(17), 1-18. http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p12.pdf

Kirton, M. (1994): *Adaptors and Innovators. Styles creativity and problem solving.* Routledge.

Krumm, G., Filipetti, B. y Bustos, D. (2014). Inteligencia y creatividad: correlatos entre los constructos a través de dos estudios empíricos. *Universitas Psychologica, 13*(4), 1531-2143. https://doi.org/10.11144/Javeriana. UPSY13-4.iccc

López-Fernández, V., y Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 113-127. https://doi.org/10.5209/RCED.52103

Martelo, R., Herrera, K., Meza, L., Gómez, M., y Redondo, G. (2017). *El estudio de casos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes de Teoría*

General de Sistemas. Revista ESPACIOS, 38, (55), https://www.revistaespacios.com/a17v38n55/17385502.html

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,… Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, *372*. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Ramírez, Y., Prados, M. N., y López, V. (2019). A study on creativity, gender, age and multiple intelligences in students of Compulsory Secondary Education. *Praxis Educativa*, *23*(1), 1-16. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230107

Real Academia Española. (2022). Creatividad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de enero, 2022, de https://dle.rae.es/creatividad

Salı, G. (2019). Examining the development of creativity in adolescents in 9th and 12th grades: A four-year longitudinal study. *Creativity Studies*, *12*(2), 341–360. https://doi.org/10.3846/cs.2019.10260

Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., y Breso, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns Digitals, 91,* 74-89. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11544&PHPSESSID=2a0556e6cfd1e54d4a1eebdedeb028f6

Snorre, M. y Boysen, W. (2017). Embracing the network: A study of distributed creativity in school setting. *Thinking Skills and Creativity, 26*, 102-112. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.002

Torrance, P. (2008). *Research review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.

Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Zacatelco, F., Chávez, B., Osorio, S.B., y González, A. (2019). Creatividad e inteligencia: su desarrollo en la etapa infantil. *Enseñanza e Investigación en Psicología, número especial,* 20-27. https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/53/43

Estudio exploratorio sobre la evaluación y valoración de prácticas de orientación en el sistema de orientación.

Salvador Gordillo Martínez. (España).

1. Introducción y justificación.

En primer lugar, como referente contextual, el marco laboral actual, demanda no solo una predisposición de los trabajadores hacia el cambio en el empleo, si éste es necesario, sino que también estimula el dinamismo creciente del mercado laboral hacia el cambio de profesiones. En este sentido, la Formación Profesional se está convirtiendo en la vía principal para migrar entre profesiones, que, en determinados casos, denotan incluso una exigua afinidad entre las mismas.

Por otro lado, es sabido que, el pasado año, 2019, el Ministerio de Educación y Formación Profesional instauró el "I Plan Estratégico Formación Profesional del sistema educativo 2019 – 2020" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), proyecto procedente de la Agenda 2030, actualmente, se pretende dar un impulso notable a la Formación Profesional, y como continuación del proyecto plasmado en la Ley Orgánica 5/2002. Asimismo, en España, las acciones de orientación se han ido llevando a cabo "de forma independiente por distintos actores y en diferentes ámbitos, educativo y laboral, sin conexión alguna" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p.23).

Este sistema de orientación profesional, desde el punto de vista de los alumnos, es considerado necesario para progresar en su formación y enfrentarse a la incertidumbre de los proyectos venideros (Romero, 2012), frente a la perspectiva del profesorado, cuya percepción a destacar es la coincidencia en gran medida por parte del mismo respecto a que la mayoría de los estudiantes Formación Profesional se favorecen por igual de las intervenciones orientadores llevadas a cabo por los centros educativos (Romero, 2015). Así pues, ante la necesidad de contar con un sistema de orientación profesional integral y de calidad en el sistema educativo actual, se ha llevado a cabo este estudio con el propósito de evaluar la situación actual y la puesta en práctica del sistema de orientación profesional en la etapa educativa de Formación Profesional.

Los hallazgos de la presente investigación pretenden aportar información de interés para la configuración del sistema de orientación profesional que coordine, de manera dinámica y efectiva, el trígono orientación, formación y empleo, que fomente, asimismo, las intervenciones orientadoras en Formación Profesional, para ayudar a definir el proyecto profesional del alumnado en esta etapa educativa, y que promueva, además, programas de mejora e innovación educativa.

2. Objetivos.

En esta sección se presentan los objetivos de la investigación.

2.1. Objetivo general.

El objetivo general sobre el que se ha centrado el estudio ha sido el siguiente:

- Evaluar la situación actual y la puesta en práctica del sistema de orientación profesional en la etapa educativa de Formación Profesional, y así como las medidas necesarias a implementar en este panorama educativo que permitan reforzar las carencias existentes en el ámbito de orientación profesional.

2.2. Objetivos específicos.

En consonancia, se listan de manera operativa los objetivos específicos que han sido determinados para la culminación del presente trabajo:

- Analizar la situación actual del sistema de orientación profesional en la etapa educativa de Formación Profesional, en términos de objetivos, actores, destinatarios y resultados.
- Evaluar la necesidad de contar con un sistema de orientación profesional desde la dupla perspectiva, el alumnado y el personal docente.
- Estudiar las trayectorias académicas y profesionales de los actuales estudiantes de Formación Profesional, antes y después de titularse.
- Examinar la implicación de la orientación profesional en la reinserción laboral y, en consecuencia, sobre las condiciones laborales asociadas.

3. Metodología.

En ese contexto, se pretende realizar un estudio exploratorio sustentado en una investigación científica cualitativa, diseñado con un enfoque descriptivo narrativo, y utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista no estructurada, configurada a través de un guion de preguntas abiertas, con el propósito de evaluar una población de un Instituto de Educación Secundaria ubicado en la provincia de Sevilla, Andalucía.

En relación a las fases de la investigación, atendiendo a las pautas establecidas y recomendaciones consultadas en la literatura (Hernández Sampieri et al., 2010; Ruíz Olabuénaga, 2012), desde el punto de vista cualitativo, es bastante usual llevar a cabo un trabajo de revisión literaria, a través del cual, conforme se avanza en el proceso de investigación, este marco teórico, se va nutriendo y desarrollando con la información obtenida y éste, al mismo tiempo, complementado el trabajo de campo y resultados emanados. De este modo, las etapas que conforman este proceso cíclico, irán evolucionando prácticamente de manera simultánea, por lo que, a lo largo de la realización de este trabajo, se irá progresando a la vez en las diversas fases de la investigación, incluso reanudando, modificando y retrocediendo a alguna de éstas, de un modo iterativo, como una acción de mejora y de retroalimentación.

En este sentido, esta iniciativa metodológica cualitativa de investigación, se desglosa a través de las siguientes fases fundamentales (Figura 1), que tal y como se aprecia en dicho esquema, las diferentes etapas están vinculadas mediante flechas, reflejando así el avance en todas ellas a la vez y de manera complementaria en este proceso cíclico:

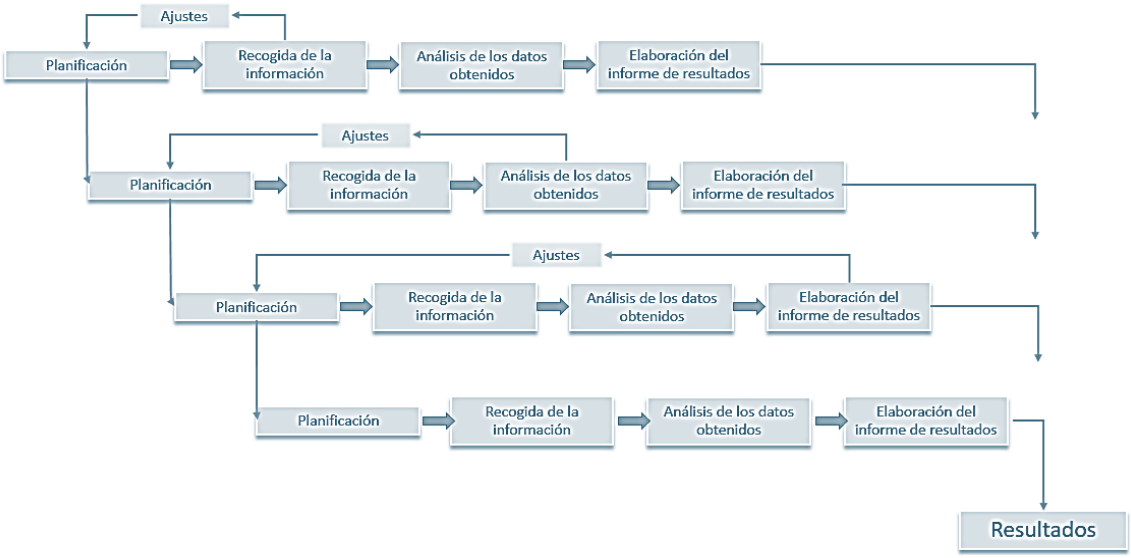


Figura 1: Fases de la investigación. Fuente: Elaboración adaptada de Almagro Gavira (2017).

4. Discusión y análisis de los resultados.

En relación a la estrategia utilizada para la estructuración y tratamiento de datos, se han llevado a cabo dos procesos cíclicos analíticos, uno primero en el que el investigador ha efectuado una lectura en profundidad de las entrevistas trascritas, analizándolas y clasificándolas de manera inicial, acorde al procedimiento de categorización mostrado en la siguiente figura, junto con otro segundo ciclo, mediante el cual, ha reorganizado, avanzado y afinado la jerarquización tentativa anterior, obteniendo así, un sistema de categorización definitivo.

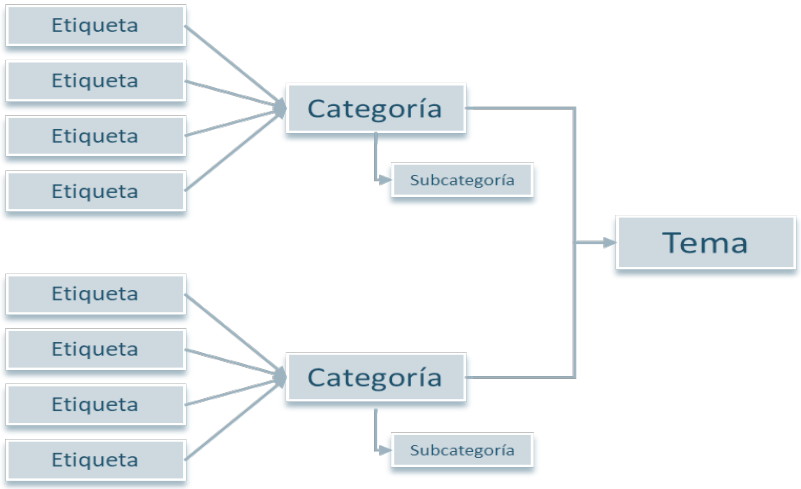


Figura 2: Procedimiento de categorización. Fuente: Elaboración adaptada de Almagro Gavira et al. (2018).

- Dimensión 1: Situación actual del sistema de orientación profesional en la etapa Formación Profesional. En esta dimensión se han evidenciado las necesidades de orientación profesional del alumnado de FP.
- Dimensión 2: Trayectorias de los estudiantes de Formación Profesional. En esta segunda dimensión, el sistema de categoría ha demostrado la diversidad en cuanto a las trayectorias académicas (Ciclo de formación profesional básica, Ciclo Formativo de Grado Medio, Ciclo Formativo de Grado Superior) y profesionales

(Redes de trabajo con empresa, jerarquía organizativa en la empresa) de los actuales estudiantes de Formación Profesional.

- Dimensión 3: Implicación de la orientación profesional en la reinserción laboral. En esta última dimensión se ha probado la utilidad de la orientación profesional en la reinserción laboral (Condiciones laborales asociadas, tipos de puestos de trabajo).

5. Conclusiones.

Como conclusión, habiendo dado respuesta al objetivo de investigación e interrogantes específicos derivados, se concluye que, los resultados presentados en los apartados anteriores han corroborado y complementado las evidencias obtenidas en otros estudios con respecto a la diversidad del alumnado de FP (Albizu Echevarría et al., 2020; Álvarez Rojo et al., 2015; Chacón Delgado y Moso Diez, 2018; Echeverría, 2016; García Gómez et al. 2016; Medina Sánchez, 2019a; Rego-Agraso y Rial-Sánchez, 2017; Romero Rodríguez et al., 2012; Romero Rodríguez et al., 2020).

De hecho, se ha confirmado la heterogeneidad de estos estudiantes en cuanto a sus trayectorias educativas y profesionales, sus motivaciones de acceso, sus expectativas educativas y laborales y, por ende, sus necesidades de orientación profesional.

Asimismo, es interesante comentar que, con la realización de este trabajo se han extraído los siguientes perfiles del alumnado que elige la FP para continuar así su formación académica:

- Alumnado que cursa FP desde otros estudios de FP y/o hacia otros estudios de FP, a veces del mismo nivel, y/o hacia estudios universitarios.
- Alumnado que cursa FP de Grado Medio para acceder a una posición de empleado público.
- Alumnado que cursa FP de Grado Medio para incorporarse o reincorporarse al mercado laboral lo antes posible.
- Alumnado que cursa FP de Grado Medio para mejorar las condiciones laborales de su puesto de trabajo actual o para mantenerse en este.
- Alumnado que cursa FP compatibilizando con trabajos, habitualmente poco remunerados y/o con cierta inestabilidad.

Referencias bibliográficas.

- Albizu Echevarría, M., Lafuente Alonso, A., Mondaca Soto, A., Murciego Alonso, A., Navarro Arancegui, M. y Ugalde Zabala, E. (2020). Observatorio de la Formación Profesional en España Informe anual. 2020. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual. Recuperado de: https://www.dualizabankia.com/recursos/doc/portal/2019/07/08/observatorio-de-la-formacion-profesional-en-espana-2020.pdf
- Almagro Gavira, L. M. (2017). *El servicio Andalucía Orienta desde la perspectiva de sus usuarios y personal técnico. Factores facilitadores e inhibidores de buenas prácticas en orientación profesional*. [Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla]. Recuperado de: https://idus.us.es/handle/11441/64977?
- Almagro Gavira, L. M. et al. (2018). Formación y perfil competencial de los técnicos de orientación profesional del programa Andalucía orienta: estudio cualitativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29* (3), 2018, 131-151. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.25619
- Álvarez Rojo, V., Romero Rodríguez, S. y Gil-Flores, J. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional de la

Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón Revista de Pedagogía, 67* (3), 15-34. doi: 10.13042/Bordon.2015.67301

- Chacón Delgado, M. y Moso Diez, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. Fundación Bankia por la Formación Dual. Ekonomiaz, 94 (2), 205-225. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329153338_Los_jovenes_ante_la_eleccion_formativa_y_vocacional_en_Espana_Educational_and_vocational_training_choices_among_young_people_in_Spain
- Echeverría, B. (2016). Empleabilidad, formación y orientación. En A. Pantoja et al. [Coords.], *La orientación educativa en la sociedad actual. Libro de Actas del III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación*, 1-24. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308050638_Empleabilidad_formacion_y_orientacion
- García Gómez, S., Ordóñez Sierra, R., Vinuesa, E. e Izquierdo, R. (2016). Expectativas de las familias del alumnado de formación profesional acerca de su futuro laboral. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24* (117), 1-24. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2484
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado. C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México D.F.: McGraw Hill Interamericana. Recuperado de: https://institutoprofesionalmr.org/wp-content/uploads/2018/04/Hern%C3%A1ndez-Fern%C3%A1ndez-Baptista-2010-Metodologia-de-la-Investigacion-5ta-edicion.pdf
- Medina Sánchez, P. C. (2019a). El proyecto de vida del alumnado de formación profesional. [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57589
- MEFP (2019). *I Plan Estratégico del Sistema Educativo 2019-2022*. Recuperado de: http://todofp.es/dam/jcr:163978c0-a214-471e-868d-82862b5a3aa3/plan-estrategico--enero-2020.pdf
- Rego-Agraso, L. y Rial-Sánchez, A. (2017) ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 28* (3), 43-62. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/323847653_Por_que_elegir_formacion_profesional_Satisfaccion_motivaciones_y_expectativas_del_alumnado_sobre_el_empleo_y_la_formacion
- Romero Rodríguez, S., García-Gómez, S., Álvarez Rojo, V. y Gil-Flores, J. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23 (2)*, 4-21. doi: 10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404
- Romero Rodríguez, S., Seco Fernández, M. y Lugo Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (*2), 78-89. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121
- Ruíz Olabuénaga, J.I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto. Recuperado de: https://sites.google.com/site/bresunsehphy/teoria-y-practica-de-la-investigacion-cualitativa-43800391

Educación infantil y COVID-19: la importancia de sostener la relación educativa.

Paula Rivera Flores. (Chile).

1. Efectos del cierre de las escuelas.

Hemos sido testigos directos de cómo la pandemia ha alterado la vida cotidiana y en todo el mundo durante los últimos meses se han observado sus efectos. Es cierto que se han dado valiosos pasos que nos permiten acercarnos a la esperada "nueva normalidad", pero en el contexto educativo chileno, esto se sentirá más próximo, cuando se vuelva a las aulas, lo que tendrá lugar en marzo. Después de casi dos años de clases híbridas, la presencialidad dentro de poco volverá a ser obligatoria en Chile.

El cierre de los centros educativos ha implicado afrontar diversos desafíos: el aumento en la desigualdad educativa, el uso de nuevas tecnologías y plataformas; y un importante impacto no sólo en los aprendizajes, sino también en el desarrollo socioemocional de los niños, ya que los cambios a los que se han visto enfrentados inciden en sus emociones y vinculaciones (Unicef, 2021). Estos cambios han sido sustancialmente evidentes en infantes que asisten al ciclo de educación infantil, debido a que ellos se encuentran en el inicio de su experiencia formativa, siendo éste el primer escenario de la educación formal y en donde se vinculan mediante experiencias educativas con personas externas a su núcleo familiar.

Si bien mi objetivo es profundizar en el impacto que ha tenido la pandemia en las criaturas en términos de su desarrollo socioemocional, no puedo dejar de detenerme en cómo la crisis sanitaria ha contribuido en el aumento de la brecha de desigualdad porque sin duda esto también tiene efectos en los niños y en sus procesos de aprendizaje. Sabemos que Chile es uno de los países con mayor desigualdad en Latinoamérica (OCDE, 2019), esto se refleja también en su sistema educativo dada las abismantes diferencias entre la educación pública y privada, las que se traducen en infraestructura, recursos disponibles e incluso en el coeficiente técnico. Estos y otros elementos inciden de modo considerable en la experiencia educativa de los infantes marcando desde sus primeros años disparidades en sus trayectorias educativas. El cierre de las escuelas ha provocado dificultad y, en algunos casos incluso, la imposibilidad de acceder a la educación en la modalidad de clases remotas (Salas, et al., 2020), ya sea por no contar con un ordenador o no disponer de conexión a internet en el hogar, situación que ha provocado que sus procesos de aprendizaje hayan sido abruptamente interrumpidos, provocando un vacío y un quiebre en las relaciones que sostenían con sus pares y maestros.

En el segundo semestre del 2021, después de más de un año de clases virtuales, en Chile se reabrieron las escuelas parcialmente: se comenzó a impartir clases en las aulas y en paralelo continuaron las clases remotas, de este modo las familias de los estudiantes tuvieron la oportunidad de escoger entre la presencialidad o continuar con el proceso educativo de sus hijos desde el hogar. En este aspecto es interesante mencionar que, pese a que se retomaba

la presencialidad, la educación infantil presentó en ese año una fuerte baja en sus matrículas, alrededor de 70.000 infantes no fueron matriculados (Román, et., al, 2021). Esta situación levanta en mí ciertas interrogantes: ¿Por qué el mayor descenso en las matrículas se presentó en este nivel educativo? ¿Qué valor otorga la sociedad chilena a la educación en los primeros años? ¿De qué modo vivieron los infantes este tiempo de pandemia en sus hogares? ¿Cómo ha impactado esto en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas?

1.1. Desarrollo socioemocional y pandemia.

Las clases remotas provocaron una reducción considerable en las interacciones sociales de las criaturas, debido a que durante meses estuvieron privados de la posibilidad de relacionarse con otros. La ausencia de nuevas experiencias y principalmente la falta de vinculaciones con personas externas a sus familias, la he visto reflejada en el retorno a los centros educativos, porque ha influido de manera evidente en el proceso de adaptación de los niños, en sus emociones y en el modo de relacionarse con sus pares y educadoras. El contexto de incertidumbre actual genera estrés y agobio en muchos adultos, y el modo de afrontar la crisis sanitaria y los cambios que ésta implica incide en las dinámicas familiares y en el ambiente familiar lo que influye a su vez en el bienestar de todos sus miembros (Salas, et al., 2020).

La pandemia ha causado múltiples cambios y tensiones a nivel global, pero también en las dinámicas cotidianas de los niños, ante las cuales ellos reaccionan de distintos modos. Frente a esto, es clave que los adultos - tanto familias como educadores - estemos atentos para brindar de manera oportuna respuestas que les posibiliten abordar de la mejor forma sus emociones y la separación transitoria con sus familias, la que se produce durante este retorno a los establecimientos educativos. No es fácil para los infantes, especialmente quienes se encuentran en sus primeros años de vida, dejar la seguridad de su entorno más próximo y separarse de sus familias para ingresar a un establecimiento educativo, en el que todo es desconocido, más aún en el contexto actual y después de un prolongado confinamiento.

Por tanto, es vital que los educadores propiciemos espacios emocionalmente seguros en los que los párvulos mantengan vinculaciones que les otorguen seguridad y confianza, ya que, en los primeros años de vida, los niños son muy sensibles al tipo de interacciones que mantienen con otros. Por esto, es clave que los adultos al vincularse con las criaturas desplieguen disposiciones pedagógicas, tales como el respeto, la acogida, el amor y el cuidado (Orozco-Martínez, 2016), brindando respuestas adecuadas y sensibles a sus emociones, atendiendo así la relación educativa que establecen con las niñas y niños.

2. Relación Educativa.

Al hablar de relación educativa aludo a las interacciones entre adultos y niños, el carácter de educativo de dichas vinculaciones está dado por los elementos que se ponen en juego en este encuentro y por lo que éste posibilita en los infantes. De este modo, la relación educativa, se puede entender como un encuentro vivo en el que se conjugan saberes y disposiciones que permiten establecer y sostener un vínculo con las criaturas, responder a sus requerimientos y propiciar en ellos un acercamiento hacia el saber, guiándolos y acompañándolos en sus procesos de formación y aprendizaje. En esta relación la figura de los adultos es esencial, ya que son quienes acercan la cultura y los conocimientos a los niños para que construyan sus aprendizajes.

Postic (2000) define la relación educativa como:

> *El conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que*

> *poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia (p.15).*

La relación educativa busca el desarrollo de las criaturas y el logro de objetivos educativos, no obstante, una relación educativa tiene valor en sí misma, debido a que es una clase de encuentro que favorece el crecimiento de los infantes. Por tanto, constituye un fin y no sólo un medio para alcanzar los propósitos. En ella el amor y el respeto entre las criaturas y el adulto "encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros" (Van Manen, 1998, p. 87). De este modo el amor, es esencial en la vinculación con las criaturas en el aula desde un genuino afecto y preocupación que lleva a los y las educadoras a responsabilizarse por los infantes y su desarrollo (Day, 2006).

2.1. El cuidado de la relación educativa.

Sostener la relación educativa requiere de un modo de estar en el aula que posibilite poner en juego distintos saberes que conviertan tanto el aprender como el enseñar en experiencias enriquecedoras y con sentido.

Algunos aspectos surgen desde la experiencia e implican un saber estar en relación, saber experiencial que deriva de lo vivido (Reggio, 2010), saber de la vida "dispuesto a generar y sostener a los otros alimentado de experiencias profundamente vividas que, analizadas y reflexionadas, enriquecen los contenidos y proposiciones teóricas que se incorporan en las aulas" (Orozco-Martínez, 2017, p.43). Saberes que se cultivan en la relación, en las experiencias que tienen lugar en el aula y en el conocimiento que se tiene de las criaturas.

El saber estar en relación, implica desplegar en la labor educativa ciertos elementos que propician el cuidado de los vínculos, desde un encuentro vivo con los párvulos donde el tacto pedagógico (Van Manen, 1998) es en un modo de relación y una orientación hacia los infantes que se encuentra motivada por el amor hacia ellos, implica saber responder frente a cada situación y proceder según lo que el otro y otra necesita (Van Manen, 1998). Por tanto, involucra cierta sensibilidad pedagógica, la que contribuye a actuar de modo afectivo y ético, procurando realizar lo adecuado para las criaturas.

Las disposiciones pedagógicas, constituyen saberes que orientan nuestro actuar en el aula, porque permiten conectar con lo que allí sucede y sostener la relación educativa con los infantes. Otros aspectos que deben fluir en el aula son la sensibilidad y la atención (Duschatzki, 2019), ya que nos permiten dejarnos llevar por lo que surge al entrar en relación con los párvulos y flexibilizar nuestra labor en función de sus intereses y bienestar. De esta manera, al cuidar el vínculo que se establece con los niños y niñas, se crean nuevas oportunidades, se enriquece la experiencia educativa y se despliegan posibilidades reales de aprendizaje.

Junto a la atención y sensibilidad, es fundamental desarrollar además la disponibilidad, es decir, un modo de estar en relación con los otros y otras que permita estar accesibles al encuentro, abiertos a escuchar, atender, acoger y abrir nuevos caminos en la relación educativa, o sea, "dejarnos tocar por el encuentro" (Duschatzki, 2019, p.22). Esto requiere ser sensibles frente a lo que acontece con las criaturas para permitir que algo nos pase, porque "es en la relación donde todo ocurre y me ocurre, donde se presenta cuando se presenta la felicidad, la belleza, la trascendencia, lo negativo, la pérdida, la impaciencia" (Rivera-Garretas, 2012, p.38).

3. Educación Infantil.

Este nivel educativo atiende a criaturas de 0 a 6 años, periodo clave para el aprendizaje porque es cuando tiene lugar un mayor desarrollo cognitivo y una mayor plasticidad neuronal, por lo que son más permeables a nuevos aprendizajes. En la misma línea, cobra relevancia el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, ya que es en estos momentos cuando inician un proceso de conocimiento de sí mismos y de sus emociones mientras se vinculan con otros. Otros y otras que se constituyen en personas fundamentales para y en el desarrollo de los párvulos (Berlinsky y Schady, 2015) al poner en valor la capacidad de responder a sus demandas.

Los primeros años de vida constituyen el "periodo más significativo en la formación del individuo, por lo tanto, la calidad de los ambientes es sustancial para el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje (BCEP, 2018, p.12). De allí es que aquellos infantes que no disponen de ambientes enriquecidos, tanto en el hogar como en los centros educativos, pierden oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Las vinculaciones sensibles y acogedoras con las criaturas, les permiten aprender a confiar en los demás y sortear emociones negativas, por tanto, favorece el establecimiento de relaciones positivas y afrontar desafíos (Thompson y Raikes, 2007, citado en Berlinski y Schady, 2015). Esto reafirma la importancia de enfatizar una actitud receptiva, cercana y afectiva en la relación educativa que establecemos con las criaturas. La escuela y la familia son espacios en los que se sostienen las relaciones pedagógicas y, en ellas, el respeto y el afecto entre el adulto y los infantes es esencial, porque favorece nutrir una relación desde el cuidado, la comprensión y el reconocimiento del otro.

En este periodo vital los niños y niñas desarrollan diversas habilidades, tanto cognitivas como lingüísticas, motoras y socioemocionales (Campos, 2010) y para que ello se produzca, es importante atender el vínculo que se establece con ellos, así como a las experiencias que vivencian y las respuestas que se otorgan frente a sus distintas necesidades. Es preciso señalar que este vínculo debe fundamentarse a partir de la confianza, otorgándole a las criaturas apoyo, seguridad, estabilidad y afecto.

Para construir el vínculo no basta con acompañar, es preciso estar atento de manera consciente y responsable, a lo que emerge, cuidando la relación que está constituyéndose. En esta etapa también es preciso atender la vinculación que se promueve entre los infantes y el saber, visualizando la forma y las oportunidades que tienen de descubrir y relacionarse con su entorno. En este proceso los adultos -familias y profesionales de la educación- son los intermediarios entre las criaturas y el mundo, por lo que deben promover un interés hacia el medio natural, social y cultural. En esto es clave que se desplieguen diversas posibilidades para que los párvulos puedan tener experiencias con sentido y oportunidades para explorar, expresar, descubrir e intervenir en los contextos en los que se desenvuelven, actuando con autonomía, confianza y con el apoyo de referentes que los orienten y acompañen en su proceso de formación y aprendizaje.

4. Discusión: Sostener la Relación Educativa en los Primeros Años.

Reflexionando en torno a los antecedentes expuestos, hoy más que nunca, el énfasis de los educadores que atienden la primera infancia debe situarse en el cuidado de la relación educativa, esto requiere un modo de estar en el aula que posibilite desplegar distintos saberes que nutran y den sentido a la experiencia educativa de los infantes. Sentido que surge del saber estar en relación, lo que implica desarrollar en la labor educativa ciertos elementos que propician el cuidado de los vínculos, esto se traduce, por ejemplo, en la forma en cómo se les

habla a las niñas y niños, a la manera de actuar y habitar el aula; y especialmente a una comprensión y empatía respecto a las dificultades que ha implicado la pandemia para los infantes y, de este modo, brindar respuestas oportunas a sus necesidades emocionales y sostener una relación educativa que propicie en los párvulos la seguridad necesaria para relacionarse con otros y con su entorno.

Sostener la relación educativa resulta clave en este periodo en que se retoma la presencialidad en la educación e implica desarrollar disposiciones pedagógicas que contribuyan a nutrir el vínculo que se ha iniciado con los infantes, es atender sus necesidades e intereses, así como favorecer aprendizajes significativos.

Cuidar el modo en que nos vinculamos con las criaturas promueve la creación de un ambiente adecuado para el desarrollo de las criaturas, fundamental en este tiempo de incertidumbre, provocada por la pandemia. Es por esto, que los educadores debemos tener la capacidad de lograr que nuestras aulas sean un espacio agradable para las criaturas, donde prime la confianza, el respeto, el afecto y el cobijo, en el que cada uno encuentre su lugar y en donde todos puedan desarrollarse y aprender en armoniosa convivencia con otros.

5. Conclusiones.

Es esencial que, en nuestro quehacer educativo, desarrollemos una mayor comprensión y empatía en torno a qué ha implicado esta pandemia para las criaturas, cómo la han vivido y de este modo responder a sus necesidades emocionales, favorecer su desarrollo social y sostener una relación educativa que les permita a los párvulos confiar en sus capacidades; para que desarrollen una mayor autonomía y seguridad para vincularse e intervenir activamente en su entorno familiar y educativo.

Respecto a la relación educativa, es preciso que los educadores reflexionen en torno a las vinculaciones que establecen con las criaturas y que esto sea un énfasis en su labor educativa. De modo que los infantes estén en el centro de los procesos pedagógicos para que así, sus experiencias educativas tengan un mayor sentido e impacto en su presente y futuro.

En la educación infantil, dada la etapa en la que se encuentran las criaturas, es crucial desplegar disposiciones pedagógicas que favorezcan el cuidado del vínculo y brindar respuestas oportunas a sus necesidades. De este modo, el cuidado se traduce en un pensar sensible hacia los infantes, sustentado en el amor, en la hospitalidad y en el interés hacia cada niña y niño, lo que conlleva a actuar con solicitud pedagógica. El cuidado, por tanto, es un saber dinámico, que se sustenta en las experiencias y que favorece actuar de la mejor forma en cada situación. Es un saber o disposición pedagógica que se nutre de empatía, de escucha y que requiere conocimiento del otro y de la otra, para guiar el actuar en la relación. Disposición pedagógica que, si bien siempre es requerida en la relación educativa, hoy resulta crucial que se vea reflejada en nuestras vinculaciones con las criaturas en este retorno a las aulas.

Referencias bibliográficas.

Berlinsky, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf

Campos, A. (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación.* Organización de los Estados Americanos. Recuperado de: http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Narcea.

Duschatzki, L. (2019). *¿Cómo disfrutar de mis clases?* Madrid: Morata.

Unicef (2021). *Primera infancia: Impacto emocional en la pandemia.* Recuperado de:https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20la%20pandemia%20.pdf

Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia.* MINEDUC. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

OECD, (2019). *Social Indicators. Society at a Glance.* Recuperado de: https://www.oecd.org/chile/sag2019-chile-es.pdf

Orozco-Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En J. Contreras (comp.) *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la exper*iencia. pp. 33-55. Octaedro.

Orozco-Martínez, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 19(2), 143-157. DOI: https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103

Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.* Narcea.

Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Edicions del CREC.

Rivera-Garretas, Mª M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres.* Sabina.

Román, R., Peñafiel, A. y Rodríguez, D. (2021) *Radiografía a la educación tras los acontecimientos experimentos en nuestro país en los últimos dos años.* Acción educar

Salas, G.; Santander, P.; Precht, A.; Scholten, H.; Moretti, R. & López-López, W. (2020). *COVID-19: Impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica.* Avances en Psicología Latinoamericana, *38*(2), 1-17. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/9404

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza.* Planeta.

Evaluación del Aprendizaje Basado en Retos y propuesta de herramienta (ACOE): una experiencia en el aula de Formación Profesional.

Eneko Martínez-Goikolea. Universidad Internacional de Valencia (España).

Esteban Vázquez-Cano. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción.

La evaluación siempre ha sido un tema clave cualquier reflexión didáctica. Una temática que se ha convertido, al integrar las metodologías activas y las TIC, en el eje central de numerosas investigaciones en torno a la autoevaluación y coevaluación. Propuestas y reflexiones de sistemas de evaluación que, con la base del enfoque constructivista, aceptan que tienen cabida perspectivas diferentes sobre el alcance y las características de cómo debe abordarse en el proceso educativo (Lara y Gómez, 2020; Santos, 2019; del Castillo, 2018). Una evaluación que entendemos que es parte integral del aprendizaje, un proceso continuo y participativo, sistemático e integrado, que debe promover la reflexión "[…] sobre logros y obstáculos en el desarrollo de la tarea" (Lezcano y Vilanova, 2017, p.4).

Así, la evaluación debe tener en cuenta la forma de desarrollar las habilidades y las competencias entre alumnado. Desarrollo competencial que exige colaboración y que requiere respeto hacia las habilidades y los conocimientos de otras personas (Garrote, Jimenez-Fernández y Martínez-Heredia, 2019). Y es en este contexto donde cobra especial importancia el trabajo en equipo como método de aprendizaje cooperativo clave para maximizar el aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, no es objeto de este trabajo ahondar en el método, ni en el procedimiento ni en las claves del trabajo en equipo sino en su evaluación; ya que es la evaluación de la competencia de trabajo en equipo en sí misma la que incide directamente en la satisfacción con el método de trabajo en equipo (Zedda, Bernardelli & Acquadro, 2017), y es ésta evaluación el arma docente básica que favorece utilizar la retroalimentación para definir acciones y desarrollar habilidades profesionales transferibles en el alumnado. Pero para que esto sea posible, la evaluación debe estar al servicio de los métodos y las estrategias de enseñanza. No debe ser un punto y final en el proceso educativo:

> *La evaluación como proceso y resultado no se concentra en el punto de llegada, es decir, en los resultados mismos del proceso evaluativo, sino, en la gestión de los evaluadores para proponer y desarrollar, las acciones que se desarrollan a lo largo de ese proceso y que conducen a la obtención de esos resultados. (Lazo et al., 2019, p.36).*

Por todo lo anterior, y con aplicación directa en la etapa de FP, se ha diseñado e implementado un sistema de evaluación de la competencia de trabajo en equipo incluyendo autoevaluación y coevaluación, diferenciando calificaciones a partir de la nota final de grupo, a través de la propuesta de la herramienta de Autoevaluación y COEvaluación de Equipos (ACOE). Esta aplicación es producto de una práctica de aula innovadora iniciada en el curso 2018-2019, y

que está inspirada en los trabajos de Jimenez (2006) sobre obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante la evaluación cooperativa.

En definitiva, esta experiencia culmina de forma experimental en el curso 2021-2022 en aras tanto de contrastar los niveles de percepción del alumnado con el sistema propuesto, como de proporcionar una alternativa homogénea de evaluación de la competencia de trabajo en equipo para los ciclos formativos de EGIBIDE; centro educativo donde se implementa la metodología Ethazi (Etekin Handiko Zikloak o ciclos de alto rendimiento) como modelo formativo impulsado por Tknika (Centro de investigación aplicada de FP Euskadi) desde 2014, y que "[…] pretende formar e impulsar, entre el profesorado, el trabajo en entornos activo-colaborativos de aprendizaje basado en retos" (Eizagirre, Altuna y Fernández, 2018, p.335).

2. Metodología.

2.1. Contexto y justificación.

El presente artículo es consecuencia de la propuesta de diseño e implementación en el aula de un sistema de evaluación del aprendizaje colaborativo, y concretamente la evaluación de la competencia interpersonal del trabajo en equipo, a través de una herramienta programada para la obtención automática de una calificación individual final que incluye autoevaluación y coevaluación.

El caso planteado está justificado por la necesidad de evaluar de forma colaborativa al aplicar la metodología de aprendizaje basado en retos utilizada en los Ciclos Formativos (CF) de alto rendimiento; una metodología impulsada por Tknika a partir de la Viceconsejería de FP del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (https://tknika.eus) desde el curso 2013/2014.

Así, el estudio se ha realizado en el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral (FOL) del centro educativo EGIBIDE (Vitoria-Gasteiz), en el que se imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y FP (con una matriculación en el último curso para esta etapa que supera los 2.400 alumnos y alumnas), y donde actualmente se aplica la metodología indicada en un total de 16 ciclos formativos (el 48% de la oferta formativa), abarcando un total del 76% de las familias profesionales ofertadas: química, sanidad, seguridad y medio ambiente, electricidad y electrónica, fabricación mecánica, imagen personal, informática y comunicaciones, administración y finanzas, comercio y marketing y servicios socioculturales y a la comunidad.

El módulo de FOL, de carácter transversal, se imparte en todas las familias profesionales, y resulta especialmente idóneo para este estudio por tres razones clave: a) por su especificidad curricular, ya que cuenta con elementos de contenidos específicos en materia de gestión de equipos y negociación de conflictos como resultados de aprendizaje; b) por su objeto y finalidad educativa, puesto que resulta ser la materia centrada de forma específica en el desarrollo de competencias transversales y para el empleo y c) por su alcance, debido a que se imparte en todos los CF, tanto de grado superior como de grado medio, lo que ofrece una visión global clave para comprender la realidad de cada escenario de aprendizaje favoreciendo analizar situaciones que contemplan un marco educativo amplio de cara a establecer métodos generalizables y transferibles.

2.2. Objetivos.

El propósito fundamental perseguido ha sido diseñar un sistema de evaluación de la competencia de trabajo en equipo fácil, ágil e intuitivo, que incluyendo autoevaluación y coevaluación, diferencie calificaciones individuales (OG). Este objetivo, fruto de dar

continuidad a la propuesta reconocida como buenas práctica en la aulas de FP del País Vasco (curso 2018-2019), presenta los objetivos específicos siguientes: conocer el nivel de percepción del alumnado con el sistema de evaluación colaborativo propuesto (OE1), definir un sistema homogéneo de evaluación para todos los CF que utilizan la metodología Ethazi (OE2) y ofrecer una solución transferible a otras etapas educativas a la hora de plantear la evaluación de la competencia del trabajo en equipo de forma colaborativa (OE3).

2.3. Participantes.

La decisión final sobre el alumnado participante en el estudio (N=62) y que se refleja en la tabla 1, se ha realizado mediante muestreo por conveniencia como técnica no probabilística garantizando el cumplimiento de los dos criterios de selección siguientes:

- 1. Que la participación fuera voluntaria.
- 2. Que el personal docente que lidera la metodología Ethazi lleve poniéndola en práctica al menos durante 3 cursos académicos.

Ciclo Formativo	Grado	Familia profesional	Nº alumnado	Implementación metodológica
Laboratorio de Diagnóstico Clínico y Biomédico	Superior	Sanidad	16	Nivel 1: experimentado
Diseño en Fabricación Mecánica	Superior	Fabricación mecánica	8	Nivel 1: experimentando
Programación de la producción por fabricación mecánica	Superior	Fabricación mecánica	4	Nivel 1: experimentando
Laboratorio de Análisis y Control de Calidad*	Superior	Química	12	Nivel 2: desarrollando
Servicios sociales a la comunidad	Medio	Sanidad	5	Nivel 2: desarrollando
Ortoprótesis y productos de apoyo*	Superior	Sanidad	17	Nivel 2: desarrollando

*Tabla 1. Alumno participante. *Los CF identificados con asterisco son los seleccionados como grupos experimentales. Elaboración propia (2022).*

La decisión sobre qué CF forman parte del grupo experimental (N=29) está condicionada al criterio específico de que el nivel de implementación metodológica del aula se sitúe al menos en la categoría "Desarrollando" de la clasificación utilizada de referencia en función del nivel de despliegue alcanzado: 1) Experimentado, 2) Desarrollando y 3) Consolidado. Por tanto, los dos ciclos formativos que cumplen esta condición representan el 46,77% del total del alumnado de la muestra, siendo un 65,52% mujeres y un 34,48% hombres. Grupo experimental conformado por familias profesionales diferentes que se ubican, además, en campus diferentes (EGIBIDE cuenta con una infraestructura de 5 edificios o campus ubicados en zonas diferentes de Vitoria-Gasteiz), y que engloban un número de alumnos y alumnas similar al del grupo control (N=29 en el grupo experimental; N=33 en el grupo control).

2.4. Instrumentos.

La primera fase del estudio ha consistido en medir el grado de satisfacción con el sistema de evaluación en vigor para metodologías de aprendizaje por retos. La segunda fase, aplicar una metodología específica con la herramienta diseñada *ad hoc* en los grupos experimentales (herramienta ACOE). Y la tercera y última fase, comparar el nivel de percepción del alumnado como consecuencia del método de obtención de sus calificaciones individuales finales. El conjunto de acciones llevadas a cabo en cada fase se describe en la figura 1.

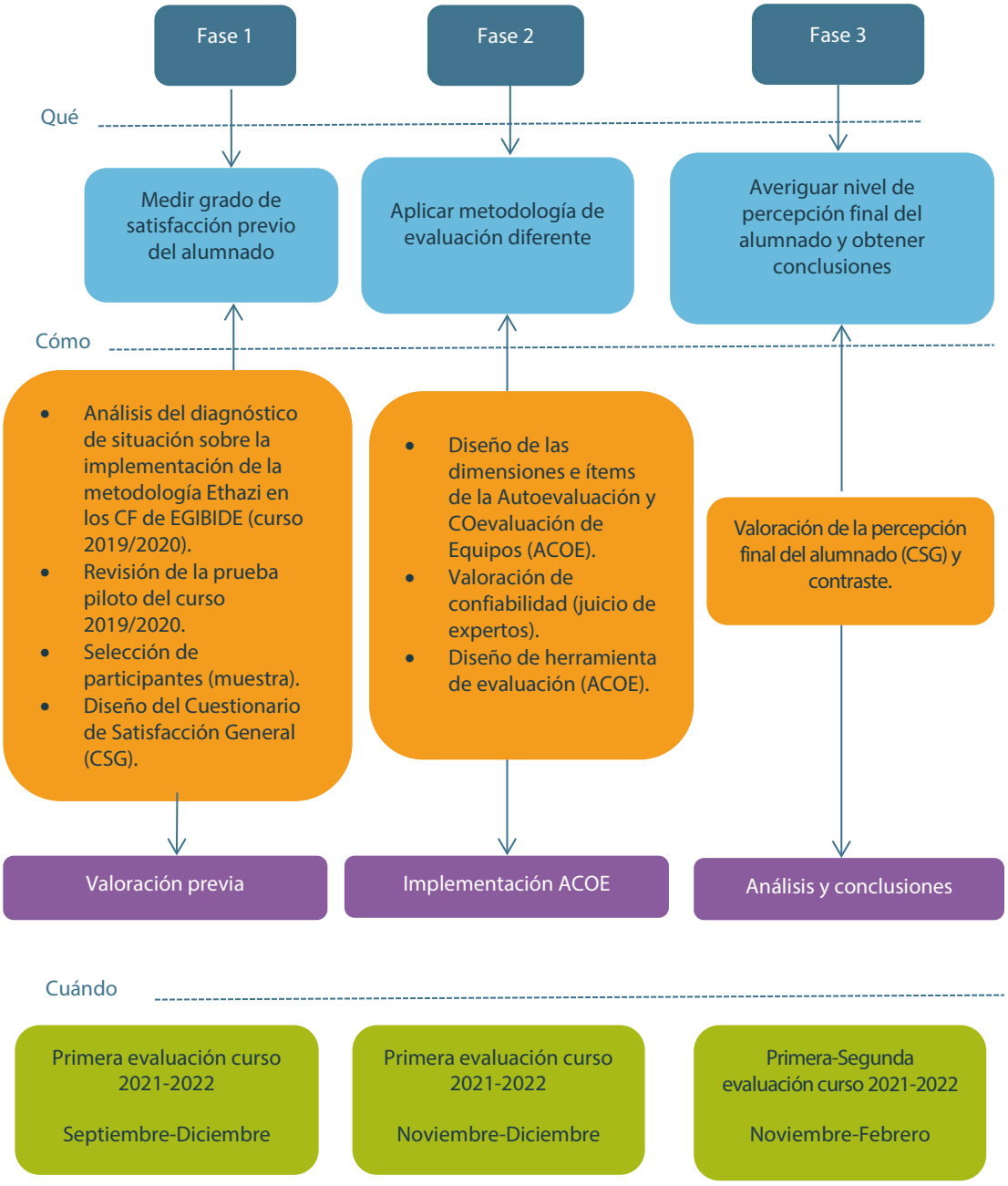


Figura 1. Fases de diseño, implementación y análisis. Elaboración propia (2022).

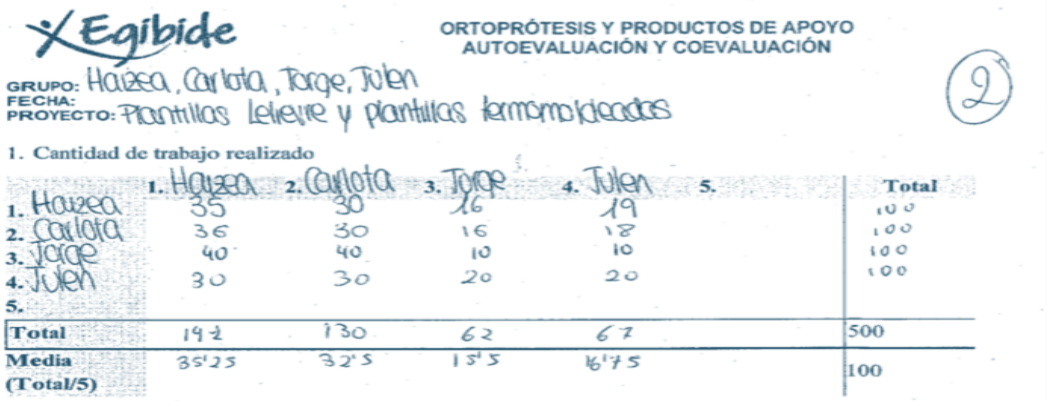
En definitiva, se han diseñado como punto de partida dos instrumentos clave: 1) el cuestionario de satisfacción general con la evaluación, y 2) el cuestionario de Autoevaluación y COevaluación de Equipos (ACOE) aplicado en el grupo experimental mediante herramienta Excel creada para agilizar el proceso de evaluación.

Diseño del cuestionario de satisfacción general con la metodología de evaluación.
El diseño del cuestionario para medir el grado de satisfacción del alumnado con el sistema de evaluación del trabajo en equipo tanto en pretest como postest se realizó a partir de un proceso que ha evolucionado en los últimos 3 cursos académicos de la forma siguiente:

- En el curso 2018-2019 se llevó a cabo de forma colaborativa el diseño de un cuestionario de 7 preguntas para la recogida de impresiones y la valoración del

sistema de reparto de puntuaciones en reunión de equipo docente de la familia de sanidad (profesorado de primero y segundo curso de Ortoprótesis y Productos de Apoyo). El objetivo era realizar una prueba piloto con el alumnado de 1º del CF de Grado Superior (N=17). En cuanto a la validez de contenido del cuestionario piloto, se hizo una recopilación previa de la información clave susceptible de valoración en el sistema de evaluación del aprendizaje por retos mediante entrevistas con personal informante que llevaba a cabo Ethazi en el aula. El primer borrador fue finalmente consensuado por el equipo docente del CF.

Este cuestionario fue cumplimentado por el 100% del alumnado, arrojando un nivel de satisfacción general con la forma de evaluación el trabajo en equipo de 4.17, donde se expresaba un malestar significativo no solo a consecuencia de la complejidad de la evaluación por la confusión que generaba la forma de reparto de la puntuación que se utilizaba (figura 2), sino también por sus deficiencias a la hora de no contemplar la diferenciación de calificaciones individuales, que eran finalmente tratadas por cada profesor y profesora sin apreciarse transparencia, según observaciones del alumnado, en el proceso de evaluación.



Egibide

ORTOPRÓTESIS Y PRODUCTOS DE APOYO
AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

GRUPO: Haizea, Carlota, Jorge, Julen
FECHA:
PROYECTO: Plantillas Lelievre y plantillas termomoldeadas

2

1. Cantidad de trabajo realizado

	1. Haizea	2. Carlota	3. Jorge	4. Julen	5.	Total
1. Haizea	35	30	16	19		100
2. Carlota	36	30	16	18		100
3. Jorge	40	40	10	10		100
4. Julen	30	30	20	20		100
5.						
Total	141	130	62	67		500
Media (Total/5)	35'25	32'5	15'5	16'75		100

Figura 2. Cuestionario piloto del curso 2018-2019..

- En el curso 2020-2021, a iniciativa del área de innovación pedagógica del centro, se recopiló información sobre el estado de despliegue de la metodología de aprendizaje Ethazi en el centro educativo mediante cuestionario Google Forms a cada una de las personas que lideraban la metodología en cada CF. El análisis de los resultados evidenciaba una falta clara de homogeneidad en el tratamiento del proceso de evaluación:
  - Un 76% del total de los CF encuestados (N=21) no respondían de forma expresa cuál era el sistema de obtención de la calificación (distribución del peso de los retos, pruebas, porcentajes asignados a las competencias transversales).
  - El 24% de los CF establecía una distribución del peso de cada competencia transversal que reflejaba variaciones entre 30% y 40% sobre la calificación final.
  - El 52,38% empleaban una hoja de cálculo de Microsoft Excel como herramienta de evaluación, un 9,52% de Google Sheets, el 23,81% la herramienta SET (aplicación proporcionada por Tknika para la evaluación de competencias técnicas y transversales basada en rúbricas) y un 14,29% expresaban utilizar tanto SET como Excel dependiendo del reto que se evaluaba.
- Entre octubre y diciembre del curso 2021-2022, se procede a la revisión del cuestionario piloto inicial para su difusión entre los diferentes grupos objeto de

estudio. Para ello, primero se ha reestructurado su contenido incluyendo variables sociodemográficas. Segundo, se han redefinido las variables operativas con objeto de ajustarlas de cara a su medición mediante escala de Likert de 5 puntos (1: totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Neutro; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo). Tercero, esta versión ampliada a un total de 13 ítems se ha sometido a:

- Revisión por parte de un experto en filología hispánica con 16 años de experiencia educativa, crítico, ensayista y que ha ostentado cargos de dirección en suplementos de medios de comunicación y revistas literarias siendo autor y revisor con experiencia de 20 años.
- Presentación y consenso del cuestionario por parte del equipo de coordinación de transversales en el centro educativo. Equipo compuesto por las personas de referencia de cada uno de los campus.

La tabla 2 muestra las preguntas del cuestionario de percepción final (CSG) difundido entre noviembre y diciembre de 2021 a través de Google Forms (https://n9.cl/an1do), utilizando consentimiento informado, garantizando el tratamiento de datos obtenidos según legislación vigente y la confidencialidad de las personas participantes.

Cuestionario de satisfacción
Datos básicos
1. Género 2. Edad (en años) 3. Familia profesional a la que petenecen tus estudios
En cuanto a la finalidad de la evaluación
4. Permite que autoevalúe mi rendimiento en equipo 5. Posibilita valroar el trabajo de mis compañeros y compañeras 6. Diferencia puntuaciones de las personas del equipo, obteniendo una calificación fina individual en el trabajo realizado 7. Favorece que sea consciente de mi aprendizaje, de cómo evoluciono en el equipo 8. Proporciona información que puedo utilizar para mejorar
El sistema para obtener la puntuación final
9. Es fácil de usar: nada farragoso 10. Es ágil: permite puntuar de forma rápida y sencilla 11 Es intuitivo: permite reaizar la evaluación sin esfuerzo
Satisfacción general
12. Valora de 0 a 10 cuál es tu grado de satisfacción general con la forma de evaluación empleada 13. Puedes dejar un comentario, propuesta o las observaciones que creas oportunas y que puedan ayudarnos a mejorar

Tabla 2. Estructura del CGS. Elaboración propia, 2022.

Diseño del cuestionario de Autoevaluación y COevaluación de Equipos (ACOE)

Para el instrumento de evaluación del trabajo en equipo, el diseño de los ítems que componen la evaluación objeto del estudio se ha llevado a cabo en cuatro etapas diferenciadas:

Etapa 1. Revisión documental de competencias, grupo de competencias y rúbricas propuestas por Tknika como referencia clave para "[…] el desarrollo tanto de Competencias Técnicas/Específicas de cada Ciclo como Competencias Transversales/Sociales comunes a la mayor parte de todos ellos" (Astigarraga, Aguirre y Carrera, 2017, p.74). En la tabla 3 se identifican estas competencias transversales.

Competencia	Descripción
Personal	Autoconocimiento, implicación e iniciativa emprendedora
Comunicativa	Comunicación oral y escrita
Digital	Seguridad, creación de contenidos, tratamiento de la información, comunicación y resolución de problemas
Colaborativa	Trabajo en equipo, resolución de problemas y toma de decisiones

Tabla 3. Competencias transversales propuestas por Tknika. Adaptación, 2022.

Etapa 2. Adaptación del modelo competencial de Tknika para elaborar una versión inicial de 10 ítems (tabla 4) que componen la autoevaluación y coevaluación del alumnado como propuesta ACOE. Esta adaptación da como resultado tres competencias (pensamiento creativo, trabajo en equipo y aprender a aprender) categorizadas en cuatro dimensiones a las que se les ha añadido una descripción de contenido para su posterior revisión en juicio de expertos en aras de validar "el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido" (Martín Arribas, 2004, p.27, como se citó en Robles y Rojas, 2015, p.125).

Preguntas	Dimensión	Competencia
1. Escucha con atención. No interrumpe y respeta las ideas de los demás 2. Da ideas sin poner dificultades, facilitando la consecución de objetivos	Contribución y comunicación	Trabajo en equipo
3. Dialoga y no genera conflicto alguno, buscando siempre el bien del equipo	Gestión de los conflictos	
4. Propone alternativas para buscar el consenso o lograr soluciones		
5. Hace sus tareas a tiempo, planificando y cumpliendo sus compromisos	Responsabilidad e implicación	Aprender a aprender
6. Participa de forma activa, asumiendo tareas y realizando de forma correcta su trabajo		
7. Busca el consenso a la hora de tomar decisiones, midiendo consecuencias y sin actuar por su cuenta.		
8. Trabaja con calidad, siguiendo los criterios establecidos por el equipo		
9 No falta a las reuniones de equipo, y es puntual.		
10. Tiene iniciativas creativas, y se adapta fácilmente a los cambios	Creatividad e iniciativa	Iniciativa emprendedora

Tabla 4. Versión inicial de ítems para el sistema de evaluación. Elaboración propia 2022.

Etapa 3. Revisión de los ítems por expertos seleccionados mediante recogida de información individual teniendo en cuenta tres requisitos: 1) ser las personas que lideran el CF en el que se utiliza la metodología de trabajo colaborativa; 2) llevar trabajando con la metodología Ethazi desde al menos 3 años; 3) tener una experiencia en el aula de ciclos formativos de al menos 8 años. Si bien no hay acuerdo unánime para determinar el número de personas que deben intervenir (Cabero y LLorente, 2013), es frecuente tomar la referencia de 3 a 5 personas en función de la experticia y diversidad del conocimiento; por tanto, teniendo en cuenta estas premisas, se seleccionaron un total de 5 personas (tabla 5):

	Familia profesional a que pertenece	Años de experiencia en FP	Años de experiencia en Ethazi	Cargo que desempeña
Docente 1	Sanidad	9	5	Responsable de FP
Docente 2	Sanidad	12	6	Coordinación de innovación
Docente 3	Fabricación mecánica	8	3	Responsable de FP
Docente 4	Química	10	6	Responsable de familia profesional
Docente 5	Transversales	21	6	Profesor

Tabla 5. Selección de expertos. Elaboración propia, 2022.

Este equipo de revisión se ha encargado de valorar la adecuación de ítems de la versión inicial a la descripción de las dimensiones descritas para la evaluación mediante escala de Likert, analizando las categorías de claridad, relevancia y pertinencia (tabla 6); categorías adaptadas del estudio de validez de contenidos por juicio de expertos de Galicia-Alarcón, Balderrama-Trápaga y Edel-Navarro (2017).

Categorías	Objeto	Indicadores
Claridad	Valorar si el ítem es preciso y contundente, si no genera dudas y es correcto gramaticalmente.	• El ítem no es claro. • El ítem requiere reformularse, utilizar otros términos o reordenar palabras. • El ítem requiere una modificación muy específica. • El ítem es claro.
Relevancia	Determinar si es un ítem esencial para el estudio y si hay que incluirlo o no en la evaluación.	• El ítem no es necesario y puede eliminarse. • El ítem es relevante, pero mide aspectos incluidos en otro ítem. • El ítem es importante. • El ítem es muy importante y no hay que eliminar.
Pertinencia	Indicar si el ítem es conveniente: si es congruente.	• El ítem no tiene relación alguna con la dimensión que se pretende medir. • El ítem tiene relación con la dimensión, pero no es esencial. • El ítem hace bastante referencia a la dimensión. • El ítem es muy congruente, y no hay que eliminar.

Tabla 6.Categorías de valoración. Eelaboración propia, 2022.

Etapa 4. Análisis del coeficiente Alfa de Cronbach mediante el programa JASP 0.16 como indicador para establecer el nivel de consistencia interna, que al partir del promedio de correlaciones entre ítems, sirve para determinar la fiabilidad del cuestionario de valoración del sistema de evaluación. Así, se observa un coeficiente inicial de 0.78 considerándolo aceptable según la literatura al respecto.

No obstante, hay que decir que si bien el análisis del ítem de cada coeficiente ha llevado a valorar la alternativa de eliminar el segundo ("Da ideas sin poner dificultades, facilitando la consecución de objetivos.") con objeto de incrementar la fiabilidad a un 0,82 y situarnos así por encima del valor de referencia de 0,8 para investigaciones básicas (Frías-Navarro, 2021), no se procede a prescindir del ítem ya que el 80% de las personas que componen el juicio de expertos lo ha valorado como claro. Pero sí se toma la decisión de redefinirlo a consecuencia de la observación de una persona, que expresa la necesidad de realizar una modificación muy específica para evitar la confusión que pudiera propiciar el término "dificultades" en la

interpretación por parte del alumnado. En definitiva, y por consenso, se enuncia el ítem segundo como "Da ideas que favorecen lograr los objetivos del equipo" con objeto de enfocar el enunciado de forma que favorezca el pensamiento y la actitud positiva de cara a la participación activa en el cuestionario.

Asimismo, las observaciones por parte de expertos han sugerido modificar también el ítem 3 ("Dialoga y no genera conflicto alguno, buscando siempre el bien del equipo:

> *"Intentaría poner otra palabra en lugar de conflicto, cuando trabajamos las competencias transversales, siempre hablamos de que los conflictos son naturales y por lo tanto inevitables. Siempre ponemos las tintas en que lo negativo puede ser la forma de gestionar el conflicto, no el que haya conflictos en sí. En lugar de "no genera conflicto" pondría algo así como "gestiona los conflictos que surgen de manera constructiva" (Sugerencia docente 3).*

La sugerencia evidencia el enfoque del significado asociado a trabajar el desarrollo de competencias transversales en el aula de FP, mostrando criterio de comprensión sobre el alcance de una variable que representa la habilidad para integrarse y colaborar de forma activa en el equipo en aras de lograr objetivos comunes con otras personas. Por ello, se ha modificado el enunciado del ítem por: "Gestiona los conflictos buscando el bien del equipo".

Etapa 5. Diseño de una herramienta que agiliza el proceso de autoevaluación y coevaluación para el alumando. Primero se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre sistemas de obtención de notas individuales a partir de calificaciones grupales en bases de datos de Scopus, Dialnet y Google académico, optando por la adaptación del sistema de evaluación cooperativa de Jimenez (2006) sobre el modelo propuesto por Goldfinch y Raeside (1990). Y como consecuencia, se plantea obtener una calificación individual final (CIF) a partir de la calificación de grupo asignada por el profesorado aplicando un factor de corrección que depende el peso que queramos darle a la coevaluación (incluyendo autoevaulación) en el reto final.

Segundo, se ha diseñado una herramienta en Microsoft Excel para facilitar la evaluación cualitativa del alumando mediante los descriptores ya definidos, programada para que automáticamente extrapole la calificación final a variables cuantitativas en escala de 0 a 10 (figura 3).

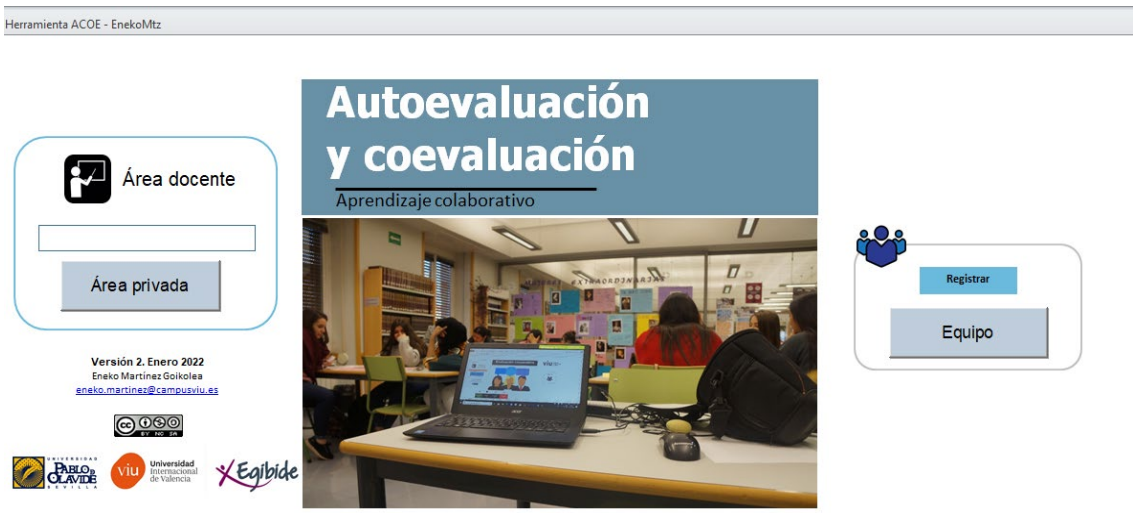


Figura 3. Herramienta ACOE. Elaboración propia, 2022.

2.5. Análisis de los datos.

El análisis de datos se ha realizado mediante el programa estadístico JASP 0.16. Para ello, primero se han observando las características de la distribución del conjunto de la muestra. Posteriormente se complementa el estudio con estadíticos de contraste a efectos de comparar valoraciones iniciales y finales al introducir la herramienta ACOE mediante la prueba no paramética "W de Wilcoxon".

3. Análisis y discusión.

Las rúbricas son los instrumentos estrella en los procesos de evaluación por competencias, algo que se evidencia también en el hecho de que las emplean todos los CF que componen este estudio. No obstante, si bien la finalidad de estas matrices de evaluación son conocer los criterios y disminuir la subjetividad en la evaluación, tal y como indica Cano (2015), no todo se puede encapsular. Asimismo, no disponer de un sistema que facilite la participación del alumando de forma sencilla y ágil, desemboca en la perversión del sentido de la rúbrica, sobre todo cuando se requiere la extrapolación de las variables cualitativas a variables cuantitativas.

3.1. Facilidad, agilidad y carácter intuitivo de la evaluación.

En una primera apoximación a los resultados, se evidencia el malestar expresado por el alumando a través de su disconformidad con la forma de plantear la autoevaluación y la coevaluación al finalizar cada reto. De hecho, un 45,43% del alumando indica descuerdo o total descuerdo con la herramienta utilizada; consideración que se mantiene en el postest. Este malestar se acrecenta significativamente en la familia profesional de Diseño por Fabricación Mecánica acumulando un 27,2%.

El 28,5% tampoco se ha mostrado de acuerdo con que el sistema utilizado por el profesorado fuera intuitivo para obtener la calificación, porcentaje que se incrementa hasta el 75,7% contando con quienes valoran el sistema de forma neutral. Pero es en este ítem del cuestionario donde se produce mayor incremento del malestar del alumando a nivel postest en el grupo de control: 87,8% (N=29).

En contraposición a la valoración negativa del grupo de control, el grupo que experimenta su participación en la evaluación a través de ACOE maniesta unos resultados totalmente diferentes: un 96,4% están totalmente de acuerdo con que la evaluación sea ágil (no se han registrado valoraciones negativas asociadas a la escala de estar en descuerdo o en total desacuerdo con esta característica), y el 85,7% dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la variable de facilidad de utilización. De hecho, en cuanto a la dinámica de evaluación a la hora de puntuar y obtener la calificación final y el feedback, quienes responden estar totalmente de acuerdo con que ACOE sea intuitiva pasa a ser de un 21,5% a un 50%.

3.2. Autoevaluación y coevaluación: aprendizaje.

Solo el 30,2% (N=10) del alumando está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la forma de realizar la autoevaluación. Estos resultados incluso disminuyen hasta el 24,2% al experimentar el sistema por segunda vez al finalizar otro de los retos en sus módulos profesionales y auteovaluarse. Pero la percepción de quienes trabajan con la herramienta ACOE es totalmente diferente, ya que el número de personas que indican estar totalmente de acuerdo con la forma de autoevaluar (un 39% el pretest) pasa a incrementarse en 11 puntos porcentuales al finalizar el experimento con un segundo reto evaluado con esta propuesta.

En cuanto al sistema de diferenciacion de puntuaciones, cuestión clave para justificar el "ajuste individual de la calificación conseguida por el grupo cooperativo" (Jimenez, 2006, p.5), las valoraciones que indican acuerdo con el sismema disminuyen también del primer al seguro

momento de medición en el grupo control (de un 42,4% a un 27%). Y es aquí la familia profesional de sanidad quien peor valora esta característica (un 18,2% indica estar en total desacuerdo mientras que el resto de los CF pertenecientes a familias profesionales diferentes, valoran de forma neutral), debido, tal y como han argumentado las personas encuestadas, a que la situación de creación de burbujas únicas en el aula como medida ante la situación COVID-19, ha dificultado el proceso de realización de retos repercutiendo en que en la evaluación no se incluyera autoevaluación y coevaluación. Pero aunque estos resultados disminuyen en el postest, no son tan representativos como en el grupo experimental, en el que el porcentaje total que acumula una valoración neutral o inferior (10,6% en pretest), pasa al 0,00% tras utiilizar ACOE.

Finalmente, es pertinente señalar que la inexistencia de homogeneidad de criterios a la hora de realizar la evaluación en cada familia profesional es una causa que explica esta dispersión en las percepciones. No obstante, hay que asegurar que toda evaluación proporcione la base sobre la que mejorar el aprendizaje; ya que la evaluación es aprendizaje como tal, representando un aprendizaje global (Crismán, R., adeñoso, J.M., y García-González, E., 2017). Y es por ello que el alumando del grupo de control, concienciado de la utilidad de su partipación en la evaluación, muestra una valoración negativa sobre la capacidad que tiene el sistema de favorecer el aprendizaje (el porcentaje de alumando que está de acuerdo con que la evaluación del trabajo en equipo favorezca el aprendizaje disminuye del 30,3% al 6% en el postest, mientras que el 29,6% manifiesta su desacuerdo o total desacuerdo).

3.3. Significancia de los resultados: satisfacción.

El análisis descriptivo previo de las variables objeto de estudio muestra en el pretest una satisfacción sensiblemente superior en el grupo de control con respecto al experimental (6,176 y 5,536 respectivamente), lo que ha supuesto comprobar si esta diferencia es o no significativa, observando también que en prueba postest el promedio de satisfacción del grupo de control disminuye un 0,176, y que en el grupo experimental, sufre un incremento de 3 puntos situándose el promedio en un 8,525.

La prueba T para grupos relacionados, con p<0,05 (p=0.031), implica proceder a la prueba no paramétrica de Wilcoxon, deduciendo que hay diferencias significativas en las medias (p>0,01) y que se debe rechazar la hipótesis nula para comprobar que la correlación biseral puntual (-1,000) confirma una diferencia entre pretest y postest altamente significativa (figura 4).

Contraste T para Muestras Emparejadas

Contraste T para Muestras Emparejadas

Measure 1		Measure 2	W	gl	p	Correlación de Rango Biserial
ISG_pre	-	ISG_post	0.000		< .001	−1.000

Nota. Contraste de rangos con signo de Wilcoxon.

Verificaciones de Supuestos

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)

			W	p
ISG_pre	-	ISG_post	0.918	0.031

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Figura 4.Contraste T. Elaboración propia, 2022.

Finalmente, en grupo de control la prueba no paramétrica también vislumbra diferencias significativas (p=0.161), aunque se ha podido confirmar un efecto mucho menor que en el grupo experimental.

4. Conclusiones.

Primero, es necesario indicar que el caso presentado se enmarca dentro de la metodología de aprendizaje basado en retos, habiendo utilizado una muestra representativa de una dinámica ya consolidada en el aula de FP: ciclos formativos en los que el nivel de implementación está en la categoría "desarrollando" (al menos 3 años de puesta en práctica), y donde participa de forma activa el módulo profesional de FOL como área especializada en el desarrollo de la competencia interpersonal del trabajo en equipo dado su carácter transversal y multidisciplinar. Y es en este contexto en el que se da respuesta al OG propuesto a través del diseño ad hoc de un sistema homogéneo y válido para el centro educativo y, por ende, para toda la comunidad educativa. Un sistema que se materializa en la herramienta ACOE facilitando el proceso de evaluación, que incluye autoevaluación y coevaluación diferenciando calificaciones individuales a partir de la metodología de evaluación de la contribución individual de Jimenez (2006).

Segundo. La propuesta de diseño e implementación se complementa con las percepciones del alumando (OE1), dando como resultado que en el grupo experimental se incremente la satisfacción en 3 puntos al alcanzarse un resultado de 8,53. Este hecho evidencia la operatividad de la herramienta propuesta al favorecer una evaluación fácil, ágil e intuitiva, habiéndose contrastado a través de la diferencia entre pretest y postest que la diferencia es altamente significativa y, por tanto, que queda fundamenta la validez y utilidad de la propuesta.

Tercero. El diseño de la herramienta ACOE para la evaluación de la competencia da respuesta al OE2 y al OE3: dar continuidad al trabajo iniciado en 2019 y buscar una solución transferible y colaborativa que pueda servir de referencia para la definición de un procedimiento sistemático y homogéno de evaluación. Un diseño y una funcionalidad de la herramienta respaldada por la validación del juicio de expertos y por su reconocimiento previo (la prueba piloto) como buena práctica innovadora en el aula de FP por parte de Tknika en 2019.

El hecho de utilizar Microsoft Excel es debido a: 1) a que es un recurso que permite gestionar los datos de manera eficiente dando como resultado una interfaz efectiva y rápida que favorece su utilización en cualquier evaluación del trabajo colaborativo independientemente de la metodología empleada. 2) a que la hoja de cálculo es el recurso que ya utiliza el 61,90% del profesorado (un 52,38% Excel y un 9,52% Google Sheets), lo que garantiza un tiempo de aprendizaje apenas inexistente.

Cuarto. Partimos siempre de la premisa de que las rúbricas son un instrumento útil para la evaluación. Y que la aplicación de las TIC facilitan aún más su implementación en el aula tal y como indican Cebrián, Serrano y Ruiz (2014) al establecer que las rúbricas electrónicas (e-rúbricas) son recusos clave para la evaluación de tareas y proyectos. Pero tal y como se pone de manifiesto en los resultados, la utilización de rúbricas integrando las TIC no generan conocimiento por sí mismo. El aprendizaje es fruto de un conjunto de informaciones y de gestiones en torno a dar feedback continuo y efectivo al alumando. Y es que aunque se mejore la percepción sobre la facilidad (85,7%) o la agilidad (96,4%) de utilizar la herramienta para el objetivo que ocupa la evaluación (autoevaluación y coevaluación), es necesario explicar adecuadamente su funcionamiento y la importancia de cada valoración individual junto el criterio de diferenciación de calificaciones individuales; ya que el dato de que únicamente el 50% está totalmente de acuerdo con que ACOE sea una herramienta intuitiva sí es un incremento muy importante en la satisfacción del alumando (un 232,56%), pero denota incomprensión del criterio establecido para la obtención de la calificación final. Esta circunstancia supone plantear la necesidad de elaborar un protocolo claro que explique con

detalle el fundamento del sistema para que todo el profesorado que utilice ACOE pueda de forma previa establecer bases y criterios homogéneos para el alumando de cara a disipar dudas y confusiones sobre la evaluación.

Quinto. El hecho de que haya dispersión en los datos de percepción del grupo de control es debido a la diferencia en la aplicación de la evaluación de la competencia de unos ciclos formativos a otros. Cada familia profesional realiza ponderaciones diferentes de la competencia transversal tal y como se indicaba como premisa de partida en este estudio (con variaciones en el peso total entre 30% y 40%), lo que unido a la diferencia de criterios a la hora de diferenciar calificaciones, o incluso el hecho de que en más de un caso no se haya permitido la autoevaluación o no exista criterio de diferenciación objetivo a partir de la calificación de grupo, explica resultados de malestar significativos como el de la familia de Fabricación mecánica, que acumula el 27,2% del total descuerdo con el sistema. Y esta es una de las razones fundamentales que justifican el OG del estudio.

Es cierto, tal y como indican autores como Eizaguirre, Altuna y Fernandez (2018), que la interpretación de las competencias transvesales está sujta en los ciclos de alto rendimiento a la lectura contextualizada de éstas según experiencias, al entorno profesional del ciclo formativo o a la idiosincrasia de cada reto; algo que se produce en cualquier centro educativo con esta metodología por la realidad de que los resultados de aprendizaje de cada módulo profesional son diferentes, porque hay margen de maniobra existente para cada equipo docente dada la flexibilidad organizacional del modelo formativo que nos ocupa y porque la autogesión o el empoderamiento docente es otra caracerística indispensable para llevar a cabo el trabajo por retos (y por proyectos). Sin embargo, no es justificable la inexistencia en el 100% de los casos de un sistema de coevaluación que influya significativamente en la diferenciación de calificaciones individuales finales a partir de la calificación de equipo asignada; ya que incurriríamos no solo en tratamientos intermodulares injustos, sino también en no realizar las diferenciaciones entre alumando que motivan contribuciones diferentes.

Sexto. La evaluación sin ACOE supone una disconformidad reflejada en el poco número de alumnos y alumnas que expresan estar de acuerdo con la forma de obtener las calificaciones finales. Una percepción que incluso disminuye hasta el 24,2% cuando se experimenta la evaluación al finalizar un proyecto diferente. Es evidente que no acometer ninguna acción para mejorar la evaluación provoca una tendencia creciente de la insatisafacción o disconformidad del alumando.

Concluyendo, este estudio experimetal de corte transversal señala no solo la descompensación existente en la percepción del alumando sobre la forma de evaluación en cada una de las familias profesionales que componen la muestra, sino también la necesidad de aportar un sistema con criterios homogéneos que reduzcan las diferencias y mejoren la satisfacción con las calificaciones finales. Asimismo, queda patente que el éxito de la evaluación está condicionado tanto por la agilidad y facilidad con la que cuente el alumnado para autoevaluarse y coevaluarse, como por el feedback que se proporcione durante el proceso de resolución del reto y al finalizarlo; aspecto último, el del feedback, que supone la esencia de cualquier evaluación que tiene por objeto el aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

Astigarraga Echeverría, E., Agirre Andonegi, A. y Carrera Farran, X. (2017). Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI. *Revista Ibero-americana de*

Educación, 74, 55-82. https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59816/025689.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7* (2), 11-22.

http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado, *Revisa de currículum y formación del profesorado, 19* (2), 265-280.

https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18779

Cebrián de la Serna, M., Serrano-Angulo, J. y Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa en la universidad. *Comunicar, 43*, 153-161.

https://doi.org/10.3916/C43-2014-15

Chaves-Bardoza, E. y Rodríguez-Miranda, M. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Revista de Ensayos Pedagógicos (XIII)1,* 71-106. http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-1.4

Crismán, R., adeñoso, J.M., y García-González, E. (2017). La evaluación del trabjo por proyectos por los estudiantes: un estudio a partir de un proyecto de innovación docente universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria, 15(2),* 35-55.

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6276885.pdf

Cortón de las Heras, M., Carabias, D., y Monreal, I. (2019). La programación didáctica y su evaluación formativa en la asignatura Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical. Una buena práctica en la Universidad de Valladolid. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(2),* 201–205. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1646

Del Castillo, M.J.L. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal, (27),* 4-21.

http://www3.uah.es/encuentrojournal/index.php/encuentro/article/download/2/2

Eizagirre Sargia, A., Altuna Urdin, J. y Fernández Ferndández, I. (2018). Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Educar, 54(2), 331-349. https://doi.org/10.5565/rev/educar.880

Frías-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España.

https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.), 9(2),* 42-53. https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993

Garrote Rojas, D., Jiménez-Fernández, S., y Martínez-Heredia, N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 17(3).* 41-58.

https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003

Gil Vélez, C. A., Londoño Gutiérrez, A., y Naranjo Hoyos, H. D. (2021). La evaluación como cocreación: escenario de aula. Monografía.

https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/8788

Goldfinch, J. y Raeside, R. (1990). Development of a peer assessment technique for obtaining individual marks a group project. *Assessment & Evaluation Higher Education,* 15(3). 210-231. https://doi.org/10.1080/0260293900150304

Jimenez Valverde (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista iberoamericana De Educación,* 38(5), 1-15. https://doi.org/10.35362/rie3852624

Lara, D. C. P., & Gómez, V. J. G. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad &Tecnología,* 3(2), 2-10.

https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62

Lazo Pérez, M., Columbié Pileta, M., García Hernández, K. y Muñoz Alonso, L. (2019). La evaluación como vía para el mejoramiento de los procesos. Un ejemplo que facilita su comprensión. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud,* 10(1), 34-41. http://revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/1334

Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *ICT-UNPA,* 9(1). 1-36.

https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235

Robles Garrote, P. y Rojas, M.D.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 18, 124-139.

https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Santos Ellakuria, I. (2019). Fundamentos para el aprendizaje significativo de la biodiversidad basados en el constructivismo y las metodologías activas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes,* 8(2), 90- 101.

https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/12170

Torres, J., Chávez, H., & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación,* 3(2), 386-400. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007

Uzunboylu, H. & Kinik, E. (2018). An evaluation of cooperative learning applications according to teacher opinions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers,* Vol. 9(2), pp. 10 – 23. http://hdl.handle.net/10481/59935

Vázquez Toledo, S., Latorre Cosculluela, C. y Liesa Orús, M. (..). La evaluación en el aprendizaje cooperativo: el peso del trabajo individual dentro del trabajo en equipo. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA),* (3)2 (edición especial), 567-571.

https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.781

Zedda, M., Bernardelli, S. y Acquadro Maran, D. (2017). Students' Satisfaction with the Group Work Method and its Performance Evaluation: *A survey in an Italian University. International Jorunal of Instruction,* 10(3), 1-14.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150980.pdf

Universidad y acción socioeducativa para las personas mayores. Una propuesta de innovación docente.

María R. Belando-Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España).

María Naranjo Crespo. Universidad Complutense de Madrid (España).

Nazaret Martínez-Heredia. Universidad de Granada (España).

1. Atención socioeducativa a las personas mayores.

La atención socioeducativa a las personas mayores es un ámbito de interés para numerosos campos académicos, entre ellos la innovación pedagógica. Esto se justifica por diversos motivos. En primer lugar, el hecho de que en España las personas mayores suponen ya más de un 19% de la población española (Pérez Díaz, Abellán García, Aceituno Nieto y Ramiro Fariñas, 2020) y, según las previsiones para el año 2050, este porcentaje se elevará a un 32,7% (Eurostat, 2021). En segundo lugar, la constatación de que, a pesar del importante peso demográfico de este grupo de población, desde el ámbito académico español se le ha prestado una escasa atención, especialmente desde el área de Ciencias Sociales (Belando-Montoro, 2017).

El aumento de personas mayores en la sociedad española se ha visto acompañado de considerables cambios en las nuevas generaciones de mayores, tanto con relación a su estado de salud, como su formación y también en sus condiciones de vida. De hecho, tal y como revela el trabajo de García (2014), entre las causas socioepidemiológicas del incremento de la esperanza de vida destacan dos: la reducción de la mortalidad en las edades avanzadas y la disminución de la mortalidad por enfermedades cardiovasculares. Si bien también señala la mejora de las condiciones sociales y de vida. Sin embargo, la actual pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) ha mostrado una mayor incidencia y gravedad en este grupo de edad (Pinazo-Hernandis, 2020; Porcel-Gálvez, Badanta, Barrientos-Trigo y Lima-Serrano, 2021).

Atendiendo a estas circunstancias, se plantea la necesidad de un nuevo modelo de atención a los mayores que integre el ámbito social y sanitario (Porcel-Gálvez, Badanta, Barrientos-Trigo y Lima-Serrano, 2021), y que tenga como centro a la persona y no a la institución (Pinazo-Hernandis, 2020). Además, es asimismo una prioridad el desarrollo de investigaciones que aborden "cómo mejorar la sensibilidad interpersonal y el compromiso social hacia los demás. Este aprendizaje socioemocional podría desarrollar aspectos como la conectividad interpersonal, la creación de relaciones solidarias positivas, la confianza social, la buena vecindad" (Pinazo-Hernandis, 2020, p. 251).

Asimismo, el papel de la educación en la calidad de vida de las personas mayores, así como en el envejecimiento activo, ha sido reconocido en multitud de ocasiones en el contenido de documentos y declaraciones de organismos nacionales e internacionales. En el caso del IMSERSO, el documento de trabajo preparatorio para la elaboración del "Libro Blanco del Envejecimiento Activo", propone la educación a lo largo de la vida como uno de los nueve aspectos más relevantes del envejecimiento activo y se reconoce que ello permite avanzar en el ejercicio de los derechos de las personas de edad, ayuda a su integración en una sociedad plural y global y favorece el proceso de construcción de una identidad personal positiva (IMSERSO, 2010).

En el ámbito europeo, las campañas de educación son una de las medidas establecidas para el logro de los objetivos del Año Europeo del Envejecimiento Activo (Comisión Europea, 2010). Posteriormente, en las recomendaciones del Comité de las Regiones al Consejo y a la Comisión Europea, se recordaba que el aprendizaje permanente es un factor clave del envejecimiento activo y saludable y se ponía de relieve que "la formación de adultos y el voluntariado de las personas mayores debería fomentarse a nivel europeo, nacional y local para ayudar a prolongar la vida laboral, favorecer la jubilación activa y contribuir a la vida independiente" (Comité de las Regiones 2012, p. 49). Atendiendo a lo recogido en el informe sobre la evaluación del Año Europeo del Envejecimiento Activo (Comisión Europea, 2014), el objetivo del aprendizaje mutuo sobre los temas del envejecimiento activo se logró especialmente a través de proyectos nacionales y trasnacionales.

A principios de 2021, la Comisión Europea publicó el *Libro Verde sobre el envejecimiento. Fomentar la solidaridad y la responsabilidad entre generaciones* (2021) en el que se sostenía que, para limitar las consecuencias negativas del envejecimiento, habría que promover "el compromiso y la participación de los jóvenes y las personas mayores, fomentando la solidaridad y responsabilidad intergeneracionales mediante políticas propicias y, al mismo tiempo, liderando el desarrollo de una sociedad solidaria y dinámica" (Comisión Europea, 2021, p. 25).

También Naciones Unidas ha manifestado este interés. En el II Plan Internacional sobre el Envejecimiento, aprobado en la segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento celebrada en abril de 2002 en Madrid, se hace varias referencias a la importancia de la educación en esta etapa de la vida. Por un lado, se hace hincapié en la idea de la población de edad como fuerza productiva en beneficio de la sociedad. Esto se observa claramente en el enunciado de sus dos objetivos:

- Igualdad de oportunidades durante toda la vida en materia de educación permanente, capacitación y readiestramiento, así como de orientación profesional y acceso a servicios de colocación laboral.
- Utilización plena de las posibilidades y los conocimientos de las personas de todas las edades, reconociendo los beneficios derivados de la mayor experiencia adquirida con la edad. Pero, además de la capacitación profesional, el Plan también recoge otras indicaciones referidas al ámbito educativo.

El análisis de dichas alusiones permite realizar una distinción en cuatro bloques temáticos, de los cuales dos aluden a los beneficios de la educación de los propios mayores: a) La educación en esta etapa de la vida favorece la realización personal, el bienestar y la participación en la vida cultural, política y social, entre otros. b) El potencial educativo de los mayores debe ser reconocido, potenciado y aprovechado. En concreto, se habla de las personas de edad como líderes, tanto en su familia como en su comunidad, en materia de educación. Se desarrolla, asimismo, la importancia del intercambio de conocimiento y experiencia entre las generaciones (Belando-Montoro, 2016).

2. Proyecto de Innovación Docente.

Este estudio se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente "Competencias cívico-sociales, inclusión y calidad de vida de las personas mayores. Una colaboración europea en innovación" concedido en la convocatoria anual que realiza el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo general de este proyecto es promover competencias cívico-sociales en los estudiantes que finalizan sus estudios de grados o másteres del ámbito educativo (Belando-Montoro, et al., 2021). De aquí que centremos esta investigación en los

trabajos de fin de grado y de fin de máster de estudiantes de varias universidades. En concreto, aquellos que han elegido como grupo objetivo de su propuesta de intervención socioeducativa, o de su investigación, las personas mayores.

El valor fundamental del Proyecto de Innovación Docente en el que se basa el presente estudio es que responde a los múltiples problemas y necesidades (socioeducativos y de salud, entre otros) que presentan ciertos colectivos de mayores en situación vulnerable.

Desde el Instituto de Mayores y Servicios Sociales, dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, se sostiene que

"El envejecimiento determina cambios en el organismo, condicionados por la genética (envejecimiento intrínseco o primario) y por las secuelas de las enfermedades y estilos de vida previos (envejecimiento extrínseco o secundario), que van a condicionar una pérdida progresiva de las reservas orgánicas del individuo y una mayor vulnerabilidad ante cualquier tipo de agresión" (IMSERSO, 2015, p. 56).

De aquí la relevancia de atender las situaciones de vulnerabilidad, en este caso, a través de estudios realizados bajo supervisión de profesorado universitario. Asimismo, se diseñaron talleres impartidos por especialistas en las diferentes cuestiones que se pretendían tratar desde los trabajos (TFG y TFM) de los estudiantes participantes. Con esta formación, diseñada para los estudiantes, se pretendía facilitar la adquisición de competencias propias de la titulación que están cursando en un contexto real, encaminadas a la identificación de problemas y necesidades de las personas mayores, así como fomentar competencias digitales que permitan a los estudiantes llevar a cabo acciones formativas online.

En coherencia con lo planteado, el estudiantado participante en este proyecto, a través de sus TFG o TFM, debía abordar en sus trabajos al menos dos de las cuestiones siguientes: desarrollo de competencias cívico-sociales; educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria como la provocada por la COVID-19; diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje online dirigidas a las personas mayores; educación inclusiva (que las personas mayores, colectivo tradicionalmente excluido en numerosos ámbitos, formen parte de un proceso de aprendizaje que mejore su salud y su bienestar); oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; y perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores.

Una vez finalizados los trabajos, se analizaron las actividades de intervención socioeducativa diseñadas (objetivos, metodología, recursos, características de la actividad y evaluación, entre otros), así como los resultados de las investigaciones (necesidades detectadas, barreras y facilitadores, propuestas de acción, limitaciones, retos de futuro, entre otros).

Los trabajos que realizan los estudiantes para finalizar sus estudios de grado o de posgrado conforman no sólo un panorama de los intereses de las nuevas generaciones de profesionales del ámbito educativo, sino que suponen igualmente interesantes avances en el conocimiento de la realidad socioeducativa y en el planteamiento de nuevos interrogantes y propuestas de acción e investigación. De aquí que, a través del estudio realizado en base a este proyecto de innovación, en el que participan profesorado y estudiantado de varias universidades, se puede aportar pistas clave para mejorar la inclusión de las personas mayores a través del desarrollo de competencias cívico-sociales.

3. Metodología.

El objetivo de este estudio es conocer las características de los trabajos sobre atención socioeducativa a personas mayores realizados por los estudiantes que han participado en el proyecto de innovación a partir del análisis de contenido de los TFG y TFM.

Se han considerado las siguientes unidades de análisis:

- Objetivos generales y específicos
- Metodología
- Intervención planificada (proyectos de intervención)
- Resultados (trabajos de investigación)

Los trabajos incluidos en el estudio debían estar relacionados, además, con alguno de los siguientes temas:

- Desarrollo de competencias cívico-sociales en personas mayores
- Educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria en personas mayores
- Educación inclusiva en personas mayores
- Perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores

4. Resultados.

4.1. Proyectos de intervención.

Los objetivos generales de los trabajos de intervención incluidos en el estudio se relacionan con el desarrollo de propuestas basadas en la metodología de aprendizaje-servicio, así como en la mejora de la calidad de vida de las personas mayores. De forma específica, se definen objetivos relacionados con el desarrollo de competencias cívico-sociales, la identificación de necesidades cognitivas, la participación en acciones de Aprendizaje-Servicio, el establecimiento de relaciones colaborativas con centros de mayores y la promoción de relaciones intergeneracionales.

En relación con la metodología, una de las propuestas se conceptualiza como Aprendizaje-Servicio. El *aprendizaje,* en este caso, es el desarrollo de competencias cívico-sociales y la adquisición de conocimientos específicos vinculados al servicio en estudiantes de 3º y 4º de ESO y Bachillerato. En cuanto al *servicio,* se propone un programa de prevención del deterioro cognitivo y la demencia para personas mayores. En el caso de la otra propuesta, si bien no se desarrolla desde la metodología de Aprendizaje-Servicio, también pone el foco en el trabajo del deterioro cognitivo en personas mayores. Aquí, no se trata de un programa preventivo, sino de un programa de estimulación cognitiva que permita a estas personas mejorar su calidad de vida. Otro elemento metodológico relevante de la segunda propuesta es el uso de herramientas asociadas a las nuevas tecnologías para promover la inclusión digital de las personas mayores.

Finalmente, en cuanto a las intervenciones propuestas, a continuación, se presentan algunas de sus principales características:

Población destinataria de la acción	Personas mayores de 65 años diagnosticadas de deterioro cognitivo leve	Personas mayores de 65 años diagnosticadas de deterioro cognitivo
Responsables de la implementación de la acción	Estudiantes de 3º y 4º de ESO y Bachillerato	No consta
Duración	12 horas (un curso académico, tres sesiones cada trimestre) Las sesiones tienen una duración entre 1 y 2 horas	36 horas (tres meses, dos sesiones cada semana) Las sesiones tienen una duración de 1,5 horas
Evaluación	Evaluación de los estudiantes: 1. Rúbrica de medición de actitudes y participación 2. Hoja de registro del seguimiento del servicio Evaluación del servicio: 1. Cuestionario de satisfacción (escala tipo Likert 10 ítems)	No consta

Tabla 7.

Las limitaciones que aportan ambas propuestas son coincidentes, destacando la imposibilidad de implementarlas debido a la falta de tiempo, la falta de recursos y la falta de disposición por parte de la comunidad educativa. Ello se relaciona, entre otros, con la situación de la pandemia de la COVID-19 durante el curso académico. A ello se une la situación de especial vulnerabilidad de las personas mayores, como grupo destinatario de la acción educativa, durante este periodo.

4.2. Trabajos de investigación.

El análisis de los trabajos de investigación se limita a un único caso, ya que, si bien se han considerado trabajos de investigación que incluían otros temas del proyecto (desarrollo de competencias cívico-sociales, educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria, educación inclusiva, perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores), únicamente uno de ellos ha abordado estos temas en relación con las personas mayores.

El objetivo general del trabajo es conocer el impacto social y emocional que ha provocado la pandemia de la COVID-19 en un grupo de personas mayores que viven en una residencia en una zona rural. De forma específica, los objetivos se definen en relación con la visibilización de las situaciones que han afrontado las personas mayores de una residencia durante la pandemia de la COVID-19.

A nivel metodológico, el estudio se realiza a partir de una muestra de 30 residentes de centros de mayores de una localidad rural de la provincia de Segovia, con edades comprendidas entre los 65 y 90 años. La selección de los participantes se realizó a partir de la voluntad expresada de participar de las personas mayores cuando se les presentó la investigación. Como técnica, se utiliza la encuesta para estudiar seis variables relacionadas con: 1. La institución. 2. Las consecuencias de la COVID-19. 3. Las características personales, sociales y cognitivas de los participantes. Para el análisis estadístico se aplica correlación de Pearson, Spearman y Chi-cuadrado.

Los resultados muestran una percepción de alteración de la salud a partir de la pandemia y sensación de depresión. El estudio destaca que las personas mayores tienen miedo, se sienten

inquietas y perciben que la desesperación que les afecta está teniendo un impacto en su salud mental. Al respecto, describen situaciones en las que otros compañeros han perdido temporalmente la noción del tiempo, el razonamiento o han entrado en un estado de evasión. Además, sienten que no han tenido el mismo trato que el resto de la población cuando se les limita o se les prohíbe salir por precaución.

Estos resultados conducen a propuestas orientadas hacia la mejora en la planificación de los protocolos de actuación ante situaciones de crisis sanitaria que consideren el ámbito emocional de las personas mayores, así como visibilizar las necesidades del colectivo.

5. Conclusiones.

Las acciones de innovación docente en la atención socioeducativa con personas mayores suponen un elemento fundamental dentro de los avances y retos de nuestra sociedad actual, en este sentido se debe favorecer la intervención, el desarrollo y el compromiso social de nuestros mayores ya que al igual que el trabajo realizado con los jóvenes posee un gran potencial social. Del mismo modo, la realización de proyectos de innovación como el de esta índole ayuda a una mejora de la cooperación, intercambio cultural, respeto, promoción de competencias y educación para la salud, así como el avance de los sistemas de apoyo que ayudan a mantener un cierto bienestar. No se puede olvidar que a través de dicho proyecto se intenta facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la motivación hacia el intercambio de distintas experiencias y aprendizajes en los que las personas mayores pueden ser protagonistas de su propio proceso educativo traspasando los objetivos propuestos y desarrollar una mayor integración y participación.

La principal conclusión del estudio está relacionada con el limitado número de trabajos realizados por estudiantes del ámbito de la educación que atienden al desarrollo de competencias cívico-sociales e inclusión de las personas mayores, lo que viene a confirmar lo que sucede asimismo en las investigaciones de doctorado y otras (Belando-Montoro, 2017). Los trabajos de intervención analizados coinciden en resaltar la importancia de la puesta en práctica de actividades desarrollando una metodología de aprendizaje-servicio para trabajar con el colectivo de personas mayores. Del mismo modo, el trabajo de investigación intenta conocer el impacto social y emocional que ha provocado la pandemia en personas mayores, intentando visibilizar las situaciones que han afrontado las personas mayores de una residencia durante la pandemia.

Atendiendo a los temas abordados, el caso del trabajo de investigación, aborda el desarrollo de competencias cívico-sociales, en relación con la Educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria como la provocada por la COVID-19. En el caso de las propuestas de intervención también se aborda el desarrollo de competencias cívico-sociales, educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria como la provocada por la COVID-19, junto al diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje online dirigidas a las personas mayores.

Por último, no se puede obviar la necesidad e importancia de potenciar una perspectiva crítica que posibilite una mayor aceptación de la persona mayor, intentando reducir las ideas estereotipadas que de ello se deriven.

La limitación más importante del estudio ha sido la falta de interés del alumnado en el desarrollo de proyectos o investigaciones relacionados con los temas propuestos: desarrollo de competencias cívico-sociales, educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria, diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje online dirigidas a las personas mayores, educación inclusiva y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores. Queda, por tanto, un reto

importante que debe estar presente en los procesos de tutorización de los TFG y TFM de las titulaciones de grado y postgrado en educación, y es la necesidad de fomentar el desarrollo de más investigaciones y proyectos de intervención que atiendan las necesidades del colectivo de personas mayores, así como sus posibilidades de una mejora en su calidad de vida.

Se propone, como líneas de investigación futura, dar respuesta al envejecimiento de la población española y a las necesidades que las personas mayores presentan a través del desarrollo de competencias cívico-sociales e inclusión en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas.

Belando-Montoro, M. R. (2016). La investigación sobre gerontología educativa en España. Análisis a través de las revistas españolas de educación incluidas en el JCR. *Holos*, *5,* 70-85. DOI: 10.15628/holos.2016.4730

Belando-Montoro, M. R. (2017). El interés por las personas mayores desde el ámbito académico español. Una perspectiva del área de educación. En Vázquez, J., Hirales, M., Botello, L. R., y Zermeño, M. E. (comps.), *La construcción del conocimiento transdisciplinario en las instituciones de educación superior. Nuevas perspectivas en el currículo* (pp. 309-326). RR Servicios.

Comisión Europea. (2010). *Propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el Año Europeo del Envejecimiento Activo (2012).* COM (2010) 462 final, 2010.

Comisión Europea. (2014). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre la puesta en práctica, los resultados y la evaluación general del Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional (2012).* COM (2014) 562 final, 2014.

Comisión Europea. (2021). *Libro Verde sobre el envejecimiento. Fomentar la solidaridad y la responsabilidad entre generaciones* (COM (2021) 50 final, 27.1.2021).

Comité de las Regiones. (2012). Dictamen del Comité de las Regiones sobre el envejecimiento activo: Innovación, salud inteligente y mejores vidas. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 225/05, 2012.

Eurostat. (2021). *Ageing Europe*. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/ageing/

García, J. M. (2014). ¿Por qué vivimos más? Descomposición por causa de la esperanza de vida española de 1980 a 2009. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *148*(1), 39-59.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2010). *Presentación y resumen del Libro Blanco del Envejecimiento Activo. Temas para el debate*. IMSERSO.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2015). *Marco de actuación para las personas mayores. Propuestas y recomendaciones para fortalecer el ejercicio de los derechos de las personas mayore*s. IMSERSO.

Pérez Díaz, J., Abellán García, A., Aceituno Nieto, P., y Ramiro Fariñas, D. (2020). Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. Madrid, *Informes Envejecimiento en red,* nº 25. http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2020.pdf

Pinazo-Hernandis, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, *55*(5), 249-252.

Porcel-Gálvez, A.M., Badanta, B., Barrientos-Trigo, S., y Lima-Serrano, M. (2021). Personas mayores, dependencia y vulnerabilidad en la pandemia por coronavirus: emergencia de una integración social y sanitaria. *Enfermería clínica*, *31*(1), S18-S23.

El aprendizaje colaborativo como recurso para fomentar el estudio de la literatura femenina: el caso de Leonor de Meneses Noronha.

Álvaro Clavijo Corchero. Universidad de La Rioja (España).

1. Introducción.[25]

La educación literaria en España se encuentra acotada, en cualquier nivel académico, por un canon literario, que selecciona las autorías más representativas de cada periodo histórico. Sin embargo, se prescinde de escritoras y escritores que reflejan en sus obras las características principales del movimiento al que son adscritos, cayendo en un espacio ignoto. Asimismo, impera en este mismo canon un carácter propiamente androcentrista, pues cada vez son menos las mujeres estudiadas en los manuales de Lengua Castellana y Literatura. Esto se da, sobre todo, en el intervalo temporal que aglutina desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, comúnmente conocido como los Siglos de Oro, donde tan solo son mencionadas Santa Teresa de Jesús y Sor Juana Inés de la Cruz. Pues, tal y como afirma Aguilar Ciciliano (2013):

> *Es sugerente ver que la mujer escritora, en lugar de ir ganando espacio dentro de las propuestas curriculares, su representación cada vez tiende a ser menor. De acuerdo con esta evidencia, no se sabe de qué manera puede la escuela formar, modificar hábitos y creencias acordes con la aspiración por lograr una relación y trato igualitario para mujeres y hombres, si presenta al alumnado una propuesta de textos literarios mayoritariamente masculina (p. 180).*

Por tanto, se puede constatar, sin duda alguna, que la historia literaria trazada por el canon está falsificada y adulterada al no exponer la realidad histórica y la tradición cultural en la que las mujeres también son protagonistas. De igual manera, todo lo que conocemos sobre la mujer a lo largo de la historia ha sido a través de: "la interpretación de quienes contaban con el poder y con los medios para dejar constancia escrita de ellos, los varones" (Hernández Bermejo, 1988, p. 175). Y, por tanto, estos discursos pueden ser calificados como fraudulentos, sin embargo, estos marginan el testimonio femenino en un espacio secundario y desconocido para el estudiantado. En este sentido, como señalan López Navajas y López García (2012):

> *Esta escasa presencia de mujeres en los textos impide que sus aportaciones, sus ideas y sus propuestas se divulguen y formen parte de nuestro entramado social, pero además produce el espejismo de que ellas parecen no haber sido capaces de colaborar activamente en la gestación de la tradición cultural común (p. 28).*

Es por ello por lo que la comunidad educativa debe acomodarse a esta problemática y elaborar proyectos de innovación docente que propongan no solo una solución a esta desigualdad, sino también una mejora de la cognición literario-cultural del alumnado para crear, en suma, hábitos sociales y éticos. Asimismo, este tipo de reivindicaciones culturales posee una cierta

[25] El presente trabajo se encuentra financiado por el proyecto *Lid-UR IV: Las escritoras en el canon literario. Las redes sociales como medio difusor*, perteneciente a la Universidad de La Rioja, España.

viabilidad educativa, ya que a través de la imbricación de metodologías tradicionales y emergentes se pueden conseguir grandes resultados en torno al estudio de la literatura hispánica. Así, se podrá ampliar y mejorar, que no modificar o alterar, el canon literario en aras de una excelencia literaria, basada en su mayoría en la igualdad de género.

En este contexto, actualmente se encuentran especialistas que están elaborado proyectos que perfeccionan el canon literario, como: *(Auto)narrativas exocanónicas: escritoras y personajes en los márgenes*, de la Universidad de Salamanca; *BIESES* (*Bibliografía de escritoras españolas*), de la Universidad Complutense de Madrid; *Escritoras y pensadoras europeas*, de la Universidad de Sevilla; *GRISO* (*Grupo de Investigación del Siglo de Oro*), de la Universidad de Navarra; *Proyecto: Constelación de Escritoras Canarias*, del Gobierno de Canarias; entre muchos otros.

Ahora bien, la estrategia didáctica que aquí se presenta pretende ensalzar una de las literatas más desconocidas del Barroco, Leonor de Meneses Noronha, y plantear una propuesta de actuación relacionada con el estudio de su semblanza y de su obra. Además, se trabajará mediante la introducción de las NTIC y de metodologías emergentes con el fin de garantizar un aprendizaje significativo.

En definitiva, se manifiesta una renovación de los hitos literarios áureos con el propósito de renovar el estudio de un periodo que resulta tedioso para los educandos a través de una autora que introduce en su pieza las peculiaridades del Barroco.

1.1. Semblanza de Leonor de Meneses Noronha.

En la actualidad, se ha convertido en costumbre, por incógnitas androcentristas, estudiar los hitos literarios masculinos, postergando en un segundo plano a todas las escritoras, independientemente de su época de producción, que representan un fragmento de la piedra angular de la cultura hispánica. Este es el caso de la condesa de Seren y de Athouguia, Leonor de Meneses Noronha, posiblemente un poco más conocida por su pseudónimo Laura Mauricia. Tristemente, poco se sabe de la primera condesa de Seren, pues los únicos testimonios que pincelan su figura son: *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas* (1905), de Manuel Serrano y Sanz; *Bibliotheca Lusitana* (1741), de Diago Barbosa Machado; *Descripção do Reyno de Portugal* (1610), de Eduardo Núñez de León; y *Entre la rueca y la pluma. Novela de mujeres en el Barroco* (1999), de Evangelina Rodríguez Cuadros y María Haro Cortés, todos ellos pertenecientes a siglos pasados.

Su origen resulta, hoy en día, incierto, puesto que se sostiene que sus progenitores fueron Fernando de Meneses y María de Freire y Andrada, marqueses de Villarreal (Serrano y Sanz, 1905, p. 105), quienes residían en Lisboa, ciudad anexada al Imperio Español durante los siglos XVI y XVII. Sin embargo, tal y como dictan Rodríguez Cuadros y Haro Cortés (1999), es más probable que fuese hija de Juana de Toledo, hija de Manuel de la Cámara, conde de Villafranca; resultando esta ascendencia mucho más fidedigna. Este gran equívoco mana de la confusión con la latinista homónima Leonor Noronha (1488-1563), quien tradujo *Décadas* de Marco Antonio Cocio Sabélico:

> *La discrepancia es evidente. Pero creemos que tiene una explicación. Manuel Serrano y Sanz parece haber cruzado los datos de dos escritoras con el mismo nombre, siguiendo a Nicolás Antonio, por eso el habla de doña Leonor de Meneses de Noronha. En realidad, se trata de dos personajes distintos; por una parte, doña Leonor de Meneses, nuestra autora; y, por otra doña Leonor de Noronha, que el propio Diago Barbosa cita también y que sí es, en efecto, hija de Fernando de Meneses […]. Ambas son elogiadas en semejantes términos; pero murió (Leonor Noronha), siempre según la Bibliotheca Lusitana, el 17 de febrero de 1563 (Rodríguez Cuadros y Haro Cortés, 1999, p. 68).*

Serrano y Sanz afirman que Leonor de Meneses consagró su vida al cultivo de su mente y dejó de lado el matrimonio. No obstante, la *Bibliotheca Lusitana* desmiente este hecho, afirmando que:

> *Casó dos veces: primero con don Fernando de Mascarenhas, primer Conde de Serèm y Mariscal del Reino, y después con don Jerónimo de Atayde, séptimo Conde de Athouguia, Consejero de Estado, Gobernador de Brasil y de la provincia de Tras os Montes y Alentejo, matrimonio del que hubo numerosa descendencia (Rodríguez Cuadros y Haro Cortés, 1999, pp. 68-69).*

De esta manera, se demuestra el génesis de su titulación nobiliaria, acogida mediante nupcias. Por ende, se desvanece todo lo argumentado por Serrano y Sanz en cuanto a la semblanza de la condesa de Seren y Athouguia.

En cuanto a su erudición, todos los testimonios verifican que, desde su infancia, poseía una habilidad extraordinaria para las lenguas, hablando impecablemente el español y el francés. En su juventud, se instruyó en las artes de la Filosofía, la Aritmética, la Poesía y la Música, hecho que denota su gran gusto por las letras.

Al igual que su ascendencia, su deceso todavía sigue generando confusión e, incluso, desconcierto. Diversas fuentes enuncian su fallecimiento en 1640, sin embargo, su única obra conservada, *El desdeñado más firme*, contiene una dedicatoria para la condesa de Portalegre y marquesa de Govea, Luisa María Meneses, firmada en 1655. Por lo que resulta inverosímil asegurar esta fecha de defunción, 1640, como verídica. Por esta razón, su fallecimiento debió ser posterior a la publicación de *El desdeñado más firme* y, así, como verifica la *Bibliotheca Lusitana*, esta tuvo lugar en 1664 (Rodríguez Cuadros y Haro Cortés, 1999, p. 69).

1.2. Producción literaria de Leonor de Meneses.

Leonor de Meneses seguramente redactó una gran cuantía de escritos que nunca fueron conservados. A pesar de ello, se preserva *El desdeñado más firme*, novela cortesana[26] confeccionada mediante una estructura alterna entre prosa y verso acompañada de un ornamentado y fatigoso lenguaje, imitando el canon académico italiano. Asimismo, la novela carece de lugar de edición y fecha de impresión, aunque gracias a la dedicatoria se puede vislumbrar su cronología: "París 30 de mayo de 1655" (Meneses, 1655, p. 1). La pieza se encuentra dividida en cuatro parlamentos intercalados con diversas composiciones líricas con el fin de crear una ambientación filosófico-intelectual. Joaquín del Val (1968) describe así la esencia de la obra: "Se desprende un sutil aroma elegante de este raro libro que no pretende moralizar y que podría transformarse en una comedia de enredo" (p. 50).

El *Discurso Primero* comienza con el paseo matutino de don César, único heredero de una noble familia, por el Prado. Durante esta caminata, queda prendado por la hermosura de una dama, Lises. A la mañana siguiente, decide seguir la misma ruta e ir en busca de la muchacha, sin embargo, tal es su desazón al encontrar a sus amigos, don Jacinto y don Carlos Félix, quienes también están enamorados de la misma joven. Al día siguiente, don César decide hablar a Lises, quien le confiesa haber rechazo a don Carlos Félix. Para expresarle sus sentimientos, don César le envía a través de su criado, don Antonio, un romance. Don César, preso de los nervios, decide crear una velada poética donde entretenerse junto a sus amigos (Agustín, Benito, Celio, Enrique, Fabio y Jaime). Tras acabar la reunión, arriba don Jacinto

[26] Género literario cultivado durante el siglo XVII que contempla la temática amorosa acompañada de tintes costumbristas, picarescos y pastoriles. Asimismo, se encuentra influenciado por la novela italiana.

alardeando su amor por Lises, hecho que enfurece a don César. Entre el alboroto, entra don Antonio anunciando con éxito la entrega.

El *Segundo Discurso* da inicio con la pedida de mano de Lises por parte de don Jacinto, pero don Felipe, padre de Lises, revela que ya ha concertado el matrimonio con don César. Este último vuelve a enviar a su criado con una carta para la dama, quien lo cita al anochecer en su jardín. Al llegar al encuentro, don César descubre que no es la Lises que conoció en el Prado. Esta confusa situación hace que la nueva e ignota Lises rompa unos cristales que alertan a los habitantes de la casa. Rápidamente, don César se esconde, pero es atrapado por los criados. La nueva Lises torna a su cuarto donde encuentra a su prima homónima, quien ha venido de visita desde Toledo y resulta ser la Lises que prendó a don César en el Prado. La hija de don Felipe había acudido a la cita para comunicarle que su verdadero amor es don Jacinto. Por tanto, la trama ya está tejida: don Felipe ha concertado el matrimonio de su hija con don César, cuando este último está enamorado de su sobrina. El *Discurso* acaba con el retorno de don César a su casa.

En el *Tercer Discurso*, Lises, la hija de don Felipe, envía a su criada para solventar la situación con don César. Al conocerla, este decide convencer a don Felipe para que concierte el matrimonio de su hija con don Jacinto, sin embargo, el padre desea un yerno con una designación nobiliaria y, por tanto, la otorga a un marqués. Una vez llegado el marqués, la Lises madrileña sigue optando por don Jacinto, por lo que el marqués decide cortejar a la Lises toledana. Así, llega de Flandes el hermano de la enamorada de don César, don Luis, quien es seducido por la belleza de su prima. Este, prendado por los celos, decide vigilar la calle y halla a don César. Este último piensa que don Luis es el marqués y se envuelven en una contienda de la que el hermano de Lises resulta herido. Don Jacinto se oculta fuera de Madrid tras conocer la disputa y envía un poema que menosprecia a su amada.

El *Cuarto Discurso* empieza con un pacto entre don Luis y Lises, ambos hermanos, para convencer a don Felipe sobre la doble boda, es decir, ella con el marqués y él con su prima. Al enterarse de esto, don Jacinto persuade a la criada de Lises, Ana, para hablar con su amada por la noche. Sin embargo, don Luis, pensando que es don César, le dispara. Don Jacinto reclama la presencia de su amigo don César para confesarle sus sentimientos por Lises, la hija de don Felipe. Ante esto, don César decide ir a manifestarle las últimas voluntades de Jacinto a Lises. En esto, se topa con dos aposentos contiguos, entrando en el de su amada. Ella, al creer que se trata de una amenaza, busca un objeto con el que defenderse. Don César, por voluntad propia, le cede una daga con la que la joven intenta matarlo. Asimismo, con la ayuda de su criada lo precipitan por la ventana. Don Fernando, amigo de don César, pasa casualmente y lo sana. Una vez recuperado, don César decide servir al rey desde Flandes, eliminando de su cabeza cualquier aventura amorosa. El *Discurso* finaliza con un romance donde la autora promete a sus lectores una futura secuela, donde se contemple las aventuras de don César en Flandes.

El desdeñado más firme puede ser concebida ante los ojos del estudioso como un claro ejemplo del estilo barroco, pues se ostenta, tal y como afirman Rodríguez Cuadros y Haro Cortés (1999): "la búsqueda de un objeto de deseo fantasmático, basado en el equívoco de la duplicidad de personas bajo el mismo nombre. […] El nihilismo barroco alcanza así su máxima expresión en la parábola novelesca" (p. 95).

2. Objetivos.

La propuesta didáctica que se trae a colación tiene como fin la presentación de una autoría femenina, en este caso Leonor de Meneses Noronha, y la descripción de una serie de actividades u orientaciones de estudio sobre esta literata enlazados con el empleo de las TAC y las TEP. De igual manera, se pretende dinamizar la actuación docente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I, propia de 1º de Bachillerato, por medio de un entorno completamente digitalizado.

Los objetivos tendrán un punto de unión con las competencias clave, dictaminadas por la LOMLOE; los contenidos y los resultados del proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Por tanto, se sostiene gracias a tres objetivos esenciales:

- El primero de ellos es de carácter formativo y procura establecer un proceso de Enseñanza/Aprendizaje que amplíe y optimice los contenidos curriculares de todos los bloques de la asignatura, abordando tanto la comprensión y expresión oral y escrita como la educación literaria. Además, se ejercitarán la mayoría de las competencias clave que recoge la LOMLOE, como: la Competencia en Lectoescritura (CL), Competencia Digital (CD), Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC), Competencia Emprendedora (CE) y la Competencia en Conciencia y Expresiones culturales (CCEC). Por otro lado, para garantizar el cumplimiento de todas estas destrezas, se van a emplear metodologías pedagógicas emergentes como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el Research-based Learning (RBL) o el aprendizaje basado en la indagación o investigación (ABI). Estas pautas metodológicas irán acompañadas en todo momento del aprendizaje colaborativo.
- El segundo es de índole innovadora, pues se pretende hacer un uso académico de las TEP, a medida que se combina el contexto educativo y personal. Además, se ha de tener en cuenta la edad del alumnado marcando una serie de límites. También, se quiere fomentar la creatividad y el espíritu crítico.
- Finalmente, el tercero posee una naturaleza socio-digital, pues se procura garantizar los beneficios que entrañan las TIC, las TAC y las TEP en lo que concierne a la adquisición de habilidades digitales, grupales y sociales. Y, de igual modo, hacer que el alumnado disponga de una serie de estrategias que permitan una organización responsable de cara su futuro personal y profesional.

3. Justificación y contexto.

3.1. Proyecto Lid-UR IV.

Esta propuesta didáctica se encuentra amparada por el proyecto de innovación docente Lid-UR (Literatura, Innovación y Didáctica de la Universidad de La Rioja) que tiene como objetivo fomentar el hábito lector en las aulas de Educación Superior a través de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación). Este proyecto se germinó durante el curso 2017-2018 en el que se adscribieron un total de 20 especialistas en Didáctica, Humanidades y Lingüística de distintas universidades de ámbito nacional. Asimismo, estuvo ambientado para diversas titulaciones: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Filología Hispánica y el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

En este año académico, 2021-2022, se está llevando a cabo la cuarta generación, acompañada del siguiente subtítulo: *Las escritoras en el canon literario. Las redes sociales como medio difusor*. Cabe decir que se trata de la continuación de la tercera edición efectuada el curso pasado, designada: *Las redes sociales como instrumento visibilizador de las mujeres escritoras*. La idea de resarcir la figura de la mujer como escritora surge porque se pretende dotar al alumnado no solo de una serie de competencias digitales y culturales, sino también de una amplia cognición literaria, reglada por el descubrimiento y vindicación de autorías femeninas escasamente reveladas por el canon literario.

En la edición actual se cuenta con especialistas del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de La Rioja y otros integrantes de distintas universidades nacionales e internacionales. Sin embargo, lo que hace particular a Lid-UR IV es la integración de centros de Educación Secundaria Obligatoria de La Rioja en los que poner en práctica las diversas estrategias docentes con el fin de mejorar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje literario mediante el uso de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) y de las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación).

En resumidas cuentas, el proyecto de innovación docente trata de solventar las distintas carencias cognoscitivas que puede poseer el estudiantado con el objetivo de perfeccionarlas en torno a unas aptitudes que lo hagan mucho más competente.

3.2. Metodología.

Como se ha señalado previamente y a pesar de que sea una ardua tarea, se van a emplear metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el *Research-based Learning* porque se busca que el estudiantado adquiera correctamente los objetivos curriculares, mientras es consciente de su propio desarrollo cognitivo y competencial. Así, se convierte en el engranaje principal del proceso y el equipo docente lo guía y ayuda en las diversas dificultades que puedan acontecer.

En primer lugar, el ABP mejora considerablemente la motivación del alumnado al aproximarse a los gustos e intereses de cada estudiante. Por tanto, aprovechando las palabras de Balsalobre y Herrada (2018):

> *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha adquirido una relevancia para los educadores, ya que mejora notablemente el nivel de los estudiantes, por su carácter práctico, dinámico y de aproximación a la realidad, ofreciendo una perspectiva diferente para el aprendizaje de los contenidos del currículo (p. 46).*

Por su parte, el RBL o el aprendizaje basado en la indagación permite unificar el proceso de investigación con la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, el estudiantado adquiere ciertas habilidades para la investigación y, también, una cierta independencia del profesorado, convirtiéndose en un sujeto autodidacta. Con todo ello, el equipo docente debe supervisar las fuentes utilizadas para conseguir un resultado final óptimo, puesto que los discentes pueden utilizar información poco relevante o fiable. En esta misma línea, Vílchez González y Bravo Torija (2015) afirman que:

> *El aprendizaje por indagación no ha de limitarse solo a la realización de experiencias que demuestren un principio o teoría ya abordado en el aula, sino que ha de implicar a los estudiantes en actividades en las que el proceso de resolución cobre un papel relevante (p. 187).*

Además, ambos autores resaltan grandes beneficios como una relación entre el contenido teórico y las actividades de carácter práctico y un aumento de la motivación por la asignatura.

Igualmente, destacan aspectos negativos, como la escasa capacidad de reflexión y espíritu crítico del alumnado y la falta de conocimiento para encontrar fuentes primarias de cierto peso científico (Vílchez González y Bravo Torija, 2015).

4. Actividades.

4.1. Orientaciones para su estudio.

La siguiente orientación está dirigida para el estudiantado de 1º de Bachillerato, puesto que posee de antemano una serie de conocimientos y herramientas cognitivas para poder afrontar con cierta solvencia las distintas actividades que se van a presentar. El objetivo es que el alumnado sea consciente de la presencia femenina a lo largo de la historia de la literatura, mientras adquiere los rasgos más característicos de la literatura barroca.

Antes de comenzar a trabajar con la figura y obra de Leonor de Meneses Noronha, será conveniente realizar un repaso reflexivo sobre lo explicado en cursos anteriores, atendiendo al contexto sociocultural de la Europa y la España del siglo XVII, las autorías más representativas, la poesía, la novela y el teatro barroco, etcétera. Asimismo, para introducir el RBL en el aula, se establecerá el grupo-clase por parejas para que en sus hogares redacten colaborativamente, en no más de una cara, la situación de la mujer en el siglo XVII. Esto lo podrán realizar empleando artículos de Google Scholar, portales web o, incluso, algún documental o *podcast*. Además, deberán referenciar las fuentes utilizadas para que no se cometa plagio y, de esta manera, mostrar levemente el contexto universitario al que se enfrentarán en un futuro próximo. Para su elaboración podrán utilizar Google Docs, Pages o Word Online.

Una vez realizado, durante la siguiente sesión, se debatirá sobre la presencia de la mujer en la sociedad española del siglo XVII, como también sobre su importancia en el mundo científico-humanístico. El debate estará moderado y se otorgará un espacio de 5 minutos a cada pareja para que exponga sintéticamente lo que ha descubierto, leído, visto o escuchado, justificando en todo momento las fuentes manejadas. Así, se podrá crear una concienciación grupal sobre la ausencia de la mujer en las artes y las ciencias.

A partir de aquí, se introducirá a Leonor de Meneses Noronha de una forma breve, pues lo que se pretende es que se elabore una pequeña semblanza de la autora. Para ello, el equipo docente abastecerá al grupo-clase con ciertos materiales bibliográficos, debido a los escasos recursos que se pueden encontrar sobre ella. El profesorado puede entregarles: la entrada de la autora en los *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*, el artículo de Teresa Ferrer Valls: *La ruptura del silencio: mujeres dramaturgas en el siglo XVII* y las páginas dedicadas a su biografía de *Entre la rueca y la pluma. Novela de mujeres en el Barroco*, Evangelina Rodríguez Cuadros y María Haro Cortés. El alumnado se encontrará dividido en cinco equipos y todos ellos deberán confeccionar la biografía de Leonor de Meneses de manera colaborativa. En otras palabras, cada integrante tendrá que elaborar y perfeccionar tanto su parte como la del resto del grupo, para que así se tenga un conocimiento total de lo que se ha realizado. Se entiende que esta semblanza será bastante concisa y, por ello, se podrá presentar a través de un vídeo de menos de un minuto en la plataforma TikTok en un perfil creado por el profesorado. No hará falta grabarse físicamente, pues se permitirá el uso de imágenes que visualmente expliquen aquello que se está narrando.

Ambas actividades serán calificadas por los enseñantes atendiendo a la calidad de la información seleccionada y, sobre todo, a la expresión oral y escrita con el fin de enriquecer su nivel idiomático.

Al haberse conservado tan solo una obra de Meneses Noronha, facilita el estudio de esta autora, ya que los educandos recordarán con más precisión su composición literaria. Antes de ahondar en *El desdeñado más firme*, se explicarán los rasgos más simbólicos de la novela cortesana y, así, encauzar la posterior lectura de la pieza. De igual manera, se explicará el tópico de la perfecta casada, cultivado en la obra homónima de Fray Luis de León para que comprendan mucho mejor la caracterización de la mujer en las piezas de los Siglos de Oro. Esta lectura se realizará a partir de la única reedición presentada en *Entre la rueca y la pluma. Novela de mujeres en el Barroco* (1999), puesto que se encuentra acompañada de notas al pie de página que aclaran soberanamente el significado del contexto o del algún concepto que pueda resultar incomprensible. Asimismo, se incitará hacia una lectura desde la perspectiva de género, pues el acercamiento desde una óptica actual motiva al alumnado al poder relacionarlo con la realidad que viven.

Cada estudiante tendrá que elaborar resúmenes de cada discurso haciendo hincapié en los sucesos más importantes. Igualmente, tendrán que completar una ficha de lectura que aborde la tipología de la obra, la autoría, el elenco, la periodización, la temática de la obra, los rasgos estéticos del periodo literario… Esto se presentará en el aula, evaluando tanto el contenido propiamente literario como la capacidad oral para exponer dichos contenidos. También, se debatirá sobre la figura de ambas Lises a lo largo de la novela, comparándolas con los personajes femeninos de otras piezas literarias.

Para finalizar el estudio de Meneses Noronha, el grupo meta grabará de forma colectiva una reseña crítica imitando la estética de un *booktuber*[27]. El alumnado tendrá que seguir una serie de pautas que quedarán bien establecidas en la clase presencial.

En el momento de explicar las instrucciones, se mostrarán dos tipos de canales *booktubers* para que tengan una fuente de inspiración a la hora de confeccionar sus video-reseñas. Se podrán sugerir el canal de *Raquel Brune* (https://youtu.be/ZxiiiGSFrCw) o el canal de *Pentimento. Hospital del Alma* (https://youtu.be/2vwJDUftdJA). El primer canal es más próximo a los gustos del estudiantado, ya sea por la estética o por el lenguaje cercano que fomenta el hábito lector. Sin embargo, el segundo es mucho más introspectivo y filológico, pues analiza cada obra con cierta soltura alentando, en definitiva, su lectura.

La video-reseña tendrá una duración mínima de 5 minutos y una longitud máxima de 10 minutos y estará realizada por cinco grupos de cinco integrantes; además, en el vídeo tendrán que aparecer los cinco participantes del equipo. Lo que se pretende con esta reseña crítica es que aborden los aspectos más importantes de la pieza e incluyan observaciones y sentimientos subjetivos.

En primer lugar, cada equipo tendrá que confeccionar colaborativamente un *brainstorming* o una lluvia de ideas a modo de guion para saber qué es lo que quieren compartir. También, un *storyboard* o guion gráfico para decidir qué elementos visuales (cortinillas, imágenes, música, efectos sonoros, tipografías…) van a introducir con el fin de hacer un vídeo mucho más dinámico y apetecible. El profesorado también podrá aportar ideas creativas a cada grupo, sin alterar las ideas de los educandos. Fuera del horario lectivo, cada grupo se reunirá presencial o telemáticamente para elaborar por sí mismos la video-reseña.

Durante el proceso de grabación y edición del vídeo, se les puede recomendar el empleo de herramientas sencillas como Canva, Genially o Prezi porque permiten la realización de ambas

[27] El concepto *booktuber* hace referencia al creador audiovisual que trata en sus vídeos la temática literaria. Su contenido se exhibe, sobre todo, en la red social *YouTube*.

acciones de forma simultánea. Por otro lado, todas ellas poseen un banco de imágenes libres de derechos de autor que facilita su elaboración. Para la adición de música o efectos de sonido se les aconsejará el empleo de *Audio Library* de *YouTube* o Soundcloud.

Gracias a todas estas recomendaciones, todos los grupos deberán elaborar la video-reseña sin olvidar que tienen que impulsar la lectura de *El desdeñado más firme*. Una vez editado, deberán subirlo a YouTube en una cuenta creada por el profesor en modo oculto.

Para favorecer la coevaluación, cada equipo evaluará a los demás en una de las sesiones y, a su vez, se llevará a cabo un breve informe individual sobre su propio grupo para que el docente sea consciente de los éxitos y fracasos de cada uno. Esta última tarea será optativa.

Finalmente, las dos mejores video-reseñas, seleccionadas, eso sí, por el alumnado, recibirán un diploma y una puntuación extra en la nota final de la asignatura; así, el grupo meta se sentirá motivado.

4.2. Resultados.

Los resultados que se expondrán a continuación son hipotéticos, ya que esta propuesta didáctica todavía no ha sido introducida en ningún aula de Bachillerato. También, esta estrategia requiere que el equipo docente siga a cada paso el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content* Knowledge) para incentivar una educación significativa y de calidad. En primer lugar, se debe destacar como a través del estudio de una literata desconocida, el estudiantado adquiere el papel protagonista del proceso de Enseñanza/Aprendizaje y es capaz de reivindicar su figura a través de actividades creativas que emplean las TIC y las TEP. En segundo lugar, se fomenta tanto la competencia digital como la expresión oral y escrita beneficiando en todo momento una serie de habilidades para su porvenir académico.

Se puede también comprobar como la propuesta puede satisfacer al estudiantado, en especial, la introducción de las redes sociales (TikTok y YouTube) en el aula; aunque es cierto que las tareas pueden resultar arduas, complejas y extensas. No obstante, al elaborarse colaborativamente por grupos, se ameniza el trabajo y no suponen un gran esfuerzo. Además, el uso del aprendizaje colaborativo no solo permite la resolución de incertidumbres cognitivas, sino también la creación de productos finales de mayor calidad, al ser observados por todos los miembros de cada equipo. En consecuencia, se infunden en el alumnado cualidades importantes como el liderazgo, la responsabilidad y la resolución de problemas.

Finalmente, como aspecto negativo, se puede destacar el descontento de una gran parte del estudiantado al no sentirse cómodo trabajando en equipo, debido a que otros participantes no colaboran o no trabajan adecuadamente. En este tipo de situaciones, el docente a cargo del grupo-clase deberá tomar cartas en el asunto y paliar el problema de la mejor manera posible.

5. Conclusiones.

Para finalizar, se puede concluir que la ejecución de este tipo de propuestas predispone al alumnado hacia un aprendizaje significativo. Esto no solo se consigue al acercarnos a su contexto más personal, sino también al emplear redes sociales que gozan de una gran popularidad. Como se ha visto, este hecho hace posible la constitución de diversos beneficios intelectuales y morales. Además, la integración de una autoría completamente desconocida para el estudiantado, enlazada en todo momento con un entorno digital e investigador, se convierte en un proyecto motivador que refuerza las competencias clave.

Por medio de la filmación de la biografía de Leonor de Meneses en TikTok y de la video-reseña de *El desdeñado más firme* en YouTube, se ha podido incorporar una serie de metodologías emergentes que asociada al aprovechamiento de las TAC y de las TEP fomenta un aprendizaje mucho más relevante. Por ese motivo y gracias al aprendizaje basado en la investigación, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo, el estudiantado desarrolla, a nivel colectivo y personal, una mejor resolución de problemas, una cierta autonomía y una gran responsabilidad. Aptitudes, en suma, que favorecen su perfil profesional.

No cabe duda de que la ampliación del canon literario puede parecer arriesgada, ardua y fatigosa, pero no lo es tanto, ya que lo que se pretende es que el alumnado sea consciente de que la mujer también cultivó las artes literarias, a pesar de ser ensombrecidas y silenciadas por la Historia. Además, resultan necesarios este tipo de descubrimientos porque los educandos los reciben con gran entusiasmo al no asemejarse a las clases teóricas convencionales.

En resumen, a modo de corolario, se puede decir que, una vez analizados los resultados hipotéticos, es más que recomendable e interesante introducir en las programaciones didácticas ciertas actividades relacionadas con el uso de las NTIC, puesto que posibilitan un aprendizaje innovador de la literatura y de otras habilidades como la comunicación oral y escrita, la creatividad y la imaginación. Por otro lado, todos los ejercicios planteados han tenido el objetivo de acercar al estudiantado a la figura de Leonor de Meneses, consiguiendo herramientas de conocimiento mucho más eficaces.

En conclusión, ligar una autoría completamente ignota, como es el caso de Meneses Noronha, con TikTok y YouTube supone trasladar los contenidos curriculares y extracurriculares a un entorno imperado por las nuevas tecnologías con el fin de otorgar nociones literarias, comunicativas y digitales de gran valía para su futuro personal y profesional.

Referencias bibliográficas.

Aguilar Ciciliano, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador, *Revista Electrónica Educare, 17*(3), 173-198. https://doi.org/10.15359/ree.17-3.9

Balsalobre Aguilar, L. y Herrada Valverde, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en Educación Secundaria: El orientador como agente de cambio. *REOP*, *29*(3), 45-60. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320

Hernández Bermejo, M. A. (1988). La imagen de la mujer en la literatura moral y religiosa de los siglos XVI y XVII. *Norba. Revista de Historia*, 8-9, 175-188. https://cutt.ly/bO7U3dO

López Navajas, A. y López García, A. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 17, 27-40. https://cutt.ly/6O7lPu9

Meneses, L. (1655?). *El desdeñado más firme: primera parte ofrecida a la excelentísima señora doña Luisa María de Meneses, condesa de Portalegre de Govea*. https://cutt.ly/YO7OqM8

Rodríguez Cuadros, E. y Haro Cortes, M. (1999). *Entre la rueca y la pluma. Novela de mujeres en el Barroco*, Biblioteca Nueva.

Serrano y Sanz, M. (1905). *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*, 2. https://cutt.ly/gO7DT61

Val, J. (1968). La novela española en el siglo XVII en *Historia General de las Literaturas Hispánicas*, 3, 45-80.

Vílchez González, J. M. y Bravo Torija, B. (2015). Percepción del profesorado de ciencias de Educación Primaria en formación acerca de las etapas y acciones necesarias para realizar una indagación escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, *33*(1), 185-202. https://cutt.ly/hO7PNHy

Relación entre las variables instruccionales y el rendimiento académico en Educación Primaria.

Loreto Laín-Pérez. Universidad Católica de Ávila (España).

Fernando Martín Herráez. Universidad Católica de Ávila (España).

1. Introducción.

En este estudio partimos de la idea clave de que, durante toda la vida de la persona, todas las influencias que reciba van a estar presentes y van a condicionar su desempeño en todos los ámbitos. Cada alumno, dependiendo del ambiente social y cultural que tenga, estará posicionado de forma diferente ante el sistema educativo, y tendrá diferentes probabilidades de éxito o de fracaso (Ruiz, 2011). Estas diferentes variables que influyen en el alumno y su entorno de aprendizaje requieren de mucho tiempo de estudio y dedicación, dada la importancia que tienen para el docente o futuro docente en su labor de guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen diferentes clasificaciones y modelos que abordan estas influencias que reciben los estudiantes, y para este estudio tendremos en cuenta el modelo desarrollado por González-Pienda (2003). Según este modelo, estas variables estarían agrupadas en dos niveles, el primero incluirá las variables de tipo personal, y el segundo que comprenderá las contextuales, en estas últimas se encuentran las variables instruccionales y que serán las que nos ocuparán en este estudio. Estas variables comprenderán aspectos puramente académicos: metodología, recursos, actividades, tecnología y expectativas por parte de profesores y alumnos.

Por un lado, nos resulta importante hacer mención a la ratio de alumnos en este punto, ya que el tamaño del grupo afecta directamente a estas variables. Como afirma González (1996) este aspecto afecta en ambos sentidos al desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, en un grupo más grande resulta más complejo atender una mayor diversidad de intereses o motivaciones que en un grupo más reducido, lo mismo sucede con las oportunidades de participación, interacción entre profesor y alumno, feedback individual o seguimiento.

La función que desempeña el profesor en el rendimiento académico de sus alumnos será determinante, "su manera de comunicarse, las relaciones que establece con el alumno y las actitudes que adopta hacia el mismo juegan un papel determinante tanto en su comportamiento como en su aprendizaje" (Álvaro et al., 1990 p.91). El profesor es guía del alumno, su orientador y le ayudará a construir su conocimiento (Gimeno y Bejarano, 1973), así mismo, la representación que el profesor se forma de sus alumnos y sus expectativas sobre ellos le llevará a interpretar lo que el estudiante hace y reaccionar de una forma u otra ante sus dificultades o progresos, pero también puede afectar al comportamiento del propio alumno y dirigirlo en la misma línea que las expectativas del profesor (González, 1996). Cuando un profesor entra en contacto profundo con sus alumnos, el rendimiento escolar de este se ve favorecido (Cuadrado, 1986). Para Álvaro et al. (1990 p.94) "es clara la incidencia que el profesor tiene … en la motivación con que el estudiante aborda sus tareas y, por consiguiente,

en su rendimiento académico". La expectativa que el alumno tenga del profesor será importante, y esta estará relacionada con la propia personalidad del docente, prefiriendo los alumnos que su profesor sea paciente, bondadoso, tenga buen humor o sea optimista (Villa, 1984). Las expectativas del profesor relativas al desempeño de los estudiantes, pueden ser un factor determinante en el rendimiento escolar, en su estudio Cabrera et al. (2019) verifican que efectivamente son determinantes, y las positivas favorecen los resultados frente a las negativas que se asocian con un rendimiento inferior.

Será relevante considerar también que será más eficaz el profesor que, además de ser capaz de conectar con sus alumnos, sea didáctico, sepa motivar con sus clases a sus alumnos y, por tanto, que sepa "utilizar la metodología o técnicas didácticas más adecuadas en cada momento y situación de aprendizaje" (Álvaro et al., 1990 p.99), siendo necesario que el profesor sea cada más especialista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y menos en solamente una disciplina (Cano, 2001), la metodología utilizada en el aula, repercute directamente en el aprendizaje de los alumnos y por tanto en su rendimiento (González, 1996). Podríamos encontrarnos con una preocupación por parte del profesor en relación a averiguar qué metodología es la buena o la mejor para que el rendimiento de los alumnos sea más alto, pero determinar si una metodología es mejor que otra sin datos adicionales no es posible, ya que será necesario que el profesor conozca a sus alumnos, sus características, intereses, motivaciones, etc., y que para conseguir sacar lo mejor de cada uno de los alumnos de su clase, encuentre las estrategias o metodologías más apropiadas, recomendándole además que no utilice una única metodología, sino que utilice diferentes, y además con diferentes orientaciones para llegar a todos los alumnos (Díaz y Kempa, 1991).

La figura del docente es fundamental en el proceso educativo, el docente actual, el docente del siglo XXI, debe ser orientador y guía en un aprendizaje centrado en el estudiante, cuyas metodologías sean innovadoras y que promueven su participación activa y cooperativa, de forma que se alcance su integralidad formativa (Bautista et al., 2018; Freire et al., 2017; Gallardo et al., 2021; García, 2017; Gómez y Huertas, 2019). El maestro será una persona flexible, responsable, compasiva, debe preocuparse por sus alumnos, tener gran dedicación, además de ser empático, creativo e innovador, deberá contar con pensamiento crítico y tener la capacidad para resolver problemas y para adaptarse a todas las situaciones con las que se enfrente, será importante también que tenga acceso y una gestión eficaz de la información, y que pueda combinar el uso de las TIC en su metodología junto con otros medios de enseñanza; todo ello orientado a adaptarse a esas necesidades e intereses de sus alumnos.

No podemos olvidar que un docente, además de enseñar, tiene que ser capaz de mostrar a sus alumnos las partes ocultas del mundo, de forma que sean conscientes de su existencia, y de que sepan descubrirlas por sí mismos (Jiménez, 2015; Lledó, 2017; Martínez-Gómez, 2017; Rico y Ponce, 2022; Treviño-Reyes, 2016).

Deberemos valorar también que puede haber diferencias entre hombres y mujeres, debidas tanto a las características propias de cada sexo en lo que se refiere a habilidades específicas, y también a factores ambientales (Cabezas, 2009). En su estudio, Núñez et al. (2014), no lograron encontrar una relevancia suficiente en la predicción del rendimiento académico entre las variables del profesor (enfoques de enseñanza, género o experiencia docente).

No podemos olvidar que variables instruccionales están presentes durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que implican directamente al maestro, su relación con el alumno y la percepción que este último tiene, por lo que vamos a considerar que es importante tenerlas en cuenta y es previsible que se pueda establecer una relación de dependencia con los resultados académicos de los alumnos.

2. Metodología.

Para llevar a cabo este estudio, al igual que realizamos en estudios previos (Laín-Pérez, 2022), se va a trabajar con la base correspondiente a la evaluación TIMSS 2019. En esta base de datos contamos con toda la información relacionada con el resultado académico de los alumnos en dos materias diferentes (matemáticas y ciencias), así como con la información relacionada con el entorno de los alumnos evaluados, obtenida a través de los cuestionarios de contexto que responden los propios alumnos, familia, centro escolar y docentes, durante el proceso (INEE, 2021).

2.1. Participantes.

Disponemos para nuestro estudio de una muestra total, correspondiente a España, formada por 501 escuelas, 714 profesores y 9.555 alumnos. Esta muestra tiene una cobertura del 100% respecto de la población objetivo y por tanto podemos afirmar que es representativa (LaRoche & Foy, 2020).

2.2. Variables.

Como indicábamos anteriormente, en la base de datos facilitada por TIMSS, contamos con información completa sobre el entorno de los estudiantes obtenida a través de los cuestionarios mencionados, y por tanto se pueden extraer las variables necesarias, así como también el resultado de las evaluaciones realizadas en matemáticas y ciencias. Para obtener las variables que nos ocuparán, tendremos en cuenta ítems extraídos de las encuestas tanto de los alumnos como de los profesores.

Las únicas dos variables que se extraen del cuestionario que responde el alumno y que están relacionadas con la instrucción, son la que hace referencia a la opinión del alumno sobre las explicaciones del profesor en ambas materias, y la claridad instruccional que el alumno percibe, que serán las variables 1 y 2 de la tabla 1.

De las variables que se pueden extraer del cuestionario que responde el docente, hay un número importante de variables muy específicas relacionadas con los alumnos, como por ejemplo, si el profesor les pide que expliquen cómo se resuelve un problema, que recuerden las reglas, que practiquen los procedimientos, cómo aplicar lo aprendido, sobre el trabajo en clase, etc.; también hay variables muy concretas sobre el propio profesor como, por ejemplo, si es orgulloso, entusiasta o si inspira para el trabajo. Entrar en un análisis tan en detalle de todas las variables disponibles excedería de los objetivos de este trabajo, y se propondrá, por tanto, como una propuesta de mejora. Por lo anteriormente indicado, se seleccionan para el estudio, las variables más generales, y que tienen relación con la instrucción, que serán variables objetivas propias del docente, como su género, edad y años de experiencia (variables 3, 4 y 5 de la tabla 1, respectivamente); y por otro lado, variables subjetivas como su satisfacción y sus expectativas basadas en la percepción que tienen por la preparación de sus alumnos (variables 6 y 7 de la tabla 1, respectivamente).

Por último, contaremos con las variables que hacen referencia a los resultados de los alumnos en matemáticas y ciencias, que serán las variables 8 y 9 de la tabla 1.

	Variable
1	El maestro explica bien matemáticas / ciencias
2	Claridad instruccional en matemáticas / ciencias
3	Género del profesor
4	Edad del profesor
5	Años de enseñanza del profesor

6	Satisfacción laboral de los profesores
7	Percepción del profesor de limitaciones en su enseñanza por no encontrar a sus alumnos preparados
8	Resultado en matemáticas
9	Resultado en ciencias

Tabla 1. Variables seleccionadas para el análisis. Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos TIMSS.

2.3. Procedimiento.

El procedimiento llevado a cabo para nuestro análisis va a ser la técnica ANOVA que nos permitirá determinar si una variable cualitativa tiene una influencia estadísticamente significativa sobre una variable cuantitativa (el resultado en matemáticas y ciencias). Así, diremos que en este análisis la variable cualitativa es la independiente y la cuantitativa la dependiente. Desde un punto de vista más técnico, el análisis ANOVA se basa en la comparación de medias de dos o más poblaciones con el objetivo de saber si hay diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Para llevar a cabo este procedimiento se parte de la hipótesis de normalidad de la variable dependiente y de la homogeneidad de varianzas de las poblaciones a comparar (Rubio y Berlanga, 2012).

A modo de resumen podemos decir que el análisis ANOVA pone a prueba la hipótesis de que las medias del rendimiento académico para cada valor de las variables cualitativas analizadas son iguales, es decir, que el rendimiento y la variable son independientes (Pardo y Ruiz, 2005).

Con el fin de llevar a cabo el estudio, compararemos con los datos de TIMSS, el rendimiento académico de los alumnos de nuestra muestra desde cada una de las variables de la Tabla 1.

Para comprobar si se cumple la hipótesis de partida sobre la homogeneidad de varianzas de las poblaciones a comparar, se realiza la prueba de Levene. Por el tamaño de la muestra utilizada, podemos asumir la hipótesis de normalidad. En el caso de las variables cualitativas (independientes en el análisis) que tomen más de dos niveles (politómicas), se lleva a cabo un análisis post hoc para comprobar entre qué niveles existen realmente diferencias significativas.

3. Resultados.

A continuación, en la Tabla 2, se pueden observar los resultados del análisis realizado:

Variable	Estadístico F (Sig.)		Tipo de variable	Existen diferencias significativas para todos los niveles de la variable	Resultado depende de variable
	Matemáticas	Ciencias			
El maestro explica bien matemáticas / ciencias	20,804	547,276	Politómica	No	No
	(0,000)	(0,000)			
Claridad instruccional en matemáticas / ciencias	61,013	46,677	Politómica	Sí	Sí
	(0,000)	(0,000)			
Género del profesor	5,499	0,274	Dicotómica	N/A	No
	(0,019)	(0,601)			
Edad del profesor	9,694	6,887	Politómica	No	No
	(0,000)	(0,000)			
Satisfacción laboral de los profesores	17,064	31,581	Politómica	No	No
	(0,000)	(0,000)			
Percepción del profesor de limitaciones en su enseñanza por no encontrar a sus alumnos preparados	145,514	144,621	Politómica	Sí	Sí
	(0,000)	(0,000)			
	(0,000)	(0,000)			
N/A: No aplicable					

Tabla 2. Resumen de resultados para variables instruccionales. Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos TIMSS.

Como se puede observar en la Tabla 2, para cada variable tenemos la información básica de nuestro estudio, en primer lugar, el estadístico y nivel de significación, estos datos nos indican si aceptamos o rechazamos la hipótesis de independencia. También tenemos la información sobre si estamos ante una variable dicotómica o politómica, en el primer caso el análisis post hoc no aplicaría y en el segundo caso sí, por lo que en la siguiente columna informamos sobre si todos los valores son dependientes dentro de la variable y coincide para ambas materias o no. Por último, damos la información sobre si con todos estos datos podemos determinar que el resultado del estudiante depende o no de la variable analizada.

Para las variables instruccionales estudiadas confirmamos la dependencia entre el resultado y la variable para dos de ellas (claridad instruccional en matemáticas / ciencias y percepción del profesor de limitaciones en su enseñanza por no encontrar a sus alumnos preparados), ambas variables politómicas en las que el análisis post hoc confirma la información de la prueba de Welch.

En las otras tres variables politómicas, concluimos que no afectan al resultado tras el análisis post hoc, en el análisis anterior (ANOVA o Welch) encontramos relación de dependencia, pero en la prueba de Welch se da dependencia para una asignatura, pero no para la otra, por lo que, en estos casos, al no darse el resultado para ambas materias, consideramos no existe dependencia entre el resultado y la variable.

Por último, en la variable género del profesor, la información del estadístico nos hace determinar que el resultado es dependiente de la variable para matemáticas pero no para ciencias, al no coincidir el resultado de dependencia entre ambas materias, debemos rechazar la relación de dependencia y concluir que para esta variable no existe.

En la tabla 3 que mostramos a continuación, podemos ver los valores que toma cada variable, así como el rendimiento en cada uno de ellos para las dos materias.

Variable	Valores que toma la variable	Resultado obtenido	
		Matemáticas	Ciencias
El maestro explica bien matemáticas / ciencias	Totalmente de acuerdo	514,25	522,54
	De acuerdo	510,56	515,44
	En desacuerdo	502,31	506,98
	Totalmente en desacuerdo	473,23	470,24
Claridad instruccional en matemáticas / ciencias	Mucha	516,45	523,08
	Moderada	499,82	511,91
	Poca	483,43	495,74
Género del profesor	Femenino	513,17	518,89
	Masculino	509,40	518,12
Edad del profesor	Menos de 25	511,65	520,66
	25-29	519,13	526,74
	30-39	506,90	515,43
	40-49	511,29	518,75
	50-59	512,24	517,22
	60 o más	524,41	525,05
Satisfacción laboral de los profesores	Muy satisfecho	514,50	521,76
	Algo satisfecho	505,72	511,95

Percepción del profesor de limitaciones en su enseñanza por no encontrar a sus alumnos preparados	Nada satisfecho	498,52	496,47
	Un poco	523,61	528,51
	Algo	502,28	511,28
	Mucho	481,11	479,99

Tabla 3. Valores que toman las variables y resultados en matemáticas y ciencias. Elaboración propia a partir de base de datos TIMSS.

En el caso de las dos variables entre las que sí encontramos relación de dependencia para ambas materias, podemos observar que en el caso de la variable "el maestro explica bien matemáticas / ciencias", tanto para matemáticas como para ciencias, cuanto más de acuerdo están los alumnos con esta afirmación, mejor es el resultado académico. Y para la variable "percepciones del profesor de limitaciones en su enseñanza por no encontrar a sus alumnos preparados", cuanto más limitados ve el profesor a sus alumnos, más bajos son los resultados de estos.

Con respecto a las variables de las que no depende directamente el resultado, aunque no se haya comprobado la relación de dependencia, consideramos que es importante resaltar que en el caso de la variable "satisfacción laboral de los profesores", los resultados de los alumnos son mayores cuanto mayor es la satisfacción del docente. Pasa lo mismo con la variable "claridad instruccional en matemáticas / ciencias", aunque no hay una diferencia estadísticamente significativa, sí que existe esta diferencia en la realidad, y los resultados son mayores cuanto mayor es la claridad percibida por los alumnos. Ambas variables no nos han dado relación de dependencia, pero que creemos que será importante tenerlas en cuenta y se debería profundizar en su análisis.

4. Discusión y conclusiones.

El resultado académico es un concepto muy complejo, nos es el simple resultado de una prueba de evaluación, sino que se ve condicionado por diferentes variables, tanto del propio alumno como de su entorno familiar y escolar (Laín-Pérez, 2022), y tras el estudio introductorio que hemos podido realizar de la base de datos TIMSS 2019 para España con la técnica de análisis ANOVA, hemos podido determinar cuáles de las variables instruccionales que se han analizado afectan directamente a este resultado académico.

En cuanto a las variables instruccionales estudiadas, hemos comprobado que la satisfacción laboral no es un condicionante del rendimiento, así como tampoco lo son aspectos referentes al profesor como el género, edad o años de experiencia, que podían parecer, a priori, factores determinantes, sobre todo la satisfacción laboral y los años de experiencia, ya que sería posible decir que la motivación del profesor está relacionada con ellos y podría estarlo por tanto con los resultados de los estudiantes. Hay estudios como el de Mercenaro-Gutierrez et al. (2016), que afirman que es probable que la calidad de los profesores sea mayor si están satisfechos con su trabajo, y por ello proponen utilizar la satisfacción de los profesores como un indicador adicional, junto con las puntuaciones medias de los alumnos, y que con ambos se pueda medir la calidad de un sistema educativo. Asimismo, creen que es donde hay que poner más esfuerzo ya que con las intervenciones posibles se puede lograr un mayor alcance, y aunque, no podemos olvidar que hay otros factores que afectan al resultado y que pueden no estar al alcance de las políticas educativas, la mejora de la satisfacción del profesorado parece ser un área prometedora para futuras investigaciones, en las que también se pueda identificar cómo otros países han logrado alcanzar la excelencia en este aspecto.

Sí que hemos podido comprobar que son determinantes la percepción del profesor sobre la preparación de los estudiantes y la claridad instruccional, otros estudios confirman la importancia de las interacciones entre los estudiantes y los profesores, que pueden dar lugar a unos niveles altos de apoyo entre ambos y esto podría revertir en mejorar el autoconcepto de los alumnos y por ende su rendimiento académico (Veas et al., 2019; Gutiérrez et al., 2018; Ramos et al., 2016). Tal y como Bernaus et al. (2009) afirman tras su análisis, afirmando que tanto los alumnos como los profesores necesitan estar motivados, ya que si los profesores están motivados, se observa que los alumnos participan más activamente en las actividades de clase y se sienten más motivados; igualmente la motivación de los profesores está relacionada con el uso de estrategias motivadoras por parte de los profesores, que a su vez están relacionadas con la motivación de los alumnos y el rendimiento. En este sentido, cualquier cambio que se produzca que suponga un aumento en la motivación de los alumnos como de los profesores, implicará un cambio en la percepción que tienen unos de los otros y por tanto también en el rendimiento académico.

El profesor debería tener en cuenta por tanto lo que afecta a la "claridad instruccional", para los alumnos cuya percepción de esta es inferior también lo es su media, por lo que recomendamos que los profesores se aseguren de que los alumnos entienden sus explicaciones, de que su explicación llega a todos ellos, y para ello proponemos igualmente se realicen diferentes actividades que supongan diferentes formas de explicar o transmitir la materia. En lo que respecta a la variable "Percepción del profesor de limitaciones en su enseñanza por no encontrar a sus alumnos preparados", nuestra recomendación es que los profesores intenten no valorar si los alumnos están o no preparados, que confíen en ellos y se centren en ellos mismos, que traten de buscar la forma de que esa percepción sobre sus alumnos no interfiera en su forma de actuar o en su metodología.

Sería interesante que buscasen metodologías activas que favorezcan la relación con los estudiantes, así como mejoras en la claridad de sus explicaciones utilizando diferentes recursos, intentar no pre juzgar la preparación de sus alumnos, dándoles la oportunidad de demostrar sus capacidades, sin que se sientan cohibidos, y sin que ese pensamiento condicione su actitud hacia ellos. También sería interesante seguir trabajando en la búsqueda de formación continua y establecer algún sistema de incentivos por consecución de resultados que pudiera a su vez mejorar la motivación.

Actualmente hay gran cantidad de metodologías activas: clase invertida, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, simulación, aprendizaje cooperativo, aprendizaje en rincones, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje-servicio, etc. , deberán buscar las adecuadas que se adapten a las necesidades e intereses de todos los alumnos En este sentido, sería conveniente el poder llevar a cabo desde los centros programas de formación continua en los que se trabajasen todas estas metodologías, o bien facilitar a los profesores tiempo, recursos e incentivos para realizasen esta formación de forma autónoma.

Además de la metodología en el centro escolar, se valora positivamente en la afectación respecto del rendimiento escolar, la realización de actividades culturales o de carácter más intelectual como música, informática o estudio de idiomas, y también actividades deportivas (Gutiérrez-Domènech, 2009).

Creemos que las formas de aplicar las medidas propuestas para los profesores son, a priori, difíciles de concretar o idealistas, por lo que consideramos que se podrían realizar cursos de formación específicos para los docentes en los que se trabajasen estas competencias, o bien que desde los centros se establezcan sistemas de incentivos que motiven a los profesores para conseguir ciertos resultados o unos mejores resultados. Pero no podemos olvidar que

cualquier cambio en el sistema educativo que promueva mayores niveles de motivación del profesorado, debería traducirse en una mejora de los niveles educativos de los alumnos.

Nuestro estudio se ha realizado de forma individual, variable por variable, siendo una primera aproximación al estudio de la relación entre los resultados académicos y las variables instruccionales, pudiendo complementarse más adelante con metodologías que permitan un análisis multivariante. Además, no se han podido seleccionar la totalidad de las variables disponibles en la base de datos al ser demasiado concretas y específicas, debiendo seleccionar únicamente las variables generales. Como propuesta de mejora, se plantea también un estudio futuro más profundo, que permita analizar cada una de las variables disponibles en TIMSS. Por último, a partir de los resultados obtenidos, se podrán analizar en un estudio posterior, cuáles son las causas que pueden dar lugar a esta dependencia o independencia de las variables y el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas.

Álvaro Page, M., Moreal, B., Calleja, J. A., Cerdán, J., Echevarria, M. J., García, C., ... y Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Cide.

Bautista, C. E. S., FIGUEROA, C., & Socha, Y. D. M. (2018). El maestro ante los desafíos del siglo XXI. *Revista Espacios,* 39 (35)

Bernaus, M., Wilson-Daily, A. & Gardner, R. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement1. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 12, 25-36. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.31869

Cabezas, G. (2009). ¿Afecta el género de los profesores a los resultados académicos de los estudiantes? Diferencias de género en matemática y lenguaje. *Documento de Trabajo CPCE*.

Cabrera, S. F., González, M., Sánchez, T. J. y Loaiza, K.P. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: Caso de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40 (31)

Cano Sánchez Serrano, J. S. (2001). Rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120015A

Cuadrado Gordillo, I. (1986). Incidencia de la escuela en la inadaptación escolar. *Campo abierto: Revista de educación, Nº 3, 35-50*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118857

Díaz, M. M., y Kempa, R. F. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 59-68*. https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51356

Freire, E. E., Izquierdo, W. E. T., y Barreto, X. D. R. S. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.

Gallardo Fernández, I., Saiz Fernández, H., Aguasanta Regalado, Miriam E. y López Iglesias, M. (2021). Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 75-88. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12112

García Navarro, M. A. (2017). El perfil del docente excelente. Una propuesta para la evaluación práctica docente en el ámbito de la inspección educativa. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 44.

Gimeno Sacristán, J. y Bejarano Pérez, J. (1973). Aproximación experimental a la relación educativa: congruencia entre el «alumno modelo» y el «compañero modelo». *Revista Española de Pedagogía, Nº 124, 461-493*. https://reunir.unir.net/handle/123456789/8314

Gómez Parra, M. E.; Huertas Abril, C. A. (2019). Una nueva propuesta para la formación de calidad del profesorado de Educación Infantil: Máster Conjunto Erasmus Mundus "Play, Education, Toys and Languages". En: Roig-Vila, Rosabel(coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2019. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). ISBN 978-84-09-07186-9, pp. 293-302

González Fontao, M. P. (1996). Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: Reflexiones teórico-empíricas. *Innovación Educativa, nº 6, 25-34*. http://hdl.handle.net/10347/5066

González-Pienda J. A. (2003) El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, N° 7, Vol. 8, 247-258*. http://hdl.handle.net/2183/6952

Gutiérrez-Domènech, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Documentos de Economía "la Caixa" N.º 15*. https://www.caixabankresearch.com/sites/default/files/content/file/2016/09/de15_esp.pdf

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2018). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Evaluaciones Internacionales, TIMSS*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 22 de febrero de 2021 de https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss.html

Jiménez, M. R. M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Educación y ciudad*, (29), 15-38.

Laín-Pérez, L. (2022). Influencia de las variables institucionales en el rendimiento académico en Educación Primaria, estudio según TIMSS 2019. Romero, Cáceres, de la Cruz y Ramos (Ed.), *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios* (Cap. 6, pp. 74–88). Dykinson.

LaRoche, S., & Foy, P. (2020). Sample implementation in TIMSS 2019. En M. O. Martin, M. von Davier, & I. V. S. Mullis (Eds.). *Methods and Procedures: TIMSS 2019 Technical Report (pp. 9.1-9.261)*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/methods/chapter-9.html

Lledó Carreres, A. (2017). Las TIC al servicio de metodología activas: nuevos escenarios de aprendizaje en Educación Superior. En: Roig-Vila, Rosabel (coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación einvestigación en docencia universitaria*. Convocatoria 2016-17. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). ISBN 978-84-697-6536-4, pp. 2702-2712

Marcenaro-Gutierrez, O. D., Luque, M. and Lopez-Agudo, L. A. (2016). Balancing Teachers' Math Satisfaction and Other Indicators of the Education System's Performance. *Social Indicators*

Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement, 129, issue 3, p. 1319-1348

Martínez-Gómez, G. I. (2017). Freire, P. (2016). El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(1). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7675

Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172. http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7127

Pardo Merino, A. y Ruiz Díaz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339–356. http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848

Rico Gómez, M. L., y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 27(92): 77-101

Rubio Hurtado, M. J., y Berlanga, V. (2012). *Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS*. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, vol. 5, num. 2, p. 83-100. https://www.academia.edu/download/62285491/articulo_Vanesa20200305-56077-1omgwka.pdf

Ruíz Herrero, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y Sociedad, Vol. 48 Núm. 1, 155-174*. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1111130155A

Treviño-Reyes, R. (2016). La transformación del maestro al facilitador: El reto del siglo XXI. *Vinculatégica efan*, 2(1), 2914-2933

Veas, A., Castejón, J.L., Miñano, P. y Gilar-Corbí, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. Revista de Psicodidáctica, 24(1), 71-77. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.001.

Villa Sánchez, P. (1984). Principales cualidades del maestro de enseñanza elemental (Tesis Doctoral, 101). http://200.23.113.51/pdf/1639.pdf

Testigos de acoso y ciberacoso escolar: hacia el desarrollo positivo adolescente desde el fomento de valores prosociales.

Sara González Yubero. Universidad de Zaragoza (España).

Marta Mauri Medrano. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

Diversos organismos internacionales y estatales alertan de elevadas cifras de acoso escolar en las instituciones educativas (Amnistía Internacional España, 2019; UNESCO, 2019). Este fenómeno suscita gran preocupación social dado que puede poner en riesgo la integridad física y la salud mental de los adolescentes involucrados (Gutiérrez, 2019; Noret et al., 2020; Sandoval et al., 2018) deteriorando el clima de aula, la convivencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barrientos-Fernández et al., 2020; Montero-Carretero y Cervelló-Gimeno, 2019). El bullying, hace referencia al conjunto de agresiones físicas, verbales o psicosociales que determinados escolares ejercen frente a otros con objeto de causarles dolor para su propia gratificación (Cerezo, 2009). Cabe señala que, con la llegada de la revolución digital, la agresividad entre los adolescentes comienza a producirse a través de los medios tecnológicos dando lugar al denominado ciberbullying (Arias et al., 2018).

En el escenario de violencia entre iguales suelen distinguirse tres actores que participan en la situación de maltrato: la víctima, el agresor y los espectadores. Si bien es cierto, una gran parte de los estudios se ha centrado únicamente en el análisis de las diferencias individuales entre la víctima y el agresor (Bascón-Seda y Ramírez-Macías, 2020; Narezo et al., 2020), por lo que en esta revisión cobra especial relevancia el rol de los espectadores, quienes pueden actuar disminuyendo o agravando los episodios de violencia (Moreno-Bataller et al., 2019). Diversos estudios confirman que cuanto más sea reforzada la conducta del agresor por parte de los adolescentes más probable será que se perpetúen las agresiones hacia la víctima (Bellido et al., 2016; Cuevas y Marmolejo, 2016; Juvonen et al., 2016; Salmivalli, 2014). En esta línea, programas como el KiVa que han resultado ser altamente eficaces en la reducción del acoso escolar en diversos países, han demostrado que el apoyo de los espectadores a las victimas reduce los episodios de violencia y el daño asociado a la victimización (Huitsing et al., 2020; Johansson et al., 2020). A pesar de que el rol de los espectadores cobra especial relevancia a la hora de perpetuar o inhibir las conductas de acoso, la investigación desde esta óptica sigue siendo escasa, por lo que se hace necesario continuar ahondando sobre su papel ante este fenómeno preocupante.

2. Revisión de estudios científicos.

La preadolescencia y la adolescencia son periodos importantes en los que se desarrolla la personalidad y la identidad social, aspectos que pueden condicionar las respuestas particulares del joven ante una situación de espectador (Palmer et al., 2015; Waasdorp y Bradshaw, 2018). Desde esta perspectiva, Salmivalli (1999) distingue entre espectadores que optan por mantener una actitud pasiva, bien sea por miedo, o por sentirse ajenos al problema, reforzando con ello conductas individualistas e indiferentes ante la situación. Mientas que, en otras ocasiones, estos pueden alentar la violencia contribuyendo al acoso con actos

intimidatorios o, por el contrario, adoptar una actitud de defensa hacia la victima tratando de frenar las agresiones. Uno de los criterios para esta identificación está relacionado con el modo en que los observadores de bullying afrontan el estrés y abordan este tipo de situaciones (Quintana et al., 2009). Así, la literatura distingue entre el espectador prosocial que hace frente a la situación de forma activa apoyando a la víctima, solicitando ayuda de otros compañeros o adultos o enfrentándose al acosador; el espectador antisocial que es cómplice del agresor y refuerza sus conductas; y finalmente el espectador pasivo, que permanece neutral ante la situación bien sea por indiferencia o por miedo a las represalias (Quintana et al., 2011). Los resultados de un estudio reciente muestran que las intervenciones prosociales de los espectadores se asocian con la autorregulación emocional, la respuesta afectiva y la revalorización del otro (Moreno-Bataller et al., 2019). Otras investigaciones confirman la asociación entre los estudiantes que ofrecen apoyo o defienden a la víctima y un mayor empleo de estrategias efectivas de afrontamiento, como la búsqueda de apoyo social o la resolución de problemas en respuesta a la intimidación (Batanova et al., 2014; Mulder et al., 2017; Parris et al., 2020). Así mismo, el espectador pasivo-agresivo se ha relacionado con una mayor presencia del comportamiento amoral (Bjärehed et al., 2020) y un mayor uso de estrategias de afrontamiento desajustadas (Batanova et al., 2014; Donoghue et al., 2014). Estos antecedentes ponen de relieve la importancia de la intervención temprana, tanto para la promoción del comportamiento positivo, como para la prevención de la violencia en el entorno educativo.

De acuerdo con el enfoque de Desarrollo Positivo Adolescente, una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requiere de algo más que la evitación de algunos comportamientos de riesgo y precisa de la consecución de una serie de competencias, habilidades y valores (Oliva et al., 2010). En este contexto, cobran especial relevancia los valores interpersonales referidos a las ideas, opiniones, cualidades y sentimientos que configuran el núcleo del sistema de actitudes del adolescente y ayudan a orientar su conducta (López et al., 2010). Respecto a los contextos de adquisición de los valores, cabe señalar la familia en primer lugar, que proporciona los componentes primordiales para la construcción de la identidad y la adquisición de un sistema de valores primario. Por otro lado, es destacable el entorno educativo, que promueve la interacción entre iguales y el establecimiento de una jerarquía en el sistema de valores adquirido (Piht et al., 2016). Los valores aportan al adolescente competencias sociales y adquieren un papel relevante en la toma de decisiones y la prevención de conductas violentas (Gázquez-Linares et al., 2015).

Diversas investigaciones longitudinales enfatizan la relevancia de iniciar la educación en valores a edades tempranas, ya que se ha demostrado que muchos de los juicios de valor y las actitudes desarrolladas durante la adolescencia persisten o cambian muy poco en la edad adulta (Bardi et al., 2009).

Siguiendo la clasificación de valores en el marco de la promoción del desarrollo positivo establecida por Suárez, Delgado, Vega y Jiménez (2011), se puede distinguir entre tres grandes categorías, a saber: *valores sociales* relativos a la prosocialidad, compromiso social, justicia e igualdad social; *valores personales* como la responsabilidad personal, principios morales y honestidad; y finalmente *valores individualistas* como el hedonismo y el reconocimiento social. Los valores como aspecto fundamental de la personalidad repercuten de forma decisiva sobre las acciones de los adolescentes (Guerra y Bradshaw, 2008). En este sentido, diversas investigaciones han vinculado la disminución de las conductas de acoso escolar con una mayor presencia de comportamiento prosocial entre pares (Romero, Guajardo y Nava, 2017), un mayor razonamiento moral (Kumru et al., 2012) y mejores competencias socioemocionales (Zych et al., 2018). Así mismo, diferentes autores corroboran la asociación negativa entre

amabilidad y participación en actos violentos contra otros compañeros (Fossati et al., 2012; Garaigordobil et al., 2013). Por su parte, la ausencia de valores y comportamientos prosociales se ha relacionado con una mayor presencia de episodios de violencia escolar (Morales y Trianes (2012), mientras que los valores individualistas se asocian a un estilo autoritario y más conductas intimidatorias por parte de los escolares (Georgiou et al., 2013).

Desde el seno familiar y los centros educativos se precisa la promoción del cuidado universalizado de acuerdo con el principio moral de la solidaridad y de interés por los derechos y necesidades de los demás ante una situación de injusticia o claro menosprecio a la dignidad (Gonzálvez y Jover, 2016). Investigaciones recientes señalan la relevancia de generar en todos los espectadores de acoso y ciberacoso una comprensión moralmente adecuada del fenómeno y una mayor conciencia ante estas situaciones a través de intervenciones que promuevan el comportamiento prosocial y el apoyo a los compañeros (Moreno-Bataller et al., 2019). Dada la escasez de estudios en la literatura precedente, se hace necesario seguir investigando acerca de la influencia de los valores sobre el modo de afrontar las situaciones de acoso o ciberacoso por parte de los espectadores.

3. Discusión y conclusiones.

En base a la literatura revisada, cabe resaltar los resultados de investigación de un estudio reciente que identifica las estrategias de afrontamiento de los escolares espectadores de acoso y ciberacoso (Palomera et al., 2021). A través de esta investigación se analiza la forma en que los valores influyen a la hora de hacer frente a este tipo de situaciones. Los resultados aportan indicios reveladores acerca del importante papel que los valores sociales presentan respecto a una mayor predisposición de la conducta de apoyo o ayuda a la víctima por parte de los compañeros. Estos hallazgos apoyan la idea de que los valores sociales más relacionados con el principio moral de la solidaridad y el interés por los derechos y necesidades del otro (Gonzálevez y Jover, 2016), contribuyen a la promoción de estilos de afrontamiento proactivos al mismo tiempo que son un importante preventor de otras conductas de afrontamiento menos ajustadas como la pasividad o el enfrentamiento directo con el agresor. Los resultados de este estudio ponen de relieve la figura del espectador como agente mediador en los procesos de acoso o ciberacoso y resaltan la importancia de la educación en valores, especialmente de tipo social, como vía para prevenir la violencia y la victimización en los contextos escolares.

Finalmente, los valores inciden favorablemente en el desarrollo de los adolescentes socialmente competentes (Oliva et al., 2010). Es bien sabido que los valores están relacionados con la conducta (Pérez-Fuentes et al., 2015), pero son casi inexistentes las investigaciones que han estudiado su influencia respecto a los procesos de afrontamiento en testigos de acoso o ciberacoso en el entorno escolar. Esta revisión de estudios permite confirmar que los escolares con un mayor repertorio de valores sociales despliegan en mayor medida estrategias de apoyo a la víctima y son menos pasivos ante situaciones de acoso o ciberacoso, evitando también el enfrentamiento directo con el agresor. Así, los valores de tipo social facilitan procesos de afrontamiento más adaptativos, reduciendo las conductas de oposición directa hacia el agresor, cuyas acciones pueden entrañar ciertos riesgos como disputas o peleas físicas. Por todo ello, se podría decir que los escolares que informan de una mayor presencia de valores de tipo social adoptan en menor medida una actitud pasiva o de inacción ante las situaciones de violencia. Como se ha observado en otras investigaciones, los valores y actitudes prosociales coinciden con los jóvenes que informan de mayores niveles de sensibilidad social y, por tanto, más proactivos y predispuestos a ofrecer apoyo y colaboración a otros

compañeros en contextos de acoso escolar (Fossati et al., 2012; Gazquez et al., 2015 Georgiou et al., 2013; Pérez-Funtes et al., 2015; Romera et al., 2011).

En conclusión, el presente trabajo pone de relieve el relevante papel de los espectadores como participantes mayoritarios que pueden agravar o mitigar las situaciones de acoso o ciberacoso (Bjärehed, et al., 2020; Trach y Hymel, 2020). Los datos aportados en esta revisión permiten extraer conclusiones relevantes para abordar los problemas de convivencia evitando así el deterioro de las relaciones interpersonales en los centros educativos. En este sentido, consideramos de especial relevancia la promoción de intervenciones centradas en la articulación de la justicia y el cuidado de los demás desde una ética situada en el marco de los Derechos Humanos (Gonzálvez, 2016). Para ello, podría resultar interesante partir de las actitudes e intereses del alumnado facilitando así una educación integral que promueva los valores sociales como vía para prevenir la violencia escolar e incida favorablemente en el bienestar de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas.

Amnistía Internacional España. (2019). *Hacer la vista gorda: el acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos.* Madrid, España: Amnistía Internacional España.

Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., ... y Hutchings, J. (2020). The effectiveness of the KiVa bullying prevention program in Wales, UK: results from a pragmatic cluster randomized controlled trial. *Prevention science*. 21, 615–626.doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9.

Arias, M., Buendía, L. y Fernández, F. (2018). Grooming, Ciberbullying y Sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar. *Revista chilena de pediatría, 89*(3), 352-360.doi.org/10.4067/S0370-41062018005000201.

Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, *38*, 59-78. doi.org/10.15581/004.38.59-78.

Bascón-Seda, A. y Ramírez-Macías, G. (2020). Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *15*(43), 109-119.

Batanova, M., Espelage, D. L. y Rao, M. A. (2014). Early adolescents' willingness to intervene: What roles do attributions, affect, coping, and self-reported victimization play? *Journal of School Psychology, 52*, 279–293. doi.org/10.1016/j.jsp.2014.02.001.

Bellido, F., Rivera, R., Salas, J., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G. y Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones, 2*(1), 33-42.

Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L. y Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence, 40*(1), 28-55.doi.org/10.1177/0272431618824745.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *9*(3), 383-394.

Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, *14(*1), 89-102.doi.org/10.11144/Javeria nacali.PPSI14-1.orda

Donoghue, C., Almeida, A., Brandwein, D., Rocha, G. y Callahan, I. (2014). Coping with verbal and social bullying in middle school. *The International Journal of Emotional Education, 6*, 40–53.

Fossati, A., Borroni, S. y Maffei, C. (2012). Bullying as a style of personal relating: Personality characteristics and interpersonal aspects of self-reports of bullying behaviours among Italian ado- lescent high school students. *Personality and Mental Health, 6*(4), 325-339. doi: 10.1002/pmh.1201.

Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: Conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 123-133.

Gázquez-Linares, J. J., ª del Carmen Pérez-Fuentes, M., Carrión-Martínez, J. J., de la Rosa, A. L. y ª del Mar Molero, M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(2), 321-337.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12978.

Georgiou, S. N., Fousiani, K., Michaelides, M. y Stavrinides, P. (2013). Cultural value orientation and autho- ritarian parenting as parameters of bullying and victimization at school. International Journal of Psychology, 48, 69-78. doi: 10.1080/00207594.2012.754104.

Guerra, N. G. y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. En N. G. Guerra y C. P. Bradshaw (Eds.), Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development. New Directions for Child and Adolescent Development, 122, 1-17.

Gutiérrez, A. (2019). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. Apuntes de Psicología, 36(3), 181-190.

Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1, 19*(1), 311-330.doi:10.5944/educxx1.15588

Huitsing, G., Lodder, G. M., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R. y Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa Antibullying Program: a randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention science*, *21*, 627–638.doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4.

Johansson, A., Huhtamäki, A., Sainio, M., Kaljonen, A., Boivin, M. y Salmivalli, C. (2020). Heritability of bullying and victimization in children and adolescents: moderation by the KiVa Antibullying Program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-10.doi.org/10.1080/15374416.2020.1731820.

Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk× intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *84*(4), 334.doi.org/10.1037/ccp0000078.

López, F., Carpintero, E., Del-Campo, A., Lázaro, S., & Soriano, S. (2010). Valores y desarrollo moral. *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*, 127-184. Pirámide Madrid. REHACER CITA.

Montero-Carretero, C. y Cervelló-Gimeno, E. M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de" bullying". *Estudios sobre Educación*, 135-157.doi.org/10.15581/004.37.135-157.

Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2012). Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de Educación Secundaria. *Psicología Educativa, 18*, 65-77.doi: http://dx.doi.org/10.5093/ed2012a4.

Moreno-Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E. y Tabullo-Tomas, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y " bullying". Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación. 37,* 113-134.doi.org/10.15581/004.37.113-134.

Mulder, R., Bos, A. E., Pouwelse, M. y van Dam, K. (2017). Workplace mobbing: How the victim's coping behavior influences bystander responses. *The Journal of social psychology, 157*(1), 16-29. doi.org/10.1080/00224545.2016.1152213.

Narezo, M. R., Gruber, R. S. y Martínez, M. T. L. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, *72*(1), 117-132.

Noret, N., Hunter, S. C. y Rasmussen, S. (2020). The role of perceived social support in the relationship between being bullied and mental health difficulties in adolescents. *School Mental Health*, *12*(1), 156-168.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 223-234.doi: 10.1174/021037010791114562.

Palmer, S. B., Rutland, A. y Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions and social–moral reasoning about intergroup verbal aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*(4), 419– 433.doi:10.1111/bjdp.12092.

Palomera, R., Rouco, N., Briones, E., González-Yubero, S. (2021). Values and coping strategies forbystanders of bullying and cyber-bullying during adolescence. *Journal of school violence*.doi.org/10.1080/15388220.2021.1979017.

Parris, L., Jungert, T., Thornberg, R., Varjas, K., Meyers, J., Grunewald, S. y Shriberg, D. (2020). Bullying bystander behaviors: The role of coping effectiveness and the moderating effect of gender. *Scandinavian journal of psychology, 61*(1), 38-46.doi.org/10.1111/sjop.12564.

Piht, S., Talts, L. y Nigulas, S. (2016). Shaping Estonian primary school pupils' values by using bullying-prevention methods. *Early Child Development and Care, 186*(12), 1926-1938.doi.org/10.1080/03004430.2015.1137561.

Pozzoli, T. y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. Journal of Abnormal Child Psychology, 38, 815–827.doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9.

Kumru, A., Carlo, G., Mestre, V. y Samper, P. (2012). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among Turkish and Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality, 40*(2), 205-214. doi.org/10.2224/sbp.2012.40.2.205.

Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*, 239–257.doi.org/10.1080/15388220. 2011.578276.

Romera, E. M., del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en Bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention, 20*, 161-170. doi: http://dx.doi.org/10.5093/ in2011v20n2a4.

Romero, N. A. R., Guajardo, J. G. y Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *88*(3-1), 77-90.

Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, *12*(1), 153-171.

Quintana A., Montgomery W., Malaver C. y Ruiz G. (2011). Estilos explicativos y Habilidades para la Gestión de negociación de conflictos en adolescentes espectadores de violencia entre pares (bullying). *Revista de Investigación en Psicología. 11*(2),139- 152.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 453-459. doi.org/10.1006/jado.1999.0239.

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice*, *53*(4), 286-292.doi.org/10.1080/00405841.2014.947222.

Sandoval, R., Vilela, M. A., Mejía, C. R. y Caballero, J. (2018). Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. *Revista chilena de pediatría*, *89*(2), 208-215. doi.org/10.4067/s0370-41062018000100209.

Suárez, L. A., Delgado, A. O., Vega, M. Á. P. y Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, *23*(1), 153-159.

Trach, J. y Hymel, S. (2020). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian journal of psychology*, *61*(1), 30-37. doi.org/10.1111/sjop.12516.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. París, Francia: UNESCO.

Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, *47*(1), 18-33.doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1 .

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. Revista de *Psicodidáctica, 23*(2), 86-93.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001.

La formación universitaria entre conocimiento y valores éticos.

Donatella Donato. Universidad Europea (España).

Ester Ciscar Cuñat. Universidad Europea (España).

Mónica Villar Herrero. Universidad Europea (España).

1. Introducción.

La educación en valores éticos tiene como objetivo promover las aptitudes de justicia, igualdad, respeto de las diferencias, y finalmente reforzar la competencia de poner en práctica dichos principios. En este sentido, se podría definir la educación en valores éticos como una disciplina que abarca todos los aspectos del proceso educativo en el marco de una formación que puede planificarse, diseñarse y guiarse mediante métodos e instrumentos pedagógicos que tengan en cuenta una dimensión ética interna e implícita. La pedagogía es, pues, un conocimiento pragmático cuya base epistemológica consiste en proporcionar indicaciones útiles para orientar la práctica educativa (Mortari y Ubbiali, 2021).

Por un lado, es necesario recuperar la implicación para conocer, promover la reflexión, examinar y comprender principios, virtudes e ideales éticos importantes, cultivar las habilidades intelectuales y morales necesarias para la toma de decisiones y, por otro, poner en práctica de forma vivencial y concreta aquellos valores considerados indispensables para la estructuración de un equilibrio esencial entre los aspectos individuales y sociales. La inteligencia ética se estructura así a partir de una doble dimensión, en la relación entre la ética individual y la ética social, entre las exigencias del individuo, con su historia personal, sus heridas, su curriculum y la de los grupos que componen la sociedad (MacIntyre, 2007). El desarrollo conjunto de la ética y los valores en un contexto educativo fomenta una perspectiva de colaboración y permite que cada individuo adquiera perspectivas diferentes y completas sobre cuestiones morales, con una particular atención a la comunidad.

Entre los diversos enfoques de la enseñanza de los valores éticos, una tendencia clara es el desplazamiento hacia enfoques multidimensionales, integradores u holísticos que permitan guiar a las personas a explorar diferentes principios y puntos de vista. Y así superar posibles prejuicios y discriminaciones ayudando al mismo tiempo a crear una actitud adecuada y respetuosa hacia uno mismo, hacia los demás en su entorno y el medio ambiente (Higgins, 2015).

Como ya ha señalado Jonas (2014), el mundo necesita una nueva sabiduría que permita afrontar los retos del vivir bien y del buen vivir. El propio Sen (2009) argumentó que los modelos económicos dirigidos exclusivamente a aumentar los ingresos deben considerarse obsoletos y no son útiles para evaluar una posible mejora de la calidad de vida. En esta situación, el papel de la educación es fundamental para configurar una forma de convivencia que conduzca a las personas a ser constructoras de una civilización mejor, lo que supone un verdadero gesto de cuidado hacia ellas mismas, los demás, las instituciones y el mundo entero. La dimensión ética, por tanto, tiene que ver con la esencia de la vida, y de una existencia en la que los individuos puedan desarrollar plenamente su potencial, reflexionando principalmente

sobre cómo estas habilidades podrían expresarse y potenciarse dentro de la esfera social y política actuando de forma consciente y, por tanto, ética (Morin, 2016).

A partir de este planteamiento, la propuesta didáctica que aquí se presenta se estructura identificando tres grandes enfoques con el objetivo de reflexionar sobre la relación entre la educación, la formación en valores éticos y la deontología.

- *Character education* (Lickona, 2009), según la cual el propósito de la educación es ayudar a los seres humanos a interactuar con la sociedad a través de sentimientos, pensamientos y acciones prosociales. De esta propuesta compartimos la centralidad del uso del concepto y la práctica de las virtudes en educación.
- M*oral reasoning o cognitive character education* (Kohlberg, 2017), según la cual el desarrollo moral supone una relación entre el desarrollo cognitivo y la capacidad de razonamiento moral. La teoría de Kohlberg se basa en el trabajo de Piaget sobre el florecimiento del juicio moral, y sostiene que el desarrollo cognitivo es necesario, pero no suficiente para el moral (Weinreich, 1975). Tanto Piaget como Kohlberg asumieron que, aunque los avances en el estadio moral dependen de los avances en el estadio cognitivo, el individuo puede avanzar en este estadio, pero no en el moral. Los avances en, este caso, dependen del desequilibrio en las interacciones sociales que dan lugar a un cambio en la toma de perspectiva. Así, un individuo puede haber alcanzado el estadio cognitivo de las operaciones formales, pero si esa persona no experimenta las interacciones sociales necesarias para provocar un cambio de perspectiva, no avanzará en el razonamiento moral. De esta segunda perspectiva compartimos la necesidad de cultivar la reflexividad y el pensamiento crítico con respecto a las acciones éticas.
- *Care ethics* (Noddings, 2002) que ha contribuido significativamente a las exploraciones sobre la ética del cuidado y su relación con la educación. Noddings (2002) considera que la educación se constituye como una constelación de encuentros, tanto planificados como no planificados, que promueven el crecimiento, a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, comprensión y apreciación, que es fundamental para el cultivo del cuidado en la sociedad. La educación desde la perspectiva del cuidado tiene cuatro componentes clave: modelación, diálogo, práctica y confirmación. Las personas que educan tienen que mostrar en su comportamiento lo que significa cuidar. En este contexto, el diálogo es una parte esencial para estructurar la atención hacia las demás, así como las experiencias, en las que nos sumergimos, tienden a producir una determinada mentalidad. Si queremos formar personas que cuiden de otras, tiene sentido demostrar una práctica del cuidado y la reflexión sobre esa misma. Finalmente, la confirmación es un acto de afirmación y fomento de los mejores aspectos de las demás personas.

Sobre la base de estos enfoques, se ha intentado dar contenido a un itinerario educativo que ha estimulado al alumnado y al profesorado en la expresión y el aprendizaje de un pensamiento orientado a la ética, centrándose en la reflexión en torno a conceptos y prácticas en las que las personas son protagonistas o de las que son testigos. Estas experiencias pueden servir de punto de partida para construir una búsqueda activa de la ética en la propia práctica profesional.

2. Valores éticos y psicología: una propuesta didáctica.

En base a lo expuesto en la sección anterior, se presenta a continuación una iniciativa desarrollada en el marco del Grado en Psicología de la Universidad Europea de Valencia como

parte de la programación de la asignatura de tercer curso, "Valores Éticos", de carácter obligatorio, durante el curso académico 2021-2022.
La propuesta persigue como objetivos principales:

- Implicar al alumnado en el desarrollo de una educación ética.
- Incentivar la investigación acerca de los valores éticos.
- Fomentar las habilidades de análisis sobre cuestiones éticas relacionadas con la práctica profesional.

Con las actividades propuestas se trabajan las competencias definidas por el documento de verificación del título de Psicología de la Universidad Europea, entre las cuales citamos:

Competencia Básica 03. Que el estudiantado tenga la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Competencia General 06. Conocer la dimensión social y antropológica del ser humano considerando los factores históricos y socioculturales que intervienen en la configuración psicológica humana.

Competencia Trasversal 12. Capacidad para realizar una elección entre las alternativas o formas existentes para resolver eficazmente diferentes situaciones o problemas.

Competencia Especifica 27. Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la psicología.

La presente propuesta didáctica se desarrolla en siete fases, que se presentan en la Figura 1.

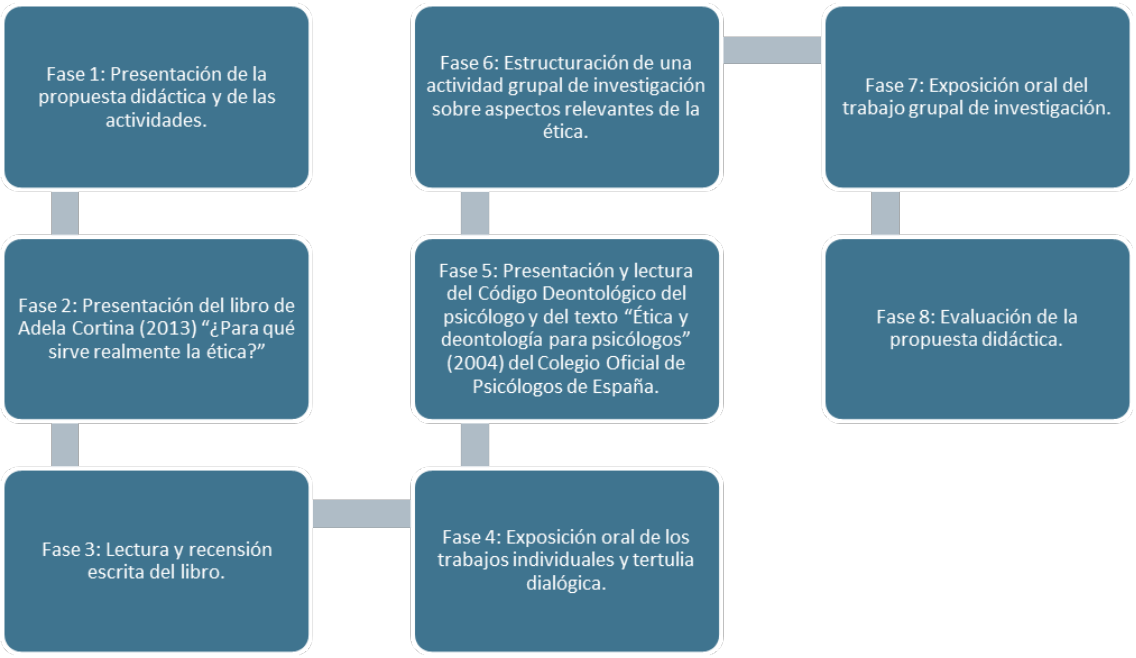


Figura 1. Fases de la propuesta didáctica. Nota: Elaboración propia

Esta iniciativa responde al aprendizaje basado en proyectos que permite al alumnado participar en el proceso de construcción del conocimiento (Botella y Ramos, 2019), según un constructo multidimensional que comprende tres áreas:

- Conductual; incluye las acciones observables, el nivel de participación en clase, la implicación, el compromiso y el comportamiento social en la realización de las actividades.
- Emocional; se refiere a los sentimientos del alumnado hacia el profesorado, el grupo y la formación en general.
- Cognitiva; incluye la percepción y el interés por dominar habilidades más difíciles o estrategias individuales de aprendizaje.

El alumnado se compromete de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades interactivas y experienciales con la finalidad de coproducir conocimiento en lugar de reproducirlo. En este caso, el proceso tiene lugar en el contexto del mundo real, permite la plena participación, la responsabilidad en relación con el propio trabajo como estudiante y también con el grupo, la reflexión sobre el significado de la propia acción y el papel de la persona como aprendiz y la puesta en común de las propias ideas (Martín y Martínez, 2018).

Con esta propuesta se quiere promover que el estudiantado gane mayor confianza en sus proprias habilidades, pierda el temor de comunicar desde un diálogo igualitario, gestione mejor las emociones y ponga en práctica las habilidades sociales y el pensamiento crítico. Del mismo modo, se trabajan los valores de la empatía, la tolerancia en la escucha activa y se desarrollan habilidades de liderazgo (Fredricks et al., 2004).

2.1. La ruta conceptual.

En esta sesión se ilustrarán las principales características de las diferentes fases que componen la propuesta educativa que se ha llevado a cabo entre octubre de 2021 y enero de 2022. El grupo clase estaba formado por un total de 20 alumnos/as entre 20 y 22 años. Además, se explicarán los objetivos de cada actividad, los materiales utilizados y la temporalización seguida.

Fase 1. Presentación de la propuesta didáctica y de las actividades (semana 1; sesiones 1-2).

El objetivo de la primera fase era introducir el concepto de ética, entendida como el conjunto de aquellas reglas y principios morales que regulan las actividades humanas, tanto individuales como colectivas (Río, 2009) y cómo estos conceptos se relacionan con la vida cotidiana. Reflexionando sobre la ética como herramienta para repensar el futuro, abordando también la habitabilidad del planeta, para nuestra propia especie y otras. Esta fase se ha llevado a cabo en la primera semana de curso y concretamente en dos sesiones de dos horas cada una.

Fase 2: Presentación del libro de Adela Cortina "¿Para qué sirve realmente la ética?" (semana 2; sesiones 3-4).

En la segunda fase y con el objetivo de fundamentar el problema, se ha presentado el trabajo de Cortina (2013), quien reflexiona sobre la ética como herramienta para transformar la realidad. Esta fase se ha desarrollado en la segunda semana del curso, en las sesiones 3 y 4 con una duración de dos horas cada una.

La primera sesión de esta segunda fase inició con un pequeño experimento, en el que se pedía al alumnado que hipotetizara y decidiera, desde antes de nacer, sobre los principios y leyes básicos de la sociedad en la que iban a vivir. Este experimento fue propuesto por Rawls (2012) para identificar los principios de justicia en una sociedad. La condición original de la que se parte es puramente hipotética, caracterizada de tal manera que conduce a una determinada concepción de la justicia, sin saber lo que será útil en relación con la propia condición específica. La hipótesis de Rawls es que, fingiendo estar bajo un velo de ignorancia respecto a

la condición personal concreta, se pueden encontrar principios equitativos, resultado de un acuerdo o negociación, considerando, además, como nos recuerda Cortina (2013), que todos los seres humanos son inexorable y constitutivamente morales.

Terminada esta primera sesión, se ha invitado al alumnado a leer el libro "¿Para qué sirve realmente la ética?" (2013) estableciendo para ello un plazo de dos semanas.

En la segunda sesión (semana 2; sesión 4) se han compartido en el aula algunas reseñas del texto elegido (Esquembre, 2015; Gutiérrez, 2014; Marin, 2018) y se ha explicado en qué consistía el trabajo de recensión que el alumnado tenía que hacer, con el objetivo de pensar sobre lo que se había leído, dejando fluir la imaginación y el pensamiento e intentando conectar las ideas entre sí. La escritura permite procesar las experiencias y comprender cómo se da sentido a las cosas que suceden, desarrollando los diferentes estados mentales que llevan a la conciencia.

Fase 3: Lectura y recensión escrita del libro (semana 3 y 4).

Fase 4: Exposición oral de los trabajos individuales y tertulia dialógica (semana 5; sesión 5).
La cuarta fase se diseñó para que cada persona expusiera sus ideas sobre el texto leído y para que, mediante una tertulia dialógica, se desencadenara la interacción entre pares. El objetivo del encuentro era impulsar a la interacción sobre temas relacionados con la ética, la justicia y los derechos humanos y la naturaleza. Se compartieron muchas ideas entre las que destacan algunas prioridades: evitar la desigualdad y la prevaricación, respetar la diferencia, pero también impulsar un concepto de justicia compartido que reúna a todas las personas.

Además, el objetivo era introducir algunos conceptos típicos del paradigma de la complejidad y, por tanto, afinar el discurso epistemológico para abordar, desde una nueva perspectiva, el papel del individuo como agente causal. En particular, se ha analizado la noción de retroalimentación para subrayar la distinción entre la causalidad lineal y la circular y profundizar en esta última en tanto que: las causas y los efectos no pueden distinguirse claramente y que los pequeños cambios, en el espacio y en el tiempo, son capaces de producir grandes cambios sociales. La causalidad lineal predice que existe una relación lineal entre la causa y el efecto, proporcionando relaciones deterministas entre las variables. El modelo de causalidad circular, en cambio, propone la presencia de un sistema interdependiente de influencia mutua entre los factores implicados (Cerquera, et al., 2020).

Fase 5: Presentación y lectura del Código Deontológico del psicólogo y del texto "Ética y deontología para psicólogos" (2004) del Colegio Oficial de Psicólogos de España (semana 6; sesiones 6 y 7).
El objetivo de la fase cinco era doble: por un lado, entender la diferencia entre ética y deontología, como conjunto de principios, normas y costumbres que en cada grupo profesional se da y que se debe observar en el ejercicio de la profesión. Por otro lado, se analizó, junto con el alumnado, para qué sirve el código deontológico y en qué se inspira, pero al mismo tiempo se trató de realizar una crítica constructiva que permitiese iniciar una significación del rol profesional, dejar claro que son los y las profesionales, a través de su comportamiento y práctica profesional, los/las que aseguran que los valores éticos tienen una enorme importancia en el desempeño de la profesión.

Fase 6: Estructuración de una actividad grupal de investigación sobre aspectos relevantes de la ética (semana 7; sesión 8).
En la fase seis se explicó al grupo clase cómo tenían que abordar el diseño de la investigación, incluyendo los apartados de introducción, objetivos, método, procedimiento, análisis de los

datos, conclusiones, reflexiones y bibliografía, sobre un aspecto relevante de la ética y en relación con la profesión de la psicología. El objetivo de esta actividad era estructurar un entorno de aprendizaje que impulsara una interacción constructiva entre compañeros/as; animar a poner a prueba las ideas, recoger información e interpretarla. Finalmente, se formaron cuatro grupos de cinco personas.

Fase 7: Exposición oral del trabajo grupal de investigación sobre aspectos relevantes de la ética (semana 8; sesión 9 y 10).
En la fase siete cada grupo ha presentado su trabajo de investigación. La exposición tenía un tiempo máximo de 20 minutos y al finalizar la misma se abría un turno de palabra de 10 minutos para que el resto de las personas asistentes pudieran formular preguntas, reflexionar, predecir, reorganizar los conocimientos adquiridos y reinterpretarlos.

Fase 8: Evaluación de la propuesta didáctica (semana 9; sesión 11).
En fase ocho se estructuró un debate para evaluar la propuesta didáctica, reflexionar sobre la relación entre la ética y el ejercicio profesional, acercarse a la aplicación práctica de los valores éticos en psicología en situaciones concretas, ya sea en el ámbito clínico, educativo o jurídico. Con el término debate, nos referimos a una práctica pedagógica que consiste en una confrontación estructurada entre dos grupos, a favor y en contra (Davis, et al., 2016). El debate es una metodología activa que sitúa al alumnado en el centro de su propio proceso de aprendizaje y, en este sentido, la estructuración de un espacio reservado a la reflexión sobre la experiencia ha sido un elemento calificador, en cuanto ha desempeñado un papel central en la estrategia educativa. Se ha invitado a los participantes a cuestionar la experiencia, a analizarla críticamente, a identificar los elementos importantes y a proponer otras posibles líneas de actuación para mejorar los procesos cognitivos, así como las metodologías de aprendizaje-enseñanza.

3. Análisis de los resultados.

A lo largo de toda la propuesta didáctica se recogió bastante información para estudiar las reacciones del alumnado. Estas han sido analizadas según tres dimensiones: social, disciplinar, y epistemológica que han permitido definir la implicación de la clase en temas complejos como la ética, la educación en valores, la promoción del bienestar del individuo y la comunidad.

En los siguientes párrafos se presentarán los resultados recopilados a través de las palabras de los participantes, derivadas de extractos de las ponencias efectuadas en el aula, de las transcripciones literarias de las clases registradas (gracias al consentimiento por parte de todas las personas presentes) y de los trabajos escritos presentados.

El análisis de contenido se llevó a cabo a través de la codificación retrospectiva del texto con identificación de categorías y ocurrencias. Las informaciones que derivaron se han correlacionado entre sí y pueden considerarse la base de un marco explicativo sobre la importancia de la formación en valores éticos.

3.1 Análisis de la dimensión social.

El alumnado ha demostrado que está interesado en las temáticas propuestas, confirmando la necesidad de querer profundizar en el tema. El estudio de la disciplina ha llevado a una mayor concienciación y a una reubicación de la ética respecto a otros temas.

El estudio de la cuestión ética también nos sirve para profundizar en la temática de los derechos humanos que se han conseguido gracias a la lucha. Para poder realizar esta lucha, necesitamos formar una conciencia y para esto tenemos que saber buscar información relevante y congruente (Alumno 1).
Necesitamos estructurar caminos efectivos para acabar con las injusticias. Uno de los caminos que ha sido muy defendido es el de construir una democracia auténtica, una democracia que recupere sus raíces éticas (Alumna 2).
Se puede decir que la ética también es comprometerse como comunidad para lograr el bien común y que sirve para alcanzar la plena democracia donde todos los ciudadanos tengan contemplados sus derechos y necesidades (Alumna 3).
La ética no es una cuestión solo de la persona si no de los grupos sociales, de las instituciones y de los pueblos (Alumna 4).

3.2 Análisis de la dimensión disciplinaria.

El objetivo principal del análisis de la dimensión disciplinaria era comprobar si el estudiantado era capaz de moverse en el tratamiento de los temas tratados. De los datos recogidos durante el trabajo en grupo se desprenden dos consideraciones importantes: la primera es que el alumnado no parece haber tenido especiales dificultades para interpretar los conceptos abordados, y la segunda es que son proclives a la reelaboración personal de los contenidos disciplinares.

El género humano se confronta diariamente a retos universales y tiene que responder desde distintas instancias, una de ellas, la ética. No basta entonces, aunque son necesarias, las normas y costumbres morales de los niveles micro de las sociedades, es necesaria, por primera vez en la historia, una ética para el macro nivel, que se haga cargo de los fines comunes de la humanidad: una ética cosmopolita (Alumna 5).
Abordaría la cuestión de la ética del cuidado, que se ha atribuido prioritariamente a las mujeres. Considero que esto no debería ser así ya que ambos debemos tener el papel de cuidadores tanto de nosotros mismos como de los demás. Hoy en día, esta situación, se sigue viendo reflejada, aunque cada vez menos, en algunas carreras universitarias como enfermería o psicología donde la mayoría son mujeres y es mucha causalidad que ambas carreras consistan en ofrecer ayuda al prójimo. Y finalmente me gustaría comentar sobre la importancia de algunos valores afines a la ética del cuidado y funcionales a alcanzar la madurez moral que son la justicia, autonomía, responsabilidad y compasión (Alumna 6).

3.3 Análisis de la dimensión epistemológica.

La dimensión epistemológica destaca la importancia del conocimiento constructivo y su relación con la práctica psicológica. El alumnado no conocía lo que era un código ético porque nunca lo había trabajado durante su plan de estudios. Esto hizo que el intento de guiarlos progresivamente para que tuvieran una visión ética de la profesión y aprendieran las consecuencias de una mala práctica fuera un objetivo muy ambicioso.

En otras palabras, para ser un buen profesional, hay que utilizar las "técnicas" de una forma correcta y ética, valorando siempre los objetivos, los contextos, las situaciones en la que nos encontramos. El objetivo consiste en ponerlas al servicio para los mejores fines, responsables de los medios utilizados y de sus consecuencias (Alumno 7).
Como futuras psicólogas tenemos que dejar a lado nuestros motivos personales, creencias, opiniones, etc., y realizar nuestro trabajo de la manera más objetiva posible. Además, es importante que nuestra práctica, respete y sea coherente a las reglas del código deontológico que nos puede guiar, ayudar en la praxis. En otras palabras, el código es una

> *herramienta indispensable para actuar éticamente, con competencia y excelencia (Alumna 8).*

Todo el grupo mostró una implicación activa a nivel disciplinar y la activación de un mecanismo de reelaboración personal de los contenidos. Se cree que esto estuvo influenciado por las implicaciones sociales del tema.

> *Me ha gustado mucho hacer este trabajo porque me ha permitido reflexionar sobre la vida diaria, y sobre cuestiones que tenemos presentes pero que no les damos en algunas ocasiones la importancia que tienen. No hay una definición exacta de lo que es la ética y la moral, pero creo que este trabajo puede ayudarnos a comprender más la importancia de poner en práctica un comportamiento ético hacia las otras personas, pero también hacia nuestro medio ambiente. Lo que más me ha gustado ha sido tener la posibilidad de debatir en clase, escuchar las otras opiniones, ver como cada una construye sus ideas y la comparte, aunque se tengan opiniones diferentes, el dialogo es una forma para construir de manera conjunta e imaginar otro mundo posible (Alumna 9).*

4. Conclusiones y cuestiones pendientes.

Del análisis de los datos se desprende un interés especial por los temas propuestos al considerar las dimensiones social y profesional conectadas. Esto permitió construir significaciones personales tanto en la comprensión de los contenidos disciplinarios como en la evaluación del papel del comportamiento de los individuos en la aplicación de los valores éticos en una perspectiva epistemológica que tiene en cuenta el paradigma de la complejidad.

Creemos que con estas bases es posible lograr el desarrollo de los conocimientos necesarios para la maduración del pensamiento crítico, que repercute de forma duradera y consciente en el comportamiento individual y social y finalmente en la práctica profesional, gracias a una adecuada integración de las tres dimensiones: social, disciplinar, epistemológica.

La acción profesional del psicólogo y de la psicóloga es por naturaleza una acción moral, en la que el profesional está llamado a tomar decisiones complejas, cuando no a enfrentarse a verdaderos desafíos éticos. Por ello, los valores profesionales, recogidos en el código deontológico, constituyen un anclaje fundamental y un patrimonio común. Sin embargo, los valores no tienen un significado unívoco, sino que requieren una reflexión constante y compartida para ser realmente utilizables en la práctica diaria (Walsh, 2015).

Uno de los principales retos al examinar los desafíos éticos en la sociedad contemporánea es desarrollar y promover una práctica educativa que pueda apoyar el pensamiento autónomo y crítico, que permita puntos de vista plurales y que enseñe la diferencia entre saber y pensar a través de un diálogo argumentativo que debe encontrarse en la práctica educativa (Strahovnik, 2016).

Por lo tanto, la educación ética, con enfoques multidimensionales, integradores u holísticos, necesita un giro hacia las pedagogías de la implicación, destinadas no sólo a promover los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con temas y problemas en la vida real, sino también a facilitar el desarrollo de las competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía activa y, en este caso, también de la profesión comprometida.

La educación en valores éticos pretende fomentar la capacidad de formular juicios razonados e informados, basados en el cuestionamiento, en el imprescindible equilibrio entre los aspectos individuales y sociales, permitiendo adquirir perspectivas diferentes y globales. El

enfoque aquí es la comunidad, a partir de una educación que para ser efectiva debe contener aspectos de pensamiento, comprensión, empatía y pertenencia.

Para abordar las diversas cuestiones éticas, es importante avanzar hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje colaborativo, recíproco y relacional con el objetivo de vincular la formación a la vida cotidiana de las personas que comparten el espacio educativo.

Referencias bibliográficas

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, *41*(163), 127-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&nrm=iso

Cerquera, D. E. O., Quiza, L. A. P., & Rodríguez, J. R. (2020). Retroalimentación: una componente para la no-linealidad. *Jangwa Pana*, *19*(3). https://doi.org/10.21676/16574923.3677

Colegio Oficial de Psicólogos de España (2004). *Ética y deontología para psicólogos.* Colegio Oficial de Psicólogos de España.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética*? Paidós.

Davis, K. A., Zorwick, M. L. W., Roland, J., & Wade, M. M. (Eds.). (2016). *Using debate in the classroom: Encouraging critical thinking, communication, and collaboration*. Routledge.

Esquembre, C. O. (2015). ¿Para qué sirve realmente la Ética?, por Adela Cortina. *Quaderns de Filosofia, 2*(1), 117-121. https://doi.org/10.7203/qfia.2.1.4983

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Gutiérrez, A. A. (2014). ¿Para qué sirve realmente... la Ética? In Logos. *Anales del Seminario de Metafísica* (pp. 333-337). Universidad Complutense de Madrid.

Higgins, C. (2015). Why we need a virtue ethics of teaching. *Philosophical perspectives on teacher education*, 57-75.

Jonas, H. (2014). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder Editorial.

Kohlberg, L. (2017). Resolving Moral Conflicts within the Just Community 1, En [falta completer los datos del autor] *Moral dilemmas and ethical reasoning* (pp. 71-98). Routledge.

Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* [1981]. Duckworth.

Marin, A. H. (2018). ¿Para qué sirve realmente la Ética? *Revista Lumen Gentium, 2*(1), 110-114. https://doi.org/10.52525/lg.v2n1a9

Martín, J. G., & Martínez, J. E. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 37-63. https://doi.org/10.51302/tce.2018.194

Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. *Athens Journal of Education*, *8*(2), 115-138. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296984.pdf

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.

Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. Fondo de cultura económica.

Río Sánchez, C. D. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del psicólogo, 30 (3), 210-219. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16906/file_1.pdf?sequence=1*

Sen, A. (2009). Capitalism beyond the crisis. *New York review of books*. Falta algo, no?

Strahovnik, V. (2016). Moral perception, cognition, and dialogue. *Coactivity: Philosophy, Communication/Santalka: Filosofija, Komunikacija*, *24*(1), 14-23. https://10.3846/cpc.2016.233

Walsh, R. T. (2015). Introduction to ethics in psychology: Historical and philosophical grounding. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, *35*(2), 69. https://doi.org/10.1037/teo0000015

Weinreich, H. (1975). Kohlberg and Piaget: Aspects of their relationship in the field of moral development. *Journal of moral Education*, *4*(3), 201-213. https://doi.org/10.1080/0305724750040303

Fomento del interés lector en Bachillerato mediante el uso del hipertexto.

Almudena Cantero Sandoval. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Marco teórico.

1.1. Concepto de hipertexto.

Así, como indica Vega (2003), las definiciones de hipertextualidad no deben limitarse a la aparición de los textos electrónicos, puesto que tales definiciones acaban mostrándose insuficientes debido a que, al analizar y estudiar el hipertexto electrónico en relación con formas previas de organización textual, "simplifican las posibilidades de los formatos que se derivan de la imprenta" (p. 11). Las definiciones actuales del hipertexto no son, pues, completas, puesto que "trivializan la historia del libro, y por tanto subrayan y celebran aspectos diferenciales o novedosos que no son realmente tales". En este mismo sentido se pronuncia Pajares (2004 citada por Compàs, 2007) cuando señala la fundamentación de la teoría hipertextual "en una falsa oposición del hipertexto y el libro impreso, y una identificación de este último con todos los rasgos negativos de la cultura pasada y presente: logocentrismo, tiranía de la línea, rigidez jerárquica, abuso de la autoridad del canon, imperialismo, patriarcado". Consecuentemente, la hipertextualidad digital no se opone a la llamada originariamente "intertextualidad", antes bien, la adapta a los tiempos de la web 3.0.(Kucirkova, N., Littleton, K., & Cremin, T. (2017).

Así pues, en este trabajo se considera el hipertexto como una creación no secuencial que tiene una gran importancia en la realidad digital actual, sin obviar el concepto de hipertextualidad en la lectura de textos clásicos que también puede realizarse en la red y que servirá como modelo para la escritura hipertextual que se llevará a cabo en este proyecto de innovación. Se considerará esta hipertextualidad en un sentido ficcional y creativo en el que se desarrolle el sentido crítico del alumno a partir de la creación de enlaces en la web que contribuirán a la producción de una obra literaria susceptible de ser manipulada por él y le permitirán "jugar" con ella como si de una *Rayuela* se tratase. En estos hipertextos tendremos un escritor/lector que, mediante *links*, compondrá una versión individual de su obra literaria.

1.2. Literatura en la red: lectura y escritura.

Es un hecho que los discentes actuales o llamados "nativos digitales" (Prensky, leen y escriben en la red; sin embargo, en la actualidad, para ser un letrado o tener alfabetismo informacional, tal y como señala Cassany (2011), "hay que saber navegar de modo estratégico por la red, hallar lo que interesa entre la magnitud de datos y participar activamente con nuestros puntos de vista, en todas sus manifestaciones" (p. 54). Esto es, en las aulas también se debe educar al discente en el uso adecuado de los dispositivos móviles (Romero-Rodríguez, J.M.; Aznar-Díaz, I.; Hinojo-Lucena, F.J.; Gómez-García, G. (2021).

Dotar al alumnado nativo digital de este alfabetismo debe ser uno de los objetivos fundamentales de la escuela. En palabras de Cassany (2011), "la educación formal en el aula debe mirar hacia lo que ocurre en la red, fuera de las paredes escolares" (p. 250), pues, entre otras pretensiones, dicha educación debe coadyuvar a que los alumnos mejoren su actividad en Internet, con independencia de que tal tarea se contemple a nivel curricular. Por tanto, se formará a los discentes como lectores críticos y como escritores creativos en una sociedad hiperconectada y se tratará de proporcionarles los medios para que hagan un uso creativo y responsable de los medios interactivos de los que disponen.

1.2.1. Lectores críticos

Fainholc (2005), a propósito de la lectura crítica en la red, indica que:

> *La necesidad de análisis reflexivo de lo que se mira y ve, se oye, escucha e interactúa es un deseo de dominio más profundo del tema a través de lo simbólico, gramatical y técnico del lenguaje del medio. Es el momento propicio para emplear propuestas de lectura. (p. 40)*

Dichas propuestas tienen que ver con una lectura denotativa, otra connotativa, otra estructural y otra creativa. En la primera, los discentes realizarán un análisis objetivo de la información considerando el contexto en el que se encuadra (la página web en la que se publica), tomando conciencia de lo leído; en la lectura connotativa, el discente se implicará con total subjetividad, dotando de significados propios a ese hipertexto del que dispone en la red; en la estructural, se buscará información sobre el texto publicado en la red (autor, época, etc.), con lo que se obtendrá un conocimiento completo de lo leído; y, finalmente, la lectura creativa permitirá la dotación del significado propio del lector, esto es, la creación de un hipertexto propio integrado por todas las lecturas realizadas. Esta última lectura será la que conduzca a la escritura crítica, a la formación del discente como un escritor hipertextual crítico.

1.2.2. Escritores críticos

La figura del discente como escritor crítico no se ciñe a una categorización estricta, de modo que no se conocen tipologías ni características concretas que puedan definirlo. Con carácter general, Delmiro Coto (2015) otorga un carácter fundamental al dominio de la escritura como parte de la competencia literaria del alumnado. Consecuentemente, en las aulas se deben proporcionar técnicas narrativas y creativas que permitan al alumnado escribir composiciones propias a través de varios itinerarios: a partir de vías bajas de producción textual (en las que se proporcionan pautas parecidas a las usadas en la lengua oral), de técnicas de fomento de la imaginación y de la creatividad, como las señaladas por Rodari (1992), o de consignas (Tobelem, 1994), se logrará fomentar actitudes favorables en el alumnado que lo motivarán y lo acercarán al desarrollo del gusto por la lectura.

El escritor hipertextual compondrá su obra a partir de enlaces independientes que, integrados de un modo crítico en la totalidad, alcanzarán un sentido pleno. Además, con la práctica creativa, aumentará su interés lector, dado que será consciente de que la composición nunca estará cerrada, siempre tendrá un carácter infinito.

1.3. Escritura hipertextual.

Siguiendo a Lamarca (2018), en la actualidad podemos distinguir tres estructuras o formas del hipertexto que condicionarán su escritura:

- Arquitectura estructural (nivel lógico): los archivos, directorios y documentos que forman parte del hipertexto se organizan y establecen diferentes relaciones entre ellos, esto es, se estructura conceptualmente la información ofrecida.

- Arquitectura navegacional: son las herramientas de acceso a los contenidos de las que dispone el usuario a través de los nodos contenidos en los archivos y documentos. Sería la estructura temática.
- Arquitectura funcional (nivel físico): incluye todos los mecanismos que posibilitan la navegación en el hipertexto. Se relaciona con la forma de los nodos y sus relaciones y los sistemas y herramientas de hipermedia junto con las posibles aplicaciones usadas en la construcción hipertextual.

De este modo, en la escritura de un hipertexto es imprescindible la comprobación de una vinculación consistente entre la arquitectura estructural y la navegacional, puesto que los discentes deben crear enlaces a otros textos en diversos formatos (escritos, sonoros, visuales y audiovisuales) y publicados en distintas plataformas y redes, dotados de coherencia y cohesión y que ofrezcan una información a partir de una estructura temática, sin prescindir en ningún caso de la forma, puesto que la arquitectura funcional será, al fin, el modo en que se acceda al contenido de la obra resultante.

Por otra parte, al centrarse en la producción de textos de carácter literario, este trabajo pretende incluir el vasto repertorio de técnicas expresivas usadas para el fomento de la creatividad, que incluyen la creación de textos originales siguiendo moldes retóricos variados que atienden al género, al tipo y a las funciones textuales. Si bien, tal y como indica Delmiro (2015), en sus creaciones hipertextuales tendrán en cuenta los elementos fundamentales del género narrativo (por ser el que trabajan), una caracterización completa de los personajes, una secuenciación adecuada de la historia y un tema y unos remas que se estructuren de modo coherente (p. 21). Además, sin desvincularse de la libertad creativa que otorga el hipertexto, los alumnos deben conocer los cánones narrativos, además de atender a las correspondientes normas gramaticales y lexicales que se exigen en la producción textual (Colomer, 1991), para poner en práctica esta escritura hipertextual con la que ampliarán su educación literaria.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que en el hipertexto es el lector quien dota de sentido a la historia supliendo vacíos argumentales con experiencias subjetivas y aprehendiendo la lectura de un modo individual y único. El lector hipertextual es el *homo quarens*, el buscador que, a través de los enlaces sugeridos por el escritor, atribuye una significación a la obra.

1.4. Interés lector, escritura y creatividad.

Teniendo en cuenta las consecuencias que en los procesos de lectura ha tenido la irrupción de lo digital, que no ha sido asimilada por los planes del fomento de la lectura (González, 2017), y las consecuencias que el desarrollo de Internet ha tenido, a su vez, en los procesos de lectura, que han determinado que haya más lectores que nunca, entendido el término lector en un sentido amplio, de "libros, periódicos, revistas, cómics, webs, blogs o foros" (González, 2017, p. 89), los mecanismos para suscitar el interés lector en los alumnos deben ir de la mano de su vía principal de comunicación y de entretenimiento, que es, precisamente, Internet.

Por ello, para despertar su interés por la lectura, se deben buscar estrategias que conviertan al alumno en protagonista del proceso mediante el uso de las herramientas digitales que tanto le gustan y que con mayor o menor soltura maneja, y en este sentido se propone en este trabajo que el acercamiento al texto se realice de una forma lúdica mediante tres elementos fundamentales que serán los motores del proceso lector: primero, la creatividad y la imaginación; segundo, el trabajo colaborativo; tercero, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Esto se justifica teniendo en cuenta la noción de "ecología de los medios" defendida por Scolari (2015), pues si "las tecnologías […] generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan" (p. 29), y estos sujetos no son conscientes de los efectos que los ambientes generan en ellos, unos ambientes que "afectan los patrones de

percepción de los usuarios sin encontrar resistencia" (Albarello, 2019, p. 19), entonces se puede utilizar el medio de las tecnologías para que los alumnos se adentren en los procesos de lectura como condición necesaria para desarrollar propuestas de actividades que utilizan como vía principal de desarrollo las diversas plataformas que ofrece internet (Marín-Diaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019).

Por esta vía, se aviva el interés lector de los discentes, que verán la lectura como un ejercicio lúdico que les permitirá participar en una serie de tareas para cuyo desarrollo utilizarán un medio que tan familiar y divertido les resulta. Actualmente es necesario buscar estos incentivos en los alumnos, pues viven inmersos en un mundo de distracciones constantes y con un abanico casi infinito de diversiones, la mayoría de las cuales se localizan básicamente en la red de redes, de ahí que planteando esta forma de acceso al texto literario se pueda atraer al estudiante al mundo de la literatura. Fomentando la creatividad elaboran un hipertexto, lo manipulan y, con ello, se acercan a lo literario, aumentando así su interés lector (Elizondo, Romina Cecilia, 2015).

Por otra parte, ha de considerarse que para que un hipertexto tenga calidad, esto es, para que resulte eficaz, claro y atractivo, debe cumplir una serie de reglas básicas a las que se refiere Landow (2006): desde que haya un número adecuado de enlaces, pasando por que estos tengan coherencia y que satisfagan a los lectores y los muevan a consultar otros enlaces, hasta que disponga de diversas líneas organizativas y que desarrolle toda la potencialidad hipertextual del medio empleado.

Como se ve, la configuración formal y semántica de la hipertextualidad de la propuesta determina su eficacia y, por tanto, el interés lector queda supeditado a ese requisito organizativo y de disposición de enlaces y contenidos, lo que a su vez condiciona el desarrollo creativo por parte de los alumnos, pues si no idean un buen inicio literario del que partir no podrán generar, a su vez, nuevos hipertextos, o al menos no podrán desarrollarlos en todas sus posibilidades.

2. Contextualización y objetivos.

Respecto a las características del grupo para el que se ha ideado este proyecto, se plantea para un grupo de 1º de Bachillerato, estos se encuentran en una etapa de su vida, entre los 16 y 18 años, en la que presentan importantes cambios fisiológicos y psicológicos que son continuación de los que han sufrido durante su paso por la Educación Secundaria Obligatoria. A estos cambios propios de la fase final de la adolescencia hay que añadir el desarrollo y, en muchos casos, la consolidación del pensamiento formal-abstracto, como lo define Piaget (1996), es decir, el potencial cognitivo de los alumnos de 1º de Bachillerato se amplía, de manera que son capaces de realizar operaciones lógico-formales, de trabajar con enunciados hipotéticos y formales y de resolver problemas complejos

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una propuesta de innovación en la que la creación hipertextual sea una herramienta para el desarrollo y el incremento del interés lector en la etapa de Bachillerato.

Los objetivos concretos de esta propuesta, siguiendo la taxonomía de Bloom (1945), son:

- Revisar el marco legislativo relacionado con la competencia lectora, el interés lector, las TIC y la competencia digital para la etapa de Bachillerato.
- Investigar sobre la hipertextualidad y su conexión con el fomento del interés lector.

- Integrar el uso de las TIC y el trabajo colaborativo para el desarrollo de la creatividad de los alumnos y otorgarles el protagonismo absoluto en el proceso de enseñanza y aprendizaje lector.
- Proponer la creación de una ficción hipertextual que combine géneros literarios (sobre todo narrativa y teatro) y medios de expresión (escritos, sonoros, visuales, audiovisuales) en la que el discente practique la lectura y la escritura y, con ello, se muestre interesado por otras obras literarias.

3. Propuesta didáctica.

3.1. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos son aquellos que se consideran imprescindibles para la consecución del objetivo general y entre otros son:

- Que los chicos creen textos narrativos, dramáticos y líricos coherentes y cohesionados a través de aplicaciones y páginas web.
- Que comprendan el concepto de hipertextualidad y lo desarrollen aumentando de este modo su interés literario.
- Que trabajen en grupo de un modo solidario y colaborativo.
- Que resuelven las tareas propuestas por el docente de modo creativo.

3.2. Metodología

Los principios metodológicos generales que orientan esta propuesta educativa son los siguientes:

- Metodología activa e integradora: consiste en prestar atención, por un lado, a los elementos relativos a la participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro, al clima que se genera en el aula; por otro, a la medida en que los discentes se involucran de forma activa en las dinámicas de trabajo propuestas y en su adquisición de conocimientos y competencias; y, por otro, a sus propuestas para contribuir al diseño y al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fomento del trabajo colaborativo en grupos, por proyectos e inclusión de las TIC, contribuyendo todo ello a la mejora de la competencia social del alumnado (Sánchez-Marín, F. J., Parra-Meroño, M. C., y Peña-Acuña, B. (2019).
- Motivación, en el sentido de que es esencial tomar como punto de partida los intereses, las pasiones, las expectativas y las necesidades de los alumnos.
- Atención a la diversidad del alumnado, pues hay que tener en cuenta los distintos ritmos que cada alumno tiene para realizar su aprendizaje, así como sus diversas motivaciones.
- Evaluación holística del proceso educativo: se trata de evaluar mediante el análisis integral de los aspectos implicados en todo el proceso, de forma que se fomente la retroalimentación y la identificación de puntos débiles, lo cual posibilitará la reestructuración del conjunto de las tareas.

Concretando, se recurre a una metodología de trabajo interdisciplinar a través del diseño de una serie de actividades que integrarán el hipertexto y que formarán parte de diversos talleres. Se establece, por tanto, una enseñanza práctica de la lectura y de la escritura en la que los discentes, mediante las TIC y el trabajo colaborativo, practicarán su creatividad y descubrirán su mayor o menor vocación literaria.

En cuanto a la organización práctica del trabajo, una vez formados los equipos, los discentes crearán un panel colaborativo en la red, mediante la aplicación que elijan (Padlet podría ser un ejemplo). En este panel aparecerán todos los enlaces que conforman la obra literaria. La disposición u orden de estos debe realizarse del modo adecuado para que su lectura resulte coherente, con el fin de que no haya faltas graves de coherencia y cohesión en el devenir de los acontecimientos integrantes de la ficción y se pueda entender el argumento. Esto no significa que no puedan ofertar al lector que altere el orden propuesto o manipule la obra de un modo diferente, ya que la única limitación es que el hipertexto tenga un contenido coherente. En todo caso, este panel colaborativo contendrá la totalidad de la obra. Concluido el trabajo, mediante un enlace web se obtendrá el hipertexto y se podrá disponer de la lectura completa del mismo.

3.3. Actividades

Esta propuesta está integrada por una serie de actividades que se detallan a continuación.

3.3.1. Actividad inicial: Antes de comenzar a escribir

Creación por parte de cada grupo de un panel colaborativo interactivo. Para ello pueden usar aplicaciones como Lino o Padlet, enviando al docente el enlace en el que se encuentra dicho tablero. Servirá para incluir todos los enlaces que van generando y que constituyen la novela, de modo que este será su instrumento unificador: en él se podrán encontrar todos los vínculos en que se integra el hipertexto de ficción, así como las indicaciones que cada grupo considere oportunas (como escritores) para poder realizar una lectura coherente y cohesionada de la obra literaria creada. Dos sesiones lectivas.

3.3.1. Taller 1: El autor en Instagram y los personajes en Facebook

ACTIVIDAD 1: Cada grupo creará en la red social Instagram el perfil del autor de su obra literaria. Deben inventar un nombre para este autor, el cual, a su vez, debe tener en esta red social al menos cinco publicaciones que permitan al lector conocer aspectos relevantes de su vida y obra. Por otra parte, los equipos podrán usar la herramienta *stories* que ofrece la aplicación para completar la información ofrecida.

ACTIVIDAD 2: Comenzamos la aventura. Presentación de tiempo, lugar y personajes.En esta actividad, los equipos deben elegir el lugar en el que transcurrirá su narración, seleccionando una imagen ilustrativa del espacio narrativo en cualquier banco de recursos en red en la que se encuentran imágenes libres de derechos de autor, como Flickr o Pixabay. Darán un nombre al lugar e indicarán en un solo enunciado que en dicho sitio comienza la historia y la época en que se desarrolla.

ACTIVIDAD 3: Posteriormente, describirán a un mínimo de cuatro personajes que intervendrán en la hiperficción. Para ello crearán un perfil de dichos personajes en la red social Facebook con al menos cinco publicaciones que consideren significativas para que el lector los conozca. Pueden, incluso, interactuar entre ellos en dicha red social, así se ofrecerán datos que pueden ser relevantes para el desarrollo posterior de la historia.

Los enlaces de las tres actividades deben aparecer en el primer tablero compartido de la red que hayan elegido para ir confeccionando la totalidad de la obra. Dos sesiones lectivas.

3.3.2. Taller 2: Introducción en vídeo

Este taller se compone de una sola actividad consistente en la creación de un vídeo cuya duración no puede exceder de cinco minutos y que posteriormente compartirán en redes de intercambio de contenidos audiovisuales como YouTube o Vimeo.

Dicho vídeo presentará el comienzo de la acción y es de creación libre: podrá ser un vídeo editado con audio narrativo acompañado de imágenes tomadas de la red y fotografías de actores y actrices famosos, libres de derechos de autor, que serán los que encarnen a los personajes de la obra, o bien puede ser un vídeo en el que los componentes del grupo sean los que representen la acción que deseen contar (esto les servirá para repasar todas las características del género dramático).

El enlace al vídeo aparecerá en el segundo panel de la aplicación elegida para llevar a cabo el trabajo colaborativo. Una sesión lectiva.

3.3.3. Taller 3: Los grupos de WhatsApp de los personajes

El taller lo conforma una sola tarea dividida, a su vez, en tres subtareas. Los discentes crearán en la red social WhatsApp tres grupos o chats. Todos los personajes de la obra deben estar al menos en uno de los grupos. En ellos, se hablará de los acontecimientos que el lector ya conoce y que fueron narrados en el vídeo (opiniones y pensamientos de los personajes), pero, además, los personajes deben desvelar en sus conversaciones dos nuevas acciones ocurridas después de lo comentado. Por tanto, de la lectura de estos chats el lector inferirá cómo va evolucionando la historia.

En el panel colaborativo correspondiente, cada equipo debe incluir los enlaces a cada uno de estos grupos de WhatsApp (en la versión web de la aplicación es fácil obtener dichos enlaces). Una sesión lectiva.

3.3.4. Taller 4: B.S.O. en vídeo y lírica en Google Docs

ACTIVIDAD 1: Cada equipo buscará en cualquier red de intercambio de contenido audiovisual un videoclip de una canción o melodía que esté relacionada con el argumento de su narración. El vídeo musical que acompañe a esta melodía puede haber sido creado por otros (composiciones ajenas a las que deben mencionar respetando los derechos de autor) o elaborado por ellos mismos.

ACTIVIDAD 2: Se continuará narrando el devenir de los acontecimientos que configuran la narración, pero esta vez adaptándose a las características del género lírico. Así, cada equipo creará dos estrofas, de al menos cuatro versos cada una y rima consonante, en las que el lector encontrará la continuación hipertextual. Para ello usarán la herramienta de Google Docs.

En el panel colaborativo correspondiente, se mostrarán los enlaces al videoclip elegido en la red correspondiente (el elaborado por otros o el propio, que a su vez deben haber compartido en cualquier red) y el enlace a Google Docs. Una sesión lectiva.

3.3.5. Taller 5: Monólogos en Tik Tok

El taller se compone de una sola actividad. A través de la red social Tik Tok crearán, editarán y subirán *videoselfies* de los personajes de la ficción (al menos de tres de ellos) en los que estos relaten lo que está ocurriendo en tiempo real. Pueden o no acompañarlos de música, puesto que esta red social se presta a ello, pero lo importante es que, en menos de un minuto, cada uno de estos personajes narre lo que le ocurrió después de lo contado en el taller previo (el número 4). Finalmente, para la elaboración de estos clips pueden caracterizarse como si fueran el personaje o elaborar fotomontajes con fotografías propias o encontradas en la red y libres de derechos de autor. En todo caso, lo importante es que usen la técnica del monólogo porque, en el vídeo, solo podrá aparecer el personaje o imágenes de este narrando en primera persona lo ocurrido.

Los tres enlaces correspondientes a cada clip aparecerán en su correspondiente panel en el tablero interactivo. Una sesión lectiva

3.3.6. Taller 6: Avance hacia el desenlace en una infografía
En este taller se propondrá la creación de una infografía mediante aplicaciones como Canva o Genially en la que se irá configurando el final de la narración. Para ello, deben elegir tres fotografías (propias o localizadas en Internet) y cada una de ellas han de acompañarla de un texto de como máximo cinco líneas en el que se desarrollen acontecimientos fundamentales para el desenlace de su obra literaria.

Adjuntarán el enlace a dicha infografía en su panel colaborativo. Una sesión lectiva.

3.3.7. Taller 7: Desenlace y conclusión en Twitter
La tarea de este taller es la más breve de toda la propuesta. Se trata de que cada grupo de trabajo concluya su hipertexto en la red social Twitter con la publicación de uno o dos tuits. Dadas las limitaciones de esta herramienta, deben ser concretos y, en pocas líneas, han de desvelar el fin de todo lo ocurrido o la conclusión temporal de los acontecimientos (puesto que también se puede usar la técnica del final abierto).

Como siempre, los enlaces de estos dos tuits se incluirán en el último panel de la herramienta colaborativa utilizada. Una sesión lectiva.

3.3.8. Actividad final: Portada y publicación en redes
Para concluir, cada equipo diseñará en la aplicación que libremente elija una portada digital para su obra, en la que se incluya autor, nombre, imagen e incluso vídeo (si la aplicación que usan lo permite). En dicha portada, se añadirá el enlace al panel interactivo que contiene la obra.

Posteriormente, deben dar difusión a su hipertexto a través de las redes sociales y comentar en estas las creaciones de los equipos de los compañeros, siempre de un modo educado y opinando de forma constructiva y respetuosa. Una sesión lectiva.

3.4. Evaluación

3.4.1. Evaluación continua
La evaluación que se plantea para esta propuesta es continua, esto es, se realiza a lo largo de todo su desarrollo. Consecuentemente, se valoran, en primer lugar, el modo en que se elabora cada taller, atendiendo a la motivación mostrada por los discentes en cada una de las tareas que los componen y, en segundo lugar, el interés que manifiestan en la creación y lectura de su propia obra hipertextual. En definitiva, se evalúa para ajustar las tareas futuras y corregir obstáculos, estableciendo soluciones en el desarrollo del proyecto.

3.4.2. Instrumentos de evaluación
Se valorará cada una de las producciones escritas y audiovisuales de carácter narrativo, lírico o dramático, elaboradas por los grupos de alumnos en cada taller. Los instrumentos usados para la evaluación quedan recogidos en la Tabla 1.

Textos acompañados de imágenes	En Facebook, Instagram, WhatsApp, Google Docs, Canva, Genially y Twitter. Panel colaborativo elegido.
Composiciones audiovisuales	En Vimeo, YouTube y Tik Tok.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación

3.4.3. Criterios de evaluación

Estos criterios se corresponden con los objetivos específicos señalados al inicio de la propuesta y servirán para valorar la consecución de los resultados pretendidos. Son los siguientes:

- Crear textos narrativos, dramáticos y líricos en aplicaciones y páginas webs que son coherentes y cohesionados.
- Usar las herramientas TIC de un modo correcto y adecuado.
- Crear correctamente fragmentos de la obra en otros lenguajes diferentes al lingüístico como el visual o el audiovisual a través de herramientas tecnológicas.
- Escribir correctamente respetando las normas ortográficas.
- Ser creativos en sus producciones literarias.

3.4.4. Rúbricas para la evaluación

Estas rúbricas se proporcionarán al alumnado desde el inicio de la propuesta y le permitirán así conocer de qué modo está desarrollando el aprendizaje y si cumple con los criterios de evaluación que se presentan para esta propuesta. Les proporcionaremos en este caso una rúbrica analítica (para cada taller) y otra global (producto de todo lo evaluado en las analíticas).

Rúbrica	Ítems		1	2	3	4	5
Global	1. Resultado final de cada taller						
	2. Coherencia y cohesión del hipertexto creado						
	3. Desarrollo del gusto por la creación literaria escrita						
	4. Interés por aproximarse a una obra literaria propia						
Analítica (para cada taller)	1. Actividades que implican la correcta creación de la obra:						
		Actividad 1ª					
		Actividad 2ª					
		Actividad 3ª					
		Actividad 4ª					
	2. Motivación e interés por la escritura y la relectura						
	3. Uso efectivo de las TIC y correcto trabajo colaborativo						

Tabla 2. Rúbricas para la evaluación

4. Conclusiones.

Entre otras conclusiones, podemos señalar, por un parte, que la metodología empleada en este tipo de propuestas y su organización en talleres se presta a obtener un mayor interés de los discentes en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora. Estos talleres permitirán la modificación o supresión de actividades que no interesen a los chicos como resultado de la evaluación continua que se lleva a cabo a lo largo de todo el desarrollo del proyecto.

Además, el trabajo en grupos contribuye a generar empatía y a que los estudiantes se presten ayuda contribuyendo a la creación de un hipertexto enriquecido con las ideas de todos y cada uno de ellos.

Finalmente, el uso de las TIC, no solo contribuye al desarrollo de competencia digital entre los chicos sino que también permite que usen como herramientas de trabajo dispositivos que suelen utilizar en su vida cotidiana y aplicaciones que asocian a un componente lúdico y que en este caso vincularán a un aprendizaje lector con este sentido lúdico.

Por otra parte, se propone la inclusión de este tipo de propuestas para el fomento del interés lector puesto con la creación del hipertexto los discentes se enfrentan a un reto totalmente nuevo que los motiva y sobre todo un acercamiento personal e individual de cada estudiante al acto literario que seguro aumentará su interés lector.

Referencias bibliográficas

Albarello, F. (2019). Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas (vol. 2). Ampersand.

Bloom, B. (1976). Manual de evaluación formativa del currículo. Editorial Voluntad.

Cabello, R., & Moyano, R. (2012). Tecnologías interactivas en la educación. El estudio de las competencias tecnológicas para la adaptación de las tecnologías. Editorial Academia Española.

Campàs, J. (2007). El hipertexto. Editorial UOC.

Cantero, M. A., & Morales, J. E. (2018). Cómo leer y estudiar a los clásicos con las TIC. Síntesis.

Cassany, D. (2011). En línea, leer y escribir en la red. Anagrama.

Contreras, E. (2016). Los clásicos de la literatura juvenil en la formación literaria de los alumnos de Secundaria. En Fillola, A. M., Castro, C. R., Gordillo, S. M., & Gómez, M. A. H. (eds.), Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula (pp. 147-156). Ediciones Octaedro.

Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2015). Boletín Oficial de la Región de Murcia, 203, de 3 de septiembre de 2015, 30729 a 31593. https://cutt.ly/FzECO5s

Delmiro Coto, B. (2015). La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios. Graó.

Elizondo, Romina Cecilia (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15(3), 1-23.

Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en internet. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 26(2), 34-41. https://cutt.ly/9zECRHl

González, L. (2017). Hábitos lectores y políticas habituales de lectura. La lectura en España. En J. A. Millán (coord.), La lectura en España: Informe 2017 (pp. 81-91). Federación de Gremios de Editores de España. https://cutt.ly/PzECxsz

Kucirkova, N., Littleton, K., & Cremin, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. Cambridge Journal of Education, 47(1), 67–84. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1118441

Lamarca, M. (2018). Hipermedia/Multimedia. Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://cutt.ly/NzEVjUk

Landow, G. (2006). Is this hypertext any good? Evaluating quality in hypermedia. Dichtung Digital. A Journal of Art and Culture in Digital Media, 3. https://cutt.ly/UzECeLU

Marín-Diaz, V., & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 25-33. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.2424

Nelson, T. H. (1965). A File Structure for the complex, the changing and the indeterminate. En ACM '65: Proceedings of the 1965 20th National Conference (pp. 84–100). Asociación para Maquinaria de Computación. https://doi.org/10.1145/800197.806036

Piaget, J., & Inhelder, B. (1996): De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales. Paidós.

Raffino, M. E. (2020). Sistema de Información: Concepto, tipos, elementos y ejemplos. Concepto.de. https://cutt.ly/yvh7GTi

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2014). Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, 169 a 546. https://cutt.ly/6zEXN0R

Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Gómez-García, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. Revista Complutense de Educación, 32(3), 327-335. https://doi.org/10.5209/rced.70180

Sánchez-Marín, F. J., Parra-Meroño, M. C., & Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. Vivat Academia. Revista de Comunicación, 147, 87-108. http://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108

Scolari, C. A. (2015). Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones (pp. 15-44). Gedisa. https://cutt.ly/qzEXPT8

Vega, M. J. (2003). Literatura hipertextual y teoría literaria. En Vega, M. J. (ed.), Literatura hipertextual y teoría literaria (pp. 9-19). Marenostrum.

Empoderamiento en personas adultas mayores.

Cristina Vidal-Martí. Universitat de Barcelona (España).

1. Introducción.

El concepto empoderamiento fue definido por Rappaport (1987) como la «determinación individual de cada uno sobre su propia vida, como la participación democrática en la vida en comunidad, generalmente realizada a través de estructuras como las escuelas, el vecindario, la iglesia y otras organizaciones de voluntarios» (p. 121).

Con los años, dicho constructo fue redefinido aportando perspectivas, disciplinas y matices distintos, convirtiéndose en un concepto poliédrico, complejo y sin una conceptualización unitaria, que reúna las distintas interpretaciones (Iturralde, 2005; Musitu y Buelga, 2004; Rappaport, 1990; Zimmerman, 2000).

Sin embargo, se identifican dos características del empoderamiento. Una es su finalidad. Se concibe como una metodología que permite transformar, cambiar y mejorar la realidad buscando el bien común (Christens et al., 2012; Drury y Reicher, 2009).

Una segunda característica, relacionada con la anterior, es el público al cual se dirige. Los proyectos de empoderamiento se asocian a colectivos con riesgo de exclusión para que adquieran un mayor control y dominio sobre sí mismos, facilitando alcanzar sus objetivos y mejorar su calidad de vida (Musitu y Buelga, 2004; Vidal, 2009; Weldon, 2019). Uno de dichos colectivos son las personas adultas mayores (Huenchan y Rodriguez-Pinero, 2010).

En la literatura se identifican cuatro grandes beneficios del empoderamiento en las personas adultas mayores. Un primero es su propia finalidad. El empoderamiento se convierte en su propio objetivo, porque posibilita a las personas «confiar en sí mismas, en caminar hacia la dignidad» (Nayaran, 2005, p. 121).

Un segundo es el incremento de la autoeficacia, la participación y la implicación social, facilitando un aumento de la autoestima y la autonomía en la persona a corto y medio plazo (Banda y Morales, 2015; Chiavola et al., 2008; Speer et al., 2013).

La inclusión es un tercer beneficio. La visibilización es una manera de facilitar la inclusión social. Por consiguiente, acciones orientadas a valorar la diversidad, aprender de la diferencia y encontrar espacios donde las personas puedan compartir capacidades y dificultades son necesarias para dirigirse hacia dicha meta (Duran, 2007).

Las personas adultas mayores como colectivo invisibilizado a nivel social, pueden encontrar en los proyectos de empoderamiento estrategias para romper con el edadismo, hacer visibles sus necesidades, tener una mayor incidencia política e influencia social (Fotokian et al., 2017; Vidal-Martí, 2020).

El empoderamiento es un compromiso cívico y, por consiguiente, un beneficio para los adultos mayores. El empoderamiento promueve una mejora de la calidad democrática, buscando una significación y corresponsabilidad en el ejercicio como ciudadano (Duran, 2007). Por consiguiente, en las personas adultas mayores puede facilitar una mayor responsabilidad social, así como una mayor implicación y participación en su entorno.

En definitiva, el empoderamiento hacia las personas adultas mayores es una metodología que posibilita mejorar su bienestar, porque permite su visibilización, ayuda a incrementar su autoeficacia, autonomía, autoestima y favorece su participación e implicación social.

El trabajo que se presenta parte de una experiencia de empoderamiento, dirigida a personas adultas mayores, mediante el entrenamiento de la memoria. Se acompañó a un grupo de adultos mayores, que previamente habían cursado un proyecto de entrenamiento de la memoria con un profesional y participaban en actividades comunitarias y/o equipamientos de mayores de manera voluntaria, a capacitarse como dinamizadores.

Ser dinamizador consistió en ser instructor y referente en un proyecto de entrenamiento de la memoria para ayudar a otras personas adultas mayores, que deseaban continuar su entrenamiento de la memoria, después de haber participado en un proyecto impartido por un profesional.

Para convertirse en dinamizador, la persona adulta mayor debía mostrar motivación para implicarse en dicho proyecto y, a su vez, participar en un proceso de capacitación. La capacitación consistía en una formación teórico-práctica y un proceso de orientación.

La formación se realizó antes de poner en práctica el proyecto. Su duración fue de 12 horas y se estructuró en tres bloques de contenidos: (1) el empoderamiento, (2) la dinamización grupal y (3) el entrenamiento de la memoria.

Se realizaron tres sesiones para acompañar a los dinamizadores durante la impartición del proyecto de entrenamiento de la memoria. Una primera de carácter inicial, una segunda al cabo de siete semanas para facilitar el acompañamiento y una sesión final, después de la finalización del proyecto, a modo de cierre y de evaluación. Se establecieron más sesiones de orientación y acompañamiento de manera particular para aquellos dinamizadores que lo solicitaron.

La formación más las sesiones de orientación fueron valoradas por parte de los dinamizadores, profesionales implicados y miembros de los equipos directivos de las organizaciones participantes (Vidal-Martí, 2022). Toda esta información se compartió y se identificaron y priorizaron elementos de mejora para próximas ediciones.

Uno de los temas pendientes fue la valoración del proceso de empoderamiento. El objetivo de este trabajo es dar respuesta a dicha necesidad y valorar dicho proceso como medida de mejora para futuros proyectos.

2. Metodología.

2.1. Diseño

Es un estudio prospectivo, donde se presentan los resultados de valorar el proceso de empoderamiento en personas adultas mayores después de finalizar el proyecto. Se utilizó el diseño cuantitativo, mediante un cuestionario ad hoc para dar respuesta al objetivo del estudio.

2.2. Participantes

La muestra inicial estaba formada por 20 participantes, de los cuales 2 fueron excluidos por no finalizar el proyecto.

La selección de la muestra se realizó mediante criterios de inclusión y exclusión. Los de inclusión fueron cinco: (1) haber participado en un proyecto de entrenamiento de la memoria impartido por un profesional, (2) voluntad y predisposición para participar en el proyecto de empoderamiento, (3) haber cursado la formación capacitadora para participar en el proyecto de empoderamiento, (4) tener más de 60 años y (5) tener experiencia como participante en equipamientos de mayores y/o comunitarios de cómo mínimo 1 año.

Los criterios de exclusión fueron dos: (1) presentar deterioro cognitivo y (2) tener una enfermedad que incapacitara a la persona para implicarse en el proyecto. Antes de empezar la formación de capacitación como dinamizadores, se realizó una valoración neuropsicológica a cada participante y una entrevista en profundidad para identificar los posibles criterios de exclusión.

Las características sociodemográficas de los 18 participantes fueron que un 72,2% eran mujeres respecto a un 27,8% de hombres y con una media de edad de 71,94 años, de un rango entre 64 y 77 años (DT=4,51).

2.3. Instrumento.

Partiendo del objetivo del estudio era preciso diseñar un instrumento *ad hoc* que permitiera identificar y valorar las dimensiones del empoderamiento. Para su elaboración, se revisó la literatura y se identificaron dos instrumentos, que se tuvieron en consideración, como base para la construcción del cuestionario de este trabajo (Sanromà, 2016; Úcar, 2017). Una vez elaborado, fue validado mediante un juicio de expertos.

Constaba de 4 partes diferenciadas. En la primera, se solicitaron dos datos sociodemográficos, en concreto el género y la edad. En la segunda, se preguntó si el proyecto había facilitado el empoderamiento mediante una pregunta dicotómica. Si la respuesta era afirmativa, se recomendaba continuar con el cuestionario y responder a los siguientes apartados. En la tercera, se pedía a los participantes marcar los elementos de aprendizaje en base al empoderamiento; estableciéndose siete dimensiones del constructo como posibles respuestas: autoestima, responsabilidad, autoeficacia, autonomía, autorregulación, consciencia crítica y participación.

La última parte constaba de treinta y una preguntas cerradas que se respondían mediante una escala tipo Likert de 10 puntos (desde 1, nulo, hasta 10, total aprendizaje). En concreto, había ocho preguntas relacionadas con la autoestima, dos de responsabilidad, siete de autoeficacia, cuatro de autonomía, dos de autorregulación, tres de consciencia crítica y cinco de participación.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se presentó el proyecto a los adultos mayores y quienes optaron a participar firmaron el consentimiento informado. Se garantizó el anonimato de los datos. Los datos se analizaron a través del software estadístico SPSS Statistics 24.0.

3. Resultados.

El 88,89% de los participantes respondió que el proyecto había facilitado el empoderamiento. En contraposición, el 11,11% contestó con un no y no respondió a las preguntas 3 y 4. El resto de participantes contestó el 100% de dichas preguntas.

En relación a los elementos de aprendizaje, el 93,75% (n=15) respondió que el proyecto había aumentado su autoestima, el 81,25% (n=13) su autoeficiencia y autonomía, el 75% (n=12) su grado de participación y responsabilidad y el 56,25% (n=9) que había facilitado la autorregulación. La consciencia crítica fue la dimensión menos valorada en un 37,5% (n=6).

A continuación, se presentan los resultados en relación a cada una de las dimensiones (ver tabla 1).

Dimensión	Ítem	Media	Desviación estándar
Autoestima	Estar satisfecho/a conmigo mismo/a	9,75	,683
	Conocer mis propias capacidades	8,63	1,025
	Sentirme reconocido por los demás	8,69	1,014
	Ser capaz de afrontar situaciones difíciles	8,38	1,088
	Sentirme más seguro/a	8,50	1,155
	Reconocer mis propios límites	5,75	,856
	Ser capaz de mostrarme ante los demás	7,81	,544
	Aumentar mi satisfacción con la propia vida	6,38	1,928
Responsabilidad	Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista	8,38	,806
	Ser capaz de compartir funciones en los grupos que formas parte	6,50	,894
Autoeficacia	Ser capaz de gestionar un grupo	7,75	,856
	Ser constante y metódico en la realización de la tarea	8,68	1,250
	Ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos	8,44	1,315
	Ser capaz de realizar aquellas tareas que me propongo	7,00	1,591
	Saber encontrar soluciones o estrategias alternativas	5,56	1,094
	Tener un mayor percepción de capacidad ante nuevos retos	7,75	1,483
	Ser capaz de prever y anticiparme a posibles consecuencias	6,31	,793
Autonomía	Tener iniciativa	6,81	,544
	Ser autónomo	9,63	,619
	Saber priorizar las demandas propias y del entorno	5,19	1,276
	Ser capaz de elegir y actuar siguiendo mis convicciones	5,44	1,209
Autorregulación	Ser capaz de autorregular la propia conducta	6,06	,771
	Ser capaz de ser asertivo/a en la gestión de conflictos	5,89	,873

Consciencia crítica	Defender las propias necesidades individuales y las grupales	5,37	1,248
	Ser capaz de analizar situaciones o problemáticas	5,31	,946
	Tener criterio propio	5,63	1,088
Participación	Ser capaz de comunicarme	7,44	1,094
	Implicarme en acciones y proyectos	6,06	,776
	Ser capaz de influenciar en mi entorno	6,81	1,328
	Conocer recursos, servicios y equipamientos del territorio	6,06	,772
	Conocer agentes y organizaciones de la comunidad	5,38	1,204

Tabla 1. Puntuaciones medias de los ítems evaluados.

Si se analiza los ítems de manera individual, se observa que los tres que alcanzan una mayor puntuación son *Estar satisfecho/a conmigo mismo/a* (9,75 ± 683), *Ser autónomo* (9,63 ± ,619) y *Sentirme reconocido por los demás* (8,69 ± 1,014), mientras que los tres menos valorados son *Saber priorizar las demandas propias y del entorno* (5,19 ± 1,276), *Ser capaz de analizar situaciones o problemáticas* (5,31 ± ,946) y *Saber encontrar soluciones o estrategias alternativas* (5,56 ± 1,094).

Si se analiza la desviación estándar, se identifican ítems con una mayor dispersión que otros. En concreto, los tres ítems con una mayor dispersión son *Aumentar mi satisfacción con la propia vida* (6,38 ± 1,928), *Ser capaz de realizar aquellas tareas que me propongo* (7,00 ± 1,591) y *Tener una mayor percepción de capacidad ante nuevos retos* (7,75 ± 1,483); mientras que *Tener iniciativa* (6,81 ± ,544), *Ser capaz de mostrarme ante los demás* (7,81 ± ,544) y *Ser autónomo* (9,63 ± ,619) fueron los tres ítems con menor dispersión, significando que los participantes puntuaron con valores similares.

Si se realiza la media de cada dimensión, los resultados obtenidos son un 7,9 en autoestima, un 7,44 en responsabilidad, un 7,35 en autoeficacia, un 6,77 en autonomía, un 5,96 en autorregulación, un 5,43 en consciencia crítica y un 6,35 en participación. Destacar la autoestima como media de mayor puntuación y consciencia crítica como la menor.

4. Discusión y conclusiones.

El objetivo de este trabajo era valorar el proceso de empoderamiento en personas adultas mayores que dinamizaban un proyecto de entrenamiento de la memoria para ayudar a otras personas a optimizar dicho dominio. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el proyecto facilitó el empoderamiento a 9 de cada 10 participantes. Por consiguiente, hay una percepción mayoritaria de mejora del bienestar y una consciencia de participar en un proyecto que ayuda a visibilizar, implicar y dar voz a las personas adultas mayores.

A su vez, los resultados también refuerzan competencias propias del proceso de empoderamiento como la autoestima, la autoeficacia y la participación. Dichas competencias fueron valoradas con altos porcentajes tanto cuando se preguntó por los elementos de aprendizaje como en relación a los ítems y la media de cada dimensión. Por consiguiente, el proyecto ha ayudado a que las personas adultas mayores refuercen sus capacidades, fomenten su autoeficacia y se sientan mejor consigo mismas, favoreciendo una apertura hacia los demás y hacia la comunidad, mediante la participación.

En definitiva, si se analiza los resultados en base a los beneficios del empoderamiento, se destacan cuatro conclusiones. Una primera es que el proyecto posibilita que las personas crean en sí mismas (Nayaran, 2005). Sentirse reconocido, estar satisfecho con uno mismo, aumentar la satisfacción con la propia vida y sentirse seguro serían argumentos que corroboran que los dinamizadores sintieron después de haber finalizado este proyecto y, por consiguiente, aumentó la percepción de crecimiento y de satisfacción.

El empoderamiento ayuda a incrementar la autoeficacia, la participación e implicación social (Sidorenko, 2014). Los participantes del proyecto así lo expresaron. Por consiguiente, que la persona adulta mayor identifique que mejoró su relación con el entorno y su compromiso son pilares que refuerzan la propia autoestima, autonomía y, a su vez, son motor de acciones futuras (Vidal-Martí, 2022).

Si la persona adulta mayor se siente capacitada y ocupa de manera significativa su tiempo libre hacia los demás, esta acción contribuirá a incrementar su bienestar y calidad de vida (Henriquez y Sánchez, 2020).

Un tercer beneficio es la inclusión. El proyecto facilita la atención a la diversidad en el propio colectivo de personas adultas mayores, porque posibilita compartir espacios, momentos y actividades donde se visibilizan diferencias culturales, de valores, capacidades y necesidades. Esta riqueza, que se produce en el sí del proyecto, puede ser un estímulo para que las personas se motiven a participar en otros espacios de la comunidad, ya sea con las personas adultas mayores o con otros colectivos.

Un último beneficio es el compromiso cívico. Aunque los datos obtenidos no permiten establecer el grado de compromiso hacia la comunidad, los resultados indican que la responsabilidad es uno de los componentes, conjuntamente con la autoestima, mayormente puntuado, siendo uno de los indicadores clave asociado al compromiso cívico (García-Arnaldos, 2021; Puig et al., 2009).

Este proyecto de empoderamiento nace de la voluntad de dar respuesta a una necesidad expresada por las personas adultas mayores, como son las ganas de continuar el trabajo cognitivo. Por consiguiente, la predisposición de los dinamizadores para dar respuesta a dicha demanda contribuye a reforzar su compromiso cívico, implicándose a nivel social y responsabilizándose como ciudadano.

En definitiva, el empoderamiento como metodología de acción posibilita a las personas adultas mayores transformar su situación y mejorar su calidad de vida. En este trabajo, se valoró el proceso de empoderamiento en base a un proyecto de entrenamiento de la memoria. Los resultados evidencian los beneficios del empoderamiento hacia este colectivo, aunque somos conscientes de las limitaciones del trabajo.

En un futuro, será necesario ampliar la muestra, revisar y validar el instrumento, valorar la posibilidad de utilizar más instrumentos y tener en cuenta las percepciones y conocimientos de todos los agentes implicados en el proyecto para conocer con mayor precisión el alcance y la valoración del empoderamiento en los adultos mayores.

Referencias bibliográficas.

Banda Castro, A. L., y Morales Zamorano, M. A. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología, 33*(1), 3-20.

Chiavola, C., Cendrós Parra, P., y Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia, 14*(3), 130-133.

Christens, B. D. (2012). Toward relational empowerment. *American Journal of Community Psychology, 50*(1-2), 114-128.

Drury, J., y Reicher, S. (2009). Collective psychological empowerment as a model of social change: Researching crowds and power. *Journal of Social Issues, 65*(4), 707-725.

Duran Muñoz, R. (2007). Envejecer y empoderar. Una propuesta analítica. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 42*(5), 293-301.

Fotokian, Z., Mohammadi Shahboulaghi, F., Fallahi-Khoshknab, M., y Pourhabib, A. (2017). The empowerment of elderly patients with chronic obstructive pulmonary disease: Managing life with the disease. *PloS one*, *12*(4), e0174028.

García-Arnaldos, M. D. (2021). Responsabilidad y compromiso cívico. *Estudios de Filosofía*, (63), 151-167.

Henriquez Pino Santos, P. C., y Sánchez Pérez, L. (2020). Impacto del programa educativo de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en el empoderamiento comunitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, *39*(1).

Huenchuan, S., y Rodríguez-Piñero Royo, L. (2010). *Envejecimiento y derechos humanos: situación y perspectivas de protección*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3803/1/lcw353_es.pdf

Iturralde, P. (2005). *Memoria del Taller de diseño de la estrategia de empoderamiento de Empresas Campesinas*. Proyecto Emprender. COSUDE. Fundación Marco, FEPP-Latacunga, Intercooperation. Riobamba.

Musitu, G., y Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y N. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). UOC.

Narayan, D. (ed.) (2005). *Measuring empowerment: cross disciplinary perspectives*. World Bank.

Puig Rovira, J. M., Batlle Suñer, R., Bosch Vila, C., Cerda Toledo, M. D. L., Climent Castelló, T., Gijón Casares, M., ... y Trilla Bernet, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Graó.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*(2), 121-148.

Rappaport, J. (1990). Research methods and the empowerment social agenda. En Tolan, P., Keys, C., Chertok, F., y Jason, L. A. (eds.). *Researching community psychology: Issues of theory and methods* (pp. 51–63). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10073-005

Sanromà Ortiz, M. (2016). Evaluación de un programa de empoderamiento para potenciar y desarrollar conductas promotoras de salud y salud mental positiva en estudiantes de enfermería. «Dinamiza la Salud: Cuídate y Cuida». [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/386481/MSO_TESIS.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sidorenko, A. (2014). Tres cursos de acción para el empoderamiento de las personas mayores. En S. Huenchuan y R. Icela Rodríguez (coord.), *Autonomía y dignidad en la vejez: teoría y práctica en políticas de derechos de las personas mayores* (pp. 119-130). CEPAL.

Speer, P., Peterson, N., Armstead, T., y Allen, C. (2013). The influence of participation, gender and organizational sense of community on Psychological Empowerment: The moderating effects of income. *American Journal of Community Psychology, 51*(1/2), 103-113.

Úcar, X., Planas, A., Novella Cámara, A. M., y Rodrigo Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30*, 1, 67-80.

Vidal Fernández, F. (2009). *Pan y rosas: fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Cáritas Española.

Vidal-Martí, C. (2020). Aprendizaje cooperativo en los programas de entrenamiento de memoria multifactorial para personas mayores. *Tendencias pedagógicas, 36*, 154-163.

Vidal-Martí, C. (2022). *Empoderamiento y mayores*. Horsori. En prensa.

Weldon, S. L. (2019). Power, exclusion and empowerment: Feminist innovation in political science. *Women's Studies International Forum, 72*, 127-136. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.05.014

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. En En Rappaport, J., i Seidman, E. (Eds). *Handbook of Community Psychology*. Springer US.

Hibridización entre AICLE y EF: una oportunidad para promover las habilidades del siglo 21.

Celina Salvador-Garcia. Universitat Jaume I (España).

María Maravé-Vivas. Universitat Jaume I (España).

Teresa Valverde-Esteve. Universitat de València (España).

1. Introducción.

El mundo global en el que vivimos nos impele a conocer y ser competentes en más de un idioma, de forma que el aprendizaje de lenguas se ha convertido, en muchos casos, en una necesidad social propia del siglo 21. Ante tal situación, parece claro que toda persona tiene derecho a aprender al menos un idioma extranjero que le permita ampliar su abanico de interacción con cualquiera con quien no comparta una misma primera lengua, independientemente de su clase social y/o capacidad económica. En este sentido, hace varios años, la Unión Europea impulsó una serie de acciones con objeto de potenciar el aprendizaje de idiomas entre la ciudadanía europea. Por ejemplo, el Libro Blanco sobre educación y formación fijó como meta que cada persona debería ser capaz de dominar al menos tres idiomas diferentes (Comisión Europea, 1995); cuestiones que siguen de plena vigencia atendiendo a las iniciativas del Espacio Europeo Educación establecidas para el año 2025.

En este contexto, hace ya tiempo que los diferentes sistemas educativos europeos deberían ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de adquirir suficientes competencias lingüísticas que les permitan comunicarse en idiomas distintos a su primera lengua. Existen múltiples iniciativas y metodologías enfocadas a fomentar este objetivo. Entre todas ellas, una que ha ido cobrando fuerza de forma exponencial en las últimas dos décadas, tanto a nivel europeo como internacional, radica en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Lasagabaster & Doiz, 2016; Pérez-Cañado, 2018).

Ante la dificultad de dedicar aún más tiempo escolar de forma específica al aprendizaje de lenguas, la educación bilingüe se ha convertido en una realidad dentro del escenario educativo actual. Consecuentemente, el enfoque AICLE se ha ido incorporando cada vez más a materias no lingüísticas en múltiples etapas educativas. Entre la variedad de asignaturas que pueden adoptar el enfoque AICLE, atendiendo a la literatura especializada, la Educación Física (EF) emerge como una opción nada desdeñable (Gil-López et al., 2021; Salvador-García et al., 2017).

Definir CLIL no es una tarea fácil, puesto que se trata de un concepto amplio y ciertamente flexible. Sin embargo, una de las definiciones más aceptadas es la propuesta por Coyle et al. (2010), quienes lo conciben como "un enfoque educativo dual en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto de un contenido como de un idioma" (p. 1). No obstante, en el contexto concreto que nos compete, considerar este término atendiendo particularmente al campo de la EF resulta cuanto menos pertinente. Esta aproximación nos permitirá comenzar a observar AICLE desde diferentes perspectivas y disciplinas, desarrollar una mejor comprensión de aquello que acontece en el nivel de la pedagogía del aula y, en definitiva, establecer una conexión robusta entre la teoría específica de AICLE y su puesta en

práctica a través de un contenido concreto (Dalton-Puffer et al., 2018). En este sentido, una definición sucinta es la propuesta por Coral y Lleixà (2016), quienes afirman que una EF a través de AICLE:

> *"debe entenderse como un enfoque holístico que utiliza los principios de aprender haciendo para enseñar contenidos motores a través de una lengua extranjera y que, al mismo tiempo, fomenta los procesos cognitivos y la ciudadanía. Tiene en cuenta la motivación del alumnado para el movimiento y proporciona apoyo lingüístico para lograr los objetivos motores y lingüísticos" (p. 108).*

Tal y como estos autores indican, cualquier propuesta de EF a través de AICLE debería atender a aprendizajes vinculados tanto a la propia materia como a la lengua de aprendizaje. No obstante, conviene reparar en otro concepto clave que también mencionan y que resulta imperativo en el contexto educativo del siglo 21: la ciudadanía. En este sentido, cualquier etapa educativa, disciplina y/o método pedagógico debería atender de forma transversal esta cuestión a fin de formar ciudadanos y ciudadanas críticos, competentes y preparados para formar parte de la sociedad actual. De este modo, también la EF bilingüe debería comprometerse con este propósito de interés práctico y favorecer el desarrollo de las habilidades ciudadanas por parte de todo el alumnado. Tomando en consideración esta tesitura, el presente texto aborda cómo una EF bilingüe puede ser capaz de dar respuesta al desarrollo de la ciudadanía entre el estudiantado, centrándonos específicamente en las habilidades clave del siglo 21.

2. Las habilidades del siglo 21.

Durante los últimos 20 años se ha expandido a nivel mundial y de forma exponencial un movimiento que promueve el desarrollo de las conocidas como habilidades del siglo 21. Estas fueron propuestas por el *Partnership for 21st Century Learning*, y quedan definidas como las habilidades y conocimientos que el estudiantado necesita en el marco de un aprendizaje acorde al siglo 21. Concretamente, Tang et al. (2021) afirman que la creatividad, la colaboración, el interés, el compromiso y la autorregulación son las cinco habilidades clave del presente siglo, ya que son cruciales para construir una ciudadanía propia y preparada para el siglo en el que nos encontramos. Esto implica que, hoy en día, todo proceso de enseñanza-aprendizaje debería atender de forma transversal a dichas habilidades.

Si bien en el pasado la EF pudo ser percibida como una materia que se enfocaba en la enseñanza del deporte para que el estudiantado aprendiera habilidades deportivas particulares, hoy en día esta perspectiva está viéndose superada. De hecho, en la actualidad, la EF prioriza una educación que aspira, como fin último, a que el estudiantado aprenda a ser mejor ciudadano (Casey & Quennerstedt, 2020). Sin ir más lejos, de acuerdo con Lleixà (2017), la EF contemporánea debe abordar decididamente las necesidades específicas del siglo 21 y brindar al alumnado oportunidades para favorecer su desarrollo integral. En este contexto, una EF congruente y preocupada por el desarrollo holístico de su alumnado debe favorecer el desarrollo de las habilidades clave del siglo 21, independientemente del modelo o aproximación pedagógica utilizados.

Por lo que respecta al aprendizaje de lenguas y el enfoque AICLE de forma particular, también puede vislumbrarse una decidida preocupación por el desarrollo de la ciudadanía del siglo 21 (Cruz, 2021). De hecho, de acuerdo con Ellison (2018), la utilización de AICLE genera que el profesorado sea más consciente de la necesidad de favorecer el desarrollo integral del estudiantado y, por ende, de prepararlos adecuadamente para la sociedad actual a través de itinerarios de aprendizaje emancipatorios, creativos e interdisciplinares (Cruz, 2019; Ohler, 2013). En consecuencia, autores como Kusumoto (2018) defienden que formas de aprendizaje

activas como las propuestas con el uso de AICLE son susceptibles de generar escenarios de aprendizaje óptimos para el desarrollo de una ciudadanía crítica entre el alumnado.

Resulta interesante reparar en este punto, además, en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible propuesta por la UNESCO, dado que uno de los 17 objetivos que se establecen consiste en promover una educación de calidad, que se encontraría íntimamente vinculada con el desarrollo de la ciudadanía y las habilidades de clave del siglo 21. De acuerdo con las ideas previamente expuestas y avaladas por los múltiples valedores de AICLE, este enfoque podría tener cabida y emerger como una práctica de innovación docente que permitiera liderar el camino hacia una educación de calidad. En este sentido, la combinación de EF y AICLE podría ser susceptible de generar un contexto adecuado en el que favorecer dicha educación de calidad a través del desarrollo de las habilidades del siglo 21. Así, seguidamente, se aborda cada una de las cinco habilidades expuestas por Tang et al. (2021), se razona cómo la EF bilingüe puede darle respuesta y se presenta un breve ejemplo en el contexto de la educación secundaria para cada habilidad.

2.1. Creatividad.

De acuerdo con Herranz y Moyano (2022), la creatividad puede ser concebida como "un valor cultural que permite generar soluciones eficaces para las problemáticas contemporáneas, basado en un pensamiento reflexivo, flexible y divergente; es una solución independiente y autónoma de los problemas, aunque aprobada por la comunidad" (p. 151). Durante los últimos años se está incidiendo de forma decidida en su promoción en diferentes contextos educativos (Kim & Pierce, 2013; Tienken, 2016) y, de hecho, diferentes autores y autoras aseveran que el pensamiento y comportamiento creativo puede ser desarrollado a través de prácticamente todas las asignaturas (Beghetto & Kaufman, 2016; Bereczki & Kárpáti, 2018; Davies et al., 2013; Silvia et al., 2014). En este sentido, Neville y Makopolou (2021) inciden en que la promoción de la creatividad es uno de los múltiples beneficios asociados históricamente a la EF, probablemente gracias a la cantidad de situaciones generadas que requieren la resolución de problemas, ser flexibles, ser capaces de improvisar o adaptarse a estímulos cambiantes.

Por su parte, una de las características inherentes de cualquier propuesta basada en AICLE debería residir en ofrecer al alumnado oportunidades para resolver problemas, transformar información o descubrir nuevos significados haciendo uso de formas creativas de pensamiento (Hanesova, 2014). De hecho, siguiendo a Coyle et al. (2010), AICLE está íntimamente vinculado con el desarrollo de las habilidades cognitivas, por lo que buena parte del profesorado que emplea este enfoque se centra más en promover la creatividad entre el alumnado (Cavalcante et al., 2016). En definitiva, el potencial propio de la asignatura de EF sumado a las características y estrategias que suelen emplearse con AICLE incitan a considerar que una EF bilingüe puede establecer un escenario ciertamente apropiado en el que desatar la capacidad creativa del alumnado.

Un ejemplo de propuesta de EF bilingüe que incida en el desarrollo de la creatividad podría ser la representación de situaciones en las que se aborde la temática de los primeros auxilios. El alumnado, dividido en grupos de tres o cuatro personas, debería realizar una pequeña dramatización mostrando cómo actuar en una situación que requiriese de un protocolo de primeros auxilios, tal como un accidente de motocicleta. El estudiantado debería utilizar únicamente la lengua meta, que no domina tanto como su primera lengua, por lo que la capacidad expresiva del cuerpo y la creatividad serían necesarias para poder favorecer que el resto de sus compañeros y compañeras comprendieran bien la situación y cómo actuar en ese caso.

2.2. Colaboración.

Pasamos a centrarnos ahora en la colaboración que, en un contexto educativo, puede ser definida como la capacidad de creación de sinergias, generando que la congregación del trabajo conjunto del alumnado sea mayor que la suma individual de sus partes (Finco et al., 2013). De acuerdo con Barker et al. (2015), la interacción entre el estudiantado puede considerarse una característica inherentemente implícita a la EF, a diferencia de otras asignaturas en las que deben buscarse estrategias pedagógicas específicas que inciten el trabajo conjunto. Además, modelos pedagógicos propios de la EF, robustos y contrastados como pueden ser el *Sport Education* (Kao, 2019) o el Aprendizaje Cooperativo (Casey & Quennerstedt, 2020), favorecen más si cabe la negociación del aprendizaje mediante la propuesta de experiencias en las que el trabajo conjunto entre el alumnado es esencial a fin de que puedan construir su propio aprendizaje a la par que mejoran sus habilidades interpersonales (Barker et al. 2015). Para que estos modelos sean efectivos, autores como Kao (2019) inciden en la necesidad de fomentar la confianza y adecuada colaboración entre el alumnado. Como consecuencia, Cronin et al. (2018) defienden que la EF emerge como un contexto idóneo en el que desarrollar de habilidades como el trabajo en equipo o las habilidades interpersonales, a lo que Tolgfors (2020) añade que la colaboración se erige como un aspecto fundamental para alcanzar una EF inclusiva y de calidad.

Por lo que respecta a AICLE, diferentes estudios sugieren que este enfoque pedagógico espolea al profesorado a utilizar más actividades cooperativas a fin de favorecer la interacción y potenciar el eje intercultural (Pérez-Gracia et al., 2020). De hecho, Mehisto et al. (2008) exponen que cualquier propuesta basada en AICLE debería incidir en el fomento de la colaboración para poder extraer el máximo provecho de sus posibilidades. Estas cuestiones han sido puestas de manifiesto de forma específica en el contexto propio de la EF bilingüe. Por ejemplo, Coral y Lleixá (2013) destacan el éxito de las actividades que combinan el aprendizaje cooperativo con las destrezas orales y la actividad motriz, por lo que la EF bilingüe puede erigirse como un contexto que fomente una comunidad de aprendizaje basada en los principios del aprendizaje socioconstructivista (Devos, 2016). Del mismo modo, tanto alumnado como profesorado de EF bilingüe destacan la necesidad y relevancia de la colaboración en las sesiones (Lamb & King, 2019; Salvador-Garcia & Chiva-Bartoll, 2017). En suma, todo parece indicar que una EF bilingüe necesitará de una colaboración efectiva si se pretende alcanzar aprendizajes tanto a nivel lingüístico como de las diferentes dimensiones que conforman la EF.

Esto puede conseguirse, por ejemplo, en una propuesta didáctica centrada en un deporte colectivo como puede ser el baloncesto. Se podría pedir al alumnado que, por grupos de tres o cuatro personas, extrajeran las normas más importantes a modo de reflexión sobre la práctica que han estado realizando. Para poder llevar a cabo esta tarea, quizás una persona del grupo sea la que mejor haya captado la esencia del deporte, pero otra persona es la que tiene una mayor competencia para expresar dichas ideas de forma sucinta y una tercera podría ser la que mayor facilidad tuviera para expresar esas mismas ideas en la lengua meta. De esta forma, se percibe que cada integrante del grupo puede aportar al trabajo colectivo a través de sus fortalezas, haciendo que la colaboración entre todos y todas sea necesaria para el éxito común.

2.3. Interés.

La tercera habilidad clave para el siglo 21 a la que aludimos se centra en el interés, que puede ser considerado como una construcción multidimensional y dinámica. De hecho, siguiendo a Tin (2016), el interés es un fenómeno psicológico que surge cuando una persona interactúa con un objeto de significado personal en un contexto específico y esa interacción se

caracteriza por presentar afecto positivo, valor y deseo de adquirir un mayor conocimiento con lo que se le vincula. En un contexto educativo, dicho objeto podría hacer referencia, por ejemplo, a actividades, materiales, el contenido trabajado, el método pedagógico aplicado o el contexto de aprendizaje. De esta forma, resulta evidente que una materia como la EF o un enfoque pedagógico como AICLE, resultan elementos que son susceptibles de influenciar el interés del estudiantado.

En el campo de la EF existe una vasta tradición de literatura vinculando el interés y la motivación por la asignatura y sus elementos básicos (Granero Gallegos et al., 2012). Por un lado, Chen y Wang (2017) destacan la relevancia del interés situacional en el contexto de EF, mientras que Roure et al. (2021), enfatizan el rol crítico jugado por el interés individual a fin de optimizar el aprendizaje en esta asignatura. Por lo que respecta a AICLE, diversas investigaciones reportan que su uso puede vincularse a un incremento del interés por parte del estudiantado (Huertas-Abril & Shashken, 2021; Vlasenko et al., 2021). No obstante, Birdsell y Sandu (2015) advierten que AICLE debería ser más inclusivo en lugar de dirigirse específicamente a aquel alumnado que mayor motivación inherente presenta. Consecuentemente, el contexto o materia desde el que se aplique puede erigirse en un factor crítico a fin de despertar el interés de todo el alumnado.

El área de EF es susceptible de tornarse en ese contexto motivante que ayude a incrementar los niveles de interés de aquel estudiantado que menos interés intrínseco presente por el uso de AICLE. Para analizar esta cuestión, Baena-Extremera y Granero Gallegos (2015) validaron un cuestionario específicamente a fin de analizar la satisfacción del alumnado de EF bilingüe. Además, estudios como el de Baena-Extremera et al. (2018) hallaron que la autonomía es el mejor predictor de motivación intrínseca, y que ésta es el mejor predictor de satisfacción en EF bilingüe, de forma que sugieren al profesorado que se trate de estimular la libertad de elección entre el alumnado y que se lleven a cabo sesiones incidiendo en la expresión de sentimientos con objeto de favorecer el interés del alumnado en este contexto. Para ello, se podría proponer al alumnado la realización de actividades de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, tras finalizar una sesión o una propuesta didáctica, podría utilizarse un "ticket de salida" (Leigh, 2012) en el que el alumnado tuviera voz (en la lengua meta) para expresar cómo ha vivido la sesión, de forma que no solo se le da espacio a la expresión de sus ideas favoreciendo su interés, sino que se plantea un escenario en el que el uso de la lengua meta es necesario y pertinente.

2.4. Compromiso.

Por lo que respecta al compromiso, de acuerdo con autores como Wang et al. (2016), este se erige como una construcción multidimensional que incluye componentes conductuales, emocionales, cognitivos y sociales. Si se considera este elemento teniendo en cuenta los contextos educativos, puede indicarse que, a menudo, el compromiso se operacionaliza mediante indicadores como la asistencia a la escuela, la participación en actividades y las interacciones sociales (Wang et al., 2016). Si se amplía el foco de atención aún más para atender a la asignatura de EF, múltiples investigaciones muestran que el apoyo social de los otros (compromiso afectivo) y el compromiso cognitivo facilitan el aprendizaje de los estudiantes a través de un mayor compromiso conductual (Kuokkanen et al., 2021). Además, de acuerdo con la investigación desarrollada por Leo et al. (2022), la motivación del alumnado de EF explica y predice su compromiso durante las sesiones; por lo que parece evidente el vínculo entre esta habilidad del siglo 21 y la expuesta en las líneas precedentes: el interés.

En referencia al enfoque AICLE, no puede considerarse que la predisposición y compromiso presentados por el estudiantado sean conceptos fijos, puesto que se circunscriben a las

actuaciones e interacciones que pueden fluctuar y variar en función de cada momento (Evnitskaya & Berger, 2017). En este sentido, autores como Tagnin y Ríordáin (2021) consideran que favorecer que el estudiantado pueda ser partícipe del discurso de las sesiones de forma activa es fundamental para favorecer su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante este enfoque. Con este fin, de hecho, Meyer et al. (2018) han desarrollado el Marco de las pluri-alfabetizaciones para AICLE, puesto que permite abordar la naturaleza holística e integrada del aprendizaje y capturar las interacciones dinámicas entre alumnado y profesorado de forma que se favorezca, entre otras variables, su compromiso.

A fin de favorecer el compromiso del alumnado, dicho marco conceptual podría aplicarse, por ejemplo, en una actividad incidiendo en la corrección postural a la hora de desarrollar diferentes actividades. Por parejas, una persona podría realizar una serie de abdominales, mientras que su pareja debería analizar su ejecución y darle instrucciones sobre cómo puede mejorar la técnica de su realización para evitar que esta práctica sea nociva para la salud. Esta tarea, pues, permite al alumnado trabajar los niveles cognitivos de descripción y evaluación, integrando lengua y contenido de EF, a la par que ayuda a sus compañeros o compañeras a mejorar su salud postural.

2.5. Autorregulación.

Por último, la autorregulación abarca diversas habilidades que permiten a las personas regular sus pensamientos y comportamientos (Nigg, 2017). En este sentido, existe una línea de investigación en EF que ha ido cobrando fuerza durante las dos últimas décadas. Se basa en una perspectiva cognitivo social (Zimmerman, 2000), y sugiere que el desarrollo de las habilidades de autorregulación del alumnado se asocia con niveles más altos de aprendizaje, desempeño y adaptabilidad y motivación (Kolovelonis et al., 2021). Por lo tanto, el desarrollo de la autorregulación puede facilitar el aprendizaje y desempeño de destrezas deportivas por parte del alumnado (Duivenvoorden et al., 2021) y, por ende, se aboga por su desarrollo desde el área de EF.

Por otro lado, el bilingüismo parece asociarse con un incremento en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender (de Diezmas, 2016), que se vincula estrechamente con la capacidad de pensar y comportarse de un modo concreto a fin de profundizar en el aprendizaje. Además, Evnitskaya y Dalton-Puffer (2020), han propuesto un marco teórico para AICLE centrado en las funciones cognitivas del discurso que, entre otros aspectos, aspira a promover que el alumnado sea capaz de interconectar las acciones cognitivas y verbales que favorezcan la autorregulación en su aprendizaje.

Tomando en consideración todas estas ideas, todo apunta a que la autonomía que se aspira a fomentar desde el área de EF, sumada a la otorgada por la adopción de una aproximación pedagógica basada en el constructo de las funciones cognitivas del discurso mediante AICLE podría ser una buena combinación. De este modo, una EF bilingüe sustentada en estos principios sería susceptible de incrementar la capacidad de desarrollo de la autorregulación entre el estudiantado. De forma práctica, esto podría realizarse a través de actividades de autoevaluación en una propuesta practica centrada en un deporte colectivo como el rugby. En esta tarea, un grupo de alumnado debería analizar si durante el juego su equipo es capaz de pasarse el balón utilizando diferentes técnicas de pase, si existe una táctica de equipo, cooperación, etc. (criterios plasmados en la lengua meta). Esta tarea ayudaría al alumnado a reflexionar sobre sus acciones y favorecería la regulación de sus comportamientos a fin de superar los criterios establecidos, ya que deberían, conjuntamente, establecer estrategias para abordar cada criterio de forma exitosa.

3. Conclusiones.

En conclusión, de acuerdo con la literatura propia de la EF y del enfoque AICLE, se atisban posibilidades de que un contexto de EF bilingüe pueda responder adecuadamente al necesario desarrollo de las habilidades del siglo 21 entre el alumnado. Consecuentemente, una EF bilingüe bien articulada, crítica, reflexiva, social y sustentada en marcos pedagógicos robustos puede ser considerado un recurso adecuado que permita, gracias al desarrollo de estas habilidades, no solo favorecer el desarrollo de la ciudadanía entre el estudiantado, sino también promover una educación de calidad que atienda a la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

4. Agradecimientos.

El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto UV-SFPIE_PID-1638998.

Referencias bibliográficas.

Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado al aprendizaje de la Educación Física bilingüe en Inglés. *Porta Linguarum*, 24, 63-76.

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Baños, R., & Ortiz-Camacho, M. M. (2018). Can physical education contribute to learning English? Structural model from self-determination theory. *Sustainability, 10*(10), 3613-3624. https://doi.org/10.3390/su10103613

Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Learning through group work in physical education: A symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society, 20*(5), 604-623. https://doi.org/10.1080/13573322.2014.962493

Beghetto, R. A., & Kaufman J. C. (eds) (2016). *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University Press.

Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review 23,* 25–56. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003

Birdsell, B. J., & Sandu, R. (2015). Japanese Students' Interest in CLIL: The Role of Individual Differences. *Asian EFL Journal*, (87).

Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review, 26*(4), 1023–1037. doi:10.1177/1356336x20904075

Cavalcante, M. T. L., Riberas, G., & Rosa, G. (2016). Fostering innovation in social work and social education degrees: multilingual environment and tools for social change. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s41239-016-0031-0

Chen, A., & Wang, Y. (2017). The role of interest in physical education: A review of research evidence. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*, 313–322. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0033

Coral, J., & Lleixà, T. (2013). Physical Education-in-CLIL tasks. Determining tasks characteristics through the analysis of the diaries. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 24,* 79-84.

Coral, J., & Lleixà, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19(1), 108-126. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.977766

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., & Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(2), 181-196. https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684

Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom: The 'Escape Room Methodology' in the foreign languages classroom. *Babylonia, 3*, 26-29.

Cruz, M. (2021). CLIL Approach and the Fostering of" Creactical Skills" towards a Global Sustainable Awareness. *MEXTESOL Journal, 45*(2), n2.

Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, K., Hofmann, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics, 6*(1), 5-29. https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013) Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity 8,* 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004

de Diezmas, E. N. M. (2016). The impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. Por*ta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 21-34.

Devos, N. J. (2016). *A New Perspective on Integrating Physical Education and Language Learning. In Peer Interactions in New Content and Language Integrated Settings* (pp. 37-60). Springer.

Duivenvoorden, J., Van Der Kamp, J., Van Hilvoorde, I., & Savelsbergh, G. (2021). Self-regulated learning strategies during self-controlled practice in physical education. *Journal of Physical Education and Sport, 21*(2), 894-903. https://doi.org/10.7752/jpes.2021.02111

Ellison, M. (2018). CLIL in the primary school context. En S. Garton y F. Copland, *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 247-268). Routledge.

European Commission (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Oficina de Publicaciones Oficiales.

Evnitskaya, N., & Berger, E. (2017). Learners' multimodal displays of willingness to participate in classroom interaction in the L2 and CLIL contexts. *Classroom Discourse, 8*(1), 71-94. https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1272062

Evnitskaya, N., & Dalton-Puffer, C. (2020). Cognitive discourse functions in CLIL classrooms: Eliciting and analysing students' oral categorizations in science and history. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-20. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1804824

Finco, M. D., Bittencourt, M. Z., Reategui, E. B., & Zaro, M. A. (2013). *Collaboration and social interaction in Physical Education classes: Experience with the use of exergames.* En IEEE International Games Innovation Conference (pp. 50-56). Vancouver, Canada.

Gil-López, V., González-Víllora, S., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Learning foreign languages through content and language integrated learning in physical education: A systematic review. *Porta Linguarum Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, (35), 165-182.

Granero Gallegos, A., Baena Extremera, A., Pérez Quero, F.J., Ortíz Camacho, M. M., & Bracho Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11, 614-623.

Hanesová, D. (2014). Development of critical and creative thinking skills in CLIL. *Journal of language and cultural education, 2*(2), 33-51.

Herranz, A., & Moyano, J. J. (2022). Creatividad, paz, educación: algunas relaciones conceptuales. *Daimon Revista Internacional de Filosofia*, (85), 143-159. https://doi.org/10.6018/daimon.404851

Huertas-Abril, C. A., & Shashken, A. (2021). Exploring the potential of CLIL in Kazakhstan: a qualitative study. *Revista complutense de educación, 32*(2), 261-271. https://doi.org/10.5209/rced.68345

Kao, C. C. (2019). Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the sport education model. *Sustainability, 11*(8), 2348. https://doi.org/10.3390/su11082348

Kim, J. & Pierce, R.A. (2013). Decrease in creativity. En E. G. Carayannis (ed.) *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship* (pp.519–523). Springer.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Samara, E. (2020). The Effects of a Self-Regulated Learning Teaching Unit on Students' Performance Calibration, Goal Attainment, and Attributions in Physical Education. *The Journal of Experimental Education*, 90(1), 112-129. https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1724852

Kuokkanen, J., Virtanen, T., Hirvensalo, M., & Romar, J. E. (2021). The reliability and validity of the sport engagement instrument in the Finnish dual career context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-23. https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1979074

Kusumoto, Y. (2018). Enhancing critical thinking through active learning. *Language Learning in Higher Education, 8*(1), 45-63. https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0003

Lamb, P., & King, G. (2019). Another platform and a changed context: Student experiences of developing spontaneous speaking in French through physical education. *European Physical Education Review*, 26(2), 515-534. https://doi.org/10.1177/1356336X19869733

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (Eds.). (2016). *CLIL experiences in secondary and tertiary education. In search of good practices*. Peter Lang.

Leigh, S. R. (2012). The Classroom Is Alive with the Sound of Thinking: The Power of the Exit Slip. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24*(2), 189-196.

Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2022). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: The mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 27*(1), 59-76. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667

Lleixà, T. (2017). Didáctica de la Educación Física: Nuevos temas, nuevos contextos. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (2), 2-5. https://doi.org/10.1344/did.2017.2.2-

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.

Meyer, O., Coyle, D., Imhof, M., & Connolly, T. (2018). Beyond CLIL: Fostering student and teacher engagement for personal growth and deeper learning. En J. Martínez-Agudo, *Emotions in second language teaching* (pp. 277-297). Springer.

Neville, R. D., & Makopoulou, K. (2021). Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study. *European Physical Education Review, 27*(1), 203-220. https://doi.org/10.1177/1356336X20939586

Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, 58*(4), 361-383. https://doi.org/10.1111/jcpp.12675

Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. SAGE.

Partnership for 21st century learning. n.d. Framework for 21st century learning. http://www.p21.org/index.php

Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction?. *International Journal of Applied Linguistics, 28*(3), 369-390. https://doi.org/10.1111/ijal.12208

Pérez-Gracia, E., Serrano, R., & Carpio, A. J. (2020). Bilingualism and interculture: what are teachers doing?. *Culture and Education 32*(4), 621-648. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819119

Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., & Pasco, D. (2021). Students' individual interest in physical education: Development and validation of a questionnaire. *Scandinavian Journal of Psychology, 62*(1), 64-73. https://doi.org/10.1111/sjop.12669

Salvador-Garcia, C., Chiva-Bartoll, O., & Isidori, E. (2017). Aprendizaje de un idioma extranjero a través de la educación física: una revisión sistemática. *Movimento, 23*(2), 647-660.

Salvador-Garcia, C., & Chiva-Bartoll, O. (2017). CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context. *Journal of Physical Education and Sport, 17*(3), 1130-1138. https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03174

Silvia, P. J., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., Eddington, K. M., Levin-Aspenson, H., & Kwapil, T. R. (2014) Everyday creativity in daily life: An experience-sampling study of "little c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8*(2), 183–188.

Tagnin, L., & Ríordáin, M. N. (2021). Building science through questions in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms. *International Journal of STEM Education, 8*(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.1037/a0035722

Tang, H., Mao, L., Wang, F., & Zhang, H. (2021). A validation study for a short-version scale to assess 21st century skills in flipped EFL classrooms. *Oxford Review of Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1935

Tienken CH (2016) PISA Is Coming! *Kappa Delta Pi Record 52*(3), 112–115. https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1191897

Tin, T. B. (2016). Stimulating student interest in language learning. En T. B. Tin, *Stimulating Student Interest in Language Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 275-315). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-34042-9_9

Tolgfors, B. (2020). Promoting integration through physical education (?). *Sport, Education and Society, 25*(9), 1029-1042. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1687442

Vlasenko, K., Chumak, O., Sitak, I., Kalashnykova, T., & Achkan, V. (2020). CLIL Method to Increase Students' Motivationin Studying Mathematics at Higher Technical School. *Universal Journal of Educational Research, 8*(2), 362-370. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080205

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Análisis icónico del sesgo de género en los libros de inglés de primaria.

Lucila María Pérez Fernández. Universidad de Cantabria (España).

1. Introducción.

En el sistema educativo español, los libros de texto son el material central de muchos cursos. Esto se debe en parte a que ofrecen, tanto al alumnado como al profesorado, la garantía de disponer de todos los contenidos necesarios para ajustarse al currículo educativo. En palabras de Braga y Belver (2016), se trata de un material que "presenta unas características peculiares: es un mediador del aprendizaje del estudiante, pero también se ha configurado como el material curricular de uso preferente del profesorado" (p. 202).

Existen diversos estudios sobre la influencia de los libros de texto en el desarrollo del alumnado tanto a nivel cognitivo como conductual (Briere y Lanktree,1983; Peterson y Lach, 1990; Lee y Collins, 2009). En el caso de la asignatura de inglés como lengua extranjera, es habitual que los libros de texto desempeñen un papel central no solo en la presentación de contenido (nueva gramática, vocabulario, etc.), sino como forma de transmisión de la cultura meta, en la que se incluyen las tradiciones, valores o otras áreas de la vida social, como los roles de género que desempeñan los miembros de las diferentes sociedades. En este sentido, los libros de texto son herramientas poderosas a la hora de construir las identidades de género, pues pueden provocar un impacto duradero en las percepciones del alumnado. Por este motivo, la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* (ONU Mujeres, 1995) instó a los países a desarrollar libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género. Esto ha llevado a diversos países a tomar conciencia sobre la necesidad de revisar el contenido de muchos libros de texto. Por ejemplo, en 2013, el gobierno de Hungría promovió una revisión de los libros de texto de los cursos 1 a 8, con el fin de detectar y eliminar los estereotipos de género. Una de las materias en las que se incluyeron modificaciones fue biología, al pasar a incluir en los manuales referencias al trabajo de científicas (OCDE, 2017).

Una característica de los libros de texto es que suelen incluir diversas imágenes que facilitan la comprensión de ciertos conceptos o vocabulario, aumentan la motivación porque son llamativas o trasmiten contenidos culturales (Sánchez, 2009). Estas imágenes pueden ser de diversos tipos. Muchas de ellas incluyen figuras humanas. Sin embargo, en diversos estudios se ha puesto de manifiesto que todavía en algunos libros de texto las mujeres están subrepresentadas. Wilbraham y Caldwell (2018) detectaron que los libros de texto de ciencias dirigidos a niños/as mostraban tres veces más a los hombres que a las mujeres, lo que contribuía a reforzar el estereotipo de que las profesiones ligadas al ámbito científico son más adecuadas para el género masculino.

Entre las investigaciones que analizan el sexo y la raza representadas en las imágenes de los libros de texto destaca el trabajo de López (2014), quien analizó 115 manuales correspondientes a todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO. Los resultados

mostraron una escasa presencia de mujeres (12,8 %) y que esta presencia disminuye a medida que los cursos aumentan de nivel y los contenidos ganan en profundidad. Robles, Pereira y Da Natividade (2016) compararon tres manuales empleados en México con otros tres usados en Portugal, correspondientes a las asignaturas de ciencias, lengua y geografía. Los resultados reflejaron una presencia de hombres y mujeres ajustada en los tres manuales empleados en México, mientras que los manuales utilizados en Portugal pusieron de manifiesto la ausencia de mujeres en las imágenes de los tres manuales analizados. Moya-Mata, Ros, Menescardi y Bastida (2013) centraron su estudio en el análisis de las imágenes de 18 libros de educación física de primaria, publicados por tres editoriales. En este estudio los resultados encontraron que lo más habitual era la presencia de imágenes de grupo mixto, es decir, en las que aparecían tanto hombres como mujeres.

1.1. Objetivos e hipótesis.

Las preguntas que motivaron la presente investigación fueron las siguientes:

- ¿Existe un equilibrio entre el número de imágenes de hombres y de mujeres presente en los libros de texto de inglés de sexto de primaria?
- ¿Promueven las representaciones profesionales en las imágenes referentes basados en el principio de igualdad de género?

Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones nos planteamos un objetivo general: analizar si las imágenes presentes en los libros de texto empleados en la asignatura de inglés en primaria promueven la igualdad de género.

Este objetivo general se ha dividido en una serie de objetivos específicos que se detallan en la siguiente tabla acompañados de las hipótesis que de ellos emanan.

	Objetivo específico	Hipótesis
1	Cuantificar la presencia de mujeres y hombres en los manuales de inglés.	H1: Existe un equilibrio en cuanto a la presencia de ilustraciones de mujeres y hombres en los manuales de inglés.
2	Analizar las actividades desempeñadas tanto por hombres como por mujeres en los manuales de inglés.	H2: Las imágenes de los libros de texto actuales promueven una visión igualitaria en lo que concierne a las actividades que pueden llevar a cabo hombres y mujeres.
3	Comprobar si las imágenes de los libros de texto de inglés contienen estereotipos de género.	H3: Los libros de texto actuales evitan incluir imágenes que transmitan roles de género tradicionalmente asignados a hombres y a mujeres.

2. La representación del género en los manuales de inglés como lengua extranjera.

En lo que respecta al caso concreto de los libros de texto de inglés como lengua extranjera, existen diversos estudios en los que se analizan las imágenes de los manuales empleados en diferentes países. A continuación, hacemos referencia a varios de ellos y detallaremos los resultados principales.

En primer lugar, encontramos diversos estudios centrados en el contexto asiático. Varios de ellos se han llevado a cabo en Oriente Próximo. Por un lado, Foroutan (2012) analizó 6 libros de inglés como lengua extranjera usados en educación secundaria en Irán que comparó con 21 libros de enseñanza de persa y 8 de árabe. En lo que respecta al análisis de las imágenes de dichos manuales, los resultados mostraron que en todos ellos el número de imágenes en las que aparecía una mujer era bastante menor que aquellas en las que aparecía una figura masculina (11 % en el caso de los libros de persa, 28,2 % en los libros de inglés y 21,1 % en los

libros de árabe). Por su parte, Amini y Birjandi (2012) también analizaron dos libros de inglés como lengua extranjera usados en institutos de Irán y llegaron a la misma conclusión: la visibilidad de las mujeres en las imágenes de estos era mucho menor que la de los hombres.

Aljuaythín (2018) analizó dos libros de texto de inglés como lengua extranjera usados en primaria en Arabia Saudí. Los resultados revelaron que las mujeres estaban considerablemente subrepresentadas en comparación con los hombres.

Otros estudios centrados en el contexto asiático analizan libros de texto empleados en Japón o en China.

Nagatomo (2010) analizó un libro de inglés como lengua extranjera usado en una universidad de Japón y afirmó no haber encontrado el desequilibro de género de personajes señalado en otros estudios. En su estudio encontró que la presencia de mujeres en las imágenes era más alta que la de hombres y que estas desempeñaban papeles más activos que los personajes masculinos. Estos resultados no coinciden con los del estudio de Cook (2015), quien comparó y analizó libros de texto de inglés como lengua extranjera empleados en Japón y publicados aproximadamente con diez años de diferencia. Los resultados revelaron que los personajes masculinos eran todavía más frecuentes que los femeninos en el libro más reciente.

Por su parte, Yang (2014) estudió la representación de género en dos series de libros de texto usados en la etapa de primaria en Hong Kong (China). Los resultados de su estudio al igual que los de Cook (2015) también mostraron una mayor frecuencia de aparición de personajes masculinos en comparación con los femeninos.

Lee y Collins (2010) abordaron su estudio desde dos contextos: el australiano y el Chino. En su estudio se compararon veinte libros de texto de nivel intermedio, 10 de Australia y 10 de Hong Kong. En ambos casos las imágenes contenían más personajes masculinos (57,5 %) que femeninos (53,2 %), aunque la discrepancia no era muy significativa.

En lo que respecta al contexto africano, existen diversos estudios centrados en diferentes contextos. Kobia (2009) analizó la representación del género en los libros de texto de inglés de primaria usados en Kenia. Los resultados de su estudio revelaron que las mujeres estaban subrepresentadas en las imágenes. Mkuchu (2004) examinó los roles de género en los libros de texto de inglés como lengua extranjera usados en las escuelas de primaria de Tanzania. Al igual que en el caso anterior, los resultados mostraron que la representación de las mujeres era más baja que la de los hombres. Barton y Satwa (2012) analizaron un libro de texto de inglés como lengua extranjera que se usa con frecuencia en la educación secundaria en Uganda. En lo que respecta al análisis de las imágenes, los resultados mostraron que las imágenes de mujeres suponían un 35,7% mientras que aquellas en las que aparecían hombres representaban un 64,3%.

En cuanto al contexto americano, Sánchez (2021) examina las representaciones masculinas y femeninas en tres libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los primeros grados de primaria en las escuelas públicas de México. Los resultados revelaron que no hay una representación equilibrada de géneros en los tres libros de texto; los personajes masculinos fueron significativamente más frecuentes que los femeninos en las ilustraciones. En las fotografías, se encontró que a ambos sexos se les asignó un número similar de apariciones.

Por su parte, Domínguez (2003) se centró en el contexto canadiense. En su estudio, analizó el tratamiento del sexismo y de las imágenes en una serie de tres libros de texto de inglés como

lengua extranjera populares en Canadá. Detectó un equilibrio entre el número de imágenes de hombres y mujeres así como roles masculinos y femeninos no estereotipados.

En el contexto europeo, encontramos la aportación de Menescardi, Estevan, Ros y Moya-Mata (2017) que analizaron la frecuencia de ocurrencia de posibles estereotipos ligados a género, edad, raza y somatotipo presentes en las imágenes de los libros de texto de inglés del tercer ciclo de Primaria del sistema educativo español. Los resultados obtenidos mostraron inexistencia de estereotipos de género, pero sí una continuación de los estereotipos de cuerpos jóvenes, de raza blanca y delgados en las imágenes de los libros de texto de inglés. Por su parte, Guijarro (2005) se centró en la etapa de educación secundaria y analizó cinco libros de texto usados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en España. Los resultados mostraron que en los libros de texto analizados el sexismo era infrecuente, aunque estos sí transmitían valores heterosexistas.

3. Metodología.

3.1. Corpus de análisis.

La muestra está constituida por 423 imágenes pertenecientes a 3 libros de texto utilizados en sexto curso de primaria en la asignatura de lengua extranjera (inglés) utilizados en España y publicados por tres editoriales: Pearson, Cambridge y Oxford.

Los libros de texto analizados son:

Título	Autoría, año y editorial
Our discovery island 6	Willshier, J. and Morales, J.L. (2015).Pearson
Superminds 6	Puchta, H., Gerngross, G. y Lewis-Jones, P. (2013). Cambridge
Family and friends 6	Quintana, J. (2014). Oxford University Press.

Tabla 1. Análisis de la variable sexo.

La selección de los manuales se llevó a cabo en función de los siguientes criterios. En primer lugar, todos ellos son manuales de inglés empleados en la actualidad en sexto de primaria. En segundo lugar, que estuviesen adaptados al sistema educativo español. En tercer lugar, que el libro perteneciese a una serie de manuales publicados para los diferentes cursos de primaria.

3.2. Variables de análisis.

El primer elemento de análisis fueron las imágenes, que se clasificaron en dos categorías: ilustraciones (dibujos, estampas o grabados que adornan o documentan un libro) y fotografías (imágenes fijas de la realidad). Tan solo se seleccionaron aquellas en las que era posible distinguir la figura humana, necesaria para nuestro posterior análisis. Por este motivo, se excluyeron de la muestra aquellas imágenes demasiado borrosas o pequeñas que no permiten distinguir la figura, aquellas ilustraciones en las que a pesar de apreciarse la figura humana esta aparece demasiado desvirtuada (por ejemplo, los casos en los que no es posible distinguirla bien por carecer de algún rasgo facial) y todas aquellas imágenes en las que no aparece ninguna figura humana.

Para todas las imágenes finalmente seleccionadas, se diseñó un sistema de categorías teniendo en cuenta estudios previos centrados en otras asignaturas (Moya-Mata, Ros y Menescardi, 2013).

En primer lugar, se analizó la variable "Sexo", con el objetivo de cuantificar las personas que aparecen en las imágenes en relación con su condición biológica. Esto nos permitirá conocer si alguno de los sexos se encuentra infrarrepresentado o discriminado con respecto al otro o

si, por el contrario, existe un equilibrio en cuanto a la representación de los sexos en los manuales analizados.

La segunda variable es la edad, entendida como el tiempo vivido por una persona y determinado por su apariencia externa. Esta variable unida a la anterior nos puede ofrecer información sobre la existencia de estereotipos sexistas en las imágenes analizadas.

Por último, se analiza la variable "Raza", que considera solamente aspectos de tipo biológico e índole física, asociados a las características fenotípicas de las personas.

Las siguientes tablas recogen los aspectos que se tuvieron en cuenta en el análisis icónico de los personajes.

Sexo	Descripción
Hombre	El personaje presente en la ilustración o fotografía es de sexo masculino.
Mujer	El personaje presente en la ilustración o fotografía es de sexo femenino.
Una mujer y un hombre	En la ilustración o fotografía aparecen dos personajes, uno de cada sexo.
Grupo de hombres	En la ilustración o fotografía aparecen dos o más personajes de sexo masculino.
Grupo de mujeres	En la ilustración o fotografía aparecen dos o más personajes de sexo femenino.
Grupo mixto	En la ilustración o fotografía aparecen tres o más personajes de ambos sexos.
No se distingue	No es posible discernir el sexo del personaje que aparece en la ilustración o fotografía.

Tabla 2. Análisis de la variable sexo.

Edad	
Niño/a	Persona cuya apariencia muestra una edad entre 0 y 12 años.
Adolescente	Persona cuya apariencia muestra una edad entre 13 y 17 años.
Persona adulta	Persona cuya apariencia muestra una edad de más de 18 años.
Persona anciana	Persona cuya apariencia muestra una edad superior a 70 años
No se distingue	No es posible discernir la edad del personaje que aparece en la ilustración o fotografía.
Varias	En la ilustración o fotografía aparecen personas de diferentes edades.

Tabla 3. Análisis de la variable edad.

Raza	
Blanca	Persona de tonalidad de piel clara.
Negra	Persona con tonalidad de piel oscura más oscura que otras, denominadas por oposición «blancas».
Asiática	Persona de tez amarilla, ojos rasgados (generalmente oscuros) y estatura normalmente corta.
Latinoamericana	Persona de tez morena clara, cabello castaño u oscuro, ojos oscuros.
Árabe	Persona de tez morena oscura, cabello y ojos oscuros
Otras	La apariencia física de la persona no se corresponde con ninguna de las categorías mencionadas anteriormente.
Varias	En la imagen aparecen personas de diferentes razas.
No se distingue	No es posible identificar la raza de la persona que aparece en la imagen.

Tabla 4. Análisis de la variable raza.

Asimismo, se incluyó información sobre el ámbito en el que aparecían representados los personajes. En los casos en los que estos se presentaban en el ámbito laboral se indicó también la tipología a la que podía adscribirse (ámbito científico, técnico, tecnológico, etc.).

Los datos recopilados permitieron analizar la visibilidad (Stockdale, 2006), es decir, el número de ocurrencias de personajes masculinos y femeninos en las imágenes de los libros de texto. El análisis descriptivo de los porcentajes de ocurrencia nos permite determinar si existe omisión de un género en preferencia de otro.

4. Resultados.

En el análisis de las imágenes de los libros de texto seleccionados, se observa que, con respecto a la variable sexo (Tabla 5), los personajes que aparecen con mayor frecuencia corresponden a la categoría "hombre" (un 33,4% del total). Esto coincide con los resultados de estudios previos como Hamodi (2014) y Pellejero y Torres (2011). A continuación, estarían las categorías de "mujer" y "grupo mixto" (un 19,4 % del total cada una) seguidas de la categoría "un hombre y una mujer" (un 11,6 % del total), "grupo de hombres" (un 8,3 % del total) y "grupo de mujeres" (un 3,1 % del total). Finalmente, un 4,7 % del total se corresponde con figuras para las que no ha sido posible identificar el sexo.

	Family and friends 6		Superminds 6		Our discovery island 6		Total 3 libros	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Nº	%
Hombre	66	40,2 %	30	32,3 %	45	27,3 %	141	33,4 %
Mujer	27	16,5 %	16	17,2 %	39	23,6 %	82	19,4 %
Grupo mixto	37	22,5 %	11	11,8 %	34	20,6 %	82	19,4 %
Un hombre y una mujer	9	5,5 %	16	17,2 %	24	14,5 %	49	11,6 %
Grupo de hombres	17	10,4 %	11	11,8 %	7	4,2 %	35	8,3 %
Grupo de mujeres	4	2,4 %	2	2,2 %	7	4,2 %	13	3,1 %
No se distingue	4	2,4 %	7	7,5 %	9	5,5 %	20	4,7 %

Tabla 5. Distribución de la visibilidad en las imágenes.

Si abordamos el análisis de los libros de texto de manera individual, advertimos que en todos ellos la categoría más frecuente es "hombre", seguida por la categoría "mujer" en los libros *Superminds 6* y *Our discovery island 6* y por la categoría "grupo mixto" en el libro *Family and friends 6*. Asimismo, en la tabla 5 observamos que la frecuencia de aparición de los grupos de dos o más hombres en las imágenes de los libros de texto analizados es superior a la aparición de grupos de dos o más mujeres.

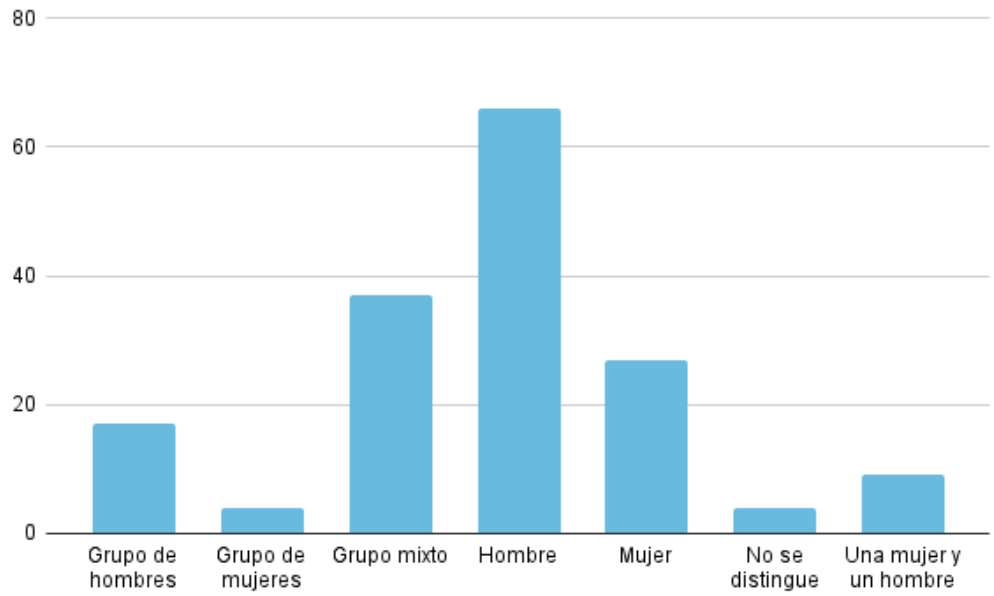


Gráfico 1. Distribución de la variable sexo en el libro Family and friends 6.

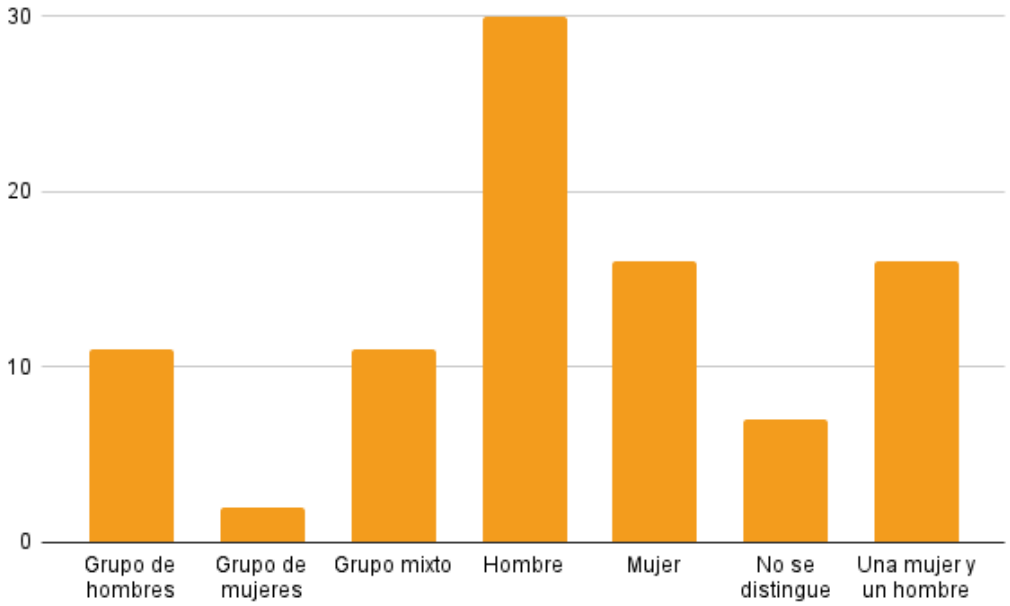


Gráfico 2. Distribución de la variable sexo en el libro Superminds 6.

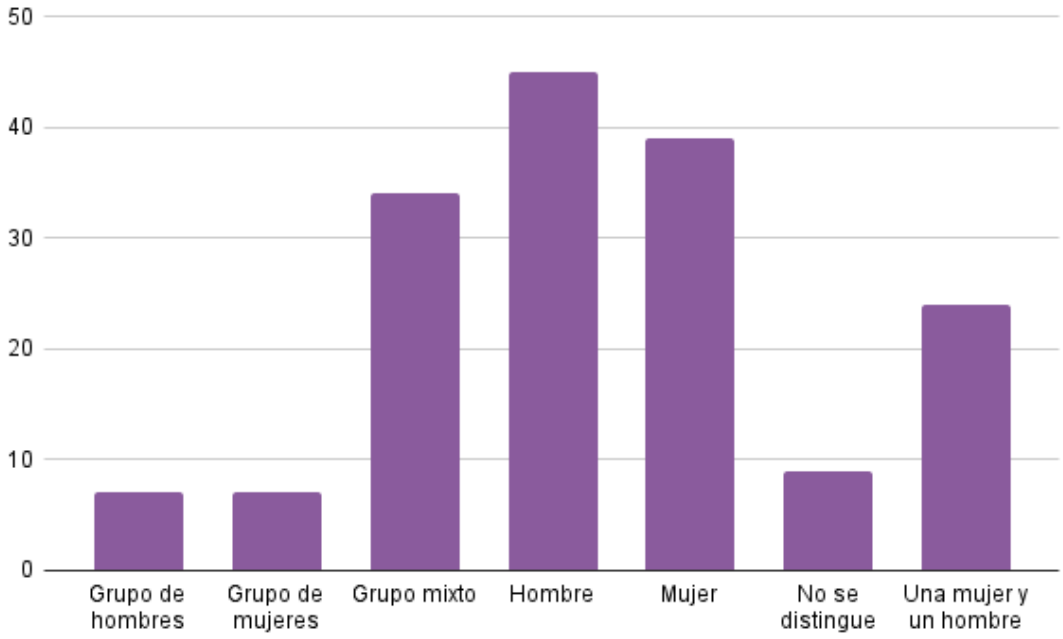


Gráfico 3. Distribución de la variable sexo en el libro Our discovery island 6.

En lo que respecta a la apariencia física de los personajes se ha prestado atención a la edad de los personajes y a la raza. Comprobamos que en todos los libros de texto analizados la categoría de edad más presente se corresponde con personajes en la edad adulta (un 44,1% del total). En el caso de *Family and friends 6* y *Our discovery island 6* la segunda categoría más abundante es la de personajes adolescentes, mientras que en *Superminds 6* esta ocupa el tercer lugar, por detrás de la categoría de "Niño/a". A este respecto cabe destacar que si analizamos los datos de los tres libros en su conjunto, comprobamos que la suma de los porcentajes de personajes niños/as y adolescentes es prácticamente igual que aquella de

personas adultas, por lo que si considerásemos ambas categorías como una sola podríamos afirmar que los personajes de las imágenes se dividen prácticamente en jóvenes y adultos.

En la representación de personas ancianas observamos que esta franja de edad aparece tan solo uno de los libros de texto (*Superminds 6*), aunque la representación es prácticamente inexistente (1,1%). Esta tendencia a la invisibilización de las personas mayores ha sido detectada en otros estudios previos como el de Martínez-Bello (2013) y Táboas y Rey (2011).

	Family and friends 6		Superminds 6		Our discovery island 6		Total 3 libros	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Nº	%
Niño/a	19	11,6 %	23	24,7 %	32	19,4 %	74	17,5 %
Adolescente	48	29,3 %	12	12,9 %	54	32,7 %	114	27 %
Persona adulta	75	45,7 %	51	54,8 %	60	36,3 %	186	44,1 %
Persona anciana	0	0 %	1	1,1 %	0	0 %	1	0,2 %
Varias	14	8,5 %	5	5,4 %	7	4,2 %	26	6,2 %
No se distingue	8	4,9 %	1	1,1 %	12	7,3 %	21	5 %

Tabla 6. Distribución de la variable "Edad" en las imágenes.

Con respecto a la variable raza, constatamos que la raza blanca o caucásica es la más representada en las imágenes de todos los libros de texto analizados, con porcentajes muy similares en el caso de *Family and Friends 6* (79,3 %) y *Our discovery island 6* (79,4 %) y un poco menor en el caso de Superminds 6 (50,5%). Al analizar los datos comprobamos que esta diferencia entre los valores obtenidos en *Superminds 6* se debe a que se da más presencia a los personajes de raza negra (12,9 %) que en los otros dos libros (un 1,2 % en *Family and friends 6* y un 6,1% en *Our discovery island 6*).

	Family and friends 6		Superminds 6		Our discovery island 6		Total 3 libros	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Nº	%
Blanca	130	79,3 %	47	50,5 %	131	79,4 %	308	73 %
Negra	2	1,2 %	12	12,9 %	10	6,1 %	24	5,7 %
Asiática	8	4,9 %	8	8,6 %	7	4,2 %	23	5,5 %
Latinoamericana	0	0 %	3	3,2 %	2	1,2 %	5	1,2 %
Árabe	1	0,6 %	1	1,1 %	0	0 %	2	0,5 %
Otras	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Varias	6	2,7 %	16	17,2 %	11	6,7 %	33	7,8 %
No se distingue	17	10,4 %	6	6,5 %	4	2,4 %	27	6,4 %

Tabla 7. Distribución de la variable "Raza" en las imágenes.

Tras este análisis inicial de los personajes presentes en las imágenes y sus características físicas, pasamos a centrarnos en el tipo de actividad que realizan. En el análisis de los tres libros en su conjunto, constatamos que, en la mayoría de las imágenes, los personajes aparecen realizando alguna actividad de ocio (43,6 %). Como ya indicamos, la suma de las dos categorías de personajes jóvenes era elevada por lo que no sorprende que estos aparezcan retratados llevando a cabo algún tipo de actividad de ocio. En este sentido, cabe destacar que se incluyeron en esta categoría las actividades deportivas, muy frecuentes en los tres libros, ya que todos ellos abordaban el vocabulario del deporte. Asimismo, aunque en un porcentaje mucho menor (8,1 %), observamos que muchos de estos personajes jóvenes se muestran llevando a cabo algún tipo de edad académica, por ejemplo, personajes en clase o estudiando.

Por otro lado, destacan las actividades laborales (17,2 %). Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta el elevado número de personajes adultos, que son los que están en edad activa.

Por último, cabe también hacer referencia al elevado porcentaje de la categoría "No se distingue", esto ocurre sobre todo en el libro *Our discovery island 6*, en el que con frecuencia encontramos fotografías de personajes estilo "foto carnet", cuya función es simplemente acompañar un texto o enunciado, por lo que no ha sido posible adscribirlos a ninguna de las categorías propuestas.

	Family and friends 6		Superminds 6		Our discovery island 6		Total 3 libros	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Nº	%
Académica	12	7,3 %	14	15,1 %	8	4,8 %	34	8,1 %
Cultural	14	8,5 %	3	3,2 %	5	3 %	22	5,2 %
Doméstica	11	6,7 %	3	3,2 %	11	6,7 %	25	5,9 %
Laboral	39	23,8 %	27	29 %	7	4,2 %	73	17,2 %
Ocio	81	49,3 %	32	34,4 %	71	43 %	184	43,6 %
Otras	6	3,7 %	3	3,2 %	11	6,7 %	20	4,7 %
No se distingue	1	0,6 %	11	11,8 %	52	31,5 %	64	15,2 %

Tabla 8. Distribución de la variable "Actividad" en las imágenes.

Una vez extraídas las categorías más frecuentes, nos interesa también analizarlas en función de la variable sexo (Gráfico 4). A este respecto, constatamos que la variable ocio es la más frecuente para todos los grupos analizados (47 hombres, 35 mujeres, 10 grupos de hombres, 7 grupos de mujeres, 23 imágenes de un hombre y una mujer y 40 casos de grupo mixto).

En el caso de las actividades de carácter laboral, constatamos que las imágenes suelen asociarlas en su mayoría a los hombres o grupos de hombres (53 personajes si sumamos ambas categorías) en comparación con 11 personajes entre las categorías de mujeres o grupos de mujeres. Por otro lado, comprobamos que es menos frecuente que se represente el ámbito laboral a través de imágenes de un hombre y una mujer (2 casos) o de un grupo mixto (3 casos).

Con respecto a las imágenes en las que muestra el ámbito académico, observamos que existe un equilibrio con respecto al sexo representado. De hecho, los casos más frecuentes son aquellos en los que aparece un chico y una chica (14 casos). No obstante, si nos fijamos en los casos en los que aparece un solo sexo representado, vemos que las imágenes de hombres (6 imágenes de chicos y 5 de grupos de hombres) superan a aquellas de mujeres (5 imágenes de chicas y ninguna de grupos de mujeres). En cuanto al grupo mixto, tan solo encontramos 4 ejemplos.

En cuanto al ámbito doméstico, aunque ya vimos que era uno de los ámbitos menos frecuentes, a simple vista parece que el sexo más asociado a este tipo de actividades es el femenino (9 imágenes de mujeres y 1 de un grupo de mujeres) en comparación con el sexo masculino (5 imágenes de hombre y 1 de un grupo de hombres). No obstante, observamos que el grupo mixto (6 casos) y las imágenes de un hombre y una mujer (3 casos) igualan prácticamente al número de imágenes femeninas en solitario. Así pues, podemos afirmar que en el ámbito doméstico existe un equilibrio entre el número de imágenes de hombres y de mujeres, lo que contribuye a no reforzar los estereotipos tradicionales.

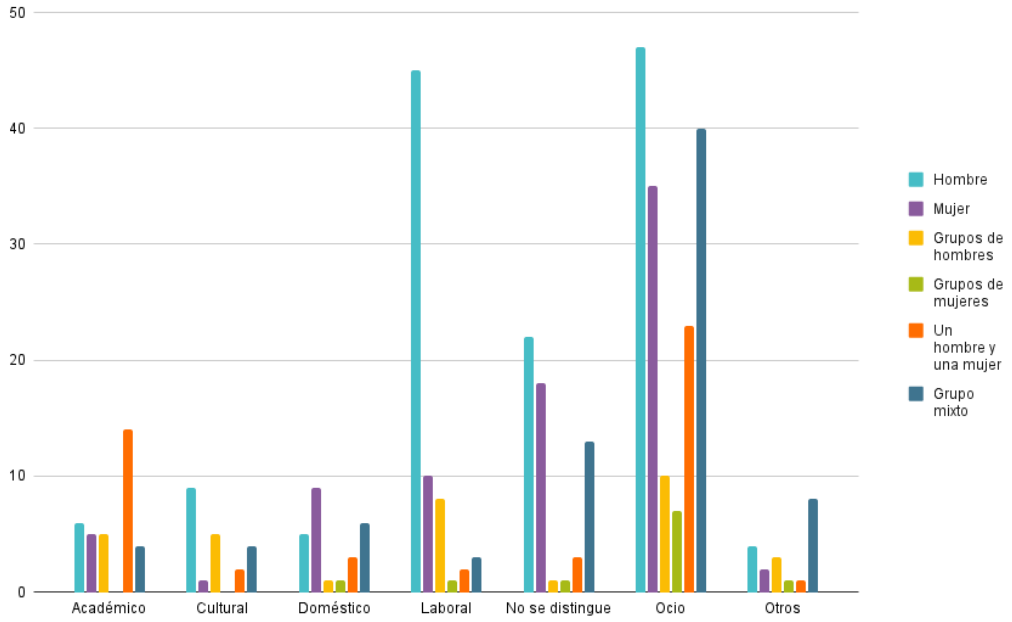


Gráfico 4. Comparación de los tipos de actividad desempeñados por los personajes de las imágenes en función del sexo.

Para los personajes que aparecen desempeñando actividades de carácter laboral se analizó el tipo de ámbito al que se adscribían dichas actividades (Gráfico 5). Entre los resultados más destacables encontramos que el ámbito de la ciencia aparece más asociado al hombre (25 casos de hombres solos y 2 de grupos de hombres) en comparación con el de mujeres (3 de mujeres solas y un caso de un grupo de mujeres). Sobre estos datos es preciso señalar que el libro *Family and friends 6* recurre a una sección llamada *Professor and chip* a lo largo de las unidades para presentar la gramática en la que el protagonista es un hombre, lo que ha contribuido a que la presencia de hombres en este ámbito se mayor.

En lo que respecta al ámbito de la técnica, observamos que son muy escasos los ejemplos de profesiones de esta área. Encontramos seis casos de los cuales 4 se corresponden con imágenes de hombres y 2 con imágenes de grupos de hombres.

El gráfico 5 muestra representación de todos los géneros en la categoría "Otros". Se trata de una categoría amplia que aúna todas las categorías no incluidas en las tres principales (ciencia, técnica y nuevas tecnologías). En el caso de las profesiones representadas por mujeres encontramos 7 ejemplos, con profesiones que abarcan la docencia, cantante o deportista.

En cuanto a las profesiones desempeñadas por los hombres, esta categoría es ligeramente superior (15 ejemplos de imágenes de hombres solos y 5 de grupos de hombres). En este caso, las profesiones son más dispares y encontramos cocineros, cantantes, exploradores, piratas, directores de cine, pintores y varios ejemplos de deportistas. En este último caso, llama la atención un caso extraído del libro *Family and friends 6*. Se trata de un ejercicio de comprensión lectora sobre los juegos olímpicos y paralímpicos de 2012. Al final del texto se incluyen cinco casos concretos considerados extraordinarios por haber sido sus protagonistas los primeros en lograr algún tipo de reto. En este caso se hace referencia a Usain Bolt, el primer atleta en ganar el oro en 100 y 200 metros en dos Juegos consecutivos y a Michael Phelps, nadador estadounidense que logró ser el primer hombre en lograr tres títulos consecutivos en una prueba individual olímpica. En ambos casos se incluye la fotografía de los protagonistas. El

ejercicio menciona también tres mujeres: Nicola Adams, una boxeadora británica que fue la primera en ganar una medalla de oro olímpica; Sarah Attar, la primera deportista femenina en representar a Arabia Saudí en el atletismo de los Juegos Olímpicos y Sarah Storey, ciclista británica que batió el record de ciclismo de ruta en los Juegos Paralímpicos al terminar siete minutos por delante de la medallista de plata. El ejercicio no incluye foto de ninguna de estas tres deportistas.

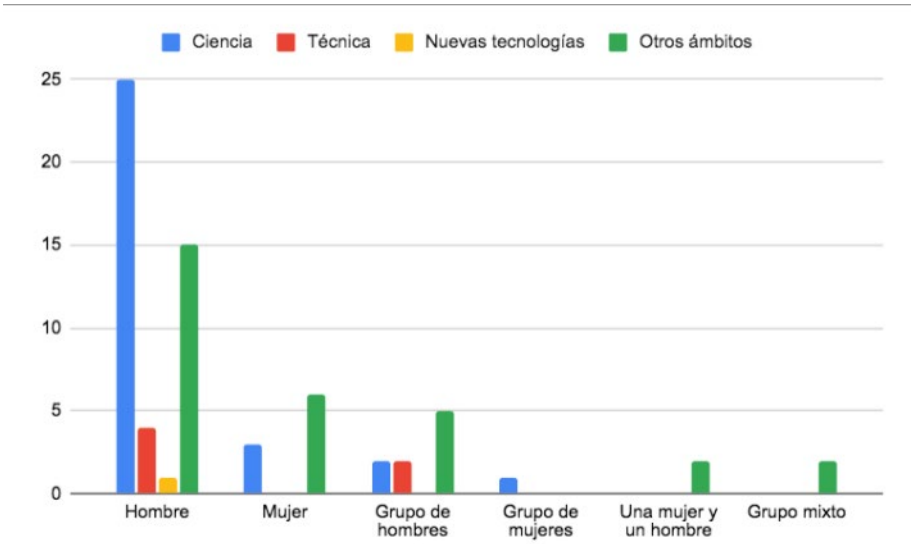


Gráfico 5. Comparación de los ámbitos a los que se adscriben las actividades desempeñadas por los personajes de las imágenes en función del sexo.

Por último, observamos que los libros de texto hacen referencia, de vez en cuando, a personajes famosos e incluyen su foto. En el análisis detectamos 15 casos, de los cuales 12 eran fotografías de hombres y 3 de mujeres. Las mujeres seleccionadas son la deportista Tanya Streeter, la cantante Beyoncé y la marinera británica Ellen MacArthur. En el caso de los hombres, los perfiles son bastante variados; incluyen deportistas como Cristiano Ronaldo, Usain Bolt o Michael Phelps), el grupo de música masculino The Beatles, el actor Hugh Jackman los astronautas Neil Armstrong, Buzz Aldrin and Yuri Gagarin o los científicos Charles Babbage y Einstein.

5. Conclusiones.

Los libros de texto desempeñan un papel muy importante a la hora de contribuir a construir identidades sociales, pues la forma en la que estos muestran a los hombres y a las mujeres influye en la concepción que los aprendices desarrollan de los roles de género en la sociedad. En el caso concreto de los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, la influencia ejercida afecta no solo a la cosmovisión del alumnado en torno al género masculino y femenino, sino también a la creación de prejuicios culturales.

En este capítulo nos hemos centrado en el análisis de las imágenes, puesto que tal y como indican Kress y Van Leewuwen (2006), constituyen un recurso que puede utilizarse con fines ideológicos para presentar a un grupo de individuos como débiles o menos poderosos socialmente. El análisis de las imágenes de los libros de texto de inglés como lengua extranjera empleados en primaria resulta muy relevante, ya que existe una estrecha relación entre la forma en la que aparece representado un determinado grupo de la sociedad (en este caso, las mujeres) y la concepción que el alumnado se forma de él.

En los libros de texto analizados, el número de imágenes de hombres fue superior al de mujeres. No obstante, los datos no son significativos, por lo que no consideramos que exista invisibilidad de la mujer, pero sí que conviene que las editoriales tengan en cuenta este aspecto con el fin de que no se perciba a la mujer como un grupo débil de la sociedad. En este sentido, sería interesante que se incluyesen más referentes femeninos conocidos, puesto que, como vimos, eran más escasos que los masculinos y de profesiones menos variadas.

El presente estudio ha proporcionado resultados que permiten contribuir al desarrollo de la conciencia de género de los autores y editores de libros de texto de inglés como lengua extranjera, así como del resto de participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, futuros estudios deberían considerar ampliar la muestra de estudio a la totalidad de los cursos que componen la educación primaria. Asimismo, en este estudio nos hemos centrado exclusivamente en el análisis de las imágenes en sí, sin considerar el texto. En futuras investigaciones sería interesante añadir a nuestro estudio un análisis lingüístico que nos permita analizar si se produce sesgo de género a través del uso del lenguaje.

Referencias bibliográficas.

Aljuaythin, W. (2018). Gender representation in EFL textbooks in Saudi Arabia: A critical discourse analysis approach. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. *7*(5), 151-157.

Amini, M. y Birjandi, P. (2012). Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks. *English Language Teaching*, *5*(2), 134-147.

Barton, A. & Sakwa, L. N. (2012). The representation of gender in English textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, *20*(2), 173-190.

Braga, G, y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, *27*(1), 199-218.

Briere, J., and Lanktree, C. (1983). Sex-role related effects of sex bias in language. *Sex Roles: A journal of Research*, *9*(5), 625-632.

Cook, M. (2015). Gender bias in ESL/EFL textbooks: 10 years later. *JALT Materials Writers SIG*, *23*(3). 4-7.

Domínguez, L. M. (2003). Gender textbook evaluation [Tesis de maestría no publicada], University of Birmingham. https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sociolinguistics/Dominguez5.pdf

Foroutan, Y. (2012). Gender representation in school textbooks in Iran: The place of languages. *Current Sociology*, *60*(6), 771-787.

Guijarro, J. R. (2005). La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria. *Porta Linguarum*, *4*, 151-166.

Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *7*(1), 30-55.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, *363*, 282-308.

Lee, J.F., and P. Collins. (2009). Australian English language textbooks: The gender issues. *Gender and Education, 21*, 353–70.

Lee, J. F. K. & Collins, P. (2010). Construction of gender: A comparison of Australian and Hong Kong English language textbooks. *Journal of Gender Studies*, *19*(2), 121- 137

Mkuchu, S. (2009). *Gender roles in textbooks as a function of hidden curriculum in Tanzania primary schools* [Tesis de doctorado no publicada]. University of South Africa.

Martínez-Bello, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *7*(2), 213-229.

Menescardi, C., Estevan, I., Ros, C. y Moya-Mata, I. (2017). Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*, *35*(1), 55-76.

Moya-Mata, I., Ros, C., Menescardi, C. y Bastida, A. I. (2013). Las imágenes de los libros de educación física de primaria desde la perspectiva de género. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *41*, 41-48.

Nagatomo, D.H. (2010). Critical Analysis of Gender Representation in an EFL Textbook, *Journal of the Ochanomizu University English Society*, *1*, 53 - 61.

OCDE. (2017). *The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

ONU MUJERES. (1995). *Declaración y plataforma de acción de Beijing*. United Nations. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf

Pellejero Goñi, M. L., y Torres Iglesias, B. (2011). La educación de la sexualidad: El sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista De Educación*, *354*, 303-304.

Peterson, S.B., and M.A. Lach. (1990). Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education, 2*, 185–97.

Puchta, H., Gerngross, G. y Lewis-Jones, P. (2013). *Superminds 6*. Cambridge.

Quintana, J. (2014). *Family and friends 6.* Oxford University Press.

Robles, M.; Pereira, C. y Da Natividade, M. (2016). Reto educativo. La incorporación de la perspectiva de género en los libros de texto. Contrastes y semejanzas entre los manuales empleados en Castelo Branco, Portugal y Michoacán, México. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 363-375.

Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/ELE para el desarrollo de la expresión oral y escrita". *MarcoELE*, *8*, 1-17.

Sánchez, J. (2021). Gender representation in EFL Textbooks in Basic Education in Mexico. *MEXTESOL Journal*, *45*(1), 1-9.

Sarvarzade, S. and Wotipka, C. M. (2017). The rise, removal, and return of women: gender representations in primary-level textbooks in Afghanistan, 1980–2010. *Comparative Education*, *53*(4), 578-99.

Stockdale, D. A. (2006). Gender Representation in an EFL Textbook. http://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/sociolinguistics/DAStockdaleSociolinguistics.pdf

Táboas, M. I. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, *354*, 293-322.

Willshier, J. and Morales, J.L. (2015). *Our discovery island 6*. Pearson.

Yang, C. C, R. (2014). Gender representation in Hong Kong primary English language textbooks: A study of two widely-used textbook series. [Tesis de doctorado no publicada]. Lancaster University.

El coaching educativo como herramienta para la educación del tercer milenio.

Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
Sonia Ivone Lucero. Federación Internacional de Coaches Ontológicos Profesionales (Argentina).
Ana María Gayol González. Universidade de Vigo (España).

1. Introducción.

Escuchamos frecuentemente de la voz de distintos especialistas en educación y referentes en recursos humanos que "tenemos escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX, para alumnos del siglo XXI" (Melamed, 2017).

Hace tiempo que venimos observando un desfasaje entre el qué y el cómo se transmite el conocimiento, la formación en distintas áreas de la educación y lo que el alumnado necesita y le sirve.

Hasta ahora, si bien puede haber algún que otro intento, el conocimiento se ha puesto en el centro, es el foco de la educación, dejando al alumnado en un segundo plano y pensado como aquel, que recibe y en donde se vuelca la información.

Por un lado, pensamos que es necesario hacer un giro radical en los métodos y los modos de transmitir el conocimiento, y por el otro crear los medios para fortalecer las habilidades comunicacionales, relacionales y la gestión emocional del alumnado y también de los docentes.

Lo que proponemos es más allá del cambio de las acciones, ya que hacer esto sería obtener más de lo mismo. Por eso consideramos que es necesario trabajar sobre el cambio de observador que estamos siendo como comunidad educativa. Y este cambio nos permite un desplazamiento y lograr ver otras acciones que antes no nos era posible, y por supuesto lograr otros resultados.

Entre estos, podemos mencionar el de poner al alumnado y su aprendizaje al centro, transformándose en el foco de la educación, protagonista y artífice de su propio futuro, comprometiéndose con él y la meta que quiere alcanzar.

Una de las tantas herramientas que existen para lograr esto, es el Coaching Educativo que ha venido a traer esta propuesta de ampliar la mirada y de darle herramientas al docente para guiar, escuchar y acompañar al alumnado en lo que vaya necesitando a través de preguntas que lo inviten a la reflexión y le vayan sirviendo a acercarse a ese futuro que desea.

2. Objetivos.

Los objetivos que nos planteamos con este trabajo son:

- Crear un espacio que invite a desafiar las creencias limitantes sobre el modo y el ser de la educación.

- Brindar herramientas para que el docente observe su rol y le permita hacerse preguntas sobre su estar y los desafíos que trae el mundo actual.
- Abrir un ámbito de reflexión para posibilitar la pregunta sin necesidad que surja la repuesta de manera inmediata.
- Desafiar los viejos modos de hacer y conocer los retos que el mundo actual trae consigo.

3. El Coaching Educativo. Método y herramientas.

3.1. El Coaching Ontológico.

Como un primer acercamiento podemos decir que: "el Coaching Ontológico es una profesión comprometida con la expansión del potencial personal basado en el Aprendizaje Ontológico dentro de un Marco constructivista con una Perspectiva Sistémica" (AACOP, año 2015).

El aprendizaje ontológico hace referencia a un aprendizaje en tres niveles:

- La capacidad de acción, esto tiene que ver que para lograr otros resultados realiza otras acciones, pero dentro del mismo espectro que observa
- La manera de observar acá ocurre un desplazamiento, el coachee puede ver otras cosas, pararse desde otro espacio, mirar con otros ojos, lo que antes de esto no podía hacer.
- La Transformación, aquí se produce un cambio más profundo, es posibilitante para llegar a una forma de ser creativa, innovadora, una manera de pararse distinta frente al mundo y frente a sí mismo. (Lucero, 2021)

Uno de los postulados del coaching ontológico expresa que "El ser humano se crea a sí mismo en el lenguaje y a través de él" (Echeverría, 1994)

Dicho postulado permite abrir la puerta para ir cambiando, transformando, para desafiar, preguntar y reinventarnos a través del lenguaje y retar viejas creencias, en su mayoría limitantes.

Algunos de los juicios que podemos escuchar y que van alimentando a estas creencias: "para esto no sirvo", "a mí no se me dan las matemáticas" o "la escuela o la Universidad no es para mí", entre tantas frases que repiten las alumnas/os, mientras que de los docentes podemos escuchar: "este niño/a nunca aprenderá", "el alumnado de esta generación no es comprometido, no quieren estudiar", entre otros.

El coaching viene a hacerse cargo y a visibilizar estas creencias que impiden el aprendizaje para poder cambiarlas por otras más posibilitantes.

3.2. El Coaching Educativo. Definición y objetivo.

El Coaching Educativo tiene su base y fundamento en el Coaching Ontológico y la Pedagogía Ontológica. Trabaja y pone el foco para expandir el potencial del alumnado y mira el proceso de aprendizaje de cada alumno.

Ana Embid define al Coaching Educativo, como "el arte de acompañar a aquellas personas que están desarrollándose, creciendo como seres humanos, de una forma efectiva y de bienestar para ellos mismos, a través de la conversación y dándoles poder de creer en ellos mismos".

Para John Whitmore (Whitmore, 2011) "es el método para mejorar el rendimiento de las personas". Al mejorar el rendimiento permite un aumento del disfrute y una disminución de

la frustración permitiendo al alumno que se sienta implicado, comprometido y responsable de su hacer y de su aprendizaje.

El Coaching Educativo "es una disciplina que potencia las competencias individuales de los alumnos, incrementa su aprendizaje, les posibilita la resolución de conflictos entre pares, lo que produce un cambio de motivación y de actitudes positivas" (Peluffo, 2015). Además, propone mirar a cada alumno en su individualidad, en lo que necesita, como así también brindarles las herramientas necesarias para que sea consciente de las emociones que lo toman y poder gestionarlas.

También propone un cambio de rol en el docente, para que deje de ser el sabelotodo, el que vuelca la información sobre los alumnos y comience a ser el motivador, el guía, el inspirador, el acompañante de camino, el que crea las condiciones propicias para el aprendizaje individual y es parte del equipo con el alumnado.

De esta manera, se potencia la pregunta, la reflexión, la creatividad y la resolución, para que el alumno pueda diseñar el futuro al que quiere llegar y ser protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creemos que el Coaching Educativo, como método y herramienta, puede servir para enfrentar y transitar los cambios que trae consigo este nuevo milenio y que la pandemia visibilizó, aún con mayor grado, su impacto sobre todas las áreas al que el sistema educativo no escapa.

Dentro de los principios del Coaching Educativo podemos destacar:

- La conciencia de tener a mano, en el radar, el lugar al que se quiere llegar, el resultado a lograr, la meta a alcanzar. Se potencia aquí la reflexión, la observación y la escucha.
- La autocreencia de saber que se puede lograr lo que se desea o de arbitrar los medios para que así sea. Se trabaja el valor, la autoestima y la confianza. Estas son cualidades fundamentales para adaptarnos al cambio de este mundo VUCA. Permite por ejemplo tomar la decisión cuando llevar las velas de nuestro velero o cuando bajarlas para navegar la incertidumbre que el mundo actual nos presenta.
- La responsabilidad, es decir, hacerse cargo de trabajar la voluntad y la perseverancia para lograrlo. Ésta es la capacidad o la habilidad para responder a los retos, a los compromisos asumidos y tomar las decisiones. Es importante trabajar con el alumnado el compromiso de su responsabilidad frente a la tarea, a lo propuesto por el docente y frente a su aprendizaje. Que se sienta protagonista y artífice de su futuro que lo diseña en el hoy con el trabajo cotidiano en el aula y su estar en general. El logro de los resultados solo depende del alumno y no del docente-coach. La responsabilidad que tiene que ver con implicarse, comprometerse, es el peldaño para que las cosas sucedan. De esta manera, se manifiesta en la acción que llevan a resultados, para poder llegar al futuro deseado.

Dentro de los objetivos del Coaching Educativo podemos destacar:

- Mejorar el rendimiento del alumnado.
- Ser posibilidad para que el alumno se sienta implicado, comprometido y responsable en su ser y hacer y que éste pase de hacer las tareas por "obligación" a disfrutar en su transitar por la organización educativa, ya sea primaria, de nivel medio o universitaria.

- Escuchar al alumno y estar atento tanto a sus necesidades como a sus talentos. Brindarles herramientas, para que puedan potenciarlos y desarrollarlos.
- Potenciar la pregunta, la reflexión, la creatividad y la resolución, para que el alumno pueda diseñar el futuro al que quiere llegar convirtiéndose en protagonista de su propio aprendizaje.

4. Claves del Coaching Educativo.

Su finalidad pasa del enseñar a mejorar el rendimiento. Motivar para que el alumnado se involucre, trabaje, comparta, disfrute de esta experiencia y aprenda de ella.

Confucio decía "Dilo y lo olvidaré, muéstramelo y lo recordaré, házmelo vivir y lo aprenderé".

- Ver a cada alumno en su individualidad, con su propio devenir, necesidades y aspiraciones de su proceso de aprendizaje, el cual lo distingue y diferencia. El reto consiste en ver el todo sin perder de vista la riqueza y el desafío que cada alumno trae consigo.
- Trabajar las habilidades y puntos fuertes, aumentando así su potencial y su creatividad.
- Desarrollar distintas competencias en el alumnado, tales como la inteligencia emocional, la empatía, la escucha activa y la observación, entre otras.

5. Pararse de un modo distinto.

La propuesta es hacer un cambio de observador, un cambio en el método, en el modo, no solo de transmitir un conocimiento, sino también en el cómo lo hago y desde dónde lo hago y con quién, ya que no es lo mismo el contexto histórico, social y cultural en donde se encuentran los distintos establecimientos educativos.

Es poner al alumno como centro y como eje de la educación, haciendo hincapié en la razón de ser, no solo de ésta sino también de toda la institución educativa. Pasar de ver al alumno ya no como objeto de la educación, sino como protagonista de la misma.

Para que esto pase, los docentes, toda la organización y la política educativa, tendrán que desaprender el rol del que enseña y del que tiene las respuestas, para aprender uno nuevo y pasar a vivir la cultura del servicio hacia el propio alumnado. Es decir que "el objetivo de la educación debe ser el aprendizaje y no la enseñanza". (Ackoff y Greenberg, 2008)

Estar al servicio es escuchar, fijar límites y bordes, observando a quién o quiénes tengo frente a mí. Es también invitar y proponer que el alumnado se haga cargo y se comprometa con su propia educación y pueda, desde su estar en el presente, diseñar el futuro al que desea y quiere alcanzar.

Utilizar nuevas herramientas educativas, (como la gamificación, por ejemplo) es indispensable para poner al alumnado en el centro. Que esto no se interprete como que el docente haya perdido prestigio, sino todo lo contrario, ya que se trata de un simple desplazamiento, de una manera de observar distinto.

5.1. El docente como la piedra angular.

La función del docente en estos nuevos tiempos es clave y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Sus principales características son las siguientes:

- Gestionar: poner a disposición el aprendizaje, servir y estar dispuesto y disponible a seguir aprendiendo también.
- Cambiar su rol: de dirigir a acompañar, de hablar a escuchar, de imponer a crear contextos que sirvan para que el alumnado aprenda y también disfrute de su estar en el aula, en la escuela.
- Invitar al alumnado a un cambio de observador: servir desde la pregunta y la reflexión.
- Pasar del por qué al para qué: utilizando herramientas de juego (gamificación) que permitan poner a disposición del alumnado los temas curriculares, potenciando de esta manera el aprendizaje desde lo lúdico, y cuyo fin es incrementar la motivación, las ganas, el disfrute y mejorar, por último, el rendimiento.

6. Resultados esperados y deseables

Los resultados que se esperan lograr son:

- Hacer un cambio de observador en el docente en donde la finalidad no sea enseñar sino buscar y potenciar el rendimiento y creatividad de cada alumno.
- Que la comunidad educativa pueda contrarrestar los efectos del mundo actual brindando herramientas para afrontar los desafíos de navegar en la incertidumbre.
- Que el Coaching Educativo sea reconocido como una herramienta y un modo de hacer distinto, que le permite a cada integrante del sistema educativo trabajar en los talentos, las competencias y en las habilidades tanto relacionales como comunicacionales.
- Que la educación tome como desafío y brinde los medios para que, tanto alumnado como docente, aprendan no sólo a reconocer, sino también a gestionar sus emociones.
- Que cada alumno se comprometa con su aprendizaje y sea protagonista del mismo, reconociendo sus recursos y siendo consciente de sus áreas de mejora.
- Que la organización educativa toda pueda desafiar sus creencias y que cada actor pueda tomar conciencia, trabajar su autocreencia y hacerse cargo del cambio.

7. Conclusiones.

Frente a todo lo expuesto y reflexionado, concluimos que, seguir por este camino que venimos transitando como sistema educativo, sería lograr los mismos resultados obtenidos hasta ahora: la frustración del alumno y del docente, la deserción escolar, la repitencia y la abulia, entre otras.

Pensamos que ya es tiempo de cambiar el rumbo, hacer un giro, tomar otra dirección, soltar viejos modelos y creencias que ya no sirven ni son posibilitantes para el alumnado ni para el docente ni para la comunidad educativa.

Para este cambio disponemos de muchas herramientas, métodos y modelos y entre ellas está el Coaching Educativo. Es poner manos a la obra e ir trabajando en equipo con otros y que toda la organización educativa apoye y adhiera a éste.

Creemos que para transitar este este desafío necesitamos disponer del entusiasmo, de la pasión, de las ganas, de aliarnos con otros que deseen este cambio, que hagan crecer y fortalecer la semilla que este trae. Como dice un viejo proverbio africano “Solos vamos más rápido, juntos llegamos más lejos”

Seguir haciendo oídos sordos será hipotecar el futuro de toda una generación que en su gran mayoría le será menos posibilitante llegar a diseñar la mejor versión de ellos mismos y el futuro al que desean llegar.

Dejamos algunas preguntas que pueden servirnos para pensar y reflexionar:

- ¿Qué estamos dispuestos a soltar?
- ¿Qué creencias que juzgamos limitantes, ya no nos sirven para emprender ese cambio?
- ¿Qué nuevas herramientas serían posibilitantes para darle lugar a lo nuevo que nos preparen como docentes y preparen al alumnado?

Referencias bibliográficas

AAPC (Asociación Argentina Profesionales del Coaching), Significación del Coaching ontológico constructivista y Sistémico (2015). Editorial Leven Anclas.

Ackoff, R. y Greenberg, D. (2008) *Turning learning right side up*. Wharton School Publishing.

Echeverría, R., (2010*). Ontología del Lenguaje*, Santiago de Chile (2007), Editorial Granica.

Echeverría, R., (2011). *Por la senda del pensar Ontológico.* Editorial Granica

Fundación AULA-SMART, (2014). Curso Coaching Educativo, Málaga, España.

Lucero, E., Lucero, S., y Gayol, A. (2021) "El Coaching Educativo. Más que una herramienta para el siglo 21". I Congreso de Neurociencia y educación: Hacia una relación recíproca entre la práctica y la investigación acerca del aprendizaje. 27 de marzo 2021. Santiago, Chile.

Lucero, S. (2021) Tesina Investigación Coaching Asistido con Caballos, abril 2021, Mendoza, Argentina.

Peluffo, E. (2015). *"Como generar un cambio en la familia, en la educación en y las organizaciones"*. Editorial Dunken.

Jóvenes e internet, un estudio Delphi sobre los riesgos y hábitos de las redes sociales.

Noelia Gutiérrez Martín. Universidad Católica de Ávila (España).

Eva Ordóñez Olmedo. Universidad Católica de Ávila (España).

1. Introducción.

En primer lugar, se destaca que el uso de las redes sociales (RRSS) ocupan una gran parte del tiempo del que los y las adolescentes pasan en Internet: 59 % según el estudio realizado por Casas, Ruiz-Olivares y Ortega-Ruiz (2013) siendo del 30 % en adolescentes entre 10 y 13 años y llegando al 82 % en adolescentes entre 13 y 16 años. Además, el 56 % de los y las menores tiene un perfil en una red social según Garmendia et al. (2011). Las posibilidades que les ofrecen las RRSS como generadores de contenido e incluso la capacidad de crear una identidad con la que se sientan cómodos y poder compartir información con muchas personas en su entorno o fuera de él, son algunas de las características que han hecho que el uso de las RRSS sea uno de los hobbies más populares entre la población infantojuvenil, que han pasado de ser consumidores a ser creadores de contenido, especialmente multimedia (Herrero-Diz, Ramos-Serrano y Nó, 2016).

De los más de 47 millones de españoles, 29 millones utilizan diariamente las redes sociales y pasan casi seis horas al día en Internet. De acuerdo con el informe *Digital In 2020*, elaborado por *We Are Social*, en colaboración con *Hootsuite*, un 62 % utilizan redes sociales y pasan en ellas una media de dos horas diarias. Según los datos de Garmendia et al. (2016) el 45 % de los menores entre 9 y 16 años tienen al menos un perfil en redes sociales, porcentaje que sube hasta el 83 % si se toman en cuenta los adolescentes de entre 15 y 16 años.

En segundo lugar, en este estudio se considera la forma de relacionarse que se da en las RRSS demostrándose que la necesidad de aceptación por parte de los demás en el mundo real también se traslada a las redes sociales. Como señala Ramón (2015), se crea una especie de competencia entre los y las adolescentes para obtener la mayor aprobación posible del núcleo de amigos virtuales.

El contenido viral al que acceden los jóvenes, en su mayoría, tiene elementos que ridiculizan a alguien o son de naturaleza violenta. Algunos de ellos fomentan su repetición y suelen encontrarse en plataformas de acceso gratuito como YouTube. Por ejemplo, destaca el fenómeno conocido como *happy slapping* (Smith et. al., 2008), consistente en la grabación de vídeos donde se agrega una víctima, humillada y violenta, para luego subirlos y compartirlos en la red.

Según Tejada, Castaño y Romero (2019) de los y las jóvenes encuestados, alguien les había hecho o dicho algo que no les había gustado a través de Internet siendo 9,6 % a través de WhatsApp, Messenger, etc., RRSS 3,8 % y correo electrónico 5,2 %. Esto muestra cómo los comportamientos abusivos o acosadores en el mundo físico se extrapolan al mundo virtual.

En tercer lugar, frente a este aspecto positivo de las RRSS, también se destacan desde una perspectiva más negativa, las situaciones conflictivas y delictivas, con consecuencias tanto a corto como a largo plazo, que lamentablemente van en aumento en esta etapa vital. Suelen ser el medio en el que se practica el ciberacoso, en la que una o varias personas amenazan, por ejemplo, con denigrar su imagen y difundirla de una forma que se hace eco entre un gran público. En la misma línea, Giménez, Maquillon y Arnaiz (2015) muestran que aproximadamente el 8 % de los y las adolescentes encuestados se reconocen como cibervíctimas. Entre estos dos grupos también se observa un incremento del tiempo de uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que es mayor en el caso de los ciberacosadores, quienes también presentan una mayor dependencia de estas nuevas tecnologías.

Asimismo, las RRSS son una de las fuentes más importantes para la recolección de información personal de los y las adolescentes, ya sea con fines de marketing o puramente maliciosos, ya que, en ellos, estos sujetos suelen exponer toda su vida. Específicamente, los videojuegos se consideran la forma más sencilla para que los adultos establezcan contacto con adolescentes, con fines inapropiados, como el *grooming* (Lindín, Serrat Antolí y Jardí, 2020). A su vez, provocan cierta dependencia, ya que continuamente quieren ver quiénes son sus amigos y exponer qué hacen para alimentar su perfil virtual. Puede ser consecuencia del desconocimiento o inconsciencia relacionada con su edad, en la que la falta de madurez se convierte en un factor que incrementa la exposición a este tipo de conductas de riesgo.

Entre las conductas inapropiadas que los adolescentes realizan, se han de destacar: el ciberacoso o *ciberbullying* que según Belsey (2007) es el "uso de tecnologías de la información y comunicación por parte de un individuo y grupo, deliberadamente y de forma repetitiva y hostil, pretendiendo dañar a otro", es decir, un acoso en línea entre iguales. Otra conducta frecuente es el *grooming* definido por (Pérez, 2010) como el conjunto de estrategias desplegadas por un adulto para ganar la confianza de un menor en internet con el fin último de obtener concesiones sexuales. El *sexting* que McLaughlin (2010) delimita como "la práctica entre adolescentes de tomar imágenes desnudos o semidesnudos de sí mismos o de los demás, enviándoselas a otros adolescentes o subiéndolas a webs" también es un comportamiento común en estas edades. El *sharenting* que según Cabedo Serna (2020), se puntualiza como el "fenómeno social ampliamente extendido que consiste en que los progenitores publican fotografías y vídeos de sus hijos menores de edad en sus redes sociales", aunque muchos padres desconozcan las consecuencias, se considera una conducta de riesgo. Y, por último, se trata el *phishing* (obtención de datos personales del usuario), que es ejercida con la intención de estafar o apropiarse de información privada.

Además de estos comportamientos de riesgo, el uso excesivo de internet puede generar adicciones y dependencias en las conductas citadas, e incluso puede derivar en unirse a retos o a desafíos virales en Internet que pueden resultar dañinos para el individuo; y otros de diversas características (falta de privacidad, discursos de odio, etc.).

De todas las expuestas, el *sexting* es una práctica viral, voluntaria, cada vez más extendida entre los y las jóvenes que puede dar lugar a la creación de contenido de pornografía infantil. Se observa una doble tipología. Por un lado, las imágenes o grabaciones pueden ser hechas en un entorno confiable, y dirigidos solamente a una persona; y, por otro lado, fotografías del adolescente con una marcada actitud sexual, la cual se comparte a través de sus RRSS. En este caso, puede tratarse de un delito de exhibicionismo, que responde a una baja conciencia del riesgo existente, así como a un exceso de confianza por parte del menor (Narvaja y Del Piero, 2016).

La exposición prolongada a contenidos digitales puede tener dos consecuencias inmediatas: la primera, el acceso a contenidos inadecuados o nocivos para el menor y su desarrollo (Fernández-Murcia, 2016) y, la segunda, la adicción a este tipo de contenidos, desde la vertiente de consumidor como de generador de material audiovisual. Las motivaciones que pueden llevar al acceso a contenidos inapropiados son abundantes y tienden a tener un común denominador de la curiosidad y la necesidad de los y las adolescentes a reafirmarse a sí mismos como adultos independientes, ajenos a la supervisión de los progenitores. Por otra parte, hay que diferenciar entre el acceso a contenidos nocivos, que son legales pero dañinos para el correcto desarrollo personal y social de los adolescentes, y del acceso a contenidos ilegales, que no están permitidos por la ley y, por tanto, en esos casos, la protección del menor puede hacerse por la vía jurídica.

Este estudio es parte de una investigación más amplia sobre las repercusiones legales de las acciones que los y las adolescentes llevan a cabo en las sociales redes. Este artículo se centra en el análisis de cuatro grandes dimensiones: (i) Adicción a las Redes Sociales: autores como Valencia-Ortiz et al. (2021) destacan que tras el uso excesivo de las RRSS los y las adolescentes pueden sufrir aislamiento social, distorsión entre el mundo real y virtual, falta de atención hacia otras actividades, depresión, ansiedad, problemas de salud y fracaso escolar. (ii) Control parental: en la actualidad, se requiere de ciertos conocimientos por parte de los progenitores para entender cómo los y las adolescentes afrontan las experiencias que viven tras las RRSS y saber cómo ayudarles. Existen estudios relevantes (Wright, Wachs y Gámez-Guadix, 2021) que analizan la relación entre la mediación parental en el uso de Internet y las estrategias de afrontamiento. (iii) Actitudinal: respecto al comportamiento que tienen los menores en las redes sociales, cada vez más se detecta una alta sensibilidad a la exclusión social ciber-ostracismo o ciber-exclusión, en relación con la ansiedad que puede llegar a despertar el hecho de no obtener respuesta a un email o ser ignorados en una red social o en un chat (Galbava, Machackova y Dedkova, 2021). (iv) Percepción de riesgo: las razones que con mayor frecuencia manifiestan disgusto a los usuarios son varias. El 13,8 % lo muestran hacia el ciberacoso, el 26,8 % hacia las adicciones o dependencias y el 27,6 % hacia el *phishing*, relacionado este con la pérdida de privacidad de sus datos en las RRSS (Cuervo y Etxague, 2021).

El objetivo principal de esta investigación es conocer la visión de los expertos en el uso de RRSS por parte de los y las adolescentes, de cómo sus relaciones en estos medios y el conocimiento que tienen sus progenitores del uso de internet que hacen sus hijos, así como las acciones conflictivas o ciberdelitos que pueden acontecer. En la Figura 1 se muestran las fases de diseño y ejecución de la metodología Delphi utilizada en el estudio en primera ronda.

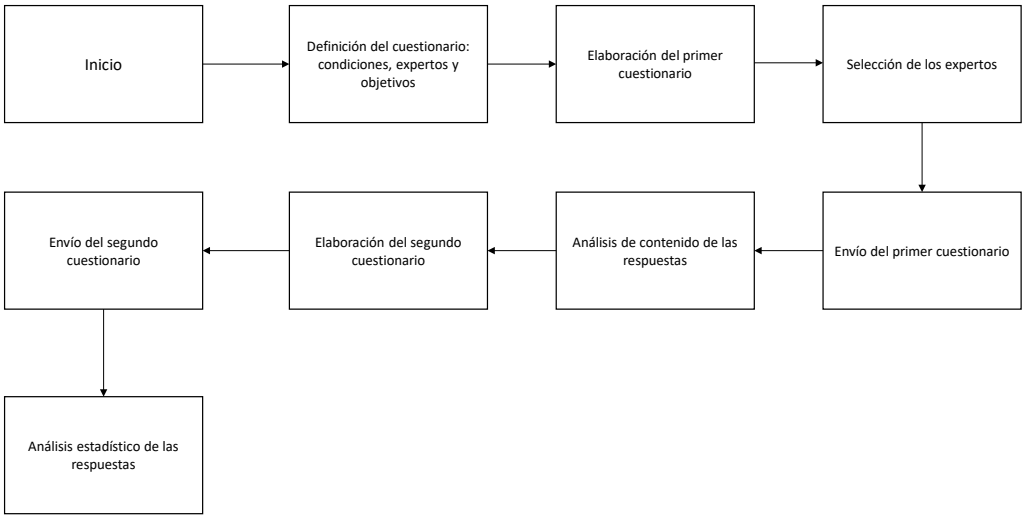


FIGURA 1. Fases de diseño y ejecución de la metodología Delphi utilizada en el estudio en primera ronda. Fuente: Elaboración propia en base a George Reyes y Trujillo Liñan (2018).

2. Marco metodológico.

Este estudio se desarrolló durante los meses de abril a diciembre de 2020. Para la realización de este estudio se utilizó la metodología Delphi, en la cual se realizarán encuestas a expertos en el dominio de esta investigación. La metodología Delphi se enmarca en las técnicas de investigación cualitativa. Esta técnica es muy utilizada en estudios en Ciencias Sociales, como señala Ortega (2008), perteneciente al grupo de métodos expertos, que se basan en las opiniones de conocedores del problema a analizar. Un panel Delphi se llevó a cabo con dos rondas, y una tercera ronda no se consideró necesario, ya que no proporcionaría una mejora significativa en el conocimiento del problema y podría dar lugar al abandono de algunos de los expertos (Landeta, 1999; Baladrón-Pazos y Correyero-Ruiz, 2012). Los criterios de los estudios cualitativos *Consolidated criteria for reporting qualitative research* (COREQ) se han tenido en cuenta para informar del estudio (Tong, Sainsbury y Craig, 2007), la Figura 1 muestra las fases del diseño usado.

2.1. Muestra.

Se realiza un muestreo deliberado. Se trata de una técnica de muestreo no probabilístico en la que los miembros de la muestra se eligen únicamente en función del conocimiento y juicio del investigador (Linstone y Turoff, 1975). Se decidió, en el primer abordaje, que 17 expertos eran un número óptimo para la primera ronda, ya que se encuentra entre el 7 y 30, recomendado en Landeta (1999), y considerando posibles pérdidas, 14 respondieron el primer cuestionario y 12 el segundo cuestionario, ponderando todas las respuestas obtenidas en cada una de las fases Delphi. En el primer contacto, una persona respondió que su perfil no estaba relacionado con la investigación, y otra se quedó sin respuesta, en la segunda ronda ambos quedaron sin respuesta y dos no continuaron.

En la selección de los perfiles de los expertos (E), su formación (investigadores en adolescentes, adicciones, RRSS, entre otros) y su profesión (directores de institutos secundarios, tutores de institutos públicos y socios, trabajadores sociales, psicólogos, abogados, y policía). La tabla 1 muestra la lista de expertos anonimizados, detallando el motivo que prevaleció para su

selección: (1) cercanía al grupo investigado; (2) investigación sobre el tema; (3) conocimiento del tema y consecuencias.

Expertos	Perfil	Motivo	Participación en 1º ronda	Participación en 2º ronda
E1	Profesora de Secundaria. Escuela pública.	1	sí	sí
E2	Investigador	2	sí	sí
E3	Investigador	3	sí	no
E4	Psicólogo	3	sí	sí
E5	Policía del Departamento de Seguridad Ciudadana	3	sí	sí
E6	Doctor en Derecho. Abogado en ejercicio.	3	sí	sí
E7	Departamento de Investigación de la Brigada Tecnológica	3	sí	sí
E8	Profesora de Secundaria. Escuela Concertada.	1	sí	no
E9	Tutor de un aula en una Escuela Pública de Educación Secundaria	1	sí	sí
E10	Director de la Escuela de Educación Secundaria Concertada	1	sí	sí
E11	Experto en ciberseguridad	3	sí	sí
E12	Trabajador social	1	sí	sí
E13	Investigador	2	sí	sí
E14	Psicólogo	3	no	no
E15	Profesora de Secundaria. Escuela Concertada.	1	sí	sí
E16	Investigador	2	no	no
E17	Experto en ciberseguridad	3	sí	sí

Tabla 1. Perfiles de los participantes del estudio y motivo de solicitud de su participación. Fuente: elaboración propia.

2.2. Instrumentos.

Para dar libertad a los expertos para generar nuevas ideas, en la primera ronda, las preguntas se plantearon de respuesta libre (Martínez-García, Padilla-Carmona y Suárez-Ortega, 2019), lo que permitió obtener respuestas más completas (Behar, 2008). El análisis de las respuestas ayudó a obtener una serie de conceptos clave a partir de los cuales se articulará el cuestionario de la segunda ronda.

Preguntas primera ronda	Objetivo de la investigación
1. ¿Cuál es su percepción sobre el tiempo que los menores dedican a las RRSS?	Tiempo de dedicación
2. ¿Piensa que los dispositivos portátiles (móviles, tabletas) han desbancado al ordenador tradicional para el acceso por parte de los menores a las RRSS?	Dispositivos móviles como herramienta de uso
3. Con relación a la pregunta anterior, ¿qué ventajas y desventajas cree que tienen?	Ventajas y desventajas del uso del dispositivo móvil
4. ¿Qué diferencias creen que hay entre las relaciones que los menores tienen en las RRSS y las que tienen en la vida "real"?	Diferencias entre vida online y offline
5. ¿Cree que los padres realmente saben lo que hacen sus hijos en RRSS?	Los padres son conocedores de la vida online de sus hijos
6. ¿Cree que los menores son conscientes de qué actuaciones pueden ser consideradas delictivas y las consecuencias que tienen?	Los adolescentes son conscientes de las actuaciones delictivas online y sus consecuencias
7. ¿Qué tipo de materiales piensa que los menores comparten más en sus redes sociales?	Tipo de material que comparten en RRSS

8. ¿Cree que los menores solicitan ayuda / consejo a sus padres / hermanos / tutores cuando se encuentran en alguna situación de conflicto en el uso de redes sociales?	Solicitan ayuda a los mayores ante una situación conflictiva
9. Respecto a los perfiles de los menores en RRSS, ¿cree que los menores le dan tanta importancia que en ocasiones pueden tergiversar su imagen para que resulte más llamativa para los demás?	Los adolescentes tergiversan su imagen en las RRSS
10. ¿Cree que el ciberespacio es un lugar donde los menores encuentran mayor libertad para realizar actuaciones de dudosa moralidad e incluso legalidad?	Los adolescentes se sienten libres en RRSS para actuaciones delictivas
11. ¿Cree que las actuaciones e intenciones de los chicos en las RRSS son muy diferentes de las de las chicas?	Diferencia de género en las RRSS

Tabla 2. Listado de preguntas de primer cuestionario: pregunta y objetivo de investigación. Fuente: elaboración propia.

La segunda ronda se desarrolló durante los meses de octubre a diciembre de 2021, teniendo lugar la extracción, tratamiento e interpretación de los datos al final de esta. Se utilizó un cuestionario de formulación cerrada (Tabla 3) con una escala de valoración, para recoger una opinión consensuada.

Las posibles respuestas al segundo cuestionario consistieron en evaluar el grado de conformidad con el enunciado de la pregunta mediante la selección de un número del 1 al 5 que se identificó con estar totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5) según una escala de Likert y utilizando el software IBM SPSS Statistics que analizó la desviación estándar de cada ítem, obteniendo como resultado el grado de consenso entre los diferentes expertos.

Preguntas segunda ronda	Objetivo de la investigación
1. Los dispositivos móviles son la herramienta preferida por los menores para acceder a las redes sociales	Los dispositivos móviles herramienta más utilizada para las RRSS
2. Los menores son conscientes de los peligros existentes relacionados con el manejo de redes sociales	Los adolescentes son conscientes del peligro de las RRSS
3. La mayor parte del contenido que comparten los menores son imágenes e información propia	Imágenes e información propia es lo que más publican
4. Los menores son conscientes de la fácil y rápida propagación de sus opiniones y contenidos a través de las redes sociales	Alta respuesta (compartir, me gusta, comentarios) en sus publicaciones.
5. El exceso de información y la facilidad de acceso a la misma se convierte en un problema puesto que los menores no son capaces de discriminar cuál es verdadera	Problema de discriminación ante la verdad y la mentira en RRSS
6. Los menores conocen las consecuencias de sus actos en internet, y, por ende, en redes sociales	Conocimiento de las consecuencias en RRSS
7. Los menores piden permiso a la hora de compartir contenidos de otros en redes sociales	Solicitan permiso para publicar
8. En ocasiones, ciertas conductas delictivas en RRSS son aceptadas socialmente, como la descarga de material con derechos de autor.	No son conscientes de las actuaciones delictivas en las RRSS
9. El concepto de identidad digital no está correctamente asimilado en los menores, y, por tanto, las faltas que comenten contra ella no las entienden como tales.	Desconocimiento de la identidad digital
10. Los menores saben que el anonimato en la Red no es tal, sino que en la mayoría de las ocasiones se pueden localizar con mayor o menor dificultad.	Anonimato en las RRSS
11. Los menores no tienen la conciencia formada para poder discernir lo que está bien dentro del abanico de oportunidades que ofrecen las redes sociales.	Discernir entre lo correcto o incorrecto de las RRSS
12. Los menores no creen que mentir en las RRSS tengan las mismas consecuencias que mentir en la vida real.	Las consecuencias offline son diferentes a las de la vida online
13. Los menores saben lo peligroso que es subir ciertos contenidos a redes sociales.	Peligro de publicar contenido en RRSS

14. Los menores comparten vídeos de contenido erótico o erotizante.	Publicación de vídeos eróticos
15. Los menores comparten contenidos eróticos o erotizantes en los que son los protagonistas, pero solo con a las que ellos eligen.	Publicación de vídeos eróticos, siendo ellos protagonistas
16. Los menores no elevan a la categoría de delito el ciberacoso.	No consideran el ciberacoso como delito
17. Los menores pueden llegar a confundir la suplantación de identidad con una broma que realizan un amigo.	Suplantar la identidad no es un delito.
18. Los menores temen consultar a sus padres cuando tienen un problema con las RRSS por si les castigan.	Miedo a contar lo sucedido a los mayores
19. Los menores se muestran de forma atractiva e insinuante en redes sociales, como consecuencia de la hipersexualización de la sociedad.	Normalización de la hipersexualización de la sociedad en RRSS
20. Los menores suelen compartir materiales ofensivos que resultan graciosos para ellos, sin pararse a pensar en quién puede resultar perjudicado.	Compartir material online no tiene repercusión offline.
21. Los padres conocen la mayor parte de lo que sus hijos publican en redes sociales.	Los padres conocen lo que publican sus hijos.
22. En las RRSS se normalizan contenidos que en la vida real no, tales como violentos, machistas o racistas.	Normalización de actuaciones violentas, machistas, racistas en RRSS
23. Los menores que realizan ciberacoso suelen ser los mismos que lo realizan offline	Los que realizan ciberacoso suelen ser los mismos que lo realizan offline
24. El perfil del acosador online es diferente del que lo realiza offline.	Perfil del acosador online
25. Los menores acuden a los padres cuando encuentran situaciones conflictivas en RRSS si previamente se han tratado el tema en la familia.	Solicitan ayuda a los mayores ante una situación conflictiva

Tabla 3. Listado de preguntas de primer cuestionario: pregunta y objetivo de investigación. Fuente: elaboración propia.

A continuación, la Tabla 4 presenta la lista de temas, categorizados por dimensiones de estudio (D):

D1. Adicción a las Redes Sociales: hábito de conductas peligrosas o excesivo consumo de tiempo, del que no se puede prescindir o es muy difícil hacerlo por motivos de dependencia psicológica o conductual.

D2. Control parental: el conocimiento de lo que hacen los hijos y el control que tienen sobre ellos se revela como pieza fundamental en esta problemática.

D3. Actitudinal: comportamiento que tienen los menores en las RRSS y su relación con los que tienen en la vida offline.

D4. Percepción de riesgo: conocimiento que tienen los menores de los riesgos que pueden tener sus hábitos de uso en las redes sociales, así como las consecuencias de estos.

Dimensión	Respuestas
Adicción	Demasiado tiempo gastado en RRSS
	Desconexión con la vida real
Control parental	Control parental ineficiente o incompleto
	Tratamiento con los problemas con los padres.
	Necesidad de estar siempre conectado
	Diferencias entre la vida online y offline
Actitudinal	Trascendencia de la vida fuera de línea a la vida en línea
	Cambio de paradigma de la comunicación interpersonal
	Necesidad de reconocimiento en RRSS
Percepción del riesgo	Sensación de libertad
	Sentido de impunidad
	Sentido de ser anónimo
	Falta de conocimiento del concepto de identidad digital

	Desconocimiento de las consecuencias de sus acciones.
	Ignorancia de la naturaleza de sus acciones.
	Tipo de material compartido
	Efecto multiplicador de RRSS
	Normalización de contenidos violentos, sexistas y racistas
	Desconocimiento de los riesgos relacionados con RRSS

Tabla 4. Análisis de contenido, ítems de los cuestionarios. Fuente: elaboración propia.

Para la realización de las encuestas se creó un formulario de Google Forms y se brindó el enlace a cada uno de los expertos. Una vez completados, los datos se extrajeron en Excel para su posterior análisis. Antes de enviar el enlace al formulario, se contactó con cada uno de los expertos, presentando el estudio, tanto la metodología como los objetivos, y solicitando su colaboración. El investigador, con experiencia en delitos informáticos, presentó la investigación, revelando los objetivos y la metodología que se utilizará. Sin establecer una relación previa con los expertos, se solicitó la colaboración a través de un correo electrónico para que fueran componentes de una investigación doctoral.

El estudio se sometió a las consideraciones éticas para la investigación con seres humanos establecidas en la Declaración de Helsinki y en el Reglamento de Protección de Datos del Parlamento Europeo y su Consejo de 27 de abril de 2016. Todos los participantes fueron previamente informados y solicitaron su cooperación para completar el cuestionario. Este estudio no requirió datos demográficos, ni información personal de los expertos, y se les informó de que su participación sería anonimizada, como se hizo al final del estudio. Todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio, destacando el carácter voluntario de la participación y el manejo confidencial de los datos.

2.3. Análisis de los datos.

El análisis del primer cuestionario fue a través de un análisis de contenido, con el software MAXQDA que ofrece soporte para enfoques de combinación de datos cualitativos y cuantitativos, lo que permitió establecer ciertos conceptos que fueron citados por varios de los expertos y, sobre todo, en varias de las preguntas, de tal manera que se señalaron como la mayor preocupación por parte de los expertos sobre el tema de estudio.

El análisis del segundo cuestionario fue apoyado por el paquete estadístico SPSS. Para el análisis de los datos se calcularon dos estadísticas: la mediana y la desviación intercuartil. La mediana nos ofrece el valor que está en el medio de un grupo de puntuaciones, por lo que, si el 50 % de los resultados está por debajo, la desviación intercuartil nos muestra el nivel de consenso alcanzado en cada uno de los ítems del cuestionario, se considera que aquellos que tienen una desviación igual o menor a 1 han alcanzado un buen consenso, de acuerdo con lo expresado en Landeta (1999).

3. Resultados.

3.1. Primera ronda cualitativa

El análisis de los conceptos se agrupó en cuatro dimensiones: adicción, control parental, actitudinal, percepción de riesgo, tabla 5, y, a partir de ellas se articularon las preguntas del segundo cuestionario.

(D1) ADICCIÓN	TEMA	Nª de respuestas
1. ¿Cuál es su percepción del tiempo que los menores dedican a las redes sociales?	Demasiad/ mucho tiempo	o
	Falta de control/ autocontrol	7
	Adicción	3
	Uso excesivo/ abuso	2
	Son el centro de las interacciones personales	2
	Desconexión de la vida real	1
	Ellos tienen más relaciones virtuales que reales	1
	Ellos no saben identificar los límites	1

(D2) CONTROL PARENTAL	TEMA	Nª de respuestas
5. ¿Cree que los padres realmente saben lo que sus hijos hacen en RRSS?	Falta de control	5
	Los padres siguen los perfiles de sus hijos	1
7. ¿Qué tipo de materiales piensa que los menores comparten más en sus redes sociales?	Los padres saben lo que comparten sus hijos en RRSS	11
8. ¿Cree que los menores solicitan ayuda / consejo a sus padres / hermanos / tutores cuando se encuentran en alguna situación de conflicto en el uso de redes sociales?	Los adolescentes no preguntan por el permiso para publicar en RRSS	8
	Los menores piden ayuda en función de varios factores	3
	Los adolescentes piden ayuda a otras personas	2
	Ellos tratan de ocultar el problema por miedo del castigo	1

(D3) ACTITUDINAL	TEMA	Nª de respuestas
2. ¿Piensa que los dispositivos portátiles (móviles, tabletas) han desbancado al ordenador tradicional para el acceso por parte de los menores a las RRSS?	Las móviles son los dispositivos más utilizados por los adolescentes	12
3. ¿En relación con la pregunta (2), que ventajas y desventajas cree que tienen?	Uso excesivo/ abuso	2
	Fácil acceso	8
	La normalización de contenidos violentos, sexistas y racistas, debido a la falta de la capacidad crítica	1
4. . ¿Qué diferencias creen que hay entre las relaciones que los menores tienen en las RRSS y las que tienen en la vida "real"?	Sentimiento de anonimidad	3
	Falta de sinceridad	5
	Los adolescentes confunden la vida real con la vida virtual	1
	Su vida virtual es parte de su vida real.	1
	Se pueden añadir a sus relaciones	1
9. Respecto a los perfiles de los menores en RRSS, ¿cree que los menores le dan tanta importancia que en ocasiones pueden tergiversar su imagen para que resulte más llamativa para los demás?	Los adolescentes cambian su imagen para ser más atractivos	9
	Los adolescentes quieren complacer a otras personas	3
	Su imagen es muy importante para los adolescentes.	2
11. ¿Cree que las acciones y las intenciones de los chicos en el uso de las RRSS son muy diferentes de los de las chicas?	Los chicos y las chicas actúan de manera diferente en las redes sociales	5
	Los chicos y las chicas actúan de manera similar en las RRSS.	6

(D4) PERCEPCIÓN DEL RIESGO	TEMA	Nª de respuestas
6. ¿Cree que los menores son conscientes de qué actuaciones pueden ser consideradas delictivas y las consecuencias que tienen?	Los adolescentes no son conscientes de las consecuencias de sus acciones en RRSS	9
	A los adolescentes tienen información sobre RRSS	4
	A pesar de tener conocimiento acerca de las consecuencias, no cambian sus hábitos de uso	1
	Ellos realmente no saben cómo identificar los riesgos que conllevan	1
	RRSS mejora los ataques y el ciberacoso	1
10. ¿Cree que el ciberespacio es un lugar donde los menores encuentran mayor libertad para realizar actuaciones de dudosa moralidad e incluso legalidad?	El ciberespacio es un lugar donde los adolescentes encuentran una mayor libertad para llevar a cabo acciones de dudosa moralidad y legalidad	9

Tabla 5. Preguntas de la primera ronda y conceptos relacionados junto el número de veces que aparecen. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la primera ronda han definido los ítems de la segunda ronda, categorizando estas respuestas en la dimensión más adecuada.

3.2. Segunda ronda cuantitativa.

En el segundo cuestionario se definieron 25 ítems. La desviación intercuartílica, que se obtuvo en casi la mitad de ellos (N = 12), fue menor o igual a 0,25; entonces, se puede decir que en ellos el consenso fue casi total. En resumen, Tabla 6 la desviación intercuartílica obtenida en 21 de ellos (84 %) fue menor o igual a 1, lo que puede entenderse como un buen grado de consenso.

DIMENSIÓN	TEMA	MEDIANA	RANGO INTERCUARTILICO
Adicción	1. La herramienta más utilizada para RRSS son los dispositivos móviles	5	0
	19. Normalización de la hipersexualización de la sociedad en RRSS	5	1
Control parental	18. Miedo a contar lo que pasó con los progenitores	4	0
	21. Los padres saben lo que comparten sus hijos en RRSS	1,5	1
Actitudinal	23. Las personas que hacen ciberacoso son las mismas que hacen acoso escolar	3	1,25
	15. Publicación de vídeos eróticos, de los cuales los adolescentes son los protagonistas	3	0
	22. Normalización de acciones violentas, sexistas y racistas en RRSS	4	0,25
	14. Publicación de vídeos eróticos	3,5	1
	24. Perfil del acosador en línea	3	0
	25. Solicitud de ayuda de adolescente a los mayores en situación conflictiva	4	0,25
	10. Ser anónimo en RRSS	2	0,25
	11. Discernir entre el bien o el mal de las RRSS	4	1
Percepción del riesgo	12. Las consecuencias en la vida online son diferentes a las de la vida real (offline)	3	1
	13. Riesgo de participación en RRSS	2	1,25
	9. Falta de conocimiento del concepto de identidad digital	4	0,25
	16. No consideran el ciberacoso un delito	4	0,25
	17. No consideran la suplantación de identidad como delito	5	1

	2. Los adolescentes son conscientes del peligro de RRSS	2	0,25
	3. Los contenidos más publicados por adolescentes son imágenes e información propia	4,5	1,25
	4. Alto impacto (compartir, me gusta, comentarios) en sus publicaciones.	2	1,25
	5. Problema de discriminación entre la verdad y la mentira en RRSS	5	1
	6. Conocimiento de las consecuencias en RRSS	2	0
	7. Los adolescentes piden permiso para publicar en RRSS	1	1
	8. Ellos no son conscientes de las acciones delictivas en las RRSS	4,5	1
	20. Compartir material en línea no tiene ningún impacto offline	4	0

Tabla 6. Análisis de los ítems relacionados con las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la adicción, los expertos reflejan que los y las adolescentes presentan ciertos comportamientos característicos de las adicciones en relación con las RRSS, tales como el excesivo tiempo que pasan en ellas o la necesidad de siempre estar conectados a ellas. A los expertos en el estudio Delphi se les preguntó si los y las jóvenes usan más dispositivos móviles para acceder a las RRSS, y como se muestra en el ítem 1 de la tabla VI, no obtuvo consenso completo.

En el caso del ítem 12, la mediana se muestra en 3, por lo que no está claro si mentir en RRSS puede generar adicción a la mentira o a la creencia de un mundo paralelo.

En ítem 19 se muestra que se proyecta una imagen atractiva e insinuante, cuya causa puede encontrarse en la hipersexualización de la sociedad, validando esta afirmación, que puede derivar en el bucle de subir más contenido audiovisual para conseguir más visualizaciones o *likes* y generar adicción.

Respecto a la dimensión de actitud, se investigó sobre la modificación de su imagen en los perfiles de sus RRSS. En este sentido, varias preguntas se plantean con la intención de verificar esta afirmación. Los ítems 14 y 15 ahondan en este aspecto sobre los perfiles, preguntando si los expertos piensan qué contenido erótico es compartido por los y las adolescentes y si se utiliza algún tipo de restricciones a la hora de compartirlo, pero como puede observarse no se obtiene una respuesta concluyente a ninguna de ellas. Con un 4 en la mediana de los resultados, el ítem 22 muestra que en las RRSS se normalizan contenidos violentos, machistas o racistas que en la vida real no se permitirían.

También se ha profundizado en la actitud que toman los y las adolescentes frente a relacionarse de manera *offline* y *online*. En este cuestionario se toma un caso concreto, el del ciberacoso, y se realizaron las preguntas vinculadas con los ítems 23 y 24 que se vinculan con los perfiles de los acosadores online y offline, sin embargo, las respuestas a ambas consultas no resultaron determinantes.

Al analizar la percepción del riesgo que los y las menores tienen, se ha indagado si ellos son conscientes de los peligros asociados con el uso de RRSS. Los resultados pueden ser vistos en los ítems 2 y 6 sobre las consecuencias que pueden tener las acciones que se lleven a cabo en estos medios. Las respuestas a estas preguntas muestran en mayor proporción un desacuerdo con estas afirmaciones

Se preguntó si los y las adolescentes estaban al tanto de la rápida difusión de lo que muestran a través de las RRSS y no fue extraída una concluyente respuesta, como se observa en el ítem 4, dejando el resultado con una mediana de 2.

Siguiendo la misma línea, se preguntó acerca de las ventajas y desventajas de los dispositivos móviles de acceso a las RRSS. Como resultado de las respuestas de los expertos en la primera ronda se abrió, una nueva línea de estudio acerca del contenido compartido. Los ítems 5 y 20 confirman la opinión de los expertos que en su mayoría se sitúan en contra del hecho de que el contenido audiovisual que comparten la mayor parte es acerca de sí mismos, ítem 3, la cual se validó con una mediana de 4,5.

El ítem 7 denota que los y las adolescentes no son conscientes de los riesgos de subir ciertos contenidos. Por lo tanto, si lo hacen no piden permiso para subir lo que está publicada por otros, la opinión de los expertos se validó con una mediana de 1.

Por último, cuando se evalúa si ellos son conscientes de las consecuencias de sus acciones, y si el ciberespacio es un lugar donde ellos tienen mayor libertad para llevar a cabo acciones que podrían ser considerados criminales, se observó en el ítem 9 que los participantes estaban de acuerdo con la afirmación, con un rango intercuartílico de 0,25.

4. Discusión.

El principal objetivo de este estudio era entender los diferentes factores relacionados con la realidad del uso que los y las adolescentes hacen de las RRSS y las consecuencias que dichas acciones pueden tener; además de conocer el grado en que los expertos están de acuerdo en la importancia de estos factores que se categorizan en varias dimensiones (adicción, control parental, actitudes y percepción del riesgo).

Uno de los problemas relacionados con las RRSS es la adicción a las mismas y cómo se normalizan en ellas determinadas conductas de riesgo. Este tipo de actitudes pueden conllevar ciertos riesgos para sí mismos, pero también como adicción pueden estar asociados con ciertos problemas de autoestima o una salud mental debilitada (Hou et al., 2019).

Tras el análisis estadístico de la dimensión sobre adicciones se mostró un alto consenso en este tema siendo conscientes de que el tiempo de confinamiento generado por Covid-19 ha promovido un mayor tiempo de uso frente a las pantallas (Gómez-Galán et al., 2020). La proliferación de dispositivos móviles, que son los preferidos por los y las menores para acceder a las redes sociales, confirmando la hipótesis defendida en Martínez-Pastor, Catalina-García, y López-de-Ayala-López (2019), es uno de los factores, según la opinión de los expertos, que puede haber incrementado la falta de control que los adultos tienen sobre los y las adolescentes en relación con las RRSS. Al igual que la dimensión de control parental, también muestra unanimidad por parte de los expertos, convirtiéndose en una variable dependiente, ya que el control parental de las RRSS está relacionado con una menor frecuencia de conexión a Internet (Villanueva y Serrano, 2019).

La familia es uno de los aspectos principales en la relación entre los y las jóvenes y las RRSS junto con la forma de afrontar los problemas que puedan surgir. La falta de control parental puede ser debido a la diferencia generacional en el manejo de las nuevas tecnologías, lo que incluso provoca la desconfianza y el miedo de los padres que se pueden llevar a cabo para espiar en sus hijos en las RRSS debido a su deseo de controlar y protegerles. Se destaca la necesidad de que se hable del tema en la familia (Martínez-Pastor, Catalina-García y López-de-Ayala-López, 2019), ya que esto genera un clima de confianza en el que la población

infantojuvenil pueden sentirse protegidos y que les permitirá hablar con ellos cuando exista un problema sin temor a ser castigados.

Sin embargo, los resultados de este estudio Delphi están en consonancia con muchas nociones preconcebidas sobre la modificación de sus hábitos de vida, entre otros (Crutzen et al., 2008); así como si los y las adolescentes tienen conocimiento de la realidad de las RRSS para que sus acciones sean consecuencia de ello. Las diferentes contribuciones de los expertos han permitido hacer suyas las principales hipótesis, en la que la población investigada no es consciente de que algunos de sus hábitos pueden dar origen a actos que pueden ser considerados criminales, y que se han modificado sus hábitos de comportamiento, no solamente online, sino que también ha afectado a su vida offline.

En la dimensión evaluada por la percepción del riesgo, los expertos no llegan a un consenso Autores como De-Frutos-Torres y Marcos-Santos (2017) sí muestran que el 75 % de los y las menores han sufrido algún tipo de experiencia negativa en las RRSS, pero estos episodios no influyen en su percepción del riesgo.

Un aspecto importante de la investigación es el concepto de identidad digital, el cual parece que los adolescentes no tienen correctamente asimilado. Sus perfiles responden más a una necesidad de agradar a los demás y sentirse aceptados por el grupo, que a reafirmar su personalidad.

Los centros educativos afirman que proporcionan formación sobre las dimensiones investigadas, pero los estudios muestran que los y las menores no son capaces de transferir este conocimiento a una modificación de sus patrones de comportamientos.

La próxima fase de la investigación se compone de la realización de dos grupos focales con adolescentes entre 13 y 16 años, con la intención de obtener información sobre la forma en que la actúan en RRSS y el conocimiento que se tiene sobre los riesgos y consecuencias de su forma de actuar.

La limitación encontrada en esta investigación es el sesgo de los expertos debido a trayectoria laboral, la edad y el género, la cual puede influir en sus contribuciones. Por lo contrario, la fortaleza encontrada es que ellos están recibiendo directa o indirectamente información actualizada, debido a este problema está incrementándose y cada vez es más común. La pandemia ha provocado un mayor aislamiento y se ha hecho un uso más intensivo de las RRSS, lo que ha agravado este problema.

5. Conclusiones.

Los menores usan las redes sociales para compartir contenido, de diferentes tipos y mayoritariamente suyo, pero en el que prevalece el material audiovisual. Según la opinión de los expertos, en el momento de compartir, ellos no piensan en los problemas que podría conllevar la realización de estos contenidos o el daño que pueden causar, y no tienen problema en mentir en las relaciones que establecen.

Por un lado, los progenitores no tienen un gran conocimiento de lo que sus hijos hacen en internet, aunque cuando el adolescente tiene un problema importante que se ha producido como resultado de sus acciones en RRSS, ellos suelen compartirlo con su familia. Se apunta la posibilidad de que el uso de dispositivos móviles puede ser otra herramienta utilizada por los adolescentes para evitar el control parental.

Por otro lado, el conocimiento que los menores tienen sobre las consecuencias de sus acciones en redes sociales aparece como escaso e incompleto. La mayoría de las preguntas en este sentido tienden a estar de acuerdo con las declaraciones que reflejan que los menores llevan a cabo acciones de riesgo, como compartir información propia o ajena sin permiso, y que no son conscientes de que algunas de las acciones que realizan no solo son moralmente reprobables, sino que también se encuentra dentro de la ilegalidad, como el ciberacoso.

En consecuencia, se destaca la necesidad de que la formación en centros educativos debe ir acompañada de historias de vida contadas por los y las adolescentes que han experimentado diferentes situaciones negativas. Esto ayudaría a los menores a optimizar su percepción de riesgo en relación con las redes sociales.

Referencias bibliográficas.

Baladrón-Pazos, A.J. & Correyero-Ruiz, B. (2012). Futuro de las revistas científicas de comunicación en España. *El profesional de la información 1* (21), 1, 34-42.

Behar, D.S. (2008). *Metodología de la Investigación.* Ed. Shalom.

Belsey, B. (2007). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation* . Obtenido de http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf

Cabedo Serna, L. (2020). El sharenting y el ejercicio de la patria potestad: primeras resoluciones judiciales. *Actualidad Jurídica Iberoamericana. 220*, 13. 976-1003

Casas, J., Ruiz Olivares, R. & Ortega-Ruiz, R. (2013). Validación del Cuestionario de Experiencias de Internet y Redes Sociales en Adolescentes Españoles. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud,* 13, 40-48, doi: https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70006-1

Crutzen, R., Nooijer, J., Brouwer, W., Oenema, A., Brug, A. & Vries, N. (2008). Intervenciones a través de Internet dirigidas a adolescentes: un estudio Delphi sobre difusión y exposición, *Health Education Research, 23* (3), 427–439, https://doi.org/10.1093/her/cym094

Cuervo, S., & Etxague, I. (21 de mayo de 2021). *Percepción de riesgo de las redes sociales en alumnado universitario. Estudio de caso País Vasco-España.* [Simposios UNESCO-DCMET] https://cutt.ly/Lme7j02

De-Frutos-Torres, B. & Marcos-Santos, M. (2017). Disociación entre las experiencias negativas y la percepción de riesgo de las redes sociales en adolescentes. *El profesional de la información, 26* (1), 88-96. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.09

Fernández-Murcia, A. (2016). La iniciación del menor a la infracción 2.0. Uso responsable de las TIC. *Revista sobre la infancia y la adolescencia (10),* 35-53.

Galbava, S., Machackova, H., & Dedkova, L. (2021). Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions. *Comunicar, 67,* 9-20. https://doi.org/10.3916/C67-2021-01

Garitaonandia, C., Karrera, I. & Larrañaga, N. (2019). La convergencia mediática, los riesgos y el daño online que encuentran los menores. *Doxa Comunicación, 28,* 179-200.

Garmendia, M. Jiménez, E., Casado, M.A. & Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo.* EU Kids Online: Universidad del País Vasco.

George Reyes, CE, & Trujillo Liñan, L. (2018) Aplicación del Método Delphi modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. (1),* 113-135.

Giménez, A., Maquillon, J. & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en ciberbullying. *Revista de Investigación Educativa, 33 (2),* 335-351.

Gómez-Galán, J., Vergara, D., Ordóñez-Olmedo, E. & Veytia-Bucheli, M.G. (2020). Time of Use and Patterns of Internet Consumption in University Students: A Comparative Study between Spanish-Speaking Countries. *Sustainability***,** *12,* 5087. https://doi.org/10.3390/su12125087

Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M. & Nó, J. (2016): Los menores como usuarios creadores en la era digital: del prosumer al creador colaborativo. Revisión teórica 1972-2016. *Revista Latina de Comunicación Social, 71,* 1.301- 1.322, doi: https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1146

Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. Cyberpsychology. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 13* (1), artículo 4. https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4

Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Lindín, C., Serrat Antolí, N. & Jardí, A. (2020). Educación sobre medios digitales: imprescindible para incentivar las interacciones positivas. Com*unicación a: I Conferència Internacional de Recerca en Educació. IRED'19- "Educació 2019: reptes, tendències, compromisos". Institut de Recerca en Educació (IRE-UB). Universitat de Barcelona. 4 y 5 de noviembre de 2019. 537-546.*

Linstone, HA & Turoff, M. (Eds.). (1975). *El método Delphi.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Martínez-García, I.; Padilla-Carmona, MT. & Suárez-Ortega, M. (2019). Aplicación de la metodología Delphi a la identificación de factores de éxito en el emprendimiento. *Revista de Investigación Educativa, 37(1),* 129-146, https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320911

Martínez-Pastor, E.; Catalina-García, B. & López-de-Ayala-López, MC (2019). Smartphone, menores y vulnerabilidades. Revisión de la literatura. *Revista Mediterránea de Comunicación, 10(2),* 257-268, doi: https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.2.5

McLaughlin, J. (2010). Crime and Punishment: Teen Sexting in context. *Penn State Law Review*, 136-180.

Narvaja, M. & Del Piero, J. (2016). Prácticas Juveniles Éxtimas: Sexting y Vlogging. *Aposta Revista de Ciencias Sociales, 69,* 239-270. http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/narvaja.pdf

Ortega, F. (2008). El método Delphi. Prospectiva en Ciencias Sociales a través del análisis de un caso práctico. *Revista EAN, 64.* 31-44

Pérez, G. (2010) Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social, 11*.

Ramón, F. (2015). Menores y Redes Sociales: Cuestiones Legales. *Revista sobre la infancia y la adolescencia,* 8, 33-43, doi: https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3300

Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., & Torrecillas-Lacave, T. (2018). Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital. *Comunicar, 56,* 71-79, https://doi.org/10.3916/C56-2018-07

Smith, J., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Ciberbullying: su naturaleza e impacto en el alumnado de secundaria. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil,* 49 (4), 376-385.

Tejada, E., Castaño, C. & Romero, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 119-133, doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23245

Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Criterios consolidados para la presentación de informes de investigación cualitativa (COREQ): una lista de verificación de 32 elementos para entrevistas y grupos focales. *Revista internacional de calidad en la atención de la salud.19,* 6. 349 - 357.

Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J., Garay Ruiz, U. & Fernández Robles, B. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Tecnología, Ciencia y Educación, 18*, 99-125.

Villanueva, V.J. & Serrano, S. (2019). Patrón de uso de internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: una perspectiva de género. *Revista de Psicología y Educación, 14*(1), 16-26. https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.168

Wright, M. F., Wachs, S. & Gámez-Guadix, M. (2021). Youths' coping with cyberhate: Roles of parental mediation and family support. *Comunicar, 29*(67).

Familias en riesgo social: análisis de las competencias parentales.

Josefina Rodríguez Góngora. Universidad de Almería (España).

José Antonio Rodríguez Rodríguez. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La familia es determinante en la satisfacción de sus miembros, siendo los progenitores o cuidadores los principales responsables del adecuado desarrollo y bienestar de los menores (Máiquez et al., 2001). Por ello, es fundamental dotar a los progenitores de las competencias parentales necesarias para afrontar, de manera exitosa, las diferentes situaciones que suceden en el ámbito familiar y que repercuten directamente con el bienestar y satisfacción de sus miembros (Reder et al., 2003; Rodríguez-Góngora et al., 2021). Las competencias parentales vienen determinadas por determinados factores como: la atención correcta a las necesidades evolutivas del menor, la protección, ofrecer un ambiente de calidez emocional, favorecer la estimulación y poner límites adecuados al comportamiento, entre otras (Azar y Cote, 2002).

Podemos evaluar las competencias parentales en base a la capacidad de las personas para adoptar y coordinar respuestas relacionadas con el afecto, la cognición, la comunicación y el comportamiento. Respuestas que deben ser adaptativas y flexibilizarse según las necesidades del menor (Masten y Curtis, 2000; Rodrigo et al., 2008; Waters y Sroufe, 1983) siendo, además, necesario que dichas respuestas sean multidimensionales, bidireccionales, dinámicas y contextuales. Por ello, se hace necesario crear un escenario educativo adecuado para su entrenamiento (Hawkins et al., 1992) y la instauración de programas de educación parental previo análisis de las competencias parentales de los progenitores o cuidadores principales, con la finalidad de promover una parentalidad positiva (Gordon et al., 2006; Kalil, 2003; Rodríguez-Rodríguez et al., 2021). Igualmente, en contextos de riesgo psicosocial y vulnerabilidad es importante evaluar las capacidades parentales de los progenitores o cuidadores para prevenir situaciones de maltrato infantil y promover el desarrollo o instauración de programas de intervención (Azar y Cote, 2002).

La marginación se caracteriza por la presencia de una situación social de desventaja respecto a otros en los diferentes niveles (económico, laboral, político o de estatus social) que dificulta la integración de la persona, familia o grupo social (Silver, 1994). Los factores desencadenantes de esta exclusión son los de carácter general y específico como los psicológicos, familiares y sociales (López, 2007; Rodríguez et al., 2021). Los factores determinantes de las competencias parentales estarían en función de las características del menor y de su situación de vulnerabilidad. La presencia de ciertas características como la discapacidad física o psíquica, problemas de conducta, hiperactividad, problemas de sueño, de control de esfínteres, alimentación o temperamento difícil, requiere de otros ajustes o compensaciones (Belsky y Jaffee, 2006; Díaz et al., 2001; Rodríguez-Rodríguez y Trifan, 2021).

Las familias en riesgo son aquellas que presentan ciertas carencias o dificultades en la atención a las necesidades básicas de los menores, con presencia de factores de riesgo detectados. Estas familias presentan indicadores que repercuten de manera negativa en los menores y en el

funcionamiento familiar, o bien, tienen menores con adopción de una medida protectora y se valora como viable la reunificación familiar. Por ello, se precisa de una intervención terapéutica para reducir o eliminar los factores de riesgo detectados reforzando los factores de protección existentes, con la finalidad de favorecer la permanencia del menor en el medio familiar, ya que éste se estima que es el más adecuado para su desarrollo psico-socioeducativo. (Dirección General de Infancia y Familia, 2007).

Así mismo, la presencia de condiciones psicosociales como un bajo nivel educativo, escasos ingresos económicos, contextos de riesgo o marginalidad son, entre otros, los que dificultan el ejercicio educativo de los progenitores o cuidadores. No obstante, si estos progenitores cuentan con competencias parentales adecuadas y expectativas positivas sobre los menores favorecerían la resiliencia en éstos (Rodríguez et al., 2006). Por ello, es necesario potenciar en estos cuidadores aquellas competencias parentales implicadas en el adecuado cuidado, atención y supervisión de los menores (Cauce et al., 2003).

Por otra parte, conocemos que la capacidad parental competente está muy estrechamente relacionada con la adaptación de menores en el entorno sociofamiliar (Azar y Cote, 2002). Es por ello, que tanto progenitores o cuidadores, necesitan adaptarse a las fases evolutivas de los menores y ser capaces de afrontar de manera adecuada las necesidades de sus hijos (educativas, sociocognitivas, autocontrol, manejo del estrés y sociales). Por tanto, las competencias parentales se pueden estructurar en función de las diferentes categorías de habilidades (Azar y Weinzierl, 2005; Rodrigo et al., 2008; Rodríguez et al., 2019).

Las familias disfuncionales, o en riesgo, carecen, en su mayoría, de las competencias necesarias para la adecuada organización doméstica, mantenimiento de las condiciones higiénico-sanitarias (tanto de la vivienda familiar como de los miembros de la unidad familiar) que influyen e inciden de manera negativa de los menores (Rodrigo et al., 2008). Además, existe una influencia clara en el desempeño del estilo educativo democrático de los progenitores o cuidadores con el rendimiento educativo y nivel de adaptación de los menores (Darling y Steinberg, 1993; López-Soler et al., 2009; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez-Góngora, 2015; Schucksmith et al, 1995; Steinberg, 2001), aunque es de destacar esta misma relación, pero ejercida desde un estilo educativo autoritario en familias en riesgo con bajo nivel educativo y socioeconómico (Spera, 2005).

Aunque el desempeño del estilo educativo democrático es el más adecuado en contextos denominados normalizados, ya que facilita una mayor adaptación en los menores, en otros contextos, culturas o entornos de riesgo, también son adecuados otros estilos educativos como son el autoritario o permisivo (López-Soler et al., 2009).

En este sentido, el estilo educativo democrático favorece la adaptación y socialización de los menores (García y Gracia, 2010; Pichardo, 1998), se relaciona con altos niveles de autoestima (García-Linares et al., 2002; Lamborgn, 1991). Por ello, un estilo educativo que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad, es el más adecuado para el desarrollo psicosocioemocional (Bornstein y Bornstein, 2010; Rodríguez-Góngora et al., 2020).

La evaluación de estas competencias parentales en contextos de riesgo social es clave en el proceso de evaluación y valoración de las familias. Esta evaluación debe valorar las características de parentalidad y las relaciones paterno-filiares. Además, debe realizarse un análisis funcional de comportamientos y habilidades parentales en padres y cuidadores, junto a un análisis de creencias, conocimientos del proceso evolutivo y expectativas sobre los menores, destacando las fortalezas de ambos y una adecuada cobertura de las necesidades básicas. Es por ello, por lo que en familias en riesgo es necesario la evidencia de una

parentalidad mínima necesaria para la adecuada cobertura de necesidades básicas de los menores en cuestión (Budd, 2005; Rodríguez-Rodríguez et al., 2020; Rodríguez-Rodríguez et al., 2021).

Por tanto, es necesario evaluar la capacidad parental centrándonos en las fortalezas de la familia buscando la implicación de los miembros de la unidad familiar, tanto en la evaluación como en la búsqueda de soluciones adecuadas a las dificultades o problemas que se puedan presentar en el ámbito que corresponda. Debemos utilizar un enfoque centrado en las competencias parentales para la realización de la evaluación e intervención sociofamiliar en situación de riesgo psicosocial (White, 2005; Rodríguez et al., 2020).

Tomando en consideración todo lo aquí descrito, el objetivo principal de nuestro estudio fue determinar el estilo educativo de los progenitores de 66 familias incluidas en el Programa de Tratamiento a familias con menores en riesgo, con edades comprendidas entre 11 y 16 años, en intervención por parte de Equipos de Tratamiento Familiar de dos zonas de la provincia de Almería. Los factores de riesgo detectados para la inclusión en dichos equipos fueron: familias reconstituidas (siete de ellas monoparentales) con problemas de desempleo y bajo estatus socioeconómico, absentismo escolar y bajo rendimiento escolar de los menores, carencia de habilidades parentales y sociales, relaciones familiares conflictivas, consumo de sustancias tóxicas, problemas de salud mental en los progenitores, entre otros. Además, se detecta la existencia de otros indicadores de maltrato, como la utilización del castigo físico, negligencia, abandono físico-psicológico y maltrato emocional. El nivel de confianza de la muestra era de un 100% y error de estimación del 0%, ya que se estudia la totalidad de la población de familias con menores incluidas en esas zonas.

2. Método.

2.1. Muestra.

En el actual estudio participaron un total de 121 padres y madres. Como se ilustra en la Tabla 1, participaron un total de 60 mujeres (49,5%), con edades comprendidas entre los 24 y 48 años (M=32,52; DT=5,87) y 61 hombres (50,5%), con edades comprendidas entre 25 y 56 años (M=34,95; DT=6,48).

Edad	Total		Madre		Padre	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
<32	58	(47,93)		(28,09)	24	(19,84)
33-36	35	(28,92)		(12,39)	20	(16,52)
37-40	9	(7,43)		(2,47)	6	(4,95)
41-44	9	(7,43)		(3,30)	5	(4,13)
>45	10	(8,26)		(3,30)	6	(4,95)
Total	121	(100)		(49,5)	61	(50,5)

Tabla 1. Distribución de la muestra de padres y madres según edad y sexo.

De las familias estudiadas, aquellas que tienen un solo hijo representan un 79,33%, con dos hijos/as el 19,83% y con tres hijos/as el 0,82% (Tabla 2). Además, en función de la tipología de familia, el 89% es familia biparental, el 11% monoparental (6% monoparental hombre y el 5% monoparental mujer).

Número de menores	Número de padres/madres	(%) del total de familias
1	96	(79,33)
2	24	(19,83)
3	1	(,82)

Tabla 2. Distribución de la muestra por número de hijos/as.

2.2. Instrumento de evaluación.

Para la determinación del estilo educativo se administra el Perfil de Estilos Educativos (PEE; Magaz y García, 1998). Con este cuestionario se valoró, de manera cuantitativa y cualitativa, las actitudes y valores ante la educación de los hijos e hijas según el estilo educativo utilizado: democrático, autoritario, permisivo y sobreprotector. Es un cuestionario en forma de escala dicotómica, con 48 frases que expresan de manera afirmativa ideas, creencias, actitudes y emociones sobre la educación de los hijos e hijas, asociadas a los valores. Se evalúan variables y valores de sobreprotección, inhibición, punición y aserción educativa.

En función de la muestra objeto de estudio, se obtuvieron valores de fiabilidad para las diferentes subescalas: para la subescala de estilo educativo permisivo un *α* de Cronbach de 0,49, sobreprotector un 0,51, democrático un 0,68 y autoritario un 0,61. No existe baremación del cuestionario en función de la edad y el sexo.

2.3. Procedimiento.

Para la realización del estudio se solicitó autorización a la Entidad Pública responsable de las familias objeto de estudio, donde se expuso el proyecto de investigación y el procedimiento a seguir, de conformidad con la Ley de Protección de Datos de carácter personal de 13 de diciembre de 1999, en vigor en ese momento. Se informó a las familias sobre las condiciones del estudio, consiguiendo su autorización para la utilización de los datos con los fines expuestos para la investigación. Teniendo en cuenta el bajo nivel educativo y las dificultades de comprensión lectora de todos los padres y madres, se seleccionó el instrumento de evaluación Perfil de Estilos Educativos (PEE; Magaz y García, 1998). Una vez seleccionado fue aplicado, tanto a padres como a madres, de manera individualizada en los diferentes centros de servicios sociales de las zonas. La administración del mismo se realizó en presencia del evaluador experto, ofreciéndoles apoyo y ayuda para facilitar su correcta cumplimentación. Por último, tras la cumplimentación de todos los cuestionarios se procedió a la elaboración de la base de datos y a la realización del análisis estadístico de las distintas variables. De esta forma, se obtuvieron los diferentes estilos educativos manifestados por los progenitores de las familias incluidas en el Programa de Tratamiento a familias con menores (Dirección General de Infancia y Familia, 2007) en situación de riesgo.

2.4. Análisis de datos.

Para realizar el procesamiento de datos y análisis estadístico se utilizó el software IBM-SPSS versión 23, que nos permitió analizar y trabajar estadísticamente los resultados, con cálculo de los estadísticos descriptivos (media, puntuación máxima, mínima y desviación típica) de cada una de las variables utilizadas en el estudio. Para los siguientes resultados en los que se usó un análisis descriptivo con un diseño de corte transversal, se tomó como variable independiente aquella que describe el *EE de los progenitores* y las variables de identificación de los sujetos, como son la *edad de padres y madres*, *sexo*, *tipología de familia* y *número de menores*.

3. Resultados.

Al realizar el análisis del estilo educativo manifestado por los padres y madres, según PEE, obtenemos que el estilo educativo manifestado mayoritariamente, tanto por los padres como por las madres, es el *Permisivo*, con un 34,42% y un 51,66% respectivamente y, en segundo lugar, el *Autoritario*, con un 31,14% para padres y un 31,66% para madres (Tabla 3).

	E.E. Padre		E.E. Madre	
	N	(%)	N	(%)
Democrático	9	(14,75)	3	(5,00)
Sobreprotector	12	(19,67)	7	(11,66)
Permisivo	21	(34,42)	31	(51,66)
Autoritario	19	(31,14)	19	(31,66)

Tabla 3. Distribución de los Estilos Educativos (E.E.) de padres y madres.

Al analizar la fiabilidad de las subescalas del cuestionario, se obtienen los resultados con fiabilidad más alta en los estilos educativos democrático y autoritario, con un *α* de Cronbach de 0,68 y de 0,61, respectivamente. Se obtuvo, igualmente, un *α* de Cronbach de 0,51 y 0, 49 para los estilos educativos sobreprotector y permisivo. Al hilo de esto, el análisis de la consistencia interna del cuestionario, analizando cada subescala por separado, determinó niveles adecuados en cada una de ellas.

Teniendo en cuenta los grupos de edad en padres, en el intervalo de edad de ≤32 años el estilo educativo que mayor puntuación obtiene es el *Autoritario* (M=6,33; DT=2,28). En el intervalo de 33 a 36 años obtiene mayor puntuación el *Permisivo* (M=6,45; DT=2,14). En el intervalo de 37 a 40 años obtienen mayor puntuación que los demás, pero en igual proporción, el *Autoritario* (M=7,17; DT=2,86) y el *Permisivo* (M=7,17; DT=1,83). En el intervalo de 41 a 44 años es el *Permisivo* (M=7,40; DT=1,82) el que mayor puntuación obtiene, y en el último intervalo, en ≥45 años, es el *Autoritario* (M=7,33; DT=3,01) el que mayor puntuación presenta (Tabla 4).

Edad Agrupada	N	Sobreprotección		Democrático		Autoritario		Permisivo	
		M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)
≤32	24	4,38	(2,02)	4,25	(1,85)	6,33	(2,28)	6,21	(2,02)
33-36	20	4,55	(2,21)	4,00	(1,89)	5,90	(2,45)	6,45	(2,14)
37-40	6	4,83	(2,71)	3,33	(1,03)	7,17	(2,86)	7,17	(1,83)
41-44	5	5,20	(2,17)	3,20	(,84)	5,40	(2,07)	7,40	(1,82)
≥45	6	3,50	(,84)	3,83	(1,47)	7,33	(3,01)	6,50	(2,26)
Total	61	4,46	(2,06)	3,95	(1,70)	6,30	(2,43)	6,51	(2,02)

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los Estilos Educativos en función de la edad de los padres.

Al analizar los datos en función de los grupos de edad en madres, en el intervalo de edad de ≤32 años el estilo educativo que mayor puntuación obtiene es el *Autoritario* (M=6,41; DT=2,45). En el intervalo de 33 a 36 años es el *Permisivo* (M=7,00; DT=2,30) el que obtiene mayor puntuación. En el intervalo de 37 a 40 años obtiene mayor puntuación que los demás el *Autoritario* (M=7,33; DT=2,08). En el intervalo de 41 a 44 años es el *Permisivo* (M=9,00; DT=0,82) el que mayor puntuación obtiene y en el intervalo de ≥45 años, es el *Permisivo* (M=7,75; DT=2,75) el que mayor puntuación presenta (Tabla 5).

Edad Agrupada	N	Sobreprotección		Democrático		Autoritario		Permisivo	
		M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)
≤32	34	5,12	(1,98)	3,97	(2,79)	6,41	(2,45)	6,12	(2,40)
33-36	15	4,73	(1,48)	3,40	(2,41)	5,73	(2,46)	7,00	(2,30)
37-40	3	4,67	(2,89)	3,67	(,58)	7,33	(2,08)	5,00	(1,00)
41-44	4	3,25	(,50)	4,25	(,96)	5,50	(1,29)	9,00	(,82)
≥45	4	6,00	(2,16)	2,50	(1,00)	6,25	(1,89)	7,75	(2,75)
Total	60	4,93	(1,88)	3,73	(2,45)	6,22	(2,32)	6,58	(2,39)

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los Estilos Educativos en función de la edad de las madres.

Por último, también se llevó a cabo un análisis de las puntuaciones medias obtenidas en las distintas subescalas del PEE, en función de la *Edad* de los progenitores, habiendo agrupado esta última en segmentos equivalentes. Encontramos que en el grupo de padres no existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos de edad, en ninguna de las subescalas. En cambio, en el grupo de mujeres se aprecian diferencias significativas en la subescala *Sobreprotección* entre los grupos de edad de 41-44 y ≥45 ($p<0,05$) y en la subescala *Permisivo* para los grupos de edad de ≤32 y 41-44, y 37-40 y 41-44 ($p<0,05$). Además, tanto los padres como las madres creen utilizar un E.E. *Permisivo* en la educación de sus hijos e hijas y, en segundo lugar, un E.E. *Autoritario*. A su vez, cuando se comparó la proporción de estilos en ambos progenitores, encontramos diferencias estadísticamente significativas únicamente en el estilo *Permisivo*, con una mayor prevalencia en madres ($p<.01$) (Tabla 6).

	% E.E. Padre	% E.E. Madre	Diferencia
Democrático	14,75	5,00	9,75
Sobreprotector	19,67	11,67	8,00
Permisivo	34,42	51,66	17,24**
Autoritario	31,16	31,67	,51

*Tabla 6. Diferencias en la distribución de los Estilos Educativos (E.E.) de padres y madres. (** para p<.01).*

4. Discusión y conclusiones.

Teniendo en cuenta algunas características de las familias objeto de estudio, entre ellas, el bajo nivel educativo y socioeconómico, es de destacar la asociación positiva directa existente entre los estilos educativos autoritario y permisivo con la mejora del rendimiento escolar de los menores y el nivel de adaptación de los mismos, en todos los niveles (Spera, 2005), aunque se determina como idóneo el ejercicio de un estilo educativo democrático para la obtención de mayores niveles de adaptación en población normalizada (Darling y Steinberg, 1993; Rodríguez- Góngora, 2015; Schucksmith y Glendinning, 1995; López-Soler et al., 2009; Steinberg, 2001). De todo ello, cabe realizar una reflexión en relación a la discriminación que se realiza del tipo de familias consideradas normalizadas de las que no lo son, y abogar por trabajar aquellos aspectos necesarios para que todas las familias ofrezcan a sus hijos una educación de calidad que favorezca una mejor adaptación y ajuste socioemocional; siendo la Inteligencia emocional una de las claves para la ya mencionada formación de estructuras familiares sostenibles (Bornstein y Bornstein, 2010; Rodríguez-Góngora et al., 2020).

Una de las limitaciones con la que nos encontramos en este estudio es la dificultad para extrapolar estos resultados al resto de la población, debido a que estamos tratando una muestra bastante homogénea en relación a la presencia de factores de riesgo e indicadores de maltrato detectados con anterioridad a su inclusión en el Programa de Tratamiento Familiar (Dirección General de Infancia y familia, 2007).

Además, los estilos educativos no suelen presentarse de manera pura, como los determinados con nuestro instrumento, sino que pueden variar en función de la realidad de cada familia, contextos, y diferentes momentos evolutivos en los que se encuentren los menores, entre

otros motivos. Es importante señalar que aquí estamos hablando de lo que los padres y madres cree que hacen en su ámbito familiar, ya que es muy difícil determinar si el estilo educativo que se evalúa es el que realmente se está poniendo en juego, porque quizá éste podría ser valorado por potras personas, no sólo por padres, como por los hijos u observador neutral y diferir en el resultado.

Por ello, se propone la elaboración de programas de intervención específicos con este tipo de colectivos, con la finalidad de marcar pautas sobre cuáles son los estilos educativos que más favorecen a los menores en situación de vulnerabilidad social sabiendo de partida cuáles son los estilos que predominan. A su vez, sería necesario la realización de estudios con las mismas características que el actual, pero en otros colectivos similares para comparar la consistencia de los datos obtenidos, y, además, también sería útil la réplica del estudio mediante la utilización de otros instrumentos de medida compatibles para poder comparar los resultados.

En resumen, se pone de manifiesto la necesidad de entrenar en aquellas habilidades parentales que favorezcan un estilo educativo que ofrezca un clima de seguridad en el entorno familiar acompañado de un adecuado ajuste socio-emocional. La adopción de un E.E. que ejerza su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad, será el grado idóneo para el crecimiento emocional, moral e intelectual del menor (Bornstein y Bornstein, 2010; Rodríguez et al., 2020).

Referencias bibliográficas.

Azar**,** S. T. y Cote, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry, 25*(3), 193-217. https://doi.org/10.1016/S0160-2527(02)00102-4

Azar, S.T. y Weinzierl, K. M. (2005). Child Maltreatment and Childhood Injury Research: A Cognitive Behavioral Approach. *Journal of Pediatric Psychology, 30,* 598-614. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsi046

Belsky, J. y Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Risk, disorder, and adaptation* (pp. 38-85). Hoboken, John Wiley y Sons.

Bornstein, L. y Bornstein, M. H. (2010). EEs Parentales y el Desarrollo Social del niño/a. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. V. Peters y M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* (pp.1-4). Montreal.

Budd, K. S. (2005). Assessing parenting capacity in a child welfare context. *Children and Youth Services Review*, *27*(4), 429-444. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.11.008

Cauce, A. M., Stewart, A., Rodriguez, M. D., Cochran, B. y Ginzler, J. (2003). Overcoming the odds? Adolescent Development in the context of urban poverty. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 208-320). Cambridge University Press.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M. T., Brito, A. y Herrera, E. (2001). El vínculo de apego en bebés prematuros: incubadora y método canguro. *Revista de Atención Temprana, 4*(1), 11-19.

Dirección General de Infancia y Familia (2007). *Programa de tratamiento a familias con menores.* Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar social.

García-Linares, M. C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Estilos educativos de los padres y competencia social de los adolescentes. *Anuario de Psicología, 33*(1), 80-95.

García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños/as y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje, 33*(3), 365-384. https://doi.org/10.1174/021037010792215118

Gordon, L., Bradley, J., Aue, N. y Holman, A. (2006). *Building on family strengths: Research and services in support of children and their families. Conference proceedings.* Portland, OR: Portland State University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.

Hawkins, J. R., Taylor, A., Goodfellow, P. N., Migeon, C.J., Smith, K. D. y Berkovitz, G. D. (1992). Evidence for increased prevalence of SRY mutations in XY females with complete rather than partial gonadal dysgenesis. *American Journal of Human Genetics*, *51*(5), 979-989. https://doi.org/10.1590/S0100-879X2004000100020

Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*(1), 64-105. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64

Kalil, A. (2003). *Family Resilience and Good Child Outcomes. A review of the literature*. Center for Social Research and Evaluation Ministry of Social Development.

Lamborgn, S. D. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from. *Chil Development, 62*(5), 1049-1065.

Ley Orgánica 15 de 1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal. BOE, No. 298.

López, G. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadores del proceso de desarrollo en el niño y niña. Grupo de estudios clínicos y sociales en Psicología Universidad de San Buenaventura. *El Ágora, 7*(2), 235-2.

López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología, 25*(1), 70-77.

Magaz, A. y García, E. M. (1998). *PEE. Perfil de EEs.* Albor-Cohs.

Mahoney, G. (1999). The Effects of Mother's Style of Interaction on Children's Engagement: Implications for Using Responsive Interventions with Parents. *Topics in early childhood special education, 24*(1), 31-38. http://dx.doi.org/10.1177/027112140402400103O1

Máiquez, M., Rodrigo, M., Capote, C. y Vermaes, I. (2001). *Aprenderán la vida cotidiana: un programa experiencial para padres.* Visor.

Masten, A. S. y Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption in development. *Development and Psychopathology, 12*(3), 529-550.

Orden 13 de Julio de 2000, *Programa de intervención con familias desfavorecidas y en situación de riesgo social*. Junta de Andalucía. BOJA, No. 86. y maltrato infantil. *Pensamiento Psicológico, 3*(8), 53-60.

Pichardo, M. C. (1998). *Influencia del EE de los padres/madres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional – Universidad de Granada.

Reder, P., Duncan, S. y Lucey, C. (2003). *Studies in the Assessment of Parenting*. Routlegde.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.

Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias canarias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema, 18*(2), 200-206.

Rodríguez, J. C., Rodríguez-Góngora, J. y Rodríguez-Rodríguez, J. A. (2020). Inteligencia Emocional en universitarios: análisis descriptivo en alumnos de 1º y 2º de grado. *Know & Share Psychology, 1*(1). https://doi.org/10.25115/kasp.v1i1.3081

Rodríguez, J. C., Rodríguez-Góngora, J. y Rodríguez-Rodríguez, J. A. (2020). Adicción a internet e inteligencia emocional: análisis de una relación. *International Journal of New Education, 1*(6). https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.10243

Rodríguez, J. C., Rodríguez-Góngora, J. y Rodríguez-Rodríguez, J. A. (2019). *Autoestímate. Programa para la mejora de la autoestima en adolescentes.* GRIN Verlag.

Rodríguez, J. C., Rodríguez-Rodríguez, J. A. y Rodríguez-Góngora, J. (2020). *La importancia de gestionar tus emociones.* Editorial Académica Española.

Rodríguez, J. C., Rodríguez-Rodríguez, J. A., Rodríguez-Góngora, J. y Bojórquez, C. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: una revisión sistemática. *Espacios, 42*(7), 145-151. http://dx.doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p10

Rodríguez-Góngora, J. (2015). Estilo educativo parental como valor predictivo del nivel de adaptación e Inteligencia Emocional de menores en riesgo social [Tesis de Doctorado, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional – Universidad de Almería.

Rodríguez-Góngora, J. R., Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Rodríguez, J. A. (2020). La inteligencia emocional como variable mediadora en la formación de estructuras familiares equilibradas. *Know and Share Psychology*, *1*(4), 51-59. https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4337

Rodríguez-Góngora, J., Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Rodríguez, J. A. (2021). Instrumentos para evaluar las competencias parentales. En Bojórquez-Díaz et al. (Eds.), *Educación siglo XXI: nuevos retos, nuevas soluciones* (pp. 175-208). Dykinson.

Rodríguez-Rodríguez, J. A y Trifan, L. (2021). ¿Cómo se encuentran los universitarios?: Estudio comparativo entre psicología y derecho en tiempos de pandemia. En Rodríguez-Góngora et al. (Eds), *En Proceso* (pp. 20-45). Dykinson.

Rodríguez-Rodríguez, J. A., Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Góngora, J. (2020). *Intervención con menores con síndrome de Asperger. Estudio de caso único.* Editorial Académica Española.

Rodríguez-Rodríguez, J. A., Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Góngora, J. (2021). Influencia del programa 'EntendiendoTE' en la autoestima y el rendimiento académico de los universitarios. En Bojórquez-Díaz et al. (Eds.), *Psicología y sociedad siglo XXI: Perspectivas de análisis y mejora* (pp. 125-156). Dykinson.

Rodríguez-Rodríguez, J. A., Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Góngora, J. (2021). Eficacia del programa 'AutoestímaTE' en universitarios. En Martínez et al. (Eds.), *Psicología siglo XXI: una mirada amplia e integradora* (pp. 68-91). Dykinson.

Schucksmith, J., Hendry, L. B. y Glendinning, A. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence, 18*, 253-270.

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: three paradigms. *International Labour Review, 133*(56), 531-578.

Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3,* 79-97. https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2

White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Ashfield.

A criação de histórias como recurso didático na educação universitária.

Michelle Matos Duarte. Universidad Francisco de Vitoria (España).
Berta Moreno Heredero. Universidad Francisco de Vitoria (España).
Jorge Gutiérrez Hellín. Universidad Francisco de Vitoria (España).
Germán Díaz Ureña. Universidad Francisco de Vitoria (España).
Luis A. Berlanga. Universidad Francisco de Vitoria (España).

1. Introdução.

O ensino baseado na assimilação e reprodução da informação tal como foi explicado e transmitido na sua forma original pelo professor ou em livros é apresentado como um dos pilares do ensino tradicional. Contudo, os problemas de aprendizagem gerados por um modelo educativo rígido e arcaico levaram diferentes ciências preocupadas com o fracasso escolar a defender a necessidade de variar os programas educativos com intervenções que estimulem e motivem os estudantes através de estratégias reais que favoreçam a superação das dificuldades de aprendizagem. (Solovieva, 2014).

Com o apoio de metodologias ativas, ferramentas digitais e o número crescente de propostas didáticas inovadoras e criativas, o processo ensino-aprendizagem está a adquirir um novo foco centrado no estudante como protagonista do processo. Este processo precisa ser melhorado com novas técnicas e métodos mais flexíveis, que propõem uma maior autonomia e uma reorganização da informação para promover um desenvolvimento cognitivo mais criativo e eficaz.

É importante considerar que, para formar profissionais criativos e inovadores, preparados para resolver problemas e capazes de competir e responder às novas exigências da sociedade atual, é necessário desenvolver estas competências a partir da esfera educacional dentro e fora da sala de aula. Hernández et al. (2015) apelam às universidades para que alcancem uma mudança de paradigma para modelos pedagógicos que estimulem a criatividade, sabendo que esta competência é essencial para alcançar vantagens competitivas em todos os campos do conhecimento e em todos os sectores da sociedade.

Segundo o Grupo de Innovación e Investigación en Metodologías Activas (GIIMA) da Universidade Politécnica de Valência, a criatividade é definida como a capacidade de inventar novos elementos que, por alguma razão, são diferentes dos restantes e requerem um pensamento diferente a fim de proporcionar perspetivas diferentes (Atienza et al., 2017). Na mesma linha, Nathan Myhrvold, físico, matemático e inventor, entre outras coisas, afirma que uma das características que definem a criatividade é retirar ideias de um campo e aplicá-las num campo completamente diferente. Parece que quanto maior for o nível de instrução, mais elaboradas serão as estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade (Hurtado et al., 2018); um facto que corrobora a importância de promover estratégias de aprendizagem mediadas pela criatividade no ambiente académico.

Num estudo realizado com diferentes cursos universitários que integrou o desenho de estratégias de ensino centradas no desenvolvimento da competência "Inovação, criatividade e empreendedorismo", verificou-se que havia uma maior competência dos estudantes ao

trabalharem com conhecimentos adquiridos de forma criativa, uma participação notável e uma resposta positiva dos estudantes a este tipo de atividades que lhes permitem desenvolver ideias criativas e dar respostas aos diferentes tipos de problemas sugeridos (Atienza et al., 2017).

O famoso especialista em criatividade e inventor do processo de pensamento lateral ou pensamento criativo, Edward De Bono, esclarece que as ferramentas formais da criatividade se baseiam na lógica dos sistemas auto-organizadores, longe do modelo "fantasioso", sendo as suas técnicas centradas em estimular o pensamento divergente, de modo a gerar ideias criativas, reestruturadas e engenhosas a partir de conceitos já existentes na mente (de Bono, 2014).

Esta habilidade pode ser desenvolvida através de estudo e exercícios práticos, e o seu uso consciente e deliberado deve ser considerado pelo professor. Para tal, deve ser criado um ambiente propício na sala de aula, um espaço de confiança entre o grupo e o professor, pois entre as principais barreiras ao desenvolvimento da criatividade e inovação estão o medo do ridículo, o respeito excessivo pela autoridade, a baixa motivação e as normas de comportamento que podem moldar e condicionar a criatividade (Ugalde e Zurbano, 2009). Como sugerido por Hernández et al. (2015), os professores universitários devem ser facilitadores e guias de aprendizagem, ativando a motivação dos estudantes através de modelos inovadores de aprendizagem significativa, preparando-os para enfrentar a incerteza e complexidade de novas situações e problemas reais. Tudo isto, a partir de diferentes abordagens que exigem a capacidade de adaptação e que fazem uso da criatividade e inovação com uma visão de futuro. Este caminho para a aprendizagem moderna envolve a criação de estratégias educativas que encorajam os alunos a desenvolver novas ideias e conceitos ou novas associações entre ideias e conceitos existentes.

A oportunidade de inovar criativamente nas nossas aulas e de aplicar novos métodos didáticos para estimular e envolver os estudantes pode aumentar a motivação e a aquisição de competências profissionais, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem (Hortigüela e Pérez, 2015a, 2015b; Úbeda-Colomer e Molina, 2016). Assim, propor novas técnicas de ensino para a interiorização de conteúdos através de estratégias que conduzam a um pensamento criativo, flexível, intencional e reflexivo poderia ter um lugar no aumento da motivação dos estudantes para o seu processo de aprendizagem. Isto encorajá-los-ia a reorganizar, reinventar, redefinir informação e criar soluções diferentes, ideias novas e originais que impulsionam a sua criatividade e pensamento de forma diferente, que poderiam ser mais eficazes à medida que o pensamento criativo complementa o pensamento lógico, reduzindo a rigidez e o encadeamento racional das ideias (de Bono, 2014). Uma tal abordagem poderia ser uma forma de romper com o ensino tradicional em direção à formação através de soluções de aprendizagem mais divertidas e criativas.

Neste sentido, o objetivo é oferecer uma proposta didática que envolva os estudantes na construção e assimilação do conteúdo através da criação de histórias reflexivas. Além disso, busca conhecer a percepção dos alunos sobre esta proposta e o seu impacto na aquisição de competências.

2. Abordagem didática.

A proposta didática foi realizada no segundo semestre de 2021 com estudantes universitários de diferentes disciplinas do curso de Atividade Física e Ciências do Desporto (AFCD) numa universidade privada da cidade de Madri-Espanha. Dos 38 participantes, 21 estudantes fizeram parte da disciplina Fundamentos e iniciação desportiva de desportos individuais e a

sua didática: atletismo; e 17 fizeram parte da disciplina Desporto Inclusivo II. As características das disciplinas envolvidas na proposta podem ser vistas no Quadro 1.

Curso	Disciplina	Ano	Tipo	Perfil	Professor
AFCD	Fundamentos e iniciação desportiva de desportos individuais e a sua didática: atletismo	1º	Obrigatório	Teórico Prático	Docente X
AFCD	Desporto Inclusivo II	3º	Obrigatório	Teórico Prático	Docente Y

Quadro 1. Características das disciplinas.

Antes da implementação do recurso didático baseado em histórias reflexivas, os professores envolvidos reuniram-se para reforçar entre si as diretrizes para o correto desenvolvimento do projeto, seguindo sempre os mesmos critérios e estrutura, independentemente do assunto em que seria ensinado.

O desenvolvimento da dinâmica começou com uma explicação aos alunos sobre em que consistia o recurso criativo, em que teriam de criar histórias sobre um conteúdo visto no assunto. Para promover a compreensão e como exemplo, foi apresentada uma gravação áudio de uma história baseada em palavras-chave que os professores do projeto idealizaram e gravaram para servir de exemplo aos alunos. Depois, cada professor ensinou os seus conteúdos teóricos e práticos através da descoberta orientada, através de perguntas dirigidas e situações reais que exigiam as capacidades cognitivas dos estudantes e, consequentemente, o seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Após esta primeira fase, os estudantes dividiram-se em pequenos grupos e começaram a refletir entre si sobre os pontos mais importantes do conteúdo que tinham aprendido. Depois de terem chegado a um consenso sobre as palavras-chave que realçavam o tema, os grupos começaram a criar histórias associativas entre o tema e a imaginação, de modo a ajudá-los a interiorizar o conteúdo aprendido na aula anterior. É de notar que os professores envolvidos trabalharam como facilitadores para ajudar os alunos no desenvolvimento e cocriação do conteúdo e sua internalização, dando-lhes sempre a liberdade de criar, construir o seu pensamento e refletir sobre os conhecimentos adquiridos.

Depois de criar as histórias, cada grupo gravou as histórias em formato áudio, carregando-as na sala de aula virtual para que todos tivessem acesso a eles para servirem de material de estudo de apoio. É importante salientar que para a gravação áudio foi-lhes permitido expressarem-se livremente na sua narrativa, associando as palavras-chave do assunto a notícias atuais, histórias infantis, super-heróis, política, figuras públicas, etc. Além disso, foram capazes de implementar diferentes efeitos sonoros da sua escolha no áudio para dar mais ênfase à sua história.

No final do processo criativo, foi realizada uma reflexão com os estudantes sobre a metodologia utilizada e a internalização do conhecimento e o seu valor formativo através de feedback e feedforward. Além disso, foram-lhes colocadas perguntas no Formulários Microsoft recolhidos a partir dos questionários de Castejón et al. (2015) e Rodríguez-Casado e Rebolledo-Gámez (2017), para descobrir a sua percepção do recurso didático e a sua facilitação da aprendizagem.

O quadro 2 mostra um resumo da proposta didática, bem como os recursos utilizados e o tempo despendido.

Fases	Características	Recursos	Dedicação
1ª parte	Descrição do recurso pedagógico e do ensino teórico da disciplina.	Utilização das TIC e do método de ensino da Descoberta Guiada.	2-4h presenciais
2ª parte	Discussão, reflexão, escolha de palavras-chave e criação de uma história.	Trabalho colaborativo em pequenos grupos e reforço dos conteúdos através do método do Pensamento Criativo.	2h presenciais/ trabalho autónomo
3ª parte	Gravar e formatar a história áudio e carregá-la para a sala de aula virtual.	TICs	1h trabalho autónomo
4ª parte	Reflexão, feedback e avaliação da proposta.	Feedback/Feedforward; Questionários Microsoft Forms	30-40min presenciais

Tabla 2. Características da proposta didática.

3. Reflexões dos resultados.

A proposta didática acima descrita, baseada em histórias criativas, foi desenvolvida com sucesso entre os estudantes da AFCD. Neste sentido, os alunos foram envolvidos no processo criativo, favorecendo a construção e assimilação do conteúdo através da reflexão sobre o assunto e associação conceptual do mesmo com a sua parte criativa, de modo a encorajar a internalização e a aprendizagem eficaz.

Esta proposta adquire relevância ao promover ambientes educativos que melhoram a aquisição e o desenvolvimento da criatividade, sendo esta uma competência importante necessária hoje em dia para se poder gerar novas ideias. Além disso, a utilização de metodologias criativas e inovadoras aumenta a motivação dos estudantes para a aprendizagem e estimula uma maior participação, bem como bons resultados académicos (Gómez-Castillo et al., 2017; González, 2014), recebendo feedback positivo dos estudantes (Atienza et al., 2017).

Ademais, a percepção dos estudantes sobre tal proposta e o seu impacto na aquisição de competências foi verificada através de questionários (Castejón et al. 2015; Rodríguez-Casado e Rebolledo-Gámez, 2017), que já foram aplicados em vários estudos para verificar a participação e avaliar a motivação dos estudantes em diferentes propostas de formação, bem como para analisar a eficácia de métodos de ensino ativos na aquisição de competências profissionais (Hortigüela e Pérez, 2015a; Hortigüela e Pérez, 2016; López-Luengo et al, 2017; Pedroza et al., 2020; Ureña-Ortín e López-Miñarro, 2019).

Com base nas respostas aos questionários para ambas as disciplinas, podemos ver que 50% dos estudantes estão bastante satisfeitos ou muito satisfeitos (23,7%) com a aplicação do recurso de ensino participativo e criativo. Do total de participantes, 68,4% declaram que isso os ajudou a adquirir competências profissionais. Mais de 84% acreditam que esta prática ajuda a clarificar os conceitos teóricos das matérias e favorece a participação no processo ensino-aprendizagem (94,7%). Além disso, aumenta a motivação dos alunos (76%), envolve e compromete os estudantes na sua própria aprendizagem (97,4%).

É um facto que os professores devem saber trabalhar de forma criativa e formar os estudantes para serem criativos. Isto porque em muitas ocasiões os estudantes não estão conscientes ou habituados a desenvolver metodologias ativas que lhes permitam refletir, tomar decisões, criar, etc., tal como estão habituados à aprendizagem tradicional (Martínez e González, 2009). Por esta razão, é necessário que os professores concebam e implementem propostas que visem despertar a motivação e criatividade dos estudantes, encorajando-os a adquirir

conhecimentos e autonomia no seu processo de formação (Garrote et al., 2016). Propostas que têm impacto na preparação de profissionais criativos com iniciativa e autoconfiança, capazes de pensar de uma forma diferente e pouco habitual, sendo originais e flexíveis no processo de criação de ideias (Hussey, 2017).

Lima et al. (2020), afirma que a prática de contar histórias estimula a memória, a recordação e a liberdade de expressão, também proporciona momentos expressivos que potenciam a aprendizagem e a formação. Saavedra (2019), descreve as dificuldades que os estudantes manifestam quanto ao desenvolvimento do pensamento criativo na produção de histórias, sendo evidente a pouca capacidade inventiva, originalidade e falta de fluidez de pensamento e imaginação. Ele conclui que, o desenho de propostas baseado no pensamento criativo na produção de histórias produz benefícios na formação dos alunos na área da Comunicação, fomentando uma atitude positiva nesta área; conseguindo assim melhorar o nível académico e a capacidade de desenvolver competências criativas; além de despertar interesse e comportamento criativo.

O recurso criativo tem sido relevante na promoção do desenvolvimento da criatividade, fomentando um ambiente educativo favorável à geração de novas ideias. Um exemplo do potencial da proposta pode ser visto num grupo que fez uma história sobre exercício físico e cancro como parte do tema Desporto Inclusivo II. Como resultado desta prática de contar histórias reflexivas, um dos membros do grupo transmitiu a proposta a uma pessoa externa ao projeto, uma professora de educação infantil, que por sua vez decidiu contar a mesma história sobre exercício físico e cancro, adaptando-a aos seus alunos infantis, promovendo assim a educação para a saúde na primeira infância. Atualmente, a iniciativa entre o aluno da disciplina Desporto Inclusivo II e a professora de educação infantil gerou uma história ilustrativa para uma fundação de leucemia infantil, baseada na mesma história áudio produzida a partir desta proposta didática.

Este é um exemplo da importância de estimular e/ou reforçar o desenvolvimento de práticas ou propostas metodológicas que incentivem a imaginação, a criatividade e novas ideias na sala de aula da universidade. Não só para facilitar a assimilação de conteúdos e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, mas também para que estas competências adquiridas possam ser transferidas para a sociedade através de boas práticas profissionais.

4. Conclusões.

Com esta proposta esperamos oferecer um recurso didático para ajudar a consolidar a aprendizagem de determinados conteúdos, através da ligação de palavras-chave e a criatividade na formulação de histórias desenvolvidas pelos próprios estudantes. A fim de encorajar a participação dos alunos e permitir-lhes trabalhar analisando, reorganizando e contextualizando informação previamente armazenada com histórias que os ajudam a interiorizar o conhecimento de uma forma original, criativa e a partir da sua própria perspectiva.

A viabilidade deste projeto justifica-se na elaboração de novos cenários de aprendizagem para os estudantes, também pode ser utilizado como um recurso didático para professores interessados em aplicar estratégias educativas criativas que motivem e envolvam os seus estudantes. Uma vez concluído o projeto, os próximos passos serão continuar a produzir materiais para a comunidade educativa, através da comunicação, disseminação e transferência dos seus resultados.

Referências bibliográficas.

Atienza, J., Badia, J.D., Bautista, I., Climent, M.J., Iborra, S., Labrador, M.J. … Ribes-Greus, A. (2017). Estrategias docentes colaborativas para el desarrollo de la competencia transversal de innovación, creatividad y emprendimiento. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017). Zaragoza, España. DOI: 10.26754/CINAIC.2017.000001_094

Castejón, F.J., Santos, M.L., y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 15(58), 245-267.

de Bono, E. (2014). El pensamiento lateral: manual de creatividad. Paidós.

Garrote, D., Garrote, C. y Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(2), 31-44.

Gómez-Castillo, M., Vergel-Ortega, M., y Fernández-Nieto, E. (2017). Creativa, metodología para la motivación por el aprendizaje de las ciencias naturales. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 8(2), 201-210. http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v8i1.396

González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. RED - Revista de Educación a Distancia, 40, 2-15.

Hernández, I., Alvarado, J.C., y Luna, S.M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 135-151.

Hortigüela, D., y Pérez, A. (2015a): Uso de las redes sociales como elemento formativo en el aula: análisis de la motivación de alumnado universitario. Icono 14, 13(2), 95-115. https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.788

Hortigüela, D., y Pérez, A. (2015b). Análisis de la implicación y la regulación del trabajo del alumno mediante el uso de herramientas virtuales. Vivat Academia. Revista de Comunicación, (131), 82-112. http://dx.doi.org/10.15178/va.2015.131.82-112

Hortigüela, D., y Pérez, A. (2016). Influencia de la regulación del trabajo del alumnado universitario en la implicación hacia las tareas. Psychology, Society, & Education, 8(1), 39-51.

Hurtado, P.A., García, M., Rivera, D.A., y Forgiony, J.O. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39(17), 12.

Hussey, W. (2017). Pensamiento creativo: actividades estimulantes, ¡increíbles!, para niños de 6 a 12 años. Narcea Ediciones.

Lima, J., Almeida, I. C., y Gomes, V. (2020). Práticas criativas no processo de alfabetização e encontros de formação de professores a partir da contação de histórias. Brazilian Journal of Development, 6(11), 88516-88524. DOI:10.34117/bjdv6n11-321

López-Luengo, M.A., Torrego-Egido, L.M., y Vallés, C. (2017). Una investigación mediante estudio de casos en la formación científica de docentes de educación infantil. Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 1(2017), 580-589.

Martínez, E.M., y González, M.P. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(2), 101-114.

Pedroza, B., Peña, P., y Pina, V. (2020). Development and diagnosis of a teaching experience using participatory methods: towards an ecosystemic learning in higher education. Sustainability, 12(15), 5996; https://doi.org/10.3390/su12155996

Rodríguez-Casado, M.R., y Rebolledo-Gámez, T. (2017). Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario. Revista de Humanidades, 31, 99-121.

Saavedra, Y. V. (2019). Estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de creatividad en producción de cuentos en estudiantes del 3º grado de la I. E. Rosa María Checa-2018 [tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. https://hdl.handle.net/20.500.12893/6864

Solovieva, Y. (2014). Intervención neuropsicológica infantil: diversidad de posibilidades. Revista Chilena de Neuropsicología, 9(2), 46-48.

Úbeda-Colomer, J., y Molina, J. P. (2016). El blog como herramienta didáctica en educación física: la percepción del alumnado. Apunts. Educación Física y Deportes, 126, 37-45. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/4).126.04

Ugalde, M., y Zurbano, V. (2009). Creatividad e innovación: nuevas ideas, viejos principios. DYNA Ingeniería e Industria, 84(2), 127-132.

Ureña-Ortín, N., y López-Miñarro, P.A. (2019). Evaluación formativa y clase invertida para la adquisición de competencias en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(2), 470-479. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1718

Segregación y desigualdad en la Educación española: un escenario real.

Francisco Alejandro Lázaro Santana. Universidad de La Laguna (España).

1. Introducción.

La escuela tiene varios papeles fundamentales, que muestran su cara amable y su faceta más negativa: formar a un ciudadano crítico y emancipado intelectualmente o, bien, un ciudadano disciplinado y trabajador sumiso; y, por último, imprime la ideología dominante o el amor a su patria. Dependiendo cómo el estudiante se desenvuelva en la vida, con su familia, con sus relaciones sociales, su cultura, etc. primará en él alguno de estos elementos.

La Escuela juega un papel importante a la hora de reproducir los roles sociales; pero también puede ser transformadora cuando incentiva el pensamiento crítico y estimula la creatividad para desarrollar nuevas competencias y habilidades que podrán ser útiles a lo largo de la vida. (Merle, 2012)

En esta línea, los centros escolares, queramos o no, reproducen la estratificación social, porque privilegia a los más favorecidos. La cualificación y la difusión de conocimiento es lo que puede reducir las desigualdades. La creciente tecnología, la inteligencia artificial y, los cambios en el mercado de trabajo hacen que sea crucial una fuerte inversión en la educación para que pueda beneficiar a una gran mayoría. Sin embargo, tras la gran recesión de 2008, junto con la reciente pandemia ha supuesto un freno y una mayor estratificación social, que desembocará en diferentes oportunidades de vida entre los alumnos.

La nueva élite neocapitalista tiende a formar grupos cerrados. Personas de la misma clase social y con una instrucción similar se casan entre ellas, manteniendo así su patrimonio. Reciben una formación educativa excelente que les da acceso a trabajos muy bien remunerados, incluso, sus fuertes inversiones influyen en los políticos para que su patrimonio no se vea afectado por los impuestos.

Asimismo, la meritocracia es un espejismo fomentado por estas nuevas élites, un vago recuerdo del crecimiento del capitalismo en Occidente, que en España se produjo tardíamente, tras el Plan de Estabilización de 1959 que hizo crecer a España el 7% anual, hasta que se derrumbó en 1980 con el pacto socialdemócrata de la postguerra y la crisis del 73. La vida, a partir de estos años, quedará sujeta a lo que cada individuo haya podido heredar de su familia.

Esta posición de haber nacido en una familia aventajada, generalmente, va unida a una arrogancia que juzga la pobreza como una suerte de fracaso.

Las escuelas, al ser conservadoras, prefieren individuos que provengan de familias acomodadas, porque vienen preparados con capacidades intelectuales que ya han sido impresas dentro del seno familiar y sus relaciones sociales no sólo se ciñen al propio hogar,

son mucho más amplias. Mientras que los hijos de las clases trabajadores y bajas les cuesta más adaptarse a los hábitos de los centros educativos.

Los recortes en la educación han favorecido más a la educación Privada-Concertada que a la pública, generando una segregación entre una enseñanza para los pobres (Pública) y una para ricos (Privada-Concertada). De hecho, de acuerdo al informe «Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España» las familias más vulnerables no aspiran a realizar estudios superiores e incluso, muchas de ellas, no superan los estudios mínimos obligatorios. Casi la mitad de las futuras generaciones que provienen de contextos con poco nivel educativo, su trayectoria escolar también será deficiente y sus expectativas laborales se verán disminuidas.

Tal y como se expone en la siguiente tabla (Figura 1) aparecen los datos sobre el nivel de estudios de diferentes familias (*eje X*) y en el *eje Y* vemos el porcentaje del nivel educativo alcanzado por sus descendientes. Es llamativo que el treinta y dos por ciento de los hijos que provienen de familias con niveles educativos bajos obtienen un nivel formativo alto. Sin embargo, el cuarenta y cinco por ciento mantiene el nivel bajo.

Se deduce que casi la mitad de las futuras generaciones que proceden de contextos con poco nivel educativo su trayectoria escolar también será deficiente y sus expectativas laborales se reducirán.

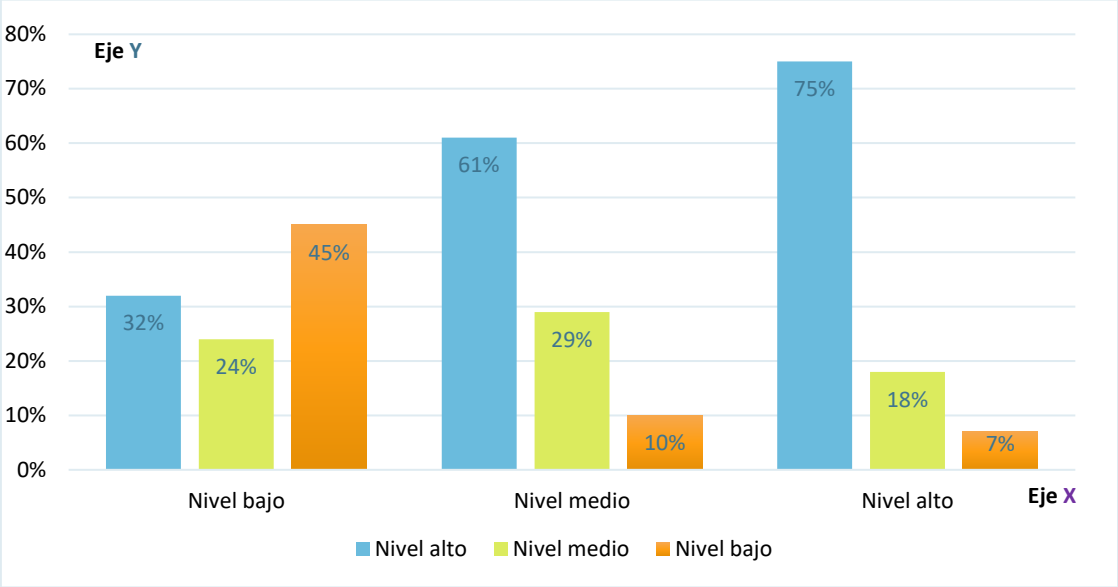


Figura 16. Nivel de estudios de las personas de entre 25 a 59 años de acuerdo al nivel alcanzado por sus padres a los 14 años. Fuentes: Modificado a partir de Gobierno de España, (2020).

El Derecho a la Educación es el derecho de cualquier ciudadano para tener herramientas que les ayuden a ejercer como ciudadano. En la Educación debería existir una igualdad de oportunidades, eliminando cualquier privilegio de herencia. Sin embargo, observamos que desde la escuela primaria todos acaban divididos por niveles de aprendizaje: los atrasados, los medios y los mejores. La Educación, al final, siempre acaba legitimando las desigualdades y la estratificación social, (Alegre y Ferrer, 2010). La falta de empleo ha puesto en tela de juicio el sistema educativo, que ahora tenemos un modelo dual de personas que se han integrado y otras que no lo han conseguido, perdiendo estas últimas sus derechos de ciudadanía, ni tan siquiera los estudios universitarios garantizan un trabajo digno. Esto ha provocado que el sistema democrático haya perdido su legitimidad, debilitando la cohesión social.

Distintas instituciones internacionales han incidido sobre la importancia de la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el ámbito educativo. Poco a poco, los gobiernos fueron adoptando estos preceptos. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU 1989) exige la educación en igualdad de oportunidades a todos los niños y prohíbe la discriminación. En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006) quedan recogidos los derechos de los alumnos discapacitados y se especifica su inclusión educativa en todos los niveles. La ONU, en los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo la oportunidad de aprendizajes para todos a lo largo de toda la vida.

Para eliminar estas desigualdades de tipo económico, la UNESCO planteó la necesidad de educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales, de tal modo que las condiciones económicas, de género, geográficas o étnicas no supusieran ningún impedimento para el aprendizaje. Más adelante, la LOE, en el Título II, refleja las medidas de educación compensatorias para evitar los problemas asociados a la desigualdad de oportunidades, de tal forma que no hubiera ninguna correlación entre los resultados académicos y la capacidad económica del hogar (Crespo Cebada et al., 2013; Solari, 1994).

En España, la igualdad de oportunidades es parte del discurso de todos los partidos políticos, y las medidas que se toman para conseguirlo son mediante becas; pero el trasfondo es más complejo, ya que no sólo existen problemas económicos sino también hay una carencia de estímulos por parte de las familias más vulnerables. La igualdad de oportunidades será efectiva en el momento en el que las instituciones solucionen de forma integral las desigualdades entre el alumnado, tanto las económicas, laborales, educativas, etc. Hasta el momento se han hecho remiendos que no han servido para solucionar este problema.

Los títulos universitarios daban una garantía para acceder a trabajos bien remunerados; pero el aumento de las tasas universitarias y la implementación de nuevos filtros como los másteres universitarios han excluido a una gran parte del alumnado más vulnerable. El Estado con su inversión en la educación beneficia más a aquellos alumnos que permanecen más tiempo escolarizados y, es un lujo poderse permitir una vida universitaria sin necesidad de trabajar.

Expertos como Becker (1964), Bonal (2015) o Crespo Cebada et al., (2013), afirman que las dificultades económicas que presente el alumnado repercutirán de forma negativa en su rendimiento académico. De hecho, otros autores confirman esta dinámica, pues estadísticamente se ha comprobado que aquellos alumnos que se encuentran en una posición económica privilegiada son los que poseen mayor rendimiento académico (Coleman et al., 1991). El ambiente del centro escolar, el barrio en el que viva el alumno influirá en las desigualdades que existen entre el alumnado. El capital social que acumule el alumno a lo largo de los años de estudio será determinante para conseguir abrir las puertas al mercado laboral, por eso las clases medias y privilegiadas se refugian en los colegios privados-concertados buscando una homogeneidad y una separación de los alumnos más desfavorecidos (Frey, 2018).

Las escuelas de tipo privado se caracterizan por mejores resultados escolares; pero aquellas familias que no posean suficientes recursos económicos quedan excluidas de muchas ventajas, como la elección de determinadas materias que les podrían abrir con mayor facilidad el mercado laboral o la reducida ratio de alumnos por profesor, garantizando una educación más personalizada. Alegre y Ferrer (2010) y González de Molina Soler (2021). El Estado y los organismos competentes deberían establecer las mismas condiciones haciendo frente a las deficientes políticas educativas instauradas y a la escasez de recursos destinados a los centros

escolares, para responder a las necesidades del alumnado y del centro. Crespo, Díaz Caro, Pérez Mayo (2013), Picornell-Lucas, Montes-López, y Herrero Villoria (2018).

Durante la crisis de 2008 muchos alumnos retomaron los estudios, pero no fueron suficientes para conseguir una salida laboral. Cuando se volvió a crear empleo, se repitió el abandono escolar temprano. En estos momentos, la crisis pandémica, posiblemente, provoque que se frene de nuevo el abandono escolar.

Hay diferentes sectores que reclaman un cambio en el sistema escolar, buscando métodos de estudio que estén en consonancia con el mercado laboral, aunque esto tampoco garantiza nada, ya que los cambios son tan rápidos que una disciplina con perspectivas de futuro podría entrar en crisis y desaparecer en poco tiempo. Por esta razón, hay quien defiende que las metodologías sean por competencias frente al aprendizaje de conocimientos.

En definitiva, se pueden apreciar diversas variantes que repercuten en la segregación y las desigualdades dentro del entorno educativo, siendo una situación de alto riesgo para la formación del alumnado. La siguiente investigación está enfocada a reflejar la evolución de la segregación y las desigualdades educativas en España a lo largo de los años, señalando los factores políticos, económicos, sociales, culturales e individuales. Por otro lado, se analizará esta situación de acuerdo con las normativas educativas disponibles y, a partir de esto, el resultado de este estudio estará centrado en responder la siguiente incógnita:

- ¿Qué influencia posee la segregación y las desigualdades dentro del resultado académico en el alumnado de España?

1.1. Justificación.

La temática abordada, por tanto, viene motivada por el alto índice de segregación que existe en la Comunidad Canaria, es algo que ha llamado la atención y resulta relevante enumerar los motivos y los contextos en los que se produce cualquier tipo de segregación. Conocerlos de antemano puede servirnos de gran ayuda para detectarlos a tiempo. Es un tema bastante complejo, porque no sólo afecta a nivel local o de aula, sino también está íntimamente relacionado con la política educativa que exista en ese momento. Esta exposición es introductoria y general, podrá servir como base para un futuro estudio sobre dicha Comunidad Autónoma u otras, detallando aquellos aspectos que la diferencien o acerquen a otras CCAA, las causas concretas que motivan esta segregación y las propuestas para corregir esta situación.

En esta línea, los centros educativos que presenten una notoria desigualdad educativa, por lo general, reflejan abandono escolar; lo que propicia que el bienestar social descienda considerablemente. Al no cualificar debidamente a los jóvenes, se incurre en la disminución de la integración de los mismos en el ámbito social, económico y laboral; suponiendo para los países en desarrollo, la pérdida del tejido productivo. La segregación escolar, por lo general, trae consigo dificultades para aquellos alumnos y alumnas que posean condiciones socioeconómicas desfavorecidas, como aquellos que se caractericen por tener limitaciones educativas (Alegre y Ferrer, 2010; Dupriez, 2009).

Para evitar todo tipo de segregación educativa, es importante que los niños y niñas se formen dentro de un entorno «pluralista», en el cual los valores de convivencia sean fielmente aplicados para que el alumnado socialice con sus compañeros; sin distinción de grupos étnicos, culturas, edad o sexo. Este tipo de educación le abre la posibilidad al alumnado no solo de socializar, sino que también de conocer nuevas formas culturales que le ayuden a adaptarse a entornos cambiantes. Sobre esto, lo centros educativos deben actuar como

minigalaxias donde hay diversidad de cuerpos cósmicos, las escuelas deben caracterizarse por poseer diversas culturas y clases sociales, las cuales conviven en armonía (Alegre y Ferrer, 2010; Merle, 2012; Rubia, 2013).

1.2. Objetivos

Este trabajo de reflexión y análisis se ha elaborado con el propósito de alcanzar los siguientes objetivos:

- Objetivo General:
  - Estudiar la influencia que posee la segregación educativa entre el alumnado en España.
- Objetivos Específicos:
  - Reflejar las conceptualizaciones referentes a la segregación y desigualdades escolares.
  - Estudiar los factores que propician la segregación y desigualdades dentro de los centros educativos españoles.
  - Señalar las consecuencias de la segregación y desigualdad escolar sobre el sistema educativo español.
  - Resaltar la influencia que posee la segregación y la desigualdad educativa en el alumnado de los diferentes niveles académicos en España.

2. Abandono y fracaso escolar.

Antes de abordar la segregación escolar, es necesario mencionar el alto abandono escolar temprano, en España está por encima de la media con respecto a la Unión Europea. El fracaso escolar se relaciona con el abandono escolar y sus causas son múltiples: sociales, idiomáticas, culturales, de aprendizaje, etc. El hecho de que durante los períodos en los que se produjo una crisis económica hubiera un menor abandono escolar, se debe, tal y como expone González de Molina (2021), a que, en muchas ocasiones, el nivel educativo bajó su calidad, debido a la presión política para maquillar las estadísticas en detrimento de la inversión necesaria para mejorar la Educación. Aunque el abandono escolar ha ido decreciendo, eso no implica que haya más titulados, muchos de ellos permanecen en el sistema educativo hasta que son expulsados definitivamente de él. Las familias más vulnerables están dentro de los colectivos de distintas etnias, entre ellas, los gitanos, en hogares sustentados por mujeres que buscan empleo o perciben alguna pensión y en familias monoparentales (FOESSA, 2019).

Una vez que la escuela deja de cumplir sus expectativas, los alumnos, al verse obligados a permanecer en ella, dicha institución se convierte en una especie de guardería y la autoridad de los profesores pierde legitimidad. Es frecuente ver la formación de guetos de jóvenes y un incremento de la violencia dentro de las aulas, debido a su desesperanza ante un incierto futuro laboral. La mayor responsabilidad del fracaso educativo está relacionada con las condiciones culturales y sociales del entorno del alumno y el funcionamiento del sistema educativo.

Dependiendo de la clase social a la que pertenezcas repercutirá en el rendimiento escolar. La función materna, todavía sigue siendo de gran importancia y si el nivel académico de la madre es alto, por lo general, menor será la tasa de abandono escolar. (Alegre y Ferrer, 2010; Dupriez, 2009)

Las tasas de abandono escolar no afectan del mismo modo a todas las regiones de España, acostumbra a ser más alta en el Centro-Sur. Las consecuencias del abandono suelen ir aparejadas a unas malas perspectivas laborales y, en el peor de los casos, a la pobreza, algo que, frecuentemente, viene heredado de un panorama negro vivido en el seno familiar. Esta

exclusión produce un desequilibrio en la cohesión social, trayendo consigo problemas de delincuencia, más gastos que debe asumir la Administración (subsidios, salud -debido a una deficiente alimentación-) y menores ingresos fiscales. (García y Candelas, 2017)

Por otro lado, el sistema educativo, tal y como está planteado, fomenta la división entre los centros de primera clase y los de segunda. Los fondos públicos se invierten en la Concertada-privada, mientras que hay un creciente recorte en la Pública. Los más vulnerables sufren una doble discriminación, por un lado, una Educación con recursos precarios y, por otro, son clasificados en dos grupos: aquellos que trabajan, aún a pesar de sus dificultades sociales, frente a aquellos que no quieren trabajar (PMAR, FPB, etc.) e, incluso, se invita a los más díscolos a marcharse del sistema educativo.

Existe una relación entre la demanda laboral y el abandono escolar, si la estructura económica de un país necesita mano de obra cualificada, los alumnos permanecerán más tiempo en la escuela. En cambio, la baja cualificación laboral fomentará el abandono escolar. Vivir en un país determinado, en una Comunidad o localidad también puede beneficiar a sus habitantes, porque si una población posee una herencia cultural saludable y se preocupa de fomentarla, ayuda a que se involucren más personas y adquieran un enriquecedor capital cultural.

3. Segregación escolar: Tipos.

La segregación escolar consiste en la distribución desigual del alumnado entre centros educativos atendiendo a sus características personales, lingüísticas, socioeconómicas, étnicas o religiosas. Los individuos se agrupan de forma homogénea en función de estas características mencionadas (Murillo y Duk, 2016).

La segregación por sexo. En los orígenes del sistema educativo la educación por sexos estaba altamente especializada, reproduciendo fielmente los roles sociales. Las chicas se preparaban para las tareas domésticas y los chicos aprendían materias técnicas. Durante el franquismo y hasta la EGB de los años setenta existían centros diferenciados por sexo e, incluso, por cuestiones de cantidad, en escuelas nacionales de primaria, la clase quedaba dividida por la mitad y en una parte se situaban los niños y, en otra, las niñas. Sólo en el período de la II República existieron escuelas mixtas hasta que, muchos años más tarde, se instauró la democracia, generalizándose este tipo de enseñanza. No obstante, han quedado reductos de centros segregados por sexo, la mayoría de ellos están relacionados con la Iglesia Católica (Rubia, 2013).

Tras la mayoría absoluta obtenida por el PP en 2011, en la LOMCE de 2013, se introdujo una educación clasista y dual para contentar a su ala más conservadora, blindando la financiación de los centros concertados y algunas FP, y consistía también en una educación diferenciada que escolarizaba a alumnos de un solo sexo. De esta forma, muchas familias acaudaladas podían beneficiarse de este modelo sin tener que desembolsar mucho dinero. Con la nueva ley de educación, la LOMLOE, estos centros dejan de estar financiados por el Estado. La segregación étnica. Durante la burbuja inmobiliaria (1999-2008) hubo una entrada importante de inmigrantes en nuestro país: marroquíes, rumanos, británicos y de América Latina, que se repartieron de forma desigual por todo el territorio, sumando la minoría tradicional gitana que ya estaba establecida y que venía sufriendo este mecanismo de segregación que la administración nunca había podido contener ni revertir.

Esto ocasionó que los inmigrantes se concentraran en unos determinados centros, creando guetos y cerrando la posibilidad de que hubiera una interrelación entre culturas y una igualdad de oportunidades. La mayoría de estos niños provenían de países pobres y sus condiciones eran claramente inferiores a los alumnos autóctonos, (Sánchez Vera, 2017).

Eligieron zonas residenciales más económicas y la concentración del alumnado fue a parar a determinados centros públicos, mientras que la clase media o media-baja de nuestro país huyó hacia otros centros, lo que no favoreció la inclusión social y las tasas de abandono escolar en estos centros-gueto fueron alarmantes. Por otro lado, los centros concertados-públicos utilizan mecanismos para excluir a la población inmigrante, mediante el sistema de libre elección (exigencia de cuotas o aumento de la ratio alumnado-profesorado) esto lleva a una competencia entre los centros para atraer a los mejores alumnos y conseguir así unos buenos resultados académicos, dando como resultado una especie de mercado escolar.

Tenemos ejemplos de centros en los que no se produce la segregación de inmigrantes, incluso hay una buena adaptación con los estudiantes extranjeros de primera y segunda generación. Las decisiones familiares son determinantes puesto que si existen prejuicios de tipo académico (menor nivel) o étnico (racismo) optarán por llevar a sus hijos a otros centros. También hay centros concertados, la minoría, que no hacen este tipo de excepciones. Muchas veces, quien promueve este tipo de centros gueto es la propia Consejería de Educación que aglutina a estas minorías en un solo centro.

La segregación académica. Según la OCDE, este tipo de segregación atiende al nivel de competencias escolares que posea cada alumno. Existen diferentes tipos:

La primera tiene que ver con las trayectorias establecidas dentro del sistema educativo, dependiendo del nivel escolar del alumno, estos itinerarios fueron implantados por la LOMCE. Existe la FPB para aquellos alumnos que tienen problemas para superar la ESO y es propuesto a los padres por el equipo docente a través del orientador, siempre y cuando no haya superado los 16 años y haber realizado el primer ciclo de la ESO, condenando al alumno, que suele ser de un estrato social vulnerable, a los trabajos peor remunerados, sin darle mayores alternativas. PMAR es un programa de refuerzo para los que tienen dificultades de aprendizaje en la ESO, pero en la práctica también se incluyen alumnos con problemas de conducta, lo que supuso que PMAR se convirtiera en un reducto nada efectivo para el desarrollo de los alumnos. Por lo general, son las familias más desfavorecidas las que se ven abocadas a estas opciones que no hacen más que incrementar las desigualdades en el rendimiento escolar.

La segunda está relacionada con las matriculaciones. Muchas familias con recursos económicos se informan sobre la calidad de los centros para matricular allí a sus hijos. Existe la picaresca de falsear documentos para conseguir ventajas, cambio de domicilio o el IRPF. La Comunidad de Madrid presenta en una página web aquellos centros con mejores resultados, tanto públicos como privados, de tal forma que muchas familias con recursos eligen aquel que más le conviene, mientras que los hogares más vulnerables tienen que conformarse con aquellos que les corresponde con su zona.

La tercera forma, mediante el amparo a la libre elección de centro, las instituciones concertadas-privadas que, a la vez que son sustentadas con fondos públicos, exigen cuotas disuasorias a las familias que no pueden asumir estos costes.

La cuarta es la clasificación homogénea del alumnado que se hace dentro de algunos centros, adaptando el currículo según el nivel de cada grupo, lo que genera peores resultados y un menor rendimiento en los grupos más vulnerables, porque no todos los docentes están cualificados para atender a estas agrupaciones de estudiantes. (Turner & Adams, 2007)

La quinta atiende a los alumnos con necesidades especiales que suelen concentrarse en los centros públicos, mientras que en los privados-concertados hay una cantidad residual.

La sexta forma de segregación es entre los colegios bilingües y los que no lo son, y dentro de los bilingües entre aquellos que dominan una segunda lengua frente a los alumnos monolingües. No todas las familias pueden costearse clases particulares, de refuerzo de idiomas o pagarse viajes al extranjero, estos estudiantes quedarán relegados en grupos gueto, porque en Bachillerato se realiza una selección, según el nivel de idiomas. Las salidas laborales con el conocimiento de un segundo idioma están alimentadas por la propaganda institucional y los institutos bilingües se han extendido en todos los ámbitos. Muchos estudiantes inmigrantes o autóctonos con dificultades de aprendizaje les cuesta aprender las materias en español y cuanto más otro idioma, lo que genera un aumento en el fracaso escolar. Muchos docentes no están preparados para impartir clases en otra lengua y algunos obtienen certificados sin la debida cualificación.

La segregación por clase social en la Universidad. Una de las formas para ascender socialmente es el acceso a los estudios universitarios, aunque no siempre se acabe trabajando en relación con la disciplina cursada. Los estudiantes que provienen de familias con menos recursos suelen realizar estudios que no les implique mucho riesgo y, tras la graduación, es difícil que amplíen sus estudios con un máster, porque esto supone un alto coste y tampoco se pueden permitir el lujo de llevar a cabo prácticas sin remuneración o prepararse para unas oposiciones. La Universidad presenta una mayor cantidad de alumnos de clase media-alta, siendo un fiel reflejo de la estratificación social y de la desigualdad de oportunidades.

Durante el gobierno del PP se aumentaron las tasas, se incrementó el coste de las repeticiones de las asignaturas y un endurecimiento en el requisito de las becas, métodos que servían para filtrar el creciente número de titulados que ya no era capaz de asumir el mercado laboral. Por esta razón muchos alumnos abandonaron los estudios universitarios o cambiaron de grado y, aunque parezca contradictorio, la enseñanza online fue la que presentó más deserciones. La elección de la Carrera suele venir motivada por el nivel socioeconómico de las familias y las más humildes suelen optar por las carreras con menor exigencia: Ciencias Sociales y Humanidades. La política lingüística exige unos mínimos para poder acceder a programas de movilidad internacional (Erasmus) y esto no está al alcance de todos, saliendo beneficiados los que tienen una formación bilingüe. El Plan Bolonia dificulta compatibilizar los estudios con cualquier tipo de trabajo; pero a muchos no les queda más remedio si no pueden sufragar los gastos, lo que repercute de forma desfavorable en su rendimiento académico.

Un graduado que provenga de una familia con capital cultural, social y relacional tendrá muchas más ventajas a la hora de conseguir un puesto de trabajo que otro que provenga de una familia humilde, este último tendrá que obtener un gran número de cualificaciones para demostrar su valía en el terreno laboral que quiera ocupar, siempre y cuando se lo permitan sus medios y recursos económicos.

La segregación en la red concertada, privada y pública. Desde la Transición, España adoptó un sistema dual de enseñanza público-privado, no exento de polémicas, los defensores de una educación pública igualitaria, proclamada por la Izquierda, frente a la libertad de Enseñanza pregonada por la Derecha, esta última buscaba sostener los privilegios de la Iglesia Católica. La falta de recursos económicos hizo que el PSOE, aprovechando la infraestructura instaurada por los colegios privados, creara el sistema de conciertos. Más tarde, se trasladaron las competencias de educación a las distintas CCAA lo que supuso que algunas de ellas utilizaran estrategias para reforzar el modelo concertado, mientras que otras lo fueron haciendo con más lentitud.

Según Murillo, Belavi y Pinilla (2018) la segregación es mayor en las escuelas Concertada-Privada y Privada que, en las Escuelas Públicas, sin embargo, dentro de estos colegios la

segregación es menor porque no existen tantos alumnos con riesgo de vulnerabilidad, mientras que en los colegios públicos es más frecuente que existan casos en los que se segrega a alumnos con alto nivel socioeconómico.

Los colegios concertados además de estar sustentados por el Estado obtienen recursos adicionales gracias a los servicios extraescolares, de las aportaciones "voluntarias" de los padres y también están exentos de pagar el IVA. Estos colegios suelen utilizar todos los mecanismos para intentar excluir a los alumnos indeseables. Las diferencias con respecto a estudiar en un centro público o privado sólo se producen a nivel socioeconómico, porque el contenido y los resultados académicos muchas veces son superados por la Pública. Otro aspecto a tener en cuenta es la contratación opaca del personal docente, que no necesita superar unas pruebas selectivas para impartir clases en estos centros.

La competencia entre los centros públicos y privados-concertados es desigual, generalmente, estos últimos excluyen a alumnos con un determinado nivel económico. La concertada-privada, gracias al sustento del Estado, fue capaz de recuperar su inversión y aumentar sus ganancias en detrimento de la Pública y castigando a quien más lo necesita.

La segregación a causa de la Pandemia. Alrededor de un 14% por ciento de los alumnos quedaron marginados debido a que tuvieron problemas para acceder a medios tecnológicos, otros alumnos no supieron aprovechar eficientemente la utilidad de los recursos que disponían y aprovecharon para navegar por internet y estar más tiempo del aconsejable en las redes sociales. Al colectivo docente este confinamiento le cogió por sorpresa y una gran mayoría no estaban preparados para hacer frente a la educación digital, algo que podría haberse evitado si las instituciones hubieran invertido más recursos en equipos y en una buena formación.

No todos los centros tuvieron el mismo impacto, los privados supieron asumir este tipo de educación a distancia, mientras que los públicos, en donde está más concentrado el alumnado más desfavorecido, tuvieron muchos más problemas para contactar con los alumnos, lo que supuso una mayor brecha social, además de la consecuente pérdida de sociabilidad.

Al iniciar el nuevo curso se flexibilizaron los criterios y los alumnos que debían haber repetido pasaron de curso sin las competencias necesarias. La Administración tomó medidas de refuerzo y se redujeron las ratios de alumno-profesor, pero fueron insuficientes. Tampoco ayudó el exceso de ventilación en las aulas que hacía llegar ruido del exterior y el tiempo tampoco fue muy clemente, muchos alumnos acudían a las aulas con mantas para soportar las bajas temperaturas. Nada de esto ayudó a llevar a cabo unas clases normales, porque la atención y concentración del alumnado, en estas condiciones, fue escasa. Las repercusiones a medio-corto plazo están por ver y no son nada halagüeñas, especialmente, para los alumnos más vulnerables.

3.1. Desde el marco normativo: LOMLOE y segregación escolar.

A lo largo del tiempo se han ensayado distintas legislaciones educativas para reducir las desigualdades y el abandono escolar. Actualmente está en vigor la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, (en adelante, LOMLOE), que, tras su aprobación, ha producido bastante malestar en las élites neoliberales, viendo peligrar la libre elección de centro y la eliminación de las cuotas voluntarias supondría un fuerte varapalo para el sostenimiento económico de estos centros concertados-privados.

Lo que busca la LOMLOE es ampliar a más capas sociales esta libertad de elección de centro. Las familias que quieran educar a sus hijos en escuelas homogéneas, según su estatus

socioeconómico, tendrán que matricularlos en instituciones totalmente privadas, sin disponer de ninguna subvención estatal.

Otra de las medidas que pretende adoptar la LOMLOE es reducir el impacto de la concentración del alumnado vulnerable, mediante ofertas educativas y actividades extraescolares, dotando tanto a los centros públicos como a los concertados de recursos materiales y humanos para compensar estas desigualdades. Los alumnos con necesidades especiales también tendrán que distribuirse en la concertada-privada para que puedan disfrutar de los fondos públicos.

En cuanto a las cuotas voluntarias, la Administración hará una supervisión de modo que cualquier actividad complementaria o servicio escolar no supongan una barrera socioeconómica para los alumnos más vulnerables, dotando de recursos para que estas sean gratuitas.

Otras de las medidas que se van a adoptar, y que serían un paso para paliar la segregación, es la eliminación de los itinerarios curriculares en la ESO, la supresión de la enseñanza diferenciada por sexos y la prohibición de ceder suelo público para conciertos.

Sin embargo, todavía faltan algunas medidas que podrían reducir la segregación y que son fundamentales, entre ellas, reducir el número de alumnos por profesor o una dotación mayor de recursos ya que constituye una barrera para proseguir los estudios y podría evitar el abandono escolar temprano.

4. Discusión.

Durante décadas, la sociedad ha sufrido desigualdades en diversos ámbitos. La segregación escolar es un reto que no sólo atañe al ámbito docente, sino también a los padres, de ellos depende construir una sociedad respetuosa y solidaria con los demás, de tal manera que, gracias al aprendizaje de estos conceptos, desde pequeños sean capaces de convivir con el otro, independientemente de sus diferencias.

Desde el punto de vista moral, esto es muy loable y es un ideal que hay que perseguir; pero en la praxis no siempre funciona así, por dos razones obvias: en primer lugar, cuando hablamos de diversidad, tenemos que liberar de nuestra mente cualquier prejuicio hacia el otro y, al mismo tiempo, amalgamar en uno lo diverso. ¿Acaso los docentes o las familias están libres de prejuicios? ¿Acaso es justo para un superdotado estar en una clase de alumnos con cualificaciones medias o bajas? Son cuestiones tan peliagudas, que es muy difícil abordar este tema sin tocar cuestiones filosóficas que quizás nos llevarían a un punto sin retorno. Se presupone que tanto las familias como los docentes no enseñan el odio ni la discriminación al prójimo, sino que reprenden cualquier acto que vaya en ese sentido.

La atención a la diversidad se implementa como una medida dentro de los proyectos educativos para dar respuesta a un grupo de estudiantes con necesidades específicas, promoviendo programas de refuerzo tanto para alumnos con altas capacidades como para aquellos que tienen dificultades de aprendizaje. En el momento en el que el sistema educativo realiza este tipo de acciones de catalogación y separación se produce una segregación. ¿Quién valora? ¿Es esto efectivo? Cuántos ejemplos hemos visto en los que un alumno con notas brillantes terminó apagándose con el tiempo y, otro, con valoración mediocre supo sortear con éxito los obstáculos de la vida. La comunidad educativa no debe juzgar, sino orientar, tener la suficiente habilidad de ver las capacidades de cada uno de sus alumnos, sin ponerle freno a los sueños que persigan, animándolos y dándoles todo su apoyo y comprensión. En definitiva, el profesor, más que profesar debería tutelar.

Para prevenir y aminorar los problemas de segregación, la educación debe desempeñar un papel crucial y asumir responsabilidades, rechazando todo tipo de exclusión y marginación social tanto en la sociedad como dentro del proceso educativo. Para ello, será necesario desarrollar estrategias educativas en la adquisición de valores comunes en un proyecto donde cada persona desempeñe su papel.

La sociedad es diversa y la educación se ha convertido en un reto en el que las familias y la escuela deben trabajar en la misma línea para conseguir una sociedad en la que se pueda convivir en armonía.

Hay otras preguntas que nos planteamos: ¿cuál va a ser el futuro de las escuelas? ¿Qué papel puede tener el docente para evitar la segregación?

Los medios de información o creencias que obtienen los alumnos vienen dados por diferentes canales (redes sociales, televisión, cine, etc.), y estos, muchas veces, son contradictorios. Cada vez, el profesor tiene más problemas para imponer a sus alumnos, sin más, un sistema de valores. El volumen de conocimientos es inmenso, es imposible abarcarlo todo, y tampoco se puede predecir qué estudios son los más válidos para un futuro laboral. El cambio es muy rápido, muchas tareas repetitivas han sido suplidas por las máquinas y es difícil dar unas soluciones predeterminadas a los problemas de la vida.

Los niños de hoy necesitan ver las cosas por sí mismos, el docente debe ayudarles a hacer experimentos controlados en los que los estudiantes puedan establecer relaciones de causa y efecto. Es imprescindible que alguien los anime a formularse preguntas y orientarles a buscar respuestas en función de un análisis de datos que sirva para establecer unas relaciones lógicas. El estudio de estas técnicas podría ser muy útil para resolver nuevos o futuros problemas.

Mediante el estímulo del pensamiento individual el profesor puede plantear preguntas al estilo socrático que animará a los alumnos a emitir comentarios y a razonar para obtener una conclusión. Cada uno podrá pensar y actuar libremente, de modo que se sienta sin ataduras para desarrollar sus tendencias individuales y los distintos procesos de aprendizaje. Los alumnos deben ser responsables de su comportamiento para no estereotipar moldes, permitiéndoles colaborar en qué harán, cómo y cuándo.

Las conductas conflictivas deben ser habladas para encontrar un entendimiento entre todas las partes, intentando comprender el punto de vista de cada uno. La empatía es fundamental, y se les dará las claves para evitar cualquier tipo de prejuicio. Materias como las bellas artes, la música o la literatura pueden ser muy útiles para potenciar estas cualidades, que no sólo beneficiarán al alumno sino a la sociedad en su conjunto.

5. Conclusión.

Tras este estudio de reflexión y revisión, se puede apreciar que, España se sitúa en el sexto país de Europa con mayor segregación escolar y aquellos países que más segregan tienden a ser más desiguales. Dentro de España, las Comunidades que más segregan a los pobres son Madrid, Cataluña y Canarias (al nivel de Rumanía, Bélgica y Grecia, respectivamente) y, las que menos son las Islas Baleares, Galicia y Aragón (Finlandia, Suecia e Irlanda), (Murillo y Martínez-Garrido, 2019)

Casi la mitad del alumnado español se encuentra en centros (la mayoría públicos) en los que hay una concentración de estudiantes vulnerables (26% o algo más), si se produce una alta concentración se convierte en un centro gueto que se caracteriza por la necesidad de apoyo lingüístico, la falta de recursos (si no son centros de compensatoria) y pocas ofertas

extraescolares. La cercanía de estos centros al hogar familiar hace que los alumnos más vulnerables no puedan ser escolarizados en otros lugares. Suelen ser familias de inmigrantes o con trabajos modestos cuyos padres no han cursado estudios superiores.

Los alumnos que asisten a estos centros afectados tienen muchas posibilidades de repetir curso, no tienen expectativas de realizar estudios superiores y es probable que abandonen de forma prematura sin alcanzar la titulación de la ESO. La homogeneidad impide que se produzcan relaciones sociales entre alumnos de distintos estratos sociales, en las que podría salir beneficiado el más desfavorecido. Estas diferencias generan un gran recelo y tensiones dentro de la sociedad, poniendo en entredicho el estado democrático.

6. Propuestas de mejora.

Las propuestas que presentaremos van dirigidas en primer lugar al colectivo de docentes y, por último, a la Administración pública.

La coeducación es una tarea que atañe directamente al colectivo de profesores, todavía sigue existiendo en España diferencias en el trato atendiendo al sexo del alumno; pero nos gustaría ir un poco más allá, ya que, muchas veces, al docente le resulta más cómodo centrarse en los alumnos aventajados que en los más distraídos. El deber de un maestro es captar la atención y conseguir transmitir sus conocimientos a todas las partes implicadas. El docente debe conocer a cada uno de sus alumnos y sus problemas. Muchas veces, el mismo profesor le cuelga un sambenito a un alumno, segregándolo y obviando el trasfondo de la cuestión. Los docentes deberían tener unos conocimientos básicos de psicología y sociología para poder entender todo el universo que les rodea. Es crucial inculcar valores de respeto, amor, tolerancia, compañerismo, excluyendo cualquier estereotipo de género, capacidades o áreas profesionales, porque cualquier alumno tiene libertad para interesarse por aquellas áreas que más se ajusten a sus ideales profesionales.

Para evitar las segregaciones étnicas, todo el territorio nacional tendría que adoptar las mismas medidas, sin excepción. No dejando ninguna grieta al sistema de educación descentralizado ni a la orientación ideológica de cada gobierno autonómico. La multiculturalidad y la mezcla deben ser la norma en todos los centros públicos y aquellos que estén financiados por el Estado. Para ello deberán dotarse con suficientes recursos, tanto materiales como humanos, a todos los centros por igual, suprimiendo las aportaciones "voluntarias" de los padres.

Es necesario conseguir que los estudiantes universitarios dispongan de mayor autonomía, sufragándoles los gastos para que puedan aprovecharse también de los programas de movilidad (Erasmus) y que no solo beneficie a aquellos que lo puedan pagar.

El aumento del número de docentes y la reducción de la burocracia que, por lo general, lo único que acarrea son pérdidas de tiempo o eliminar los itinerarios curriculares en la ESO, que provocan segregación y fomentan las aulas gueto.

Suspender la cesión gratuita del suelo público para la construcción de centros privados y suprimir los rankings que publican las instituciones privadas, propiciando la segregación social y académica del alumno, y que degradan al resto de los centros educativos.

Dotar a los alumnos más vulnerables de los recursos tecnológicos necesarios para que puedan adquirir las competencias necesarias que les ayudarán a realizar las tareas que se envían digitalmente y, mediante el plan PROA, hacer programas de refuerzo con actividades extraescolares que sirvan para enriquecer su capital cultural.

Se han enumerado unas cuantas propuestas, pero esto no quiere decir que aplicándolas todas sea la solución definitiva; pero podrían reducir en gran medida esta lacra que llevamos arrastrando durante décadas.

Referencias bibliográficas.

Alegre, M. À., y Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal, 36*(3), 433-461. https://doi.org/10.1080/01411920902989193

Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.1017/S0770451800019370

Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educação, 2*(3), 23-32. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1498.6405.

Castelao-Huerta, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina1. *Educação e Pesquisa, 47*. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232882

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, L. R. (1991). Equality of Educational Opportunity. This Week's Citation Classic, 13(48), 1991.

Crespo Cebada, E., Díaz Caro, C., y Pérez Mayo, J. (2013). *Determinantes de la desigualdad educativa en España*. Estado del bienestar: sostenibilidad y reformas, 12. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690096&info=resumen&idioma=SP

Dupriez, V. (2009). *La segregació escolar: reptes socials i polítics*. Fundació Jaume Bofil.

FOESSA (2019). VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Fundación FOESSA. Madrid, 2019.

Frey, B. B. (2018). Programme for International Student Assessment. En The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation (pp. 21-28). https://doi.org/10.4135/9781506326139.n549

García, J. R., y Candelas, M. A. (2017). Segregación escolar y desigualdades educativas. Repensar las políticas sociales: predistribución e inversión social, (April), 87-98.

Gobierno de España. (2020). *Pobreza infantil y desigualdad económica*. Madrid.

González de Molina Soler, P. (2021). La segregación escolar, las desigualdades educativas y el modelo educativo de la derecha en España. Madrid: Fundación 1 de mayo.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). *Abandono temprano de la educación-formación*. Recuperado de Educación website: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout#:~:text=El abandono temprano de la educación-formación ha sido siempre,4%25 en el año 2019.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 340, de 30 de diciembre de 2020, de 122868 a 122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire. En Lectures.* La Découverte. https://doi.org/10.4000/lectures.8485

Murillo, F.J, Belavi, G., Pinilla, L.M. (2018). *Segregación escolar público-privada en España*. Papers 2018, 103/3: *https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392*

Murillo, F. J., y Duk, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(2), 11-13. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art01.pdf

Murillo, F. Javier & Martínez-Garrido, Cynthia (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE, 25*(1), art. 1. doi: http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917

Picornell-Lucas, A., Montes-López, E., y Herrero-Villoria, C. (2018). La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes de castilla y león. *Prisma Social, (23*), 169-184.

Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. Fórum Aragón, (10), 47-52.

Sánchez Vera, F. (2017). La segregación étnica y social en el sistema educativo de la Región de Murcia. Análisis del dispositivo sociocultural generador de guetos escolares. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología, (8*), 114-145.

Solari, A. (1994). La desigualdad educativa: problemas y políticas. *Educacion con valores, Vol. 51*, pp. 87-93.

Turner, R., y Adams, R. J. (2007). The programme for international student assessment: An overview. *Journal of Applied Measurement, 8*(3), 237-248.

Perspectiva de género en la docencia universitaria de las materias STEM, una revisión.

Encina Calvo Iglesias. Universidade de Santiago de Compostela (España).

1. Introducción.

La integración de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria permite que "el alumnado aprenda, así, a problematizar los patrones de socialización dominantes y desarrolle competencias que le permitirán evitar la ceguera de género en su futura práctica profesional" (AQU Catalunya, 2019, p. 14). Estas competencias de género son fundamentales en el ámbito de las disciplinas CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), que están masculinizadas. El informe *Científicas en Cifras 2021* muestra que las mujeres son el 56% del alumnado universitario, pero en ingeniería o tecnología representan sólo el 25,4% (Unidad Mujeres y Ciencia [UMyC], 2021, p. 101). Además, este informe revela que las mujeres representan menos del 30% del personal de investigación en ingeniería y tecnología en nuestro país (UMyC, 2021, p. 4) y experimentan más dificultades que sus compañeros en sus carreras investigadoras. Esta reducida participación de las mujeres en algunas disciplinas CTIM motiva la presencia hegemónica de valores androcéntricos y sexistas tanto en el conocimiento como en los productos y tecnologías de la información que podemos encontrar en el mercado (Criado-Pérez, 2019, 178).

Para combatir estas desigualdades, la educación debería integrar la perspectiva de género cumpliendo de esta forma con el objetivo 5, Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fijados por la Organización de las Naciones Unidas (Assembly, 2015), y con la legislación vigente tanto a nivel europeo como estatal. Por ejemplo, la Ley Orgánica 1/2004, en su apartado séptimo, establece la obligación de las universidades de incluir y promover los principios de igualdad de género y no discriminación en todos los ámbitos académicos: formación, docencia e investigación, de forma transversal; la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece la obligación de que los planes de estudio incorporen el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. Además, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación incorporó medidas para promover la introducción del género como categoría transversal en la investigación. Sin embargo, estas normas apenas se cumplen y como señalan desde el grupo Unigual “para hacer efectivo el mandato legislativo es necesario impartir formación obligatoria al personal docente y crear incentivos institucionales” (Lombardo et al., 2021, p. 3). Esta situación no es igual en todas las comunidades autónomas, ya que en Cataluña desde el curso 2020-2021 los estudios de grado y máster que pasen por un proceso evaluador deben tener en cuenta esta perspectiva y para ello cuentan con la colección de guías publicada por la Xarxa Vives d’Universitats, que muestran como introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria, entre ellas la de Física, Matemáticas (Epifanio, 2020), Ingeniería Industrial (Mas de les Valls, 2020), Ingeniería Electrónica (Estrade, 2021) Ingeniería Multimedia (Tesconi, 2021) y Ciencias de la Computación (Moreda, 2021).

Con el fin de contribuir a la integración de la perspectiva de género en la docencia universitaria se van a analizar las publicaciones realizadas en los últimos años sobre esta temática en el ámbito científico-técnico (Física, Matemáticas e Ingeniería principalmente). Un análisis que se va a restringir a los últimos cinco años porque las primeras guías publicadas en catalán por la Xarxa Vives d'Universitats, Física y Ciencias de la Computación, son del año 2018 y en ella ya se recogen los trabajos anteriores a estas fechas.

2. Metodología.

La estrategia utilizada para la revisión bibliográfica incluyó un estudio de los documentos presentes en las bases de datos de Google Scholar, Dialnet y Scopus durante los meses de febrero y marzo de 2022. En Google Scholar, hemos realizado una primera búsqueda con las palabras "perspectiva de género" y "STEM" y "España" y "docencia universitaria" desde 2018 obteniendo 85 trabajos; en Dialnet buscamos "perspectiva de género" y "docencia Universitaria" que nos proporcionó 29 publicaciones desde 2018. En SCOPUS hemos realizado varias búsquedas con los términos "gender" y "STEM" y "university" en el resumen, título y palabras clave, de forma que al reducir la búsqueda al ámbito español y años 2018-2022 obtuvimos 41 documentos, de los cuales, tras excluir las áreas de psicología, arte y limitar al área de ingeniería quedaron 17. Posteriormente, para buscar más actividades de mentoría y formación a través de los MOOC se buscaron las palabras "mentoring" y "España" y "mujeres" y "STEM" y "Universidad", y "MOOC" y "formación en género" en Google Scholar y "MOOC" y "gender" en SCOPUS. Tras una primera lectura de los títulos y resúmenes, seleccionamos 38 de todos los documentos encontrados para su revisión a texto completo.

También, se han tenido especialmente en cuenta los congresos y jornadas sobre esta temática celebrados durante este periodo. Entre ellos la conferencia *XI Conference on Gender Equality in Higher Education* celebrada en la Universidad Politécnica de Madrid en 2021, jornadas *XUGEX* 2019 y 2021, los congresos: *Congrés Dones, Ciència i Tecnologia: WSCITECH, XI International Conference on Virtual Campus (JICV)*, *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* y números especiales de revistas, por ejemplo, los números *de IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje* dedicados a la diversidad y equidad en STEM, o el número Gender Diversity in STEM Disciplines de la revista *Sustainability*.

Finalmente, se seleccionaron 35 trabajos que se han clasificado en experiencias docentes, proyectos docentes a nivel de centro o titulación, y MOOCS o cursos de formación docente. El objetivo de este trabajo no es buscar todos los trabajos sino identificar a las personas o grupos que están trabajando en esta línea, por eso en las referencias no hemos introducido todas las contribuciones de cada autor o grupo sino las contribuciones a cada categoría, dando preferencia a los artículos sobre los capítulos de libro.

2.1. Resultados.

Dentro de los trabajos seleccionados nos encontramos con experiencias docentes en distintas asignaturas: Física, Matemáticas, Mecánica, Ingeniería del Software, o Estadística. Muchas de ellas se centran en la visibilización de las contribuciones de las mujeres a cada disciplina y se han llevado a cabo en su mayoría dentro de titulaciones de Ingeniería como se muestra en la tabla1. También hemos incluido en dicha tabla el TFG de González (2021) porque hace una propuesta para visibilizar las contribuciones de las mujeres en el grado en Química y la comunicación de Boix (2021) porque a partir de su trabajo se ha elaborado el *Portal de dones referents per a la docencia* de la Universitat Politécnica de Catalunya (UPC).

Experiencias Docentes	Asignatura	Titulación
Salgueiriño y Rivas (2019)	Física II (Electromagnetismo)	Grado Química
Migallón (2019)	Estadística	Grado de Ingeniería Multimedia
Calvo y Verdejo (2019)	Física y Matemáticas	Grado Ingeniería Química y Grado en Comercio
Negueruela (2019)	Fundamentos de Astrofísica	Grado de Física
Marco y Martínez (2019)	Fundamentos Físicos de las Instalaciones	Grado Arquitectura Técnica
Calvo (2021)	Física	Grado Ingeniería Química
Lorenzo (2021)	Física	Grado Ingeniería Aeroespacial
Epifanio et al. (2021)	Matemáticas II (Estadística)	Grado Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos
López (2021)	Mecánica	Grado Ingeniería Mecánica e Ingeniería Naval y Oceánica
García-Holgado et al (2020)	Ingeniería del Software	Grado Ingeniería Informática
González- González et al. (2018)	Sistemas de Interacción Persona-Computador	Grado Ingeniería Informática
Cernadas y Fernández (2021)	Asignaturas de Inteligencia Artificial	Grado Ingeniería Informática y máster
Rueda et al. (2021)	Ingeniería del Software I	Grado Ingeniería Informática
Urban (2021)	Procesos de Fabricación	Grados Ingeniería Eléctrica y Electrónica
Boix (2021)	Asignaturas de Ingeniería	Ingeniería Eléctrica
González (2021)	Asignaturas de Química	Grado Química

Tabla 1. Experiencias docentes con perspectiva de género.

Estos trabajos son de gran relevancia porque «las publicaciones sobre docencia universitaria no sexista son escasas en cualquier lengua y, más en concreto, en español» (Díaz, 2020, p. 69). Esta escasez de artículos también ha sido constatada por Merma-Molina (2021), tras realizar una revisión de la literatura científica sobre la integración del ODS 5 en la docencia universitaria en España.

En los últimos años, hemos visto numerosas propuestas para visibilizar científicas e ingenieras entre el alumnado de primaria y secundaria, como la iniciativa 11 de Febrero (https://11defebrero.org), o las recopiladas por Lorena Fernández en su blog (http://blog.loretahur.net). Sin embargo, a nivel universitario las iniciativas son escasas y como nos muestra la investigación desarrollada por González-González et al. (2019) sobre proyectos de innovación educativa de la Universidad de Salamanca "en los últimos 5 años tan sólo se han desarrollado 9 proyectos con la palabra clave de género … La mayor parte de los proyectos hallados se han desarrollado en áreas de Derecho y Ciencias Sociales".

Proyectos Docentes	Centro o Titulación	Universidad
Navarro et al. (2018)	Grado de Pedagogía, Psicología, Sociología, Ingeniería Informática, Geografía e Historia, Turismo, Educación Infantil	Universidad de La Laguna
Rodríguez y Díez (2018)	Facultades y Escuela Politécnica Superior	Universidad de Alicante
Ayuso et al. (2019)	Escuela de Ingeniería	Universidad de Zaragoza
Alarcia y Pisano (2019)	Escuela de Industriales	Universidad de Valladolid
Moreno-García et al. (2019)	Facultad de Ciencias y de la Escuela Politécnica Superior	Universidad de Córdoba
Domínguez et al. (2019)	Escuela Ingeniería Industrial de Toledo	Universidad de Castilla la Mancha

Borrás y Gómez (2019)	Escuela Politécnica Superior	Universidad de Sevilla
Botella et al. (2019)	Escuela de Ingeniería	Universidad de Valencia
Aranguren et al. (2020)	Cátedra Mujer, Ciencia y Tecnología	Universidad Pública de Navarra
Tazo et al. (2021)	Ingeniería Mecánica	Universidad País Vasco
Peña et al. (2021)	Arquitectura, Ingeniería Civil, Naval, Aeroespacial, de la Telecomunicación, Industrial, de Sistemas TIC y Energética	UPC
González-Rogado et al. (2021)	Escuela Politécnica Zamora	Universidad de Salamanca
Montalvo et al. (2021)	Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía	Universidad Politécnica de Madrid
Gutiérrez y Soriano (2021)	Área Física Aplicada, Tecnología Electrónica, Mecánica de Medios Continuos y Tecnología de estructuras	Universidad de Extremadura

Tabla 2. Proyectos docentes con perspectiva de género.

En la tabla 2 se incluyen jornadas, escuela de verano y actividades de mentoría para que las alumnas adquieran las herramientas necesarias para desarrollarse en su carrera. Por ejemplo, el trabajo de Alarcia y Pisano (2021) muestra la implantación del programa de mentoría Mujer e Ingeniería de la Real Academia de Ingeniería de España en la Escuela de Industriales de la Universidad de Valladolid. Este programa de mentoría también se ha llevado a cabo en otras universidades como la Universidad Politécnica de Cartagena, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad CEU San Pablo Universidad Politécnica de Madrid y la de Córdoba (Universidad Politécnica de Cartagena, 2022). Además, en dicha tabla se muestran los pasos dados para introducir la perspectiva de género en una titulación (Tazo, 2021), en una escuela de ingeniería (Botella et al., 2019) o en varias titulaciones como el proyecto *Diseño, elaboración y diseminación de recursos para la introducción de la perspectiva de género en la docencia en el ámbito STEM* (Peña et al., 2021), que recientemente ha recibido la mención M. Encarna Sanahuja por su contribución al avance de la inclusión de la perspectiva de género. También hemos incluido publicaciones de proyectos de innovación docente que pretenden introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria de disciplinas de diferentes áreas de conocimiento (Navarro et al., 2018; Rodríguez y Díez, 2018; Gutiérrez y Soriano, 2021).

Por último, en la tabla 3 presentamos comunicaciones y artículos sobre cursos de formación, presenciales o en línea, para incorporar la perspectiva de género en el ámbito universitario. No hemos incluido en la tabla el curso *Women in enviromental biology* (Saura et al., 2021) por no pertenecer a las áreas de este estudio, pero dado el éxito que ha tenido de participación puede ser un modelo para inspirar cursos similares en áreas de ingeniería relacionadas con el medioambiente.

Cursos Formación Docente	Título	Universidad
Alonso (2020)	Intelixencia artificial e xénero	Universidade de Vigo
Carreiro-Otero et al (2021)	Curso de Formación en Género	Universidade da Coruña
Calvo y Lorenzo (2021)	Curso virtual Mujeres y Ciencia	Universidade de Vigo
González et al. (2021)	Educational Robotics for all	UNED

Tabla 3. Cursos de formación docente con perspectiva de género.

Aunque las publicaciones sobre los cursos de formación docente son escasas, en los últimos años las unidades de igualdad de las universidades han organizado cursos sobre la inclusión de la perspectiva de género en la docencia tanto de forma presencial como en línea y además

en algunas universidades, como la Universitat de Valencia o la de Alicante, la superación de estos cursos es un mérito evaluable de la actividad docente del profesorado en Docentia.

3. Conclusiones.

Los resultados de esta revisión bibliográfica nos muestran que en los últimos años se ha dado un impulso a la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria, principalmente con las guías publicadas por la Xarxa Vives d'Universitats. A este impulso también han contribuido los congresos y jornadas celebrados en nuestro país sobre esta temática, que han favorecido la publicación de comunicaciones o artículos.

Estas publicaciones son de gran importancia para acelerar las políticas de igualdad en el contexto universitario y es preciso visibilizarlas a través de los repositorios de las universidades. En particular, las experiencias docentes pueden servir como ejemplos de buenas prácticas, para que la transversalidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje se incorpore de manera efectiva. Los proyectos realizados para incorporar la perspectiva de género a nivel de centro o titulación pueden servir de ejemplo para incrementar la formación de género en los estudios de grado y contribuir a una mayor presencia de programas de mentoría dirigidos a estudiantes universitarios. Además, es de gran importancia conocer los resultados de los cursos de formación para implementar una estrategia educativa sistemática y dirigida al profesorado.

Referencias bibliográficas.

Alarcia Estévez, E. y Pisano Alonso, J. Á. (2018). Necesitamos "engineers". Programa para el desarrollo de las competencias de una ingeniera. En *Libro de actas del XXVI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Gijón, 2018; p. 708-717*.

Aranguren, P., San Martín, I., Catalán, L., Martínez, A., Jurío, A., Díaz, S., Pérez, G., Gómez, M. y Barrenechea, E. (2020). Initiative to increment the number of women in STEM degrees: women, science and technology chair of the Public University of Navarre. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON),* (pp. 718-721). IEEE.

Arnaiz, C., Otal Salaverri, E.¸ Pérez Mira, V. y Vidal-Barrero F. (2018). La inclusión de la perspectiva de género en estudios de ingeniería el trabajo final de estudios como oportunidad. En Rebollo Catalán, Á., Ruíz Pinto, E. y Vega Caro, V. (Eds). *La Universidad en clave de género*. Ediciones Octaedro.

Assembly, G. (2015). United Nations: Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. UN: New York, NY, USA. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/ RES/70/1&Lang=E

AQU Cataluña (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género a la docencia universitaria*. https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf

Alonso, A. (2020). Intelixencia artificial e xénero. En Gómez, A. y L. Parcero *ITINERARIO FORMATIVO VIRTUAL en Xénero* Vol. 3. Universidade de Vigo.

Ayuso, N., Baldassarri, S., Trillo, R., Aragüés, R., Masiá, B., Molina, P., Murillo, A. C., Cerezo, E., y Villarroya, M. (2019). Integral Actions Towards Women in Engineering Recognition. *IEEE International Conference on Emerging Technologies and Factory Automation (ETFA)*, 1836-1840. https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=8869507&casa_token=-oEWveBRHIEAAAAA:NKRiocAIY-Wa53wHc5yov3cn2-JRLZyArEMqTvA18dtsCwXDBR2ssPULft-2k6g0CLeMkUYrjQ&tag=1

Boix Aragonès, O. (2021). Dones destacades en ciència i tecnologia: Un projecte viu. En *2n Congrés Dones, Ciència i Tecnologia: WSCITECH21: Terrassa, 25 i 26 de març de 2021* (pp. 143-153). https://upcommons.upc.edu/handle/2117/351172

Borrás Talavera, M., y Gómez Alós, M. (2019). PROYECTO MELI: mujer en la ingeniería: ingenio… ingeniosas… INGENIERAS. En *Congrés Dones Ciència i Tecnologia 2019,* (pp. 1-7). Omnia Science. https://upcommons.upc.edu/handle/2117/134182

Botella, C., Rueda, S., López-Iñesta, E. y Marzal, P. (2019). Gender diversity in STEM disciplines: A multiple factor problem. *Entropy*, *21*(1), 30. https://doi.org/10.3390/e21010030

Calvo Iglesias, E. y Verdejo, A. (2019). El cine, un recurso didáctico para la introducción de la perspectiva de género. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, *2*(2), 58-73. http://revistas.educacioneditora.net/index.php/RIEU/article/view/10

Calvo Iglesias, E. y Lorenzo González, N. (2021). Curso virtual Mujeres y ciencia. En: E. Aveleyra et al. (Eds) *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma*, (pp. 921-925). Eudeba.https://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/convergencia_entre_educacion_y_tecnologia_0.pdf

Calvo-Iglesias, E. (2021). Making visible the contributions of women to science and technology in the virtual classroom. In *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)* (pp. 1-3). https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600405

Carreiro-Otero, M., Aguayo, E., López-Villar, C. y López-Díaz, A. J. (2021). Hacia una docencia universitaria sin sesgos androcéntricos: Una experiencia formativa en la universidad de A Coruña. En *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 214-240). Dykinson.https://mccl.es/data/documents/Hacia_una_docencia_sensible_al_genero_214-240.pdf

Cernadas, E. y Fernández-Delgado, M. (2021). Embedded ethics to teach machine learning courses: an experience. In *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)* (pp. 1-4). https://doi.org/ 10.1109/JICV53222.2021.9600426

Criado Pérez, C. (2020). *La mujer invisible. Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Editorial Seix Barral.

Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. Rued@. Revista Universidad, Ética y Derechos, 1 (5): 60-76. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/24532/Revista%20Rued@%20%2060-76.pdf?sequence=1

Domínguez, R., Romero, A., Carrión, M., Gómez, A., y García-Contreras, R. (2019). Analysing the causes of the gender gap in engineering degrees and actions for a change. En *EDULEARN19 Proceedings*, (pp. 9299-9307). https://library.iated.org/view/DOMINGUEZ2019ANA

Epifanio, I. (2020). *Matemáticas: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-con-perspectiva-genero-matematicas/

Epifanio, L. Ferrando y M. Martínez-García (2021). Mainstreaming gender in mathematics university teaching and an assessment from students and teachers. En *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)*, (pp. 1-4), https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600303.

Estrade, S. (2021). *Enginyeria Electrònica de Telecomunicació: guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. https://www.vives.org/book/enginyeria-electronica-i-telecomunicacio-guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genere/

García-Holgado, A., Vázquez-Ingelmo, A., García-Peñalvo, F. J. y González-González, C. S. (2020). Perspectiva de género y fomento de la diversidad en la docencia de Ingeniería del Software. En J. M. Badia Contelles y F. Grimaldo Moreno (Eds.), *Actas de las Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, (Vol. 5, pp. 269–276). AENUI. https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2096/1/20200708_JENUI2020.pdf

González-González, C. S., García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., y Mena, J. (2018). Educando para la igualdad en la universidad: experiencias de innovación docente en la enseñanza de la informática. En C. Manresa-Yee & R. Mas (Eds.), *Actas Interacción 2018 - XIX Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador*, (pp. 91-98). https://repositorio.grial.eu/handle/grial/1326

González-González, C. S., García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F. J. (2019). Introduciendo la perspectiva de género en la enseñanza universitaria: co-creación de guías docentes y proyectos de innovación. En *Libro de Actas IX Jornadas Internacionales de Campus Virtuales* (11-13 de septiembre de 2019, Popayán, Colombia), (pp. 44-47). United Academic Journals. https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1894/1/Genero-guias.pdf

González-González, C. S., García-Holgado, A., y García-Peñalvo, F. J. (2020). Strategies to introduce gender perspective in Engineering studies: a proposal based on self-diagnosis. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1884-1890). IEEE. https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=9125289

González, C., García-Holgado, A., Plaza, P., Castro, M., Peixoto, A., Merino, J., Sancristobal, E., Menacho, A., Urbano, D., Blazquez, M. y García-Loro, F. (2021). Gender and STEAM as part of the MOOC STEAM4ALL. En 2021 *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, (pp. 1630-1634). https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9454101

González Fernández, N. (2021). *Gender perspective in the subjects of the Chemestry Degree of the University of Barcelona: contribution of women to the curriculum of the Degree*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/182288/1/N%C3%BAria%20Gonz%C3%A1lez.pdf

González-Rogado, A. B., García-Holgado, A. y F. J. García-Peñalvo (2021). Mentoring for future female engineers: pilot at the Higher Polytechnic School of Zamora, *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)*, 2021, pp. 1-4, https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600410

Gutiérrez, P. y Soriano, S. (2021). Transformation of university teaching for gender equality at the University of Extremadura. En *11th European Conference on Gender Equality in Higher Education*, (pp. 231-232). Ministerio de Innovación y Ciencia.

Lombardo, E., Bustelo, M., Alonso, A., Verge, T. , Elizondo, A. , Tildesley, R., Diz Isabel y M. C. La Barbera (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades. Recomendaciones*. https://interuniguales.com/recomendaciones/

López, A. J. (2021). Mecánica: Femenino, singular. Una actividad para visibilizar a las mujeres científicas. En *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 460-481). Dykinson. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8197703

Lorenzo, N. (2021). Visibilización de las mujeres en la Física. (2021). En *Desigualdades de xénero en tempos de Covid*: Santiago de Compostela, *10-11 de xuño de 2021* (pp. 319-328). Universidade de Santiago de Compostela.

Marco Tobarra, A. y Martínez Guardiola, F.J. (2019). Inclusión de la perspectiva de género en la asignatura "Fundamentos Físicos de las Instalaciones" del grado de Arquitectura Técnica. En Roig-Vila, R (coord.) *XARXES-INNOVAESTIC 2019 (*pp. 342-343). Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Alicante. https://web.ua.es/va/ice/redes-innovaestic2019/documentos/llibre-d-actes-2019.pdf

Mas de les Valls, E. y M. Peña (2020*). Ingeniería Industrial: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Universitat Politècnica de Catalunya y Xarxa Vives d'Universitats. https://www.vives.org/book/ingenieria-industrial-guias-para-una-docencia-universitaria-con-perspectiva-de-genero/

Merma-Molina, G., Gavilan-Martin, D., y Hernández-Amorós, M. J. (2021). La integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia de las universidades españolas. Revisión sistemática. *Santiago*, (154), 49–75. https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5249

Migallón, V. (2019). Perspectiva de género en la docencia de Estadística del grado de Ingeniería Multimedia. En R. Roig (Coord.), J. M. Antolí, A. Lledó & N. Pellín (Eds.*), Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. (pp. 487-497). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99146/1/Redes-Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2019-43.pdf

Montalvo, C., Gávez, A. I. y Parra, J. L. (2021). Mentoring con Energía: un programa de mentorías on-line desde el sector energético a estudiantes de la ETSIME-UPM . En 2021-CINAIC-0022). Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones.

Moreda, P. (2021). *Ciencias de la Computación: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Universitat d'Alacant y Xarxa Vives d'Universitats https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-con-perspectiva-genero-ciencias-computacion/

Moreno-García, I.M., Santiago, I., Luna-Rodríguez, J.J., González-Redondo, M.,J., Pallarés-López, V., Real-Calvo, R. (2019). AMIGaS - Actividades de Motivación para la Igualdad de Género en STEM. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 77-85.

Navarro, A. V., Cuesta, S. G., Hernández, M. C. D., Espino, E. E. E., Medina, M. A. C., Vega, J. D. S., y Martín-Palomino, E. T. (2018). Una experiencia de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género. En *De la innovación imaginada a los procesos de cambio* (pp. 177-200). Servicio de Publicaciones de la ULL. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9640

Negueruela, I. (2019). Inclusión de la perspectiva de género en la asignatura Fundamentos de Astrofísica del grado en Física. En Roig-Vila, R (coord.) *XARXES-INNOVAESTIC 2019* (pp. 348-349). Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Alicante. https://web.ua.es/va/ice/redes-innovaestic2019/documentos/llibre-d-actes-2019.pdf

Peña, M., Olmedo-Torre, N., Mas de les Valls, E., y Lusa, A. (2021). Introducing and Evaluating the Effective Inclusion of Gender Dimension in STEM Higher Education. *Sustainability* 2021, 13, https://doi.org/10.3390/su13094994

Rodríguez, M. J. y Díez, R. (2018). La red Universidad, Docencia, Género e Igualdad. En *XI Encuentro de Unidades de Igualdad de las Universidades Españolas*.

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/25054/XI%20Encuentros%20de%20Unidades%20de%20Igualdad%20de%20las%20Universidades%20Espa%C3%B1olas_2019.pdf?sequence=5#page=101

Rueda, S., Pérez, M., Gil, M., Panach, I., y Casas, S. (2021). Including gender perspective in a Computer Engineering Degree. In *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)* (pp. 1-4). IEEE. https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600375

Salgueiriño V. y Rivas, B. (2019). Contrarrestando a invisibilidade histórica das mulleres no electromagnetismo. En *(Re) construíndo o coñecemento: A Coruña, 14 de xuño de 2019* (pp. 239-248). Universidade da Coruña. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/24498/Reconstruindo_o_co%EF%BF%BDecemento_2019.pdf?sequence=5

Saura-Mas, S., Vidal, A., Armengol, G., Llugany, M. , Soler-Membrives, A. y Ferrándiz-Rovira, M. (2021). An online teaching experience in higher education: Women in environmental biology. En *11th European Conference on Gender Equality in Higher Education*, (pp. 37-38). Ministerio de Innovación y Ciencia.

Tazo, M. I., Boyano, A., Fernandez-Gámiz, U., y Calleja-Ochoa, A. (2020). The gender perspective of professional competencies in industrial engineering studies. *Sustainability*, *12*(7), 2945. https://doi.org/10.3390/su12072945

Tesconi, S. (2021). *Enginyeria Multimèdia: guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. https://www.vives.org/book/enginyeria-multimedia-guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genere/

Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación (2021). *Científicas en cifras 2021*. https://www.ciencia.gob.es/Secc-Servicios/Igualdad/cientificas-en-cifras.html

Universidad Politécnica de Cartagena (2021). *Programa Mentoring para alumnas UPCT*. https://servicioestudiantes.upct.es/news/programa-mentoring-para-chicas-2022

Urban, Petrm (2022). El feminismo en la enseñanza universitaria del Grado de Ingeniería Eléctrica y Electrónica. En *II CONGRESO INTERNACIONAL NODOS DEL CONOCIMIENTO*. https://nodos.org/ponencia/el-feminismo-en-la-ensenanza-universitaria-del-grado-de-ingenieria-electrica-y-electronica/

La inclusión educativa explicada a través de experiencias de comunidades profesionales de aprendizaje.

Cristina Cruz-González. Universidad de Granada (España).
Javier Mula-Falcón. Universidad de Granada (España).
Carmen Lucena Rodríguez. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

Investigaciones de carácter internacional indican que el progreso de la mejora educativa depende de la capacidad individual y colectiva de los profesores y de su relación con la capacidad de toda la escuela para promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, el desarrollo de dinámicas de liderazgo escolar es fundamental. Esta identidad de liderazgo podría definirse como una mezcla compleja de motivación, habilidad, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, e infraestructura de apoyo. En conjunto, da a los individuos, a los grupos, a las comunidades escolares en su conjunto y a los sistemas escolares el poder de implicarse en el aprendizaje y mantenerlo a lo largo del tiempo. El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) parece ser muy prometedor para el desarrollo de la capacidad de mejora sostenible. Como tal, se ha convertido en un "tema candente" en muchos países (Mitchell y Sackney, 2000).

Aunque en los últimos 25 años se ha investigado en abundancia sobre cómo mejorar las escuelas a nivel más particular e individual, los educadores de todo el mundo se enfrentan a grandes retos al intentar mantener las mejoras a lo largo del tiempo y extenderlas a todo el sistema. Para hacer frente al impacto de la globalización y a los rápidos cambios, parece que se necesitan nuevas formas de enfocar el aprendizaje. El aprendizaje ya no puede dejarse en manos de los individuos. Para tener éxito en un mundo cambiante y cada vez más complejo, se sugiere que todas las comunidades escolares deben trabajar y aprender juntas para hacerse cargo del cambio, encontrando las mejores formas de mejorar el aprendizaje del alumnado (Bolam et al., 2005).

La comprensión de la eficacia de las CPA en las escuelas y la investigación sobre su existencia y funcionamiento se encuentran en una fase relativamente temprana de desarrollo en muchos países, aunque los datos indican que tienen un impacto positivo en la mejora de las escuelas (DuFour, 2004). Nuestros propios estudios desarrollados bajo el paraguas del Proyecto de Investigación I+D liderado por Antonio Bolívar - "*Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*" ya apuntaban evidencias de que en los centros educativos andaluces, liderar bajo principios de comunidad y justicia social eran claros indicadores de mejora educativa (Cruz-González, Pérez y Domingo, 2020; Lucena, López, Domingo y Cruz-González, 2021).

En esta línea, a continuación presentamos una conceptualización de uno de los términos clave de este trabajo, las comunidades profesionales de aprendizaje. Además de ello, ampliamos esta línea haciendo alusiones a experiencias inclusivas investigadas en el proyecto anteriormente citado y también en el actualmente en vigor: "*Comunidades Profesionales de*

Aprendizaje Ampliadas y Redes de Colaboración por El Desarrollo Sostenible y la Inclusión: Nuevas Gobernanzas y Capital Social" [Cdpforods: B-SEJ-234-UGR20]

1.1. Comunidades Profesionales de Aprendizaje, una apuesta por la educación inclusiva en las aulas.

Es importante señalar que, en sí, no existe una definición universal de *comunidades profesionales de aprendizaje*. Las comunidades profesionales de aprendizaje pueden tener matices de interpretación en diferentes contextos, pero parece haber un amplio consenso internacional aludiendo en este sentido a un grupo de profesionales que comparten e interrogan críticamente su práctica de forma continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y que promueve el crecimiento (Mitchell y Sackney, 2000; Toole y Louis, 2002); tomando matices de colegialidad y compromiso colectivo (King y Newmann, 2001).

Una buena anotación sobre esto es la indicada por Hord (1997, p.1) el cual define las CPA como una comunidad en la que los profesores de una escuela y su equipo directivo buscan y comparten continuamente el aprendizaje, y actúan sobre su aprendizaje. El objetivo de sus acciones es mejorar su eficacia como profesionales en beneficio de los alumnos; por lo tanto, este acuerdo también puede denominarse comunidades de investigación y mejora continuas.

En la siguiente tabla se especifican las características esenciales de las CPA extraídas del estudio de Bolívar-Ruano (2012).

Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	
Apertura, redes y asociaciones	-Las personas están abiertas al cambio -Los miembros se involucran activamente con otras escuelas, centros, universidades, instituciones y otras agencias. -Asunción de riesgos, creatividad e innovación. -Las iniciativas externas analizan lo que está pasando internamente.
Inclusión de los miembros	-Existen una gran comunidad en la que participa toda la escuela, no sólo muchas pequeñas comunidades. -Dirección y Consejo Escolar están involucrados en La CPA. -El personal valora y apoya a los miembros de la CPA.
Confianza mutua, respeto y apoyo	-Las relaciones de trabajo son positivas. -Hay confianza y respeto mutuo. -Se valoran los esfuerzos de docentes y personal. -El personal se siente competente

Tabla 1. Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

1.2. Importancia de construcción de redes de colaboración por el desarrollo sostenible y la inclusión.

Las CPA no pueden construirse únicamente ofreciendo oportunidades de desarrollo profesional a los docentes. Sin embargo, para que la comunidad sea sólida, los miembros necesitan una base consistente de conocimientos y habilidades dirigidas al liderazgo, haciendo hincapié en la profesionalización del trabajo de los profesores a través del aumento del conocimiento sobre estilos de desarrollo profesional basados en el compromiso colectivo y la justicia social. La direccionalidad de las CPA para la mejora de los resultados educativos es evidente, y por ello la importancia que se le ha otorgado durante varias décadas, como ya se apuntaba en secciones anteriores (Bolam & McMahon, 2004).

Hay argumentos de peso para afirmar que las escuelas no pueden "ir solas" y que necesitan conexiones con organismos externos. De hecho, Fullan (1993) ya anunciaba hace varias décadas que buscar ayuda externa era un signo de la vitalidad de una escuela; que las organizaciones que actúan de forma autosuficiente "no van a ninguna parte". Para promover,

mantener y ampliar las CPA, las escuelas parecen necesitar apoyo externo, redes y otras asociaciones. El apoyo externo a las comunidades profesionales de aprendizaje viene principalmente en forma de apoyo de la localidad donde se sitúan (Anderson & Togneri, 2003). Los agentes externos pueden desempeñar un papel importante apoyando los esfuerzos de indagación de las escuelas y ayudando a desarrollar la "inteligencia reflexiva" de la escuela (MacGilchrist, Myers y Reed, 2004) y desempeñando el papel de amigos críticos (Doherty, MacBeath, Jardine, Smith y McCall, 2001), centrándose en actividades que ayuden a las escuelas a "desarrollar la independencia, la capacidad de aprender y de aplicar el aprendizaje de forma más eficaz a lo largo del tiempo" (MacBeath, 1998).

2. Experiencias educativas basadas en CPA.

En esta sección realizaremos una recopilación de los distintos estudios previos que han relatado experiencias de comunidades profesionales de aprendizaje, con la característica de haber sido desarrolladas en centros andaluces de difícil desempeño.

Para ello, realizaremos una tabla-resumen en la que se hable del diseño metodológico empleado, los participantes del estudio, recogida y análisis de información y resultados principales.

Estudios sobre experiencias educativas basadas en CPA					
	Diseño metodológico	Participantes	Recogida de información	Análisis de información	Resultados
Female Principals Leading in Spanish Schools: Exploring Professional Values and Challenges through their Voices (Cruz-González, Lucena y Domingo, 2021)	Estudios de casos	8 directoras de Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Cuaderno bitácora y entrevistas autobiográficas en profundidad mediante cascadas de profundización reflexiva	Análisis cualitativo basado en principio básicos de Teoría fundamentada y análisis crítico del discurso	La dirección escolar tomó valores de liderazgo profesionales pedagógico y se enfrentaron a culturas profesionales tradicionales y discriminatorias mediante la creación de comunidades fuertes y consolidadas de aprendizaje
Marta's story: a female principal leading in challenge contexts (Cruz-González, Pérez y Domingo, 2020)	Historias de vida	1 directora de Educación Infantil y Primaria	Cuaderno bitácora y entrevistas autobiográficas en profundidad mediante cascadas de profundización reflexiva	Biograma profesional, análisis cualitativo basado en principio básicos de Teoría fundamentada y análisis crítico del discurso	A través de un estudio autobiográfico se muestra la vida de una directora que tenía como lema la creación de redes profesionales de aprendizaje para la mejora educativa, basadas ante todo en la justicia social
Learning from the	Historias de vida	1 directora de Educación	Cuaderno bitácora y	Análisis cualitativo basado en	Las dos directoras

flight of the geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts (Cruz-González, Lucena y Domingo, 2021)		Infantil y Primaria y 1 directora de Educación Secundaria.	entrevistas autobiográficas en profundidad mediante cascadas de profundización reflexiva	principio básicos de Teoría fundamentada y análisis crítico del discurso	participantes desarrollaron un estilo de liderazgo distribuido y orientado hacia valores de justicia social en un intento de erradicar la desigualdad y la discriminación en sus escuelas. Además, las directoras escolares afrontaron desafíos y retos propios de trabajar en un centro de difícil desempeño mediante valores de empatía, escucha activa, compañerismo y compromiso.
Identity Metamorphosis The Teacher-Principal Transition of a Female Leader for Social Justice (Cruz-González, Lucena , Domingo y Mula-Falcón, 2021)	Historias de vida	1 directora de Educación Infantil y Primaria	Cuaderno bitácora y entrevistas autobiográficas en profundidad mediante cascadas de profundización reflexiva	Análisis cualitativo basado en principio básicos de Teoría fundamentada y análisis crítico del discurso	Los resultados de este estudio revela que en el análisis de su conversión identitaria profesora-directora, la protagonista indicó un aspecto fundamental de apoyo a la construcción de CPA en su centro educativo
What are the keys to school leadership? Two case studies of private catholic schools (Cruz-González, Lucena y Domingo, 2021)	Estudios de casos	2 directoras que dirigen escuelas católicas de especial dificultad	Cuaderno bitácora y entrevistas autobiográficas en profundidad mediante cascadas de profundización reflexiva	Análisis cualitativo basado en principio básicos de Teoría fundamentada y análisis crítico del discurso	Los hallazgos destacan la importancia de consolidar una visión compartida basada en los valores cristianos y la justicia social. Los directores también destacan el trabajo en equipo y el compromiso

		profesional para lograr un verdadero liderazgo escolar. También se consideraron elementos clave la empatía, la escucha y la implicación familiar

Tabla 2. Estudios sobre experiencias educativas basadas en CPA

3. Conclusiones e implicaciones para la práctica profesional y educativa.

Este trabajo tuvo como objetivo la conceptualización de una línea de investigación procedente de la organización escolar, concretamente, las comunidades profesionales de aprendizaje. De esta manera, consideramos importante señalar que su definición tiene como esencia el compromiso colectivo y la implicación profesional de los docentes de centros educativos. Sin embargo, la construcción de CPA no es en absoluto fácil. Hay que trabajar en una serie de procesos tanto sutiles como más evidentes, y hay influencias, tanto internas como externas a las escuelas, que pueden facilitar o inhibir gravemente el proceso. Además, también demuestra que las CPA parecen merecer el esfuerzo considerable que se hace para crearlas y desarrollarlas, aunque todavía hay mucho más que aprender sobre su sostenibilidad (Bolam et al., 2005).

Las experiencias educativas relatadas en el apartado de resultados dan un claro ejemplo de que bajo las premisas de colegialidad y horizontalidad, las prácticas profesionales cobran una gran importancia en el camino hacia la mejora educativa. Es por ello, que ante tal evidencia sería necesario. En la totalidad de estudios mostrados, las directoras que están construyendo una comunidad de aprendizaje profesional reconocen que deben trabajar juntos para lograr su propósito colectivo de aprender para todos. Por lo tanto, crean estructuras para promover una cultura colaborativa. Día a día vemos en nuestros centros que a pesar de la evidencia convincente que indica que trabajar en colaboración representa la mejor práctica, los maestros de muchas escuelas continúan trabajando de forma aislada. Incluso en las escuelas que respaldan la idea de la colaboración, la voluntad de colaborar del personal a menudo se detiene en la puerta del aula.

Por este motivo, consideramos clave la poderosa colaboración que caracteriza a las comunidades profesionales de aprendizaje, configurándola como un espacio donde los docentes trabajan juntos para analizar y mejorar su práctica en el aula. Donde los maestros trabajan en equipos, participando en un ciclo continuo de preguntas que promueven un aprendizaje profundo en equipo. En definitiva, un lugar y tiempo donde toda la escuela aprende.

Referencias bibliográficas.

Anderson, S.E. & Togneri, W. (2003). School district approaches to professional community building: Intentions, inventions, and tensions. Sydney, Australia: Open University Press.

Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (eds), International handbook on the continuing professional development of teachers. Berkshire: Open University Press

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.

Bolívar-Ruano, R. (2012). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(2), 249-270.

Cruz-González, C., Lucena, C., & Domingo, J. (2021). Learning from the flight of the geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. Management in Education, 24(1), 23-35.

Cruz-González, C., Lucena, C., & Domingo, J. (2021). What are the keys to school leadership? Two case studies of private catholic schools. International Journal of Religion and Spirituality in Society, 11(2), 181-190.

Cruz-González, C., Lucena, C., Domingo, J., & Mula-Falcón, J. (2021). Female Principals Leading in Spanish Schools: Exploring Professional Values and Challenges Through Their Voices. Journal of Special Education Leadership, 34(2), 1-23.

Cruz-González, C., Lucena, C., Domingo, J., & Mula-Falcón, J. (2021). Identity Metamorphosis:The Teacher-Principal Transition of a Female Leader for Social Justice. International Journal of Educational Organization and Leadership, 28 (2), 97-106.

Cruz-González, C., Pérez, M., & Domingo, J. (2020). Marta's story: A female principal leading in challenge contexts. School Leadership & Management, 40(5), 384-405.

Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I. & McCall, J. (2001). Do schools need critical friends?. Buckingham: Open University Press.

DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? Educational Leadership, 61, 6-11.

Fullan, M. (1993). Change forces: probing the depths of educational reform. London: Falmer Press.

Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

King, M.B. & Newmann, F.M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. International Journal of Educational Management, 15(2), 86–93.

Lucena, C., López, A., Domingo, J., & Cruz-González, C. (2021). Alberto's life story: transforming a disadvantaged school by appreciating the child's voice. Journal of Educational Administration and History, 53(4), 249-270.

MacBeath, J. (1998). 'I didn't know he was ill': The role and value of the critical friend. London: Falmer Press

MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). The intelligent school. 2nd edition. London: Paul Chapman

Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). Profound improvement: Building capacity for a learning community. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger

Toole, J.C. & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. En K. Leithwood & P. Hallinger (eds), Second international handbook of educational leadership and administration. Dordrecht: Kluwer.

Calle Alegría: un lugar en transformación desde las artes con la comunidad.

Alicia Martínez Herrera. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción: construir lo común.

Esta investigación parte de la necesidad de unir fuerzas y, atendiendo a los reclamos de los vecinos y vecinas, transformar estos espacios para poder darles una nueva imagen, lo que influye en el bienestar de los propios vecinos/as, pero también repercute en la ciudad. No obstante, quizás lo más importante no sea tanto los resultados como el proceso, y que, durante el mismo, estas intervenciones se conviertan en la chispa o semilla de una unión vecinal que reclame sus derechos y exija a la administración o administraciones pertinentes que acometan las reformas necesarias.

Consiste en crear identidad en y con el espacio, pues no podemos olvidar en este sentido que el espacio público se construye cada día mediante un proceso relacional "entre personas diferentes que establecen formas de compromiso cívico en torno a un propósito común" (Kuri, 2016, 52). En otras palabras, el espacio público es, ante todo, un constructo social, parte de nuestra seña de identidad.

Tal como nos dicen las autoras del artículo *Pensar, Construir y Habitar la calle* (Ferrero, Galati, Rezzoagli & Szpac, 2010, 58) "un sitio se hace lugar, a partir de la apropiación cultural que la gente hace de él, desde el pensar, el construir y el habitar", y es por eso que nosotras nos disponemos a repensar la calle, a construir en ella nuevas realidades y a habitarla desde lo procomún.

Y en esa unión de fuerzas, y esfuerzos, se gesta este proyecto que trata de contribuir a la transformación y mejora del entorno de la calle Alegría de Jaén , y por extensión del barrio de San Juan, mediante la práctica artística colectiva, pero cuyos resultados no tratan de ser una objeto estético de observación, sino, más bien, en palabras de Nicolas Bourriaud, "una forma de arte donde la intersubjetividad forma el sustrato y que toma por tema central el estar-juntos, el 'encuentro' entre espectador y obra, la elaboración colectiva del sentido.". Y es que, como el propio Bourriaud nos dice un poco más adelante, "el arte es un estado de encuentro". (Bourriaud, 2006, 16-17).

Porque todos y todas somos arte y parte, y, por ese mismo motivo, se hace necesario que juntos/as enfrentemos los retos que se nos presentan en la transformación del espacio público, ya sea urbano, periurbano o rural.

En definitiva, se trata nos encontrarnos en torno a un propósito común y mediante las artes, con el fin de que podamos volver a habitar la calle, y así los espacios públicos, como ciudadanía activa e implicada, y como parte esencial de la misma, ya que, a fin de cuentas, somos las personas quienes damos vida a estos y otros espacios, y, por ende, los mismos deben repensarse desde la colectividad que construimos en ellos.

2. Contextualización: el barrio de San Juan y la calle Alegría de Jaén.

La calle Alegría de Jaén es una de las arterias principales del barrio de San Juan, la barriada más extensa dentro del casco antiguo de esta capital, cuya ocupación se remonta a época andalusí. Es por ello que sus calles son estrechas y retorcidas, a la par que empinadas, dada la orografía de este territorio. La calle Alegría en concreto se sitúa en la zona alta del barrio, a las faldas del cerro de Santa Catalina, por lo que es una calle en pendiente de unos 70 metros de largo, por 3 metros de ancho, en su parte menos angosta.

Sin embargo, no resulta aquí tan interesante que se relate la historia de este barrio, sino más bien su estado actual, que sirve de motivación y/o justificación para llevar a cabo este proyecto de investigación.

Este barrio de San Juan es uno de los más empobrecidos de la ciudad, como lo demuestra un estudio hecho por la Asociación de Vecinos y Vecinas *Torre del Concejo*, la asociación del barrio, que, a partir de datos arrojados por *El País*, calculó que la renta media de los/as habitantes de este barrio apenas supera los seis mil euros anuales (Cano, 2020). Asimismo, según datos recogidos por el Plan URBE, la tasa de paro en esta zona de la ciudad ronda el 30% (Cano,2020), lo que provoca, entre otras cosas, que el barrio sea cada vez más deshabitado.

La falta de oportunidades que presenta el barrio, olvidado además en cuanto a servicios públicos, queda reflejada en el aspecto visual y la conservación material del mismo, evidenciándose un grave problema de infravivienda que, de no ser abordado con urgencia, provocará la desaparición de la trama urbana de uno de los barrios más antiguos de la ciudad. No obstante, este grave problema, trae consigo otros conflictos a corto y medio plazo como lo son el peligro y daño que supone a nivel social y humano debido a los derrumbes (Donaire, 2019), pero también la proliferación de solares, que, a menudo, acaban por convertirse en estercoleros y nidos de ratas: solo en la zona de la calle Alegría y vías colindantes, podemos contabilizar diez solares en diferente estado (Degradi, 2021). Algunos aún mantienen la fachada de lo que fuera la casa que ocupaba esa parcela; otros están tapiados con bloques de hormigón; y otros, sencillamente, están vallados. Y todos ellos, aunque especialmente estos últimos, generan mucho malestar entre los vecinos y vecinas, que se ven obligados/as a convivir con estos espacios de degradación y abandono.

Pero no solo los solares recuerdan a los vecinos y vecinas el abandono, institucional en este caso, que sufre el barrio: los pavimentos destrozados y parcheados, los saneamientos anticuados y deficientes, la suciedad y las pintadas, son otras muestras de la urgente necesidad de intervenir en el barrio en pro de su mejora, tanto espacial y material, como social.

Es cierto que, de la mayor parte de los problemas que padece el barrio, y así su vecindad, han de hacerse cargo las administraciones competentes, y en concreto el propio Ayuntamiento de Jaén, que debiera atajar, con urgencia, el problema de la infravivienda y de los solares abandonados, aunque también otros problemas, aparentemente de menor enjundia, pero de igual importancia, como la actualización de saneamientos y la reparación de pavimentos. No obstante, el civismo, la unión vecinal y las iniciativas ciudadanas también son fundamentales a la hora de abordar estos y otros problemas del barrio, y es desde esta perspectiva y convencimiento, desde el que parte este proyecto que pretende involucrar a los vecinos y vecinas en la mejoría de su propio barrio y entorno.

De este modo, y puesto que el barrio es muy extenso, y que por algún lado había que empezar, entré en contacto con los vecinos y vecinas de la calle Alegría, siendo, en estos momentos, el escenario principal de todas las acciones e intervenciones que se están desarrollando en el marco de mi tesis doctoral.

Esta calle, muy larga y más bien estrecha -como apuntaba antes-, se compone de casas generalmente angostas, con tres plantas y terraza en la parte superior. En la bocacalle de su parte más alta, tiene salida hacia la calle Manuel Ruíz Córdoba, muy próxima al pinar del propio cerro de Santa Catalina. La otra bocacalle, en la parte baja de la vía, conecta con calle Vicario, que es la que da entrada a esta parte del barrio. Eso sí, debido a la inclinación de la calle Alegría, antes de llegar a la mitad ya podemos vislumbrar buena parte de la ciudad nueva y, al fondo, las montañas de Sierra Mágina, por lo que goza de unas vistas privilegiadas.

Sin embargo, su magnífica ubicación no es suficiente para evitar que sea deshabitada debido al mal estado de conservación de muchas de sus casas, pero también de la propia calle: solamente unos 20 metros de la parte alta de la vía, tiene los saneamientos nuevos, de PVC, mientras que los 50 metros restantes aún presentan cañerías de metal, anticuadas y deficientes. Esto provoca, no solo atranques, sino también humedades que afectan al pavimento y al propio firme del suelo, y, de hecho, en la parte baja de la calle, encontramos hundimientos. Si a esto le sumamos, que, a consecuencia de la pendiente, la calle está compuesta por más de ciento cincuenta escalones, todos ellos irregulares, incluso a diferentes alturas, el tránsito por la calle se hace muy complicado para todas y todos, pero especialmente para personas mayores y/o personas con movilidad reducida, que son mayoría en la calle y en el barrio. Cabe señalar que, en mitad de la calle, hay pequeñas rampas, hechas en su mayoría con ladrillos por los propios vecinos, por lo que no son adecuadas para el tránsito de personas, y más bien sirven para subir, o bajar, los carritos de la compra. Nada más.

En este contexto tiene mucho sentido mi investigación, que trata de transformar los espacios públicos a través de las artes y mediante proyectos comunitarios, y es por ello que, a finales del verano de 2021, me acerqué a conocer a los vecinos y vecinas de la calle Alegría para proponerles transformar su calle desde la unión vecinal y con las artes como aliadas, como veremos a continuación.

3. Metodología: las artes como herramienta de transformación.

Cuando inicié esta investigación había una cosa que tenía muy clara y era que las artes tenían que formar parte de ella. Por lo evidente, ya que esta es una investigación de corte artístico y/o basada en las artes, pero también por la creencia personal de que las artes son poderosas herramientas para la transformación, ya sea social, espacial o material, o todas a la vez. Además, parto de la premisa de que, como decía Will Gompertz en una entrevista en *El País* (García, 2016), "todos podemos ser artistas". No es necesario tener una extensa formación en la materia, aunque esto siempre nos brindará más opciones; basta con tener talento creativo y, lo que es casi más importante, intencionalidad. Así, bajo dicha premisa, me propuse introducir las artes, de todas las maneras posibles, en la parte práctica de esta investigación; y, para ello, recurrí a artistas locales y provinciales que pudieran sumar su talento, propuestas e ideas, pero también incité a los vecinos y vecinas de la calle Alegría, que son el principal sujeto de este proyecto, a ser artistas: a desarrollar su creatividad y no poner candados a su imaginación. A explorar y explotar las capacidades artísticas que cada persona tenemos, sin importar el conocimiento de la técnica.

La apuesta por los/as artistas locales, o provinciales, presenta un firme compromiso con la proximidad, no solo geográficamente, sino, sobre todo, humanamente, ya que el acercamiento a estos/as artistas sin duda ha enriquecido enormemente la investigación, a la par que se les da visibilidad, haciendo hincapié en las artes, y los/as artistas, de estos lares, pocas veces recordados en los libros e investigaciones. Pero, sobre todo, estos/as artistas han resultado fundamentales al gestar las propuestas, aportando ideas u obras, o, sencillamente,

dándonos a conocer la técnica adecuada para cada ocasión, lo que nos ha ayudado a poder desarrollar más y mejores ideas.

Al final se trata de que podamos generar un movimiento ciudadano, que parte de la unión vecinal, pero que implica a otros agentes sociales, como los/as propios/as artistas, para que abordemos conjuntamente el propósito común que nos une: la transformación de los espacios mediante las artes.

Y es aquí cuando las artes, además de un medio, son un método, en el que "los diferentes lenguajes artísticos representan el territorio en el que moverse para construir mensajes y saber comunicarse a través de formato visual, escultórico, performativo, sonoro, etc." (Peña Sánchez, 2014, 28), lo que no siempre es tarea fácil, pero nos permite generar otro tipo de discursos y enfoques al explorar nuevos modos de expresión.

El arte, o la práctica artística, se vuelve metodología cuando abordamos una investigación empírica e interpretativa, en el que el hecho artístico no solo es un medio, es decir, parte esencial de proceso indagatorio, sino que también se alza como resultado o como parte de él. De este modo, establecemos nuevos modos de comunicarnos tanto entre los agentes implicados como con el propio espacio, que nos ayudan a reflexionar sobre la realidad social y sobre las posibilidades de intervención que ofrece la práctica artística contemporánea.

En esta línea debemos entender que siempre serán diferentes tantos los procesos como los resultados, aun abordando las mismas preguntas, dado que la práctica artística, y así la creatividad, nos sitúan en un contexto presente y concreto que hoy tendrá unas características diferentes a las de mañana. Tal como nos dice la investigadora María Guadalupe Valladares:

> *En el arte no se necesita obligatoriamente una metodología previa para declarar a la investigación y esta asume una particularidad inherente y diferente en cada proceso de creación. La investigación no excluye los métodos pero no se reduce a ellos, se contamina y es un proceso inédito para cada espacio de creación. (Valladares, 2014, 9).*

Por eso resulta tan interesante utilizar la práctica artística, y las artes en general, para abordar las problemáticas sociales derivadas de la degradación física del espacio en el que se sitúa esta investigación, que arrojará resultados diversos, según la propuesta, el caso y las personas implicadas. Además, al acercarnos a la investigación mediante el método artístico, aquello que se torna como inconveniente en otros marcos teóricos, como las reacciones inesperadas o no programadas, aquí "juega a favor, pues los hallazgos están esperando a ser interpretados en esa casuística." (Moreno Montoro et al., 2020, 532).

En resumen, el arte nos sirve como medio y método, pues nos permite resignificar los lugares, otorgándoles un nuevo simbolismo que construimos desde lo colectivo y a través de la creatividad, para lograr así que estos sean repensados y rehabitados por las comunidades cercanas.

4. Propuestas: prácticas y acciones artísticas en el espacio público.

Todas las propuestas que se han hecho, o harán, tienen el objetivo de mejorar visual y artísticamente el espacio público, concretamente el de la calle Alegría de Jaén, pero también ser el germen de un movimiento vecinal y/o ciudadano que sea capaz de defender sus espacios, recuperarlos, o exigir su recuperación, para la convivencia y el bien común. Por tanto, no consiste simplemente en una regeneración de los espacios, sino también en una transformación de las personas hacia su posicionamiento como ciudadanía activa e implicada en aquello que nos concierne a todas y todos, ya sea el propio espacio o entorno que

habitamos, o los problemas y conflictos sociopolíticos o medioambientales que en él se pudieran dar.

El espacio público se concibe, por ende, en este proyecto como sujeto y objeto del mismo, en cuanto es transformador y transformado, y en este sentido es necesario recordar la importancia que tiene dicho espacio para la colectividad:

> *El espacio público está en la esencia de lo urbano, desde la antigüedad hasta nuestros días es el espacio del encuentro y el intercambio, enriquece las prácticas urbanas y alienta la participación de los ciudadanos y su interés por las cuestiones comunitarias. (Perahia, 2007).*

En ese "interés por las cuestiones comunitarias" que apunta Perahia, me sitúo yo como investigadora, y desde esa idea me acerco e íntimo con los vecinos y vecinas de la calle

Alegría, a fin de conocerlos, de tomar confianza, y de realizar una escucha activa de sus anhelos y reclamos, puesto que ellos y ellas son precisamente quienes habitan y transitan ese espacio común.

Es por ello que no tenía sentido empezar proponiendo, el primer día, por ejemplo, una performance, ya que, a priori, los vecinos y vecinas no encontrarían de qué manera este tipo de práctica artística podría ayudarles a abordar los problemas que tienen como vecindad. En cambio, y habiendo realizado esa escucha activa previamente, la primera propuesta que se hizo fue un *taller de macetas*, puesto que, especialmente las vecinas, tenían mucho interés en darle un poco de fresco y verdor a la calle con pilistras, helechos, inciensos y otro tipo de plantas.







Ilustraciones 5, 2 y 3: Interviniendo las macetas con las vecinas de la calle Alegría, Alicia Martínez Herrera, octubre de 2021.

Así, contacté con el alfarero de Bailén Juan Núñez, para adquirir un total de 28 piezas entre maceteros de diversos tamaños y platos, que nos hicieron llegar hasta la misma calle Alegría. Una vez recibido el material, y como punto central de esta intervención, nos encontramos hasta en tres ocasiones, pues fuimos añadiendo otras macetas de diversos materiales, para

decorarlas al gusto de cada participante y rellenarlas con sustrato y esquejes que proporcionaron las propias vecinas. Este *taller de macetas* me sirvió para conocer más y mejor a los vecinas y vecinas, y para poder ganarme su confianza y así poder ir gestando propuestas más arriesgadas. Y aunque después se han ido haciendo otras propuestas, debido a la gran longitud de la calle, aún seguimos nutriendo esta propuesta de las macetas con nuevas y diferentes. A continuación, dejo algunas imágenes de estos encuentros a modo de *taller de macetas*

La siguiente propuesta que llevamos a cabo también tenía que ver con la alfarería, pero en un afán de acercarnos más al arte y al hecho artístico, en esta ocasión le ofrecí colaborar, de nuevo indirectamente, al ceramista Francisco Catena, oriunda de Albanchez de Mágina, pero hijo adoptivo de la capital jiennense desde hace muchos años. Este artista no se dedica ya plenamente al arte de la cerámica y la alfarería, pero aún atesora muchos de las obras, casi todas en pequeño formato, que hizo en su día.

Siendo yo conocedora de este hecho, fui a visitar a Francisco y adquirí al menos treinta piezas con diversos motivos, colores y tamaños que nos han servido para seguir dando color y poner en valor la calle Alegría, pero sobre todo nos sirvieron, algunas de estas piezas, para realizar un mapa turístico donde el centro es la calle Alegría y sus vecinas y vecinos, al menos aquellos que forman parte de este proyecto.

El mapa se compone, por tanto, de una parte, dibujada y scrita, que es la que hace referencia a la calle Alegría, siendo esa parte rodeada de diversas piezas de cerámica que hacen alusión a algunos de los monumentos y sitios más emblemáticos de Jaén: el castillo de Santa Catalina, los Baños Árabes, la Catedral o la Judería son algunos de ellos.

Para la confección del mapa conté con la ayuda de un vecino, albañil de profesión, que pegó con cemento todas las piezas artísticas que se adquirieran, las del mapa, y las restantes, que se distribuyeron por distintas fachadas de la calle. La delineación de la parte dibujada, así como la parte escrita que aparece, las hice yo misma, aunque fueron las vecinas quienes le dieron color.

El objetivo en esta ocasión también pasaba por la mejora visual de la calle, pero sobre todo empezaba ya a tomar unos tintes más próximos a lo que se busca con este proyecto, que es precisamente poner en el mapa a la calle Alegría, y por extensión al barrio de San Juan, para que, desde la vecindad, pasando por la ciudadanía, hasta los gestores públicos y agentes políticos nos hagamos cargo y nos responsabilicemos del cuidado, reparación y conservación de este o cualquier otro barrio. De los espacios públicos en general. Además, como suele suceder con las artes, una cosa inspira otra y este *mapa turístico de la calle Alegría* dio lugar a la tercera propuesta que, hasta ahora se ha llevado en el espacio, y que es sin duda la más artística y arriesgada de todas. Pero antes de pasar a hablar de ella, veamos algunas fotos del mapa.

La última propuesta que se ha hecho hasta ahora, y que se inspira en el mapa turístico relatado en líneas anteriores, es una performance ideada por la artista y docente de la Escuela de Artes José Nogué de Jaén, Carmen Carmona, dentro de su proyecto artístico *Movalatex*.

La colaboración con Carmen se dio a raíz de que yo me pusiera en contacto con otra artista y docente de la misma escuela, Carmen Montoro, para proponerles colaborar, esta vez de forma más directa, en este proyecto. Así, en febrero me encontré con las dos para enseñarle el espacio de la calle Alegría y para contarle más sobre mi proyecto, esperando recibir algunas nuevas propuestas o ideas por su parte, como así fue.

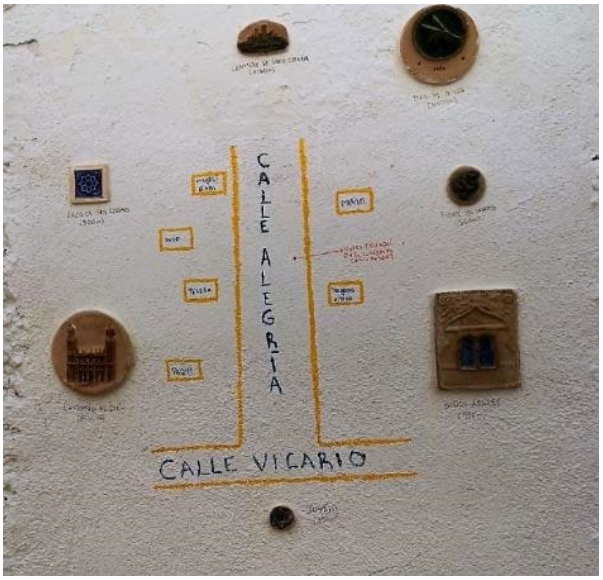
En pocos días, Carmen Carmona ideó esta performance, titulada PWD, en referencia a la programación informática, que servía de metáfora para que los rellanos de la calle, y así las casas de los vecinos y vecinas que aparecen en el mapa, se convirtieran en directorios activos que toman vida a través del relato de quienes lo habitan, contado por unos narradores omniscientes, que en este caso fueron el alumnado de 2º de Bachillerato de la Escuela de Artes José Nogué.

De este modo, de nuevo se pone el foco en la necesidad de que los/as protagonistas sean los propios vecinos y vecinas, principales agentes sociales implicados en el proyecto, pero además a quienes se dirige, de forma directa y concisa, ese mensaje que apela a la unión vecinal y ciudadana para promover iniciativas de cambio y mejora en los espacios públicos.

No obstante, cabe decir que el mayor éxito de esta acción artística, a modo de performance, reside en que ese día alrededor de cincuenta personas, la mayoría de Jaén o provincia, ocupamos la calle Alegría, muchas de las cuales nunca antes habían estado en estas antiguas calles de Jaén, y, que, además, conjuntamente, le dimos, momentáneamente, un nuevo uso al espacio y mayor visibilidad al barrio.

Adjunto a continuación dos códigos QR para que puedan acceder, por un lado, al vídeo de la performance *PWD* de Carmen Carmona, en colaboración con este proyecto; por otro, a la web de su proyecto artístico, *Movalatex*, para quien esté interesado en conocer más sobre el mismo.





Ilustraciones 4 y 5: Mapa turístico de la calle Alegría, Alicia Martínez Herrera, enero de 2022

5. Reflexiones a modo de conclusiones.

Aún queda un largo camino por recorrer, pero ya se han dado grandes pasos hacia lo que se pretende: impulsar la iniciativa ciudadana en la recuperación de los espacios públicos para su propio usufructo y en busca del bien común.

Las propuestas artísticas que se han realizado hasta ahora han servido para fortalecer la comunidad de las personas implicadas y favorecer el compañerismo, pero también para sembrar conciencia ciudadana en cuanto al poder de decisión que la ciudadanía tenemos, o

deberíamos tener, en los planteamientos urbanísticos, máxime cuando estos se hacen necesarios tras años de degradación y abandono.

Las artes se convierten en una "excusa para encontrarnos" (Cueva et al., 2020, 5), en una forma de relacionarnos en torno a este propósito común que es mejorar el espacio público, concretamente de la calle Alegría y su entorno, y esto nos ofrece otros lenguajes en los que expresarnos y otros modos de hacer llegar nuestra reivindicación, no desde la queja y la desidia, sino desde la proactividad y la buena voluntad.

Además, interpela a terceras personas que, a priori, no forman parte de la escena, pero que se ven abocadas a interactuar con lo que está sucediendo, ya sea llevándose alguna de las macetas que habíamos colocado en la calle, como ha pasado, o bien preguntando e interesándose por lo que estamos haciendo, lo cual acaba contagiando a otras personas, sean o no del barrio, que quieren aportar lo que puedan en este mismo contexto, aunque no necesariamente en este mismo lugar.

Y de este modo no solo devolvemos la dignidad a estos lugares, en particular a la calle Alegría por ser el objeto de intervención, sino que también le otorgamos un nuevo simbolismo que resignifica el espacio como un lugar propio, colectivo, de convivencia y creación. La calle Alegría ya no es un simple emplazamiento por el que transitar, ahora es un lugar con valores culturales, sociales, etnológicos, políticos e históricos, que se ponen en valor mediante este tipo de acciones, y que son el orgullo de quienes habitan dicho lugar.

En definitiva, se ha logrado que la comunidad haga frente, y aborde, las problemáticas que padece en su entorno a través de las artes y la colaboración, con el firme propósito de revertir la situación en lo posible, pues, aun con el entusiasmo y la motivación que demuestran, son conscientes, y esto es muy importante, de que los problemas de fondo deben ser abordados por la administración o administraciones pertinentes, a las que también deben hacer frente para reclamar lo que es de justicia social.

Ilustración 6: Enlace al vídeo de la performance PWD, Movalatex, marzo de 2022

Ilustración 7: www.movalatex.com

Referencias bibliográficas.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Cano, F. (30 de mayo de 2020). San Juan espera la revolución del conjunto histórico. *La Contra de Jaén*. https://lacontradejaen.com/san-juan-analisis-jaen/

Cueva, L., Caballero, J., Martínez, A. & Soto, P. (2020). Me presento. La práctica artística como excusa para encontrarnos. En *Desde dentro. Mediación e intervención socioeducativa a través de las artes*, Cueva et al. (Coord.). Jaén: AASA, 3-24.

Degradi, I. (24 de marzo de 2021). *¡Únete al cambio! ¿Conoces un espacio abandonado?* La Orgánica – Cultura en movimiento. https://laorganicacm.wixsite.com/my-site/que

Donaire, G. (20 de octubre de 2019). Un nuevo derrumbe devuelve la zozobra a la calle Vicario. *Andalucía Información*. https://andaluciainformacion.es/jaen/855204/un-nuevo-derrumbe-devuelve-la-zozobra-a-la-calle-vicario/

García, A. (27 de febrero de 2016). "Todos tenemos talento creativo. Todos podemos ser artistas". *El País*. https://elpais.com/cultura/2016/02/25/actualidad/1456425616_274508.html

Moreno Montoro, M. I. & Martínez Morales, M. (2020). Artivismo como enfoque en la educación y la investigación. El caso de la "Señorita Silenciosa". *Opción, 36*, (93-2), 524-557.

Peña Sánchez, N. (2014). La fotografía como imagen sensorial. Recuerdos invisibles para una interpretación visual. *Tercio Creciente 5*, 27-36.

Perahia, R. (2007). Las ciudades y su espacio público. *En IX Coloquio Internacional de Geocrítica: los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la Geografía y las Ciencias Sociales*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/9porto/perahia.htm

Preciado Rodríguez, A. (2016). El arte como herramienta de transformación social: evaluación de programas referentes. Valladolid: Universidad de Valladolid

Ramírez Kuri, P. (2016). *La reivindicación del espacio público en la ciudad fragmentada*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Szpac, A. M., Ferrero, A. C., Rezzoagli, A. B., & Galati, A. C. (2010). Cultura y espacio urbano. Pensar, construir y habitar la calle. *ARQUISUR Revista, 1*(1), 58-65. https://doi.org/10.14409/ar.v1i1.914

Valdivieso, M. (2014). La apropiación simbólica del espacio público a través del artivismo. Las movilizaciones en defensa de la sanidad pública en Madrid. *Scripta Nova XVIII, 493* (11): 1-27. Recuperado de https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15000

Valladares González, M. G. (2014). Los espacios de aprendizaje: un enfoque para repensar la investigación en las artes. *Tercio Creciente, 6*, 7-12.

Relationship of high school students' level of sustainability consciousness to physical fitness.

Salvador Baena-Morales. Universitat d'Alacant (España).

Juan López-Morales. Universidad de Granada (España).

Isabel María Martín-López. Universitat de les Illes Balears (España).

Olalla García-Taibo. Universidad Pontificia Comillas (España).

1. Introduction.

1.1. Physical Education and Environmental Sustainability.

In recent years, environmental issues have gained importance due to the growth of problems related to environmental care (EC). The increase in ecological problems such as global warming, the pollution of cities or deforestation are among the greatest concerns of this generation. Recent research has found that more than 75% of the European population considers it a very serious problem, developing a change of attitude to increase greater EC and sustainability (Duarte et al., 2017; Welch et al., 2021). In part this change in attitude is due to educational interventions that promote the principles of sustainable development, which is influenced by a variety of social and personal factors (Biasutti & Frate, 2017; Ibáñez et al., 2017; Olsson et al., 2016; Tilbury, 2012). Developing an awareness in the EC of adolescents, family, friends, the media and the educational environment are the main influential sources in adolescents. From an educational point of view, EC is treated as a transversal content in the academic field, although Physical Education (PE) works as content in itself activities in natural environments and the development of EC. In fact, there is evidence that people who do physical activity in green environments tend to repeat the activity more later (Welch et al., 2021). In addition to this idea, it has been shown that the way students think and act to improve environmental care can be conditioned by an adequately planned and organised programme. (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2014). For this reason, it seems important to highlight the value of environmental contents that allow for the development of good environmental management that modifies human attitudes and behaviour, through education and pedagogical models (Corrales, 2010). Santos-Pastor et al., (2019) points out that some of the studies reviewed in his research have focused on the analysis involved in the practice of sporting activities in natural environments on the one hand, and on the promotion of environmental respect on the other. However, these authors have indicated the shortcomings in the proposals that have attempted to analyse environmental education through the practice of physical activity in the natural environment.

1.2. Environment Care and Gender.

For example, differences have been detected regarding the concern for EC between men and women (McCright, 2010). Furthermore, women show greater concern than men about the need to protect the environment (Eurobarometer, 2009). According to data from the Special Eurobarometer 501, European women are more concerned than men about the need to protect the environment, considering it to be "very important" (56% vs. 51%). This report also indicates that women are more likely than men to say that climate change is a very serious problem (79% vs. 76% at European level and 79% vs. 74% at Spanish level).

It appears that there is an evident and different relationship between women and men with their closest environment, positioning women in a role closer to nature (Melero Aguilar & Solís Esparrallagas, 2012). In addition, previous literature has shown how gender socialization, and how the different social roles that men and women tend to play, can condition this attitude towards the environment (McCright, 2010). Previous studies explain this greater environmental concern in women by a historical parallelism with nature, since both seem destined to perform any socio-cultural paradigm with environmentalist and sustainable objectives (Pozzoli, 2008). This could be explained by social role perspectives which point out that men and women perform differently in society. In this sense, McCright (2010) emphasises how gender socialisation leads men to internalise a "market mentality", women internalise a "motherhood mentality". The latter could favour greater care for nature and the protection of other species. For example, a study conducted by the Department of Anthropology at North-western University shows that Mayan women are the ones who continue to transmit culture and knowledge related to plants (Fulton, 2004). Caren Levy (1992) considered that there was a relationship between gender and environmental issues, both of which became important thanks to the mobilization of the feminist and environmental movements. Other classic studies even substantiate the idea of the "knowledge support hypothesis" by claiming that boys have more extensive knowledge and therefore express less environmental concern than girls (Freudenburg & Davidson, 1996).

In the 60's and 70's decade there weren´t any studies show gender differences in environmental attitudes. However, from 2000's we found empirical analyses of the relationship between gender and environmental concern posits two hypotheses to explain diferences about women and men's climate change knowledge can be make out (McCright & Xiao, 2014). Like the ways men and women experience science and math education within the high school, they experience gender inequality when estimate their climate change knowledge; girls tend to express lesser confidence tan boys (Buckley et al., 2017; McCright, 2010). At present, there does not seem to be much research linking girls' and boys' perceptions and knowledge of climate change. However, it seems to show how an interaction between gender and education links low levels of education with higher self-perceived knowledge among women than among men. (Almahasheer & Duarte, 2020; Harker-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013; Selm et al., 2019).

1.3. Environment Care and adolescence.

Adolescents, however, appear more capable of transcending their personal ideology to learn about climate change than adults (Stevenson et al., 2016), so they realice even more this situation where concern for EC increases, considering more than 80% as a very serious problem. In particular, young people between the ages of 15 and 24 are the most inclined to indicate that climate change is a very serious problem in the EU (80%) (European Commission, 2020). This data is especially relevant because adolescence is a critical period for the development and consolidation of personality, values and habits (Harker-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013). It is, therefore, a transcendent evolutionary stage to raise awareness of the importance of EC. An example of this is the "Fridays for Future" movement that has mobilized young people from more than 90 countries in the fight for climate change to demand effective measures from leaders. Some authors have pointed out the importance of students' understanding of environmental needs and interests as an essential way to reduce environmental degradation and, consequently, to improve environmental awareness (Avendaño, 2012). For all these reasons, it can be intuited that adolescence and secondary education is a key time to foster these attitudes.

Therefore, as can be seen, important determinants of these socio-economic differences in health outcomes include aspects of people's daily lives and environments that can act as barriers or facilitators of physical activity, such as gender, age or level of physical fitness. However, to the best of our knowledge, it has not been studied whether the level of adolescent fitness level (AFL) could influence the consciousness of boys and girls in EC differently. To our knowledge, no previous studies have associated AFL with the development of higher EC. For these reasons, the hypothesis of this research considers that the level of physical condition or gender of the adolescents could influence the development of greater EC. Therefore, the aim of the present study is to correlate different variables of physical condition such as speed (SP), jumping force (LS) and aerobic capacity (AR), with anthropometric variables (BMI) and variables that explain the development of EC, such as the use of public transport, recycling or pollution, among others, organized in four main dimensions.

2. Methodology.

The study was carried out with 110 secondary school students (55 girls and 55 boys, Age = 15.4 ± 1.8 years, W-BMI = 21.71 ± 3.2 M-BMI = 21.63 ± 2.6). This research has been carried out in a population that is among the most polluted in Spain, where a PM10 particle level was recorded that was higher than the 50 micrograms per cubic meter allowed daily by European regulations. Inclusion criteria were established: (1) to be schooled in a local educational centre, (2) not to have any disease that prevents the practice of physical activity, (3) psychological problems or neurological or physical disorders and (4) to be between 13 and 15 years old. No incidents or failures were registered in the data collection and research development. Students followed a procedural protocol for the completion of tests and questionnaires. Parents and/or guardians were notified of the research design and requirements, as well as the potential benefits and risks. All study participants gave informed consent. The study was designed to meet the standards of the Declaration of Helsinki.

2.1. Instruments.

Anthropometric measurements

The body composition variables (% fat) were obtained in the morning and on an empty stomach (weight). The weight meter used was TANITA® (Tanita BC-730, Arlington Heights, Illinois) with an accuracy of 0.1 kg. A stadiometer (Type SECA 225, Hamburg, Germany) accurate to 1 mm was used to determine the height. The BMI was also calculated from the equation: kg/square cm size.

Physical condition evaluation

AFL was evaluated with the ALPHA-Fitness test (Ruiz et al., 2011). Different standardized physical tests of the ALPHA battery were performed AR (Course Navette), LS (horizontal jump) and SP (4x9 meter run). To guarantee the safety of the participants, during the performance of the different tests a protocol established by the American College of Sports Medicine was followed (ACSM, 2010). Thus, to measure the explosive strength of the lower body (Horizontal Jump), we used a non-slip track, stick or pica, a tape measure, tape and cones. On the other hand, to record data on the 4x10m agility speed test, we used a chronometer (Casio - HS-3V-1) and adhesive tape. Finally, in order to measure aerobic capacity, performance in the 20-meter round-trip test was evaluated. We needed a gym or a space large enough to mark a distance of 20 meters, 4 cones, a tape measure, a CD with the test protocol and a CD player. Note that the expert profile of the evaluator is an academic-scientist with a PhD in Sports Science

Environment concern

In addition, to know the attitude of caring for the environment, students completed "environmental attitudes towards specific problems Scale of validated test (SEATSP) (Moreno et al., 2005). This test evaluates 4 psychosocial dimensions related to the environment such as individual concern (IC), collective concern (CC), confidence in the solution of environmental problems (CON) and the criteria adopted in the conflict between personal opinion and expressed by the majority (CRI). The test consists of 50 items graduated in a four-point Liker format. The instrument demonstrated the reliability measured with the Cronbach's Alpha Coefficient test (0.838). The 25 items of the pollution and conservation subscales obtain coefficients of 0.710 and 0.763 respectively, with moderate values of the environmental and discrete attitudinal subscales.

Procedure

The implementation process of the study was done in four days. These four days were divided into two phases. The first phase was to prepare and train the teachers and students to know the tests to be performed, the test days, organize the order of participation of the students and provide recommendations for the days prior to the completion of the physical tests (Figure 1).

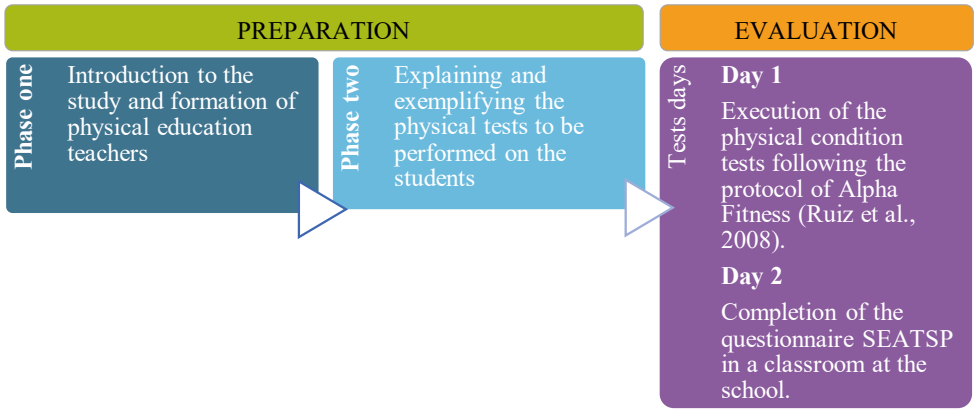


Figure 1 Phases of the procedure followed in the study

3. Results.

The results showed significant differences (p≤0.001) in women for the CI, CON and CRI variables. No differences between genres appeared for the CC. The correlational statistical analysis detailed a negative correlation between the variable AR and CON in the case of women (p≥0.040). For boys, there are no correlations with physical condition, but men's age correlates negatively with IC (p ± 0.005).

I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
3.94 ± 0.92	3.95 ± 1.09	4.22 ± 0.88	1.22 ± 0.76	2.80 ± 1.06	3.27 ± 1.15	3.09 ± 1.28	1.93 ± 1.37	3.42 ± 1.24	3.03 ± 1.23
I11	**I12**	**I13**	**I14**	**I15**	**I16**	**I17**	**I18**	**I19**	**I20**
4.35 ± 1.02	3.64 ± 1.19	4.00 ± 0.99	3.23 ± 1.08	3.68 ± 0.99	4.13 ± 0.92	2.86 ± 1.27	4.08 ± 1.06	4.29 ± 0.25	3.37 ± 1.36
I21	**I22**	**I23**	**I24**	**I25**	**I26**	**I27**	**I28**	**I29**	**I30**

3.30 ± 1.32		3.34 ± 1.08		2.32 ± 1.28		3.49 ± 1.14		3.16 ± 1.29	4.06 ± 1.05	4.53 ± 0.85		1.60 ± 0.99		3.32 ± 1.42		4.09 ± 1.12
I31		**I32**		**I33**		**I34**		**I35**	**I36**	**I37**		**I38**		**I39**		**I40**
4.32 ± 0.88		3.67 ± 0.95		4.52 ± 0.80		3.17 ± 1.28		2.51 ± 1.35	3.41 ± 1.05	4.42 ± 0.95		3.45 ± 0.98		3.78 ± 1.20		4.27 ± 0.96
I41		**I42**		**I43**		**I44**		**I45**	**I46**	**I47**		**I48**		**I49**		**I50**
4.08 ± 0.94		3.78 ± 0.99		4.30 ± 0.90		2.95 ± 1.13		2.12 ± 1.25	4.29 ± 0.99	3.15 ± 1.23		4.29 ± 0.83		3.18 ± 1.33		4.38 ± 0.88

Table 2. Attitudes towards specific problems scale

4. Discussion.

AFL is an essential factor in maintaining general good health and well-being. However, the aim of this research is to find out if the level of physical fitness can be associated with increased environmental awareness. Previous studies have shown the incipient concern of adolescents about this issue, adding different implication between genders. The data obtained indicates how girls have a greater concern for environmental care in three of the four variables analysed. In the case of the CC there are no significant differences between genders, this dimension analyses social opinion as one of the key aspects of environmental awareness, so it seems to indicate that both genders tend to think that the resolution to the environmental problem is achieved mainly through collective interventions. This could be explained by how the maturity of the sample can influence the results since it is observed how the age of the boys correlates negatively with the IC dimension. The girl's level of AFR is generally low, despite the fact that girls are more environmentally conscious than boys, a low level of AR causes a decrease in confidence in solving environmental problems. Teen girls seem to indicate greater concern for the environment at the individual level, judgment and confidence. Lower aerobic capacity can generate less confidence in solving environmental problems. However, the results obtained do not confirm the hypothesis that the AFL Level is a factor associated with EC. Despite recognising the seriousness of environmental problems and feeling a certain moral obligation towards them, people feel that it is not easy to act in favour of the environment and that others act less pro-environmentally than oneself.

In this regard, the University of Granada conducted a study on gender differences in the social perception of the environment among university students at its Melilla campus. The data obtained show gender differences in their perception of what the term "environment" suggests to them. Men associated it, in the first place, with natural resources (73.7%) followed by the relationship between humans and the environment (48.8%). Women associated it with natural resources (59.8%) followed by the atmosphere (55.6%). A study carried out by (Harker-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013) confirms that there is a gender disparity in the opinions given by girls and boys about the environment. Boys are less likely to relate that climate change is about individual action and the role of governments and that they are the ones who can address the challenges of climate change mitigation and adaptation. This study also suggests that students' academic specialisation influences their views on the environment, reinforcing the pattern of science-boys and humanities-girls academic streams. In addition to this idea, McCright's (2010) study, as seen above, also supports the thesis of gender differences in environmental knowledge and opinion, which has to do with various social factors, such as empathy, nature/biology social construction, motherhood, etc. The research has forgotten the feminist view, so we need scientific literacy to build and improve the confidence in the teaching of scientific subjects from the elementary school (Steady, 1998).

In addition, much of the information that young people receive about the environment comes from sources that are not related to their education in high school or science classes. Some of

these sources include newspapers, magazines, books and scientific articles, as well as scientists working in international organisations and their reports. At other times this information comes from subjective, non-scientific sources found on the internet or interpersonal communication (Almahasheer & Duarte, 2020; Harker-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013). If we compare this information with studies that affirm gender differences in the reliability of sources, we find that more men than women distrust certain media outlets, with 46% of men not trusting tabloid newspapers, compared to 41% of women. On the other hand, we know that it is young people who have greater access to the internet, but at the same time they are the age group that most distrusts these sources, although this varies as age increases (Buckley et al., 2017), so added to the gender differences we get the answer to why girls know and care more about the environment. People with different educational attainment have differential knowledge and perceptions about environmental issues. Educational attainment predicts negative perceptions women have of their own climate change knowledge (Selm et al., 2019).

We have therefore observed that the type of education received at school, as well as the expectations and values promulgated at a social level, have a direct impact on how girls and boys conceive of the environment and how to act in the face of this circumstance. This gives us clues as to what the situation is like in other contexts - physical activity, relationship with the environment, scientific knowledge. There is also a need to increase general scientific literacy, build the intellectual capacity and improve teacher confidence in the teaching of scientific subjects from the elementary level on. More female role models are needed to interact with girls in elementary schools. The general public profile of scientist needs to be elevated and the image of the scientist has to rise above the level of the lab and the white lab coat (Steady, 1998). To date, and according to the PISA reports (2018) in Schleicher (2019), girls score lower than boys in science and mathematics, which is why it requires a rethink of how the school can change this and therefore strengthen the focus on the environment. So that, an environmental degradation and poverty result from faulty development policies there is a direct differential impact on girls and women.

5. Conclusion.

Teen girls seem to indicate greater concern for the environment at the individual level, judgment and confidence. Lower aerobic capacity can generate less confidence in solving environmental problems. However, the results obtained do not confirm the hypothesis that the AFL Level is a factor associated with EC. Further research is needed to confirm this hypothesis. These investigations should record which kind of activities are carried out specifically by adolescents to correlate not only the AFL but also how a specific type of activity and its level of training can have an influence when developing a critical attitude in protecting the planet. Therefore, girls should participate in programs related to developing and applying environmentally technologies as a priority, as well as new and renewable sources of energy, waste reduction and the control of toxicity in the home and at the leisure area. According to McCright (2010), the argument is that since men tend to have greater scientific knowledge than women and knowledge is inversely related to concern, then men will express less environmental concern than women.

Bibliographical references.

Almahasheer, H., & Duarte, C. M. (2020). Perceptions of Marine Environmental Issues by Saudi Citizens. *Frontiers in Marine Science*, *7*. https://doi.org/10.3389/fmars.2020.00600

Avendaño, W. (2012). La Educacion Ambiental (Ea) Como Herramienta De La Responsabilidad Social (Rs). *Luna Azul*, *35*. https://doi.org/10.17151/luaz.2012.35.7

Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2014). Estudio cuasi-experimental sobre actitudes de educación ambiental en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *9*(25), 25–33. https://doi.org/10.12800/ccd.v9i25.386

Biasutti, M., & Frate, S. (2017). A validity and reliability study of the Attitudes toward Sustainable Development scale. *Environmental Education Research*, *23*(2), 214–230. https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1146660

Buckley, P. J., Pinnegar, J. K., Painting, S. J., Terry, G., Chilvers, J., Lorenzoni, I., Gelcich, S., & Duarte, C. M. (2017). Ten thousand voices on marine climate change in Europe: Different perceptions among demographic groups and nationalities. *Frontiers in Marine Science*, *4*(JUL). https://doi.org/10.3389/fmars.2017.00206

Corrales, A. (2010). Trabajar la Educación ambiental desde la Educación Física. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, *5*, 45–64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3286892

Duarte, R., Escario, J. J., & Sanagustín, M. V. (2017). The influence of the family, the school, and the group on the environmental attitudes of European students. *Environmental Education Research*, *23*(1), 23–42. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1074660

Eurobarometer, S. (2009). Europeans ' attitudes towards climate change. *Change*, *322*(November), 134. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_322_en.pdf

Freudenburg, W. R., & Davidson, D. J. (1996). Gender and Environmental Risk Concerns: A Review and Analysis of Available Research. *Environment and Behavior*, *28*(3), 302–339. http://eab.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/3/302%5Cnpapers3://publication/uuid/47F0320D-EA7F-4A31-A1B4-872F4FF68C42

Fulton, S. (2004). Women & Plants. Gender Relations in Biodiversity Management & Conservation. *Economic Botany*, *58*(3), 486–486. https://doi.org/10.1663/0013-0001(2004)058[0486:dfabre]2.0.co;2

Harker-Schuch, I., & Bugge-Henriksen, C. (2013). Opinions and knowledge about climate change science in high school students. *Ambio*, *42*(6), 755–766. https://doi.org/10.1007/s13280-013-0388-4

Ibáñez, M. E., Muñoz, L. V. A., & Claros, F. M. (2017). Attitudes of university students towards the environment: Environmental Education and Innovation. *Revista de Humanidades (SPAIN)*, *31*, 17–38.

McCright, A. M. (2010). The effects of gender on climate change knowledge and concern in the American public. *Population and Environment*, *32*(1), 66–87. https://doi.org/10.1007/s11111-010-0113-1

McCright, A. M., & Xiao, C. (2014). Gender and Environmental Concern: Insights from Recent Work and for Future Research. *Society and Natural Resources*, *27*(10), 1109–1113. https://doi.org/10.1080/08941920.2014.918235

Melero Aguilar, N., & Solís Esparrallagas, C. (2012). Género y medio ambiente. El desafío de educar hacia una dimensión humana del desarrollo sustentable. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, *8*(2), 235–250.

Moreno, M., Corraliza, J. A., & Ruiz, J. P. (2005). Escala de actitudes ambientales hacia problemas específicos. *Psicothema*, *17*(3), 502–508.

Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools – assessing

pupils' sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, *22*(2), 176–202. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1005057

Pozzoli, M. T. (2008). Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, Educación y Nuevo Paradigma. In *Polis (Santiago)* (Vol. 7, Issue 20). Ediciones Los Libros de la Catarata. https://doi.org/10.4067/s0718-65682008000100019

Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2019). Escala sobre la actitud medioambiental en actividades físicas en el medio natural. *Apunts Educación Física y Deportes*, *137*, 43–55. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.04

Schleicher, A. (2019). PISA 2019 Insights and Interpretations. In *OECD Publishing*. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018 Insights and Interpretations FINAL PDF.pdf

Selm, K. R., Nils Peterson, M., Hess, G. R., Beck, S. M., & McHale, M. R. (2019). Educational attainment predicts negative perceptions women have of their own climate change knowledge. *PLoS ONE*, *14*(1). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210149

Steady, F. C. (1998). Gender Equality and Ecosystem Balance: Women and Sustainable Development in Developing Countries. *Race, Gender & Class*, *6*(1), 13–32. http://www.jstor.org/stable/41658846

Stevenson, K. T., Peterson, M. N., & Bradshaw, A. (2016). How climate change beliefs among U.S. Teachers do and do not translate to students. *PLoS ONE*, *11*(9). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161462

Tilbury, D. (2012). Learning to Connect: Reflections along a Personal Journey of Education and Learning for a Sustainable Future in the Context of Rio + 20. *Journal of Education for Sustainable Development*, *6*(1), 59–62. https://doi.org/10.1177/097340821100600112

Welch, R., Taylor, N., & Gard, M. (2021). Environmental attunement in health, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, *26*(4), 339–348. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1890009

Una relación intergrupal positiva en el aula: facilitando la escucha, el aprendizaje y la inclusión.

Sonia Aguilar Gavira. Universidad de Cádiz (España).

Remedios Benítez Gavira. Universidad de Cádiz (España).

1. Introducción.

Son diversos los factores que influyen en la formación del alumnado universitario a la hora de desarrollar una buena cohesión grupal, como: la organización y la cultura establecida por la institución universitaria, las estrategias organizativas, de comunicación, relaciones y metodologías del propio profesorado. Las características del entorno que les rodea y las posibilidades que se le ofrece constituyen un factor clave en el modo de relacionarse. En el devenir de los años sigue prevaleciendo una inquietud por cumplir los planes y programaciones docentes, por el resultado académico del alumnado medido por las calificaciones, pero son menores o casi inexistentes las iniciativas que se aplican para conocer la metodología que se pone en práctica (Palomino y Ramos, 2020). Una práctica docente que de forma implícita está repercutiendo en la forma en la que el alumnado se relaciona, se comunica y trabaja con otras personas, durante su formación inicial y en su futuro profesional. Se requiere de una formación universitaria que dé respuesta a la actual sociedad de la información y el conocimiento donde la interacción, el intercambio y las redes, se convierten en pilares básicos del capital cultural.

La organización universitaria establecida, donde a veces, el grupo clase se divide en dos subgrupos para trabajar la parte práctica de las diferentes asignaturas, favorece la relación de un número reducido del alumnado. Esto no tendría que suponer un mayor inconveniente en la medida que desde el gran grupo el profesorado tuviera una actitud por eliminar esas barreras conservadoras del aprendizaje. Transitar de un profesorado que "actúan como verdaderos "bustos parlantes" (Monereo y Pozo, 2003, p.4) hacia una metodología más activa, favorecedora de interacciones e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. La organización de los espacios y creación de los equipos en el aula también juega un papel importante en el proceso educativo y a la hora de conseguir un adecuado clima de aula y la cohesión entre el alumnado.

2. Fundamentación teórica

Las relaciones interpersonales, entendidas como el modo en el que las personas pueden vincularse bien emocionalmente, a través de sus intereses, en las actividades… Raffino (2020), constituye el soporte estructural sobre el que se sustenta el proceso educativo en el aula. A pesar de ello, estudios realizados por Peñalva et al. (2013) han constatado que gran parte del alumnado universitario de la rama educativa presenta dificultades en sus habilidades personales e interpersonales. Dichas habilidades deben ser enriquecidas en el contexto universitario, en tanto que; a) mejora significativamente el clima de aula, b) favorece ambientes para el aprendizaje mediante una reflexión compartida, crítica o la producción e intercambio de conocimientos y, c) permite establecer acuerdos y la creación de redes. Otros

de los aspectos favorecedores es la forma de abordar los conflictos o desacuerdos entre el alumnado ante posicionamientos o intereses contrapuestos. Estos momentos se convierten en una oportunidad de aprendizaje mediados por el diálogo. De acuerdo con Bermejo y Fernández (2010) los conflictos son favorecedores en la medida que potencien las habilidades sociales y el diálogo. Además, la existencia de una buena cohesión y vínculo entre el alumnado les proporciona mayores habilidades afectivas, apoyo y bienestar emocional en situaciones, periodos lectivos o circunstancias que vivencian durante su trayectoria universitaria. A su vez, se promueve una mayor relación tanto en contextos formales como informales.

Aunque el alumnado ha desarrollado ciertas habilidades sociales a lo largo de su trayectoria escolar y familiar, el aula "constituye un buen campo de entrenamiento para que las practique y las mejore" (Meece, 2000, p.295). Unas habilidades necesarias para alcanzar una ciudadanía activa, crítica y participativa, con miras a un mercado laboral donde la interacción y coordinación son requisitos imprescindibles y donde las relaciones existentes pueden marcar la calidad de la enseñanza, la motivación del alumnado y las expectativas del profesorado hacia el grupo. Es fundamental que desde las aulas universitarias se apliquen técnicas que faciliten o promuevan el desarrollo de actitudes y competencias para desenvolverse y relacionarse de forma positiva entre las personas que conforman dicho grupo clase, donde prevalezca el bienestar grupal por encima del individual. No se trata de formar parte de un grupo, sino que todo el alumnado se sienta parte del mismo, satisfecho de sus relaciones y de su importancia en el mismo. Para ello, debe respetarse, entenderse y acoger las diferencias existentes entre las personas como un enriquecimiento del que nutrirse. Entendiendo la diversidad existente, como:

> *Todo aquello que hace a cada persona única e irrepetible por, sus conocimientos, experiencias previas, emociones, peculiaridades, ideas y retos, aciertos y errores, creencias, tradiciones y costumbre culturales, por su contexto social y familiar, por sus posibilidades y limitaciones, con sus sueños y pasiones, con sus intereses, orientación afectivo sexual, etc…Son todos aquellos aspectos que la hacen identificarse con sí misma y le dan identidad (Benítez y Aguilar, 2021).*

Es sustancial tener en cuenta que el aprendizaje es una práctica social, es con las otras personas en el contexto universitario donde se hace la chispa del aprendizaje significativo, la motivación por los temas de estudio e investigación y esto solo se alcanzará si se fomenta la interacción entre ellos y ellas. De acuerdo con Razo y Cabrero (2016) "los efectos de las interacciones educativas van moldeando el interés y disposición de los alumnos por aprender fuera de la escuela y a lo largo de la vida, es decir, tienen gran efecto en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes" (p.6).

En cualquier contexto educativo, la valoración actitudinal, procesual, comportamental, conceptual entre las personas existente en dicho ambiente es recíproco, configurándose opiniones y percepciones acerca de ellos, suscitando a su vez sentimientos que influyen en las relaciones que se establecen (Saballs y Castañer, 2002).

Esto requiere de un proceso de responsabilidad y reflexión por parte del profesorado como gestor del aula, basado en la investigación-acción, definida por Restrepo (2004) como una "reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, investigación acerca de la efectividad de estas acciones" (p. 51). El objetivo de este proceso de investigación-acción es reconstruir y mejorar el quehacer docente y alcanzar un grupo más cohesionado bajo valores

democráticos y, por tanto, mejorar el funcionamiento y desarrollo de las clases. El profesorado se convierte en un referente para el alumnado en cuanto a su forma de proceder, su forma de comunicar, de actuar o en base a la relación que construye con su alumnado….

3. Metodología.

El presente trabajo se enmarca dentro del paradigma cualitativo e interpretativo, a través del cual se intenta comprender e interpretar la realidad existente en el contexto de aula a través de la observación y reflexión de dicha experiencia en la misma. El método de estudio ha sido el estudio de caso. De acuerdo con Flores y Romero (2008), el estudio de caso permite mantener el contacto con la realidad del estudio, conocer el contexto desde su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas, conocer las percepciones de las personas objetos de estudio desde su entorno, sus voces, la comprensión de sus emociones, sentimientos, actuaciones, comportamientos.

El objetivo principal es conocer la cohesión grupal existente entre el alumnado de un grupo de segundo del grado de educación infantil de la universidad de Cádiz, formado por un total de 72 alumnos/as. La disponibilidad y accesibilidad ha sido el principal motivo a la hora de seleccionar el caso. La principal técnica o fuente de recogida de información ha sido la observación participante, utilizándose un diario a través del cual se iba registrando todas las situaciones vivenciadas durante el transcurso de la clase.

4. Resultados.

Que el alumnado transcurra durante la mitad de sus sesiones divididos, hace que las interacciones, actitudes y forma de proceder del alumnado en clase pueda provocar que, la cohesión de gran grupo se torne compleja si no se trabaja dentro del aula, repercutiendo en la calidad del proceso educativo. Dicha división tiene una serie de ventajas, pero a su vez, provoca ciertas limitaciones:

Ventajas:

- Atención más cercana y de forma más individualizada del grupo con respecto a todas aquellas necesidades e intereses del alumnado.
- Mayor atención en clase, así como menos distracción.
- El alumnado se siente en un ambiente más cómodo, por lo que existe una mayor participación e interacción en clase.
- Existe una mayor complicidad entre el alumnado, un mayor apoyo y ambiente más amigable.
- Posibilidad de profundizar en aspectos o temas concretos.
- Posibilidad de conocerse más.
- Realización de dinámicas que requieran mucha atención por parte del docente hacia las personas o los equipos.

Desventajas o limitaciones:

- Dificultad de comunicación entre subgrupos.
- La cohesión grupal aparece en el subgrupo, no en el gran grupo.
- Creación de equipos cerrados con los que trabajar, viendo más factible hacerlo en su subgrupo que en el gran grupo.
- Conlleva cierto individualismo, donde los intereses de uno y otro subgrupo suelen tornarse distintos, provocando conflictos internos dentro del gran grupo.
- La complicidad entre los equipos y las personas aparecen en el subgrupo y hace mostrar reticencias a cambios de equipos con personas del otro subgrupo.

- A veces, puede llegar a nacer cierta competitividad interna con respecto al éxito entre ambos subgrupos.

Esto guarda relación con algunos de los resultados alcanzados por Loáiciga (2020) dónde algunos de los factores que condicionan las relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria, son; la desconfianza, las diferencias con respecto al interés y responsabilidad individual entre el alumnado, escasa comunicación entre ellos o dificultades en la socialización.

Si una vez analizado el contexto, provoca todo lo comentado anteriormente, el profesorado no debería adaptarse o asumir dichas limitaciones, sino ofrecer lazos de unión en las sesiones de gran grupo para que el alumnado se conozca, comparta y participe. Proporcionar una mayor confianza y ofreciendo la posibilidad de que las voces de cada una de las personas de ambos subgrupos se ofrezcan a diario en el aula. Ello favorecería que se afiancen lazos, entendiendo la importancia de la cohesión de grupo como "Un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros" (Carron, Brawley y Widmeyer, 1998, 213).

Debe trabajarse en el aula y fuera de ella, la pertenencia al gran grupo, la fuerza del mismo, su cultura y las ideas que comparten o no. Eso, unido a retos comunes y compartidos entre sus miembros podrán provocar cambios y transformaciones profundas en el contexto.

5. Discusión.

Hablar del aprender a aprender a lo largo de la vida, conocer su importancia y trabajarlo en clase es primordial, en tanto que hoy la capacidad de retener conocimientos no tiene tanta importancia como cuidar las relaciones interpersonales, las redes o la flexibilidad que ofrece al alumnado la capacidad de aprender a aprender con otras personas. Ofrecer espacios en los que la cultura que cada alumno trae a clase mediatiza la forma en que ven, ayuda a saber cómo conocen, comprenden e interpretan el mundo.

A todo ello se une que el alumnado que ocupa las aulas serán profesionales de la educación, por lo que desde la universidad deberán construir competencias no solo en las relaciones personales sino en la forma de organizar, plantear y gestionar. Ofrecer al alumnado estrategias de trabajo democrático e inclusivo, participar y vivenciarlo durante su formación puede ayudar a construir docentes críticos que apuesten por escuelas crítico-democráticas, donde las tomas de decisiones se realicen mediante el diálogo, la negociación y relaciones horizontales.

Eliminar o reducir esa fricción que causa la organización de los subgrupos o el trabajo en gran grupo, requiere una evaluación de los escenarios educativos que se ofrece y donde la acción pedagógica vaya encaminada a favorecer, propiciar y potenciar una mayor interrelación entre el grupo clase. Construir una cohesión positiva de todo el grupo, basada en el entendimiento, confianza, apoyo y respeto, supone un proceso en el tiempo, no exento de dificultades, en aras de alcanzar un verdadero sentimiento de comunidad. A continuación, se ofrece algunas de las estrategias que pueden favorecer la cohesión:

- Reorganización de los equipos en las actividades de clase. Aunque el alumnado tenga establecido sus equipos de trabajo, es necesario que, a lo largo del semestre, las dinámicas que se desarrollen en clase se realicen mediante la creación de grupos esporádicos y de forma aleatoria, de forma que, se ofrece al alumnado la oportunidad de trabajar y conocer al resto de personas que conforman el grupo

clase. Abrir nuevos caminos de interacción, les permite a su vez conocer otras formas de trabajar, de entender, de sentir y vivenciar sobre una misma situación.

- Debates. El principal objetivo es ofrecer un puente hacia la construcción de un espacio donde el alumnado se convierta en generador de su aprendizaje, así como fomentar el diálogo, mejorar la forma en la que se dirigen hacia la otra persona, enriquecer sus conocimientos previos, argumentar su posicionamiento desde el respeto, conocer otras perspectivas e incluso contrastar, cuestionar o modificar sus ideas de partida.
- Trabajo cooperativo entre el grupo-clase: Está más que constatado los beneficios del aprendizaje cooperativo tanto en contextos presenciales como virtuales (Basantes, Escobar y Rodríguez, 2020; Benítez y Aguilar, 2017; Benítez, Aguilar y Ballesteros, 2019; Sánchez-Marín, Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2019) como favorecedor de las relaciones interpersonales que se genera entre el alumnado ante la consecución de un objetivo común y dónde "aprender uno mismo y asegurarse de que los demás también lo hacen es la esencia de este tipo de experiencias de aprendizaje grupal" (Prieto, 2007, p. 10). Un trabajo en equipos dónde la interacción que se propicia entre el alumnado rompe barreras, como; a) la inseguridad y miedo a expresar sus ideas, dudas, conocimientos y emociones por miedo al rechazo o a la equivocación; b) la no-asertividad inmersa a veces en los diferentes discursos; c) la parcelación de tareas unida a cierto grado de competitividad; d) no solicitar ayuda cuando se necesita así como ofrecer un apoyo cuando se observa; e) no valorar las aportaciones personales, no escuchar o ser escuchado, aumentando el reconocimiento y valor de todos y todas.
- Desarrollar las competencias emocionales en el alumnado favorecerá el bienestar de éstos, lo que dará lugar a una mayor participación, confianza en sí mismo y un mejor clima de aula.
- Tertulias dialógicas: donde el jugo del conocimiento está en la interacción que se genera entre y con el alumnado en relación a un texto decidido y trabajado previamente de forma autónoma. Se abre una nueva visión del proceso educativo, dónde la materia prima es el diálogo y requiere de la colaboración y cooperación de todas las personas presentes en ese espacio de encuentro. Ese intercambio de ideas sobre un mismo fragmento de forma intersubjetiva, intensifica su análisis, la reflexión, el razonamiento, el cuestionamiento, el pensamiento, la argumentación, la escucha y una mayor compresión del mismo desde diferentes visiones, todo bajo una libertad del propio alumnado a la hora de tratar o reconducir el tema a cuestiones que le son de interés o preocupación. De acuerdo con Bonell et al. (2019) permite que el alumnado "entienda que su voz en el aula es bienvenida y que su capacidad crítica no sólo es esperada, sino que ha de ser desarrollada para alcanzar mayores cotas de comprensión en el transcurso de sus estudios y para comenzar a desplegar las potencialidades de transformación que tan importantes serán en su ejercicio profesional" (p.140). Una premisa fundamental para su puesta en práctica, es dar a conocer al alumnado los principios básicos en los que se sustenta el aprendizaje dialógico, como: 1) un diálogo igualitario basado en argumentaciones, sin ningún tipo de coacción o convencimiento por la otra parte; 2) la inteligencia cultural, no centrada en exclusividad en aspecto académicos sino de la propia práctica, experiencia y de comunicación; c) la transformación personal y colectiva, es decir, transformación del contexto mediante la interacción; 3) eliminación de cualquier tipo de exclusión mediante las aportaciones de todos y todas; 4) la solidaridad, donde todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender, dónde se promueva la ayuda mutua como grupo, lejos del

individualismo y la competitividad; 5) la diversidad como enriquecimiento; y 6) la creación de sentido, donde se valora la identidad de cada persona, de sus necesidades e intereses, lo que promueve su inquietud y motivación hacia el aprendizaje.

- Scape room: El aprendizaje surge de la interacción, el trabajo conjunto entre el alumnado y de forma lúdica. Existe una interdependencia entre los iguales para alcanzar un reto común, para lo que es imprescindible; pensar conjuntamente, escucharse, entenderse, tomar decisiones conjuntas y aprovechar cada una de las habilidades, conocimientos y potencialidades que cada persona puede ofrecer y poner al servicio del grupo de forma activa, participativa y cooperativa. El foco de la mirada está en lo que cada persona desde su responsabilidad puede brindar y no en sus limitaciones. Pone en práctica habilidades en el alumnado, como; "trabajo en equipo, la gestión del tiempo, la resolución de problemas, el trabajo bajo presión, la comunicación y el respeto" (Segura-Robles y Parra-González, 2019, p.298). Teniendo en cuenta que se desea favorecer la cohesión grupal, a la hora de agrupar al alumnado si se realiza por equipos, habrá de que tener en cuenta sus características, así como invitarlos mediante dicha distribución a trabajar con otras personas de clase diferentes a las que habitualmente se relaciona o realizan sus tareas o prácticas. De esta forma se estaría favoreciendo el acercamiento, conocimiento y confianza entre ellos y ellas, repercutiendo de forma positiva en el clima de aula y su cohesión. Entre los muchos beneficios, además de los comentados anteriormente, que ofrece la puesta en práctica del Escape Rooms en las aulas universitarias, nos encontramos (García-Lázaro,2019; Lee et al., 2013; Nicholson, 2018):
    - Favorece la equidad y la inclusión de todo el alumnado en el proceso educativo.
    - Provoca un cambio de actitud e implicación en el alumnado.
    - Favorece las relaciones, discernir problemas de aislamiento y cambio de actitudes y comportamientos no adecuados hacia determinados compañeros y compañeras.
    - Favorece la empatía, así como fomenta y desarrolla una mayor autoconfianza en sí mismo.
    - Promueve la necesidad de trabajar coordinadamente.
    - Pone en práctica la creatividad, la imaginación, el pensamiento lógico, el razonamiento deductivo y la reflexión crítica.
    - El alumnado desarrolla una visión de conjunto frente al individualismo.
- Diario colaborativo de aula: Favorece la implicación, participación y escucha del alumnado en todo el proceso educativo. Ofrece un mayor acercamiento y reflexión entre el alumnado y el propio profesorado, ya que permite conocer si se va afianzando los conocimientos, posibles errores, dudas e intereses, así como sus percepciones sobre el desarrollo de la clase y evaluación de la asignatura desde una visión crítica-constructiva. El diario colaborativo permite al alumnado construir de forma colectiva como grupo y desde su aporte y visión como persona individual el conocimiento construido en clase desde el análisis y la reflexión conjunta, ayudarse ante posibles dudas o expresar sus emociones y sensaciones, ofreciendo una visión general de la situación actual del aula en cuanto a su clima, su cohesión, su participación, su forma de comunicarse y expresarse hacia el otro, la ayuda, la implicación, conocimientos académicos, etc. El profesorado como un miembro más del grupo, también tiene la posibilidad de participar en el mismo

desde cuestiones reflexivas, que permita reconducir el tema, ideas erróneas o apreciaciones ofrecidas por el grupo.

6. Conclusión.

Dicha cohesión favorecería no solo la construcción conjunta del conocimiento, sino un mayor acercamiento entre el alumnado, una mayor complicidad, implicación, una comunicación más asertiva, dialogante y respetuosa, dónde existe como premisa principal la escucha hacia la otra persona. También permite obtener mayores y mejores soluciones, decisiones por consenso, compromiso por el bienestar de todos y todas, mayor seguridad para participar ante un clima de confianza y, por ende, mayor sentimiento de unidad o conexión, pertenencia, relaciones más saludables y un menor sentimiento de estrés.

La cohesión de grupo ofrece una forma diferente de hacer, de relacionarnos, vivenciar y aprender de forma compartida. Supone partir del respeto, la comprensión y el entendimiento hacia la otra persona aun teniendo visiones e ideas muy diversas a las nuestras, con una mirada más justa hacia la diversidad, transformando el ámbito educativo y social.

¿Necesitamos que el alumnado cree relaciones de amistad? quizás no, pero si ocurre mucho mejor.

Referencias bibliográficas.

Basantes, E.A., Escobar, M.G., Rodríguez, N.G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. Polo del conocimiento, 5 (03), pp. 36-50. doi: 10.23857/pc.v5i3.1321

Benítez, R. y Aguilar, S. (2017). Las TIC al servicio del aprendizaje cooperativo como apoyo a la atención a la diversidad. En J. Ruiz, J. Sánchez Y E. Sánchez (coords.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (p.0-121). UMA.

Benítez, R. y Aguilar, S. (2021). *Guía lenguaje por la inclusión*. http://hdl.handle.net/10498/24660

Benítez, R., Aguilar, S. y Ballesteros, C. (2019). El trabajo cooperativo como metodología transformadora de la práctica docente. Hacia la visión enriquecedora de la diversidad. En Fernández, J. M. y López, A, *Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias* (pp. 127-146). Octaedro.

Bermejo, B. y Fernández, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación inclusiva, 3*(2), 65-76.

Bonell, L., Martínez-González, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (19), 137-161.

Carron. A. V., Brawley. L. R. y Widmeyer. W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Flores, R. y Romero, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de caso. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, (33), 5-28.

García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, (27), 71-79.

Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación: Ensayos críticos.* Barcelona: Octaedro.

Lee, J., Ceyhan, P., Jordan-Cooley, W., y Sung, W. (2013). Greenify: A Real-World Action Game for Climate Change Education. *Simulation & Gaming, 20* (10), 1-17.

Loáiciga, L. (2020). Relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria. *Revista Académica Arjé, 3* (1), 15-25.

Meece, J. (2000). Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos. En J. Meece. *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores* (pp. 299-306). McGraw-Hill.

Monereo, C. y Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-32). Síntesis.

Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education, 94*(1), 44-49. http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363

Palomino, A. y Ramos, E. (2020). La interacción profesorado-alumnado en las clases universitarias, influencia del clima del aula. *Aula*, (26), 169-186. http://dx.doi.org/10.14201/aula20202616918

Peñalva, A., López, J.J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio. Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362), 67- 89.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC.

Razo y Cabrero (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes.* Meraki

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.

Saballs, T. y Castañer, J.C. (2002). *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas*. https://docplayer.es/13526195-Formacion-del-profesorado-orientada-al-desarrollo-de-competencias-de-gestion-del-aula-de-eso-el-afrontamiento-de-situaciones-criticas.html.

Sánchez-Marín, F. J., Parra-Meroño, M. C., y Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. Vivat Academia. *Revista de Comunicación*, (147), 87-108. http://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108

Segura-Robles, A. y Parra-González, M.E. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape Room. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity, 3*(2), 295-306. doi: http://hdl.handle.net/10481/56426

Experiencias formativas en tiempos de pandemia: una aproximación narrativa junto a estudiantes de formación del profesorado.

Susana Orozco-Martínez. Universitat de Barcelona (España).
Emma Quiles-Fernández. Universitat de Barcelona (España).
Amparo Chumacero Ruiz. Universitat de Barcelona (España).

1. Introducción y objetivos.

La emergencia sanitaria de la Covid-19 declarada en marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud exigió poner en marcha planes y respuestas de urgencia a nivel mundial con el objetivo de controlar la situación extraordinaria que se estaba produciendo (Pérez-López, et al., 2021). A nivel educativo se cerraron forzosamente las universidades y se modificaron las prácticas y los modelos formativos. En este contexto transversalizado por la incertidumbre, el confinamiento, el aislamiento físico y el encierro, resultó imprescindible ponerse a disposición de la clase, promoviendo "un ambiente de aprendizaje seguro, acogedor y respetuoso" (Boggess, 2020, p. 77).

Las publicaciones e investigaciones del momento giraban en general, alrededor de cómo enseñar y aplicar las TIC en los procesos formativos (García-de-Paz y Santana, 2021; García-Peñalvo y Corell, 2020; Pérez-López, et al., 2021). Sin embargo, detectamos que escasamente se abordaban trabajos desde la perspectiva del análisis y la reflexión en torno a los estudiantes: a cómo vivían la experiencia y a cómo ésta incidía en su formación. Desde esta inquietud nace la presente investigación, que contempla dos propósitos: a) indagar en las experiencias y vivencias que la nueva realidad virtual planteó a los estudiantes de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) de la Universidad [(x)]; y b) profundizar en las condiciones y disposiciones pedagógicas que posibilitan, en un contexto de aislamiento y virtualidad, la construcción de relaciones educativas fructíferas.

La indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000) facilitó el despliegue y re-descubrimiento de un plan docente donde las historias, narrativas y experiencias de nuestros estudiantes permitiendo incorporar nuevas interrogantes e inquietudes: ¿cómo se acoge y atiende la multiplicidad de procesos educativos cuando las condiciones de aislamiento y virtualidad interfieren en el desarrollo de una clase?, ¿cómo se sostiene una relación y una práctica educativa mediatizada por la pantalla, la cámara, los chats sincrónicos y los foros en diferido?, ¿qué disposiciones se deben desarrollar para dar continuidad a un proceso formativo con sentido pedagógico?

La investigación se llevó a cabo en dos períodos académicos diferenciados pero vinculados entre sí -marzo/junio 2020 y septiembre 2020/febrero 2021- con estudiantes de la facultad de educación de 1º y 2º año de la Universidad[(x).] La indagación posibilitó descubrir y analizar temas emergentes y recurrentes de las historias de los estudiantes. Dichos temas aluden a los cambios que incidieron en sus procesos formativos, especialmente tres que, adquirieron nuevos sentidos y significados: a) el tiempo y destiempo en el aula (virtual); b) la necesidad de una organización de las tareas y las rutinas y; c) el aula como espacio público y el hogar como

espacio educativo íntimo. Este nuevo escenario nos permitió repensar la importancia que tienen las relaciones educativas con el otro y con el saber disciplinar.

1.1. Nuevos espacios y tiempo para la formación.

El aula es lugar de encuentro y se constituye en el espacio y tiempo público-compartido y personal-singular en el que conviven personas con motivaciones, deseos e intereses diversos. Según Acaso (2018), en los espacios y tiempos de aula los cuerpos actúan e intervienen desde y con unos mecanismos que materializan y regulan lo pedagógico. Es en ese *estar ahí* que suceden cosas que pueden convertirse en contenido pedagógico para trabajar (García-Peñalvo y Corell, 2020).

A raíz de la Covid-19, el espacio del aula permutó y "desapareció", generando una sensación colectiva de desubicación (Dussel, 2020). Lo público-institucional y lo privado-íntimo necesitó vincularse de otra manera para reelaborar un nuevo espacio (habitación, salón y/o despacho) y, en un nuevo tiempo (confinado y en confinamiento). El paso abrupto a la virtualidad cambió el espacio, el tiempo y el paisaje. Afrontarse a las nuevas condiciones educativo-sociales demandó disponerse con otros hábitos de estudio y trabajo, los espacios y tiempos formativos tuvieron que repensarse y vivirse desde alcances y significaciones diferentes. Se necesitó reorganizar e incorporar rutinas de trabajo -individuales y colectivas- para generar nuevos *contratos relacionales* que posibilitaran reformular las condiciones organizativas-pedagógicas de la formación (Mondragón, 2017). Y, todo ello sostenido y mediado por herramientas e instrumentos de comunicación *online*, cuya presencia resultó ineludible para garantizar que la formación durante la pandemia fuera posible (Hogg y Lomicky, 2012).

1.2. Sostener la relación educativa.

Asistir a la universidad implica mucho más que estar presente en un aula y en una relación docente-dicente. Conlleva el cultivo, deseo y disfrute (o no) de las relaciones entre pares. Por ello, la convivencia fue lo que más se añoró durante el confinamiento. Se sabe que para que la clase universitaria sea una comunidad, un lugar donde pensar, reflexionar y dialogar (Larrosa, 2020), es necesario generar un clima de confianza que permita ir componiendo un entretejido de saberes y relaciones que den sentido y relevancia a la formación inicial. Entretejido que precisó de disposiciones y formas pedagógicas nuevas desde las que habitar y transitar los saberes y las experiencias que se vivían.

Sostener las relaciones educativas en tiempos de pandemia ha exigido importantes esfuerzos mentales, físicos y emocionales que garantizaran encuentros fecundos con los saberes, porque "la educación no puede "corregirse" tan fácilmente" (Biesta, 2017, p. 20), todo acto educativo necesita de un tiempo de siembra para que la relación fructifique. Así, reubicarse y encontrar las palabras para nombrar lo que *estaba y les y nos estaba pasando*, demandó posicionamientos nuevos y una apertura consciente que invitara y acogiera con libertad y naturalidad la expresión de emociones y sentires, puesto que el deseo de relación y de saber, no estaban confinados, ausentes ni perdidos.

1.3. Confinado y en confinamiento: historias que contar.

Esta situación inédita abrió la posibilidad de *liberar el currículo* (Ayers, 2001) reconsiderando nuevos sentidos para la formación. Los sentimientos de encierro, debido a las restricciones de movimiento impuestas desde *fuera*, por *otros* -Gobiernos Nacional y Autonómicos- fueron vividas por nuestros estudiantes desde diferentes matices y dimensiones. Cada uno de ellos mostraba y traía consigo una realidad personal, económica, social y cultural particular que evidenció la brecha existente en situación de pandemia (García-de-Paz y Santana, 2021; Pérez-López, et al., 2021). Tal es así, que, en algunos casos, la falta de una red de contención afectiva-

social que los sostuviera y ayudara a atravesar estos momentos de adversidad hizo que prevaleciera un estado anímico de ansiedad e inquietud que bloqueaba o no facilitaba la disposición hacia la relación, hacia el aprendizaje (Gómez y Antonietti, 2018).

Las realidades en el aula nos llevaron a prestar atención a cómo el confinamiento afectaba la vida emocional y el rendimiento académico del estudiantado. Tuvimos que generar condiciones especiales para que el encuentro educativo fuera posible, acogiendo distintos lenguajes, historias, reflexiones e interacciones. Porque, como señala Manrique (2020):

> *Un evento como el que estamos viviendo requiere […] tiempo para dejar que la potencial novedad […] pueda hacerse hueco en nuestra mirada […] para darle la oportunidad de ser a la nueva coyuntura [y] considerar el acontecimiento, [como el] nacimiento de algo nuevo. (p. 145)*

Algo nuevo que, además de tiempo, necesitaba silencio y vacío para repensar qué y cómo, colectiva e individualmente, se haría para seguir y avanzar hacia prácticas que nos invitaran a repensar propuestas y proyectos que cuidaran la esencia y el valor intrínseco del encuentro educativo, porque claro está que "el mundo sigue siendo el mismo que antes ... pero ya no es el mismo" (Recalcati, 2016, p. 93). Y tampoco lo son nuestros estudiantes ni los docentes. Y mucho menos las prácticas educativas.

2. Diseño y Desarrollo del Estudio.

2.1. Enfoque metodológico.

En coherencia con el eje de estudio y marco teórico, el enfoque metodológico adoptado fue la indagación narrativa. Connelly y Clandinin (1995) sostienen que esta metodología conlleva "el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo" (p. 11-12). Ello ha supuesto ahondar en la experiencia vivida en el aula virtual, "pero sobre todo [...] acercarse a lo que alguien vive, […], a lo que personas concretas viven, experimentan" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 23). Dewey (1969) describe que experiencia, vida y educación están inextricablemente entrelazadas. Así, la dimensión relacional de lo educativo responde a la temporalidad, al contexto, y a la continuidad ontológica de la experiencia.

Y se puede manifestar en representaciones retrospectivas de la experiencia humana y en la inmediatez vivida de esa experiencia (Steeves, Huber, Caine y Huber, 2013).

Al solicitar a nuestros estudiantes que compartieran reflexiones en torno al proceso de estudio y vida universitaria, se pretendía que tomaran conciencia de las transformaciones, tensiones y quiebres en su formación. La indagación narrativa, mediante tareas, actividades y materiales didácticos nos permitió ahondar y abrir interrogantes alrededor de los sentimientos, miedos y preocupaciones, y profundizar en los discursos y realidades alrededor de las desigualdades vividas y percibidas donde las brechas sociales, económicas y tecnológicas formaban parte de la realidad.

2.2. Temporalización y participantes.

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad [x]. en dos períodos: a) marzo-junio de 2020; y b) septiembre 2020-febrero 2021, en la FIP.

Curso Académico 2019-2020. Marzo-junio 2020

- Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria: 1º año. 45 estudiantes de 18 a 20 años. Porcentaje participación: 30% participación Individual, 100% participación grupal.

- Grado de Maestro en Educación Primaria: 1º año. 64 estudiantes de 18 a 20 años. Porcentaje participación: 30% participación Individual, 100% participación grupal.
- Grado de Maestro en Educación Primaria: 2º año. 64 estudiantes de 20 a 25 años. Porcentaje participación: 20% participación Individual, 100% participación grupal.

Curso Académico 2020-2021. Septiembre 2020- febrero 2021

- Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria: 1º año. 45 estudiantes de 18 a 20 años. Porcentaje participación: 30% participación Individual, 100% participación grupal.
- Grado de Maestro en Educación Primaria: 1º año. 64 estudiantes de 18 a 20 años. Porcentaje participación: 30% participación Individual, 100% participación grupal.
- Grado de Maestro en Educación Primaria: 2º año. 64 estudiantes de 20 a 25 años. Porcentaje participación: 20% participación Individual, 100% participación grupal.

Total, participantes: 346 estudiantes

La selección de estudiantes respondió a nuestra vinculación como docentes de tres materias obligatorias desarrolladas en época de confinamiento y pandemia. El inicio del curso 2020-2021 demandó un reajuste en la organización de la formación universitaria, con el desdoblamiento de grupos de 60 estudiantes en 2 subgrupos (A-B) y la implementación de la docencia mixta: 80% virtual síncrona-asíncrona y 20% presencial en subgrupos y en días específicos de asistencia a la universidad.

2.3. Momentos metodológicos .

	Curso académico 2019/2020: marzo de 2020.	Curso académico 2020/2021: septiembre e inicios de octubre de 2020.
Preparación metodológica y Acciones metodológicas	Tutorías individuales y grupales, explicitación de los propósitos del estudio. Clarificar las preguntas de la indagación y los propósitos del estudio.	Tutorías individuales y grupales, explicitación de los propósitos del estudio. Clarificar las preguntas de la indagación y los propósitos del estudio.
	Curso académico 2019/2020: finales de marzo y abril de 2020	Curso académico 2020/2021: finales de octubre y noviembre de 2020.
	Acompañamiento, escucha y lectura de las narrativas (orales y escritas) compartidas. Repensar el lugar que ocupan los estudiantes en el acto educativo.	Acompañamiento, escucha y lectura de las narrativas (orales y escritas) compartidas. Repensar el lugar que ocupan los estudiantes en el acto educativo.
	Curso académico 2019/2020: abril de 2020.	Curso académico 2020/2021: enero 2021.
	Profundización narrativa mediante conversaciones individuales y grupales junto a estudiantes. Profundizar en el sentido y significado de los cambios en la experiencia formativa universitaria.	Profundización narrativa mediante conversaciones individuales y grupales junto a estudiantes. Profundizar en el sentido y significado de los cambios en la experiencia formativa universitaria.
	Curso académico 2019/2020: mayo de 2020.	Curso académico 2020/2021: febrero 2021
	Creación e identificación de los hilos emergentes de las narrativas compartidas y de los trabajos elaborados por los estudiantes. Ahondar analítica y reflexivamente en los hilos emergentes que surgían en las narrativas de los estudiantes.	Creación e identificación de los hilos emergentes de las narrativas compartidas y de los trabajos elaborados por los estudiantes. Ahondar analítica y reflexivamente en los hilos emergentes que surgían en las narrativas de los estudiantes.

Tabla 2 Cursos académicos, preparación y acciones metodológicas

2.4. Hilos emergentes de las narrativas de los estudiantes .

¿Qué significa ser maestro y/o estudiante en confinamiento? Esta pregunta abrió las narrativas de los estudiantes. Las historias recibidas (marzo-abril 2020) exteriorizaban situaciones personales entrelazadas con contenidos de las materias: cómo repensar la organización en y de la escuela versus la reorganización de las rutinas, los tiempos y los espacios del hogar; o reconocer la importancia de las relaciones educativas a través de las tensiones relacionales de la vida familiar. Poco a poco, la pregunta planteada comenzó a abrir ejes de pensamiento

pedagógico que traspasaron la situación de confinamiento. Para lograr una comprensión viva de los hilos emergentes seguimos la propuesta exegética de Van Manen (2003). Entendemos por hilos emergentes aquellos que recurrentemente han aparecido en las narrativas de los estudiantes. Esta consideración responde a un compromiso relacional y ético de la propia investigación (Saleh et al., en prensa).

Hilos emergentes
1. Temores, vivencias y sensaciones de lo que implica ser estudiante y estar confinado (transversal).
2. Tiempo y destiempo en la virtualidad.
3. Organización del estudio: necesidad vital de creación de rutinas.
4. El aula como espacio público y el hogar como espacio educativo íntimo.

Tabla 3. Hilos emergentes de las narrativas recogidas

3. Resultados y Discusión.

Las historias recogidas giran alrededor de: tiempo y destiempo en el aula (virtual); la organización de las tareas y rutinas y; el aula como espacio público y el hogar como espacio educativo íntimo. Las reseñas dan cuenta de experiencias personales y educativas que "parten de sí" (Piussi, 2017) y, que han ayudado a "aprender a vivir en la incertidumbre y manejar la fragilidad y el cambio permanente" (Soto, et al., 2021) ante la dura realidad que tocaba vivir.

3.1. Tiempo y destiempo en el aula (virtual) .

Los tiempos de presencialidad en el aula se transformaron en tiempos de virtualidad-síncrona. Tiempo educativo compartido con el del hogar donde lo laboral, académico y personal se entretejían en una enredada madeja de obligaciones y exigencias, confundiéndose y conformando un contexto que dejó en evidencia el sentido público e íntimo que los tiempos del aula presencial generan (Dussel, 2020).

Los momentos de concentración y dedicación para la formación empezaron a ser otros, con cámaras que dibujaban y desdibujaban la presencia estudiantil; con ritmos discontinuos y entrecortados y, rostros y cuerpos invisibilizados que impedían percibir las resonancias de las emociones y relaciones que se daban en el aula. A pesar de ello, las clases virtuales síncronas se constituyeron en la estrategia garante de la formación y la presencia física-virtual del alumnado (Universidad [(x),] 2020).

Las primeras narrativas de los estudiantes referencian con dolor, el encierro y el no-viaje a la universidad. La Facultad se había desplazado a sus casas, reduciéndose su mundo a unas paredes y al recuerdo de una vida-tiempo-espacio universitario que no estaba. Sara[28] señala que

> *"Estar encerrada en casa (…) no me ayuda a estudiar ni a vivir medianamente bien. Echo de menos el contacto con mis compañeras, el campus, el bar". (Estudiante de 1º, abril 2020)*

El tiempo de la universidad es tiempo de estudio, pero también de relaciones. Los vínculos que se desarrollan en el campus tienen unos matices imposibles de ser trasladados al hogar porque la experiencia del tiempo vivencial-cuerpo a cuerpo aporta unos sentidos a las personas que desde la virtualidad es difícil gestionar (Gómez y Antonietti, 2018). Los estudiantes señalan un tiempo cronológico que se reproduce tenazmente y uno vivencial que

[28] Se utilizarán nombres ficticios para nombrar las voces del alumnado de 1º y 2º año.

abruma: conciliación del tiempo académico y familiar; conectarse a la clase virtual y asumir nuevas responsabilidades. Laia lo describía así:

> *"Me levanto a las 7, desayuno (…) Ayudo a mi padre en el negocio, (…) regreso a cocinar (…) mientras, cuido a mi madre que se recupera de la covid-19. Asisto a clases, ¿Son las 21? Tenemos hambre, (…) cenamos. Los días son fotocopias. ¿Cómo haré para estudiar?". (Estudiante de 2º, abril 2020)*

Las vivencias en pandemia se convirtieron en fotocopias ininterrumpidas de la vida, con ritmos y tiempos señalados desde *fuera*, y con exigencias prácticas propias de la presencialidad en la virtualidad, situación que generó des-tiempos, caos y desconcierto (Area, 2021). Anna expresaba:

> *"Me quedo sin tiempo. No sé por dónde empezar (…) mis compañeras ya hicieron el diario de clase. Yo tomaba apuntes y anotaba (…) con la intención de analizarlo al final del día. Llegaba la noche y no lo conseguía". (Estudiante de 1º, diciembre 2020)*

Fusión y confusión entre el tiempo clase-virtual y el tiempo de organización para el aprendizaje, porque quizás, lo que el alumnado necesitaba eran prácticas docentes equilibradas con "menos tiempo presencial y más tiempo de trabajo autónomo, en buenos entornos educativos" (Area, 2021). Las plataformas utilizadas y la falta de práctica en su utilización, hizo que establecer relaciones educativas en este contexto resultara incómodo para algunos, e imposibles para otros, afectando la disposición al encuentro virtual. Arnau, explicaba:

> *"He tratado de conectarme todos los días (…). Reconozco que me ha costado participar, (…) me cuesta seguir el ritmo virtual, no me gusta hablar a la cámara y menos ante quienes apenas conozco". (Estudiante de 2º, noviembre 2020)*

En estas circunstancias, es importante comprender que la virtualidad "condiciona la espontaneidad y el flujo de sensaciones" (Porlán, 2020, p.1502), por lo que contemplar un tiempo para el acercamiento y la expresión de las emociones es el sustrato imprescindible para el cultivo de las relaciones educativas-virtuales.

Las narrativas permitieron comprender cómo la vivencia simultánea de distintos tiempos llevó a revalorizar la potencia de la educación presencial en sus modos de organización y en la riqueza de las relaciones que se pueden promover.

3.2. Organización del estudio: necesidad de crear rutinas.

Las rutinas organizan la vida, y atribuyen significados a las acciones que se desarrollan en la vida cotidiana, convirtiéndose en conocidas al asumirlas con normalidad (Gómez y Rueda, 2013; Mondragón, et al., 2017). La regulación de rutinas en el contexto educativo permite sistematizar unas condiciones organizativas con sentido formativo que con la pandemia necesitó de reajustes, flexibilizando los modelos educativos (presencial-virtual-docencia mixta).

La convivencia de las clases virtuales con las actividades domésticas y unos tiempos cronológicos, mentales y corporales diferenciados necesitaba de diferentes ritmos y formas de continuar con la vida. Laura lo refleja así:

> *"Lo más complicado (...) es el cambio de la rutina. Yo salía de casa a las 6 y volvía (…) a las 20 (…). De golpe he tenido que adaptarme a una rutina diferente. He intentado crear una (…) cocinar, realizar tareas de casa, hacer deporte, escribir, seguir las clases de la universidad, etc.". (Estudiante de 2º curso, abril 2020)*

Las rutinas se caracterizan por su circularidad en el desarrollo de las actividades, pero, al interrumpirse, la búsqueda de alternativas resulta inevitable. Laura, como otros estudiantes, busca en el interior de su casa nuevas actividades que por falta de tiempo no las realizaba. Dentro de la rutina también encontramos tiempo y espacio para el disfrute y para *pasar las horas* y desconectar. Martí sostiene que:

> *"Lo que más disfruto de mi rutina confinada es la ducha. (…) momento de desconexión total, me pongo la música (…) y me dedico a no pensar en lo que está pasando (…). Se podría decir que la ducha es lugar donde recordar el contenido de clase". (Estudiante de 1º, abril 2020)*

Esta actitud de autocuidado-resiliente, muestra "un proceso de adquisición, incorporación, reinterpretación y transformación de [los] aprendizajes" (López Hernández, et al., 2021, p. 228) que le ha permitido a este joven y, a otros, enfrentarse a la situación.

Las rutinas en general se van construyendo individualmente, pero en confinamiento se convirtieron forzosamente en colectivas para que la convivencia fuera armoniosa. Sofía, asegura:

> *"Entre todos hemos creado una especie de "rutina" (…) al principio costó un poco (…) pero poco a poco nos hemos amoldado. Antes mi madre se ocupaba de la compra, ahora lo hago yo por precaución". (Estudiante de 2º, abril 2020).*

Este cambio en los hábitos familiares posibilitó, en la mayoría de los casos, la construcción de una convivencia (Manenti, 2002) en la que el cuidado del otro y la cimentación de un tejido relacional de colaboración estuvieran presentes.

El inicio del curso académico 2020-2021 y la incorporación de la docencia mixta, requirió cambios estructurales a nivel personal y en la reorganización de las actividades docentes donde debían convivir períodos de presencialidad y virtualidad. Alex describe:

> *"Empezar la universidad era lo que quería, pero con docencia mixta y en subgrupos ha sido complicado. Como estoy en primero, vamos más a la universidad y eso se agradece, aunque (…) el contacto es poco y no me he vivido como universitario (…) parece que sigo en el instituto". (Estudiante de 1º, octubre 2020).*

El regreso al aula era percibido como una vuelta a la rutina estudiantil, a un imaginario sobre la experiencia universitaria que, los de 1º año lo han vivido con alegría (por asistir presencialmente a la universidad) y con desilusión (parecía que estaban en el instituto).

Reorganizar la rutina generó, en general una desorganización estructural y sistémica en el proceso formativo del curso académico 2020-2021. Alma explicita:

> *"Este año ha sido muy duro. He tenido que marcar horarios de estudio, organizarme por si tenía que ir o no a la universidad, (…). Esto me produjo ansiedad (…)". (Estudiante de 2º, enero 2021).*

Las rutinas organizan los tiempos, proporcionan confianza y regularidad en la construcción de los saberes, en la vivencia de la formación. No obstante, todo entrelazado ha exigido vivir esta realidad desde una flexibilidad y resistencia para que los *nuevos* procesos formativos adquirieran sentido.

3.3. El aula como espacio público y el hogar como espacio educativo íntimo.

Pensar el oficio docente conlleva atender al espacio público de la escuela y del aula, pues es ahí donde "puede cambiar una vida [donde podemos] dar al destino otra dirección, [donde podemos] consagrar para siempre lo que sólo estaba débilmente esbozado" (Recalcati, 2016, p. 108). Durante la pandemia, la hora de clase se trasladó a *otros* espacios, confundiéndose y entrelazándose. Para Ferran, la casa tomó modos de funcionamiento comparables a la organización escolar.

> *"La clase es un espacio en el que tienes un lugar: una habitación, un pupitre que te pertenece. Casa y escuela eran muy diferentes, pero la finalidad de los espacios ha quedado ahora borrada". (Estudiante de 2º, abril 2020)*

Los espacios se intrincaron y una línea borrosa entre lo común y lo íntimo invitaba a pensar cómo el hogar era compartido a través de cámaras, rompiendo fronteras y vinculando contextos públicos y privados. Para Juanjo, la habitación era un lugar de reencuentro consigo mismo:

> *"Las habitaciones evocan recuerdos de mi infancia, pero mi habitación es donde exploto mi creatividad y ejercito mi pensamiento". (Estudiante de 1º, abril 2020)*

Cultivar la sabiduría y creatividad no tiene un lugar específico para ser desplegada, aunque uno puede elegir dónde hacerlo. Cuando un espacio íntimo es "ocupado" por múltiples miradas, sentirse expuesto es una realidad. El espacio de la intimidad es el lugar para permanecer fuera de la mirada del otro, espacio propio, seguro y, normalmente identificado con el ámbito doméstico (Pardo, 1996). La readaptación de los espacios es descrita por Marina como un viaje simbólico:

> *"El salón se ha reconvertido en un lugar lúdico y de todos. En la cocina y baño coincidimos más, el despacho es un pequeño gimnasio y el balcón un sitio de lectura y donde tomar el sol. Parece que hemos creado una escuela a pequeña escala […] espacios y horarios nos ayudan a convivir". (Estudiante de 1º, abril 2020)*

La reconversión de las casas en escuelas, oficinas, salas de cine y gimnasios, es algo que por necesidad casi todos hicimos, aunque no todos en las mejores condiciones. La mutación de los espacios evidenció desigualdades habitacionales y de servicios (Pérez-López, et al., 2021), de ahí que en los procesos de formación intentáramos establecer contacto con la intimidad de los estudiantes con el mayor tacto posible.

El retorno al aula universitaria (septiembre 2020) implicó un reencuentro a "marchas forzadas" en un espacio con mascarillas, distancias de seguridad e incertidumbre en cuanto a la continuidad formativa presencial. Pero la vuelta duró apenas semanas, por lo que los estudiantes de 2º año regresaron a la formación virtual haciendo que sus hogares se instituyeran nuevamente como espacios formativos. Las narrativas de estudiantes del curso académico 2020-2021 (octubre-noviembre 2020), explicitan claramente una inquietud: la presencia de las cámaras incomodaba en el proceso formativo. A Teresa, hablar del espacio le ayudó a pensar cómo en el lugar público hay una memoria colectiva (Acaso, 2018). Una memoria como una parte vital en su proceso de ser estudiante mientras se forma como maestra:

> *"Ya no tengo el espacio de la universidad para traer a mi memoria lo que escucho o pienso en las clases". (Estudiante de 2º, noviembre 2020).*

Así, los espacios eran vistos y sentidos como construcciones colectivas con significados reales y simbólicos. Sandra menciona:

> *"la clase me ha traído muchas reflexiones alrededor de la universidad como espacio de construcción de pensamiento colectivo (…) Ahora que regreso a la universidad algunas semanas, me reafirmo en la importancia del espacio [...] El entrar en el edificio de la facultad, es todo un entramado de momentos". (Estudiante de 1º, octubre 2020)*

Pasar del aula universitaria al espacio íntimo movilizó vivencias y perspectivas del quehacer formativo de la universidad; conllevó un replanteamiento importante en torno a cómo el espacio formativo debe facilitar la apertura hacia nuevos horizontes de significados (Soto, et al., 2021) que ayuden a contextualizar la relevancia que tiene el encuentro educativo.

3.4. Cerrando el telar.

Los hilos de sentido extraídos de las narrativas favorecieron a ahondar la mirada hacia aspectos que siempre estuvieron allí pero que, la emergencia sacó a luz: el tiempo y destiempo del aula; la organización de rutinas; los espacios públicos-privados, los cuerpos presentes-ausentes pero vitales para la relación educativa.

Momentos históricos impensados un tiempo atrás, revelaron temores, vivencias y sensaciones que como personas se experimentaron mientras se estaba confinado y en confinamiento. Los tiempos y espacios institucionalizados y la organización de rutinas posibilitaron que los procesos formativos no se vivieran como una ruptura (real y simbólica) de lo que fortalece un acto educativo: el encuentro cara a cara. Encuentro que alimenta la construcción y cimentación de la relación educativa en el proceso educativo y cuyo espacio de vinculación específico es el aula.

4. Conclusiones.

La pandemia evidenció el alcance que la relación educativa tiene en los procesos formativos, dado que genera unas condiciones y disposiciones pedagógicas especiales, permite fortalecer los conocimientos y los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se explicitan en los hilos emergentes extraídos de las narrativas de los estudiantes. Partir de la pregunta por su experiencia formativa en confinamiento; indagar en su incidencia en la concepción y comprensión del quehacer educativo e invitar a escribir, nació de la necesidad (como profesoras) de comprender lo que se vivía, acercándonos a la experiencia estudiantil asumiendo que sus voces, palabras y sentimientos permitiría tomar conciencia de las experiencias vividas y el valor transformador de la educación (Garcés, 2019).

Las narrativas recopiladas corroboran cómo el proceso educativo se desarrolló desde una vinculación diferente con los contenidos, compañeros y docentes, que se pudo establecer al relatar y expresar lo que les sucedía, desde la reflexión de los tiempos, espacios y sentires vinculados a las rutinas y dinámicas generadas en el contexto mixto y virtual de las asignaturas.

La virtualidad irrumpió y se puso en primer plano en la enseñanza (Colás Bravo, 2021), facilitando abrir un proceso transformador en la relación pedagógica mediante historias, que han desvelado tramas recurrentes que manifiestan el valor del encuentro educativo cara a cara, de la presencialidad, y la potencialidad de estar en presencia. Porque, como señalan Beltrán et al. (2020) estamos ante

> *"la paradoja entre el origen, […], de la crisis en la tecnología de quinta generación, y cómo ha sido precisamente la tecnología la que nos ha permitido mantener el funcionamiento de la sociedad, aunque haya sido desde el artificio de la virtualidad". (p. 94)*

En la investigación observamos cómo en tiempos de presencialidad la expresión de sentimientos se veía entorpecida por el número de estudiantes del grupo-clase. Sin embargo, en momentos de distanciamiento físico, el deseo y necesidad de compartir vivencias, miedos

e incertidumbres fueron evidentes. Palabras y gestos vinculados a la escucha, al cuidado y a la necesidad de atención a lo personal y colectivo tuvieron protagonismo en las historias como referentes para el enriquecimiento del proceso educativo. La incorporación de espacios de escritura y reflexión favoreció el orden temporal-espacial de los encuentros educativos para que la incertidumbre y, el "confiemos en que mejore la situación", "en principio nos vemos pronto", "¿cómo estás tú, tus familiares?", etc., formaran parte de la relación educativa cultivada en el aula. Porque,

> *"Un curso no puede resumirse, sino que tiene que cursarse, y […] lo que es formativo es el recorrido y que eso, el recorrido (el duro trabajo de la experiencia), no puede ser ahorrado". (Larrosa, 2020, p. 15).*

La indagación narrativa permitió profundizar en las condiciones desde las que los procesos educativos tienen lugar, facilitando una mayor comprensión de lo que supone un cambio en los modos de estar y hacer en la formación, donde la atención a las circunstancias personales, colectivas y de contexto supuso un cambio en la práctica universitaria.

La realidad requirió la búsqueda de nuevas maneras de atender lo educativo en el que hubo una toma de conciencia sobre los sentidos de la formación, obligándonos a crear y vivir esta nueva situación lo mejor posible. Y, aunque cronológicamente los cursos finalizaron, este proceso no ha terminado. La impronta sigue presente en nuestras vidas, porque el paso de la presencialidad a la virtualidad fue un acontecimiento complejo en la vida universitaria, pero no el único. Por ello, todo lo que la pandemia ha dejado en nuestras aulas perdurará haciéndonos recordar lo vulnerable que somos los seres humanos y la necesidad relacional que existe en la corporeización, composición y creación de los saberes, hacerlos propios compartiéndolos en el espacio simbólico del aula.

Referencias bibliográficas.

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles.* Catarata.

Area, M. (2021, 13/04/ 2021). *La universidad virtual que llegó para quedarse*. Universidad de La Laguna. https://www.ull.es/portal/noticias/2021/universidad-virtual-llego-para-quedarse/

Ayers, W. (2001). *To Teach: The Journey of a Teacher.* Teachers College Press.

Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D., De-Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación,*13, nº2, Especial Covid19, 92-104. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar.* Ediciones SM.

Boggess, L. B. (2020). Innovación en la capacitación docente *online*: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia *online*. *Revista Española de Pedagogía*, *78* (275), 73-87. https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-01

Clandinin, D. J. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.* Jossey-Bass.

Colás Bravo, M. P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 219–233. https://doi.org/10.6018/rie.469871

Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin y M. Greene. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.* (pp.11-55) Laertes.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp.21-86) Morata.

De Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, *21*(2), 83–95. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733

Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Losada.

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles Educativos, XL, 142-178. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182

Garcés, M. (2019). *Fuera de clase.* Galaxia Gutenberg.

García-de-Paz, S. y Santana Binilla, P. J. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *RED. Revista de Educación a Distancia, 21 (65).* http://dx.doi.org/10.6018/red.450791

García-Peñalvo, F. J.; Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿Encima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales, 9(2),* 83-98. http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740

Gómez, A. y Antonietti, A. (2018). Cuerpo virtual-Cuerpo Real, en la virtualización de las organizaciones. Anuario de Investigaciones, Vol. 3, N°3, 580-598.

Gómez, S. y Rueda, L. (2013). Organización de la rutina diaria en estudiantes de primer nivel formativo en la escuela de Terapia ocupacional. Universidad de Chile. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 13,* (2) 65-72. ISSN 0717-6767. doi: 10.5354/0719-5346.2014.30216

Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14,* 1-24. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ghoe

Hernández Quintela, I. (2019). *Acercamientos al espacio íntimo.* Universidad Iberoamericana.

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online* Learning. *Educause Review*. Extraído de: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hogg, N., y Lomicky, C. (2012). Connectivism in postsecondary *online* course: An exploratory Factor Analysis. *The Quarterly Review of Distance Education, 13*(2), 95-114. https://eric.ed.gov/?id=EJ1005842

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano.* Laertes.

López Hernández, E.M.; Lugo Villaseñor, E. y Gutiérrez Díaz, A. (2021). Opiniones de estudiantes universitarios asociadas a capacidades resilientes desarrolladas durante la pandemia Covid-19. Una visión desde las dimensiones emocional, ética y cognitiva. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18,* 2021, 213-234. ISSN: 2182-018X. http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.20934

Manenti, E. (2002) La Casa del Po. En Diotima. *El perfume de la maestra.* (p. 162-165) Icaria.

Manrique, P. (2020). Hospitalidad e inmunidad virtuosa. En G. Agamben, et al. *Sopa de Wuhan* (pp. 145- 161). ASPO. http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf

Mondragón, C. M.; Cardoso Jiménez, D. y Bobadilla Beltrán, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15). Extraído de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498154006024

Organización Mundial de la Salud (2020). *Comunicados de prensa/Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19*.

Pardo, J. L. (1996). *La intimidad.* Pre-textos.

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes univeristarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24* (1), pp. 331-350. http://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Piussi, A. M. (2017). Prólogo. La escuela hoy y lo que en ella vale la pena cuidar. En J. Contreras (coord.) *Enseñar tejiendo relaciones* (pp.13-18). Morata.

Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad 2* (1). https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Saleh, M., Autora[2], Cardinal, T., Murphy, S. y Huber, J. (en prensa). *Wakefulness to the Multiplicity of Stories We Live By, With, and In: Resonant Threads, Tensions, and Wonders Around Relational Ethics and Narrative Inquiry*.

Soto Gómez, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A. y Peña Trapero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia, 21* (65). http://doi.org/10.6018/red.450621

Steeves, P., Huber, J., Caine, V. & Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education 37(1),* 212. https://doi.org/10.3102/0091732X12458885

Universidad[X] (2020). *Información, recomendaciones y recursos para la actividad docente*.

Van Manen. M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Vieira, M. J. (2021). Editorial. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 315–317. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/rie/article/view/485121

Competencia digital del alumnado de educación secundaria.

Verónica Mas García. Universitat de València (España).
María de Lourdes Ferrando-Rodríguez. Universitat de València (España).
Estefanía Sánchez Castellano. Universitat de València (España).
Diana Marín-Suelves. Universitat de València (España).

1. Introducción.

Parece obvio que en el siglo XXI con aulas repletas de los llamados nativos digitales (Prensky, 2001), milenials o componentes de la generación Z (Espiritusanto, 2016), la tecnología no puede quedar relegada a un uso autónomo fuera de las escuelas. Los centros escolares deben responder a las demandas sociales y hacer frente a las brechas existentes para compensar las desigualdades, también en el ámbito digital (Area et al., 2018).

Las Administraciones están realizando grandes esfuerzos por dotar de dispositivos tecnológicos a las instituciones educativas de diferentes etapas, ajustar sus curriculums a las nuevas exigencias y formar al profesorado.

Una de estas exigencias es el desarrollo de la competencia digital, que está compuesta por 5 áreas (Figura 1).

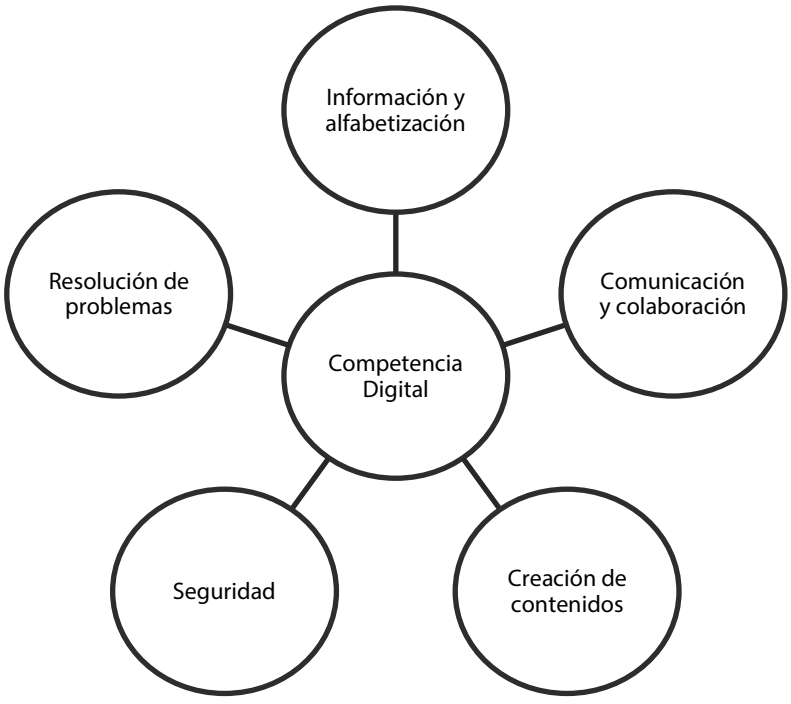


Figura 1 Áreas de la Competencia Digital. Nota. Elaboración propia.

La normativa legal en el campo educativo en nuestro país, desde la LOE (2/2006), pasando por la LOMCE (8/2013) y actualmente en la LOMLOE (3/2020), refleja la consideración de la competencia digital como una competencia clave, pero no se establece como una materia

obligatoria, a pesar de las recomendaciones del Parlamento Europeo (Medina et al., 2017). Por tanto, hasta el momento no se le ha otorgado suficiente entidad como para ser abordada en una asignatura específica e independiente en el horario escolar, pero sí se está trabajando en las diferentes etapas educativas desde un enfoque transversal.

Estudios previos a los incluidos en este trabajo han concluido que los centros de Educación Secundaria están dotados tecnológicamente, aunque en algunos casos es necesaria la renovación de equipos debido a la profunda revolución tecnológica en la que estamos inmersos, y la existencia de aulas específicas de informática, así como la integración didáctica de las tecnologías en diferentes actividades de aprendizaje que posibilitan el desarrollo de competencias informacionales y digitales, a pesar de que no conducen a un cambio en el modelo de enseñanza (Sanabria, Fariña y San Nicolás, 2009). El alumnado de la etapa de Secundaria parece tener necesidades formativas para el trabajo en red, aunque tienen buenas competencias instrumentales, que no son suficientes para superar las carencias en alfabetización digital encontradas (Fernández, Cebreiro y Fernández, 2010). A pesar de la aplicación de programas educativos específicos, como el UTILITIC, las conclusiones muestran que las tecnologías son útiles cuando se dispone de ellas y se acompaña al alumnado para su uso en tareas de clase (Sánchez et al., 2015).

En este trabajo se pretende analizar los resultados obtenidos por alumnado de Educación Secundaria en cuanto al desarrollo de su competencia digital con actuaciones realizadas en el contexto educativo en los últimos años. Para ello, se partió de una revisión de la literatura reciente, realizada por Barbudo, Zapata y Reyes (2021), en la que se analizaron las competencias digitales de estudiantes de esta etapa en la que se incluyeron 48 artículos seleccionados de las bases de datos Scopus, ERIC y Academic Search Complete.

2. Método.

El presente estudio se basa en un análisis bibliográfico acerca de la literatura científica sobre la Competencia Digital (CD) del alumnado que se encuentra en Educación Secundaria. Para realizar dicha búsqueda se han utilizado como bases de datos Dialnet y Webs of Sciencie (WOS) con la finalidad no solo de dar cobertura a la producción científica existente de carácter nacional e internacional, sino además poder complementar estudios previos.

Los términos de búsqueda que se han empleado son "Competencia Digital" y "Secundaria", en título, resumen y palabras clave. Esta exploración dio como resultado 130 artículos. Tras esta primera selección se aplicaron los siguientes criterios de inclusión (tabla 1) obteniendo un resultado definitivo de 15 artículos.

Criterio	
Tipología	Artículos científicos
Tipo de estudio	Investigación empírica
Participantes/etapa educativa	Alumnado de Educación Secundaria
Fecha de publicación	2016-2021

Tabla 1 Criterios de inclusión para la selección de artículos *Nota. Elaboración propia.*

Dicho proceso, se fundamenta en el método PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010). A continuación, desarrollamos de manera más detallada dicho proceso conformado por cuatro fases:

Fases	Desarrollo
Identificación	Registros identificados mediante la búsqueda en Dialnet (n= 49) y en WOS (n= 81).
Cribado	Registros tras aplicación de criterios de inclusión (nº eliminados: 115)
Elegibilidad	Artículos completos evaluados (n=15)
Inclusión	Estudios definitivos incluidos en la revisión bibliográfica (n=15)

Tabla 2 Proceso de selección de *documentos*. *Nota. Elaboración propia.*

En la fase de identificación, se realizó la búsqueda en las dos bases de datos para responder a la cuestión de investigación que fue conocer el grado de desarrollo de la competencia digital del alumnado de Educación Secundaria. Se aplicaron los criterios de inclusión mencionados en la tabla 1 y los de exclusión, como documentos de tipología distinta a artículos, estudios de revisión de la literatura, llevados a cabo con participantes adultos, o de etapas educativas diferentes a Educación Secundaria y publicaciones previas a 2016. En la fase de cribado, se eliminaron publicaciones duplicadas y aquellas que no respondían al objeto de estudio. En la fase de elegibilidad se analizaron los textos completos, seleccionando aquellos de los que era posible extraer conclusiones pertinentes para este estudio y, por último, en la fase de inclusión se seleccionaron los trabajos que finalmente forman parte del análisis realizado.

3. Resultados.

Una vez realizado el proceso de selección, con los documentos definitivos se realiza un análisis de contenido que, se centrará en las siguientes variables de estudio:

Variables identificativas	
Año	Año de publicación
Autoría	Relación de autores y coautores
País	Contexto geográfico de la investigación

Tabla 3 Variables identificativas de análisis Nota. Elaboración propia.

Variables de contenido	
Muestra	Participantes del estudio
Objetivos	Finalidad que persigue el estudio
Resultados	Principales hallazgos obtenidos

Tabla 4 Variables de análisis de contenido Nota. Elaboración propia.

A continuación, se recogen los datos de las 15 investigaciones objeto de estudio, atendiendo a las variables indicadas en la tabla 3 y 4.

AUTORÍA, AÑO Y LUGAR	MUESTRA	OBJETIVO	RESULTADO
De Pablos et al. (2016). España.	1881 estudiantes de Educación primaria y secundaria de Sevilla	Identificar variables predictivas asociadas al nivel de dominio de la CD en base a su propia percepción.	La percepción de la CD se asociada a tres variables; uso personal y social de los recursos tecnológicos, la internalización que los sujetos hacen de las tecnologías, y los estados emocionales. Promover políticas educativas basadas en la accesibilidad y disponibilidad de las TIC, así como integrarlas en las actividades escolares.
Valverde-Crespo y González-Sánchez (2016). España.	71 estudiantes de ESO y Bachillerato de en Murcia.	Conocer qué recursos digitales utilizan los estudiantes, cuáles son las razones para utilizarlos y qué uso y fiabilidad le dan a la información obtenida de Wikipedia.	Hacer uso de las nuevas tecnologías basadas en recursos online no hace al alumnado competente. No poseen actitud crítica sobre cómo buscar y seleccionar información de Internet.
Calvo et al. (2017). España.	285 estudiantes de E.S de 2º ciclo Castilla - León y Andalucía	Validar un instrumento para la evaluación del nivel en competencias informacionales de los estudiantes de ES.	Instrumento válido y fiable para evaluar las 4 dimensiones de las competencias informacionales. Facilidad en su aplicación en contextos diversos. Posibilidad evaluación dimensión completo o subcompetencias.
Martínez-Abad et al. (2017). España.	260 estudiantes de segundo ciclo de ESO residentes en Castilla y León y Andalucía.	Evaluar la eficacia de un proyecto de innovación para la formación en competencias informacionales.	El enfoque de innovación tiene un impacto positivo. Los grupos en los que se ha implementado el proyecto, se han evolucionado más en su nivel de desempeño en competencias informacionales que los grupos en los que no.
Pascual-Oliva (2017). España.	99 alumnos de 1º, 2º y Bachillerato de in IES de Zaragoza	Explorar la actitud de alumnos en relación a su competencia en el uso de Internet en general y de los blogs de viajes.	Deben seguir desarrollando su CD y conciencia de género de cara a un uso más funcional y responsable. Consideran los blogs como un recurso positivo para mejorar en ciertas destrezas y áreas del lenguaje, y que puede aumentar su motivación.
Colás-Bravo et al. (2017). España.	336 alumnos/as de Educación Primaria y Secundaria de Sevilla.	Conocer el nivel de competencia digital que tiene el alumnado desde su propia perspectiva	Más competente en las habilidades relacionadas con sus hábitos cotidianos. Las variables sexo, edad, nivel educativo, disponibilidad de ordenador en casa o la edad de inicio en el uso del móvil, videoconsolas o internet, no parecen ser factores diferenciadores relevantes en la percepción del dominio de CD.

Nieto Moreno de Diezmas (2018). España.	40.808 estudiantes de 2º de ESO de Castilla La Mancha.	Comparar las habilidades digitales de los estudiantes que hacen uso de la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL) y centros que no hacen uso de ella.	Mejores resultados al evaluar sus habilidades digitales. El alumnado CLIL más eficaz para promover las habilidades digitales comunicativas. Afecta positivamente a la CD informacional. Las nuevas tecnologías más integradas en el aula CLIL que en la no CLIL. La metodología parece proporcionar un espacio más productivo para el aprendizaje de habilidades digitales que la enseñanza tradicional.
Fernández-Miravete (2018). España.	38 alumnos de 4º de la ESO de Murcia divididos en grupos según participación o no en proyecto TIC y 7 docentes.	Comparar la percepción de la CD. Analizar la percepción que tienen los docentes sobre la CD lograda por el alumnado de modalidad digital. Realizar un análisis comparativo de la percepción de la CD en opinión de docentes y alumnado.	Ambos grupos satisfechos con el conocimiento que tienen y el uso que hacen de las TIC. El grupo digital obtiene valores más altos en la variedad de recursos que utiliza. La totalidad de los docentes señala que ha mejorado la CD del alumnado participante en el proyecto. Mejor percepción del nivel de su CD en el alumnado que lo ha cursado. Las TIC ofrecen un mayor potencial de apoyo en sus estrategias de aprendizaje mejorando en: motivación, atención, participación y trabajo colaborativo.
García-Martín y Cantón-Mayo (2019). España.	1.488 estudiantes de ESO de la Comunidad de Castilla y León.	Analizar el uso que hacen de: motores de búsquedas, wikis, blogs, podcasts y mensajería instantánea. Conocer el impacto de dicho uso en su rendimiento académico en 4 asignaturas troncales.	Utilizan las tecnologías en gran medida y también lo hacían en el hogar. Existen patrones de uso diferenciales según la finalidad que pretenden. Existen patrones de rendimiento diferentes en función de las variables de género, edad y uso de las mismas. El uso las herramientas tecnológicas en las aulas afecta de forma significativa al rendimiento de los estudiantes adolescentes en las asignaturas.
Valverde-Crespo et al. (2020b).	77 estudiantes de 3º ESO de IES de Murcia	Describir las competencias digitales, que manifiestan los estudiantes de 3.º de (ESO) para buscar, seleccionar y utilizar información sobre una temática científica.	Nivel básico de desarrollo de la subCD de búsqueda, navegación y filtrado de información. Carencias de las centradas en fases iniciales de la búsqueda. No reflexionan de forma previa a su realización, no valoran el empleo de herramientas alternativas, ni de opciones avanzadas, y tampoco se planifican los términos introducidos. Las CD manifestadas por los participantes no son acordes a los procedimientos y actitudes propias del trabajo científico.
Mancinas et al. (2020). México.	360 estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en bachilleratos y 19	Identificar el nivel de disponibilidad tecnológica en las instituciones de EMS. Determinar si se relaciona con el uso de las	Relación significativa entre la disponibilidad tecnológica escolar y el uso de TIC por parte del docente. No se cuenta con suficientes recursos tecnológicos para que el maestro utilice las TIC en su práctica educativa.

	coordinadores TIC	tecnologías por parte de los docentes a partir de la opinión de los estudiantes.	
Valverde-Crespo et al. (2020a).	86 estudiantes de 4º ESO que cursan Física y Química en tres centros ES en Murcia.	Explorar y describir las CD, adquiridas dentro o fuera del aula, que manifiestan al valorar un texto de Internet.	Resultados positivos en la «identificación de ideas en el texto» y el «posicionamiento argumentado». En la «interpretación de la intencionalidad de la información» se obtienen irregulares. Resultados no deseables en la «localización y justificación de errores". Relación significativa entre resultados de «identificación de ideas», «posicionamiento argumentado» y «localización de errores». Hay incoherencias al valorar la calidad y la fiabilidad del texto,
Orosco et al. (2021). Perú.	665 estudiantes de las instituciones educativas públicas de 3º a 5º grado de una provincia de la región central del Perú.	Analizar el logro de competencias digitales de la población estudiantil de educación secundaria, según sexo y grado.	Nivel de logro esperado en áreas de las CD de información y alfabetización informacional, seguridad y creación de contenidos digitales. En resolución de problemas muestran un nivel de logro inferior. No se logra el nivel esperado en las áreas por diversos factores: socioeconómicos, inadecuada infraestructura tecnológica en las instituciones y limitadas CDD del profesorado. En el área de seguridad, se requiere acompañamiento para fortalecer cuestiones como: derechos de autor y el manejo de licencias. Los varones presentan mayores niveles de CD frente a las mujeres.
Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa (2021). España.	440 alumnos, 61 profesores y 25 personas del equipo directivo de un IES de Murcia.	Analizar el grado de desarrollo de la CD del centro según las áreas DigCompOrg.	El área con una puntuación más baja es "Prácticas de evaluación". Áreas más consideradas: "CD para el alumnado, "Enseñanza y aprendizaje" y "Desarrollo profesional continuo". Se invierten más esfuerzos en promover prácticas dirigidas al proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado o a la formación profesional y prácticas de evaluación.
Palazón-Herrera, (2021). España.	145 alumnos de música de 3º de ESO en Murcia.	Conocer la percepción hacia el aprendizaje cooperativo asistido por tecnologías	Diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico y en la satisfacción con la metodología empleada. El trabajo cooperativo asistido por tecnología puede ser una de las pocas alternativas metodológicas que contribuyan de manera efectiva al desarrollo de proyectos creativos.

Tabla 5 Análisis investigaciones Nota. Elaboración propia.

4. Discusiones y conclusiones.

Atendiendo a las variables identificativas, destacamos que el mayor volumen de publicaciones se llevó a cabo en 2017, a posteriori el número descendió y es a partir de 2020 cuando se observa un aumento de la producción científica. Prácticamente, todos se contextualizan en España a excepción de un par que se centran en contextos de América Latina (Mancinas et al., 2020; Orosco et al., 2021). La muestra contextualizada en España se concreta en su mayoría en la región de Murcia, aunque también en otras Comunidades Autónomas como Sevilla o Zaragoza. Llama la atención que no se haya investigado esta cuestión en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla ni en las islas Baleares o Canarias.

Finalmente, en lo que respecta a la autoría muchas de las propuestas de realizan en coautoría (entre dos y cuatro) y solo cuatro de ellos están firmados por una única persona (Pascual-Oliva, 2017; Palazón-Herrera, 2021; Fernández-Miravete, 2018; Nieto Moreno de Diezmas, 2018).

Si revisamos las variables que aglutinan el análisis de contenido, en la muestra, nos encontramos que hay estudios que además de incorporar al alumnado de Educación Secundaria (criterio de inclusión aplicado) incluyen también a alumnado de educación primaria (Colás-Bravo et al., 2017), a los docentes (Fernández-Miravete, 2018), a coordinadores TIC (Mancinas, et al., 2020) e incluso al equipo directivo al completo (Fernández-Miravete y Prendes- Espinosa, 2021). Con respecto al tamaño de la muestra cabe destacar que varía bastante. La mayoría de ellas tienen menos de 500 participantes y tan solo tres de ellas superan el millar, llama la atención Nieto Moreno de Diezmas (2018) con más de 48.000 participantes.

El objetivo o las finalidades de la producción científica podemos organizarla en varias áreas. El primer bloque, pone énfasis en el análisis de la CD del alumnado en materias, asignaturas, temáticas o áreas de la CD más concretas como pueden ser: uso de Wikipedia, blogs, motores de búsqueda… etc., (Valverde-Crespo y González-Sánchez, 2016; García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; Pascual-Oliva, 2017; Valverde-Crespo et al., 2020a).

El segundo bloque incluye los estudios más generales sobre CD. En este sentido, De Pablos et al. (2016), trabaja sobre el nivel de CD en base a la percepción del alumnado, en líneas similares Orosco et al. (2021) y Colás-Bravo et al. (2017) analizan el logro y el nivel de las CD mientras que Fernández-Miravete (2018) pretenden ir más allá evaluando el grado de desarrollo de la CD del centro siguiendo las áreas del DigcompOrg. Resaltamos un último bloque que trata de centrarse en la aplicación de alguna metodología o proyecto específico TIC y su eficacia. Nieto Moreno de Diezma (2018) analiza la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL) mientras que Palazón-Herrera (2021) se centra en analizar el aprendizaje cooperativo asistido por TIC. Por otro lado, Fernández- Miravete (2018) y Martinez-Abad et al. (2017) analizan la aplicación de proyectos TIC, aunque si bien es cierto los primeros comparan dicha eficacia en dos grupos de alumnado, aquellos que participan y los que no. Para finalizar el análisis de los objetivos queremos incidir en que además hay una referencia que tiene como finalidad validar un instrumento (Calvo, et al., 2017).

Si nos centramos en los resultados los artículos seleccionados que analizan la aplicación de algún proyecto TIC o de innovación afirman que estos tienen un impacto positivo en el nivel de desempeño de las CD del alumnado (Martínez- Abad et al., 2017; Fernández- Miravete, 2018). Esta cuestión supone que la aplicación de proyectos y recursos o herramientas tecnológicas afecte de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019)

Con respecto a las CD del alumnado, en general, tienen un nivel básico e incluso se detectan necesidades en el área de búsqueda y selección de la información (Valverde-Crespo et al.,

2020b; Valverde- Crespo y González-Sánchez, 2016). De la misma manera podemos afirmar que tienen niveles de logro inferiores en la resolución de problemas y además necesitan un acompañamiento en el área de seguridad (Orosco et al., (2021) donde parece ser que tienen dificultades en el manejo de los derechos de autor y licencias.

Finalmente, en lo que respecta a resultados García-Martín y Cantón-Mayo (2019) identifica diferencias según edad, uso y género. En alusión al género, Orosco et al. (2020), también muestra que los varones tienen un mayor nivel de CD, lo que puede suponer que exista el fenómeno de "brecha de género", aunque en contraposición, Colás- Bravo et al., (2017) comprueba que las variables de género, sexo, edad y nivel educativo en su conjunto no parecen ser factores diferenciadores en la percepción de CD que el alumnado tiene sobre sí mismos.

En definitiva, de manera general podemos concluir que hay poca producción científica sobre la temática desde el 2016 en adelante, aunque en los últimos años parece que haya una tendencia al alza. Por lo general las CD del alumnado son básicas, pero estas varían en función de las áreas. Muestran dificultades en la selección y búsqueda de la información, resolución de problemas y seguridad digital.

Tras este análisis, constatamos la necesidad de seguir investigando para poder obtener datos más concluyentes sobre las CD que el alumnado de Educación Secundaria. De la misma manera es recomendable extender esta tipología de estudios a todas las provincias de España para tener una visión más generalizada que a su vez nos permita centrarnos en el estudio más concreto de cada una de ellas, lo que nos puede dar pistas en qué aspectos y en qué CCAA es necesario mejorar los procesos formativos para que el alumnado sea lo suficientemente competente en estas cuestiones.

Referencias bibliográficas.

Area, M. A., Cepeda, O. C., y García, L. F. (2018). El uso escolar de las TIC desde la visión del alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. *Educatio Siglo XXI*, *36*(2), 229-254.

Barbudo, D. A., González, A. Z., & Cabrera, W. R. R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 21(2), 366-392. http://10.30827/eticanet.v21i2.20959

Calvo, M., Martínez, F., y Rodríguez, M.J. (2017). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación SECUNDARIA. Bordón. Revista de Pedagógía,69 (1), 27-43. http://10.13042/Bordon.2016.48593

Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., y Reyes-de Cózar, S. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(1), 7-20. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.7

De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., Conde Jiménez, J., y Reyes de Cózar, S. (2016). La competencia digital de los estudiantes de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(1), 169-185. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48594

Espiritusanto, O. (2016). Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z. *Revista de Estudios de juventud*, *114*, 7-10.

Fernández Miravete, A., y Prendes Espinosa, M. (2021). Evaluación de la competencia digital de una organización educativa de enseñanza secundaria a partir del modelo

DigCompOrg. *Revista Complutense de Educación,* 32(4), 651-661. https://doi.org/10.5209/rced.70953

Fernández-Miravete, Á. D. (2018). La competencia digital del alumnado de Educación Secundaria en el marco de un proyecto educativo TIC (1:1). *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 63, 60-72. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1027

Fernández, C., Cebreiro, B., & Fernández, C. (2010). Análisis de las competencias TIC de los alumnos de educación secundaria y bachillerato de Galicia. Pixel-bit. Revista de medios y educación, 38, 7-21.

García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes]. *Comunicar, 59*, 73-81. https://doi.org/10.3916/C59-2019-07

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. N.º 106.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. N.º 340.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. N.º 295.

Mancinas, M., Cantú, L., Imelda, R., y Cuevas, O. (2020). Disponibilidad tecnológica y uso de tecnologías por parte de docentes de bachillerato desde la perspectiva del estudiante. *Educar*, 53(1), 61-75. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1006

Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., Herrera-García, M.ª E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista de educación,* 376 (5), 110-134. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2017/376/376-5.html

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2018). Exploring CLIL contribution towards the acquisition of cross-curricular competences: a comparative study on digital competence development in CLIL. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas,* 13(1), 75-85. https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9023

Orosco, J.R., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E, y Álvarez, C.R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro del Perú. *Revista Educación*, 45 (1). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41296

Palazón-Herrera, J. (2021). Percepción del alumnado de música de educación secundaria sobre el aprendizaje cooperativo asistido por tecnología. *Culture and Education*, 33 (1), 160-188, https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859737

Pascual-Oliva, D. (2017). Actitud, competencia y motivación de los estudiantes en el uso de los blogs de viajes para la clase de ILE. *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas,* 26, 3-21. http://hdl.handle.net/10017/35120

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon.

Sanabria, A. L., Fariña, E., & San Nicolás, M. B. (2009). El uso pedagógico de las TIC en los centros de Educación Primaria y Secundaria en Canarias. *Educatio Siglo XXI, 27*(2), 95-118.

Sánchez, M. C., Gonçalves, T. M., Palacios, B., & López, C. (2015). Programa educativo para la adquisición de competencias digitales en alumnado de secundaria. *EFT: Educação, Formação & Tecnologias, 8*(1), 58-83.

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica, 135*(11), 507-511.

Valverde-Crespo D., Pro-Bueno A. J., González-Sánchez J. (2020a). La información científica de Internet vista por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio exploratorio de sus competencias digitales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,17*(1),101-118. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020v17.i1.1101

Valverde-Crespo, D., González-Sánchez, J. (2016). Búsqueda y selección de información en recursos digitales: Percepciones de alumnos de Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre Wikipedia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*,*13*(1), 67-83. http://hdl.handle.net/10498/18015

Valverde-Crespo, D., Pro-Bueno, A. J. y González- Sánchez, J. (2020b). Competencia digital de estudiantes de Secundaria al buscar y seleccionar información sobre ciencia. *Enseñanzas de las ciencias, 38*(3), 81-103. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2833

Environmental awareness and critical literacy in the English Classroom.

Carole Chnais. Universidad Camilo José Cela (España).

Isabel Morales Jareño. Universidad Camilo José Cela (España).

1. Introduction.

The environment is in a dangerous situation and the entire future of the globe depends on our actions. We, as educators, have a major role to make sure that the Earth is being taken care of and protected for the sake of new generations. Fairclough (1990) suggests that schools should develop critically aware learners who are able to imagine and create a better world. Since language and communication help spread dominant values and English is the language used in international business and the second language used by many around the world (Crystal, 2003), it is also highly responsible for spreading values of consumerism and world dominance. These facts are criticized, as we can see in Morgan and Ramathan (2005), who appraise textbooks designed for EFL teaching noting that these add to our indifference to the world, and it highly relies on English teachers to integrate sustainable development practices. Some efforts have been made to introduce eco-literacy in primary classes ensuring a change in the way environmental problems are dealt with and educate environmentally aware citizens who are more sustainable in their behavior (Haggstrom & Schmidt, 2020). It is, therefore, the main aim of the present study to demonstrate how integrating environmental topics into an EFL class helps learners realize how important their role is in preserving the environment and saving our planet while studying English.

2. Education and environment.

2.1. The importance of environmental literacy.

Bhattacharya et al. (2021) state that "developing understanding about the Earth's climate and the phenomenon of global climate change is essential for all students, our future citizens and decision-makers" (p. 223). As it is revealed and reported on the state of the environment, Lebanon's environment is at risk. "Climate change has substantially increased the occurrence of climate and weather extremes, including heatwaves, heavy precipitation, floods, and droughts in Lebanon and all around the globe" (Al Samra, 2020, p. 404). Adopting a sustainable education approach is, therefore, more than necessary.

A positive aspect is that Environmental non-governmental organizations (ENGOs) exist worldwide (Partelow, 2020), and their influence together with governmental institutions have increased environmental discourse since the 1980s, meaning that worldwide awareness-raising activities are being carried out. However, there is an urgent necessity for humans to be able to downsize the harmful effects of their actions, for which eco-awareness and changes in our behavior must occur. Advertising is another important aspect, because it is negatively influencing our behavior, making us unsustainable and not caring for the planet. In this respect, Hookoomsing & Oozeerally (2020) refer to advertising as a "destructive discourse", since it encourages over-consumerism that ends up damaging the environment.

Capra (2008) confirms that, in the next few decades, our survival as humans will depend on our environmental literacy. In other words, on our ability "to understand basic ecological principles and live in accordance with them" (p. 1). According to Gomes et al. (2014), there is an increasing necessity to create sustainable human communities based on these same principles, i.e., being aware of environmental problems and finding solutions to solve or minimize them. Graham (2018) also explains that we become environmentally literate not only when we become aware of how living systems operate, but also when we transmit this knowledge to other members of our community. With regards to transferring and instilling this knowledge, schools have a major role to develop environmental literacy and awareness (Gomes et al., 2014).

In consequence, it is essential to educate in eco-literacy and develop citizens whose knowledge and values lead to the sustainable development of the planet and where the survival of the species and Earth is no longer at risk. That is the reason for environmental literacy to be a critical skill during school years. Even if eco-literacy has been investigated mostly in science classes or from interdisciplinary perspectives due to the importance that individuals concede to environmental literacy (Graham, 2018; Garrard, 2007), there are a few studies based on environmental literacy in the EFL classroom. According to Jacobs et al. (2006), most EFL-based studies deal with raising awareness, but they rarely take a step onward to participation and engagement. It is the aim of this work, to contribute to this lack by raising environmental awareness among students and engage them to become more environmentally critical and increasingly committed to saving their surrounding environment.

2.2. Critical literacy in the EFL classroom.

Critical literacy (CL) is an approach being adopted in some EFL classes as a relevant activity, and has evolved based on various schools of thought, namely the Freirian, the feminist-poststructuralist and the text analytic approach. They all aim to empower students to question texts and discourses for their inequities, develop students' abilities to examine texts and discourses from multiple perspectives, enable students to examine the root causes of marginalization and help them use and produce texts critically (Luke, 2012; Shor, 2009; Misson & Morgan, 2006). We notice that some researchers tend to use an approach that balances between two of them or among the three (e.g., Ibrahim, 2018; Huang, 2011; Janks, 2010). In our case study, we implement the CALT (*Critical Literacy Approach to Teaching*) model that takes a balance approach between the different CL schools. This is the pattern designed by Ibrahim (2018) and focuses on developing both language and critical skills simultaneously. It consists of five phases: the access phase, the meaning construction phase, the direct instruction phase, the problematization and critical exploration phase, and the alternative possibilities and representation phase. It is worth noting that what makes CALT model more flexible and easier to adopt is its non-linearity, which means that the phases do not necessarily occur in order, but according to the needs of the learners. The model has been tried in EFL classrooms in the Lebanese context (Ibrahim, 2016), developing CL by not neglecting language teaching, so the learners grow critically while simultaneously developing their linguistic skills and abilities. To complement CALT model, linguistic skills are observed based on error analysis (EA), an identification of the errors that learners make in their writing. These errors are varied and can be classified into several categories (Haded, 1998).

Both CL and eco-literacy share a common goal which is that of inducing changes in students' behavior and attitude. Serpa and Santos (2020) state that the concept of CL can, overall, be understood as "a theoretical and practical framework that can readily take on such challenges creating spaces for literacy work that can contribute to creating a more critically informed and

just world" (p. 19). Since eco-literacy is a matter of great concern for educational professionals and scholars, we planned to develop the action plan presented herein.

3. The present study.

3.1. Method.

The methodology used in the present study is based on the case study model, which helps foster "a form of inquiry that elevates a view of life in its complexity" (Thomas, 2021, p. 3). For the present paper we will present a qualitative analysis of 30 students' responses to questions and class observation. It is carried out while and after implementing the action plan, presented below. In a course of six weeks, at the rate of two sessions per week, we have explored a complete unit called "Save the planet, Imagine possible Futures". We worked on this unit based on CALT (*Critical Literacy Approach to Teaching*) to focus on developing both EFL and critical skills simultaneously. The instruction, therefore, was based on this model which had been tried in EFL classrooms in the Lebanese context (Ibrahim, 2016). In order to carry it out, we use the following class materials: the textbook "English Sparks", complementary readings, and audiovisual resources such as videos, audios, posters.

We based our study on the following research questions: If we teach students environmental issues through CL and eco-literacy, will they change their attitudes towards the environment? If we work on global issues such as environment through EFL teaching, will they be more engaged in environmental issues and develop critical literacy and linguistic skills simultaneously? Will it help them increase their future commitment and change their mind and behavior?

3.2. Participants and context.

The participants are made up of 56 students, (11 boys and 45 girls), divided randomly into 2 grade ten classes at a Catholic private school in Beirut. The participants were between the ages of 14 and 16. They mostly came from well-off families as the school records show. Concerning language skills, students are English as a foreign language, French is their second language and they speak Arabic as their native language. They show a good command of English (B1-B2 level) according to the CEFRL (*Common European Framework of Reference for Languages*). The action plan was carried out after lockdown, however we had to instruct in hybrid mode which meant that 14 students in each section came to class and the other 14 joined via Zoom platform.

3.3. Data collection tools.

For our analysis, we use a sample of 30 students' writing exercises worked in the EFL classroom. Among those, we analyze the responses to a list of questions asked towards the end of the action plan. In addition to our critical analysis, we analyze the linguistic skills by focusing on 2 specified non-target like grammatical structures observed in the written task of the participants, i.e., error analysis (EA) (Ortega, 2009). These structures are subject-verb agreement, and verb forms. Finally, we use the teacher's reflection diary including the notes registered during classes and all observations based on how the classes and the learning process evolved during the implementation of the action plan.

3.4. Action plan and procedure.

The action plan is implemented following a unit of the textbook "English Sparks" (Marty et al., 2019). The unit is called "Save the Planet: imagine possible futures", and includes examples of the effect of pollution on climate change and global warming, as it is shown in the following table:

Theme	EFL and CL objectives	Materials/Activity	Action Taken	Time/Period
Global Warming.	EFL: listen to, understand, take notes, and analyze CL: Come up with messages behind the ads.	Audiovisual resources: three TV ads and text.	Discussion of the similarities and differences.	Two sessions (40 minutes each).
Gretta Thunberg at the UN.	EFL: Observe the characteristics of a speech. CL: Determine who or what is making Greta leave school to protest.	Speeches of Greta at the European Union and the UN.	Write their own speech.	Three sessions (40 minutes each).
Plastic Pollution.	EFL: Reading comprehension Review verb forms. CL: Take action to make a difference even if you are only 14 or 15 years old.	Text about Hannah Testa. Poster of Hannah wearing plastic bags.	They took pictures of polluted areas in their neighborhood and reported them to the authorities.	Two sessions (40 minutes each).
Carbon Plate	EFL: Analyze data Review Subject-verb agreement CL: Go beyond what you take for granted.	Text about carbon plate footprint. Info graph detailing the pollution effect of the food we consume daily (meat, poultry, fruit).	Observe, take notes, write a chart about their own carbon footprint and suggest the best diet to follow to help the environment.	Two sessions (40 minutes each).
Climate change	EFL: Reading comprehension Picture analysis CL: prepare a list of questions from a critical point of view.	Textbook Picture by Vlad Sokhin (the boy submerged in water).	Read the text alone, observe new vocabulary; underline the main ideas. Work in pairs to write CL questions and answer them.	Three sessions (40 minutes each).

Table 1. Unit "Save the Planet: Imagine possible futures".

We started the activity introducing the theme 'Global warming' with three ads showing the different impacts of the environmental decay. This phase identified as the access phase in CALT model allowed students, in first place, to get acquainted with the main theme. Then they observed and contrasted the ads to find out similarities and differences and came up with the message behind them. This stage corresponds with the construction phase. Next, we read a text about "The World's First Climate Refugees". At this moment, they prepared questions from a critical point of view, activating the problematization phase or meaning construction phase. Then, they answered those questions, activating the fifth stage, that according to CALT, it is the alternative possibilities and representation phase. During this phase, the students came up with many questions: 'Who are the intended readers of the text? Do you agree with the authors' views about climate refugees? What does the word "refugees" usually refer to? Is there a different way to explore the same topic? Why did the author pick this particular photograph to accompany the article? Which culture is shown here? What is particular about it? What are the dangers of such culture disappearing? Who is responsible for the ordeal of Kiribati people? Why did the photographer pick this boy to take his picture? Why is he photographing the boy instead of saving him?

We observed that other class activities (Table 1) served the same purpose since students were actively involved in reading, taking notes and deducing how a speech is written based on several speeches they watched in class.

4. Analysis and discussion.

For our analysis we choose 30 responses given by 56 students who worked in pairs. The analysis is based on valuing their writings in detail and examining CL and EFL instances of the Unit "Save the planet, Imagine possible Futures". In studying the 30 responses presented to this activity, we can point out that 22 out of 30, which means almost 73% of the responses,

had examples showing CL development and self-awareness. We found out that two important aspects that are environmental awareness and social empathy show a degree of critical literacy awareness improvement: 13 responses (43%) reflect instances of both aspects and in the 17 remaining responses, 10 responses (33%) reflected environmental awareness and 7 (23%) reflected social empathy.

The following students' quotes reveal a clear reaction towards environment concerns and CL awareness development: "Air pollution, noise pollution and water pollution are caused by irresponsible citizens and governments"; "Humans always blame someone else for their mistakes"; "Who is to blame for this ordeal?"; "If we all come together there will be hope to protect Earth"; "Governments should penalize companies which polluting the environment and causing global warming"; "In our opinion, the problem lie in us as humans, not just in greedy companies looking to become richer. They are to blame but we deserved a bigger share of the blame".

As mentioned above, 7 social empathy responses were collected: "Kiribati is drowning and it is our fault". "Who left Kiribati to drown?" "Kiribati is drowning and need our help." "This poor boy is left alone to drown!" "Kids should protected." "Who will save this boy and his island?" These samples show that they are very conscious that actions matter and that irresponsible people behaving in a very harmful way against innocent people around the world. We observed that the words used in the quotes are employed to exercise power: "Critical pedagogy highlights the urgency of emancipatory education. Through these activities language is a tool to exercise power" (Häggström & Schimdt, 2020, p. 1737). When other students wrote "not just climate refugees, other refugees need help," they are also reflecting and showing a high level of social empathy by being concerned for all kinds of refugees, not just for climate ones. Students showed their concern about environmental issues writing sentences such as, "Every time you drive your SUV, buy heavily packaged food, buy imported food … Kiribati drowns more". These are hints of eco-literacy and a clear understanding of what causes pollution.

According to Ibrahim (2018) and based on Freire's philosophy, "CALT involves students in problematizing various global and local matters to which they directly relate to or about which they may care" (p. 22), as we can observe in the following student's quote: "The boy is drowning and the photographer took a picture of him to be able to show the world his suffering. But, how about the other species such as animals and plants who will also disappear?" This is another example to reveal critical literacy and voice pedagogy (Freire & Macedo, 1987) meaning that students are aware of the existence of other oppressed species that were ignored in this text, and they were able to notice that. When another student says, "The picture of the boy shows who is paying the price of global warming," he is also revealing an increasing critical literacy level. According to the alternative possibilities and representation phase of the CALT model, students started to show that they were able to move beyond what they saw and establish underlying connections behind this photo. They understood that children here are oppressed and have no say in what is happening to their land. Schmidt (2017) affirms that "thinking and asking authentic questions about places in the local neighborhood can metaphorically be compared to reading the world as a text, linking local issues to global ones" (p. 168). This shows how actions can change the world and that students understand that we can change and transform our reality. In CL, it is known as "emancipatory pedagogy" (Freire, 1970), in which language plays a major role as a tool used to exercise power and introduce changes. Through these writing samples, we notice that CL is occurring in students' minds, since they were able to read beyond the text and images to connect to the world outside. They understood that man is the only responsible for Kiribati's

ordeal; we are all to blame. Not only did they set governments as responsible, but also us as citizens and individuals. They were able to read beyond the word, which enabled them to read the world (Freire, 1970).

During the implementation of the unit, when we analyzed the teacher's diary, we could observe that it had successfully influenced many students. They began to take an active role by replacing their single use plastic bottles with reusable ones. At this moment, they put in practice CALT critical exploration phase, and the alternative possibilities and representation phase, i.e., they started to change their mind, and most importantly, their behavior. For example, we could observe how every day there were more and more students who replaced their plastic bottles with glass or reusable plastic ones; put recycling signs next to class bins, and consciously used electricity in turning the lights off before going to the recess or home. These are samples of their respectful behavior in their own environment and how their environmental awareness started to change.

Another evidence was the reforestation project they developed afterwards, which clearly answers our first research question: it shows that if students are taught environmental issues through CL and eco-literacy, they change their attitudes towards the environment. They changed their attitudes and developed an ecological responsibility towards the environment, developing new habits that they will likely carry with them in the future. This change of mind and behavior indicates a future environmental commitment, which leads us to answer the third research question and continue working in creating critically aware citizens. All these actions reveal 'agency' promoted by critical literacy, since it mainly encourages students to be creators of their own knowledge. We can notice that they learned more when they were actively engaged, which is shown in the way they started to behave: not using single use plastic, sorting out garbage and reforesting an area in Lebanon attempting to avoid environmental disasters in this area (Al Samra, 2020). They had started to develop new habits as a sustainable community (Gomes et al., 2014) based on ecological principles and as a group, they also took a step further when they sent a letter to the United Nations urging politicians to take actions and stop neglecting the destruction of nature and the environment. Agency is therefore, revealed.

While students were constructing their own knowledge, not only did they take a step forward in the EFL classroom (Jacobs et al., 2006), raising awareness, participation, and engagement, but also they developed communicative and linguistic skills in EFL thereby meeting another importance objective in the English classroom. Students used English language to reflect on important issues implying a more comprehensive and meaningful learning process. This answers our second research question: students are more engaged in environmental issues and develop both linguistic and critical literacy skills simultaneously if we work on global issues through EFL teaching.

For the evaluation of linguistic skills, we assessed the students' writings according to Ortega's error analysis scheme (2009). We chose two items and compared an older writing assignment (writing 1) done in class to the one used for the data analysis (writing 2). We focused on the errors committed in the writings. In Table 2 and Table 3 below, we show the development of their linguistic skills in these two non-target like structures: subject-verb agreement (SVA) and wrong verb from (WVF):

Types of Tense errors	Number of Times occurred in writing 1	Number of Times occurred in writing 2
Wrong Verb Form	25	13
Subject-Verb Agreement	22	12

Table 2. Types of errors.

Examples of errors identified	Definition of error types
In our opinion, the problem lie in us (lies)	SVA
"other refugees needs help," (need)	SVA
"companies which polluting" (are polluting)	WVF
"kids should protected" (be protected)	WVF
"They are to blame but we deserved a bigger" (deserve)	WVF

Table 3. Classification of errors in writings about the environment.

These examples show the errors committed by the students during the implementation of the action plan. As shown in Table 2, we notice that the errors have significantly dropped from sample writing 1 produced by the students at the beginning of the year and the one written at the end of the study, writing 2. This proves that if we adopt CL in the EFL classes, we will contribute to the development of students' overall performance, as Ibrahim (2018) suggests a: "A critical language teacher addresses various purposes in his/her instruction. These purposes include transactional, academic, exploratory, representational, aesthetic, and linguistic" (p. 23).

5. Conclusions.

Hookoomsing and Oozeerally (2020) assert that "education remains one of the main areas where ecological issues can be addressed" (p. 67). They explain that incorporating eco-literacy in English classes would greatly help students become more environmentally aware, and thus push them to demand a more eco-just world due to the empathy they would develop towards nature and other species. Combining environmental education with English language would surely give learners an opportunity to improve their critical thinking skills and, simultaneously, contribute to their linguistic development, due to the importance of environmental awareness. It is important to note that linguistic skills also improved, although it is not the main focus of the present research. We demonstrated that dealing with sensitive issues such as the environment has become a must, and especially in the EFL classes considering that English spreads values of consumerism and world dominance. This study was limited to two grade ten classes over a period of 6 weeks and is a sample of a larger research that will also continue being investigated in the future. Due to its relevance, it is planned to keep on working on these essential issues as part of the EFL program classes. As a conclusion, it is important to point out that integrating critical literacy and environmental awareness in the classroom will highly depend on the EFL teacher's willingness, as these two important points are not mandatory objectives in the Lebanese English teaching curricula, where critical literacy is not covered as a necessary personal competence to develo

References bibliographic.

Al Samra, R. (2020). *Lebanon state of the environment and future outlook: Turning the crisis into opportunities*. UNHCR, SOER.

Bhattacharya, D., Steward, K.C, & Forbes C.T (2021). Empirical research on K-16 climate education: A systematic review of the literature, Journal of Geoscience Education, 69:3, 223-247.

Capra, F. (2008). The New Facts of Life. Center for Ecoliteracy. https://www.ecoliteracy.org/article/new-facts-life

Crystal, D. (2003). The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1990). `Critical Linguistics, "New Times", and Language Education', in R. Clark et al. (eds) Language and Power: Papers from 22 Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Seabury.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world. Bergin & Garvey.

Garrard, G. (2007). Ecocriticism and education for sustainability. Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture. 7(3): 359–383.

Gomes, G., Santos, P. & Azeiteiro, U. (2014). La Literacia Ambiental dos Alunos Finalistas do Ensino Secundário O Caso da Escola Secundária da Moita., Ciência e Ambiente para Todos. 5(1) (pp. 1-21).

Graham, W. (2018). What Is Ecoliteracy? http://www.freshvista.com/2018/what_is_ecoliteracy/

Haded, M. (1998). The merits of exploiting error analysis in foreign language teaching and learning. RELC Journal, 29(1).

Häggström, M., & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. Environmental Education Research, 26:12, 1729-1745, https:doi.org 10.1080/13504622.2020.1812537

Hookoomsing, H., & Oozeerally, S. (2020). An Ecological Discourse and Literacy: An Eco-Critical Discourse Analysis in Grade 3 Stories. Journal of Education, 11 special issue.

Huang, S. (2011b). Reading "further and beyond the text": Student perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55(2), 145-154.

Ibrahim, N. (2018). A Balanced Critical Literacy Approach to EFL: From Theory to Practice. Tadros Publishing.

Ibrahim, N. (2016). Critical literacy: Conflicts, challenges, adaptations and transformation? Studies in English Language Teaching, 4(3), 330-350.

Jacobs, G. M., Lie, A., & Amy, S. (2006). An Indonesia example of teaching English via environmental education. In S. Mayer and G. Wilson (Eds.), Ecodidactic perspectives on English language, literatures and cultures (pp. 45-62). TrierWissenschaftlicher Verlag Trier.

Janks, H. (2010). Literacy and power. Routledge.

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. Theory into Practice, 51(1), 4-11.

Marty. C., Kerr, M., Armand. A & Henry. E. (2019). English Sparks. Belin.

Misson, R., & Morgan, W. (2006). Critical literacy and the aesthetic: Transforming the English classroom. National Council of Teachers of English.

Morgan, B., & Ramanathan, V. (2005). Critical literacies and language education: global and local perspectives. Annual Review of Applied Linguistics, 25, 151-169.

Ortega, L., (2009). Sequences and processes in language learning. In M. H. Long and C. J. Doughty (Eds.), The Handbook of Language Teaching (pp. 85-105). Wiley-Blackwell.

Partelow S., Winkler K.J., & Thaler G.M. (2020). Environmental non-governmental organizations and global environmental discourse. PLoS ONE 15(5): e0232945. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232945

Serpa, S., & Santos, A.I. (2020). Critical Literacy and Literacies. Journal of Education, Teaching and Social Studies, 2(1) 18-24. https://www.scholink.org/ojs/index.php/jetss

Shor, I. (2009). What is critical literacy? In A. Darder, R.D. Baltonado, & M. Torres (eds.), The Critical Pedagogy Reader. (pp. 282-304). Routledge.

Schmidt, C. (2017). "Thrown Together: Incorporating Place and Sustainability into Early Literacy Education." International Journal of Early Childhood 49 (2): 165–179. https://doi.org.10.1007/s13158-017-0192-6.

Thomas, G. (2021). How to do your case study. SAGE. ISBN: 978-1-5297-0496-9

La sociometría y el cuestionario en la evaluación de la violencia escolar.

Francisco Jesús Lobato Carvajal. Instituto Superior de Psicología Y Educación (España).

1. Marco Introductorio.

No existe mayor transformación social que la educativa. Las escuelas han de ser espacios vivos donde prime la convivencia en pro del desarrollo de todo al alumnado, sin exclusiones y donde la participación de toda la comunidad educativa se convierta en una innovación misma.

El bullying es una problemática compleja que se dan en los grupos, en este ámbito se producen interacciones entre las peculiaridades personales de los miembros (emociones, actitudes, motivaciones y roles que desempeñan en el proceso) y los factores ambientales, tanto a nivel de centro (curriculares, metodológicos, etc) como normas del aula o del grupo, todo esto desemboca en un proceso de victimización con resultados muy dañinos para el individuo objetivo de los ataques.

El Bullying o acoso escolar es una manifestación de crueldad entre compañeros que tiene algunas características que lo hacen específico, y al tiempo lo convierten en la forma de violencia más temida por los propios afectados y el grupo (Olweus, 2006) siendo una conducta agresiva con ciertas características especiales como repetición y una asimétrica relación de poder (Olweus, 2010).

1.1. El papel de la evaluación.

A partir de ahí, y previo a la necesaria intervención para prevenir y afrontar una problemática tan seria, sería necesario un diagnóstico y evaluación que nos proporcione información válida y fiable para la comprensión de la problemática en cada contexto y grupo determinado.

Toda evaluación es un proceso sistemático de indagación, para el estudio de un fenómeno, hecho, situación, grupo o persona, en un contexto determinado, en la que recogemos información desde diferentes herramientas y valoramos los datos obtenidos, respecto a lo estudiado, con la finalidad -generalmente- de comprensión u obtención de conocimiento para el desarrollo de una toma de decisiones o para intervenir para cambiar o hacia la transformación hacia una situación más deseable (Lobato, 2021).

En el caso del presente grupo-aula se presenta en su detección de necesidades y evaluación de las dinámicas bullying con los instrumentos: el test de evaluación de la agresividad entre escolares (en adelante Test Bull-S) y el Cuestionario de Violencia Escolar- en su tercera versión para educación secundaria (en adelante CUVE3-ESO).

El primero es un sociograma centrado en el bullying desarrollado por Cerezo (2012), para evaluar la “dinámica bullying” entre escolares, que tiene especial relevancia en tanto que el

acoso escolar es un fenómeno de naturaleza contextual como fenómeno social (Maunder y Crafter, 2018), problemática que para entenderla es necesario analizar las relaciones que se establecen en un momento determinado entre los que participan en la situación (Mora y Nacimiento, 2019).

El segundo instrumento, junto al sociograma descrito, en la evaluación del acoso escolar, al aportar información relevante de manera rápida y eficaz, nos detenemos en el utilizado en este caso, en el Cuestionario de Violencia Escolar -Cuve3- EP y ESO (para Educación Primaria y Secundaria), con fiabilidad y validez contrastadas, de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2012), en este caso al ser un grupo-aula de tercero de secundaria, nos referimos al Cuve3-ESO, para la evaluación en nuestras aulas, de la violencia entre los estudiantes y también de la que es percibida por éstos proveniente del profesorado. Facilita información relevante de cara a un diagnóstico de la situación para dar respuesta a través de la acción educativa. Es un cuestionario con escala tipo Likert organizado en la evaluación de ocho factores de estudio y con 44 ítems propuestos. Los factores son violencia verbal de alumnado hacia alumnado (1); violencia verbal de alumnado hacia profesorado (2); violencia directa física y amenazas entre el alumnado (3); violencia indirecta física entre el alumnado (4); exclusión-rechazo social (5); violencia mediante las tecnologías de la comunicación y la información (6); disruptividad en el aula (7); y violencia de profesorado hacia el alumnado (8).

2. Método.

La administración del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE3-ESO) y del Test Bull-S a todo el alumnado perteneciente a un grupo-aula de tercero de educación secundaria, de un Instituto público de Educación Secundaria, de la ciudad de Málaga (España), compuesto por un total de 27 estudiantes, con 15 chicas y 12 chicos (55.5% de chicas y 44.5% de chicos) y el procesamiento de datos con los programas informáticos del grupo Albor-Cohs que forman parte de cada herramienta y su correspondiente valoración.

3. Resultados y Discusión.

En el procedimiento de recogida de datos tras completar el alumnado los citados instrumentos, se gestiona los mismos, como se indicaba anteriormente, mediante una aplicación informática que integra cada herramienta. Comenzamos con el Test Bull-S para finalizar con el aporte del Cuve3-ESO.

3.1.Test Bull-S.

Dimensión: Sociometría posicional.
Se inicia valorando los primeros cuatro ítems que mostraban la sociometría de la posición de cada alumnado del grupo-aula, de forma personalizada. Por cuestión de espacio y relevancia, nos centramos en el primer ítem, que proporciona el grado de cohesión del grupo.

BULL-S : SOCIOMATRIZ 1 (¿A quien elegirías como compañero/a de grupo en clase?)

Centro: Instituto de Educación Secundaria — Curso: 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Ep	Rp
1			2										1				3											3	1
2								3																		1	2	3	0
3	2																1	3										3	2
4		3																1									2	3	1
5				1									2						3									3	2
6							3			2											1							3	1
7						3				2															1			3	2
8										3																1	2	3	3
9														3	1	2												3	2
10							1	3																			2	3	3
11																		1	3	2								3	0
12					2								3							1								3	1
13				2	1							3																3	2
14									2						3													2	2
15														3														1	1
16							1		2															3				3	2
17							3	1										2										3	1
18			3	1													2											3	3
19					1															3	2							3	2
20						1	2												3									3	1
21			2															3							1			3	1
22																						3				1	2	3	1
23																						3				1	2	3	1
24		2			1											3												3	1
25																			2	1	3							3	1
26				1				2																			3	3	1
27								2		1										3								3	2
Sp	1	2	3	4	4	2	5	5	2	4	0	1	3	2	2	2	3	5	4	5	3	1	1	1	2	4	7		
Pe	2	5	7	5	5	4	10	11	4	8	0	3	6	6	4	5	6	10	11	10	6	3	3	3	2	4	15		

Sumatorio de Ep : 78 | Valor medio de Ep : 2.89 | Indice de cohesión : 51.3% (Optimo)

Tabla 1. Sociomatriz 1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?

Como muestran el ítem de la dimensión primera, el grado de cohesión del grupo es óptimo, del 51.3%. Esto dará un papel clave en el instante de la aplicación de programas futuros, sus actividades y diseño, puesto que en principio favorecerá actividades grupales o sobre el conjunto.

Dimensión: dinámicas bullying.
Ahora, se presenta la Dimensión Dinámicas *Bullying* mediante los calificativos mostrados a cada uno de los papeles-roles.

Las elecciones indicadas sobre los ítems se representan en una hoja global de respuestas para el grupo-aula. Esta hoja se basa en una tabla de entrada doble, en el cual en el margen izquierdo (eje de ordenadas) se muestran correlativamente los números del alumnado y en la parte superior (eje de abscisas) los nombres o números correspondientes a los indicadores establecidos. Cada uno de los cuestionarios queda representado reproduciendo los números que el alumnado ha anotado en su hoja y de manera ordenada. Después, el software desarrolla una contabilización de la anterior tabla que se muestra en la correspondiente columna, junto de la de valoración directa.

BULL-S: MATRIZ ITEMS 5, 6, 7, 8, 9 y 10.						
Centro: Instituto de Educación Secundaria		Curso: 3				
	FUERTE	COBARDE	AGRESIVO	VICTIMA	PROVOCA	MANIA
1						
2	45%	8%	15%	23%	45%	19%
3	4%		15%	8%	15%	
4						
5	4%					
6						
7	8%					
8		4%	8%	8%		
9	63%		19%		8%	
10		4%				
11		30%				15%
12		4%				
13	19%		19%	4%	8%	4%
14	56%		23%	4%	26%	8%
15						8%
16	12%		4%		4%	4%
17					4%	
18			15%	12%	4%	
19						
20	4%					
21		4%				
22		8%				
23		12%				
24		4%			4%	4%
25						
26		4%		4%		12%
27		23%		34%		12%
TOTALES	3	1	0	1	2	0

Tabla 2. Matriz ítems 5 al 10.

Se han determinado de cada categoría varios sujetos, excepto en las categorías de quienes le tienen manía y el perfil agresivo. Reseñar que el grupo-aula considera fuertes a los compañeros con un 63% el número 9, con un 56% el 14 y con el 45% el 2. Asimismo, se indica como cobarde con un 30% al alumno 11. En el perfil de agresivos no se destaca a ninguno siendo el que mayor Porcentaje muestra el alumno 14 (23%). En el perfil de víctima estaría identificado con un 34% el alumno 27. El alumnado considerado víctimas-provocadoras (actúan a veces como agresores y otras como víctimas) son con el 45% y el 26% los alumnos 2 y 14 sucesivamente. En última instancia, el alumnado considerado como a los que producen manía no destaca ninguno en un porcentaje significativo.

Hay que reseñar que hay alumnado a la vez en varias categorías. Los alumnos 14 y 2 son considerados fuertes y víctimas-provocadoras. A estos alumnos habría que prestarles atención de manera más individualizada en una potencial intervención.

Dimensión: cuestiones situacionales.
En última instancia, se valora la dimensión que corresponde a los aspectos en las tipologías y ubicacionales de los hechos estudiados de agresividad escolar.

Los items 11 al 15 (situacionales) generan datos sobre aspectos que han de tenerse en cuenta sobre todo en el momento de aplicar un programa de intervención que pretende controlar esta tipología de comportamientos y promover la convivencia y la tolerancia en el entorno educativo.

Por medio del test Bull-S se pueden definir los valores concretos en cada una de estos indicadores o variables para cada grupo-aula específico. Nos centramos en la primera gráfica que nos proporciona información sobre qué tipo de conductas se producen.

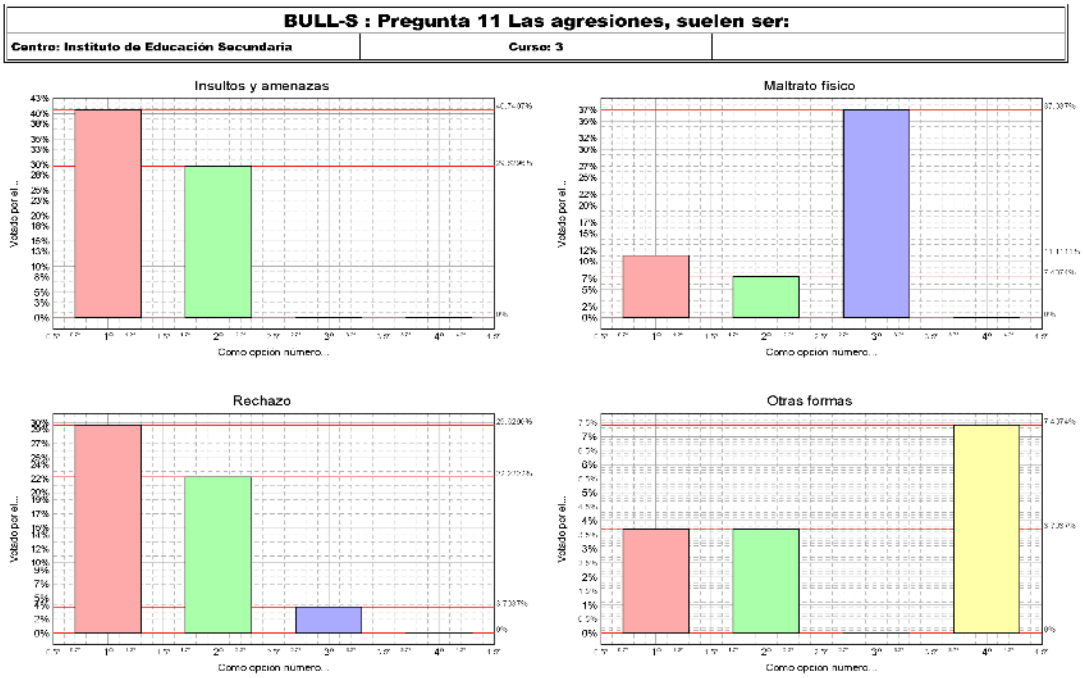


Figura 1: Gráfico del ítem 11: Tipología de las agresiones.

Según el gráfico obtenido del ítem 11 (Figura 1) la tipología más frecuente de agresiones son las amenazas e insultos (40.7%), de cerca está el rechazo o exclusión social (29.6%).

Estas proporciones quedan lejos del maltrato físico (11.1%) y de otros tipos de agresión (empujones, bromas pesadas…) (3.7%).

3.2. Cuve3-ESO.

Aunque este cuestionario aporta gran información y desglosada ampliamente por cada uno de sus factores, nos detenemos en la información más general, que aporta una mirada global, que proporciona el perfil de resultados de grupo, concretamente de los factores-percentiles.

En el estudio de los percentiles de los factores muestran un nivel alto por orden de más a menos: violencia verbal del alumnado hacia al profesorado (84), violencia directa física y amenazas entre estudiantes (80), violencia del profesorado hacia alumnado (80), exclusión social (78), violencia indirecta física por parte del alumnado (76), violencia verbal del alumnado contra el alumnado (74), y disruptividad en la clase-aula (72). Con un nivel medio está la violencia mediante las TIC (56).

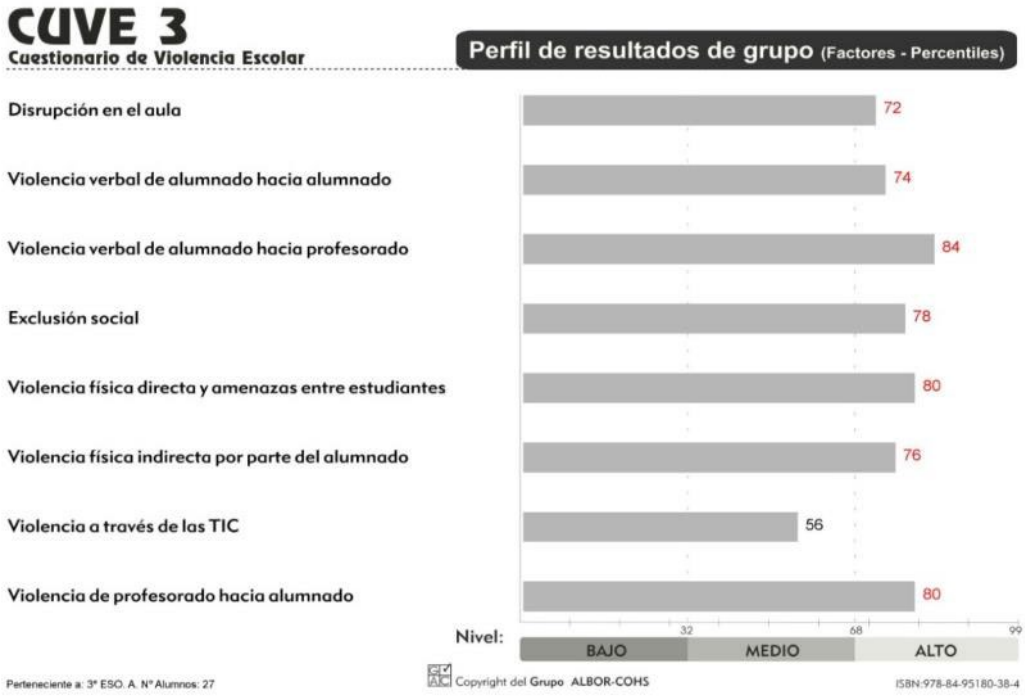


Figura 2: Gráfico del Perfilograma de resultados del grupo (Factores-percentiles).

En definitiva, proporcionó información clave del estado de las dinámicas bullying del grupo-aula que nos permite vislumbrar sus necesidades de cara a diseñar e implementar actuaciones en pro de la mejora de la convivencia y el clima escolar que ayuda a paliar y prevenir conductas de acoso escolar.

Además, Cuve3-ESO y el Test Bull-S presentan una complementariedad total en su aplicación y en los datos que proporcionan que ayudan a la necesaria triangulación de datos, obtenidos desde diferentes fuentes. Con tal complementariedad y diversidad de fuentes es más seguro alcanzar la significatividad de la información recopilada, así como su credibilidad, consistencia y confirmabilidad, y por ello, del diagnóstico riguroso de necesidades del grupo-aula en cuestión.

4. Conclusiones.

Los instrumentos test Bull-S y Cuve3-ESO se administraron en una ocasión, como herramientas para proporcionar información que faciliten datos sobre el diagnóstico de dinámicas bullying y las necesidades específicas que presenta el grupo-aula estudiado.

Una de las informaciones iniciales que proporciona el Test Bull-S es el nivel de cohesión del grupo, que era alto, del 51.3%. Aunque el grado de cohesión del grupo-aula es óptimo, la agresión de tipo rechazo social son significativas. Por ello, se requiere la realización de acciones que promuevan un clima social positivo relacional, de conocimiento del grupo, desarrollándose las competencias sociales principales en las que el alumnado se apoyen, confíen y se conozcan mejor entre ellos.

Las agresiones más comunes detectadas en primer lugar son insultos y amenazas (verbales), seguidas del físico y del rechazo social. El violencia física tiene un porcentaje relevante que no podemos obviar, lo que muestra déficit de desarrollo afectivo-emocional. El desarrollo de la competencia afectiva con actividades concretas para ello fomentaría la comunicación de

manera más sana emociones como la culpa, ira, tristeza… Emociones que caracterizan a estos actos agresivos.

Dichas agresiones verbales, de rechazo social y físicas se dan en espacios que comparten todos diariamente, por ello se tendría que intervenir con objetivos diferentes: que el grupo sepa indentificar claramente los conceptos de conflicto y de agresión, y todos sus tipos, que los estudiantes no adquieran un rol de espectador pasivo si es testigo de conductas agresivas, que las potenciales víctimas de un modo correcto reaccionen ante una conducta de acoso de toda índole y que los potenciales agresores eviten que se generen actos agresivos. En definitiva, sería necesario actuar sobre las competencias emocionales y sociales que serán la partida de este cambio continuo y se prestar atención concreta en la realización de actuaciones para trabajar sobre los espectadores.

Otra cuestión relevante para la evaluación de dinámicas bullying es la identificación del alumnado como cobardes, fuertes, víctimas, agresivos, víctimas provocadoras, y a los que les tienen manía. Esto facilita detectar necesidades del alumnado dando un énfasis más personalizado, sobre todo con los que han sido identificados como agresores y víctimas, y con los alumnos/as repetidos en categorías varias.

En el cuestionario CUVE3-ESO se da un nivel medio de agresiones a través de las TICs o Cyberbullying, a lo que habrá que prestar atención con el desarrollo de actividades específicamente para fomentar un uso sano de las redes sociales que cobran una especial relevancia a las edades de estos chicos y chicas y que se ha amplificado en tiempos de pandemia por los periodos de confinamiento, trasladándose las formas del acoso escolar de la realidad presencial cara a cara al entorno virtual.

Referencias Bibliográficas.

Álvarez-García, D., Núñez, J., & Dobarro, A. (2012). *Cuve3. Cuestionario de Violencia Escolar-3. Manual de referencia.* Barakaldo: Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares.* Barakaldo: Albor-Cohs.

Lobato, F.J. (2021). Cuve3 como herramienta Tic para la evaluación del Bullying. En Alonso, S., Trujillo, J.M., Moreno, A.J. y Rodríguez, C. *Investigación educativa en tiempos de pandemia* (pp. 470-478). Madrid: Dykinson

Maunder, R., y Crafter, S. (2018). *School bullying from a sociocultural perspective. Aggression and violent Behavior, 38*, 13-20.

Mora, J.A. y Nacimiento, L. (2019). Rechazo y bullying en los años escolares. En Sánchez, V. (coord.) (2019). *Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia.* Madrid: Pirámide.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Olweus (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. En Jimerson, S.R., Swearer, S.M. and Espelage, D.L., *In The Handbook of Bullying in Schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.

Rodríguez, A.J. & Ortega, R. (Eds.). (2017). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación*. Madrid: Los libros de la Catarata.

El papel de la innovación docente en las actitudes y comportamientos pro-ambientales del alumnado universitario.

Silvia Collado Salas. Universidad de Zaragoza (España).

Camino Álvarez Fidalgo. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

El comportamiento humano es una causa fundamental de los graves problemas ambientales que amenazan el presente y el futuro de la vida en la Tierra (Evans, 2019). Aunque el desarrollo de tecnologías respetuosas con el medio ambiente puede ayudar a aliviar la carga que ponemos sobre el planeta, no existe una solución puramente técnica para la crisis ecológica actual. Por lo tanto, comprender los factores y procesos que configuran la pro-ambientalidad de las personas (es decir, el conocimiento, las actitudes y los comportamientos pro-ambientales) es importante para lograr un futuro más sostenible.

Las instituciones de educación superior pueden desempeñar un papel clave en la provisión de sostenibilidad, ya que pueden fomentar los valores, comportamientos y estilos de vida necesarios para un futuro sostenible (Dagiliute et al., 2018). Como tal, las universidades se han comprometido cada vez más a incorporar cuestiones sostenibles en sus sistemas a través de una amplia gama de prácticas (Findler et al., 2019). Estos incluyen intervenciones destinadas a reducir la huella ecológica de las universidades, la provisión de huertos en los campus universitarios y la mejora de la gestión ambiental. En general, los cambios hacia universidades más sostenibles ocurren a un ritmo lento y las prácticas de sostenibilidad no están completamente integradas en las instituciones de educación superior (Filho et al., 2019). Una de las razones encontradas para la escasez en la implementación de prácticas sostenibles en las universidades es la falta de conciencia e interés que muestra la comunidad educativa en temas ambientales. Esto es especialmente relevante para las universidades españolas, donde las instituciones han subrayado la urgencia de incluir de manera más sistemática los temas de sostenibilidad en la educación superior (Larrán Jorge et al., 2015). En este trabajo, presentamos los resultados de una intervención a través de un proyecto de innovación docente dirigido a aumentar el conocimiento ambiental de estudiantes universitarios, su norma personal ambiental y su frecuencia de llevar a cabo comportamientos pro-ambientales. La intervención de educación ambiental se llevó a cabo en una universidad española en el marco de dos proyectos de innovación docente, y se evaluó a través de un diseño cuasi-experimental

1.1. Conocimiento ambiental, normal personal ambiental y comportamiento pro-ambiental.

Las intervenciones de educación ambiental se han centrado tradicionalmente en proporcionar a los ciudadanos información objetiva sobre cuestiones ambientales, así como sobre cómo y por qué debemos comportarnos de manera respetuosa con el medio ambiente. La idea detrás de este enfoque es que no se puede esperar que los individuos muestren un comportamiento pro-ambiental si no conocen la existencia de los problemas ambientales y las consecuencias que sus acciones tienen para el medio ambiente. Por lo tanto, se cree que el conocimiento ambiental es un componente clave en las intervenciones en pro de la

sostenibilidad. Se ha demostrado que el aumento del conocimiento ambiental a través de intervenciones educativas es una herramienta eficaz, ya que la mejora del conocimiento está positivamente vinculada a las acciones pro-ambientales (Ssossé et al., 2021). Si bien la relación entre conocimiento y acción pro-ambiental está bien establecida en la literatura científica, en general es de moderada a débil (Trémoliere y Djeriouat, 2021). Así, las intervenciones educativas hacia la sostenibilidad han ido prestando progresivamente más atención a otros determinantes de las acciones pro-ambientales, siendo uno de estos las normas personales ambientales.

Las normas se han utilizado con éxito para explicar comportamientos, incluidas acciones pro-ambientales. Las normas personales se refieren a un sentimiento de obligación moral de comportarse de cierta manera y, según la teoría de la activación de normas, conducen a un determinado comportamiento (Schwartz, 1977). Comportarse de manera pro-ecológica se ha considerado durante mucho tiempo una cuestión moral, y los resultados de trabajos previos respaldan un vínculo directo entre las normas personales ambientales y el comportamiento pro-ambiental como el reciclaje y del transporte público (Bamberg et al., 2007; ThØgersen, 1996).

1.2. El presente trabajo.

Este trabajo evalúa el efecto de la participación en una intervención de educación sobre sostenibilidad con estudiantes universitarios en el conocimiento ambiental, las normas personales ambientales y la frecuencia de llevar a cabo comportamientos pro-ambientales. Todo ello se hace en el marco de dos proyectos de innovación docente. Se examina el impacto que tiene participar en una intervención educativa sobre sostenibilidad en la pro-ambientalidad de los estudiantes universitarios con un grupo experimental (que participa en el programa) y un grupo control (aquellos estudiantes que no participaron en el programa). El programa se ofrece a todos los estudiantes del campus de Teruel (Universidad de Zaragoza) y se lleva a cabo durante un período de seis meses. Por lo tanto, en comparación con las intervenciones de una sola vez, este programa debería ser más inclusivo, llegando a jóvenes con diversos niveles socioeconómicos, así como con diferentes niveles de pro-ambientalidad. Esperamos que los estudiantes del grupo experimental aumenten su conocimiento ambiental, su norma personal ambiental y su frecuencia de llevar a cabo comportamientos pro-ambientales desde antes de participar en la intervención (T0) hasta después de su participación (T1), mientras que no se espera que ocurran cambios en el grupo de control (Hipótesis 1).

2. Método.

A continuación, se describe la intervención educativa, los participantes y los instrumentos de medida utilizados.

2.1. La intervención educativa.

La intervención educativa de sostenibilidad se diseñó teniendo en cuenta la necesidad de pasar de pedagogías que únicamente transmiten conocimiento a métodos más transformadores que impulsen el compromiso personal con la sostenibilidad (Murray et al., 2013). Se considera especialmente relevante el aprendizaje experiencial en los programas de intervenciones educativas para promover la sostenibilidad en universidades puesto que promoverán la adquisición no solo de conocimientos sino también de competencias. La intervención fue diseñada por un grupo de profesionales interdisciplinarios encargados de velar por la sostenibilidad de la universidad donde se llevó a cabo la intervención. Su objetivo final era mejorar la gestión ambiental personal de los estudiantes en términos de conocimiento ambiental, la norma personal ambiental y el comportamiento pro-ambiental. La intervención educativa consistió en diez talleres de 2 horas de duración, que tuvieron lugar cada dos semanas, desde

octubre de 2018 hasta marzo de 2019. Cada taller fue dirigido por uno o dos expertos en un tema determinado (por ejemplo, gestión de residuos) y consistió en una breve introducción al tema en cuestión seguida de uno o varios ejercicios prácticos (p. ej., interpretación de la factura de electricidad de los propios estudiantes, juegos de roles, diseño de una campaña de educación ambiental para su campus). Los ejercicios prácticos se realizaron en grupos y tenían como objetivo fomentar el pensamiento reflexivo de los estudiantes, compartir perspectivas y aprender a través de sus compañeros. Además, los participantes también tuvieron que trabajar en un proyecto final titulado "Implementando lo aprendido". Este consistió en utilizar los conocimientos y habilidades que habían adquirido a través de los talleres para hacer una propuesta de intervención destinada a hacer su campus más sostenible.

2.2. Participantes.

En este experimento participaron dos grupos de estudiantes, uno actuando como grupo experimental (N = 45, Medad = 19.14; DE = 1.13) y el otro como grupo de control (N = 60, Medad = 20.05; DE = 1.23). A través de diferentes medios (p. ej., sus profesores, anuncios la web de la universidad, redes sociales), se animó a los estudiantes del Campus de Teruel (Universidad de Zaragoza) a unirse a la intervención educativa. Los estudiantes que querían participar en el programa de innovación docente enviaron un correo electrónico al coordinador del programa y se inscribieron, pasando a formar parte del grupo experimental. El programa era gratuito y los estudiantes que lo superaban con éxito recibían un ECTS. También se hizo un llamado a los estudiantes que no se matricularon en el programa, pidiéndoles que llenaran los cuestionarios en T0 y T1 (es decir, grupo de control). Los datos fueron recolectados a través de una plataforma online y se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes. Los datos incluidos aquí son de estudiantes que completaron la intervención educativa y ambos cuestionarios (antes y después de la intervención).

2.3. Instrumentos.

A continuación, se describen los instrumentos utilizados en este trabajo.

- Conocimiento ambiental: Esta variable se operacionalizó mediante un cuestionario de opción múltiple de 10 ítems, e incluye cada uno de los temas incluidos en la intervención educativa de sostenibilidad. La validez de contenido del instrumento fue establecida por un grupo de investigadores y profesionales ambientales involucrados en la organización de la intervención educativa, junto con los profesionales a cargo de cada taller. Se realizó una prueba piloto para valorar la claridad y comprensión del instrumento. Un ejemplo de ítem es: ¿A qué hacen referencia las siglas ODS? (a. Objetivos del Desarrollo Sostenible; b. Objetivos del Diseño Sostenible; c Objetivos del Desarrollo Sustentables). La puntuación de un estudiante es el número total de respuestas correctas dividido por 2, para obtener una puntuación individual entre 0 a 5.
- Comportamiento pro-ambiental: Esta variable se operacionalizó mediante ocho ítems utilizados previamente en estudios con estudiantes españoles (Collado et al., 2019). Los participantes indicaron la frecuencia de realización de cada comportamiento en una escala de 5 puntos, de 1 (nunca) a 5 (siempre). Los comportamientos incluidos fueron (a) separo el papel y el cartón del resto de la basura, (b) separo el vidrio del resto de la basura, (c) separo el plástico del resto de la basura, (d) hago un esfuerzo por no desperdiciar electricidad, (e) hago un esfuerzo por no desperdiciar agua, (f) recuerdo a mis amigos que recojan la basura después de un picnic, (g) participo en iniciativas para proteger el medio ambiente, y (h) paso tiempo en áreas naturales. La consistencia interna fue adecuada en dos tiempos de recolección de datos (α T0 = .83; α T1 = .82).

- Norma personal ambiental: Los participantes informaron si se sentían moralmente obligados a realizar los ocho comportamientos descritos anteriormente. Por ejemplo, "Por mis propios valores/principios, separo el vidrio del resto de la basura". La consistencia interna en T0 fue α = .91 y en T1 fue α = .91.

2.4. Análisis de datos.

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS. Se llevaron a cabo ANOVAS de medias repetidas en un factor (tiempo) para estudiar la posible influencia de la participación en el programa en el conocimiento ambiental, la norma ambiental personal y el comportamiento pro-ambiental de los estudiantes. La variable intra-sujetos fue Tiempo y la variable inter-sujetos el Grupo (control vs. experimental).

3. Resultados.

A continuación, se presentan los resultados en relación al efecto que la participación en la intervención educativa sobre sostenibilidad ha tenido en el conocimiento ambiental de los estudiantes, su norma personal ambiental y la frecuencia de llevar a cabo comportamientos pro-ecológicos.

3.1. Efecto de la intervención educativa sobre el conocimiento ambiental.

En relación al impacto que la intervención educativa ha tenido en el conocimiento ambiental del estudiantado, los resultados muestran un efecto principal de la variable tiempo, F (1, 104) = 68.34, p < .001, η^2 = .17, indicando que hay diferencias significativas en el conocimiento personal ambiental entre antes (T0) y después (T1) de la intervención. Además, se encuentra una interacción significativa, F (2, 104) = 6.00, p <.001, η^2 = .14, indicando que las diferencias entre T0 y T1 en cuanto a la norma personal varían según el grupo (experimental o control). En concreto, se observa un incremento significativo en la norma personal ambiental en el grupo experimental, F (1,44) = 68.15, p < .001, η^2 = .43. Véase Figura 1. Esto indica que la intervención educativa ha tenido un efecto positivo en el conocimiento ambiental de los participantes, de manera que estos muestran tener un mayor conocimiento de la temática ambiental después de la intervención, en comparación con antes. Sin embargo, en el grupo de estudiantes que no participó en la intervención (es decir, el grupo control) no se encontró un incremento significativo de su conocimiento sobre temas ambientales.

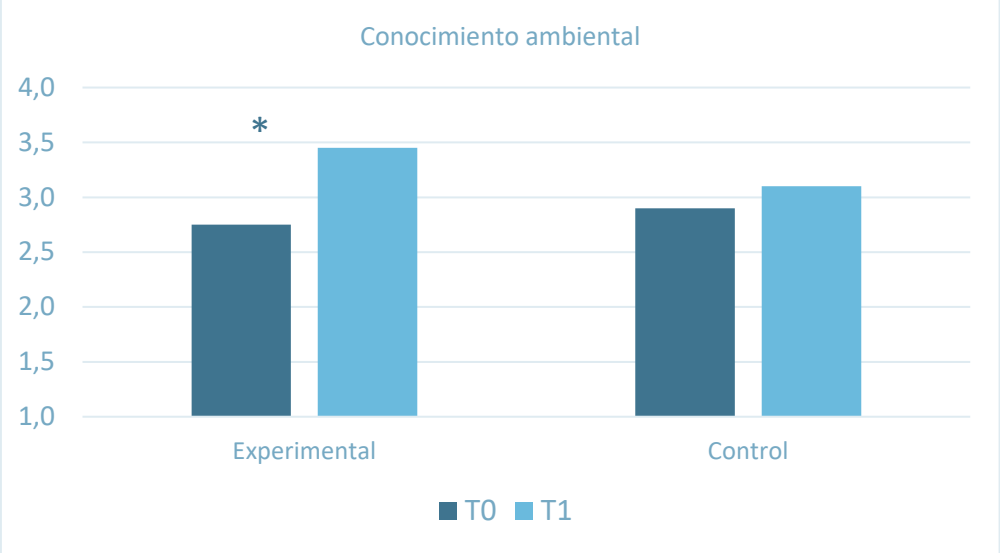


*Figura 1. Conocimiento ambiental en T0 y T1 por grupos. *p < .001.*

3.2. Efecto de la intervención educativa sobre la norma personal ambiental.

Teniendo en cuenta la norma personal ambiental, los resultados muestran un efecto principal de la variable tiempo sobre esta variable dependiente, F (1, 104) = 58.47, p < .001, η^2 = .15. Ello indica que hay diferencias significativas en la norma personal ambiental entre antes (T0) y después (T1) de la intervención. Además, se encuentra una interacción significativa, F (2, 104) = 6.40, p <.001, η^2 = .12, indicando que las diferencias entre T0 y T1 en cuanto a la norma personal ambiental varían según el grupo (experimental o control). En concreto, se observa un incremento significativo en la norma personal ambiental en el grupo experimental, F (1,44) = 35.6, p < .001, η^2 = .30. Véase Figura 2. Estos resultados son indicativos de que la intervención educativa tiene un efecto positivo en la norma personal ambiental. En otras palabras, el alumnado que ha participado en esta intervención muestra un sentimiento de obligación moral hacia el cuidado del medio ambiente mayor al finalizar la intervención que al comenzarla. Además, este efecto positivo solo se encuentra en el grupo experimental (que ha participado en la intervención), no habiéndose registrado cambios significativos en el grupo de estudiantes que no participó en la intervención.

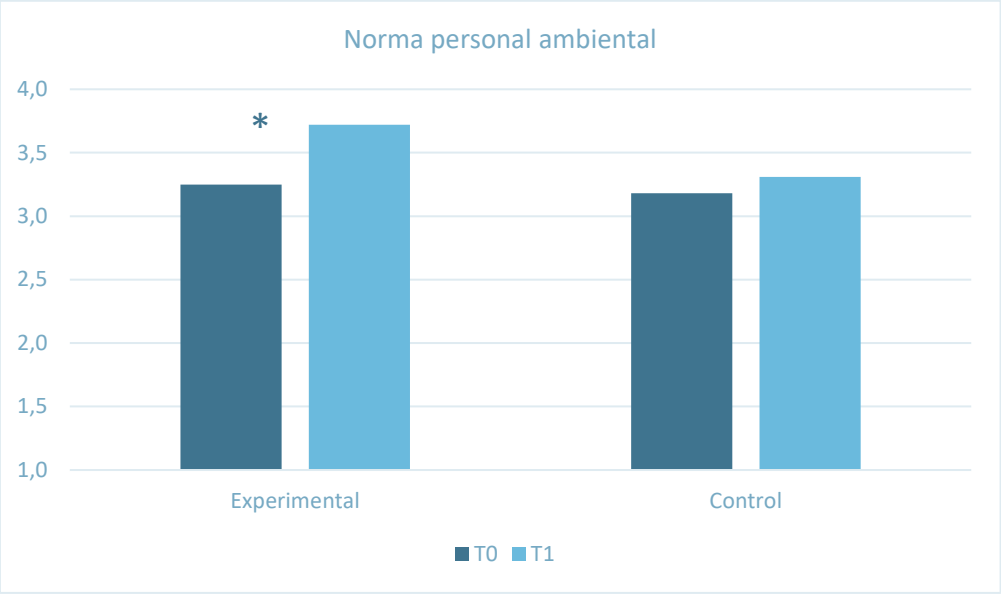


*Figura 2. Norma personal ambiental en T0 y T1 por grupos. *p < .001*

3.3. Efecto de la intervención educativa sobre el comportamiento pro-ambiental.

Por último, teniendo en cuenta la frecuencia de llevar a cabo conductas a favor del medio ambiente, encontramos que existe un efecto principal de la variable tiempo F (1, 104) = 65.14, p < .001, η^2 = .22. Ello indica que hay diferencias significativas en la frecuencia de llevar a cabo conductas pro-ambientales entre antes (T0) y después (T1) de participar en la intervención educativa. Además, se encuentra una interacción significativa, F (2, 104) = 5.35, p <.001, η^2 = .13, sugiriendo que las diferencias entre T0 y T1 en relación al comportamiento pro-ambiental varían según el grupo (experimental/control). Específicamente, los participantes en el grupo experimental reportan llevar a cabo significativamente más conductas a favor del medio ambiental después de la intervención, F (1,44) = 35.6, p < .001, η^2 = .18. Véase Figura 3. Así, tal y como se observa en la gráfica 3, el estudiantado que ha participado en la intervención educativa refiere llevar a cabo significativamente más comportamientos a favor del medio ambiente después de participar en dicha intervención, algo que no ocurre con el alumnado del grupo control. A pesar de que la frecuencia de llevar a cabo comportamiento pro-ambiental es similar en ambos grupos (experimental y control) antes del comienzo de la intervención, dicha frecuencia solo aumenta en los participantes del grupo experimental.

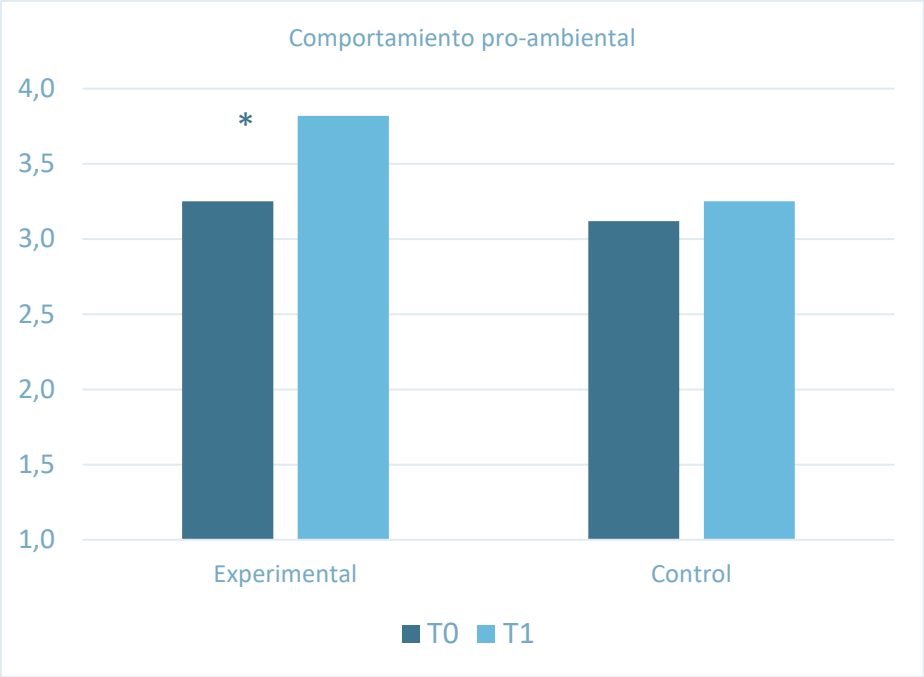


*Figura 3. Comportamiento ambiental en T0 y T1 por grupos. *p < .001.*

4. Discusión.

Los programas de innovación educativa en materia de educación ambiental son una herramienta esencial en el camino hacia una sociedad más sostenible. Sin embargo, la implementación de prácticas de sostenibilidad en los escenarios educativos, especialmente en la educación superior, aún es escasa. El presente trabajo muestra el efecto que la participación en un proyecto de innovación docente destinado a aumentar la conciencia ambiental de estudiantes universitarios tiene sobre su conocimiento del medio ambiente, su norma ambiental personal y la frecuencia de llevar a cabo conductas pro-ambientales.

De acuerdo con nuestros resultados, los estudiantes de ambos grupos reportaron niveles similares de conocimiento, norma ambiental personal y conductas pro-ambientales al inicio de la intervención (T0). En línea con trabajos previos, al inicio del estudio, los niveles de los estudiantes en las tres variables dependientes (conocimiento, norma ambiental personal y comportamiento) fueron moderados (Mathies et al., 2012). Esto podría reflejar el hecho de que los jóvenes de hoy en día tienden a estar comprometidos con la protección del medio ambiente (Wallis y Loy, 2021), lo que podría estar relacionado con una necesidad de cumplimiento de las normas sociales. En los países occidentales, es común recibir información sobre la gravedad de los problemas ambientales, la urgencia de cuidar el medio ambiente y las acciones diarias que las personas pueden realizar para preservar el medio ambiente a través de varios medios, como la televisión, la escuela y las redes sociales. Los estudiantes pueden percibir la adhesión a un estilo de vida sostenible como algo que la mayoría de la gente hace (es decir, norma descriptiva) y, por lo tanto, tratar de alinearse con la mayoría.

En consonancia con la hipótesis 1, la participación en la intervención educativa aumentó el conocimiento ambiental de los estudiantes, la norma ambiental personal y los comportamientos pro-ambientales. No se encontraron cambios en el grupo control para ninguna de estas variables. Estos resultados también están de acuerdo con estudios previos que muestran que las intervenciones educativas en materia de sostenibilidad en instituciones de educación superior pueden fomentar la sensibilidad hacia los demás (incluida la

sensibilidad hacia el medio ambiente) y hacia el poder de la comunidad (Seeberg y Minick, 2012), la conciencia sobre el cambio climático y las habilidades para resolver problemas ambientales complejos (Paschall y Wüstenhagen, 2012). Este resultado es especialmente relevante porque muestra que la participación en una intervención educativa en pro de la sostenibilidad no solo aumenta el conocimiento y la conciencia de los alumnos sobre cuestiones ambientales, sino que también puede provocar que el alumnado reflexione sobre sus propios valores personales, lo que en última instancia puede conducir a un cambio personal.

Es necesario mencionar algunas limitaciones de nuestro trabajo. Primero, el alumnado del grupo experimental se unió voluntariamente a la intervención educativa y, por lo tanto, los participantes no fueron asignados aleatoriamente a las condiciones experimentales. La falta de aleatoriedad en la asignación de los participantes, unida al pequeño tamaño muestral hace que los efectos causales deban ser tomados con precaución. En otras palabras, sería conveniente llevar a cabo trabajos similares con muestran más representativas y aleatorizadas para poder generalizar los resultados, y poder asegurar la causalidad de los efectos encontrados. No obstante, los participantes del grupo experimental y control mostraron niveles similares de pro-ambientalidad al inicio del estudio, descartando la posibilidad de que el alumnado que se unió al programa estuviera significativamente más comprometido con la sostenibilidad que aquel del grupo de control y, por tanto, aportando fiabilidad al trabajo. En segundo lugar, el comportamiento ambiental se registró con una medida de autorreporte, lo que podría haber sesgado los resultados. Estudios previos han utilizado medidas objetivas de comportamiento ambiental en universidades (Cheung et al., 2018) y se recomienda su uso en futuros trabajos para obtener una estimación más fiable de las prácticas pro-ambientales del estudiantado universitario.

4.1. Conclusión.

Una de las razones por las que no suelen incluirse estrategias educativas innovadoras en relación a la sostenibilidad en la universidad es la falta de evidencia científica sobre la eficacia que este tipo de programas puede tener en materia de actitudes y comportamientos pro-ambientales (Dagiliute et al., 2018). La falta de este tipo de trabajos empíricos es especialmente señalada en España (Larrán Jorge et al., 2015). Nuestro trabajo constituye un primer paso para abordar el estudio de la eficacia de los programas de innovación educativa en materia de medio ambiente con universitarios en nuestro país. Así, se evaluó la efectividad de una intervención de innovación educativa para promover la sostenibilidad en una universidad española. Mediante un cuasi-diseño experimental se obtuvo que la participación en el programa mejoró el conocimiento ambiental del estudiantado, la norma ambiental personal y aumentó su frecuencia de llevar a cabo conductas a favor del medio ambiente. Estos resultados son alentadores y apoyan la inclusión de programas de innovación docente centrados en el aumento de la conciencia ecológica en las universidades.

5. Agradecimientos.

Este trabajo ha sido financiado por el Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza (proyectos de innovación docente PIIDUZ_19_048 y PIIDUZ_18_157), coordinados por la primera autora de este trabajo.

Referencias bibliográficas.

Cheung, T. Y., Fok, L., Cheang, C-C., Yeung, C. H., Winnie So, W-M., y Chow, C-F. (2018). University halls plastics recycling: a blended intervention study. *The International Journal of Sustainability in Higher Education, 19*, 1038-1052. https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2017-0175

Collado, S., Staats, H., y Sancho, P. (2019). Normative influences on adolescent's self-reported pro-environmental behaviors: The role of parents and friends. *Environment and Behavior,* 51, 288-314. https://doi.org/10.1177%2F0013916517744591

Dagiliute, R., Liobikiene, G., y Minelgaite, A. (2018). Sustainability at universities: Students' perception from Green and Non-Green universities. *Journal of Cleaner Production, 181*, 473-482. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.01.213

Evans, G. W. (2019). Projected behavioral impacts of global climate change. *Annual Review of Psychology, 70,* 449-474. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103023.

Filho, W. L., Emblen-Perry, K., Molthan-Hill, P., Mifsud, M., Verhoef, L., Miranda, U., Bacelar-Nicolau, P., Olim de Sousa, L., Castro, P., Baynaghi, Al., Boddy, J., Lange, A., Frankenberger, F., y Price, E. (2019). Implementing innovation on environmental sustainability at Universities around the world. *Sustainability, 11*, 3807. https://doi.org/10.3390/su11143807

Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., Reider, D., y Martinuzzi, A. (2019). The impacts of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptualization. *International Journal of sustainability in Higher Education, 20*, 23-38. https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114

Larrán Jorge, M., Herrera, J., Calzado, Y., y Andrades, F. J. (2015). An approach to the implementation of sustainability practices in Spanish universities. *Journal of Cleaner Production, 106*, 34-44. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.07.035

Matthies, E., Selge, S., y Klockner, C. (2012). The role of parental behavior for the development of behavior specific environmental norms: The example of recycling and re-use behavior. *Journal of Environmental Psychology*, *32,* 277-284. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.04.003

Murray, P-. Goodhew, J., y Murray, S. (2013). The heart of ESD: personally engaging learners with sustainability. *Environmental Education Research, 20*, 718-734. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.836623

Paschall, M. y Wüstenhagen, R. (2012). More than a game: Learning about climate change through role-play. *Journal of Management Education, 36*, 510-543. https://doi.org/10.1177/1052562911411156

Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, pp.221-279.

Seeberg, V., y Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: Transformation in global learning. *International Journal of Multicultural Education*, *14,* 1-22. https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.569

Ssossé, Q., Wagner, J., y Hopper, C. (2021). Assessing the impact of EDS: Methods, challenges, results. *Sustainability, 13,* 2854. https://doi.org/10.3390/su13052854

Trémoliere, B., y Djeriouat, H. (2021). Exploring the roles of analytic cognitive style, climate science literacy, illusion of knowledge, and political orientation in climate change skepticism. *Journal of Environmental Psychology, 74*. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101561

Wallis, H., y Loy, L. S. (2021). What drives pro-environmental activism of young people? A survey study on the Fridays For Future movement. *Journal of Environmental Psychology, 74*, 101581. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101581

La historia de vida como estrategia para trabajar la memoria en el aula.

Susana Vidigal Alfaya. Universidad de Sevilla (España).

Miguel-Ángel Ballesteros-Moscosio. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

A sabiendas de que el tratamiento de la memoria histórica no está exento de controversia, no podemos obviar su gran interés como herramienta educativa en el desarrollo de la conciencia crítica, la formación en valores y el análisis de los acontecimientos actuales, para evitar así repetir los errores de un pasado no tan lejano.

La motivación que nos llevó a desarrollar el presente proyecto radica en la consideración de la importancia que tiene la educación en valores en la formación integral de la ciudadanía. Concretamente se busca educar en la tolerancia y el respeto a la vida a partir del conocimiento de la memoria histórica. Nuestra aproximación a la temática no parte de consideraciones políticas ni ideológicas, sino éticas y morales, que han de estar presentes en toda propuesta educativa en una sociedad democrática.

En este sentido, nos interesaba conocer cómo es impartida esta temática en las aulas y en qué medida. Para ello, era necesario determinar los conocimientos teóricos y didácticos que sobre la temática poseen los docentes, así como los recursos empleados (conocidos por los profesionales y los proporcionados por el propio centro educativo), y las actitudes que sobre el tema presenta el profesorado. Todos estos elementos inciden de manera directa en el modo en el que se presenta a los jóvenes la temática y condiciona la manera en la que ellos la reciben.

Consideramos que el tratamiento de esta temática pasa necesariamente por la consideración de los valores democráticos y desde el reconocimiento de la importancia que adquieren estos temas en el desarrollo de la madurez y el espíritu crítico. Es esencial que cada uno de nosotros juzgue por sí mismo la historia, pero desde un conocimiento amplio del hecho histórico y sus consecuencias e implicaciones personales y sociales.

2. Fundamentación teórica.

La memoria colectiva, como nos recuerda Halbwachs (2004), es un concepto que se entiende atendiendo a las relaciones personales y las vivencias individuales. Si bien la historia se concibe como una lista de hechos que tuvieron lugar, la memoria colectiva da voz a quienes los vivieron. De este modo, "la memoria de una sociedad se extiende hasta donde ella puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos de que está compuesta" (p.215).

Es por este motivo que consideramos tan importante la transmisión de vivencias, pues mientras quede alguien que conozca la historia, ésta nunca se olvidará.

La historia que hoy conocemos se ha recompuesto según la memoria de quiénes vivieron y contaron lo ocurrido, y solo conociendo, comprendiendo y escuchando seremos capaces de dar sentido y forma a los acontecimientos históricos que estudiamos a lo largo de nuestra vida.

Coincidimos con Molinero (2006) en que "debemos reflexionar sobre la historia, y nuestra memoria debe inscribirse en un relato histórico. Solo la comprensión profunda de un acontecimiento histórico permite el avance de nuestra capacidad de aprender de aquel acontecimiento" (p.246).

2.1. La corriente memorialista y los centros educativos.

El trabajo sobre la temática memorialista en los centros educativos andaluces es una realidad desde la promulgación de la Ley 2/2017 de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, en la que se recalca el derecho de todos los andaluces a ser informados y conocer los hechos acontecidos durante el periodo de la Guerra Civil y la dictadura Franquista.

Así, desde 2018, la Junta de Andalucía ha proporcionado instrucciones a todos los centros educativos andaluces, sobre la necesidad de llevar a cabo actividades planificadas para el 14 de junio, día de recuerdo y homenaje a las víctimas del golpe militar y la dictadura franquista. Además, esta es la fecha que conmemora la primera exhumación pública de una fosa del franquismo en suelo andaluz: la búsqueda de Aniceto Góngora en el año 2003. En este día no solo se llevarán a cabo actividades que recuerden la memoria de la época dictatorial, sino que también se recordarán los cambios acontecidos sobre el papel de la mujer. Más allá de este día, la Junta no se pronuncia sobre la temática, y deja a disposición de los docentes la decisión de cómo, cuánto y qué trabajar en este ámbito (Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2018). Esto nos puede hacer pensar de la ineficacia de la medida en términos de impacto en el aprendizaje de los estudiantes por cuanto que no parece suficiente un único día de conmemoración para un proceso significativo de transmisión de valores.

Con la propuesta de la nueva ley educativa, la LOMLOE, son varios los docentes, centros e instituciones memorialistas que han alzado la voz para pedir un tratamiento justo, extenso y fiel a la temática. En este sentido, se demanda una visión alejada de los bandos, de los buenos y malos, y de blanquear la historia, pues para conocer, se necesita un reflejo real y no una referencia genérica del todo imprecisa y en absoluto realista.

Es evidente, como Díez y Alonso (2021) escriben, el descontento evidente de los colectivos en pro de la memoria histórica democrática con el actual borrador de la LOMLOE, en el que la memoria democrática aparece como "reconocimiento, reparación y dignificación a las víctimas de la violencia", utilizando el término violencia de forma genérica, pudiéndose incluir en él víctimas de la dictadura franquista, a las víctimas del terrorismo o de la violencia de género. Además, en el actual borrador del Real Decreto de Educación Secundaria Obligatoria se obvia la memoria histórica democrática de la nueva Educación Secundaria Obligatoria pues solo aparece de manera explícita el término "Holocausto judío", y nada de la lucha legal, democrática y antifascista desarrollada por los fieles al estatus quo republicano.

Sin embargo, es más que evidente, como señala Molinero (2006), que "recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática es hoy en España un deber de justicia histórica, sirve para afirmar la calidad de la democracia y es una inversión de futuro porque no se debe olvidar que la identidad se construye en buena medida con el material de la memoria. Y, en ese sentido es necesario que las instituciones activen la creación de lugares de la memoria" (p.246). Así, será importante recuperar la memoria de nuestro pasado para comprender y construir nuestra identidad desde una nueva perspectiva conscientes de los hechos acontecidos en el pasado, lo que dará sentido y ayudará a entender la historia que envuelve hoy a nuestro país, así como los condicionantes sociales que se han dado a lo largo del tiempo. Sería un indicador de madurez de nuestra ciudadanía y de nuestra democracia. No podemos olvidar las tensiones que por motivos históricos e ideológicos se han generado a lo largo de la historia en nuestro contexto más cercano, y es justo eso, lo que, mediante la

memoria histórica, se pretende que no ocurra más, cerrando episodios y heridas, apelando a la Justicia, pero sin olvidar los hechos que tuvieron lugar, así como a las víctimas y victimarios.

2.2. ¿Qué se aprende en Historia?

Plá (2011), en relación con los contenidos ofrecidos en las aulas, considera que cada vez se hace mayor hincapié en los acontecimientos generales, olvidando la historia local de cada lugar. Esta circunstancia, hace que los estudiantes tengan visiones lejanas y distorsionadas del objeto de aprendizaje. Por este motivo, la presencia de contenido local y cercano al alumnado puede ayudarlos a conseguir una visión contextualizada a la realidad de los estudiantes, permitiéndoles así preguntar, investigar, conocer y, sobre todo, interesarse en algo que no percibirán como ajeno.

Además, no podemos olvidar que los contenidos ofrecidos en las aulas tienen intenciones sociales y no dejan de presentar cierto contenido ideológico como nos sugiere Santisteban (2015). Es decir, la ley responde a criterios establecidos que tratan de servir para alcanzar unos objetivos mayores, pero esto no excluye de la capacidad de los docentes para recordarlo en las aulas y para trabajar con el alumnado en el desarrollo de visiones críticas que les permitan adquirir cierta conciencia histórica. Como señala Fernández (2017, p.22) la memoria histórica no ha sido trabajada en las aulas, al menos hasta hace no mucho desde una perspectiva institucional, "más bien se ha convertido en apuesta personal de maestros que han desarrollado los contenidos de la Guerra Civil Española y el Franquismo desde enfoques innovadores". Una imagen de lo que ha sido el asociacionismo memorialista en la construcción de este espacio de reflexión social que es la memoria histórica, muchas veces alejado de intereses partidistas, pero movidas por la búsqueda de la Justicia. Esto nos puede hacer pensar o bien que el tema sea enjuiciado por ideologías o pensamientos políticos dominantes por parte del docente y se traslade una visión sesgada de lo ocurrido, o bien, que se trabaje desde una perspectiva didáctica de los valores, el respeto a los Derechos Humanos y la defensa del derecho a la vida. Dentro de esta segunda opción cabe también el estudio histórico, por supuesto, pues es materia curricular, pero puede afrontarse lejos de libros de texto o de manera complementaria a ellos: lecturas de biografías, películas, estudios de casos, trabajos de investigación... Despertando el interés y la curiosidad por la temática, así como el espíritu crítico de nuestros estudiantes.

2.3. Contar historias como herramienta de aprendizaje en el aula.

Pérez (2017) enfatiza la importancia de las historias de vida dentro de las técnicas cualitativas, equiparándola a la revisión de archivos históricos o documentos. De este modo, pone en valor el uso de las técnicas orales en el estudio de la historia. Sin embargo, habría que distinguir, como señala Aceves (1998), varios conceptos:

- "Historia oral" como una subdisciplina asociada a la práctica historiográfica que enfoca a los acontecimientos inmediatos o contemporáneos.
- "Historia de vida" como un término que se refiere más al campo de la acción de la antropología y la psicología, pero también al de la sociología.
- "Enfoque biográfico" como un término de corte cualitativo acuñado recientemente, y que corresponde al campo de la sociología, desarrollado en los últimos 25-30 años.

De esta manera y gracias a los tres enfoques conseguimos hacer un estudio mucho más completo, haciendo distintos tipos de análisis: sociológico, histórico o psicológico.

Sarriá (2008) nos recuerda que llevar a cabo trabajos basados en la historia oral es más sencillo en aquellas zonas rurales, pues las estructuras sociales suelen constar de mayores relaciones

familiares y generacionales, que muchas veces en las ciudades son casi inexistentes. Además, en zonas rurales más pequeñas, resulta menos dificultoso establecer contactos y poder desplazar al protagonista al centro para que cuente de primera mano su experiencia.

La historia oral se utiliza como método de investigación en las ciencias sociales, ayudando no solo a recopilar diferentes testimonios sobre el tema que nos ocupe, sino a proporcionar a las investigaciones otros puntos de vista y maneras de contar los hechos. Sebastiá-Alcáraz y Tonda-Monllor (2020), añaden que la historia oral es una nueva dimensión de la historia, pues no es la historia de los hechos que en Historia nos enseñan, ni la historia que cuenta un profesional de esta, sino que se trata de experiencias vividas que acaban siendo alteradas por, entre otras cosas, el devenir social al que las personas han estado expuestas a lo largo de los años, además de por la subjetividad de los que participan directa o indirectamente en los hechos que se cuentan.

Cómo indican Rodríguez, Luque y Navas (2014), la historia oral no solo permite conocer los sucesos acontecidos a lo largo del tiempo, sino que posibilita que las personas cuenten sus experiencias y vivencias, dando significado a nuestra historia y a su propia vida. Es una manera de contextualizar las vivencias de los propios protagonistas. Como señala Sanz (2005), esta herramienta forma parte de la metodología de investigación biográfica que nos permite conocer la realidad desde la perspectiva del protagonista en cuestión, gracias a sus recuerdos y experiencias. Así, como señalan estos mismos autores:

> *cuando hacemos uso, por tanto, de la historia oral podemos obtener una serie de visiones que son narradas en primera persona desde un punto muy subjetivo, ya que en ellas se recogen una serie de vivencias y experiencias vividas por un colectivo de personas en un momento determinado de su vida o en un largo período de la misma, y a través de las cuales se aportan nuevos planteamientos y visiones a la evidencia investigada lo que supone, además, la complementariedad de diferentes visiones así como la contrastación de las mismas (Rodríguez, Luque y Navas, 2014, pp. 193-194).*

Las historias orales tienen veracidad en la medida en que quien nos cuenta sus experiencias, vivió aquel momento histórico, aportando su punto de subjetividad al relato. Aun así, la historia oral aporta puntos muy positivos a los diferentes trabajos que se llevan a cabo mediante esta metodología de investigación. Algunas de estas aportaciones nombradas por Benadiba (2015):

- Complementan la información aportada por las fuentes tradicionales;
- Aportan más información sobre el significado de los acontecimientos que sobre los acontecimientos mismos. De esta manera, el testimonio oral se transforma en una fuente muy valiosa que representa las maneras en las que los individuos y las sociedades han extraído un significado de las experiencias pasadas. Cuando el entrevistado recuerda, lo hace "desde el presente", por lo tanto, ese recuerdo no se relaciona necesariamente con lo que vivió;
- Transforman la práctica de la historia y del trabajo del historiador, ya que en el contexto de la entrevista el testimonio le agrega "su" interpretación del pasado, desafiando el lugar del historiador y socializando la práctica de la historia;
- Cuestionan la idea de que "el pasado ya pasó". Con la recuperación de los testimonios orales se puede analizar cómo el pasado está presente en las prácticas cotidianas y cómo influye en la manera de pensar y de actuar en el presente;
- Representan un desafío diferente para el historiador ya que, al participar como entrevistador en la construcción del testimonio oral, su presencia queda impregnada en la fuente.

Una de las estrategias más empleadas para la reconstrucción de la historia oral son las entrevistas. En este caso, la clave radica en la interacción lingüística entre el entrevistado y el entrevistador, haciendo más llevadera y distendida la situación en la que se cuenta la historia personal. Según Mariezkurrena (2008), la estructura de la entrevista deja claro qué valores predominan en esta, dejando mayor capacidad de expresión a los entrevistados que cuando se utilizan cuestionarios abiertos. Además, resulta de interés presentar algunas preguntas generales al inicio que permitan al entrevistado relajarse ante una situación que per se no es habitual.

De esta manera trabajar con la historia oral supone una mayor fuente de información, más privada y personal, lo que involucra de manera directa al entrevistador y al propio entrevistado que han de hacer un gran esfuerzo por traer al presente lo vivido en el pasado, quizás de una manera distorsionada por la implicación emocional tanto del entrevistador como del entrevistado, pero con mayor significado.

De esta manera, y gracias en cierto modo a esa subjetividad de la que hablaban los autores anteriores, tenemos la oportunidad de conocer no solo los hechos acontecidos y narrados en los libros de texto, si no que podemos empatizar con los protagonistas, conocer y comprender sus sentimientos, como si se tratara de actores que en la historia juegan papeles secundarios, pero que al tiempo aportan todo el valor al hecho histórico en sí, añadiendo la perspectiva vivida por sus protagonistas anónimos. Reconstruir la memoria a partir de las experiencias de distintas personas nos permite encontrar matices y diferencias, lo que se traduce en una gran riqueza de nuevos conocimientos y un recurso altamente didáctico y de gran potencial para el desarrollo del pensamiento crítico y de las competencias emocionales (escucha activa, empatía, comunicación, negociación, etc.) tan necesarias en el desarrollo de una ciudadanía crítica y libre.

Las historias de vida llevadas al aula ayudan a los estudiantes a ser partícipes de su propio aprendizaje, poniendo de manifiesto la necesidad de la investigación por su parte, y no la mera recepción y memorización de hechos y datos inconexos. De esta manera las historias de vida facilitan en el estudiante una actitud activa a partir de la cual adquirir conocimientos, capacidades y destrezas de manera autónoma.

La enseñanza de la memoria no es más que otro de los frentes abiertos que aún tiene la docencia y la sociedad. Un frente del que podemos aprender mucho y del que están tomando partido centros educativos, asociaciones o ayuntamientos que han decidido apostar por el conocimiento de la historia con una visión holística, por los Derechos Humanos, por educar en valores y, al fin y al cabo, por revalorizar el derecho a la vida que tan poco se tuvo en cuenta años atrás.

3. Metodología.

Para desarrollar este estudio se procedió a realizar un análisis documental de los libros de texto utilizados en el centro IES AL-ISCAR en el cual se pretendía hacer la propuesta de material didáctico para el trabajo sobre la memoria. Se toma como punto de partida el contenido desarrollado en las aulas con la intención de completar los hechos históricos con la narración de uno de los protagonistas que vivieron dichos hechos históricos. Para realizar el análisis se emplearon las siguientes categorías (Tabla 1):

Categoría	Significado
Estructura del temario	Unión o no de momentos históricos. Espacio proporcionado para el abordaje de la temática.
Cantidad de actividades relacionadas	Número de actividades existentes en el temario sobre la temática abordada.
Tipo de actividades	Naturaleza de la actividad y agrupaciones solicitadas para la misma.
Estándares de aprendizaje	Estándar y relación entre éste, las actividades propuestas y con cómo se desarrolla el contenido teórico.

Tabla 1. Categorías de análisis.

A continuación, se procedió a elaborar un guion de entrevista destinado a recabar información sobre los hechos que se pretenden narrar a partir de la historia contada por uno de los vecinos de la localidad cercana. Se trata así de un estudio de un caso único. Se seleccionó a José, por ser el vecino de más edad de la localidad y que aun podía contarnos la historia vivida en primera persona. Aunque no fue él como tal quien sufrió las consecuencias de este periodo histórico, si fue observador de todo desde su niñez.

La idea que guiaba el proyecto era encontrar una manera de ampliar contenidos propiamente teóricos y poder compararlos con la realidad de quienes vivieron el momento histórico. ¿Cómo conocer mejor lo que ocurrió que de la mano de quien allí estuvo?

De esta manera se procedió a realizar una entrevista basada en cuatro bloques que permiten hacer un recorrido por la vida completa de la persona: antes, durante, después y la importancia de la Memoria en la educación. De esta manera el guion de entrevista se muestra en la Tabla 2.

Estas preguntas nos permiten reconstruir una historia de vida completa susceptible de ser usada como recurso educativo complementario al libro de texto tradicional. Así, el primer bloque pretende conocer al protagonista de la narración, acercarnos a la persona, darle voz, ponerle cara, acercarlo al oyente. En el segundo bloque se pretende profundizar en los contenidos que aparecen en el libro de texto, pero personalizándolo en el protagonista de la narración, haciendo hincapié en lo vivido por la persona. No podemos olvidar que la historia también son las personas. El tercer bloque pretende calibrar las repercusiones de los hechos históricos en la historia personal de los protagonistas. Las consecuencias de un acto no son inmediatas, y lo ocurrido puede acompañar al protagonista y a su entorno, más o menos próximo, toda la vida. El cuarto y último bloque da voz al entrevistado dándole la oportunidad de mostrar su parecer y valoración sobre el impacto del estudio de la memoria en el desarrollo del aprendizaje y los valores más jóvenes.

Bloque 1: Antes	Bloque 2: Durante
• ¿Cuál era el nombre de su familiar? ¿Tenía algún apodo? / ¿Cuál es su nombre? • ¿Cuándo y dónde nació? • ¿Tienen alguna foto? • ¿A qué se dedicaba? • ¿Qué formación tenía? ¿Quién y cómo la recibió? • ¿Qué edad tenía cuando fue detenido? ¿Y cuando murió? • ¿Estaba casado? ¿Tenía hijos? • ¿Qué posición adoptó durante la Segunda República y la Guerra Civil? • ¿Llegó a combatir desde algún bando?	• ¿Cuáles son las circunstancias que llevaron a la detención de esta persona? • ¿Se celebró algún juicio tras la detención? ¿Saben quiénes participaron en la detención? • ¿Hubo juicio? ¿Quién lo juzgó? • ¿Dónde lo llevaron tras la detención? ¿Conocéis de quién se trataba? • ¿Conocéis a alguien que estuviese con él? • ¿Conocéis algún testimonio cercano al vuestro? • ¿Sabéis cuál fue la condena declarada? • ¿Cómo se vivió en la familia ésta? •¿Sabéis dónde se encuentra vuestro familiar?

• ¿Pertenecía a alguna asociación política o no/ sindicato/ organización? ¿Afectó a la familia la pertenencia a esta organización?	
Bloque 3: Después • ¿Cómo se ha tratado esta historia en la familia? • ¿Se habla de ello actualmente? • ¿Cómo les afectó en aquel momento? ¿Y ahora? • ¿Qué postura adoptan respecto a la influencia de las ideologías?	Bloque 4: Importancia de educar en la Memoria • ¿Por qué cree que es importante educar en la memoria? • ¿En qué grado considera que se hace actualmente? • ¿Qué cree que aportaría a la sociedad conocer estas historias? • ¿Cree que los jóvenes tienen conocimiento sobre la Guerra Civil? ¿En qué grado? • ¿Considera que la sociedad y las instituciones han reconocido socialmente a las víctimas de la represión?

Tabla 2. Guion de entrevista.

Una vez analizada la entrevista y viendo su potencial como recurso educativo, propusimos un plan de acción que permitiese tratar la Memoria Histórica como un tema transversal en las aulas. No se trataba solo de trabajarlo en un momento concreto del temario, ni relegarlo a una única asignatura, ya que, gracias a la entrevista y la historia de vida realizada a partir de ella, puede tratarse desde varias asignaturas y perspectivas.

4. Resultados.

Tras revisar los programas, libros y materiales empleados en aquellas asignaturas que consideramos que de manera inicial podrían tener más relación o posibilidad de enlazar con el tema de la memoria histórica podemos concluir que:

- *Asignatura de Historia y Geografía:* El momento histórico de nuestro interés, Guerra Civil y Dictadura Franquista en España, no se abarca hasta llegar al último curso de Educación Secundaria. Pues hasta ese momento se trata la Prehistoria, Edad antigua, Edad Media... Y en tercero se dedica esta asignatura a la geografía y socio demografía.
  En el cuarto curso aparece el tema en cuestión. Se trata de un tema muy amplio titulado "Dictadura Franquista, Transición y Gobiernos democráticos". Dentro de estos los temas tratados son: el golpe franquista y los gobiernos que tras la Transición se sucedieron. Resulta curioso que pese a que el primero de los estándares de aprendizajes del currículo de este tema sea "Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica" solo se le dedica una actividad final en el libro, en la que deben responder a una serie de preguntas marcadas sobre textos dados como definiciones del concepto. Así en ningún momento se abarca la temática desde la visión del aprendizaje, sobre qué podemos extraer de estos sucesos y qué utilidad puede tener en nuestras vidas.
  En primero de Bachillerato se abarca la historia a nivel internacional, por lo que se olvida completamente el contexto más cercano de estos estudiantes. Por su parte en segundo, se ofrece el tema tanto de la Segunda República y Guerra civil como el de la Dictadura. Pero lo hace a niveles técnicos: Antecedentes, conflictos, etapas, características… De nuevo nada sobre valores o aprendizajes a extraer de lo ocurrido.
- *Asignatura de Valores Éticos:* Esta asignatura sería la alternativa a la asignatura de Religión, y se ofrece desde Primero de Secundaria hasta Segundo de Bachillerato.
- La asignatura es impartida por el mismo docente en todos los cursos y es él mismo quien crea los contenidos para sus alumnos. Por este motivo se abarcan siempre los mismos temas, pero a diferentes niveles, según la madurez del alumnado:

Dignidad de las personas, comprensión, respeto, igualdad en las relaciones interpersonales, moral y ética política y justicia, Derechos Humanos, valores éticos con relación a la ciencia y la tecnología y el desarrollo personal.
Partiendo de éstos en cada curso amplía más la oferta de información.
Siempre se trabaja mediante actividades previas de reflexión, trabajos de investigación, imágenes y dilemas a tratar. Los dilemas morales tienen su base en la teorías cognitivo-evolutivas presentadas por Kohlberg y citadas en Carrillo (1992). "El desarrollo moral se basa en la adquisición de principios autónomos de justicia", siendo éstos el resultado de las interacciones sociales donde prima el diálogo, la cooperación y el resto hacia los demás.
Las actividades con las que se trabajan pueden ser tanto individuales como en grupo si lo que se pretende es trabajar la comunicación y el respeto a las opiniones contrarias, algo que resulta muy beneficioso para la introducción de temas un tanto complejos. Por otra parte, el hecho de proponer actividades abiertas, donde sea el estudiante quien debe buscar información más allá de la que el docente ofrece es enriquecedor para los discentes.

- *Asignatura de Ciudadanía*. Esta asignatura sólo se imparte en el tercer curso de Secundaria. En ella se trabajan temas como qué es la ciudadanía, derechos y deberes de los ciudadanos, la convivencia y su importancia, el civismo, libertad y responsabilidad, Derechos Humanos, democracia, instituciones y autonomías ya en los últimos temas. No debemos olvidar que el docente encargado de la asignatura es el mismo de Valores éticos, comentadas anteriormente y filosofía y ética que comentaremos a continuación, por lo que la dinámica de trabaja es siempre igual: ideas previas mediante preguntas, trabajo individual de investigación y dilemas a resolver.
  Al tratarse del mismo docente que la asignatura anterior ocurre algo similar en cuanto al modus operandi de las clases y actividades a desarrollar.
- *Asignatura de Filosofía en 4º ESO.* Ésta se imparte en el último curso de Educación Secundaria y le daremos un tratamiento especial por ser una asignatura de libre elección, por lo que a diferencia de la filosofía de Bachillerato no es obligatoria para el alumnado.
  En este caso los primeros bloques son más teóricos y específicos en cuanto a la asignatura, explicando qué es la filosofía y su origen. Posteriormente se va avanzando hacia temas más complejos en los que las tareas y temas a tratar podrían ser de gran valor en cuanto al tema que a nosotros nos ocupa, algunos de los temas donde podríamos hacer hincapié serían "La libertad", "la dimensión social y cultural de las personas", e incluso, "la identidad personal".
  En este caso, volvemos a trabajar de la misma manera que en las dos anteriores. Personalmente creemos que el hecho de que el docente trabaje siempre en la misma línea ayuda mucho a los estudiantes a adaptarse a una metodología que no es la más común normalmente en los centros y les permite desplegar su creatividad y aprender a trabajar siendo ellos quienes gestionan su tiempo, aprendiendo a buscar información y a ser ellos quienes tienen que evaluar el grado de interés y veracidad que posee aquella información que leen continuamente.
- *Asignatura de Filosofía en Bachillerato.* Por un lado, debemos obviar la filosofía del segundo año de Bachillerato ya que se basa en los autores de los que los alumnos se examinarán en la Selectividad, por los que los contenidos están muy medidos y planificados, orientándose hacia el éxito en las pruebas posteriores.
  Por su parte, la filosofía de primero sigue con la trayectoria que se marcaba en la del curso anterior y la que se sigue en valores éticos en todos los años.

El análisis de la entrevista y de los libros de texto nos mostraron que la entrevista y la construcción de una historia de vida puede enriquecer mucho el aprendizaje y, por supuesto, hacerlo más atractivo a los estudiantes al acercarle el contenido teórico a un contexto más próximo.

En este apartado nos centramos en mostrar algunas respuestas[29] obtenidas en el bloque 4, correspondiente a la valoración de nuestro entrevistado sobre la importancia de educar en la Memoria, y este es la estrategia que se propone para trabajar de esta temática en los centros.

José nos habló de la gran necesidad que había en España de un cambio tras la Dictadura Franquista. *"Aquello era imposible de vivirlo ya. Imposible. Si esto no llega a cambiar a la democracia yo no sé qué hubiera sido. Hubiera sido una hecatombe. Pero ya desde entonces, esto ha cambiado de la noche al día."*

Así mismo, cuando hablamos de Memoria, después de todo lo que él vivió, cree que ahora sí se le da importancia y es gracias a la democracia.

> *"Entrevistadora: ¿Y por qué cree que no se le da importancia o se le ha dado a la memoria histórica, a la memoria de las personas?*
> *José: ¿Que no se le da? Si se la están dando.*
>
> *Entrevistadora: ¿Y por qué en el tiempo no se le ha dado? Porque esto tiene un boom de hace poquito.*
>
> *José: Porque no existía democracia y como no existía democracia nadie podría hacer nada."*

Respecto a la posibilidad de reabrir heridas, José fue contundente

> *Yo creo que no se debe olvidar una cosa tan histórica como esa. Yo creo que debe de continuar porque la historia de España tiene siglos y siglos y no se debe olvidar ni aquello, ni esto, ni lo que venga. Eso debe pervivir siempre.*

La historia es cómo es y deber ser conocida. Según él cuenta, esto aportaría *"mucho conocimiento y que supieran la verdad, que supieran la verdad como ha sido, no como la quieran ellos ablandar un poco, la historia tal como ha sido"*.

5. Conclusiones.

A través de las entrevistas, los estudiantes podrán reencontrase con la historia de sus mayores, quizás desconocida para ellos hasta ahora y podrán entre todos reconstruir la historia de su pueblo partiendo de la memoria colectiva de quienes vivieron aquellos momentos en primera persona. Además, esta estrategia permite romper las barreras generacionales, poniendo en valor la experiencia de los mayores, lo que conduce también a un refuerzo de la autoestima de éstos últimos.

Usar las historias de nuestros mayores pueden ser empleadas desde distintas áreas de conocimiento:

- Lengua: redacción de textos y expresión oral.
- Historia: a través del conocimiento de sus mayores y como complemento a los contenidos del libro de texto.

[29] Se mostrará a quien lo desee la transcripción de la entrevista.

- Valores éticos: Pueden discutir en clase que les aporta el conocimiento de estas historias y que extraen de ellas.
- Tecnología: Grabación y edición de los videos de las entrevistas, publicación online, elaboración de un blog temático, uso en RRSS.
- Educación física: realización de actividades físicas al aire libre, como senderismo o ciclismo por lugares relacionados con la memoria, como, por ejemplo, el canal de los presos, relacionándolo con la historia del lugar y de quienes allí estuvieron

Consideramos que, aunque es un tema complejo y controvertido, la propuesta realizada permite el tratamiento de los hechos históricos poniendo el foco en las personas, en la vida y los valores.

Aunque pueda considerarse un tema tratado muchas veces desde una visión partidista, la clave estaría en poder tratarlo desde los valores que caracterizan toda sociedad democrática, basada en la búsqueda y defensa de los Derechos Humanos y siempre con una visión crítica. No se trata de asumir sin más todo lo que escuchamos o leemos, pero sí de tener el suficiente conocimiento y criterio como para ser capaces de reflexionar sobre la veracidad y pertinencia de la información disponible e ir más allá de un libro o un solo testimonio.

Cada persona, aunque viviendo en el mismo contexto histórico vive unas experiencias vitales distintas a las otras, por lo que en cada entrevista escucharemos distintas versiones, parecidas o no, pero reales, vividas en primera persona, y que han de ser contrastadas con las experiencias y conocimientos personales.

Trabajar desde una perspectiva global y transversal desde la educación permite alejarnos de la distorsión ideológica o político, que podría sesgar la objetividad del hecho histórico. Debemos creer una ciudadanía informada, crítica, consciente de sus decisiones y valores, responsable y, sobre todo, con capacidad para cuestionar la realidad.

Referencias bibliográficas.

Aceves, J. E. (1998): "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación", en Galindo Cáceres, J. (1998): *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Alhambra.

Benadiba, L. (2015). Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad. *Revista Confluencias Culturais, 2* (4), 90-99.

Díez, E.J. y Alonso, I. (4 de diciembre de 2021). La memoria histórica, ausente en el nuevo currículo escolar: otra anomalía democrática española. *El País*. https://elpais.com/educacion/2021-12-04/la-memoria-historica-ausente-en-el-nuevo-curriculo-escolar-otra-anomalia-democratica-espanola.html

Fernández, M. (2017). Pensamiento crítico y memoria histórica: propuesta para el currículum de la comunidad foral de navarra. (trabajo fin de grado). Facultad de educación de Soria.

Halbwachs. M. (2004). *La Memoria Colectiva*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2017). Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. BOJA, 63.

Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz, 24*, 227-233.

Molinero, C. (2006). ¿Memoria de la represión o memoria del Franquismo? En S. Juliá (coord.). *Memoria de la Guerra y del franquismo.* (pp.219-277). Taurus.

Pérez, J.A. (2017). Unas notas sobre las historias de vida. una herramienta necesaria para el estudio de la historia contemporánea de Extremadura. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales "ALMENARA", 9*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889927

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles educativos, 33*(134), 138-154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820110004000090&lng=es&tlng=es.

Preston. P. (2017). *El Holocausto Español*. Debate.

Rodríguez, A.M.; Luque Pérez, R.M.; Navas Sánchez, A.M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *Reidocrea, 3*, 193-200.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Universidad de Extremadura.

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones en las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio, 57*, 99-115.

Sarriá, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos Revista Digital, 1*, 5-22.

Sebastiá-Alcaraz, R. y Tonda-Monllor, E. M. (2020). Geoinformación para la memoria democrática. *Cuadernos Geográficos, 59*(2), 129-148.

Buscando la implicación juvenil a través de narrativas proambientales.

María Esther del Moral Pérez. Universidad de Oviedo (España).
María Del Carmen Bellver Moreno. Universitat de València (España).
Nerea López-Bouzas. Universidad de Oviedo (España).

1. Introducción.

Concienciar a las jóvenes generaciones es clave para contribuir a preservar el planeta, de ahí los esfuerzos que desde la escuela se están haciendo para promover una educación medioambiental (Moser et al., 2021; Pedroso y Menéndez, 2017). Desde distintas instancias se están lanzando campañas a favor del desarrollo sostenible, que fomentan actitudes proactivas a través de distintos canales (Porcelli, 2020), en un intento de adherirse a los objetivos de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Los storytelling están constituyendo estrategias persuasivas al sumergir a los espectadores en relatos de gran impacto emocional (Rodrigo-Cano, 2019), que pueden promover la reflexión, cambios actitudinales, movilización y participación juvenil en iniciativas proambientales. Su potencial se asocia al despliegue creativo de guiones audiovisuales capaces de promover la empatía, apoyados en metáforas que conectan con el plano afectivo-emocional de los jóvenes (Castelló y Del Pino, 2019). Su versatilidad para fragmentar el mensaje en pequeñas piezas y adaptarse a distintos medios y soportes permite reconstruir y extender las historias (Renó y Flores, 2018).

A pesar de la potencialidad del storytelling, la captación y asimilación del mensaje por parte de la audiencia juvenil viene condicionada por su background: creencias, autoconciencia y autorregulación emocional, grado de sensibilización por el medioambiente, etc. (Chan, 2019). Sin embargo, una intervención educativa adecuada puede favorecer una base común de partida que ayude a regular los componentes emocionales para fomentar unas actitudes positivas que deriven en comportamientos proambientales mensurables. Estas campañas audiovisuales apoyadas en storytelling suponen una llamada de atención a nivel social importante. Indudablemente, buscan sensibilizar a la audiencia apelando a distintos elementos afectivo-emocionales, por ello resulta interesante conocer cómo perciben los mensajes transmitidos y qué grado de implicación medioambiental les suscita.

2. Metodología.

El estudio posee un carácter cualitativo, de corte fenomenológico (Rojas, 2011), concretamente focalizado al estudio de la contribución de tres vídeos proambientales para concienciar a la audiencia juvenil frente al cuidado del medio ambiente. Se utiliza la técnica del grupo focal para conocer la opinión de un determinado colectivo en estudios en ciencias sociales Escobar y Bonilla, 2017). Al igual que Barrera et al. (2020), esta investigación recaba las opiniones de jóvenes por entender que son claves para testar su sensibilidad medioambiental, pero el matiz diferencial de este estudio estriba en destacar el tipo de narrativas que prefieren. Así, el debate giró en torno a tres ejes temáticos: capacidad de sugerencia de los personajes, grado de persuasión y convicción del mensaje que transmiten cada vídeo.

2.1. Objetivos.

La presente investigación se orienta a: 1) constatar las opiniones de los universitarios sobre tres *storytelling* proambientales, centradas en la pertinencia de los personajes, el grado de persuasión de sus narrativas y el nivel de convicción de los mensajes transmitidos; 2) inferir el nivel de implicación medioambiental que proporcionan los vídeos.

2.2. Participantes.

El muestreo tuvo un carácter no probabilístico, de tipo intencional puesto que los participantes formaban parte de un proyecto proambiental, al que se anexionaron de forma voluntaria durante el curso 2020-21. En concreto, intervinieron 296 universitarios de títulos de grado y másteres en Educación, ¡coordinados por docentes de tres universidades españolas donde se desarrolló el proyecto Go Green! Su implementación en estas titulaciones se justifica por la incidencia que posee su formación en su futura labor docente, en el contexto de creciente preocupación por el deterioro del medio ambiente y en cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2015-2030. La implementación del proyecto fue de forma coordinada entre las 3 docentes para adoptar las mismas pautas y procedimientos metodológicos en cada aula universitaria.

2.3. Procedimiento.

Se contemplaron 4 fases: 1) *Selección de storytelling proambientales*: publicados en la última década, accesibles en YouTube, con más de 100.000 visionados y una duración inferior a 4 minutos; 2) *Análisis de contenido de tres storytelling:* breve descripción, tratamiento del problema medioambiental, estrategia narrativa adoptada y emociones suscitadas; 3) *Intervención formativa teórico-práctica en aulas universitarias* (N=296): justificación desde los ODS y la agenda 2030, presentación y visionado de tres *storytelling*; 4) Grupos focales: análisis cualitativo de los *storytelling*.



Figura 1. Fases del proyecto. Fuente: elaboración propia.

2.4. Descripción de los vídeos proambientales.

Los vídeos seleccionados -accesibles en YouTube- cumplen los criterios de Kaul et al. (2020), relativos a garantizar la credibilidad y fácil comprensión de los mensajes científicos transmitidos a jóvenes mediante *storytelling*. Buscan respuestas positivas que reduzcan la distancia entre comunicador y audiencia, apelando a personajes conocidos -que conecten con su target-, lenguaje y escenarios cotidianos con un componente de entretenimiento. La Tabla 1 identifica los vídeos seleccionados.

Nombre (Autoría, año). Enlace.	Género/ narrativa	Visto	Duración	Me gusta	No me gusta
Vídeo A: Rompe con el plástico. (ONU, 2018). https://n9.cl/60fjj	Publicidad/ Testimonio	116.224	2:02	1990	28
Vídeo B: Man (Steve Cutts, 2012). https://n9.cl/o2yk	Animación/ Distopía	52.483.950	3:36	1.3 M	129.572
Vídeo C: Liberemos la naturaleza de todo lo que le sobra (Ecoembes, 2020). https://bit.ly/3zzqlEi	Documental/ Realismo	977.830	0:29	25	1

Tabla 1. Identificación de los vídeos seleccionados. Fuente: elaboración propia.

A) Caso 1. Vídeo A: Rompe con el plástico (ONU, 2018)

El *noviazgo* con el plástico es una relación dañina, y así lo transmite una joven que narra los motivos tóxicos por los que se dio cuenta que algo no funcionaba. La historia utiliza el factor WOW para sorprender y provocar un impacto emocional positivo apelando al formato de las series de consumo juvenil con representación multicultural. Una recolección de imágenes de esta relación fallida -a partir de devastadores paisajes llenos de basura- sustenta los motivos por los que le hacía daño -envases y productos de plástico- (Figura 2), y las razones por las que acabó eligiendo a otro -botella de aluminio-. En tono de humor, se refleja el duelo emocional, transitando desde la tristeza (me estás sofocando) hasta la rabia (no soy yo, eres tú), invitando a la acción y a romper con relaciones tóxicas, aludiendo al plástico (Figura 3).





Figuras 2 y 3. Planos de la ruptura de la relación tóxica. Fuente: Rompe con el plástico. (ONU, 2018). https://n9.cl/60fjj

B) Caso 2. Vídeo B: Man (Steve Cutts, 2012)

Man es un reflejo de la acción del hombre en la naturaleza que, a partir de un personaje despiadado y egoísta, da un repaso distópico del impacto del ser humano en el planeta a lo largo de la historia. Desde una óptica ácida y catastrofista, el cortometraje animado muestra el maltrato animal, la falta de empatía y la capacidad autodestructiva que define nuestro paso por la Tierra (Figuras 4 y 5). La canción *En la gruta del rey de la montaña*, de Edvard Grieg, marca el ritmo y el clima emocional de desasosiego e intranquilidad ante la destrucción generada. A través de un estilo caricaturizado y exagerado que utiliza la evolución cromática para subrayar el deterioro ocasionado, interpelando al espectador para reflexionar sobre su huella ecológica en el medioambiente.





Figura 4 y 5. Imágenes distópicas de destrucción del planeta. Fuente: Man (Steve Cutts, 2012). https://n9.cl/o2yk

C) Caso 3. Vídeo C: Liberamos la naturaleza de todo lo que sobra (Ecoembes, 2020).
A partir de una secuenciación de imágenes realistas e idílicas acompañada de una música suave y relajante, invitan al deleite audiovisual apelando al símil entre nuestras sensaciones y las que la naturaleza nos brinda. La paz que genera estar en la cima de una montaña, la armonía del mar o la libertad que ofrece un paseo por un bosque nos invitan a reflexionar sobre *lo que la naturaleza nos libera para liberarla a ella de todo lo que le sobra*. Se dota de protagonismo a la naturaleza personalizándola, transmitiendo un mensaje esperanzador y proactivo (Figura 6). Se contraponen por un lado estados emocionales ligados a la tranquilidad y el disfrute de la naturaleza, y por otro, a la rabia y la indignación frente al consumismo desmesurado utilizando el neologismo *basuraleza* (Figura 7).





Figuras 6 y 7. Eliminando la basuraleza. Fuente: Liberemos la naturaleza de todo lo que le sobra (Ecoembes, 2020). https://bit.ly/3zzqlEi

2.5. Descripción de los vídeos proambientales.

Grupos focales.
Tras seleccionar los vídeos con contenido proambiental se distribuyó al alumnado en nueve grupos focales para que los analizaran, priorizando los siguientes ejes temáticos: 1) capacidad de sugerencia de los personajes; 2) grado de persuasión de la narrativa; y 3) nivel de convicción del mensaje. Posteriormente, debían poner en común en gran grupo sus opiniones, identificando el vídeo que más les había gustado, mientras un relator/a registraba por escrito -en un documento compartido- lo más destacado de cada eje temático.

Análisis de contenido.
Al finalizar la puesta en común, las investigadoras procedieron a categorizar las opiniones vertidas sobre los tres vídeos, para identificar su capacidad para sensibilizar, concienciar y/o movilizar a los jóvenes. Se establecieron distintos niveles de implicación de los participantes respecto al medio ambiente, que permitieron alinear las opiniones vertidas por ellos en torno a los tres ejes temáticos (personajes, narrativa y mensaje). Para ello se siguió la Teoría del Frame (Scheufele, 1999), agrupando de forma deductiva sus intervenciones en 8 marcos

adaptados de Buil et al. (2017) y apoyados en el modelo de predicción de la conducta de Ajzen y Fishbein (2000), contextualizado en el ámbito del respeto al medioambiente a partir de Musitu et al. (2020) y Vanegas-Rico et al. (2022):

- *Inacción:* I1. No me identifico; I2. No es adecuado.
- *Sensibilización*: S1 Me identifico con el mensaje; S2 Me ha hecho reflexionar sobre mis actos.
- *Concienciación:* C1. Ha cambiado mi actitud; C2. Se cómo contribuir a la mejora.
- *Movilización*: M1. Me gustaría aportar mi apoyo; M2. Necesito saber cómo implicarme.

Se adoptó un sistema de codificación inductivo, identificando -a partir de las opiniones de los participantes sobre cada vídeo- las categorías asociadas al nivel de implicación. Los datos se han analizado, de forma tradicional, mediante una codificación abierta, a partir de los registros de los relatores, identificando las palabras o frases que podrían vincularse con los niveles de implicación establecidos. La categorización se efectuó dentro de cada eje temático (personaje, narrativa y mensaje) para cada vídeo, siguiendo un proceso inductivo.

4. Resultados.

4.1. *Storytelling* preferido.

Los *storytelling* seleccionados transitan desde el discurso realista en formato documental, incidiendo en la divulgación de información (vídeo C), hasta un cortometraje animado con un tono catastrofista y provocador (Vídeo B); pasando por píldoras apoyadas en un testimonio cuya protagonista busca empatizar con la audiencia para asumir medidas proambientales (vídeo A). Y preguntados por cuál les había gustado más se decantaron curiosamente por los vídeos A y B con porcentajes similares (Figura 8). Un 45,4% de los estudiantes prefiere el vídeo A, por mostrar abiertamente la aversión al plástico. Otro 40,6% elige el vídeo B, al propiciar una reflexión a partir de la visión distópica que presenta. Tan solo el 14% se decanta por el vídeo C, que insta a cuidar la naturaleza disminuyendo la producción de basura desde una óptica idílica.

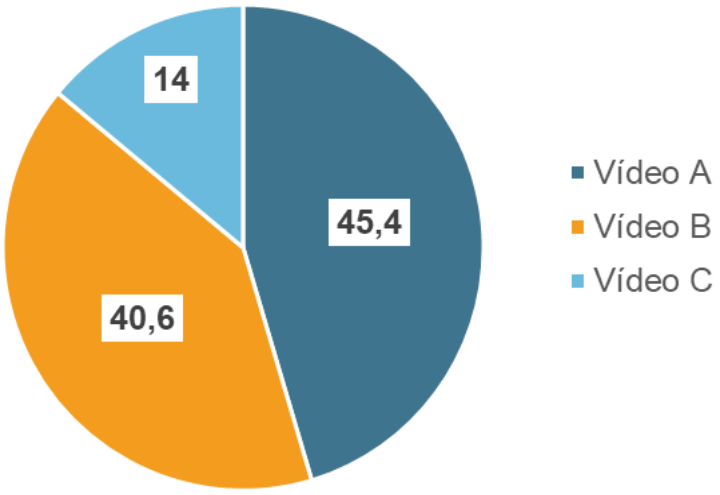


Figura 8. Distribución porcentual de la muestra según su preferencia. Fuente: elaboración propia.

4.2. Análisis de contenido: opiniones sobre los elementos intrínsecos a los vídeos y niveles de implicación suscitados.

A) Vídeo A.
Personajes:

- S1. Favorece la identificación y proyección con la audiencia juvenil, independientemente del género y la edad.
- S1. Ofrece una visión multicultural con valor inclusivo.
- S2. Apela a la metáfora de la relación tóxica: empatiza con la audiencia y sus experiencias e intereses, les sumerge en su propia realidad conectando desde lo emocional.
- S2. Reflexión sobre el uso del plástico en la actualidad.
- C1. La metáfora da pie a identificar la relación tóxica, recapacitar y cambiar de actitud.
- M1. El cambio como solución a una necesidad global.

Narrativa:

- I2. Es un tema demasiado serio, no es correcto hacer un video de cariz cómico.
- S1. Conecta a partir del relato narrado en primera persona (testimonio) sobre un problema personal.
- S1. Presenta personas reales en un ambiente de serie juvenil (planos, estética e imagen).
- S1. Llama la atención, engancha y conecta los problemas cotidianos de la audiencia juvenil.
- C1. Rechaza el estereotipo edadista que estigmatiza a los jóvenes.
- C1. Invita a la acción a partir de un relato original y ameno.
- M1. Promueve el cambio de conductas perjudiciales, a partir de un relato cómico y con humor versus catastrofismo.
- M1. Invita a sumarse a la causa con aportaciones positivas (esperanza).
- M2. Promueve el cambio con pautas concretas de colaboración individual.

Mensaje:

- S2. Reflexión sobre el uso del plástico en la actualidad.
- S2. Metáfora muy bien hecha en clave directa y realista que permite identificarse con el mensaje.
- C1. “No es el típico discurso de concienciación, es cercano y real”
- C1. El mensaje refuerza las creencias previas del espectador/a.
- M2. Va en contra de los discursos críticos, es efectivo e invita al comportamiento proambiental a partir de pautas.
- M2. Refleja fórmulas de actuación individualizada y soluciones instantáneas.

B) Vídeo B.
Personajes:

- I1. No se identifica al no ser un personaje real.
- S1. Los personajes muestran acciones que todos hacemos y con las que nos identificamos.
- S2. Representación de la humanidad como cruel y despiadada a través de una animación.

- S2. Muestra todos los problemas del medioambiente.
- S2. Reflexiona sobre el egoísmo del ser humano respecto al medioambiente.

Narrativa:

- I1. "Al ser un relato de animación nos distancia de la culpa hacia nosotros mismos".
- I1. Relato animado, crudo y crítico, no invita a cambiar de actitud ni te da alternativas o soluciones: aboca al inmovilismo.
- I2. Muy impactante pero demasiado culpabilizado, destructivo y agresivo. Nos muestra como culpables y responsables del deterioro del medio ambiente. Es desesperanzador.
- I2. Es muy aburrido, aunque real. Pero no llama la atención, no te toca, no te emociona y no ayuda a actuar.
- S1. Es realista, interpela y hace reflexionar a los jóvenes como un espejo de reflexión.
- S1. Es creíble y realista, muestra la realidad de conductas que hacemos día a día.
- S1. El cómic engancha porque la música ayuda a sumergirse en el relato, subrayando la carga dramática de lo representado.
- S2. Los espectadores necesitan ver estas imágenes negativas, a veces un mensaje agresivo es mejor para hacerles reflexionar sobre la realidad.
- S2. Relato radical y extremo que invita a reflexionar de una forma diferente.
- S2. Recrea las conductas que realizamos cada día y sus consecuencias.
- S2. Plasma a partir de una caricatura la sobreexplotación de la naturaleza para servir a nuestros intereses.
- S2. Desmitifica, mediante la exageración extrema, el impacto del progreso, el lujo y el consumismo desaforado en la naturaleza.
- S2. Logra empatizar provocando sentimientos de rabia y tristeza.
- S2. Original, realista, impactante, espectacular, con una estética adecuada para los jóvenes.
- S2. Relato que muestra la huella del hombre en el planeta a lo largo de la historia y concluye con una reflexión a partir de una trama de ficción protagonizada por extraterrestres que invaden el planeta.
- S2. Distopía agresiva y pesimista carente de esperanza.
- S2. Relato poco atractivo, descarnado porque evidencia la repercusión indirecta de nuestras acciones como consumidores: los espectadores prefieren no enfrentarse a sus contradicciones.
- S2. Genera rechazo porque culpabiliza.
- S2. Corto animado que evidencia lo que hacemos mal día a día y afecta directamente a la naturaleza y a nuestro futuro.
- C1. Rechaza el estereotipo edadista que estigmatiza a los jóvenes, culpabilizándoles de los errores de otras generaciones.
- C1. El estilo es muy impactante y agresivo. Muestra la realidad de forma clara, los graves problemas y peligros derivados de acciones transgresoras.
- C2. Te invita a cambiar para no acabar destruyendo el planeta.

Mensaje:

- I2. Impacta, pero no invita a cambiar conductas radicalmente, ni a mejorar algo concreto.
- I2. Discurso relevante, pero debería dirigirse a las multinacionales que son las culpables de esos desórdenes.

- I2. Apela a la necesidad de una mayor implicación política para promover cambios para salvar el planeta.
- I1. Mensaje genérico que no llega tanto, no te sientes tan identificado, al repartir la "culpa".
- S2. Culpabiliza a la sociedad en su conjunto, impacta a nivel mundial.
- S2. Rechazo a un discurso que no respeta las distintas sensibilidades: crítica muy dura a quien come carne.
- S2. La temática es actual: reflexión sobre el impacto del consumo de carne.
- C1. Apela a la responsabilidad del consumidor, acusándole de su complicidad en el deterioro del medio ambiente, al adoptar posturas tremendamente egoístas.
- C2. Ofrece más opciones para cambiar a hacer.

C) Vídeo C
Personajes:

- I1. No engancha.
- I1. Personaje demasiado idílico que nos aleja de la realidad.
- I1. Personajes poco realistas.
- I1. Parece que es poco realista esos paisajes idílicos.
- I1. No favorece la identificación Se puede transmitir con personas y situaciones con quien nos identifiquemos más.
- I1. No me identifico nada, los protagonistas se ven de lejos, no ayuda a identificarse.
- I2. Un poco banal, sin peso no impacta tanto como los otros dos primeros videos. Es importante que aparezcan humanos, aunque la protagonista sea la naturaleza, pues los humanos somos quienes podemos solucionar el problema.
- S1. No hay personajes, no te identificas.
- S2. La naturaleza es la protagonista y critica la "basuraleza".
- M1. Muestra un paisaje ideal que hay que mantener limpio, siendo el único video donde directamente muestra la conducta de recoger basura.

Narrativa:

- I2. Relato impacta poco ya que es breve y escaso.
- I1. No transmite nada, es un paisaje irreal, demasiado paradisíaco e idílico con el que no te identificas.
- I2. Es aburrido, no impacta ni provoca ningún sentimiento ni reacción.
- I2. Podría estar "vendiendo" cualquier cosa, es muy comercial y común.
- I1. Narrativa recurrente. Irreal, no te identificas.
- S1. Adopta el formato de un documental con imágenes y videos realistas de la naturaleza, tal y como es.
- S1. Transmite una imagen positiva y de paz, aunque típica.
- S1. Se trata de una mirada hacia la naturaleza libre de residuos y plásticos.

Mensaje:

- I1. Muy alejado de la audiencia juvenil.
- I2. Es mejor impactar negativamente para provocar un cambio.
- I2. Me deja totalmente indiferente.
- I2. La voz no es cercana, es muy de anuncio. No te involucra y es demasiado breve.
- S1. Mensaje visual, escaso, conciso y muy directo.
- S1. Transparente y sencillo.

- S2. Es corto, no amenaza ni alerta al público
- S2. La voz en off funciona bien.
- C2. Transmite cambio, mensaje potente.
- M1. Muestra paisajes idílicos que motivan a mantenerlos así.

Las opiniones de los relatores de los 9 grupos focales sobre la capacidad de sugerencia de los personajes que protagonizan cada vídeo; el grado de persuasión de sus narrativas y el nivel de convicción de los mensajes transmitidos, se agrupan en los 4 niveles de implicación medioambientales definidos a priori: inacción, sensibilización, concienciación y movilización, con sus respectivos subniveles (Tabla 2).

	Video A				Vídeo B				Vídeo C			
Nivel	P	N	M	Total	P	N	M	Total	P	N	M	Total
I1	0	0	0	0	1	2	1	4	6	2	1	9
I2	0	1	0	1	0	2	3	5	1	3	3	7
S1	2	3	0	5	1	3	0	4	1	3	2	6
S2	2	0	2	4	3	12	3	18	1	0	2	3
C1	1	2	2	5	0	2	1	3	0	0	0	0
C2	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	1	1
M1	1	2	0	3	0	0	0	0	1	0	1	2
M2	0	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0

P= Personajes; N= Narrativa; M= Mensaje.

Tabla 2. Niveles de implicación medioambiental de cada vídeo. Fuente: elaboración propia.

A juicio de los universitarios, el vídeo B es el que más sensibiliza, dado que invita en mayor medida a la reflexión a partir de su visión distópica y la identificación con lo que se narra. Por su parte, el vídeo A es el que más moviliza porque sugiere cómo apoyar la causa y genera interés por conocer cómo implicarse en proyectos o iniciativas medioambientales. Ambos vídeos (A y B) conciencian, el A fomenta el cambio de actitud plasmado en acciones concretas (reducir el uso de plásticos), sin embargo, el B induce implícitamente a adoptar comportamientos para mejorar el medioambiente visibilizando acciones a evitar (sobreexplotación animal y de recursos naturales) pues devastan la naturaleza. Por su parte, en contra de lo que cabría esperar, el vídeo C protagonizado por imágenes de la naturaleza en estado puro y acompañadas por una narrativa y mensaje propios del género documental, es el que menos implicación medioambiental promueve, abocando a la inacción.

5. Discusión y conclusiones.

Las opiniones vertidas por los universitarios al analizar los tres tipos de *storytelling* medioambientales ponen de relieve sus preferencias. Por un lado, los personajes del vídeo A favorecen la identificación y proyección con la audiencia juvenil, pues ofrece una visión multicultural con valor inclusivo apelando a la metáfora de una relación tóxica con el plástico, conectando desde lo emocional. Respecto a la narrativa, se apoya en un testimonio con cariz cómico para enganchar y conectar con los problemas cotidianos de la audiencia juvenil. Es un relato original, ameno que invita a la acción y aporta emociones positivas como la esperanza, promoviendo el cambio al aportar pautas concretas de colaboración individual para la mejora medioambiental. Es un mensaje realista, cercano y efectivo que aporta soluciones instantáneas.

En cuanto al vídeo B el personaje muestra la representación de la humanidad cruel y despiadada causante de los problemas del medioambiente por su egoísmo. Se trata de un relato con una narrativa crítica, impactante, culpabilizadora, destructiva y agresiva que, a modo de espejo, retrata la realidad. Se apoya en el lenguaje del cómic con una música que le dota de mayor carga dramática suscitando rabia y tristeza. Critica el consumismo y la

sobreexplotación de la naturaleza desde una distopía carente de esperanza. Su mensaje incide en la crítica de los desórdenes y a la sociedad en su conjunto, acusando al consumidor con el deterioro del medioambiente. Algunos encuestados sugieren que se debería dirigir a la responsabilidad de las multinacionales, exigiendo una mayor implicación política. Este vídeo se sitúa en una posición ambivalente, pues por un lado, invita a la reflexión a partir de la realidad distópica y, por el otro, la crudeza del relato genera el rechazo al acusar al consumidor del deterioro medioambiental.

El vídeo C tiene como protagonista a la propia naturaleza, invitando a alejarla de la *basuraleza*, como señala Rodrigo-Cano (2019) al referirse al cine documental. Este personaje -mostrado de forma idílica- es poco realista y banal, no incitando la identificación de la audiencia juvenil. Se trata de una mirada hacia la naturaleza libre de residuos y plásticos.

Sin embargo, si bien las imágenes paradisíacas representan la naturaleza desde una perspectiva positiva, se encuentra alejada de la cotidianeidad de los encuestados, no propiciando empatía al tratarse de algo irreal y alejado de la audiencia juvenil.

En general, se observa que los mensajes positivos que invitan a modificar conductas desde una perspectiva constructiva son más aceptados que los que adoptan visiones apocalípticas y distópicas, con carácter culpabilizador y crítico, pues abocan a la desesperanza y provocan rechazo. Por otro lado, la estética cinematográfica, próxima a las series, la música y el colorido son los recursos técnico-narrativos fundamentales para implicar a los jóvenes en el discurso proambiental.

La participación en el proyecto les ha ayudado a reflexionar sobre la problemática medioambiental, así como a identificar las estrategias que convierten a los distintos storytelling proambientales en recursos didácticos idóneos para sensibilizar, concienciar y movilizar a los más jóvenes. La integración de estas píldoras en contextos educativos se convierte en una oportunidad formativa para los futuros docentes. Por otro lado, sería conveniente que los creadores de estos *storytelling* conocieran las percepciones de la audiencia juvenil, con el fin de garantizar una mayor implicación. E incluso, deberían contar con los jóvenes para diseñar ese tipo de narrativas más afines a sus intereses, modos de expresión y comunicación.

Referencias bibliográficas.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. European Review of Social Psychology, 11(1), 1-33. https://doi.org/10.1080/14792779943000116

Barrera, L.F., Murillo, L.D., Ocaña, J., Cabrera, M., Echeverría, S.B., & Sotelo, M.A. (2020). Causas, consecuencias y qué hacer frente al cambio climático: análisis de grupos focales con estudiantes y profesores universitarios. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(87), 1103-1122. https://bit.ly/3hqEy5p

Buil, P., Roger, O., Selvam, R.M., & Prieto-Sandoval, V. (2017). The involvement of future generations in the circular economy paradigm: an empirical analysis on aluminium packaging recycling in Spain. Sustainability, 9(12), 2345. https://doi.org/10.3390/su9122345

Castelló, A., & Del Pino, C. (2019). De la publicidad a la comunicación persuasiva integrada: estrategia y empatía. ESIC Editorial.

Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. Children and Youth Services Review, 107, 104522. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522

Escobar, J. y Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9(1), 51-67. http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf

Kaul, L., Schrögel, P., & Humm, C. (2020). Environmental Science Communication for a Young Audience: A Case Study on the #EarthOvershootDay Campaign on YouTube. Frontiers in Communication, 5, 1-17. https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.601177

Moser, A. de S., Saheb Pedroso, D., Massaê Kataoka, A., & Andrade Torales-Campos, M. (2021). La emergencia climática en la enseñanza de las ciencias: los conocimientos necesarios para una propuesta de trabajo pedagógico por medio de la educomunicación científica. Revista Iberoamericana de Educación, 87(1), 155-171. https://doi.org/10.35362/rie8714628

Musitu, D., Esteban, M., León, M., Calleja, J.E., & Amador, L.V. (2020). Fiabilidad y validez de la escala de actitudes hacia el medio ambiente natural para adolescentes (Aman-a). Revista de Humanidades, 39, 247-270. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7429546

Organización de las Naciones Unidas (2015). Resolución A/70/1, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. https://n9.cl/rgqb

Pedroso, W., & Menéndez, Y. (2017). Vinculación de adolescentes con la gestión ambiental en comunidades costeras de Cuba, a través de la educomunicación y el audiovisual participativo. Revista de Comunicación, 16(1), 147-165. https://revistadecomunicacion.com/article/view/1012

Porcelli, A. M. (2020). El valor de las redes sociales en el progreso de los objetivos de desarrollo sostenible. Lex Social: Revista de Derechos Sociales, 10(2), 595–630. https://doi.org/10.46661/lexsocial.5078

Renó, D., & Flores, J. (2018). Periodismo transmedia. Ria Editorial.

Rodrigo-Cano, D. (2019). Storytelling desde la tierra para salvar la tierra. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 45, 317-319. http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.19

Rojas, I.R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. Espacios Públicos, 14(31), 176-189. .http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010

Scheufele, D.A. (1999). Framing as a theory of media effects. Journal of Communication, 49(1), 103-122.

Vanegas-Rico, M.C., Corral-Verdugo, V., Bustos-Aguayo, J.M. & Ortega-Andeane, P. (2022). Expectations of others' environmental behaviour and its effect on personal pro-environmental behaviour. PsyEcology, 13(1), 29-49. http://doi.org/10.1080/21711976.2021.1992872

Fomento del desarrollo sostenible mediante el aprendizaje basado en juegos (ABJ).

Ángela Bermejo San Frutos. Universidad Autónoma de Madrid (España).
José Manuel Pérez-Martín. Universidad Autónoma de Madrid (España).
Rosa Gálvez Esteban. Universidad Autónoma de Madrid (España).

1. Introducción.

1.1. La educación y la alfabetización en ciencias y tecnología

Resulta evidente la gran influencia, en la sociedad actual, de los avances científicos y tecnológicos. Cada vez más campos como la tecnología o la ciencia forman parte de nuestra vida cotidiana, lo que requiere de un mayor conocimiento en dichas áreas (en cuestiones tan dispares como por ejemplo las energías renovables, la transmisión de enfermedades, etc.). Hoy en día, la ciencia y la tecnología han abandonado los discursos de las élites académicas para pasar a ser una parte más de lo que comúnmente denominados "cultura básica". Adicionalmente, este conocimiento forma parte del discurso público y social, resultando necesario para la integración de los individuos en las sociedades actuales (Larrain, 2009). Un claro ejemplo de esto es la necesidad de este conocimiento a la hora de tratar de entender las noticias que aparecen en los medios de comunicación o, incluso, en las redes sociales (Cajas *et al*., 2001). La falta de este es la base de muchas creencias erróneas y malas interpretaciones. Por ello, la alfabetización científica debería ser algo imprescindible en las sociedades actuales, independientemente del nivel de desarrollo económico o social (Larrain, 2009). Además, son muchos los estudios que afirman que una mejor calidad de vida se encuentra íntimamente relacionada con el nivel de conocimiento científico (OECD, 2007). Paradójicamente, las sociedades actuales, y no solo las denominadas en desarrollo o subdesarrolladas, sino también aquellas que presumen de un desarrollo completo, manifiestan poseer un conocimiento científico-tecnológico escaso, pues en las trayectorias escolares y de educación secundaria reciben una educación en la que no se relaciona la ciencia y la tecnología con la sociedad actual (AAAS, 1997), generándose así compartimentos estancos de conocimientos sin crear esas interconexiones tan útiles para la vida cotidiana. Desgraciadamente, esta traslación se hace con poca o escasa planificación y de forma puntual, delegando en los autores de libros de texto y/o como resultado de las ideologías mayoritarias del momento, que no necesariamente seleccionan los avances científicos de mayor importancia, sino aquellos que se consideren más relevantes (Cajas, 2001).

Con el fin de mejorar la calidad de vida y de la enseñanza, la OCDE[30] implementó PISA[31] donde se describía el término de competencia científica como *"La capacidad de emplear el conocimiento científico para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la ciencia*" (OECD, 2006, p13). Este se realiza cada 3 años, desde el año 2000, poniendo el foco en el alumnado de 15 años de los países miembro de la OCDE. Los resultados obtenidos

[30] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)
[31] Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA)

por nuestro país, España, son claramente desalentadores, situándose en todas las convocatorias por debajo de la media y, desde el año 2012, en continuo descenso (Echazarra, 2019). En otras palabras, el sistema educativo actual requiere de una mejora en la alfabetización en ciencias y tecnología, o lo que es lo mismo, en el desarrollo de la competencia científica, para que las futuras generaciones sean capaces, no solo de movilizar contenidos, sino también usarlos de manera crítica.

1.2. Crisis climática y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Como consecuencia de la crisis ecológica del planeta, bien sea medida en términos de cambio climático, pérdida de biodiversidad, contaminación del aire, agua y suelos o, recientemente, como emergencia de ciertas enfermedades, en 2015 la ONU[32] presentó un proyecto denominado Agenda 2030 con el fin de acabar con los patrones de producción actual y tratar de impulsar un cambio hacia un modelo más sostenible (ONU, 2015). Para conseguir esto, se plantearon 17 objetivos, los cuales se denominan Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, se puso el foco en la educación, como medio para la instrucción y el desarrollo de estos (OCDE, 2006). No obstante, esta organización lleva varios años informando a los países de los escasos esfuerzos implementados en materia de consecución de dichos ODS, recalcando el requerimiento de un sistema educativo que esté realmente involucrado en la consecución de estos (ONU, 2017).

Asimismo, existen estudios que avisan del bajo desempeño de los estudiantes en cultura ambiental, pues presentan un gran desconocimiento en cuanto al funcionamiento de los ecosistemas y la estrecha relación entre estos sistemas naturales y los socioeconómicos. Este hecho es verdaderamente preocupante, puesto que la escuela es una de las principales fuentes de conocimiento sobre temas ambientales (Márquez et al., 2011). Además, son muchos los autores que afirman que no basta con que la educación formal persiga la conservación del entorno, sino que esta debe conseguir un cambio en los hábitos de los estudiantes y promover el desarrollo de un pensamiento crítico para el análisis de la problemática ambiental. En otros términos, la educación puede ser un impulsor de cambio social para lograr la sostenibilidad que tanto demandan los ODS (ONU, 2017). Sin embargo, esto sólo es posible si se promueve un cambio radical en la formación de los docentes para que sean capaces de crear los espacios de aprendizaje apropiados, y así, aprovechar las problemáticas y temas de actualidad existentes en el entorno más cercano del estudiantado (Márquez et al., 2011).

2. Material y métodos.

2.1. Metodología: ¿qué implica trabajar bajo un enfoque STEM?

Este material educativo se encuadra dentro de lo que conocemos hoy en día como educación STEM (del inglés Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Actualmente, esta metodología, en el campo de la educación es, sin duda, una de las protagonistas de los estudios de innovación educativa (Martín y Santaolalla, 2020). Este enfoque nace como respuesta tanto a los nuevos requerimientos de la educación actual, como los dictados por la OCDE relacionados con el bajo desempeño competencial en ciencias, entre otros (Useche y Vargas, 2019).

Según Vo *et al*. (2017), existen varios requisitos para generar una buena propuesta educativa con enfoque STEM: 1) El estudiante debe ser el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Este debe ser un sujeto activo y construir sus conocimientos mediante la resolución de problemas reales de su alrededor (no inventados por el docente o propuestos en textos ajenos

[32] Organización de las Naciones Unidas (ONU)

a este). 2) La resolución del problema tiene que exigir la movilización de los distintos aspectos del enfoque STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), al igual que los fenómenos, objetos de estudio o experiencias. Es decir, debe ser una propuesta interdisciplinar.

Igualmente, tal y como dicta la educación STEM, es necesario poner el foco de atención en propiciar el aprendizaje activo del alumnado, siendo estos los encargados de resolver situaciones del mundo real y, así, generar aprendizaje de una manera más significativa (García *et al*., 2017). De esta manera, el acercamiento a los distintos fenómenos a estudiar o problemas a tratar, además de realizarse de una manera interdisciplinar, se realiza de la misma manera en la que se presenta en la naturaleza. Así, la búsqueda de soluciones integradas evitará caer en el estudio parcelado de la realidad, como ocurre de manera frecuente en los trabajos en laboratorios escolares. Adicionalmente, este enfoque STEM pretende generar curiosidad e interés sobre temas cotidianos de actualidad, algo prácticamente inexistente en nuestros días (Cilleruelo y Zubiaga, 2014).

2.2. Fundamentación teórica.

Este recurso didáctico se vertebra alrededor de conceptos de Ecología y desarrollo sostenible, muchos de ellos presentes en el currículo de diversas materias de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que le hace material muy útil para impartir el bloque de Ecología (RD *1105/2014*) (Tabla 1). No obstante, es apto para ambientes universitarios o de educación no formal, al tratar contenidos de gran relevancia en la actualidad para la conservación del medio ambiente y despertar una conciencia ecológica. En otras palabras, encontramos conceptos relacionados con todas las áreas STEM y altamente necesarios para hacer frente a la crisis climática que acontece.

Materia	Contenidos
Biología (4º ESO y 1º Bachillerato)	1. Factores ambientales y su influencia sobre los seres vivos; 2. Relaciones intra e interespecíficas; 3. Transferencia de materia y energía en una cadena trófica y consecuencias de la gestión sostenible; 4. Actuaciones humanas sobre diferentes ecosistemas y su influencia; 5. Procesos de tratamiento de residuos; 6. Importancia del desarrollo sostenible y la utilización de energías renovable; 7. Endemismos principales de la flora y la fauna españolas; 8. Principales causas de pérdida de biodiversidad y amenazas para la extinción de especies; 9. Consecuencias del tráfico de especies exóticas y de la liberación al medio de especies invasoras; 10. Principales especies de un ecosistema cercano.
Física y química (2º y 3º ESO)	1. El papel de la energía en nuestras vidas y comparar el impacto medioambiental y económico de las mismas; 2. Importancia del ahorro energético para un desarrollo sostenible; 3. Conocer y comparar las diferentes fuentes de energía; 4. Importancia del consumo responsable de las fuentes energéticas.
Tecnología (4º y 1º Bachillerato)	1. Repercusión de la tecnología en el día a día; 2. Importancia de los recursos energéticos en la sociedad actual, sus debilidades y fortalezas en el desarrollo de una sociedad sostenible; 3. Propuestas de reducción de consumo energético.
Cultura científica (4º ESO)	1. Principales problemas medioambientales, causas y factores que los intensifican, consecuencias y soluciones; 2. Implicaciones sociales de la sobreexplotación de recursos naturales, contaminación, pérdida de biodiversidad y tratamiento de residuos; 3. Nuevas fuentes de energía no contaminantes y económicamente viables; 4. Gestión sostenible de los recursos que proporciona la Tierra.

Tabla 1. Contenidos de Ecopoly, basados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

3. Material didáctico: Ecopoly.

En primer lugar, el juego cuenta con un gran tablero que simula a un ecosistema virgen, sin intervención humana, que contiene una gran variedad de recursos ecosistémicos tales como bosques, río, mar, etc. Sobre éste se irán colocando otros componentes. Igualmente, se dispone de tres tipos de cartas. Las Cartas de Acción (Figura 1), hacen referencia a las posibles acciones que podrá realizar cada uno de los jugadores en su ecosistema. Así, están

diferenciadas en colores en función del tipo de actividad: naranjas (fuentes de energía, renovables y no renovables, que pueden elegirse para proveer a su ecosistema); moradas (actividades económicas a desarrollar en su ecosistema, tales como agricultura, ganadería, pesca, explotación forestal, etc.); amarillas (acciones sostenibles), azules (asentamientos humanos: pueblos y ciudades); rosas (acciones derivadas de las actividades económicas principales, tales como la gestión de residuos, la construcción carreteras, etc.). Así mismo, estas cartas tienen asignado un valor de aumento o disminución de *biopuntos* e *impacts* (comentado a continuación). Este no resulta arbitrario, sino que ha sido obtenido en base a numerosos informes e investigaciones científicas reales (INE, 2021; Gagnon et al., 2020; Ramírez y Guzmán, 2017; Red Eléctrica de España, 2020; WWF, 2020). Estos datos se procesaron y normalizaron para poder atribuírselo a cada una de las acciones.

Es aquí donde reside el verdadero valor del juego, pues cualquier acción y efecto observado es un verdadero reflejo de la realidad que vivimos hoy en día.



Figura 1. Ejemplo de Cartas de Acción, los colores se asocian con las distintas actividades que representan (naranja: fuentes de energía, amarillo: acciones ecológicas, azul: asentamientos humanos, morado: actividades económicas y rosa: infraestructuras).

Las Cartas de Suerte (Figura 2), muestran acontecimientos, que tienen lugar en el día a día, relacionados con la conservación del medio ambiente. Estas aparecen divididas en dos colores en función de las consecuencias: rojo (cartas con consecuencias negativas sobre el medio ambiente, tales como la introducción de una especie invasora, incumplimiento de un convenio, caza furtiva o tráfico ilegal de especies, plagas, aparición de brotes de enfermedades, etc.) y verde (cartas con consecuencias positivas sobre el ecosistema, tales como la protección de una especie determinada, reforestación de espacios, fomento de especies autóctonas, etc.). Por último, las Cartas de Conocimientos, las cuales contienen preguntas acerca de los contenidos previamente mencionados (Tabla 1) junto con su respuesta.

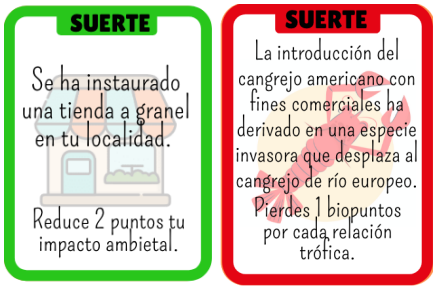


Figura 2. Ejemplos de Cartas de Suerte, el color verde asociado a consecuencias positivas y el rojo a negativas.

Adicionalmente, cada uno de los jugadores cuenta con 3 redes tróficas (representación de las conexiones tróficas entre las distintas especies) presentes en su ecosistema. Todas las especies que aparecen en estas se encuentran en nuestro país y/o son endemismos, fomentando así el conocimiento de nuestra biodiversidad más cercana. Asimismo, se indica qué tipo de especies son los distintos organismos representados (especies emblemáticas, claves, amenazadas, etc.).

Por último, este material didáctico cuenta con un cuaderno de registro y tokens (fichas con cada uno de los "logos" representados en las distintas Cartas de Acción para colocarse en el tablero, es decir, en un lugar concreto del ecosistema) y con un cuaderno de registro. En relación con el cuaderno de registro, este contiene una tabla donde poder apuntar los cambios que experimentan las tres variables (*ecopuntos, impacts* y *biopuntos*) e información adicional (definiciones, gráficos, etc.) sobre los conceptos involucrados en el juego.

La dinámica del juego es sencilla, los jugadores se dividen en grupos (de 2 a 8 jugadores, para jugar 1 contra uno o 4 contra cuatro). Cada uno de ellos posee con un ecosistema virgen asociado a 3 redes tróficas y un número determinado de puntos. El puntaje de este juego hace referencia a 3 parámetros:

- *Ecopuntos*. Moneda de cambio, la cual permitirá llevar a cabo las Cartas de Acción deseadas. Cada jugador parte con una cantidad inicial de *ecopuntos*, además, podrán ser adquiridos a través de las "Cartas de Suerte".
- *Biopuntos*. Esta variable hace referencia a la biodiversidad del ecosistema, permitiendo de alguna manera llevar cierta "contabilidad" de la misma.
- *Impacts*. Este puntaje hace referencia a la salud del ecosistema o impacto en el ambiente, incluyendo distintos parámetros tales como la contaminación, la variación de factores bióticos y abióticos, la eutrofización de aguas, etc.

Cada jugador parte con una cantidad inicial de *impacts* y *biopuntos* que irán aumentando o disminuyendo en función de sus decisiones.

Antes de comenzar, los jugadores deberán indicar en sus redes tróficas el nivel de amenaza que posee cada una de las especies marcadas como "amenazadas". Para ello, se les proporciona una explicación de la graduación de amenazas que puede sufrir una especie y un QR que los llevará a la lista rojas de especies de la IUCN[33] donde realizar la búsqueda. A continuación, por turnos, cada grupo deberá coger una carta de suerte, la cual ocasionará cambios en su ecosistema. Así mismo, tiene la posibilidad de gastar su presupuesto en las acciones que más desee (Cartas de Acción), pudiéndose adquirir únicamente una o, por el contrario, varias si el presupuesto lo permite. Al final de cada turno, se hacer un recuento de las distintas variables mencionadas. Igualmente, cabe la posibilidad de coger una "Carta de Conocimientos" para aumentar sus *ecopuntos* (cuanto menor tiempo elijan tener disponible para responder, mayor será la cantidad de *ecopuntos* que reciban si la respuesta es correcta). Así, a lo largo de la partida, los jugadores irán colocando sus tokens sobre el ecosistema para poder visualizar sus acciones sobre el medio.

[33] Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) https://www.iucnredlist.org/

El juego acaba cuando los jugadores lo decidan o, por el contrario, cuando uno de ellos acabe alcanzado la cifra de 0 en cualquiera de las 3 variables. El ganador es quien obtenga una mayor calificación tras introducir el valor de las variables en una fórmula confeccionada, la cual tiene en cuanta la biodiversidad restante y la salud final del ecosistema (*impacts*).

No obstante, existe otra modalidad de juego adicional en la que los propios jugadores confeccionan las cartas del juego, utilizando las plantillas aportadas. De esta manera, se fomentaría aún más la investigación científica, la indagación y la creatividad. Con esta variante no se persigue la creación de un nuevo juego, sino más bien, la inclusión de nuevas Cartas de Acción, en concreto aquellas con acciones sostenibles, y Cartas de Suerte que incluyan nuevos sucesos que hayan sucedido recientemente, relacionados con el medio ambiente.

Por último, comentar la existencia de una prueba inicial y otra final que permitirán medir las ideas previas presentes en los jugadores y, al final el juego, el grado de conocimientos y competencia ambiental, en materia de desarrollo sostenible y ecología, adquiridos.

Referencias bibliográficas.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1997). *Ciencia: conocimiento para todos*. México: Harla.

Cajas, F. (2001). Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19 (2), 243-254.

Cilleruelo, L. y Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología, *XXI Jornadas de Psicodidáctica*. Bilbao, España.

Echazarra, A. (2019). España – Nota del país – Resultados de PISA 2018. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). Nota de prensa: Cuentas medioambientales. Cuenta de Emisiones a la Atmósfera. Avance 2020 y año 2019. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/cma_2019_ea.pdf

Gagnon, L., Belanger, C., & Uchiyama, Y. (2002). Life-cycle assessment of electricity generation options: The status of research in year 2001. *Energy policy*, *30*(14), 1267-1278.

García, Y., González, D. S. R. y Oviedo, F. B. (2017). Actividades STEM en la formación inicial de profesores: nuevos enfoques didácticos para los desafíos del siglo XXI. *Diálogos Educativos*, 33, 35-46.

Larrain, A. (2009). El rol de la argumentación en la alfabetización científica. *Estudios públicos*, 116(4), 167-193.

Márquez, R., Salavarría García, O. O., Eastmond Spencer, A., Ayala Arcipreste, M. E., Arteaga Aguilar, M. A., Isaac-Márquez, A. P., Sandoval, J. L. V. y Manzanero, L. A. (2011). Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato: estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche. *Revista electrónica de investigación educativa*, *13*(2), 83-99.

Organización de las Naciones (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. 16-31. Recuperado de https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

- (2006). *El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve*. Paris: OCDE Publishing. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf
- (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow Worlds*. Recuperado de https://www.oecd.org/unitedstates/39722597.pdf
- (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar*. París: OECD Publishing. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

Ramírez, C. A. Y., & Guzman, Y. A. (2017). Estudio comparativo de técnicas de toma de decisiones multicriterio para la jerarquización de tecnologías de energías renovables a utilizar en la producción de electricidad. Scientia et technica, 22(3), 273-280.

Real decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 118, de 20 de mayo de 2015, pp. 10 a 309. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF

Red Eléctrica de España (2020). *El sistema eléctrico español 2020*. Recuperado de: https://www.ree.es/sites/default/files/publication/2021/06/downloadable/inf_sis_elec_ree_2020_0.pdf

Useche, G., y Vargas, J. (2019). Una revisión desde la epistemología de las ciencias, la educación STEM y el bajo desempeño de las ciencias naturales en la educación básica y media. *Revista TEMAS*, 3(13), 109-121.

Vo, H. M., Zhu, C. y Diep, N. A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17-28.

WWF. (2020) Living Planet Report 2020 - Bending the curve of biodiversity loss. Almond, R.E.A., Grooten M. and Petersen, T. (Eds). WWF, Gland, Switzerland.

Bullying homofóbico entre el alumnado adolescente y actuación del profesorado.

Olga Jiménez Díaz. Universidad de Sevilla (España).

Rosario del Rey Alamillo. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

Durante las últimas décadas, se ha desarrollado una línea de investigación muy prolífera sobre el bullying (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015). Un tipo de violencia escolar caracterizado por la intencionalidad, la reiteración en el tiempo y el desequilibrio de poder entre quien agrede y es agredido (Olweus, 1993). Este fenómeno se ha extendido con el desarrollo de las TICs y la llegada de un nuevo tipo de acoso mediante internet: el cyberbullying (Garaigordobil y Larrain, 2020).

La posibilidad de sufrir acoso escolar es mayor entre las personas con identidades, características y atributos socialmente devaluados (Earnshaw et al., 2018). En esta línea, un creciente cuerpo de literatura señala que jóvenes que no se ajustan a los valores sociales heteronormativos presentan gran riesgo de victimización, especialmente, en la adolescencia (Garaigordobil y Larrain, 2020), dando lugar a nueva forma de bullying, "bullying homofóbico" (Espejo, 2018). Forma que se basa en la motivación que impulsa a cierto alumnado a llevar a cabo conductas intimidatorias y/o agresivas por motivos de rechazo o repulsión hacia jóvenes que se salen de los ideales sociales de masculinidad o feminidad.

El bullying homofóbico, o bullying LGBTQ+fóbico, es definido como cualquier tipo de agresión entre estudiantes con objetivo de atacar a ciertas personas por su orientación e identidad sexual, real o percibida, o la de algún familiar o amigo/a de la víctima (Agustín, 2009). Es decir, es considerado como una forma específica de bullying, ya que añade a las características del bullying tradicional el hecho de que subyace una ideología homofóbica.

El bullying homofóbico puede comprender acciones como insultos, miradas de desaprobación, acoso, desmoralización, burlas, bromas o incluso segregación grupal, pero también la exclusión y discriminación institucional o en prácticas y políticas internas de los establecimientos que dan cabida a la exclusión y expulsión de estudiantes que no se identifican como heterosexuales (Echagüe y Barrientos, 2018). Más del 75% de las acciones de bullying homofóbico son relacionadas con rumores, insultos y difamaciones homofóbicas en el entorno escolar, frente a la forma menos ejercida, la agresión física, con un 6,4% (INJUVE, 2011).

Otros estudios más actuales confirman que las agresiones homofóbicas verbales son el tipo de victimización homofóbica más prevalente (Elipe, Espelage y Del Rey, 2021).

En comparación con el bullying, el bullying homofóbico es más frecuente, registrando tasas entre el 30 y el 75-80% de víctimas durante la última década en Europa y EE. UU (Kosciw et al., 2018). En España, la prevalencia de bullying tradicional es alrededor del 13% (García-García et al., 2017) y de ciberacoso cercano al 10% (Garaigordobil, 2018). Investigaciones recientes sobre

bullying homofóbico en España reportan casi el doble de estudiantes no heterosexuales víctimas de acoso y ciberacoso que estudiantes víctimas heterosexuales (Elipe, Oliva y Del Rey, 2018). Además, dentro del colectivo LGBT, las personas con diversidad de género son las más vulnerables (Russell y Fish, 2016). Hay estudios que muestran que el 75% de las personas transgénero han recibido bullying en la escuela (Chance, 2014).

A pesar de que comúnmente se relaciona la victimización del bullying homofóbico con el alumnado LGBT, existen otras personas que pueden sufrir este fenómeno, estudiantes que se reconocen como heterosexuales pero que sufren victimización homofóbica (Mariño et al., 2020). Las personas que, aun siendo heterosexuales, se alejan del estereotipo masculino/femenino, suelen mostrar mayores niveles de victimización que sus iguales (Elipe et al., 2018). Igualmente, el alumnado que tiene algún familiar o amigo/a LGBT suele estar sujeto a esta victimización (Agustín, 2009). Se estima que, independientemente de su orientación sexual, el 50,89% de jóvenes se identifican como víctimas de bullying con expresiones homofóbicas (Cáceres et al., 2011).

Las consecuencias del acoso escolar parecen ser incluso más negativas en el caso del bullying homofóbico y, más aún, si se sufre durante la niñez o adolescencia (Espejo, 2018). Numerosos estudios han concluido que las consecuencias de este bullying son: depresión, ansiedad, baja autoestima, síntomas de estrés postraumático, abuso de sustancias, aislamiento, tentativa de suicidio y suicidio (Espelage, Aragon, y Birkett, 2008). Estas consecuencias en el ajuste psicosocial del alumnado víctima de bullying homofóbico tienden a permanecer más en el tiempo que aquellos que han sufrido bullying tradicional (Rivers, 2004). Las víctimas suelen presentar más estrés postraumático, mayor riesgo de depresión y ansiedad en comparación con víctimas de acoso escolar sin relación con su orientación afectivo-sexual (Rivers y Cowie, 2006).

Para hacer frente al bullying homofóbico, los centros escolares tienen un papel fundamental (Piedra de la Cuadra et al., 2013). Sin embargo, el alumnado generalmente no denuncia el acoso quizás porque les preocupa cómo puede reaccionar el personal de la escuela (Kosciw et al., 2014) o por temor a evidenciar su propia orientación sexual oculta (Rodríguez, 2018). El 55,3% de estudiantes que han sido víctimas de bullying homofóbico no informaron de los hechos al personal docente, principalmente, porque dudaban de que se realizase una intervención efectiva o temían que la situación empeorase (Kosciw et al., 2018). Por otro lado, el 60,4% del alumnado que sí ha decidido reportar la situación, afirma que el profesorado no hizo nada al respecto (Kosciw et al., 2018).

Las medidas docentes más comunes ante el bullying homofóbico suelen ser abrir un expediente (18%), expulsar de clase (6,6%) y del colegio (6,6%) (Ramírez, 2015). Es decir, la mayoría de las actuaciones no son preventivas, ni persiguen la restitución ni la aplicación de acciones educativas y/o terapéuticas (Serrano e Iborra, 2006).

Por tanto, es esencial que se realicen estudios sobre esta forma específica de bullying, dada su alta prevalencia, graves consecuencias y escasez de actuaciones en el ámbito educativo. Aún son escasos los estudios sobre este fenómeno y, sobre todo, en el contexto español (Ramírez, 2015). Esta laguna de estudios es aún más relevante si se tiene en cuenta la población estudiada, ya que existe mayor tendencia a analizar el bullying homofóbico en el alumnado que reconoce la existencia de este bullying y ser víctima, invisibilizando así a quienes no se consideran del colectivo LGBT y sufren dicho acoso, son agresores o espectadores (Rodríguez, 2018). Es vital incluir a todo el alumnado, pues el bullying homofóbico tiende a invisibilizarse a ojos del profesorado, debido generalmente al miedo de las víctimas a la reacción del personal docente o a expresar su orientación sexual (Kosciw et al., 2018). Por ello, se desarrolla

esta investigación con los objetivos de analizar si el alumnado LGBT sufre mayor victimización de bullying, cyberbullying y bullying homofóbico que el alumnado heterosexual, conocer la existencia de agresiones homofóbicas entre el alumnado adolescente e indagar en la percepción del alumnado sobre la accesibilidad y actuación del profesorado ante situaciones de bullying. Este proyecto ha sido parcialmente financiado por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI, 2020), Programa Operativo del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para Andalucía 2014-2020 (P18-RT-2178).

2. Método.

2.1. Participantes.

Participaron 285 adolescentes. Concretamente, 270 adolescentes (44,4% chicas, 55,6% chicos) de entre los 11 y 18 años (*M*=14,06; *DT*= 1,40) de la provincia de Sevilla en el estudio cuantitativo. En los grupos focales, participaron 15 estudiantes (33% chicas, 40% chicos, 6,66% sexo no identificado), de 1º ESO (*n*= 7) y 4º ESO (*n*= 8). El 84,8% del alumnado era heteronormativo y el 13,3% no-heteronormativo. El porcentaje de participantes que no se identifican con su sexo de nacimiento fue del 1,49%.

2.2. Instrumentos.

Para medir el bullying se utilizó una adaptación del instrumento EBIP-Q (Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2016), compuesto por 14 items sobre victimización y agresión, a los que se le han añadido 6 sobre bullying homofóbico. Los ítems son tipo Likert ("Nunca"= 0 a "Más de una vez a la semana"=4), referidos a la ocurrencia en dos meses. El índice Alpha de Cronbach fue de .89 (victimización, α= .89, agresión, α= .92).

El cyberbullying se evaluó con una adaptación del ECIP-Q (Del Rey et al., 2015), que consta de 22 ítems sobre cibervictimización y ciberagresión, a los cuales se han añadido 10 ítems de bullying homofóbico en redes. Los ítems son tipo Likert ("Nunca"= 0 a "Más de una vez a la semana"=4), referidos a la ocurrencia en dos meses. El índice Alpha de Cronbach obtenido fue de .83 (victimización, α= .83, agresión, α= .96).

Se incluyeron diez preguntas ad hoc sobre agresiones homofóbicas (victimización y agresión) de tipo Likert ("Nunca"= 0 a "Más de una vez a la semana"= 4), referidos a la ocurrencia en dos meses. Asimismo, se incluyeron preguntas sobre el profesorado para medir la frecuencia de diferentes acciones del personal docente contra el bullying tradicional y bullying homofóbico utilizándose una escala Likert ("Nunca"= 1 a "Siempre"= 5). Se incorporaron tres preguntas de opción múltiple referentes a la accesibilidad del profesorado, al tratado de temas relacionados con la identidad afectivo-sexual y a la actuación frente a comentarios despectivos hacia la comunidad LGBT. Finalmente, se incorporó preguntas sociodemográficas de opción múltiple sobre el sexo, el género con el que se identifican y por el que suelen tener atracción sexual.

Se desarrollaron grupos focales por medio de una entrevista semiestructurada. Dicha entrevista constó de 29 preguntas abiertas divididas en 6 áreas: diversidad sexo-genérica en los centros educativos, agresiones y acoso LGBT+fóbico, factores asociados; impacto, respuesta educativa ante este tipo de agresiones y acoso y estrategias de afrontamiento (ej. ¿Por qué razón creéis que ocurren estas situaciones, por qué algunas personas agreden a otras por su diversidad?).

2.3. Procesamiento y análisis de datos.

Los participantes se obtuvieron a través de un muestreo accidental por accesibilidad. Se contactó con los centros para explicar los objetivos y condiciones del estudio y se solicitó

consentimiento informado a las familias para la participación. La recogida de datos se realizó en horario escolar de forma online.

Se han creado ocho variables a partir de la media de los ítems de los constructos referido al bullying tradicional (victimización y agresión), cyberbullying (victimización y agresión), bullying homofóbico (victimización y agresión) y actuación del profesorado (bullying tradicional y homofóbico). Para alcanzar los objetivos, a través de SPSS v26, se realizaron análisis descriptivos de porcentajes, frecuencias y medias, así como pruebas T de Student para la comparación de los contrastes, utilizándose una 95% de intervalo de confianza. También se ha realizado una Chi cuadrado para analizar si existen diferencias significativas en la actuación del profesorado frente al bullying tradicional y homofóbico. La significación en dicha prueba, junto con la obtención de valores residuos tipificados corregidos menores a 1.96 en las mismas formas de actuación en ambos tipos de bullying, se interpretó como que el profesorado actuó de forma similar. Para obtener el porcentaje de diversidad sexual entre los participantes, se incluyó al alumnado que sentía atracción afectivo-sexual por el mismo sexo con el que se identificó, por ambos, por personas sin importar su sexo, por ninguno o estaba dudoso. Finalmente, el audio de los grupos focales fue grabado y posteriormente escuchado para obtener testimonios que complementaron el análisis cuantitativo.

3. Resultados.

3.1. Bullying, cyberbullying y bullying homofóbico. Diferencia entre el alumnado LGBT y heterosexual.

Los resultados han mostrado que existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de victimización del alumnado heterosexual y LGBT, tanto en bullying tradicional (t(39.56)= 2.29, p= .02, d= 0.56), cyberbullying (t(36.4)= 2.28, p= .02, d= 0.72), como bullying homofóbico (t(39.4)= 2,69, p= .01, d= 0.63). La victimización en las distintas formas de acoso obtuvo mayor media en el alumnado LGBT. En agresión, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos (ver Tablas 1, 2 y 3).

A pesar de que el 71,8% del alumnado aseguró no haber sufrido ningún tipo de agresión, los participantes pensaron que ser o parecer del colectivo LGBT (4,81%) y la apariencia física poco "masculina" o "femenina" (4,4%) eran las razones principales de victimización. Esta misma cuestión fue preguntada en los grupos focales, obteniendo respuestas diversas:

> *"Mi amiga, antes de que dijera que era homosexual no recibía ningún insulto, cuando lo dijo fue como si fuera una persona distinta y era como si la gente le tuviera asco." (Chica, 4º ESO)*
>
> *"Hay algunos que se meten con un compañero, y dicen "es que es maricón". (Chico, 1º ESO)*
>
> *3.2 Agresiones homofóbicas entre el alumnado*

Los ítems de bullying que hacían referencia a agresiones homofóbicas presentaron medias que oscilaron entre 1.01 y 1.25, siendo las conductas más frecuentes los insultos sobre la orientación sexual o por la apariencia poco "masculina" o "femenina" (ver Tabla 1). Los ítems que obtuvieron diferencias significativas entre el alumnado heterosexual y LGBT fueron "Alguien me ha insultado diciendo cosas como "marica", "maricón", "marimacho", "bollera"", t(39.52)= 2.84, p< *.01*, d= 0.78; y "Alguien se ha metido con algún miembro de mi familia por ser LGBT", t(36.71)= 2.15, p= .03, d= 0.63. Ambos obtuvieron mayor media en el alumnado LGBT.

	Total		Heterosexuales		LGBT			
	M	DT	M	DT	M	DT	*p*	*d*
Victimización	1.29	.51	1.25	.46	1.53	.68	.02	0.56
1.Alguien me ha golpeado, pateado o empujado	1.21	.66	1.17	.60	1.43	.91	.12	
2. Alguien me ha insultado	1.61	1.07	1.60	1.08	1.71	1.07	.57	
3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	1.69	1.11	1.61	1.00	2.14	1.55	.06	
4. Alguien me ha amenazado	1.18	.58	1.16	.54	1.31	.79	.28	
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	1.23	.64	1.19	.60	1.43	.85	.13	
6. He sido excluido o ignorado por otras personas	1.33	.79	1.30	.65	1.57	1.00	.13	
7. Alguien ha difundido rumores sobre mí	1.52	.92	1.49	.88	1.69	1.18	.25	
8. Alguien me ha insultado diciéndome cosas como “marica”, “maricón”, “marimacho”, etc.	1.26	.81	1.18	.73	1.71	1.07	.00	0.78
9. Alguien me ha amenazado haciendo alusión a mi orientación o identidad sexual	1.07	.43	1.04	.40	1.23	.59	.08	
10. Alguien ha difundido rumores sobre mi orientación o mi identidad sexual	1.11	.50	1.07	.44	1.31	.75	.07	
11. Alguien se ha burlado de mi apariencia, ropa o gestos por no considerarlos suficientemente “masculinos” o “femeninos”	1.14	.53	1.11	.49	1.34	.68	.06	
12. Alguien se ha metido con algún miembro de mi familia LGBT	1.20	.60	1.14	.48	1.51	1.01	.03	0,63
Agresión	1.12	.35	1.12	.32	1.15	.48	.65	
1. He golpeado, pateado o empujado a alguien	1.18	.59	1.17	.61	1.18	.45	.99	
2. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	1.32	.65	1.33	.65	1.29	.62	.75	
3. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	1.25	.64	1.23	.59	1.35	.88	.33	
4. He amenazado a alguien	1.08	.43	1.07	.40	1.14	.55	.39	
5. He robado o estropeado algo de alguien	1.10	.42	1.09	.39	1.14	.55	.49	
6. He excluido o ignorado a alguien	1.22	.63	1.23	.65	1.17	.45	.59	
7. He difundido rumores sobre alguien	1.10	.46	1.10	.42	1.11	.68	.87	
AB8. He insultado a alguien diciéndoles cosas como “marica”, “maricón”, “marimacho”, etc.	1.08	.54	1.08	.51	1.11	.68	.73	
9. He amenazado a alguien haciendo alusión a su orientación o identidad sexual.	1.03	.33	1.02	.29	1.08	.51	.49	
10. He difundido rumores sobre la orientación o la identidad sexual de alguien	1.03	.33	1.02	.29	1.08	.51	.49	
11. Me he burlado de la apariencia, ropa o gestos de alguien por no considerarlos suficientemente “masculinos” o “femeninos”	1.04	.30	104	.32	1.02	.17	.83	
12. Me he metido con algún miembro de la familia de alguien LGBT	1.01	.16	1.01	.10	1.05	.34	.41	

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de bullying. Nota. Heterosexuales (n= 207), LGBT (n= 35).

En cyberbullying, aquellos ítems referidos a agresiones homofóbicas en redes obtuvieron medias que oscilaron entre 1.02 y 1.16 (ver Tabla 2). Los más elevados fueron los referidos a insultos como “maricón” o “bollera” y la victimización por tener algún familiar LGBT. Los ítems que obtuvieron diferencias significativas entre los participantes heterosexuales y LGBT fueron “Alguien me ha insultado diciendo cosas como “marica”, “maricón”, “marimacho”, “bollera””, $t(41.35)= 2.60$, $p= .01$, $d= 0.58$; “Alguien ha difundido rumores sobre mi orientación o mi identidad sexual”, $t(35)= 2.68$, $p= .01$, $d= 1.04$; “Alguien se ha burlado de mi apariencia, ropa o gestos por no considerarlos suficientemente masculinos o femeninos”, $t(35.37)= 2.55$, $p= .01$, $d= 0.91$; y “Alguien se ha metido con algún miembro de mi familia LGBT”, $t(34.91)= 2.43$, $p= .02$, $d= 0.91$. El alumnado LGBT puntuó con mayor media en todos ellos.

	Total		Heterosexuales		LGBT			
	M	DT	M	DT	M	DT	*p*	*d*
Victimización	1.14	.25	1.11	.20	1.29	.44	.02	0.72
1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado	1.28	.70	1.24	.66	1.49	.88	.13	
2. Alguien ha palabras malsonantes sobre mí	1.32	.76	1.28	.71	1.54	1.01	.16	
3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes	1.17	.52	1.15	.47	1.29	.75	.34	
4. Alguien ha pirateado mi cuenta y ha sacado mi información personal	1.06	.30	1.04	.21	1.14	.60	.36	
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	1.08	.34	1.06	.30	1.17	.51	.25	
6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	1.08	.37	1.05	.23	1.23	.77	.20	
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí	1.06	.36	1.03	.18	1.23	.84	.18	
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías	1.03	.28	1.00	.10	1.14	.60	.26	
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado	1.06	.26	1.06	.27	1.06	.23	.82	
10. He sido excluido o ignorado en algún grupo	1.30	.68	1.27	.67	1.43	.69	.21	
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí	1.31	.69	1.31	.68	1.26	.74	.62	
12. Alguien me ha insultado diciéndome cosas como “marica”, “maricón”, “marimacho”, etc.	1.15	.58	1.10	.54	1.43	.69	.01	0.58
13. Alguien me ha amenazado por redes sociales haciendo alusión a mi orientación o identidad sexual	1.02	.21	1.00	.00	1.14	.55	.13	
14. Alguien ha difundido rumores sobre mi orientación o mi identidad sexual	1.04	.20	1.01	.11	1.20	.40	.01	1.04
15. Alguien se ha burlado de mi apariencia, ropa o gestos por no considerarlos suficientemente “masculinos” o “femeninos”	1.08	.33	1.03	.21	1.31	.63	.01	0.91
16. Alguien se ha metido con algún miembro de mi familia LGBT	1.16	.56	1.08	.33	1.57	1.17	.02	0.91
Agresión	1.07	.34	1.07	.33	1.09	.39	.75	
1. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado	1.24	.61	1.24	.62	1.23	.55	.94	
2. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes	1.17	.57	1.19	.60	1.08	.37	.33	
3. He amenazado a alguien a través de mensajes	1.08	.44	1.08	.46	1.08	.37	.94	
4. He pirateado la cuenta de alguien y he robado su información personal	1.04	.38	1.04	.41	1.00	.00	.51	
5. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	1.03	.37	1.02	.28	1.11	.68	.42	
6. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	1.05	.42	1.04	.36	1.11	.68	.33	
7. He colgado información personal de alguien	1.03	.37	1.04	.40	1.00	.00	.55	
8. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien	1.04	.39	1.03	.32	1.11	.68	.47	
9. He retocado fotos o videos de alguien	1.06	.44	1.04	.37	1.17	.71	.30	
10.He excluido o ignorado a alguien en un grupo	1.09	.38	1.09	.40	1.05	.23	.57	
11. He difundido rumores sobre alguien	1.08	.40	1.07	.40	1.08	.37	.88	
12. He insultado a alguien diciéndole cosas como “marica”, “maricón”, “marimacho”, etc.	1.06	.43	1.06	.44	1.08	.37	.74	
13. He amenazado a alguien haciendo alusión a su orientación o identidad sexual	1.04	.38	1.03	.35	1.08	.51	.47	
14. He difundido rumores sobre la orientación o identidad sexual de alguien	1.04	.38	1.03	.35	1.08	.51	.47	

15. Me he burlado de la apariencia, ropa o gestos de alguien por no considerarlos suficientemente "masculinos" o "femeninos"	1.05	.34	1.05	.36	1.02	.17	.72	
16. Me he metido con algún miembro de la familia de alguien LGBT	1.05	.39	1.04	.35	1.08	.51	.52	

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de cyberbullying. Nota. Heterosexuales (n= 207), LGBT (n= 35).

Específicamente en bullying homofóbico, los comportamientos más comunes, tanto en victimización como en agresión, fueron las bromas acerca de gays, lesbianas o bisexuales, la propagación de rumores y usar palabras como gay o lesbiana despectivamente (ver Tabla 3).

Aquellos ítems con diferencias significativas entre los participantes heterosexuales y LGBT fueron "He utilizado frases como "eso es de ser gay" en una conversación" $t(169.47)= 3.13$, $p< .01$, $d= 0.30$; "Te han hecho una broma o chiste sobre gay, lesbianas o bisexuales" $t(205)= 3.75$, $p< .01$, $d= 0.72$; "Alguien ha propagado un rumor sobre ti diciendo que eres gay, lesbiana o bisexual", $t(31.73)= 2.74$, $p= .01$, $d= 0.97$. El primero obtuvo mayor puntuación en el alumnado heteronormativo y el resto, en el no-heteronormativo.

	Total		Heterosexuales		LGBT			
	M	DT	M	DT	M	DT	*p*	*d*
Victimización	1.23	.55	1.17	.51	1.50	.61	.01	0.63
1. Te ha llamado algún amigo/a con alguna de estas palabras: gay, lesbiana, maricón, etc.	1.23	.72	1.19	.70	1.37	.79	.20	
2. Te ha dicho alguien que tú no le gustabas con alguna de estas palabras: gay, lesbiana, etc.	1.09	.49	1.08	.50	1.16	.44	.42	
3. Te han dicho frases como "eso es de ser gay" en una conversación	1.24	.71	1.20	.69	1.40	.75	.14	
4. Te han hecho una broma o chiste acerca de los gays, lesbianas o bisexuales	1.44	.89	1.33	.82	1.94	.98	.00	0.72
5. Alguien ha propagado un rumor sobre ti diciendo que eres gay, lesbiana o bisexual	1.15	.58	1.07	.41	1.60	1.02	.01	0.97
Agresión	1.15	.44	1.16	.45	1.13	.42	.70	
1. He llamado a algún amigo/a con alguna de estas palabras: gay, lesbiana, maricón, etc.	1.23	.78	1.23	.82	1.18	.59	.73	
2. Le dije a alguien que no me gustaba con alguna de estas palabras: gay, lesbiana, etc.	1.08	.51	1.07	.46	1.15	.72	.40	
3. He utilizado frases como "eso es de ser gay" en una conversación	1.77	.56	1.20	.61	1.03	.17	.00	0.30
4. Hice una broma o chiste acerca de los gays, lesbianas o bisexuales	1.23	.69	1.24	.69	1.22	.75	.88	
5. He propagado un rumor sobre alguien diciendo que es gay, lesbiana o bisexual	1.06	.38	1.06	.40	1.06	.24	.99	

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la escala de agresiones homofóbicas. Nota. Heterosexuales (n= 176), LGBT (n= 32).

En relación con estas conductas, los adolescentes entrevistados afirmaron su existencia en el centro:

> *"La palabra "maricón" la usamos mucho para hacer bromas." (Chico, 1º ESO)*
> *"Compañeros me han tirado piedras en el parque por mi orientación sexual. Incluso una vez fui a secretaria y un chico me dijo "bollera de mierda". No me siento segura en el instituto." (Chica, 4ª ESO).*

3.2. Percepción del alumnado sobre la accesibilidad y actuación del profesorado ante el bullying homofóbico

En cuanto a la opinión del alumnado sobre la accesibilidad del profesorado para ofrecer apoyo o información sobre orientación e identidad sexual, el 25% afirmó que estos temas no se suelen hablar con los adultos del centro. Sin embargo, el 21,9% opina que hay varios profesores/as con los que pueden hablar, el 16,3% asegura contar con la ayuda de todos los profesores/as, el 13% con el orientador/a y tan solo el 9,6% con algún profesor/a en concreto.

Con relación a la frecuencia de estos temas tratados por el profesorado en clase, prácticamente la mitad de los participantes (40%) afirmaron que nunca hablan sobre ello, el 32,4% solo alguna vez, el 18,1% de vez en cuando y el 9,5% frecuentemente. En línea con estos resultados, los participantes realizaron diversas afirmaciones:

> *"Muchas veces no decimos denunciamos porque dicen nuestros nombres." (Chica, 1º ESO)*
> *"Lo que sé de diversidad sexual lo sé por internet o por otros amigos, con los profesores no tenemos la confianza de preguntarles sobre esos temas." (Sexo no especificado, 1º ESO)*
> *"No nos hablan de las orientaciones sexuales. Son palabras tabúes." (Chica, 4º ESO)*

En referencia a la actuación del profesorado ante comentarios negativos sobre la orientación sexual, identidad o expresión de género, el 30% de los participantes afirmaron que alguna vez los paraban, pero muchas otras no. El resto pensaron que los paraban "siempre" (26%), "frecuentemente" (26%) o "nunca" (18%).

El alumnado que había observado situaciones de bullying en los dos últimos meses, afirmó que el profesorado actuó de forma muy similar ante el bullying tradicional y el homofóbico (ver Figura 1): "Apoyo a la víctima", χ^2 (16, n= 85) = 102.64, p< .01; "Culpar al agresor/a", χ^2 (16, n= 90)= 151.70, p< .01; "Discutir el incidente en clase", χ^2 (16, n= 90)= 133.55, p< .01; "Ignorar lo que está ocurriendo", χ^2 (16, n= 91)= 104.76, p< .01; y "Reírse", χ^2 (20, n= 101)= 98.17, p< .01.
Los resultados mostraron que, tanto para el bullying tradicional como para el bullying homofóbico, la actuación más observada fue el apoyo a la víctima, obteniendo una media de 3.37 en bullying tradicional (*DT*= 1.54) y 3.16 (*DT*= 1.60) en bullying homofóbico.

Nuevamente, la actuación menos observada, "reírse", coincidió en ambas formas de bullying, obteniendo una media de 1.38 (*DT*= .87) en bullying tradicional y 1.47 (*DT*= .89) en bullying homofóbico.



Figura 1. Actuación del profesorado ante el bullying tradicional y bullying homofóbico.

4. Discusión.

El presente estudio ha realizado una aproximación a un fenómeno que aún es poco conocido en la investigación psicoeducativa en España: el bullying homofóbico. Los resultados han contribuido a los objetivos de estudio a analizar si el alumnado LGBT sufre mayor victimización de bullying, cyberbullying y bullying homofóbico que el alumnado heterosexual, a conocer la existencia de agresiones homofóbicas entre adolescentes y a indagar en la percepción del alumnado sobre la accesibilidad y actuación del profesorado ante situaciones de bullying.

La diversidad afectivo-sexual ha resultado ser una característica asociada al hecho de sufrir diversos tipos de acoso escolar. En nuestro estudio, los estudiantes que mostraron orientación sexual no-heteronormativa han presentado mayores niveles de victimización en bullying homofóbico, bullying tradicional y cyberbullying. Estos resultados coinciden con otros estudios que asocian el pertenecer al colectivo LGBT con una mayor prevalencia de acoso (Kosciw et al., 2018; Elipe et al., 2018). La diversidad sexual es una realidad muy presente en la vida de los adolescentes, por lo que es fundamental tenerla en cuenta en los institutos españoles y, considerando su vulnerabilidad, realizar campañas de concienciación y sensibilización.

Entre las formas más relevantes de agresiones homofóbicas, ha destacado el uso de palabras como "maricón", "bollera", etc., para referirse a algún compañero/a, las bromas y la difusión de rumores sobre la orientación sexual. Previos estudios también destacaron las agresiones verbales, los rumores y las burlas como las principales formas de bullying hacia el colectivo LGBT (INJUVE, 2011). Sin embargo, los resultados también han señalado que estas actuaciones no solo están destinadas al alumnado LGBT. Es relativamente común el uso de expresiones o insultos referentes a la diversidad sexual entre estudiantes heterosexuales, o hacia aquellos con un familiar LGBT. Este hecho reafirma la definición de bullying homofóbico, el cual va dirigido a personas por su orientación e identidad sexual, real o percibida, la de algún familiar o amigo/a de la víctima (Agustín, 2009), o incluso hacia personas heterosexuales que se alejan del prototipo masculino/femenino (Elipe et al., 2018). Esta información es muy relevante, ya que muestra que el bullying homofóbico implica y afecta a más personas de las que, normalmente, se tienen en cuenta, por lo que la prevención y actuación ante este tipo de acoso es esencial. Este hallazgo, junto con el hecho de que los estudiantes LGBT reportaron mayor victimización, sugiere que el problema no está relacionado con la orientación sexual, sino con las actitudes homofóbicas, los estereotipos de género socialmente arraigados y la heteronormatividad (Elipe et al., 2021).

Por otro lado, la confianza que deposita el alumnado en la actuación del equipo docente frente al bullying homofóbico es muy escasa. Esto puede deberse a la poca accesibilidad del profesorado para hablar sobre cuestiones relacionadas con la diversidad sexual, su escasa formación o sensibilización para afrontar este tema. Un cuarto de los participantes del estudio ha afirmado que nunca hablarían de estos temas con ningún docente del centro, y muy escasos fueron los que veían al orientador como figura de apoyo para hablar sobre diversidad sexual. Estos resultados van en línea con los hallados en otras investigaciones que evidencian que la mayoría de los docentes y consejeros escolares evitan abordar los temas afectivo-sexuales, no respondiendo así a las demandas de información y consejo de los estudiantes (Abreu et al., 2017). Esto genera en el alumnado la sensación de que la diversidad sexual es un tema, bajo sus palabras, "tabú", provocando que muchos adolescentes tengan miedo a denunciar el bullying homofóbico por falta de confianza y temor a ser rechazados por el profesorado (Gualdi et al., 2008). Así, muchos casos pueden prolongarse durante años y acabar generando numerosas consecuencias en la vida de las víctimas (Espejo, 2018).

La falta de intervenciones efectivas ante situaciones de bullying homofóbico puede ser otro de los motivos por el que el alumnado desconfía de la actuación del equipo docente. Gran parte de los participantes de este estudio afirmaron que el profesorado, cuando ha escuchado comentarios o insultos referidos a la orientación sexual, ha parado las agresiones solo en alguna ocasión, pero en otras muchas no lo hicieron. Esta afirmación concuerda con las expuestas en otros estudios donde la mayoría de los estudiantes que se decidieron a reportar las agresiones de bullying homofóbico, aseguran que el personal de la escuela no hizo nada al respecto (Kosciw et al., 2018). Asimismo, en caso de intervenir, las actuaciones llevadas a

cabo por el profesorado frente al bullying homofóbico no difieren con las realizadas frente al bullying tradicional. Es decir, a pesar de tratarse de un tipo de bullying específico, los estudiantes perciben que los docentes actúan de manera muy similar. Esto podría deberse a que el propio alumnado no diferencia al bullying homofóbico como un tipo de acoso específico, o bien que no perciben que el profesorado tenga las habilidades necesarias para hacerle frente. Es esencial que el profesorado esté capacitado para realizar intervenciones específicas destinadas a concienciar, prevenir y actuar frente al bullying homofóbico, ya que aquellas realizadas de forma genérica son poco efectivas (Monro et al., 2016).

Finalmente, es necesario asumir que este estudio tiene algunas limitaciones. La muestra fue relativamente pequeña y procedente de un mismo centro escolar. Además, se añade la dificultad del alumnado a reconocer y proporcionar su orientación sexual cuando esta no es heteronormativa. Estos hechos podrían haber sesgado los resultados y nos hace ser cautelosos ante la posibilidad de generalizarlos. No obstante, se han obtenido resultados que se encuentran en la línea de los obtenidos por investigaciones previas sobre el tema.

En conclusión, la diversidad sexual sigue siendo hoy una realidad silenciada en las escuelas a la que hay que hacer frente para evitar el acoso escolar hacía las minorías sexuales. El presente estudio ha aportado información relevante a la laguna de conocimiento que hay actualmente sobre el bullying homofóbico, mostrando que existen agresiones homofóbicas en las escuelas y que los adolescentes con orientación sexual no-heteronormativa sufren mayores niveles de victimización de bullying, cyberbullying y bullying homofóbico. Además, ha revelado la necesidad de capacitar al profesorado para actuar frente a situaciones de acoso y, en especial, de bullying homofóbico, ya que el alumnado no percibe sus actuaciones como efectivas. Por todo ello, es esencial que se lleven a cabo más investigaciones que den voz al alumnado y visibilicen la realidad de la diversidad afectivo sexual en las aulas. Con ello, se podrá identificar de una forma más precisa de dónde partimos y poder así generar futuros programas de intervención que promuevan la concienciación social, visibilidad y aceptación del colectivo LGBT.

Referencias bibliográficas.

Abreu, R. L. y Kenny, M. C. (2017). Cyberbullying and LGBTQ youth: A systematic literature review and recommendations for prevention and intervention. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *11*(1), 81-97.

Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso.* Badajoz: Fundación Trián.

Cáceres, C., Silva-Santisteban, A., Salazar, X., Cuadros, J., Olivos, F., y Segura, E. (2011). Estudio a través de Internet sobre «Bullying», y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años. Informe Final. *Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo, Lima*.

Chances, M. Y. (2014). *Youth Chances summary of first findings: The experiences of LGBTQ young people in England*. London: METRO.

Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H.,Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robust-ness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior,* 50, 141-147.

Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., y Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, *48*, 178-200.

Echagüe, C., y Barrientos, J. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum, qualitative social research*, *19*(1), 44.

Elipe, P., Espelage, D. L., & Del Rey, R. (2021). Homophobic Verbal and Bullying Victimization: Overlap and Emotional Impact. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-12.

Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M. y Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality, 65*(5), 672-686.

Espejo, J. C. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, *23*.

Espelage, D. L., Aragon, S. R., y Birkertt, M. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students. What influence do parents and schools have? *School Psychology Review, 37*, 202-216.

Garaigordobil, M., y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar, 28*(62), 79–89.

Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying: Estrategias de evaluación.* Barcelona: Oberta UOC Publishing.

García-García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F., y Gil-Fenoy, M. J. (2017). Systematic review of the prevalence of school violence in Spain. *Procedia-social and behavioral sciences*, *237*, 125-129.

Gualdi, M., Martelli, M., Wilhelm, W., Biedroń R., Graglia, M. y Pietrantoni, L. (2008). *Bullismo nelle scuole: manuale insegnanti*. Bologna: Arcigay.

INJUVE. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual [Young people and sexual diversity]*. Madrid, Spain: Author. Retrieved from http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/jovenes-y-diversidad-sexual

Kosciw, J., Greytak, E., Palmer, N., y Boesen, M. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Kosciw, J., Greytak, E., Zongrone, A., Clark, C., y Truong, N. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.

Mariño, E. L., Torrico, J. P. M., Landazabal, M. G., y Mollo-Torrico, J. P. (2020). Rasgos de personalidad y bullying LGTB-fóbico: Una revisión. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *37*(2), 7-22.

Monro, S., Christmann, K., Gibbs, G. R., y Monchuk, L. (2016). *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa*, *22*(1), 71-79.

Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez Sánchez, A., Ries, F., y Ramírez Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y Educación física: Percepciones del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 17*(1), 325-338.

Ramírez, F. C. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 417-424.

Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay, men, and bisexuals. *Crisis, 25*(4),169-175.

Rivers, I., y Cowie, H. (2006). Bullying and homophobia at UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education, 3*, 11–43.

Rodríguez, L. M. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología (PUCP)*, *36*(2), 631-659.

Russell, S. T., y Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual Review of Clinical Psychology, 12*(1), 465–487.

Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela.* Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198.

El video-ensayo y sus posibilidades didácticas en la formación cultural de los jóvenes.

María Nieves Corral Rey. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

Se debe entender la educación como motor estratégico para promover un cambio social (Fernández Alegre y Casado Berrocal, 2017). Debiendo funcionar como "punto de partida para que emerjan movimientos alternativos que reflexionen sobre su realidad, se apropien de los recursos para entenderla y desarrollen los presupuestos científicos, morales y sociales que permitan recrearla" (Aguaded, 2005, p. 27). Sin embargo, no podemos obviar que la educación, la cultura y la sociedad son sistemas complejos, pues su funcionamiento implica diferentes áreas del conocimiento humano, lo que requiere de una visión mucho más amplia y profunda para resolver los problemas. Además, nos encontramos en una realidad educativa de naturaleza ecosistémica y, por tanto, relacional e interdependiente (Cándida Moraes, 2020).

En este sentido, han ido surgiendo transformaciones en el proceder de todos los niveles del ámbito educativo. Un ámbito educativo que debe alimentar otras facetas del ciudadano, en paralelo a la formación académica. Aquella que mejore la calidad de vida en pro del desarrollo de la pluralidad, la diversidad cultural, la creatividad, la capacidad crítica, las distintas idiosincrasias, etc. Una parte importante de estas transformaciones tecnológicas se debe a los cambios que han marcado la vida de los jóvenes actuales, nacidos en un contexto cultural y tecnológico que otorga un peso importante al medio audiovisual, cambiando costumbres tradicionales, relaciones y visiones de los entornos en que se encuentran inmersos (Arcoba, 2020 y Buckingham, 2013). Por eso, ha tenido lugar un incremento de nuevas visiones en la cultura visual (Hernández, 2002). Sin embargo, esto conlleva una predisposición en el profesorado que suponga una revisión y un cuestionamiento respecto a la metodología de trabajo (Reina García, 2019, p. 117) en aras de alimentar el crecimiento de esta vertiente de su alumnado de forma interdisciplinaria.

Lo cierto es que han quedado obsoletas las tradicionales formas de hacer crítica cinematográfica en texto escrito (Russo, 2021), pues en consonancia con los cambios tecnológicos, en la contemporaneidad viene apuntando fuerte una nueva herramienta conocida como video-ensayo, que consiste en "una práctica subjetiva en la que subyace un deseo utópico y una intención transformadora de la realidad" (Alsina, 2016, p. 363). Pero, ¿Qué es la crítica cinematográfica? De esta pregunta parte Navarrete Cardero (2013) en su aportación, con el objetivo de responder con rigurosa y objetiva perspectiva académica de qué se trata este formato cultural y cuáles son las claves que intervienen en su desarrollo. Aunque, a modo lo más esclarecedor posible, podemos definir una crítica como un producto híbrido que se construye a base de información y de expresión retórica, dando como resultado un punto de vista sobre una obra audiovisual y los elementos más significativos que la integran.

Tras esta contextualización, el objetivo principal de esta aportación consiste en reflexionar en torno a las posibilidades didácticas que ofrece el video-ensayo. En concreto, se pretende contribuir a mejorar el conocimiento de los jóvenes del arte a través del cine de Pedro Almodóvar en el marco de Historia del Arte o Cultura Audiovisual integradas en el nivel educativo de Bachillerato, pues uno de los rasgos que caracteriza a la imagen en movimiento es su utilización flexible y concepción abierta a ambos campos del conocimiento. Recordemos que el Cine como disciplina ha recibido influencia de otras artes y en sí mismo, el Cine es considerado un arte. Y el ejercicio que se propone contribuiría a desarrollar las capacidades de observación, de análisis, extrapolar conceptos y fomentar el interés y la motivación hacia el Arte, para aprender del mismo a través de la práctica de su representación en la pantalla. Desde luego, a través de un ejercicio de análisis de tipo descriptivo de un video-ensayo que tiene como objetivo hacer una simbiosis de las referencias artísticas que se ven reflejadas en la filmografía de Pedro Almodóvar que se explicará de forma más pormenorizada más adelante.

1.1. Fundamentación metodológica.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Artística celebrada en 2006 (Lisboa) (Huerta, Vidagañ y Munilla, 2014) se puso de manifiesto que la Educación artística se revela bastante eficaz para promover un aprendizaje activo, para potenciar el interés de los estudiantes, para vertebrar aspectos de la cultura, para formar y motivar al profesorado. Por eso, situaron "a la educación artística, la educación en las artes y a través de las artes, como un aspecto central de una agenda mundial para el desarrollo sostenible y la transformación social" (Huerta, Vidagañ y Munilla, 2014, p. 33). Aunque, desde esa fecha hasta la actualidad, el Arte contemporáneo ha progresado hasta ser capaz de trabajar a partir de nuevas estrategias de creación audiovisual, como a través del video-ensayo o el artivismo visual.

Desde luego, "el documento audiovisual se establece como una ficción que necesita de una interpretación para construir nuestra perspectiva cultural" (Arcoba, 2020) y los ciudadanos no pueden pasar desapercibidos ante la adulteración de los discursos audiovisuales. Así, es de vital importancia trabajar la alfabetización audiovisual y contar con conocimientos mínimos en lo que a lenguaje audiovisual se refiere. Por ello, especialistas como Mirzoeff (2003) y Freedman (2006) proponen la enseñanza de la cultura visual, llevando a cabo un proceso en el cual la interpretación adquiere gran relevancia frente a la expresión creativa.

En relación a esta cuestión, resulta interesante comentar que Huerta, Vidagañ y Munilla (2014) realizaron un estudio en centros de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, con el objetivo analizar la percepción del profesorado sobre el papel del arte contemporáneo como herramienta educativa a través de un cuestionario de tipo escala de Likert. Fueron 102 los profesores encuestados, procedentes de siete centros de enseñanza pública, y una de las conclusiones más llamativas que se dieron a conocer fue que no disponen de los conocimientos necesarios para realizar actividades pedagógicas utilizando el arte contemporáneo en sus distintos formatos. Un vacío que pone en evidencia que resulta indispensable continuar trabajando desde la formación continua del profesorado, para que estos cuenten con las capacidades oportunas de cara a poner en práctica con su grupo de alumnos actividades que tomen como punto de partida este nuevo formato de crítica cinematográfica.

Además, desde hace algunos años existe una preocupación sobre la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo (Bauman, 2007). Autores como Asensio y Pol (2002) proponen complementar los procedimientos de la educación formal con prácticas asociadas más bien a la educación informal (Huerta, Vidagañ y Munilla, 2014). Y, en

este ámbito se abre camino el arte contemporáneo, ya que puede desempeñar un papel de alto valor como herramienta educativa, pues facilita la creatividad y el desarrollo de la reflexión crítica de la ciudadanía (Bamford, 2009) a través de una metodología de trabajo colaborativo en el aula.

Lo cierto es que el estudio de la relación entre la Pintura y el Cine es un tema recurrente en las últimas investigaciones historiográficas (Barrientos Bueno, 2002). Entre ambos, más que semejanzas podríamos decir que hay parentesco, pues representan de forma distinta el espacio, el tiempo y la ficción, y el Cine cuenta con medios y técnicas que están totalmente ausentes en la Pintura (Barrientos Bueno, 2002). Por su parte, en su aportación titulada *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual*, Ortiz y Piqueras (1995) explican la posibilidad de que los cuadros en el cine sean "claves para descifrar". Asimismo, una de las principales fuentes cinematográficas siempre ha sido la pictórica desde el momento en que la imagen es el elemento expresivo central del Cine (Borau, 2003). Y este es uno de los ejes principales de la aportación de José Luís Borau, director de cine que cree firmemente en la autonomía del Cine y en su obra *La Pintura en el Cine. El Cine en la Pintura* hace un interesante y profundo repaso desde la perspectiva de un cineasta a través de numerosas influencias pictóricas que se pueden apreciar en el medio fílmico.

No cabe duda que Pintura y Cine mantienen un diálogo complejo del que ambos se enriquecen, pues algunos pintores han estado influidos por el Cine y algunos directores de cine se han visto inspirados por la Pintura para desarrollar sus producciones, como por ejemplo a través de la recreación de determinados cuadros que toman forma en escenas o bien la representación de la biografía de algunos pintores (Barrientos Bueno, 2002). En definitiva, entre el Cine y la Pintura existe una relación tan criticada como fructífera y sobre la que Barrientos Bueno (2002) reflexiona con especial interés en una aportación que se invita a consultar, pues, por las características reducidas de este tipo de trabajo, tampoco es objeto de la presente aportación ahondar demasiado acerca de las características de cada una de estas disciplinas, ya que nos desviaríamos del planteamiento propuesto.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que los ámbitos educativos y audiovisuales suelen funcionar como espacios de trabajo apartados. Esto lleva consigo el desarrollo de diversos planteamientos curriculares, organizativos y formativos por parte del profesorado (Huerta, 2003). Y el Cine, por su parte, viene ganando terreno en este sentido (Díaz Herrero y Gértrudix Barrio, 2021), pues abarca un abanico amplio de posibilidades que pueden contribuir favorablemente a enriquecer y mejorar los conocimientos de ambos espacios de conocimiento y ha adquirido un especial poder como espejo de la realidad. Al hilo de esta cuestión y a modo aclaratorio, la Transdisciplinariedad, a nivel de contenido, integra varios contenidos disciplinares a partir de diferentes áreas del conocimiento y ayuda a ampliar las competencias docentes, yendo más allá de la instrumentalización pedagógica (Nicolescu, 1996), rompiendo fronteras y articulando conocimientos que contribuyan al crecimiento integral del ciudadano a través de la colaboración y la participación.

Por ello, y al hilo de la transdisciplinariedad comentada anteriormente, se insiste en que se va a sentar las bases de una propuesta didáctica en torno al Cine y el Arte en beneficio de la Educación cultural de la ciudadanía. Área del conocimiento que se integra en historia del arte en el nivel educativo correspondiente con Bachillerato, así como en Cultura Audiovisual. Esto se va a hacer sirviéndonos de un autor de video-ensayo como es Jorge Luengo Ruiz, un Videoeditor que trabajó en la productora Morena Films en el departamento de postproducción y como ayudante de montaje durante 3 años. En el año 2021 formó parte del equipo de Avalon D.A/P.C. También ha colaborado como profesional independiente en El

Deseo, Movistar+, HBO España, Bowfinger International Pictures, Caballo Films y Cinemanía, entre otros. Fue Nominado a los Premios Feroz 2020 a mejor tráiler por *Dolor y Gloria* (Pedro Almodóvar, 2019). Se ha seleccionado para esta aportación porque es especialmente conocido ante la presencia de sus trabajos en este formato que se han hecho virales en publicaciones prestigiosas como Entertainment Weekly (EW), Le Monde, Indiewire, SlashFilm, Collider, Buzzfeed, The Playlist, Moviemaker Magazine, Film School Rejects y otros espacios. Y precisamente se propone la utilización de uno de sus video-ensayos en el cual hace un recorrido por las obras de Pedro Almodóvar y cómo el arte ha influido en su producción cinematográfica.

En concreto, por las relaciones entre Cine, Arte y la didáctica que estos promueven, se ha seleccionado su vídeo-ensayo titulado "Pedro Almodóvar: La influencia del Arte en su filmografía", con una duración de 3´37" minutos, pues no cabe duda que "la presencia de pintura, escultura y objetos de diseño en el cine de Pedro Almodóvar es una constante" (Camarero Gómez, 2020, p. 546). En este sentido, la utilización de referencias artísticas en el Cine está muy asociada a la trayectoria cinematográfica del director Pedro Almodóvar, pues las emplea a modo de metáforas argumentales, significantes muy vinculados a la vida de los protagonistas y excediendo más allá la función de *atrezzo* (Camarero Gómez, 2020). Precisamente Almodóvar proporciona a estas obras un nuevo significado, que no tienen cuando se exponen en otros espacios fuera del plató de rodaje. Por su parte, Camarero Gómez (2020) pone de manifiesto que estas obras definen los espacios de representación, caracterizan el comportamiento y los sentimientos de los protagonistas. Además de aportar las claves temáticas, ilustrar la acción y referenciar tiempos y lugares. Incluso, en algunos casos, aspectos como el color y el diseño de los decorados de determinas películas de este director alcanzan un significado narrativo que complementa y llegar a sustituir al de las esculturas o pinturas que se toman como referencia (Camarero Gómez, 2020).

2. Discusión de resultados.

¿Cómo hacer didáctica con el Arte a través del Cine? Un acercamiento al video-ensayo se llevó a cabo por parte de algunas profesoras del nivel de Bachillerato como fue el caso de Arcoba (2020), quien planteó una propuesta de realización de video-ensayo entre un grupo de estudiantes de este nivel de enseñanza en la especialidad Artística. En concreto en un instituto situado en la localidad de Sagunto (Comunidad Valenciana). Específicamente, en el marco de la asignatura Cultura Audiovisual II, impartida durante el curso académico 2017-2018. El objetivo principal de esta experiencia consistía en tratar los lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo. En su interesante contribución académica se ofrecen más detalles sobre esta experiencia pedagógica y entre sus resultados se destaca que quedó lejos "la rigidez de los procedimientos habituales de reflexión, atravesando sus límites y coordinando diferentes elementos, como por ejemplo el montaje" (Arcoba, 2019, p. 11). Ante lo cual los estudiantes expresaron bastante interés y gran motivación, gracias a que esta práctica los llevó a conocer nuevas herramientas audiovisuales.

Es necesario comentar que a nivel técnico son muchas las posibilidades que un video-ensayo permite durante su proceso de realización, pues puede incluir planos y/o secuencias de una película o de otras, imágenes de otra procedencia, texto escrito, citas, elementos gráficos, subtítulos, pantalla partida, música, sonidos y/o voz en off, referencias a obras de otro formato, elaborando alguna idea o concepto a partir del montaje de los distintos elementos y recursos utilizados. Además, un vídeo-ensayo puede tratar indistintamente sobre motivos visuales, figuras estilísticas o cuestiones estéticas, sobre elementos de la puesta en escena, la fotografía, el tratamiento y uso del color, la interpretación, la gestualidad, etc.; o bien sobre aspectos temáticos, dramáticos o narrativos de una película. Sin olvidar que el tiempo máximo suele ser

en torno a 5 minutos de duración. De esta forma, ofrecer al espectador unos criterios que beneficien el desarrollo de una formación cultural nutrida de una perspectiva fundamentada, como sería a través de los criterios de la planificación y el color (reflejados en las escenas de los films de Pedro Almodóvar con especial interés), principales elementos que intervienen en una representación visual.

Lo cierto es que proyectar una película en clase para desarrollar un ejercicio de observación y de análisis de distintas obras artísticas puede llevar un tiempo considerable que, con la celeridad en la impartición de contenidos, muchos profesores no estarían dispuestos a asumir. Sin embargo, puede resultar más asequible en tiempo para el profesorado implicado exponer un vídeo-ensayo y trabajar en torno al mismo, lo cual abre un abanico de posibilidades didácticas más fluidas, colaborativas y amenas (García Roldán, 2020). El caso que se plantea parte de "Pedro Almodóvar: La influencia del Arte en su filmografía", con una duración de 3´37" minutos. Cabe definir que este trabajo de video-ensayo trata de motivos visuales y cuestiones estéticas de gran valor en la formación cultural.

Aquí, Luengo Ruiz hace un interesante recorrido comparativo bastante pedagógico. Así pues, se va a ofrecer una síntesis de los guiños artísticos presentes en la trayectoria de Almodóvar.

Mediante un ejercicio tan práctico como constructivo, a lo largo de su video-ensayo, Luengo Ruiz utiliza una pantalla partida para la asociación de elementos de distintas películas de Pedro Almodóvar y los motivos artísticos de los que se hace uso, acompañados de textos sobreimpresos a modo de contextualización. Para aquellos que conocen la trayectoria de este director, a música utilizada fácilmente recuerda a la filmografía de Pedro Almodóvar. Comienza el fragmento con la presentación de una escena del film *La Ley del deseo* (1987), donde queda oculto el rostro del personaje y solo se deja entrever una parte de su cuerpo, pues queda prácticamente oculto tras los barrotes de una ventana a través de un primerísimo primer plano; y, en contraposición, esta captura de pantalla nos retrotrae a la obra *Night Windows* de Edward Hopper (1928). Y, segundos después, todavía en el contexto de esta misma película, una señora asoma tras las cortinas de lo que parece un espacio teatral similar al encontrado en *New York Movie* (1939, Hopper). Igualmente, en otras escenas de este film, se plantean secuencias que recuerdan a las obras tituladas *Nightawks* (1942) y *Lighthouse at Two Lights* (1929) del mismo autor, así como *La Piedad* (Juan De Juanes, 1540). Más adelante, el vídeo-ensayo nos guía hacia *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) y se vuelve a recurrir a Hopper, en esta ocasión recuerda a *Morning Sun* (1952), que se traduce a través de ejemplificación de una escena en la cual Carmen Maura está sentada encima de una maleta mientras observa tras una ventana. Y, a través de Roy Lichtenstein se compara la escena de Carmen Maura hablando por un teléfono de color rojo, con la obra artística de este autor que lleva por título *Ohhh… Alright…* (1964), en ambas el llamativo colorido toma protagonismo.

Por otro lado, pasamos a *¡Átame!* (1989), en concreto el vídeo-ensayo ubica al espectador en una escena romántica que se asemeja a la situación presentada por Roy Lichtenstein en su obra *We Rose up slowly* (1964) y una escena que tiene como objetivo el núcleo de la sexualidad femenina, con bastantes similitudes de la obra *Death Jump* (Alfred Kubin, 1902), así como una escena en primer plano de Antonio Banderas mientras duerme, con un importante parecido a *Drawings* de Jean Cocteau. En *Kika* (1993), el desnudo integral de una mujer mostrado a través de un plano general recuerda a otra obra artística de Hopper, como es *Morning in a city* (1944). Mientras que en *Todo sobre mi madre* (1999) es un tren donde se ubica una señora en primer plano que recuerda a la obra de *Compartiment C Car 293* (1938), referencia artística también de Edward Hopper. Y aquí otra escena toma como referencia una pintura, como es la de Nazario Luque, en concreto la titulada *Plaza Real Safari* (1995), donde el colorido también

adquiere especial relevancia, principalmente la intensidad del color rojo y naranja de los vestuarios de dos personajes de género masculino a través de un plano tomado desde atrás. Más adelante, este video-ensayo se introduce en *Hable con ella* (2002) donde se acerca al espectador a similitudes con la obra de *Hopper conocida como People in the sun* (1960), *Death Jump*, de Alfred Kubin (1902) y *Swimmer underwater,* de David Hockney (1978).

Prosiguiendo con *La mala educación* (2004), Luengo muestra algunos posibles guiños de Almodóvar a las obras *A woman in the sun*, de Hopper (1961) y *Seminaristas jugando al fútbol*, de Ramón Masats (1959).

Finalmente y de forma más pormenorizada, Luengo Ruiz hace una simbiosis a través de *La piel que habito* (2011), un filme que presenta un mayor número de referencias artísticas, pues se ve reflejada nuevamente la obra de Hopper que lleva por título *Morning Sun* (1952), *Together* (2005) de Louise Bourgeois, *The Toilet of Venus* de Diego Velázquez (1599-1660), *Dream caused by the flight…* de Salvador Dalí (1944), *The man of the sea* de René Magritte (1927), *Femme Maison* de Louise Bourgeois (1946-1947) y *Venus with organist and cupid* (Tiziano, 1548). Con todo, en la siguiente tabla se presentan las películas mencionadas y las referencias artísticas que se recuerdan en cada una de ellas.

Obra audiovisual	Obra artística	Autor
La Ley del deseo (1987)	*Night Windows* (1928) *New York Movie* (1939) *Nightawks* (1942) *Lighthouse at Two Lights* (1929) *La Piedad* (1540).	Edward Hopper Edward Hopper Edward Hopper Edward Hopper Juan De Juanes
Mujeres al borde de un ataque de nervios (1988)	*Morning Sun* (1952) *Ohhh… Alright…* (1964)	Edward Hopper Roy Lichtenstein
¡Átame! (1989)	*We Rose up slowly* (1964) *Death Jump* (1902) *Drawings* (s/a)	Roy Lichtenstein Alfred Kubin Jean Cocteau
Kika (1993)	*Morning in a city* (1944)	Edward Hopper
Todo sobre mi madre (1999)	*Compartiment C Car 293* (1938) *Plaza Real Safari* (1995)	Edward Hopper Nazario Luque
Hable con ella (2002)	*People in the sun* (1960) *Death Jump* (1902) *Swimmer underwater* (1978)	Edward Hopper Alfred Kubin David Hockney
La mala educación (2004)	*A woman in the sun* de (1961) Seminaristas *jugando al fútbol* de (1959)	Edward Hopper Ramón Masats
La piel que habito (2011)	*Morning Sun* (1952) *Together* (2005) *The Toilet of Venus* (1599-1660) *Dream caused by the flight…* (1944) *The man of the sea* (1927) *Femme Maison* (1946-1947) *Venus with organist and cupid* (1548)	Edward Hopper Louise Bourgeois Diego Velázquez Salvador Dalí René Magritte Louise Bourgeois Tiziano

Tabla 1. Descripción de las obras audiovisuales y pictóricas.

Tras la somera descripción de los principales elementos que se representan en este vídeo-ensayo, el segundo paso de este planteamiento comprende el desarrollo de un ejercicio de descripción que tome como base las cuestiones que se presentan en la Tabla 2. Principalmente

enfocadas a debatir en torno a la presencia de obras artísticas que se plasman en la trayectoria de este director de cine español y analizar algunas cuestiones clave para entender su presencia en estos filmes. Así pues, se presentan las cuestiones que podrían abrirse tras su visualización en un aula de Bachillerato que tome como referencia la disciplina artística. Recordemos que la base propuesta comprende una metodología colaborativa, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de expresar sus observaciones y plantear sus posibles dudas. Asimismo, el arte lleva consigo subjetividad, por eso se debe recordar a los estudiantes el necesario respeto y tolerancia a las consideraciones del resto del grupo.

Criterios de análisis	Obra audiovisual	Obra artística
Autor		Identificación de la obra
Cronología (año) y contexto social		
Movimiento artístico al que se adscribe la obra		
Análisis de contenido: Descripción de los elementos principales (espacios, figuras…)		
Análisis formal: Planificación utilizada (primer plano, plano general…) Colores utilizados Composición y punto de vista		
Técnicas y materiales de la obra		Soportes, instrumentos
¿Se modifican las características de algunos elementos?		

Tabla 2. Ficha de análisis propuesta.

Ahora bien, en este punto cabe matizar que la utilización de estos ítems está justificada porque se trata de hacer un ejercicio didáctico que los haga reflexionar en torno a los elementos principales y que llamen especialmente la atención al estudiante. No se encamina a hacer un análisis exhaustivo que se aleje de la intención de esta propuesta didáctica, pues entendemos que existen numerosos manuales que abordan con bastante más precisión cómo analizar una obra de arte enfocados a nivel universitario. Por eso, se insiste aquí en que lo que se plantea es describir principalmente lo visual que acompaña a la película -y que recoge brevemente el video-ensayo- frente a las obras artísticas que Pedro Almodóvar toma como referencia.

Así pues, partiendo de la necesidad de una mejora en la formación cultural y visual manifestada por los expertos en materia de educación artística, el hecho de desarrollar nuevos planteamientos y articular nuevas bases didácticas en este sentido puede resultar un ejercicio interesante y constructivo para que las nuevas generaciones adquieran criterios culturales amplios, bien fundamentados y que se alejen de juicios estéticos maniqueos sobre lo bello y lo feo. Además, planteamientos como este pueden servir para abrir futuras investigaciones que estudien en profundidad si los estudiantes creen realmente que el arte contemporáneo es aburrido, como así lo expresa Yang-Lee (2021, p. 114): "el arte contemporáneo es aburrido por su carencia de inspiración al desarrollar un esquema nuevo en el arte". Trabajos como los video-ensayos y otros que se asocian al artivismo visual son prueba de que el arte contemporáneo está experimentando, innovando y osar tildarlo como aburrido puede resultar contraproducente en la formación cultural de los jóvenes.

Definitivamente, lo que se concluye tras la visualización de la filmografía de este director de cine español y su recorrido en este video-ensayo es que ver una película de Pedro Almodóvar supone prácticamente visitar un museo. A través de sus obras y su estética es capaz de crear pequeños microuniversos personales sugerentes e irreverentes, en los cuales da forma a la

corrupción, la prostitución, el maltrato y la homosexualidad desgarrada. Además, en la composición que nos regaló Luengo Ruiz se ha observado que trabajos pictóricos de René Magritte, Salvador Dalí y Edward Hopper se ven reflejados en algunas de sus películas, existiendo también similitudes en cuanto a colores principalmente rojos y estridentes y encuadres, especialmente primeros planos y planos generales. Es más, personajes melancólicos y escenas de la vida cotidiana comparten los espacios creados por Almodóvar y Hopper, a quien el director acude más regularmente para inspirarse en el desarrollo de sus trabajos audiovisuales.

Referencias bibliográficas.

Aguaded Gómez, J. I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, (24), 25–34.

Alsina, M. (2016). El potencial utópico de la subjetividad en el período de la globalización neoliberal. Estrategias del video ensayo. *Revista de estudios globales y arte contemporáneo*, 4, (1), 363-392

Arcoba, M. D. (2020). El videoensayo como recurso pedagógico en la búsqueda y construcción de identidades en enseñanza secundaria desde la educación artística. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1–13.

Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. El aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la calidad*. Aique.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto en la educación*. Octaedro.

Barrientos Bueno, M. (2002). Cine y Pintura. En R. Utrera Macías (Ed.), *Cine, arte y artilugios en el panorama español* (pp. 63-90). Eihceroa.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Borau, J. L. (2003). *La Pintura en el Cine. El Cine en la Pintura.* Ocho y Medio.

Buckingham, D. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20 (40), 10–13.

Camarero Gómez, G. M. (2020). Pinturas y esculturas como metáforas argumentales en el cine de Pedro Almodóvar. *Laboratorio de Arte: Revista del Departamento de Historia del Arte* (32), 545-562.

Cándida Moraes, M. (2020). Complejidad, Transdisciplinariedad y Educación. En W. Lucía Morales Prado y T. Váldez Bubnova (Coords.) (pp. 111-142). México: El Colegio de Morelos.

Díaz Herrero, S. y Gértrudix Barrio, M. (2021). El cine como metodología didáctica: Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). *Contratexto: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima*, (35), 225-253.

Fernández Alegre, F. y Casado Berrocal, O. M. (2017). "Somos uno". La educación como motor de cambio social. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, (3) 2, 486-491.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Octaedro.

García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Comunicación y Métodos*, 2 (1), 108-125.

Hernández, F. H. (2002). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, (116), 6–9.

Huerta, R.; Vidagañ, M. y Munilla, G. (2014). Percepciones del profesorado sobre la utilización del arte contemporáneo como herramienta pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (3), 29-45.

Luengo Ruiz, J. (2022). Jorge Luengo. Disponible en: http://jorgeluengoruiz.com/video-ensayos/

Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Paidós.

Navarrete Cardero, L. (2013). *¿Qué es la crítica de cine?* Síntesis.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité*. Mónaco: Du Rocher.

Ortiz, A. y Piqueras, M. J. (1995). *La pintura en el cine: cuestiones de representación visual*. Paidós.

Reina-García, F. (2019). The teacher of art education in secondary school facing the challenges of contemporaneity. *Communiars: Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (2), 116-123.

Russo, E. A. (2021). Poesía y transmisión del cine: los videoensayos de Kogonada. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (129), 229-245.

Yang-Lee, C. (2021). Contra el placer: el arte que nos aburre. *Revista de investigación en artes visuales* (8), 104-115.

La mujer en el cine de Paula Ortiz: una ventana con vistas a la clase de ELE.

Beatriz Martín-Gascón. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

El cine, como cualquier otro medio de comunicación, no solo informa o entretiene, sino que permite al espectador adentrarse en el estudio de la sociedad, formar visiones sobre acontecimientos pasados, presentes y futuros, o entrar en contacto con pensamientos y actitudes. Así, aunque por naturaleza el cine no busque educar, sí puede actuar como recurso didáctico al servicio de la enseñanza de una lengua extranjera. Como afirma Méndez Garrido (2001:23), el cine, tras su dimensión lúdica, esconde un papel de educador informal.

A este respecto, el capítulo X del Plan Curricular del Instituto Cervantes (*PCIC*) hace alusión al cine y considera adecuado que el aprendiente de Español Lengua Extranjera (ELE) conozca aquellas películas de los países hispanos más representativas. En este sentido, pese a que *De tu ventana a la mía* sea el primer largometraje de la directora aragonesa Paula Ortiz, la película reúne los elementos necesarios para proponer su visionado en el aula de ELE y explotar no solo el componente lingüístico sino también el intercultural y el de género. Su directora, una de las cineastas españolas más reconocidas en el panorama nacional actual, consiguió con esta película numerosos premios entre los que destaca el "Premio Internacional Pilar Miró a la Mejor Dirección Novel", tres nominaciones en 2012 a los Premios Goya y la Mención Especial Fifresci de la crítica internacional. También, con su segundo largometraje, *La novia*, adaptación libre de *Bodas de sangre* de Lorca, cosechó un amplio reconocimiento dentro y fuera de nuestras fronteras. De su cine destaca su enorme sensibilidad:

> *Paula crea fascinantes universos visuales, dotados de pulso narrativo y emociones intensas, uniendo la creatividad poética del cine europeo con la modernidad narrativa de la ficción independiente norteamericana. (Filmin, 2021).*

De tu ventana a la mía es, en palabras de su directora "un cuento moderno sobre mujeres a las que les cortaron las alas y aun así, junto a una ventana, al levantar los ojos de la labor, decidieron soñarse otra vida" (como se citó en «Filmin», 2021). En la película confluye la historia de tres mujeres que, en épocas, lugares y momentos vitales diferentes viven el amor, el desamor, el dolor, la desesperación, el desgarro, el fracaso y el desencanto. Son mujeres frágiles y vulnerables, pero que saben sobreponerse, renacer de sus cenizas y buscar un nuevo sentido a su vida (Peña Ardid, 2021). La figura de la mujer adquiere así un papel central en su obra, lo que permite al aprendiente de lengua extranjera detenerse a entrenar la mirada crítica para detectar los roles de género. A pesar de que la perspectiva de género debería presentarse transversalmente, son pocos los cursos de lenguas que la incluyen (Alonso y Vergé, 2017; Bosch y Ferrer, 2013). A este respecto, el cine se convierte en un recurso formativo muy adecuado, ya que este genera motivaciones que facilitan su compromiso con el cambio

(Pereira, 2005), analizando las desigualdades y concienciando al estudiante sobre la necesidad de actuar para corregirlas (Lamelas, 2016).

1.1. Objetivos.

Para ello, se ofrece una propuesta pedagógica a partir de la explotación del largometraje *De tu ventana a la mía* cuyos objetivos principales son, desde el punto de vista lingüístico, desarrollar las cuatro destrezas básicas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita) y, desde el punto de vista sociocultural y de género, reflexionar sobre el rol asignado a la mujer a partir de la situación planteada en los años 20, 40 y 70 en España.

Estos objetivos generales se podrían concretar en los siguientes objetivos específicos: reconocer y valorar algunas de las características del cine de Paula Ortiz; conocer algunos hitos históricos que marcaron la vida de nuestro país (la Segunda República, la Guerra Civil, la Dictadura, la Transición); relacionar las historias contadas con otras creaciones literarias (*Doña Rosita la soltera, De su ventana a la mía*...); ampliar el léxico, formular hipótesis y trabajar la expresión de la posibilidad y de la extrañeza; reflexionar sobre la utilización de metáforas visuales y verbales; relacionar la visión de la mujer que reflejan algunas paremias seleccionadas con la visión que ofrece la película; desarrollar la creatividad y la expresión escrita mediante la elaboración de monólogos interiores, cartas, narraciones y diálogos teatrales y, por último, mejorar la expresión oral mediante *role-plays* y las interacciones orales en clase.

2. Propuesta metodológica.

Las actividades propuestas están destinadas a un alumnado de ELE de nivel avanzado, preferiblemente de nivel C1 y C2 del *MCER* que ha residido en España o que tiene conocimientos previos de los hitos históricos que condicionan nuestra sociedad. Se puede plantear como un curso o seminario sobre feminismo y cine en el aula de ELE. El material necesario incluye:

- Ordenador, proyector, DVD De tu ventana a la mía
- Youtube, Padlet
- Móviles o tablets
- Fichas de trabajo

La secuencia de actividades se ha dividido en dos partes: actividades de previsionado, cuyo objetivo es suscitar el interés por Paula Ortiz y su película, y actividades de posvisionado, con las que se pretende profundizar en los aspectos más relevantes y lograr los objetivos mencionados en el apartado anterior. La mayoría de las actividades tienen como base o el diálogo en asamblea (profesor-alumnado) o el diálogo en pequeño grupo (entre pares).

No obstante, también hay una serie de actividades que se realizarán de manera individual en casa y que serán valoradas posteriormente por el docente.[34]

2.1. Cronograma

El desarrollo de la secuencia didáctica planteada está previsto a lo largo de 8 sesiones de clase de una hora de duración (incluyendo la 1.5 h de duración del largometraje).

- 1ª Sesión: Actividades de Previsionado (50 minutos) + Comienzo largometraje (10 minutos)

34 El solucionario de actividades puede encontrarse en el siguiente enlace a OSF: https://osf.io/w5uhb/?view_only=d641ba45927c4750aee745b83ca274c

- 2ª Sesión: Largometraje (1 h.)
- 3ª Sesión: Final largometraje (10 minutos) + Actividad 4.1. (10 minutos) + Actividad 4.2.1. (20 minutos) + Actividad 4.2.2. (20 minutos)
- 4ª Sesión: Actividad 4.2.3. (1 h.)
- 5ª Sesión: Actividad 4.2.4. (1 h.)
- 6ª Sesión: Actividad 4.2.5. (1 h.)
- 7ª Sesión: Actividad 4.2.6. (20 minutos) + Actividad 4.2.7. (40 minutos)
- 8ª Sesión: Actividad 4.2.8. (1 h.)

3. Actividades de previsionado.

3.1. Sobre la autora . (20 minutos).

Nota para el docente: Se comenzará la clase preguntando a los alumnos si han oído hablar de esta joven directora de cine, se les pedirá a continuación que lean la entrevista en el enlace que se proporciona y, posteriormente, se pondrán en común las respuestas a las preguntas planteadas. El profesor aprovechará esta puesta en común para comentar aspectos de la trayectoria de esta directora que considere relevantes y no se hayan explicado.

Lee la entrevista a Paula Ortiz que aparece en este enlace.
https://osf.io/xz5ng y anota dos aspectos de su vida y de su obra que te hayan llamado la atención. Explica a tus compañeros los aspectos que hayas anotado, para ello puedes utilizar algunas de las siguientes expresiones

Expresiones con subjuntivo	Expresiones con indicativo
Llama la atención que	No salgo de mi asombro cuando
Es increíble/raro/extraño que	He sentido admiración al conocer cómo
Me ha sorprendido/extrañado/chocado/impactado que	

3.2. Sobre la película (30 minutos).

Nota para el docente: Se verá el tráiler de la película en asamblea. Una vez visto, cada alumno deberá escribir las respuestas de manera individual y posteriormente se realizará una puesta en común en grupo. El tráiler puede encontrarse aquí.

3.2.1 En el tráiler se habla de tres mujeres: Violeta, Inés y Luisa, y de tres épocas. A partir de las imágenes que se ofrecen, intenta explicar y justificar en qué época se sitúa la historia de cada una de ellas, en qué lugares, en qué momento del año y qué les ocurre. A continuación, te ofrecemos algunas expresiones que pueden ayudarte a expresar hipótesis y a justificar tus palabras.

Puede que	Es posible/probable que	Tal vez	Quizás	Posiblemente/Probablemente

3.2.2. Lee el siguiente fragmento de una entrevista a Paula Ortiz por García Puente y Hogan (2017) en el que la directora habla de las motivaciones que le llevaron a dirigir esta película y contesta a las preguntas.

> *...para mí fue un acercamiento homenaje a las mujeres y a unas generaciones de mujeres en España que habían sido acalladas durante mucho tiempo, a todos los niveles: histórica, social y culturalmente. En los últimos años y con mucho trabajo en torno a la memoria histórica, hay novelas y películas que tratan este tema. En el cine hay, por ejemplo, historias de terror, pero no había (o por lo menos, yo echaba en falta) el retrato interno e íntimo, de los espacios íntimos, de las mujeres que no habían sido grandes heroínas sino a las que les había tocado quedarse en casa sin derecho a elegir. Eso es algo que se ha dado en España*

y también en todos los países, pero en España se ha prolongado hasta hace poco, hasta principios de los 80, porque incluso la transición fue muy larga en torno a los derechos de las mujeres; por ejemplo, el derecho a comprar una casa no se adquirió hasta el año 86.

Nota para el docente: La búsqueda por parte de los alumnos de las palabras subrayadas y su puesta en común puede dar pie a que el docente averigüe qué saben los alumnos sobre la Segunda República, la Guerra Civil y la dictadura de Franco.

- ¿Qué significan las palabras en negrita?
- ¿Cuál es el objetivo de la película?

4. Actividades de posvisionado.

4.1. El título de la película (10 minutos)

Nota para el docente: Al finalizar, se les puede animar a leer el cuento completo de Martín Gaite.

4.1.1. Lee estas palabras de la escritora Carmen Martín Gaite:
Nadie puede enjaular los ojos de una mujer que se acerca a una ventana, ni prohibirles que surquen el mundo hasta confines ignotos.

Este fragmento pertenece al cuento de Carmen Martín Gaite titulado *De su ventana a la mía*, en cuyo título se fijó Paula Ortiz. ¿Ves alguna relación entre estas palabras y el contenido de la película? Investiga sobre quién fue Carmen Martín Gaite y el papel que desempeñó en la defensa de los derechos de las mujeres

4.2. La mujer en los años 20, 40 y 70 en España.

4.2.1. Las mujeres en los años 20 (20 minutos).
Nota para el docente: Puede aprovecharse la visión de este vídeo para hablar someramente de la Generación del 27 y de cómo en los últimos años se está reivindicando la inclusión en esta nómina de una serie de mujeres que habían compartido intereses, amistad y habían desarrollado su labor artística junto a los hombres del 27, estas mujeres son Las Sinsombrero.

Observa el vídeo que aparece aquí y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacen las mujeres en los años 20 para equipararse a los hombres?
- ¿Qué ocurre con el voto femenino en España?
- ¿Quiénes son las Sinsombrero?
- ¿Qué pudo simbolizar ese gesto de rebeldía de quitarse el sombrero?

Las *Sinsombrero* son mujeres que vivieron en la misma época que Violeta, la protagonista de la primera historia, establece parecidos y diferencias entre lo que se cuenta de ellas y la vida de Violeta.

4.2.2. Las mujeres en el franquismo (20 minutos)
Nota para el docente: Se leerán las preguntas antes de la visión del vídeo para que les resulte más sencillo contestarlas. El vídeo que dura 5 minutos se escuchará en dos ocasiones para facilitar la respuesta a las preguntas de forma individual.

Observa con atención el vídeo titulado *La mujer en el franquismo* y contesta a las siguientes preguntas.

- ¿Con el triunfo del franquismo, en qué se convirtió la mujer?

- ¿Por qué hay muchos autores que dicen que la guerra la perdieron todas las mujeres?
- ¿Qué modelo de familia defendía el franquismo?
- Según el franquismo, ¿cómo era los hijos de los rojos?
- La mujer debía entender que era objeto de placer, pero no sujeto de placer. ¿Qué significan estas palabras?
- La relación sexual que mantienen Inés y Paco, ¿crees que se fundamenta en la información anterior?, ¿por qué?
- Matilde Peinado sostiene que la mayoría de los españoles formados en los años 80 y 90 cuando España ya era una democracia han recibido una educación diferenciada según su sexo, ¿cómo explica este hecho la investigadora?
- ¿Se habla de las mujeres solteras en el vídeo? ¿Por qué? .

4.2.3. Las tres mujeres (1 h.).

Nota docente: Todas las actividades del apartado 4.2.3 las realizará el alumno en casa y se dedicará una sesión de clase (60 minutos) a comentar las respuestas en gran grupo.

4.2.3.1. Violeta.

- ¿Qué significado tiene que el personaje de Violeta tenga nombre de flor?
- ¿Cómo interpretas que el personaje de Violeta aparezca en numerosas ocasiones montada en un columpio?
- Explica el significado de las siguientes palabras de Violeta:
- c1) Esta casa es como una pecera.
- c2) ¿Crees que es posible el proceso contrario, que una mariposa se convierta en larva?
- Averigua qué significa en español "estar en un túnel" y "ver la luz al final del túnel". ¿Qué acontecimiento de la vida de Inés ocurre en un túnel?
- Las flores no se arrancan ¿Qué significado tienen estas palabras?

4.2.3.2. Inés.

- ¿Qué le ocurre a Inés el día que estalla una tormenta?
- ¿Cómo interpretas el hecho de que a Inés se le caigan los huevos y se le rompan?
- ¿Por qué Inés esconde y tapa los espejos cuando le cortan el pelo y luego, cuando Paco ha muerto, decide reflejarse en ellos?
- ¿Qué significa la imagen de Inés en medio del campo y la mies creciendo a su alrededor?

4.2.3.3. Luisa.

- ¿Cómo interpretas la imagen del edificio en ruinas cuando acaban de diagnosticarle a Luisa un cáncer?
- En un momento determinado Valentín le dice a Luisa lo siguiente:
- Este país se cae a trozos, parece que está enfermo, a ver qué pasa ahora. ¿Qué significan estas palabras? ¿Tienen alguna relación con el estado de Luisa?
- Interpreta el último plano de la película, cuando Luisa se quita la peluca.
- Lee el siguiente diálogo entre Luisa y su prima y relaciónalo con la mentalidad que el franquismo transmitió.
    - Isabel, soy una inútil, no valgo para nada.
    - Eso no es verdad.
    - Si hubiera tenido tu voz, hubiera sido soprano. He malgastado mi vida, sin marido, sin hijos, sin nadie. Míranos, nadie se acuerda de nosotras, somos dos limones arrugados, dos vidas vacías.

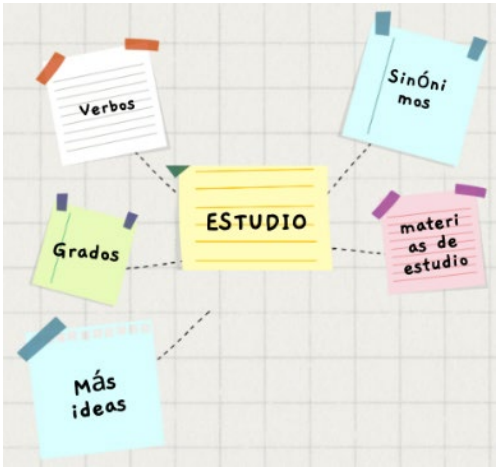
- Yo no pienso eso. Yo no he malgastado ni un solo día de mi vida.

- Lee el siguiente diálogo y relaciónalo con el texto siguiente:
  - ¿Qué pasa? Que a estas alturas ¿debo pedirte permiso? Toda la vida encerrada en esta casa, enganchando un punto con otro y ahora me vas a decir que no puedo.
  - Hombre, si eso te parece normal. Yo a callar...
  - Eso, eso, tú a callar que eso es lo que nos han enseñado, pero ¿sabes una cosa? Yo ya no pienso callar más ¿Y sabes otra? Que no pienso seguir encerrada aquí, viendo la vida a través de los cristales. Voy a vivirla. Y con quien yo quiera.

4.2.4. La mujer y sus ocupaciones (1 h.).

4.2.4.1. La mujer intelectual.

La ocupación de Violeta es fundamentalmente el estudio y es en ese ámbito en el que vamos a intentar ampliar nuestro vocabulario. Así, durante 15 minutos, en grupos de 4 personas vais a buscar palabras relacionadas con el campo semántico del estudio siguiendo el diagrama que aparece a continuación. Pasado este tiempo, se pondrá en común y se explicará el significado de las palabras propuestas**.**



4.2.4.2. La mujer en el mundo rural.

- a) Inés es una mujer que vive sola en el campo y, como tantas mujeres de las zonas rurales, compatibiliza las tareas del hogar con las tareas agrícolas.
  - Intenta recordar las distintas tareas que realiza Inés a lo largo de la película.
- b) El cultivo del cereal acarreaba una serie de actividades y precisaba de una infraestructura muy precisa. A continuación, te indicamos algunas palabras relacionadas con esta actividad con el objeto de que busques su significado y lo expliques:

Labrar, sembrar, segar, acarrear, trillar, pajar, trillo, talegas, molino, era

4.2.4.3. La mujer costurera.

Nota para el docente: Se contestan las preguntas primero individualmente y luego en asamblea.

- Carmen, la tía de Violeta, realiza una actividad relacionada con la aguja, ¿recuerdas qué hace? ¿Cómo se llama el objeto que sostiene? ¿Crees que lo hace por necesidad o como pasatiempo?

- Inés, además de trabajar en el campo realiza dos actividades relacionadas con la aguja, ¿recuerdas cuáles?
- Las mujeres rurales muchas veces cogían la aguja para arreglar ropa que se rompía y había que repararla. Averigua qué verbos expresan estas acciones.
- ¿Cómo se llama el objeto con el que Inés hila?
- Luisa y su prima Isabel se dedican a hacer arreglos y es Valentín quien les proporciona la faena, ¿qué nombre recibe la tienda de Valentín?
- ¿Con qué objeto cose Isabel?

4.2.5. La mujer y sus relaciones afectivas (1 h.),
Nota para el docente: En grupos de cuatro contestan a todas las preguntas de este epígrafe durante 30 minutos, los otros 30 minutos se dedicarán a la puesta en común en gran grupo.

4.2.5.1. Violeta y Manuel.
- ¿Qué sabemos de Manuel? ¿Qué significa la expresión “ser llamado a filas"?
- ¿Cómo es Manuel en el amor?
- Violeta y el amor:

Se ha relacionado la historia de Violeta con el argumento de Doña Rosita, la soltera. Lee el resumen sobre esta obra y establece parecidos y diferencias con la historia de Violeta.

> *Una pareja de novios ha de separarse porque el novio va a emigrar a Argentina, pero antes de separarse se prometen amor eterno a pesar de la distancia que ha de separarles y el tiempo que deben estar sin verse. El tiempo pasa, pero Rosita sigue esperándole, ya que periódicamente va recibiendo las cartas de amor que este le manda. Un día recibe una carta donde le propone en matrimonio, pero a través de unos poderes que él le mandará, sin estar él presente. Esa carta nunca llega, pero el novio continúa escribiendo. En el último acto, muerto el tío de Rosita, ella le confiesa al ama de su casa que ya sabía que su primo se había casado con una argentina y vivía en Tucumán, que alguien se lo había dicho, sin embargo, ella seguía esperando las cartas de amor que su primo le seguía enviando, con la misma ilusión que el primer día.*
> *(Extraído de: https://es.wikipedia.org/wiki/Do%C3%B1a_Rosita_la_soltera)*

- Violeta adopta ante el amor una actitud muy de los personajes del Romanticismo del siglo XIX, qué rasgos conectan a Violeta con esos personajes románticos.
- e) Tras la marcha de Manuel, Violeta se acerca un día a la estación y ve pasar un tren en el que ella no monta. En español se utilizan de forma metafórica las expresiones "coger el tren", "dejar pasar el tren"," este tren solo pasa una vez en la vida". Averigua el significado de estas expresiones y elige aquella que podría utilizar Violeta.

4.2.5.2. Violeta y sus tíos.
- ¿Qué actitud adoptan los tíos de Violeta hacia ella y por qué?
- ¿Qué relación ves entre este trato y el hecho de que la mayor parte de la historia de Violeta trascurra en ese invernadero?
- ¿Qué significado tienen las siguientes palabras del tío de Violeta a Manuel?

> *Si le parece bien, se ocupará de las flores de fuera, pero en el invernadero no debe entrar, aquí no entra nadie, están las flores más preciadas y esas las cuido yo. Recuérdelo.*

4.2.5.3. Inés y Paco.
- ¿Quién es Paco y por qué se esconde?
- ¿Cuál es la actitud de Inés en su relación amorosa con Paco?

4.2.5.4. Inés y Pedro.

- ¿Por qué Pedro vive con Inés? ¿Cómo se ayudan?

4.2.5.5. Luisa y su prima.

- A. Lee las siguientes palabras de Paula Ortiz:

Yo tuve una tía abuela que nos crio a mi hermano y a mí porque vivía con nosotros cuando éramos pequeños y gracias a la cual mi madre, de hecho, pudo trabajar y hacer muchas cosas. Ella enganchó muchos lutos cuando era joven y nunca se casó en su pueblo de Teruel, no sé si porque no pudo, porque no quiso o porque la vida no se dio así. Esa figura me parecía tremendamente interesante porque, en nuestro caso, ella había criado a dos generaciones de sobrinos y tuvo una vida muy independiente en ciertas maneras, siempre viviendo con sus hermanas y con sus primas. Mi tía abuela se murió cuando yo tenía 15 años y en un momento dado me pregunté si es posible que también incluso hubiera estado enamorada en cierta manera de una de sus primas. Para De tu ventana a la mía, empecé a hablar de este tipo de preguntas con otras mujeres-(...) Resulta que esta figura se repetía mucho en España: las mujeres que habían vivido con sus primas y con sus hermanas y sobre las que no estaba claro si no se casaron porque no quisieron o porque ellas mismas tenían una relación, eran una historia de amor. En aquel momento, probablemente, el plantearse un lesbianismo (no conocían ni la palabra) era algo anacrónico. (---). Por lo tanto, me parecía que era una experiencia que se daba en muchas familias y nadie había contado en cine, como si dieran igual o porque parece que no han tenido vidas interesantes. Inicialmente, estaba escrita en el guion una historia de amor un poquito más explícita entre ellas, aunque de manera sutil. Luego en el montaje se fue cada vez diluyendo más la historia de amor porque a los productores no les acababa de convencer. (...) No me importó que la relación entre Isabel y Luisa en De tu ventana a la mía se quedase en un amor más desdibujado y, en última instancia, en una bonita historia de solidaridad o de sororidad a cierto nivel, como las que se daban de manera muy fuerte entre las mujeres en la época de después de la guerra civil y la dictadura, y que todavía hoy se siguen dando.

- B. Elige el sinónimo de las palabras en negrita de entre las tres opciones que se ofrecen:
  - b.1 Engancho muchos lutos: a) Perdió a muchos seres queridos a lo largo de su vida; b) Unió un luto a otro; c) Se vistió de negro en muchas ocasiones.
  - b.1. Lesbianismo: a) Relación amorosa entre mujeres; b) Relación amistosa entre mujeres: c) Relación familiar entre mujeres
  - b.3. Explícita: a) Evidente; b) Oculta; c) Triste
  - b.4. Diluyendo: a) Perdiendo importancia; b) Ganando importancia; c) Manteniendo el interés
  - b.5. Solidaridad: a) Fraternidad; b) Repulsa; c) Amor
  - b.6. Sororidad: a) Hermandad; b) Odio; c) Falsedad
- C. ¿Puedes explicar la diferencia que hay entre solidaridad y sororidad?
- D. ¿Hay algún momento en la película en el que se pueda adivinar un tipo de relación lésbica entre las dos mujeres?

4.2.5.6. Luisa y Valentín.

- A lo largo de la película se van dando algunos datos de cómo es el personaje de Luisa respecto al amor, marca aquellos que creas que son verdaderos:
  - a.1. Luisa se ha quedado para vestir santos.
  - a.2. Luisa coquetea con Valentín, pero él no le hace caso.
  - a.3.Ha soñado un amor como el de las películas.

- a.4. Busca un príncipe azul como Alfredo Kraus.
- a.5. Valentín la ha encandilado.
- a.6. Valentín la anda rondando, pero ella no hace caso**.**

4.2.6. La mujer y el refranero (20 minutos).
Nota para el docente: Se trabajará la respuesta en grupos de tres y luego se pondrá en común.

A continuación, se ofrecen varios refranes cuyo significado debes explicar, luego relaciónalos con la historia de estas mujeres.

- La mujer en casa, y el hombre en la plaza.
- A hilar y coser gana su vida la mujer.
- La mujer honrada la pierna quebrada y en casa.
- Mujer sin amor, flor sin olor.
- Guárdate, moza, de promesa de hombre, que como cangrejo corre.
- La buena mujer, de tarde en tarde se deja ver.
- La rosa en su rosal y la doncella en su hogar.

4.2.7. Desarrollamos nuestra creatividad (40 minutos).
Nota para el docente: Estas actividades que tienen como objetivo fomentar su creatividad serán explicadas en clase y luego el alumno realizará de forma individual en casa. Posteriormente, se subirán a la plataforma Padlet para ser evaluadas por el profesor y leídas y comentadas por todos.

4.2.7.1. Inventa un monólogo interior.
Cuando a Violeta, Inés y Luisa les/se cortan el pelo están viviendo momentos vitales complicados. Inventa un monólogo interior en el que reflejes la encrucijada vital de cada una de esas mujeres. Para que recuerdes cómo escribir un monólogo interior te dejamos el siguiente enlace en el que aparece información que puede ayudarte:

Nota para el docente: El profesor puede comentar que el motivo de cortarse el pelo responde en el primer caso a razones emocionales, en el segundo a razones políticas y en el tercero a razones de salud. No es casualidad que a Inés le corten el pelo y que la acción se sitúe en las Cinco Villas pues en ese lugar muchas mujeres republicanas fueron rapadas durante la Guerra Civil.

4.2.7.2. Escribe una posible respuesta
A continuación, te ofrecemos la última carta que recibe Violeta y te pedimos que escribas la posible respuesta.

Querida Violeta:

> *Deberías ver el paisaje que se ve desde mi ventana, los ribazos están preñados de primavera, de amapolas y dientes de león, los pájaros han recuperado las fuerzas y vuelan alto, tan alto que lo mejor puedes verlos ahora y ellos te cuentan mejor que yo cómo son los paisajes que hay más allá de tu invernadero y te dicen que estoy bien, que trabajo de profesor en l´école de Charme en Pau, y que mi mujer, Claire, está esperando un niño para el verano. Y luego, si tú se lo pidieses, seguro que esos mismos pájaros vendrían volando de nuevo de tu ventana a la mía, y me dirían que estás más flaca, que te cortaste el pelo, y que, al final, no pudiste ir a estudiar biología a París, ni viajar al Índico como queríamos.*
> *Te quiere siempre*
> *Manuel.*

4.2.7.3. Escribe un relato sobre la historia de amor entre Inés y Pedro
La historia de amor de Inés y Pedro nos es presentada *in media res*, no sabemos nada de cómo se conocieron ni de cómo se enamoraron. Inventa un relato en el que un narrador omnisciente cuente el comienzo de su relación, piensa que, por su edad, posiblemente se conocieran y se enamoraran durante la República y que posiblemente, como ocurrió en tantos casos, la guerra civil los obligó a separarse. Documéntate sobre esta época con el objeto de poder situar con mayor precisión los hechos. Puede serte útil para manejar el uso de los tiempos verbales de la narración leer las indicaciones que aparecen en este enlace.

4.2.7.4. Escribe un diálogo entre Luisa y su prima
Escribid un diálogo entre Luisa y su prima, ambientado en el año 45 (Luisa en ese año podría tener unos treinta y cinco años) en el que se refleje la situación de decepción y desengaño de esta mujer, que no ha encontrado pareja y se siente despreciada por una sociedad en la que la mujer debe casarse o hacerse monja. Averigua el significado de la expresión “pasársele a alguien el arroz" y utilízala en tu diálogo. Una vez escrito hay que memorizarlo y preparar la representación.

4.2.8. Actividades finales (1 h.).
4.2.8.1. Representación teatral por parejas del diálogo teatral entre Luisa e Isabel, inventado en parejas.

4.2.8.2. Metáforas visuales.
Nota docente: Se recordará el valor metafórico de cada imagen y se comentará en asamblea si coincide su uso con el de la cultura del alumnado.

A lo largo de la película han aparecido un montón de metáforas visuales y verbales cuyo significado hemos ido comentando a lo largo de estos días, valora si en tu cultura se expresarían estas ideas con las mismas imágenes: las flores, el columpio, la pecera, el invernadero, la mariposa, la larva, el túnel, los huevos rotos, los espejos, las espigas, el edificio en ruinas, los limones arrugados, el ovillo, el tren, el corte del cabello.



4.2.8.3. Pregunta a tus familiares.
Nota docente: La puesta en común de esta pregunta, debería dar pie también a comparar la situación actual de la mujer en España y en el país de procedencia de los aprendientes.

Pregunta a las personas mayores de tu familia cómo era la vida de sus madres, de sus abuelas, de sus tías y establece parecidos y diferencias con la visión de la mujer en España en los años estudiados. Valora la situación de la mujer en la actualidad en España y en tu cultura.

5. Resultados esperados.

Como mencionábamos al principio de este estudio, y de acuerdo con otros autores (Alonso y Vergé, 2017; Bosch y Ferrer, 2013), la perspectiva de género no se ha trabajado lo suficiente en el aula de lengua extranjera. Defendemos que la explotación de esta a través del cine permite captar la atención del alumnado y concienciarlo sobre la necesidad de corregir las desigualdades todavía existentes hoy en día.

Para ello, hemos ofrecido una secuencia pedagógica que trabaja la película *De tu ventana a la mía*. Partimos de objetivos lingüísticos, socioculturales y de género: por un lado, esperamos que, tras la implementación de la propuesta, las destrezas básicas del alumnado se vean potenciadas; y, por otro, que las sesiones planteadas sirvan para que este reflexione sobre el papel de la mujer a lo largo del siglo pasado en España.

De manera más específica, se pretende que el alumnado sea capaz de reconocer y reflexionar sobre aspectos del cine de género, no solo en este *film*, sino en otros que también lo exploten. Es decir, que este desarrolle una mirada crítica y se implique activamente. Si conseguimos un compromiso por parte del alumnado, otros factores como la estimulación o la motivación surgirán de manera natural, facilitando así el aprendizaje de la lengua extranjera. Desde la intertextualidad, se espera que el aprendiente de ELE conozca aspectos literarios, reflexione sobre metáforas conceptuales y lingüísticas y desarrolle su creatividad escrita y oral de manera individual y colectiva.

6. Conclusión.

De tu ventana a la mía ofrece muchas posibilidades de estudio. Así, la directora retrata algunas de esas mujeres anónimas que poblaron la España del siglo XX y que nunca adquirieron el menor protagonismo. Es la historia de nuestras madres, de nuestras abuelas, de nuestras tías. Es una historia llena de renuncias, de limitaciones, de injusticias, de sacrificios y de incomprensiones, una historia que desde nuestro presente nos permite reflexionar y reivindicar el papel que la mujer debe ocupar en la sociedad.

De manera sutil, la película ofrece detalles que anclan las historias relatadas en unas coordenadas temporales (segunda guerra de Marruecos, Dictadura de Primo de Rivera, posguerra española, inicio de la transición democrática) y espaciales (Canfranc, Las cinco Villas, Zaragoza). Este anclaje resulta imprescindible para entender algunas de las situaciones planteadas, y justifica en clase la explicación de algunos hitos claves de la historia del siglo XX español.

Por otra parte, hay en la película numerosas referencias literarias, así el título es un claro homenaje al cuento de Carmen Martín Gaite *De su ventana a la mía*. La historia de Violeta guarda una estrecha relación con *Doña Rosita la soltera o el lenguaje de las flores* de Federico García Lorca. La actitud de Violeta ante el amor recuerda a la de los protagonistas románticos del siglo XIX.

Desde el punto de vista del lenguaje, lo más significativo de la película es el amplísimo número de metáforas visuales y verbales, todas ellas permiten ahondar en la historia e indagar sobre la presencia de estas metáforas en la cultura de los aprendientes. Por otro lado, la selección de algunas paremias permite reflexionar sobre cómo la sabiduría popular le asigna un papel a la mujer concordante con la época reflejada, e inaceptable en el siglo XXI. Además, la historia planteada nos permite diseñar actividades de léxico relacionadas con la actividad laboral de estas mujeres (la siega, la costura, el estudio) y también diseñar otras que fomenten la creatividad y el desarrollo de las cuatro destrezas básicas.

De tu ventana a la mía es una película tan rica en matices que permite elaborar una interesante propuesta de actividades que ayudarán al aprendiente a profundizar en el dominio de la lengua española y lo acercarán al conocimiento de aspectos socioculturales, históricos y de género de España.

Referencias bibliográficas.

Alonso, A., y Vergé, T. (2017). Resistencias á inclusión da perspectiva de xénero nos estudos de ciencia política. En A. González Penín, E. Aguayo Lorenzo, A. J. López Díaz (Eds.), Transformando *dende a Universidade, XUGex, V Xornada Universitaria Galega en Xénero* (pp. 39-47). Vigo: Universidade de Vigo.

Bosch, E., y Ferrer, V. (2013). La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género. *II Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación* (pp. 31-49). Vigo: Unidade de Igualdade. Universidade de Vigo.

Filimin. (2012). *De tu ventana a la mía.* Obtenido de https://www.filmin.es/directora/paula-ortiz

García Puente, M., y Hogan, E.K. (2017). La hilandera: una conversación con la cineasta Paula Ortiz. *The Gynocine Project,* Barbara Zecchi, (Ed.), www.gynocine.com.

Lamelas, N. (2016). "En tierra de hombres" como recurso didáctico con enfoque de género. *IV Xornada Universitaria Galega en Xénero: Perspectiva de xénero na docencia universitaria* (pp. 31-39). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Méndez Garrido, J. M. (2001). Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio. Huelva: Grupo Comunicar.

Peña Ardid, C. (2021). *De tu ventana a la mía* (Paula Ortiz, 2011): Genealogías femeninas en la trama de la cultura, *Bulletin of Spanish Visual Studies, 5*(2), 347-365.DOI: 10.1080/24741604.2021.1873640

Pereira, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación, 338*, 205-228.

Flipped Learning en el ámbito universitario: la promoción de la salud mental en el aula con la Generación Z.

Alicia Orea Giner. Universidad Rey Juan Carlos (España).

1. Introducción.

El modelo de aprendizaje inverso o flipped learning ha sido estudiado previamente (Bergmann y Sams, 2014; Huang, Hew y Lo, 2019; Misseyanni, Papadopoulou, Marouli y Lytras, 2018) comprobando su efectividad frente a otros tipos de modelos (Prieto Martín, 2017) ya que permite estimular el estudio, utilizar el tiempo de clase para desarrollar actividades prácticas, reflexionar y corregir las tareas de forma simultánea en el horario de clase (Fromm, 2016).

Birgili et al. (2021) destacan a través de su estudio que el modelo flipped learning mejoran los resultaods de los estudiantes en un nivel de educación superior, garantizando una influencia positiva en sus habilidades cognitivas, afectivas y "soft" o blandas, referidas a elementos como la empatía, la paciencia, la capacidad de liderazgo, etc.Estudios previos enfocados en el modelo flipped learning han empleado escalas para medir el conocimiento, las habilidades adquiridas, así como la motivación de los/las estudiantes, realizando estudios cuantitativos (Murillo-Zamorano et al., 2019). Este modelo permite obtener un beneficio debido a que facilita la preparación del contenido teórico fuera del aula y facilita la obtención de resultados positivos en los estudiantes (Brewer y Movahedazarhouligh, 2018). Abuhmaid y Mohammad (2020) destacan que el modelo flipped learning motiva a los estudiantes pero que existe una necesidad de continuar estudiándolo para analizar los aspectos psicológicos que derivan del mismo.

La generación Z está integrada por aquellas personas nacidas entre el año 1995 y el 2010 (Williams y Page, 2011). Se caracteriza por una hiperconexión a las redes sociales (Jacobsen y Forste, 2011; Aithal y Aithal, 2020). Por tanto, se trata de una generación que ya ha accedido a estudios universitarios y que continuará haciéndolo en los próximos años. Debido a sus características, presentan unos requerimientos concretos y adaptaciones, además de una vinculación con la tecnología (Rosen, Maeda y Roberts, 2020). Por tanto, analizar las necesidades de aprendizaje resulta fundamental para poder plantear el programa docente.

Además, la generación Z busca adquirir nuevos conocimientos a partir del análisis de casos reales de forma independiente, fomentando su creatividad gracias a la interacción con el profesorado. Consideran clave la comunicación, la participación y relación social (Ryndak y Saldaeva, 2020). Esta generación se encuentra actualmente cursando estudios universitarios y de educación secundaria, por ello es crucial estudiar sus necesidades e implementar modelos educativos más dinámicos y enfocados en su mejorar motivación.

El objetivo de este artículo es analizar de forma cualitativa la aplicación del modelo de flipped learning en un caso concreto referido a la educación superior con el fin de detectar los efectos

positivos generados en el alumnado incluido en la generación Z. De este modo, se pretende obtener información sobre cómo este modelo puede permitir poner el foco en la salud mental en el aula y promover actividades docentes centradas en identificar, valorar y promover la salud mental.

2. Descripción de la metodología docente.

La metodología docente aplicada en el desarrollo de las actividades en el aula parte del modelo de aprendizaje inverso, consistiendo en: (1) estudio del temario fuera del aula con autotest de conocimiento; (2) realización de casos prácticos en el aula donde existe colaboración intergrupal; (3) actividad enfocada a la "salud mental" y evaluación del modelo de aprendizaje.

El método se diseñó para las asignaturas de Restauración (Grado en Protocolo, Organización de Eventos y Comunicación Corporativa) y Catering (Grado en Protocolo, Organización de Eventos y Comunicación Corporativa en inglés). Dicha metodología se implementó en el curso 2020/2021. La parte práctica de esta asignatura representa el 80% de la calificación y la parte correspondiente a la realización de pruebas téoricas es el 20%.

En primer lugar, se pone a disposición el envío de materiales que permiten reflexionar y desarrollar una visión teórica para preparar los casos prácticos. En esta fase es muy importante mantener la motivación, para ello, después de cada tema, se realizan autotest de forma online mediante el uso del aula virtual.

Los casos prácticos que se desarrollan en el aula forman parte de un proyecto práctico de largo desarrollo, se realizan entregas por partes sobre las cuales se genera un feedback personalizado, permitiendo ir corrigiendo partes entregadas anteriormente para ir mejorando el proyecto general en las siguientes entregas. Con respecto al caso de estudio, al tratarse de una asignatura focalizada en la restauración con respecto al protocolo, la organización de eventos y la comunicación corporativa, se plantean diferentes fases centradas en cada uno de los puntos que se deben desarrollar para alcanzar los objetivos de la asignatura. El caso de estudio se seleccionó por votación del alumnado, siendo seleccionada la organización de bodas temáticas en Disney, basadas en el programa "Disney's Fairy Tale Weddings" disponible en la plataforma Disney+. Cada equipo organizaba la boda de una de las personas de otro equipo, generando un role play entre los equipos que representaban al mismo tiempo a la empresa organizadora de bodas y al cliente.

La primera entrega, consiste en realizar la ordenación de mesas siguiendo las técnicas de protocolo estudiadas previamente en la teoría, creando dos mesas distintas de trabajo y negociación, así como la preparación de una comparecencia de prensa. Además, también deben establecer la ordenación de las mesas de la boda. La segunda fase consiste en elaborar el listado de invitados e invitadas partiendo de un listado propuesto, la organización del banquete mediante la elección de los platos que integrarán el menú, así como la consideración de los protocolos a seguir para evitar contaminación cruzada y teniendo en cuenta alergias, intolerancias y otras enfermedades asociadas a los alimentos como la celiaquía y la sensibilidad al gluten no celiaca. Además, durante la asignatura, aprenden a utilizar herramientas de diseño gráfico (Photoshop) de manera que se les pide el diseño de las invitaciones del evento y los sistemas de indicación del protocolo (panel y tarjeta de comensal).

Después de cada fase, se van presentando partes del proyecto donde el equipo organizador presentaba los avances en la organización de la boda y el que representaba al cliente aportaba

comentarios y mejoras, lo que también aporta un feedback continuo al proyecto y se fomenta el debate en el aula con respecto a las decisiones tomadas por el equipo que presenta.

Además de este proyecto de largo desarrollo, se solicita que realicen una actividad dentro del aula para debatir sobre aspectos relacionados con la alimentación y las tendencias actuales de consumo. Esto se debe a que, durante el desarrollo de la asignatura, se tratan temas como la elaboración de menús saludables y la sostenibilidad en restauración. Para esta actividad, se solicita la realización de una publicación en la cuenta de Instagram de la asignatura (@restauracionycatering.URJC) junto con un texto describiendo los aspectos principales del tema elegido.

Finalmente, partiendo de los resultados de este debate inicial, se solicita que fuera del aula lleven a cabo una actividad que esté relacionada con el concepto de "salud mental". Para ello, se les pide una reflexión inicial localizando qué aspectos han dejado de lado durante las últimas semanas para preparar actividades y exámenes. Posteriormente, tienen cuatro semanas de plazo para desarrollar la actividad y crear una publicación en la cuenta de Instagram de la asignatura resumiendo los siguientes aspectos: (1) actividad elegida, (2) motivación, (3) cómo se sienten después de realizar la actividad, (4) qué les ha aportado la asignatura con la aplicación de metodologías innovadoras. Dicha publicación no cuenta con identificación, es decir, es anónima. De esta forma, pueden evaluar la asignatura libremente y sin coacción.

3. Metodología del análisis de resultados.

Todas las actividades planteadas son de carácter obligatorio. La evaluación continua es seguida por el 100% de las personas matriculadas en la asignatura (N=110) pertenecientes a la generación Z. Debido a que se trata de un estudio sobre la generación Z, no es posible incluir a otros grupos generacionales que cursan estos estudios, habiéndose eliminado de la muestra.

Con respecto a la actividad analizada enfocada a promover la salud mental y al mismo tiempo generar una reflexión sobre la metodología empleada en la asignatura, la participación es del 99,09% (N=109). Las publicaciones realizadas en total fueron 109, comenzando el día 1 de mayo de 2021 y finalizando el 13 de mayo de 2021. El perfil de estudiantes que participa es similar entre el grupo en español y el grupo en inglés. Las personas participantes son nacidas en el año 2001 (97, 27%), el resto nacieron en el año 2000 (2,72%). En cuanto al género, la mayor parte son de género femenino (92,66%), siendo solamente un 7,33% de género masculino. Esto se debe a que predomina el género femenino en estos Grados universitarios.

El análisis de los resultados se evalúa de forma cualitativa, analizando las publicaciones realizadas en Instagram como parte del trabajo enfocado hacia el fomento de la "salud mental" y evaluar la asignatura de forma cualitativa. Esto se debe a que en dicha publicación se solicita incluir un comentario personal sobre la metodología seguida durante el desarrollo de la asignatura. De este modo, se analizan de forma cualitativa el contenido de dichos comentarios.

En esta investigación se cumplen los criterios éticos requeridos, ya que se trata de datos públicos presentes en redes sociales que además fueron publicados de forma anónima en la cuenta de Instagram de la asignatura. Además, se presentan los resultados después de haber finalizado la evaluación completa de estas asignaturas y sin contar con vinculación docente con este alumnado.

4. Resultados y discusión.

A continuación, se analizan los principales resultados derivados de los datos cualitativos presentes en las publicaciones de Instragram realizadas para dicha actividad, así como la evaluación de la metodología desarrollada según los comentarios vertidos en dichas publicaciones.

Estas publicaciones presentaban diversas actividades, tales como realizar actividades físicas, salir con amigas y amigos, comer en restaurantes, escuchar música, ver series, salir a pasear, pasar tiempo con sus mascotas, etc. Algunas de las publicaciones incluían vídeos y otras fotos (ver Figura 1).

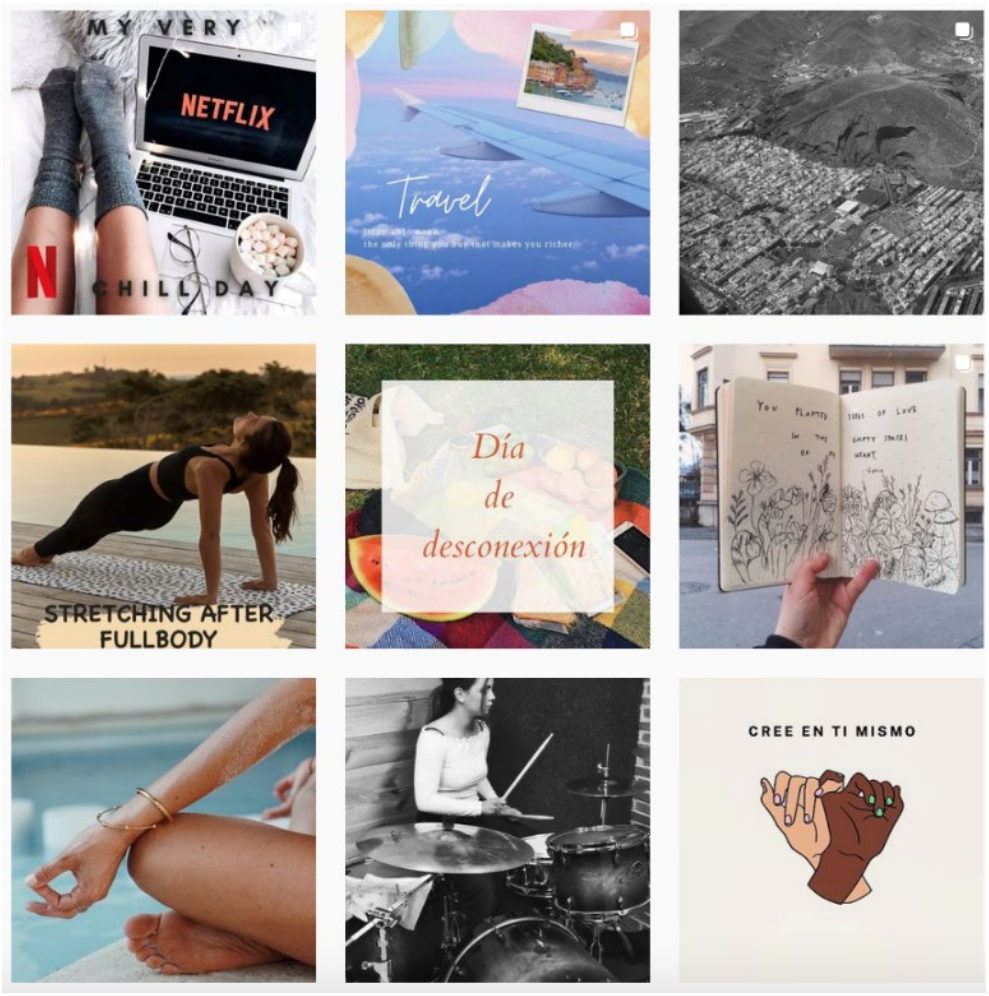


Figura 1. Ejemplo de las publicaciones realizadas. Nota. Captura de pantalla de las publicaciones realizadas durante la actividad en la cuenta de Instagram de la asignatura ((@restauracionycatering.URJC).

En general, los resultados muestran una necesidad de realizar este tipo de actividades, que habían sido aplazadas por el ritmo que deben seguir durante finales de curso para poder realizar todas las entregas necesarias y preparar los exámenes, como puede comprobarse en el siguiente extracto:

> *"La recta final es inminente, durante estas últimas semanas estamos sujetos a mucho estrés sin ser capaces de desconectar al 100%, pero debemos buscar momentos para nosotros mismos con lo que salir de la rutina. Algunos optan por el deporte, salir a pasear,*

> *ver una serie o irse de cervezas con los amigos. En mi caso, las restricciones me impidieron ver a muchas personas durante el estado de alarma. El pasado fin de semana vinieron mis amigas a Madrid y realizamos montón de actividades que nos permitieron desconectar. Desde montar en patinete hasta ver una película tiradas en el sofá. Al principio estaba muy agobiada por perder tanto tiempo de estudio, pero finalmente accedí a distraerme para recargar pilas.*
> *Con esto he aprendido que a veces necesitamos rodearnos de personas que nos saquen de la rutina y que, aunque sea hablando, nos podemos evadir. Debemos permitirnos tener momentos para desconectar y disfrutar porque gracias a ellos mantendremos actitudes más positivas y nuestro humor será completamente diferente."*

El estudio de González-García et al. (2021), se encuentra vinculado con estos resultados y permite contrastarlos. Dicha investigación se enfoca hacia la aplicación del "mindfulness" en el aula para promover la salud mental durante la pandemia de la COVID-19. Sus resultados indican que la utilización de esta técnica mejoró su nivel de salud mental y tuvo efectos positivos en sus niveles de estrés y ansiedad (González-García et al., 2021). El estudio de Puyat et al. (2020) se centra en analizar la realización de actividades en casa por parte de estudiantes para mejorar su salud mental, coincidiendo en que generan beneficios.

Con respecto a la metodología empleada, es decir, el modelo de Flipped Learning trabajando con el caso de estudio elegido por el alumnado y la realización de debates sobre temas controvertidos en el aula, se puede apreciar una valoración positiva a nivel general. Previamente se ha comprobado que la realización de debates en el aula genera un incremento en el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis de información en el alumnado (Al-Husban, 2020). La satisfacción con respecto al modelo se puede comprobar en la siguiente evaluación realizada en estas publicaciones de Instagram:

> *"En esta asignatura he podido desarrollar conocimientos de edición y diseño que tenía apartados y he redescubierto que me gusta más de lo que pensaba. Que haya examen de cada tema desde casa y no uno final en el que te juegues todo el curso es un acierto, que hace que te esfuerces y aprendas a diario sin tener una presión final"*

También es posible detectar que este tipo de actividades introducidas en momentos puntuales en los cuales la carga de trabajo es superior, promueven la salud mental del alumnado. El estudio de Elkhatat y Al-Muhtaseb (2021) destaca que el modelo flipped learning reduce obstáculos para provomocer el aprendizaje en situaciones complejas como ha sido la pandemia. En el siguiente extracto, es posible identificar cómo esta metodología docente es valorado positivamente en este aspecto:

> *"Al realizar estas actividades, aunque fuesen para una tarea de la universidad, me sentí, por unos pequeños instantes, libre del estrés y la ansiedad que provocan las entregas y los exámenes. La metodología de esta asignatura me ha resultado muy interesante. El hecho de no tener un examen final, y sustituirlo por "mini-test" de control por tema es una propuesta que, por lo menos a mí, me ha ayudado a tener la materia al día y a sentirme un poco más relajada de cara al final de curso."*

Sin embargo, también se identifican comentarios negativos sobre la metodología, pero son una minoría. Estos comentarios son fundamentalmente sobre la carga de trabajo, que es superior dado que no existe un examen final al realizar después de cada tema un autotest online.

Finalmente, también destaca el aprendizaje realizado durante toda la asignatura con la aplicación práctica, que facilita retener los conocimientos y motiva al alumnado para mejorar, como el siguiente comentario indica:

> *"En cuanto a la asignatura, este tipo de actividades no son muy comunes y al principio puede resultar raro, pero a la hora de hacerlo te hace pensar en las cosas que te gustan, te hace expresar sensaciones, y sobre todo, te hace reflexionar sobre lo que has aprendido. Cuando hacemos un examen esperamos con ansia la nota, cuando la recibimos, miramos si aprobamos o suspendemos y se nos olvida, pero ¿cuándo nos replanteamos si hemos aprendido lo suficiente? ¿Cuándo nos preguntamos si la metodología usada nos ha servido para algo? En cuanto acaba el cuatrimestre nos olvidamos de todo ello".*

Estudios previos corroboran estos resultados, ya que destacan el incremento de la motivación y de los resultados obtenidos por el alumnado vinculados a este modelo (Murillo-Zamorano et al., 2019; Abuhmaid y Mohammad, 2020; Birgili et al., 2021).

5. Conclusiones.

Los resultados muestran que la aplicación del método flipped learning mejora el aprendizaje y contribuye a mejorar la conexión y el compromiso del estudiante con respecto a la asignatura (Hao, 2016; Lee, Lim y Kim, 2017). De este modo, se puede observar que el desarrollo de las actividades centradas en un tema de interés para la generación que cursa estos estudios, así como la correcta comprensión de los desafíos que entraña el ofrecer una formación de calidad a la generación Z, son fundamentales para obtener resultados positivos de aprendizaje. Los impactos del modelo flipped learning han sido estudiados previamente obteniendo conclusiones sobre su validez (Pozo Sánchez, López Belmonte, Moreno Guerrero y López Núnez, 2019; Brewer y Movahedazarhouligh, 2018). Pozo Sanchez et al. (2021) destacan que el principal aspecto negativo del modelo flipped learning reside en una falta de apoyo por parte de las instituciones educativas, el problema en la utilización de la tecnología y la falta de una infraestructura básica.

A modo de conclusión, es posible afirmar que, como estudios previos, el rendimiento académico mediante la aplicación de flipped learning en el aula se ve mejorado notablemente (Huang et al., 2019). Además, en una situación como la vivida desde el inicio de la pandemia de la COVID-19 y con una urgencia a nivel mundial por centrar el foco en la salud mental, destaca la necesidad de realizar este tipo de ejercicios para fomentar el bienestar en el aula y reducir la ansiedad del alumnado. Este tipo de actividades permiten que el aprendizaje sea mucho más completo, ya no solo produciendo grandes impactos a nivel de conocimientos teóricos y prácticos, sino también fomentando su desarrollo personal y de sus habilidades blandas (soft skills), que son fundamentales para su futuro profesional.

6. Limitaciones y futuras líneas de trabajo.

La principal limitación de este estudio es su realización durante un único curso académico. Sería interesante poder realizar un estudio longitudinal comparando entre diferentes cursos académicos los resultados obtenidos. Además, la valoración del modelo docente solamente se realiza al final del curso. Futuros estudios deberán enfocar el análisis a realizar un seguimiento completo y longitudinal de la realización de cada actividad y elemento del modelo en profundidad en lugar de hacer una valoración general.

Referencias bibliográficas.

Abuhmaid, A., & Mohammad, A. (2020). The impact of flipped learning on Procrastination and students' attitudes toward it. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(3), 566-573. https://doi.org/ 10.13189/ujer.2020.080228

Aithal, P. S. and Aithal, Shubhrajyotsna, Conceptual Analysis on Higher Education Strategies for various Tech-Generations (June 30, 2020). International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS), 5(1), 335-351. ISSN : 2581-6012. (2020). , Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3649485

Al-Husban, N. A. (2020). Critical Thinking Skills in Asynchronous Discussion Forums: A Case Study. *International Journal of Technology in Education*, *3*(2), 82-91.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, *8*(3), 365-394. https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y

Brewer, R., & Movahedazarhouligh, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, *34*(4), 409-416. https://doi.org/10.1111/jcal.12250

Brewer, R., & Movahedazarhouligh, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, *34*(4), 409-416. https://doi.org/10.1111/jcal.12250

Elkhatat, A. M., & Al-Muhtaseb, S. A. (2021). Hybrid online-flipped learning pedagogy for teaching laboratory courses to mitigate the pandemic COVID-19 confinement and enable effective sustainable delivery: investigation of attaining course learning outcome. *SN Social Sciences*, *1*(5), 1-16. https://doi.org/10.1007/s43545-021-00117-6

Fromm, J. (2016). What Marketers Need To Know About Social Media And Gen Z Forbes December. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/jefffromm/2016/12/19/what-marketers-need-to-know-about-social- media-and-gen-z/print/

González-García, M., Álvarez, J. C., Pérez, E. Z., Fernandez-Carriba, S., & López, J. G. (2021). Feasibility of a brief online mindfulness and compassion-based intervention to promote mental health among university students during the COVID-19 pandemic. *Mindfulness*, *12*(7), 1685-1695. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01632-6.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, *59*, 82-92. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032

Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, *27*(8), 1106-1126. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495653

Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(5), 275-280. https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0135

Lee, J., Lim, C., & Kim, H. (2017). Development of an instructional design model for flipped learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, *65*(2), 427-453. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9502-1

Misseyanni, A., Papadopoulou, P., Marouli, C., & Lytras, M. D. (Eds.). (2018). *Active learning strategies in higher education*. Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-78714-487-320181004

Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J. Á. L., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers & Education*, *141*, 103608. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608

Pozo Sanchez, S., Lopez Belmonte, J., Moreno Guerrero, A. J., & Lopez Nunez, J. A. (2019). Impact of educational stage in the application of flipped learning: A contrasting analysis with traditional teaching. *Sustainability*, *11*(21), 5968. https://doi.org/10.3390/su11215968

Pozo Sanchez, S., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A. J., Sola Reche, J. M., & Fuentes Cabrera, A. (2020). Effect of bring-your-own-device program on flipped learning in higher education students. *Sustainability*, *12*(9), 3729. https://doi.org/10.3390/su12093729

Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso* (Vol. 45). Narcea Ediciones.

Puyat, J. H., Ahmad, H., Avina-Galindo, A. M., Kazanjian, A., Gupta, A., Ellis, U., ... & De Bono, C. E. (2020). A rapid review of home-based activities that can promote mental wellness during the COVID-19 pandemic. *PloS one*, *15*(12), e0243125. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243125

Rosen, L. B., Maeda, M., & Roberts, N. (2017). Gain Time and Differentiate to Meet Student Needs in University Learning Environments: A Flipped Learning Approach. In I. Management Association (Ed.), *Flipped Instruction: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 215-232). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1803-7.ch013

Ryndak, V. G., & Saldaeva, O. V. (2020). Students from Generation Z: Trends in Education and Development. *International Journal of Innovation*, *12*(3), 619-634. https://www.ijicc.net/images/vol12/iss3/12303_Ryndak_2020_E_R.pdf

Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing, LLC.

Williams, K. C., & Page, R. A. (2011). Marketing to the generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, *3*(1), 37-53.

Recurso formativo a docentes: el perfil cognitivo del niño/a con Trastorno del espectro alcohólico fetal.

Nerea Felgueras Custodio. Universidad Rey Juan Carlos (España).
Inmaculada Garrote Camarena. Universidad Rey Juan Carlos (España).
José David Carnicero Pérez. Universidad Rey Juan Carlos (España).

1. Introducción.

El Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal reúne una heterogeneidad de condiciones relacionadas con la exposición prenatal al alcohol, asociadas a anomalías faciales, de crecimiento y de peso inusual considerando los parámetros establecidos por edad, a irregularidades en las estructuras cerebrales y dificultades neurocognitivas, entre las que se incluye el deterioro en la capacidad intelectual, dificultades para el aprendizaje, alteraciones en la memoria y déficits en la capacidad visoespacial, en el funcionamiento ejecutivo y en la capacidad de autorregulación (Hoyme et al., 2016). Más allá de estas inherentes particularidades del TEAF, existen otras que suponen un obstáculo adicional que afecta a la calidad de vida como, por ejemplo, dificultades en el funcionamiento autónomo y en las actividades de la vida diaria, afecciones en la salud mental, problemas con la justicia y barreras para el aprendizaje y en la participación en la comunidad (Petrenko et al. 2019).

Para hacer frente a estas barreras, es preciso un proceso de cambio. En el contexto de la educación inclusiva, este proceso no solo involucra a las escuelas y a los miembros que la conforman, sino también a las Administraciones Públicas y a los agentes externos que abogan por una enseñanza equitativa para toda la diversidad del alumnado (Sandoval et al., 2002). Tomando en consideración la dimensión cultural del Index for Inclusion, la labor de las familias es esencial para trabajar en sintonía con el centro educativo y los agentes implicados hacia una filosofía de inclusión. Así, el entorno familiar juega un papel fundamental a la hora de determinar el grado de desarrollo de sus hijos, y más concretamente, del niño, niña y adolescente con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal (Olson et al., 2009). Sin embargo, la mayoría de las familias se encuentran con multitud de obstáculos como, por ejemplo, las necesidades individuales del niño junto a las implicaciones subyacentes del diagnóstico, las interpretaciones erróneas por parte la sociedad sobre las condiciones conductuales del TEAF, la falta de conocimiento sobre este trastorno por parte de la comunidad educativa y la ausencia de un diagnóstico temprano (Petrenko et al. 2019).

La investigación actual sobre TEAF debe progresar en pro de la evaluación de los dominios afectados por el TEAF (fisionómicos, neurocognitivos, etc.), considerando no solo la perspectiva clínica, sino también la de los cuidadores de la persona afectada con este trastorno (Zameer et al., 2020). De manera específica, es preciso un abordaje de los dominios cognitivos afectados por el TEAF, que incluyen trastornos del neurodesarrollo, discapacidad intelectual, déficit de atención, hiperactividad, dificultades para el aprendizaje, velocidad de procesamiento disminuida, problemas en la memoria de trabajo, problemas en el lenguaje receptivo, comprensión deficiente del contexto social, alteraciones del comportamiento y de la función ejecutiva, a lo largo del ciclo vital, es decir, se necesita una recopilación de información en población infantil, adolescente, adulta y anciana para discernir cómo

evoluciona este trastorno en los dominios cognitivos afectados a lo largo de la vida de una persona (Popova et al., 2020; Zameer et al., 2020). Pues no solo la exposición prenatal al alcohol, que genera una situación de discapacidad asociada a problemas del neurodesarrollo, sino la experiencia de adversidad temprana, muy presente en situaciones de adopción, unida a la ausencia de diagnóstico o diagnóstico pobre e intervención tardía predispone e incrementa la vulnerabilidad a que la persona afectada con TEAF se involucre en situaciones de riesgo como, por ejemplo, periodos de escolarización interrumpidos o abandono escolar, asilamiento social, problemas con el cumplimiento de las normas, comportamiento delictivo, conducta sexual inapropiada o el abuso de drogas o alcohol en edad adolescente y adulta (Popova et al., 2013; Zameer et al., 2020).

En este sentido, este estudio se focaliza en la creación de un perfil de funcionamiento ejecutivo de la persona con TEAF atendiendo al momento evolutivo y al sexo biológico, a través de las aportaciones del miembro de la familia que dedique más tiempo y tenga mayores oportunidades de observación referidas a la persona afectada. De este modo, se crea un recurso formativo imprescindible para favorecer la detección de factores de riesgo por parte de los maestros en etapas educativas de primaria.

2. Objetivos e hipótesis.

El objetivo principal se orienta a la elaboración de un perfil cognitivo sobre las funciones ejecutivas afectadas en el Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal.

Como objetivos secundarios, se plantea, en primer lugar, identificar los elementos neurocognitivos de funcionamiento ejecutivo comunes en niños y niñas (entre 7 y 10 años) con diagnóstico de TEAF mediante la administración de la prueba Behavior Rating Inventory of Executive Function, Second Edition, en adelante, BRIEF-2, en su adaptación española, al miembro de la familia que tenga mayor número de oportunidades de observación.

En segundo lugar, elaborar un patrón neurocognitivo que permita definir el funcionamiento ejecutivo de la persona con TEAF en función del momento evolutivo y sexo.

Por su parte, el diseño de este estudio plantea las hipótesis que a continuación se exponen. Por un lado, se considera que la contribución de la familia mediante la prueba de evaluación estandarizada BRIEF-II para población hispanohablante proporciona un patrón de función ejecutiva definido del niño y niña con diagnóstico de Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal. Asimismo, no se contemplan diferencias significativas en el perfil neurocognitivo del individuo con diagnóstico de TEAF en función del sexo biológico ni en función de la entidad diagnóstica.

3. Método.

3.1. Planteamiento metodológico.

Es un diseño cuasiexperimental, siendo la única alternativa viable ante la imposibilidad de llevar a cabo una investigación de asignación aleatoria, lo que dificultaría el control de todas las variables que intervienen en la respuesta de las familias. Igualmente, se identifica con una metodología cuantitativa que permite el análisis estadístico de datos facilitando el contraste de las hipótesis y la extracción de conclusiones relevantes.

3.2. Procedimiento de muestreo y muestra.

La población se conforma por los casos con constituyen el paraguas de diagnóstico de TEAF España. Actualmente no existen datos de prevalencia, por lo que no es posible conocer fehacientemente el número real de personas con este diagnóstico. Sin embargo, en el estudio

de Popova et al. (2017) se establece una estimación de la prevalencia de casos de TEAF en España, situándose en un 22.2% por 10.000 habitantes.

Por tanto, la población diana comprende a las personas entre 7 y 10 años afectadas por cualquier entidad diagnóstica contemplada en el Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal en España.

Ante la imposibilidad de conocer todos los elementos de la población, se presta atención a las asociaciones sobre TEAF y SAF inscritas en el Registro Nacional de Asociaciones, considerándolo el conglomerado que otorga el acceso a los elementos que conformarán la muestra. Por tanto, la consecución de la unidad primaria de investigación, es decir, la asociación sobre TEAF o SAF, se realizó atendiendo a un muestreo probabilístico por conglomerados, obteniendo cinco grupos de conglomerados. Cada uno de los conglomerados se corresponde con cada una de asociaciones registradas en el territorio nacional relacionadas con el Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal y con el Síndrome Alcohólico Fetal, reguladas al amparo de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. Tras el procedimiento de muestreo por conglomerados, fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio simple tres grupos: VISUAL TEAF, SAFGROUP y AFASAF.

La muestra seleccionada se compone de 13 personas, 2 mujeres (n= 2; 15.38%) y 11 hombres (n=11; 84.61%) afectadas por cualquiera de las entidades diagnósticas del TEAF, a saber 8 casos con diagnóstico de SAF completo (n=8; 61.53%), tres casos con diagnóstico de SAF parcial (n=3; 23.07%) y dos casos con TNRA (n=2; 15.38%), cuyos padres, madres o tutores/as legales están inscritos en cualquiera de las asociaciones sobre TEAF y SAF del Registro Nacional de Asociaciones durante el año 2020. La totalidad de los copartícipes son adoptados (n=13; 100%) y, por otro lado, con relación a la situación de discapacidad y de dependencia, se detecta que seis personas se encuentran en una situación de discapacidad (n=6; 46.15%), dos personas se encuentran en vías de tramitación (n=2; 15.38%) y cinco son las personas que no se encuentran en situación de discapacidad 8n=5; 38.46%). Por su parte, son cuatro personas las que se encuentran en una situación de dependencia (n=4; 30.76%), una persona tramitando la solicitud de dependencia (n=1; 7.69%) y ocho personas que no se encuentran en situación de dependencia (n=8; 64.7%). Finalmente, la muestra se encuentra escolarizada en su totalidad en la etapa educativa de Primaria.

3.3. Variables.

En este estudio se contemplan variables sociodemográficas y variables de funcionamiento ejecutivo, correspondientes a las principales dimensiones de la prueba de evaluación estandarizada BRIEF-2.

Tipo de variable	Variable	Descripción
Sociodemográfica Cualitativa nominal	Sexo	Condición orgánica distintiva entre hombres y mujeres
	Entidad diagnóstica	Diagnóstico diferencial entre Síndrome Alcohólico Fetal (SAF) completo, SAF parcial, defectos del neurodesarrollo relacionados con el alcohol (DNRA).
Prueba BRIEF-2 Cuantitativa ordinal	Inhibición (INH)	Valora dificultades en la capacidad para modular conductas impulsivas o automáticas.
	Supervisión de sí mismo (SMI)	Grado de conocimiento o de consciencia que tiene la persona evaluada sobre su propia conducta en otras personas y sus consecuencias.
	Flexibilidad (FLE)	Evalúa la presencia de dificultades para cambiar de una situación, actividad o aspecto de un problema según lo requieran las circunstancias.

	Control emocional (CEM)	Evalúa la presencia de barreras o de facilitadores de la regulación emocional.
	Iniciativa (INI)	Evalúa la presencia de dificultades en la capacidad para iniciar tareas o actividades de forma independiente y autónoma o para generar nuevas ideas o estrategias de solución de problemas.
	Memoria de trabajo (MTR)	Valora la capacidad de retención de información para, posteriormente, ser recuperada en pro de ejecutar de forma completa una tarea
	Planificación y organización (PLA)	Evalúa la presencia de dificultades para la organización de información según su prioridad, para el planteamiento de objetivos y metas, así como para secuenciar los pasos de cara a su posterior consecución.
	Supervisión de la tarea (STA)	Valora dificultades en la capacidad para detectar errores durante la ejecución de una tarea o actividad.
	Organización de los materiales (ORG)	Evalúa dificultades en la capacidad para mantener de forma ordenada el entorno donde se lleva a cabo una actividad como, por ejemplo, la zona de estudio, la zona de juego o las pertenencias, entre otros.

Tabla 1. Descripción de variables del estudio.

3.4. Instrumento de evaluación.

En este estudio se aplica la prueba estandarizada BRIEF-2 (Goia et al., 2017) dirigida al nivel de edad que comprende desde los 7 a los 10 años. La selección de esta herramienta de recogida de información es idónea por su fácil y rápida aplicación, siendo el tiempo de aplicación aproximadamente de 10 minutos. Además, es idónea para el uso de la investigación. El BRIEF-2 está conformado por 63 ítems que se evalúan las dimensiones de funcionamiento ejecutivo en una escala de valoración tipo Likert de tres opciones de respuesta: nunca, a veces y frecuentemente. Las dimensiones que se evalúan son inhibición (8 ítems), supervisión de sí mismo (4 ítems), flexibilidad (8 ítems), control emocional (8 ítems), iniciativa (5 ítems), memoria de trabajo (8 ítems), planificación y organización (8 ítems), supervisión de la tarea (5 ítems) y organización de materiales (6 ítems).

3.5. Procedimiento de la investigación.

Este estudio se organiza en varias etapas. En la primera de ellas se efectuó una búsqueda de las asociaciones relacionadas con TEAF y SAF en el Registro Nacional de Asociaciones del Ministerio del Interior de España. En la segunda etapa, se contactó con las asociaciones a través del correo electrónico facilitando información acerca del objeto de estudio y adjuntando un folleto informativo dirigido a las familias. Para salvaguardar la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, el acceso a las familias ha sido posible a través de la colaboración de las asociaciones, quienes informaban a estas sobre el objeto de estudio. En este sentido, son las familias interesadas las que contactan con los investigadores para participar en el estudio. Se alcanza así la tercera etapa, donde las familias interesadas completan un formulario que recoge algunos datos sociodemográficos de interés para el estudio, accediendo a las condiciones de la investigación a través de la firma de un consentimiento informado.

Llegado este punto, en la cuarta etapa se mantiene una entrevista vía Skype con el familiar que va a participar en el estudio. El proceso de selección del informador atiende a los siguientes criterios: debe ser un contacto frecuente con el niño/a y adolescente evaluado, es decir, un contacto diario; debe ser un contacto de larga duración, es decir, durante varias horas al día cada día; debe ser un contacto reciente, esto es, durante el último mes o dos meses; y deben existir varias oportunidades para observar las conductas que evalúa la prueba. Durante la entrevista, se clarifica el objeto de la investigación, se establece la finalidad del tratamiento de los resultados obtenidos y quién tendrá acceso a esos datos. Se advierte que los datos recogidos únicamente se utilizarán con fines de investigación, no para tomar decisiones sobre

una persona en cuanto a orientación o intervención se refiere. Durante la aplicación, el profesional que las administra se encuentra a disposición de la persona participante para resolver cualquier cuestión que pueda surgir durante la realización de esta.

Finalmente, en la quinta y última etapa, se elabora el perfil cognitivo a partir de los datos recogidos en la prueba de evaluación.

3.6. Análisis estadístico de datos.

Para la creación del perfil cognitivo se dispondrá de las puntuaciones típicas obtenidas la prueba BRIEF-2 para cada variable, expresadas en puntuaciones T.

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS® versión 27.0 para Windows.

Para corroborar si existen diferencias significativas en las variables de funcionamiento ejecutivo entre la población general y la población clínica (TEAF) y teniendo en cuenta que la muestra del estudio no cumple con los criterios de normalidad y además es inferior a 30, se aplica la prueba U de Mann-Whitney para probar si las medias poblacionales asociadas a cada distribución pertenecen a la misma población.

Las diferencias por sexo y en función de la entidad diagnóstica en el grupo para cada variable del funcionamiento ejecutivo se comprobarán haciendo uso contrastes no paramétricos pues la muestra con la que se trabaja es pequeña ($n \leq 30$). Concretamente, se aplicará la prueba Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes, para comprobar si existen discrepancias estadísticamente significativas en las variables de funcionamiento cognitivo entre hombres y mujeres. Por su parte, se aplicará la prueba H de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes, que permitirá determinar si existen diferencias significativas en las variables de funcionamiento ejecutivo en función de la variable entidad diagnóstica.

En análisis de datos de las situaciones presentadas se contemplará como grado de significación estadística el valor $p < 0.05$ y un intervalo de confianza de 95%.

4. Resultados.

La prueba U de Mann-Whitney se aplica a la distribución para comprobar si la media de la población clínica difiere estadísticamente de la población general. En la tabla 2 se muestra el estadístico U de Mann-Whitney asociado al nivel de significación asintótica bilateral.

Variables / N = 13	U	Sig.	Decisión
INH	.000	.000	Se rechaza H_0
SMI	.000	.000	Se rechaza H_0
FLE	26.000	.001	Se rechaza H_0
CEM	13.000	.000	Se rechaza H_0
INI	13.000	.000	Se rechaza H_0
MTR	6.500	.000	Se rechaza H_0
PLA	.000	.000	Se rechaza H_0
STA	.000	.000	Se rechaza H_0
ORG	.000	.000	Se rechaza H_0

Tabla 2. Prueba U de Mann-Whitney para comparar medias entre población general y clínica.

En este sentido, los datos obtenidos todas las variables de funcionamiento ejecutivo no pertenecen a la población general. Por lo tanto, existen diferencias estadísticamente

significativas en cada una de estas variables entre la población general y la población clínica con diagnóstico de TEAF, pues en todas ellas $p < .05$.

Con la finalidad de comprobar si las muestras distribuidas en función de la variable sexo pertenecen a la misma población, se aplica la prueba Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes. En la tabla 3 se reflejan los datos de esta comparativa, destacando las máximas diferencias extremas, el estadístico de la prueba Z y el nivel de significación asintótica bilateral (Sig.).

Variables N = 13	Máximas diferencias extremas			Z	Sig.	Decisión
	Absoluta	Positivo	Negativo			
INH	.636	.364	-.636	.828	.5	Se acepta H_0
SMI	.909	.909	-.091	1.183	.122	Se acepta H_0
FLE	.818	.182	-.818	1.064	.207	Se acepta H_0
CEM	.909	.909	-.091	1.183	.122	Se acepta H_0
INI	.545	.545	-.455	.710	.695	Se acepta H_0
MTR	.727	.727	-.091	.946	.332	Se acepta H_0
PLA	1.00	1.00	.000	1.301	.068	Se acepta H_0
STA	.545	.455	-.545	.710	.695	Se acepta H_0
ORG	.727	.727	-.182	.946	.332	Se acepta H_0

Tabla 3. Prueba Kolmogorov-Smirnov para variables de funcionamiento ejecutivo (variable de agrupación: sexo).

A través de la prueba Kolmogorov-Smirnov para las variables de funcionamiento ejecutivo se informa de que todas las variables pertenecen a la misma población, esto es, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de funcionamiento ejecutivo, pues $p > .05$ en todas las variables evaluadas.

En la tabla 4 se muestra el estadístico de la prueba H de Kruskal-Wallis, junto a sus grados de libertad (gl) y su nivel crítico p de las variables de funcionamiento ejecutivo en función de la entidad diagnóstica. Si el nivel crítico es superior a .05, se conserva la hipótesis nula de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que las muestras clasificadas en función de la entidad diagnóstica (SAF completo, SAF parcial y TNRA) reflejan un comportamiento similar en las variables de funcionamiento ejecutivo.

Variables N = 13	Rango promedio			H	Sig. (gl = 2)	Decisión
	$SAF_{completo}$ (n=8)	$SAF_{parcial}$ (n=3)	TNRA (n=2)			
INH	6.44	7.17	9.00	.714	.700	Se acepta H_0
SMI	6.25	8.67	7.50	.982	.612	Se acepta H_0
FLE	7.13	6.17	7.75	.224	.894	Se acepta H_0
CEM	6.25	9.17	6.75	1.258	.533	Se acepta H_0
INI	6.88	7.17	7.25	.022	.989	Se acepta H_0
MTR	6.19	9.17	7.00	1.343	.511	Se acepta H_0
PLA	6.00	10.17	6.25	2.636	.268	Se acepta H_0
STA	6.81	8.71	6.00	.447	.80	Se acepta H_0
ORG	5.63	9.33	9.00	2.745	.253	Se acepta H_0

Tabla 4. Prueba H de Kruskal-Wallis para variables de funcionamiento ejecutivo (variable de agrupación: entidad diagnóstica).

5. Discusión y conclusiones.

En este estudio se ha aplicado la prueba de referencia internacional BRIEF-2 "Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva-2" en su versión española para la evaluación del dominio

de función ejecutiva comprometido en el TEAF en edades comprendidas entre los 7 y los 10 años, a través de los informes de las familias implicadas.

En el caso concerniente, existen tres estudios anteriores que aplican la prueba BRIEF-2 para la evaluación de todas las funciones ejecutivas en población afectada por TEAF en Reino Unido y Canadá, manifestándose alteraciones significativas en la mayoría de los dominios que evalúa la prueba, excepto en el dominio "organización de materiales" (Rai et al., 2017; Rasmussen et al., 2006; Zameer et al., 2020). Los resultados de este estudio discurren siguiendo un patrón similar a los obtenidos en los trabajos de Rai et al. (2017), McLachlan et al. (2017), Zameer et al. (2020) entre otros, esto es, los participantes afectados por TEAF muestran diferencias significativas en los dominios de funcionamiento ejecutivo evaluados (inhibición, supervisión de sí mismo, flexibilidad, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación y organización, supervisión de la tarea y organización de materiales).

Por su parte, se determina que tanto la variable sexo como la entidad diagnóstica no se retornan factores condicionantes del nivel de funcionamiento cognitivo o nivel de función ejecutiva en personas afectadas con TEAF entre los 7 y 10 años de edad. Confirmándose de este modo una de las hipótesis de partida de este estudio, es decir, las diferencias encontradas en el funcionamiento ejecutivo en función del sexo son de escasa relevancia estadística en este grupo de edad. Estos resultados son confirmados por los obtenidos en los trabajos de Herman et al. (2008) o Rai et al. (2017), en los que no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones del deterioro del funcionamiento ejecutivo entre niños y niñas mediante la prueba BRIEF-2.

Asimismo, el patrón de funcionamiento ejecutivo se torna muy similar entre las entidades diagnósticas contempladas en este estudio, lo que permite constatar que la hipótesis sobre afinidad entre patrones de funcionamiento de las entidades diagnósticas se cumple. Este resultado se asemeja a los obtenidos en los estudios llevados a cabo por Green et al. (2009), Herman et al. (2008) y Rasmussen y Bisanz (2009) donde obtuvieron un logro disminuido en población con TEAF en las variables inhibición, memoria de trabajo, planificación y organización y flexibilidad cognitiva, independientemente de la entidad diagnóstica asignada (SAF completo, SAF parcial o ARND).

Sin embargo, en este estudio solo se contemplan tres de las entidades diagnósticas que conforman el paraguas del TEAF. A esto, se debe añadir que la muestra es pequeña, por lo que no supone un fiel reflejo de la realidad; motivo por el cual, sería coherente y necesario el análisis de las diferencias en el patrón de funcionamiento ejecutivo en una muestra mayor que contemple todas las entidades diagnósticas y sexos. Asimismo, también resultaría de gran interés para la comunidad científica y, en consecuencia, para la sociedad, el abordaje del funcionamiento ejecutivo en otros grupos de edad.

Finalmente, como recurso formativo dirigido a docentes se crea el siguiente cuadro resumen que comprende los hallazgos de este estudio (ver tabla 5). Las puntuaciones T entre 0 y 59 no representan significación estadística, las puntuaciones T entre 60 y 64 pueden considerarse como ligeramente elevadas, las puntuaciones T entre 65 y 69 como potencialmente clínicas y las puntuaciones iguales o superiores a 70 como clínicamente elevadas o significativas (Gioia et al., 2017).

Función ejecutiva	Nivel de funcionamiento medio *(puntuaciones T BRIEF-2)*	Aspectos del funcionamiento ejecutivo
INH	68.31	• Presenta dificultades para modular los impulsos o las conductas automáticas, por ejemplo, a la hora de regular la conducta motora, las verbalizaciones o su comportamiento, en general. • Estas dificultades se muestran más evidentes cuando se precisa una demora en la respuesta.
SMI	63.54	• En esta etapa del desarrollo, en la que el niño y la niña comienzan a tomar consciencia de la realidad y de las consecuencias de sus conductas, las personas afectadas con TEAF en este momento del ciclo vital pueden mostrar dificultades para analizar y reconocer el impacto que las conductas propias tienen en los demás. • Pueden existir dificultades para aprender de la experiencia. • Pueden no ser consciente de cuándo están molestando a otra persona.
FLE	67.31	• Presentan serias dificultades en el comportamiento adaptativo, esto es, a la hora de modular su conducta en función de los requerimientos de la situación, para cambiar alternar el foco atencional o en el planteamiento de diversas estrategias para afrontar una situación problema.
CEM	61.31	• En algún caso, pueden darse situaciones en las que sucedan reacciones emocionales desproporcionadas ante situaciones de relativa importancia. Así como, situaciones de gran labilidad afectiva y explosividad emocional. Sin embargo, no es la tónica general en este grupo de edad.
INI	71.00	• Presentan significativas dificultades en la capacidad para iniciar tareas por propia voluntad, en el planteamiento de estrategias de solución o para realizar tareas de manera autónoma.
MTR	72.38	• Es el dominio del funcionamiento ejecutivo con mayor afectación clínica. • Presentan dificultades para seguir instrucciones secuenciadas en pasos, resolver cálculos mentales o realizar tareas de relativa complejidad. • El aprendizaje académico se va a ver condicionado con el funcionamiento de la memoria de trabajo.
PLA	69.00	• Presenta dificultades importantes en la organización de la información según su prioridad o en la secuenciación de pasos para alcanzar un objetivo. • Encontrarán obstáculos para anticipar eventos futuros, para planificar acciones coherentes y realistas. • Hallarán barreras para identificar las ideas principales del discurso o de conceptos clave, tanto en el procesamiento de la información como en su transmisión. • Estas dificultades condicionarán el aprendizaje de habilidades para la vida diaria y el aprendizaje académico.
STA	65.85	• Percibirán dificultades para identificar fallos durante la ejecución de una tarea o actividad.
ORG	63.85	• Puede presentar alguna dificultad para mantener el entorno de juego o de aprendizaje ordenado.

Tabla 5. Perfil de funcionamiento ejecutivo en niños y niñas entre 7 y 10 años con diagnóstico de TEAF.

Referencias bibliográficas.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. y Kenworthy, L. (2017). BRIEF-2. Evaluación conductual de la Función Ejecutiva (M. J. Maldonado, M. C. Fournier, R. Martínez-Arias, J. González-Marqués, J. M. Espejo-Saavedra y P. Santamaría, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.

Herman, L. E., Acosta, M. C. y Chang, P. (2008). Gender and attention deficits in children diagnosed with a fetal alcohol spectrum disorder. Journal of Population Therapeutics & Clinical Pharmacology, 15(3), e411-e419. https://jptcp.com/index.php/jptcp/article/view/234

Hoyme, H. E. Kalberg, W. O., Elliott, A. J., et al. (2016). Updated Clinical Guidelines for Diagnosing Fetal Alcohol Spectrum Disorders. Pediatrics, 138(2), e20154256. https://doi.org/10.1542/peds.2015-4256

McLachlan, K., Paolozza, A., Kully-Martens, K., Portales-Casamar, E., Pavlidis, P., Andrew, G., Hanlon-Dearman, A., Loock, C., McFarlane, A., Nikkel, S. M., Pei, J., Oberlander, T. F., Samdup, D., Reynolds, J. N. y Rasmussen, C. (2017). Unpacking the heterogeneity of cognitive functioning in children and adolescents with fetal alcohol spectrum disorder: determining the role of moderators and strengths. Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1, 271-282. https://doi.org/10.1007/s41252-017-0034-4

Olson, H. C., Oti, R., Gelo, J., & Beck, S. (2009). "Family matters": Fetal alcohol spectrum disorders and the family. Developmental Disabilities Research Reviews, 15, 235-249. https://doi.org/10.1002/ddrr.65

Petrenko, C., Demeusy, E. y Alto, N. (2019). Six-month follow-up of the families on track intervention pilot trial for children with fetal alcohol spectrum disorders and their families. Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 43 (10), 2242-2254. https://doi.org/10.1111/acer.14180

Popova, S., Lange, S., Probst, C., Gmel, G. y Rehm, J. (2017). Estimation of national, regional, and global prevalence of alcohol use during pregnancy and fetal alcohol syndrome: a systematic review and meta-analysis. The Lancet Global, 5, e290-e299. http://dx.doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30021-9

Rai, J. K., Abecassis, M., Casey, J. E., Flaro, L., Erdodi, L. A. y Roth R. M. (2017). Parent rating of executive function in fetal alcohol spectrum disorder: A review of the literature and new data on Aboriginal Canadian children. Child Neuropsychology, 23(6), 713–732. https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1191628

Rasmussen, C., Horne, K. y Witol, A. (2006). Neurobehavioral functioning in children with fetal alcohol spectrum disorder. Child Neuropsychology, 12(6), 453–468. https://doi.org/10.1080/09297040600646854

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos, 5, 227-238.

Zameer, M., Carlisle, A. C. S., Livesey, A. C. y Raja, A. S. M. (2020). Comparisons of the BRIEF parental report and neuropsychological clinical tests of executive function in Fetal Alcohol Spectrum Disorders: data from the UK national specialist clinic. Child Neuropsychology 25(5), 648-663. https://doi.org/10.1080/09297049.2018.1516202

El papel de TIC en la vida de las personas mayores como consecuencia del COVID-19: formas de interacción y bienestar personal.

María Mairal-Llebot. Universidad de Zaragoza (España).
Marta Liesa-Orús. Universidad de Zaragoza (España).
Raquel Pérez-Ordás. Universidad de Zaragoza (España).
Sandra Vázquez-Toledo. Universidad de Zaragoza (España).
Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

En la actualidad, el envejecimiento de la población, determinado por el aumento de la esperanza de vida saludable, está suponiendo una transformación demográfica y social (Zambianchi et al., 2019; Casanova et al., 2020; Canedo-García et al., 2022). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2021 las personas mayores de 65 años en España suponían el 19,77% de la población total, porcentaje que se ha incrementado notoriamente durante los últimos años y se espera que así continúe, puesto que se estima que para el año 2050 las personas de más de 60 años representen el 30% de la población (Rampioni et al., 2021).

El envejecimiento saludable, la calidad de vida y el acceso equitativo al aprendizaje ocupan un lugar destacado en la Agenda 2030 y en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Es por ello que los gobiernos, en aras de alcanzar el cumplimiento de tales objetivos, deben respetar el derecho de las personas mayores a lo largo de la vida y el acceso equitativo a todo tipo de formas de aprendizaje sin discriminaciones.

La Universidad, como institución pública socialmente responsable, juega un papel importante en cuanto a contribuir en el envejecimiento activo de este grupo social cada vez más numeroso mediante una formación de calidad que responda a los retos y desafíos del conocimiento garantizando el derecho a una educación inclusiva (Escalante et al., 2016; Chen, 2018; Chen et al., 2019; Kim, 2020; Ibarra et al., 2020; Kacetl y Klímová, 2021; Nieminen, 2022). La Asociación de Universidades Europeas (EUA), aprobó en el año 2008 el manuscrito "European Universities Charter for Lifelong Learning", el cual tiene el objetivo de visibilizar la inquietud de las Instituciones Superiores por dar respuestas formativas a las personas jubiladas. En tal documento, se reafirma la responsabilidad social de las Universidades como potenciadoras de la formación permanente de las personas mayores.

La Universidad de Zaragoza cuenta la denominada Universidad de la Experiencia. Este programa, enmarcado dentro del contexto de Educación Superior, está dirigido a aquellas personas mayores de 55 años que buscan un aprendizaje a lo largo de la vida. El programa se imparte por docentes universitarios y trata el estudio de diferentes ámbitos humanísticos, históricos, científicos y artísticos desde una perspectiva de actualidad. El aprendizaje a lo largo de la vida en edades avanzadas contribuye al refuerzo de las personas mayores en sus contextos sociales, así como a mejorar sus habilidades cognitivas repercutiendo sobre su bienestar general (Pfenninger y Polz, 2018; Kacetl y Klímová, 2021).

Como consecuencia de la irrupción de la pandemia del COVID-19 en nuestras vidas, al igual que otras instituciones y niveles educativos, la Universidad de la Experiencia se vio obligada a recurrir a medios tecnológicos para continuar su curso. Tal hecho puso de manifiesto la utilidad y múltiples beneficios que nos ofrecen hoy en día las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC), pero también la presencia de la brecha digital en nuestra sociedad (Bakshi y Bhattacharyya, 2021; Kulmala et al., 2021; Llorente-Barroso et al., 2021).

El término brecha digital hace referencia a la distancia existente entre las personas o grupos sociales que disponen de acceso a la red de internet y la tecnología y los que no disfrutan de este (Evans, et. al. 2015; Wallcook, 2019, Macedo, 2017; Choudrie et al., 2018; Ragnedda, 2019; Warf, 2019; Shakina et al., 2021; Jamil, 2021; Aydin, 2021; Liu et al., 2022). La brecha digital tiene su origen en diversas causas, las cuales resultan la prolongación de otras brechas sociales precedentes como factores económicos, de formación, localización geográfica o género, entre otros (Choudrie et al., 2020; Martín Romero, 2020; Aydin, 2021; Jamil, 2021). Uno de los factores más determinantes en nuestra sociedad es la edad, dando lugar a la llamada brecha digital generacional (Zambianchi et al., 2019; Casanova et al., 2020; Canedo-García et al., 2022), la cual viene condicionada por la falta de conocimientos y competencias digitales de las personas mayores (Mubarak y Nycyk, 2017; Hargittai et al., 2019; Jun, 2020; Tirado-Morueta et al., 2021).

Las TIC se encuentran en un momento de expansión en múltiples planos y dimensiones sociales, tales como el comercio, la comunicación, la administración o la formación, de manera que el uso que se hace de ellas influye directamente sobre las condiciones de vida de las personas al tratarse de elementos imprescindibles (Singh, 2017; Schlomann et al., 2020; Martín Romero, 2020). Por ello, las personas afectadas por la brecha digital generacional se encuentran en una situación de exclusión y desventaja social, puesto que sus derechos y oportunidades se ven limitados. Reducir esta brecha supondría integrar a las personas mayores en la sociedad, permitiendo que continúen siendo agentes activos de la misma (Evans et al., 2015; Macedo, 2017; Wallcook, 2019; Canedo-García et al., 2022).

Minimizar o acabar con la brecha digital generacional conllevaría un beneficio tanto a nivel de comunidad social como a título individual. Además del avance social que supone la inclusión tecnológica de las personas mayores, son múltiples los autores que se han hecho eco a través de sus investigaciones de los numerosos beneficios que las TIC reportan en este grupo de población a nivel personal. Entre dichas mejoras destacan las posibilidades de comunicación y el acceso a múltiple y variada información, así como oportunidades formativas (Halmdienst, 2019; Zambianchi et al., 2019; Schlomann et al., 2020; Choudrie et al., 2020 Canedo-García et al., 2022).

Bruggencate et al. (2019) concluyeron en una investigación con personas de más de 70 años que las aplicaciones tecnológicas más utilizadas por los encuestados eran aquellas destinadas a la comunicación, como WhatsApp. Los participantes pusieron en valor la oportunidad de enriquecer y fortalecer sus relaciones sociales mediante estas herramientas. No obstante, muchas personas hicieron referencia a lo complicado que era para ellas utilizar en ocasiones los dispositivos tecnológicos. Schlomann et al. (2019) hallaron que las personas mayores que hacen uso de las TIC experimentan menos sentimiento de soledad y aislamiento que aquellas que no las utilizan. De igual manera, Sims et al. (2017) indicaron a través de sus resultados que la posibilidad de comunicación era uno de los factores que más motivaban a los adultos mayores a utilizar las TIC.

Castellacci y Tveito (2018) señalan las múltiples ventajas que las TIC pueden aportar para mejorar la calidad de los servicios educativos destinados a la formación a lo largo de la vida de las personas mayores, puesto que a través de estas herramientas pueden disponer de

numerosa información. Según exponen Sims et al. (2017), junto a las posibilidades comunicativas, la oferta educativa para acceder a nuevos conocimientos e información resulta un incentivo motivacional de gran relevancia en cuanto a la disposición de las personas mayores por hacer uso de las TIC.

A través del uso de las TIC, según indican investigaciones como las de Zambianchi y Carelli (2018), Morton et al. (2018), Zambianchi et al. (2019) y Casanova et al. (2020), las personas mayores desarrollan una mayor autonomía e independencia, sentimientos de autoeficacia y satisfacción, aumento de autoestima y entrenamiento de las capacidades cognitivas. Todo ello contribuye a un notable incremento de su bienestar psicológico y social, mejorando así el envejecimiento activo de los mismos.

Recientemente, la situación desencadenada por el COVID-19 ha contribuido a que el uso de las TIC se vea incrementado entre la población para paliar los problemas derivados del forzado distanciamiento social (Yang, et al., 2020; Garfin, 2020; Lee et al., 2021). Tal fenómeno, se ha reflejado también entre las personas de avanzada edad, quienes han descubierto un mundo de herramientas y posibilidades para afrontar momentos complicados y aprovechar los beneficios que la conectividad en línea ofrece en múltiples ámbitos de la vida. (Bakshi y Bhattacharyya, 2021; Kulmala et al., 2021; Llorente-Barroso et al., 2021).

Considerando los antecedentes expuestos, se plantea la presente investigación en aras de conocer cómo la llegada del COVID-19 ha influenciado en el uso de las TIC por parte de los estudiantes de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de Zaragoza, así como analizar el impacto que tal hecho ha tenido sobre el bienestar de los mismos. Para ello se tendrán en cuenta tres dimensiones: comunicación, educación y barreras.

2. Método.

2.1. Objetivos.

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo el uso de las TIC durante la pandemia del COVID-19 ha influenciado sobre el bienestar de las personas mayores, concretamente de los estudiantes de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de Zaragoza. Asimismo, se pretende conocer de qué manera el uso de las herramientas tecnológicas se ha visto modificado y qué oportunidades y desafíos ha propiciado.

2.2. Participantes.

En el presente estudio han participado un total de 415 estudiantes de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de Zaragoza. Del total de la muestra, el 43,61% de participantes fueron hombres y el 56,39% mujeres. La edad osciló entre los 55 y 84 años (M = 66,27; DT = 6,36), siendo el rango de edad más numeroso el de 61 a 70 años (66,5%). En cuanto al curso en el que los participantes estaban matriculados, predominan el primer y segundo curso con 31,6% y 20,72% del total respectivamente. (Tabla 1).

Variables	N	% de la muestra
Género		
Hombre	181	43,61
Mujer	234	56,39
Total	415	100
Edad (M= 66,27 años; DT = 6,36)		
55 – 60 años	54	13,02
61 – 65 años	136	32,77
66 – 70 años	140	33,37
71 años en adelante	85	20,48

Total	415	100
Curso académico		
1º	131	31,6
2º	86	20,72
3º	47	11,32
4º	32	7,71
5º	38	9,16
6º	28	6,75
7º	53	12,74
Total	415	100

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra (N=415).

2.3. Instrumento.

El instrumento seleccionado para recabar la información de la investigación ha sido la entrevista semiestructurada. Se ha elegido este método para favorecer la libertad de expresión de ideas y opiniones de los participantes ante las preguntas planteadas.

La entrevista se ha estructurado a través de tres preguntas planteadas de forma abierta. Tales cuestiones hacen referencia a tres dimensiones que pretenden dar respuesta a las consecuencias que la irrupción del COVID-19 ha tenido en el uso de las TIC por parte de las personas entrevistadas y cómo ha repercutido sobre su bienestar: comunicación, educación y barreras. Asimismo, se pidieron algunos datos de carácter sociodemográfico, los cuales respondían al género, edad y curso académico en el que estaban matriculados.

De forma previa a las preguntas de la entrevista, se informó a los participantes del objetivo del estudio y la razón por la que se solicitaba su participación. En todo momento se señaló que los datos recogidos serían anónimos y en ningún caso resultarían identificativos. De igual manera, se solicitó su consentimiento explícito a participar.

2.4. Procedimiento.

El desarrollo del estudio se organizó en torno a una serie de fases previamente establecidas:

Inicialmente se realizó una revisión de la literatura más reciente disponible en diferentes bases de datos (Web Of Sciences, Scopus, ProQuest, etc.), con el objetivo de conocer la situación actual en relación al tema de investigación. A continuación, teniendo en cuenta la información consultada, se elaboró el instrumento. Cuando la encuesta estuvo terminada, se adaptó a la plataforma online Qualtrics.

La recogida de datos se realizó por dos vías: online y papel. Considerando la muestra a la que se dirige el estudio, se barajó la posibilidad de que algunas personas no pudieran acceder al formato de entrevista online. De este modo, se procedió a difundir el instrumento por medio de los correos electrónicos de los estudiantes de la Universidad de la Experiencia, de manera que quien así lo desease pudiera responder a las preguntas en la plataforma Qualtrics. Simultáneamente, se ofreció a los posibles participantes la misma encuesta en papel para que quien quisiese pudiera contestar por escrito y entregar en mano sus respuestas. En ambos formatos las respuestas se realizaron de manera anónima, respetando así la privacidad de los participantes.

2.5. Análisis de los resultados.

Una vez recabados todos los datos, se procedió al análisis de los mismos. Para ello, se tomaron como referencia las tres dimensiones sobre las que se preguntaron a los participantes: comunicación, educación y barreras.

Con respecto a la primera dimensión, comunicación, un gran número de los participantes encuestados manifiestan un alto grado de satisfacción con respecto a las posibilidades y oportunidades que las TIC les han ofrecido durante la pandemia del COVID-19. Las herramientas tecnológicas han permitido, según han expuesto los sujetos, reducir el aislamiento social y paliar el sentimiento de soledad por no poder estar cerca de sus seres queridos de manera física. Tales beneficios percibidos en la tecnología, quedan reflejados en respuestas como:

> *"Ha servido de acompañamiento, de comunicador y como medio para relacionarnos con los demás. Creo que ha sido básico en este tiempo de confinamiento". (64 años).*
> *"Al tener que estar en casa se ha incrementado la necesidad de sentirnos conectados, aunque no sea físicamente Es una forma de comunicación importante". (78 años).*
> *"Ha servido para relacionarnos en momentos difíciles en los que no podíamos hacerlo personalmente". (66 años).*
> *"Nos ha servido de agarre a la sociedad al poder comunicarnos y llenar el tiempo". (73 años).*

No obstante, también hay quienes señalan este tipo de comunicación como algo que ha influenciado de manera negativa en las relaciones sociales. Los sujetos entrevistados inciden sobre la carencia emocional de la comunicación online, lo cual perciben como elemento esencial de toda interacción:

> *"Se ha perdido el contacto personal y emocional. La socialización se ha reducido". (57 años).*
> *"A pesar de ver ventajas, un aspecto negativo ha sido el aislamiento que propician las redes sociales. Solo mirando a los ojos a tu interlocutor puedes captar los sentimientos que mueven las palabras". (78 años)*
> *"Menor contacto sincero. No ves ni percibes el estado en que está la otra persona". (63 años).*

Analizando la segunda dimensión, referente a la educación, encontramos también gran variedad de percepciones. En primer lugar, destacaremos aquellas visiones optimistas de los sujetos que han expresado su gratitud ante las herramientas tecnológicas por haberles permitido continuar con su proceso educativo, como por ejemplo:

> *"Nos han ayudado a no estar aislados sin formación educativa. Hemos comenzado una formación educativa completamente diferente e impensable a la que hemos recibido hasta ese momento. Nos ha servido como autoestima ante una situación completamente imprevisible y nos ha ayudado a vivir en un mundo actual". (70 años)*
> *"Me encantan las utilidades de la tecnología para trabajar, para estudiar y para el crecimiento personal. Pone a tu disposición herramientas y conocimientos que si esto me lo cuentan en mi juventud me hubiese sonado tan irreal como vivir en Marte". (59 años)*
> *"En mi caso, un mayor incremento de la misma me ha servido para realizar diversos cursos, me he incorporado a distintas conferencias y me ha permitido seguir creciendo como persona". (66 años)*

Por otro lado, también se han recogido testimonios que, pese a reconocer el potencial de las TIC, señalan la importancia del contacto físico y el valor de la enseñanza presencial, la cual consideran como irremplazable a no ser por la llegada de una situación extrema como ha sido la derivada por la pandemia:

> *"La utilización de tecnologías en la enseñanza ha sudo necesaria durante la pandemia COVID-19 y ha sudo un instrumento muy útil durante períodos de confinamiento, pero no*

quiere ello decir que pueda sustituir a una enseñanza presencial. La enseñanza presencial proporciona un contacto directo con profesores y compañeros que de ninguna forma se puede alcanzar con una enseñanza online". (60 años).
"Ha sido un 'salto' no previsto a la tecnología digital en la enseñanza. En circunstancias extremas hace un buen servicio esta tecnología, pero me gusta la enseñanza presencial, sobre todo". (65 años).

Asimismo, continuando en la línea de la educación, también son múltiples los participantes que han manifestado su malestar derivado de la falta de conocimientos y habilidades TIC:

"Al no haber estudios de tecnologías digitales en mi época de estudiante, a veces me causa mucha rabia y frustración no saber manejarme bien en el ordenador y móvil" (65 años).
"A mi me ha trastornado un poco el proceso educativo porque no me manejo demasiado bien con las tecnologías. En ocasiones me ha costado mucho poder continuar estudiando" (75 años).
"Las personas mayores hemos tenido que ser ayudadas por familiares y amigos al no disponer de tecnologías o no saber utilizarlas" (66 años).

Para finalizar, se preguntó a los participantes sobre las barreras que habían percibido en relación a las TIC como consecuencia del COVID-19. Las respuestas muestran la preocupación de los participantes por la brecha digital y, más concretamente por la que a ellos les atañe, la brecha digital generacional. Las dificultades de acceso a las herramientas tecnológicas de la población mayor es un hecho acentúa todavía más las múltiples desigualdades sociales. Asimismo, también se hace hincapié en la importancia de contar con apoyos para poder hacer uso de las TIC.

"Ha abierto más la brecha generacional en el uso y manejo de la tecnología. Se ha visto en las citas online para la vacunación y citas con el médico de familia. Las personas mayores han tenido que ser ayudadas por familiares, amigos, centros sociales... Habrá que potenciar el uso y manejo para las personas mayores" (66 años).
"Creo que ha hecho visible las diferencias sociales y económicas derivadas de una desigualdad social cada vez más manifiesta" (56 años).
"Hay personas que no disponen de internet y ordenador para poder estudiar y esto habrá supuesto un retraso. Necesidad de reducir la brecha que ha podido ampliarse con quienes apenas tienen acceso a lo digital" (73 años).
"Quienes no hayan tenido medios ni apoyo familiar, lo habrán tenido más complicado"

A continuación, aportaremos las conclusiones a las que hemos podido llegar tras analizar los testimonios de las personas entrevistadas.

3. Discusión y conclusiones.

Tras el análisis de la información obtenida a través de la entrevista, seguidamente se procede a exponer las conclusiones del estudio según los objetivos planteados. Se pretendía mediante la presente investigación, analizar la influencia que las TIC han tenido sobre el bienestar de las personas mayores durante el COVID-19, así como los desafíos y oportunidades que habían encontrado en las mismas atendiendo a tres planos: comunicación, educación y barreras. De un modo general, las respuestas obtenidas evidencian una gran variedad de opiniones entre los participantes, de modo que algunos de ellos mencionan las herramientas tecnológicas como un elemento enriquecedor para sus vidas y otros todavía muestran cierto rechazo o desagrado.

A raíz de la irrupción del COVID-19 en nuestras vidas, el uso de las TIC se ha visto disparado entre gran parte de la población. Entre tales usuarios también se encuentran las personas

mayores, como muestran las investigaciones de Bakshi y Bhattacharyya (2021), Kulmala et al. (2021) o Llorente-Barroso et al. (2021), entre otros. Los resultados que obtenemos en este estudio evidencian que este incremento se ha dado entre los sujetos entrevistados, en ocasiones de manera forzosa -como puede ser para continuar con el proceso educativo de la Universidad de la Experiencia- y en otros aspectos de manera voluntaria para mantenerse conectados e incluidos en la sociedad.

Uno de los ámbitos para el que las TIC han resultado necesarias es la comunicación. Las personas entrevistadas señalan la utilidad de estas herramientas para mantenerse conectados y no sentirse aislados socialmente, de manera que en momentos difíciles han podido seguir teniendo contacto con sus seres queridos aunque no haya sido de forma física. No obstante, muchos entrevistados señalan que, pese a ser conscientes de los beneficios comunicativos de las TIC, se pierden muchos elementos imprescindibles de toda interacción como la parte emocional, la cual se percibe mejor con un contacto físico. Estudios previos mencionados anteriormente como los de Bruggencate et al. (2019), Schlomann et al. (2019) o Sims et al. (2017) confirman de igual manera que la conectividad ofertada por las TIC produce un sentimiento de menor soledad y aislamiento entre las personas mayores, de manera que su bienestar social se ve potenciado.

Siguiendo con otra de las dimensiones objeto de estudio, la educación, encontramos que muchos de los estudiantes de la Universidad de la Experiencia han encontrado en las TIC múltiples oportunidades para continuar con su proceso educativo y enriquecerlo. Inciden en el gran número de herramientas que han descubierto, así como el acceso a cursos o conferencias que les han permitido continuar actualizados. En relación a ello, Castellacce y Tveito (2018) y Sims et al. (2017), exponen cómo las TIC pueden mejorar la calidad de la formación a lo largo de la vida de las personas mayores. Asimismo, los entrevistados destacan cómo el uso de las TIC ha beneficiado a su autoestima señalando un mayor crecimiento personal, lo cual, tal y como señalan Zambianchi y Carelli (2018), Morton et al. (2018), Zambianchi et al. (2019) y Casanova et al. (2020), permite la mejora del envejecimiento activo y del incremento del bienestar de las personas. No obstante, continuado con la educación, algunos participantes han expuesto su malestar por la falta de conocimientos tecnológicos, de manera que su bienestar se ha visto afectado negativamente al sentirse frustrados y perdidos.

Por último, atenderemos a las barreras percibidas, aspecto en el que muchos de los participantes han mencionado la problemática derivada de la brecha digital generacional y, por tanto, las diferencias y desigualdades sociales con las que convivimos. Zambianchi et al. (2019), Casanova et al. (2020), Canedo-García et al. (2022), Mubarak y Nycyk (2017), Hargittai et al. (2019) Jun (2020) y Tirado-Morueta et al. (2021), son algunos de los autores que señalan la edad como uno de los factores más determinantes en la brecha digital, la cual viene dada por la falta de conocimientos y habilidades tecnológicas.

En esta misma línea, los entrevistados exponen que en muchas ocasiones si no hubiese sido por la ayuda que otras personas les han dado, no hubiesen podido llevar a cabo determinadas actividades, puesto que todo se ha digitalizado y su capacidad de acceso se ha visto limitada.

Como conclusiones finales, podemos destacar que las personas mayores cada vez se acercan más al mundo digital mediante el uso, en ocasiones forzoso y en otras voluntario, de las TIC. La pandemia ha supuesto un momento de renovación y ha contribuido a que este uso se vea incrementado, lo cual ha afectado de alguna manera al bienestar de las personas mayores. Las oportunidades y desafíos han sido múltiples, pero analizando las respuestas obtenidas mediante la entrevista, podemos concluir que las TIC han contribuido de manera valiosa a la

inclusión de las personas mayores en múltiples ámbitos de la vida y así lo reconocen. No obstante, es preciso continuar trabajando en la inclusión digital, puesto que la brecha digital generacional es un hecho que, debido al envejecimiento de la población y la falta de programas formativos, cada vez afecta más a nuestros mayores.

Referencias bibliográficas.

Aydin, M. (2021). Does the digital divide matter? Factors and conditions that promote ICT literacy. *Telematics and Informatics, 58*(2021), 1-9. doi: https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101536

Bakshi, T. y Bhattacharyya, A. (2021). Socially Distanced or Socially Connected? Well-being through ICT Usage among the Indian Elderly during COVID-19. *Millennial Asia, 12*(2), 190-208. doi: https://doi.org/10.1177%2F0976399621989910

Bakshi, T. y Bhattacharyya, A. (2021). Socially Distanced or Socially Connected? Well-being through ICT Usage among the Indian Elderly during COVID-19. *Millennial Asia, 12*(2), 190-208. doi: https://doi.org/10.1177%2F0976399621989910

Bruggencate, T., Luijkx, K. G. y Sturm, J. (2019). Friends or Frenemies? The role of social technology in the lives of older people. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(24), 1-15. doi: https://doi.org/10.3390/ijerph16244969

Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N. y Pacheco-Sanz, D. I. (2022). Benefits, Satisfaction and Limitations Derived from the Performance of Intergenerational Virtual Activities: Data from a General Population Spanish Survey. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 19*, 401. doi: https://doi.org/10.3390/ijerph19010401

Casanova, G., Zaccaria, D., Rolandi, E. y Guaita, A. (2020). The effect of Information and Communication Technology and Social Networking Site use on older people's well-being in relation to loneliness: Review of experimental studies. *Journal of Medical Internet Research, 23*(3), (1-15). doi: https://doi.org/ https://doi.org/10.2196/23588

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia, 56*, 1-20. doi: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6

Castellacci, F. y Tveito, V. (2018). Internet use and well-being: A survey and a theoretical framework. *Research Policy, 47*(2018), 308-325. doi: https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.11.007

Chen, J. M. (2018). The ideas of innovative diffusion to promote elderly acceptance gerotranscendence. *Journal of SHUTE University, 20*(2), 155–166. doi: https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102552

Chen, S. C., Moyle, W. y Jones, C. (2019). Feasibility and effect of a multidimensional support program to improve gerotranscendence perception and depression for older adults: A pragmatic cluster-randomized control study. *Research in Gerontological Nursing, 12*(3), 148–158. doi: https://doi.org/10.3928/19404921-20190212-01

Choudrie, J., Pheeraphuttranghkoon S. y Davari, S. (2018). The digital divide and older adult population adoption, use and diffusion of mobile phones: a quantitative study. *Information Systems Frontiers, 22,* 673-696. doi: https://doi.org/10.1007/s10796-018-9875-2

Escalante, A., Ibarra, L. y Fonseca, C. (2016). La responsabilidad social universitaria en una universidad pública mexicana: la UAEM. En Douglas A. e Izarra Vielma (coord.).

Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica (pp. 166-190). Venezuela.

Evans, J., Brown, M., Coughlan, T., Lawson, G. y Craven, M. P. (2015). *Human-computer interaction: Interaction technologies*. Los Angeles, USA: HCI International 2015.

European University Association. (2008). *European Universities Charter for Lifelong Learning*. Brussels, Belgium: European University Association asbl. https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf

Garfin, D. R. (2020). Technology as a coping tool during the COVID-19 pandemic: Implications and recommendations. *Stress Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 36*(4), 555-559. doi: https://doi.org/10.1002/smi.2975

Halmdienst, N., Radhuber, M. y Winter-Ebmer, R. (2019). Attitudes of elderly Austrians towards new technologies: communication and entertainment versus health and support use. *European Journal of Ageing, 16*(4), 513-523. doi: http://doi.org/10.1007/s10433-019-00508-y

Hargittari, E., Piper, A. M. y Morris, M. R. (2019). From internet access to internet skills: digital inequality among older adults. *Universal Access in the Information Society, 18,* 881-890. doi: https://doi.org/10.1007/s10209-018-0617-5

Ibarra, L. M., Fonseca, C. y Santiago, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Revista electrónica de educación Sinéctica, 54. doi:* https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011

Instituto Nacional de Estadística (17 de enero de 2022). *Indicadores de Estructura de la Población. Proporción de personas mayores de cierta edad por comunidad autónoma*. Recuperado de: https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1451

Jamil, S. (2021). From digital divide to digital inclusion: Challenges for wide-ranging digitalization in Pakistan. *Telecommunications Policy, 45*(8), 1-16. doi: https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102206

Jun, W. (2020). A study on the current status and improvement of de digital divide among older people in Korea. *International Journal of Evironmental Research and Public Health, 17,* 1-13. doi: https://doi.org/10.1007/s10209-018-0617-5

Kacetl, J. y Klímová, B. (2021). Third-Age Learners and Approaches to Language Teaching. *Education Sciences, 11*(7), 310. doi: https://doi.org/10.3390/educsci11070310

Kim, H. K. (2020). Effects of perceived health condition, gerotranscendence and wisdomon successful aging of elders. *Medico Legal Update, 20*(3), 681–687. doi: https://doi.org/10.37506/mlu.v20i3.1479

Kulmala, J., Tiilikainen, E., Lisko, I., Ngandu, T., Kivipelto, M. y Solomon, A. (2021). Personal Social Networks of Community-Dwelling Oldest Old During the Covid-19 Pandemic—A Qualitative Study. *Frontiers in Public Health, 9,* 1-10. doi: https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.770965

Kulmala, J., Tiilikainen, E., Lisko, I., Ngandu, T., Kivipelto, M. y Solomon, A. (2021). Personal Social Networks of Community-Dwelling Oldest Old During the Covid-19 Pandemic—A Qualitative Study. *Frontiers in Public Health, 9,* 1-10. doi: https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.770965

Lee, Y. C., Malcein, L. A. y Kim, S. C. (2021). Information and Communications Technology (ICT) Usage during COVID-19: Motivating Factors and Implications, *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7), 1-14. doi: https://doi.org/10.3390/ijerph18073571

Liu, L. C., Wu, F., Tong, H. Y., Hao, C. H. y Xie, T. T. (2022). The digital divide and active aging in China. *International Journal of enviromental research and public health, 18*(23), 1-14. doi: https://doi.org/10.3390/ijerph182312675

Llorente-Barroso, C., Kolotouchkina, O. y Mañas-Viniegra, L. (2021). The Enabling Role of ICT to Mitigate the Negative Effects of Emotional and Social Loneliness of the Elderly during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(8), 1-19. doi: https://doi.org/10.3390/ijerph18083923

Macedo, I. M. (2017). Predicting the acceptance and use of information and communication technology by older adults: An empirical examination of the revised UTAUT2. *Comp. Human Beh., 75*, 935–948. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.013

Martín Romero, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social, 151*(2020), 77-93. doi: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7464144

Mubarak, F. y Nycyk, M. (2017). Teaching older people internet skills to minimize grey digital divides. Developed and developing countries in focus. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society, 15*(2), 165-178. doi: https://doi.org/10.1108/JICES-06-2016-0022

Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education, 2022,* 1-19. doi: https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395

Pfenninger, S. E. y Polz, S. (2018). Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner. *Journal of the European Second Language Association, 2*(1), 1–13. doi: http://doi.org/10.22599/jesla.36

Ragnedda, M. (2019). Conceptualising the digital divide. En B. Mutsvairo y M. Ragnedda (eds.), *Mapping the digital divide in Africa: A mediated analysis* (pp. 27-43). Amsterdam: Amsterdam University Press B. V. doi: https://assets.ctfassets.net/4wrp2um278k7/6eNjNfkQbsLHEEUZMkegdx/66ba7342323fff1250a9552e72fe33fe/9789048538225_ToC_Intro.pdf

Rampioni, M., Mos, A. A., Rossi, L., Moraru, S. A., Rosenberg, D. y Stara, V. (2021). A Qualitative Study toward Technologies for Active and Healthy Aging: A Thematic Analysis of Perspectives among Primary, Secondary, and Tertiary End Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(14). doi: https://doi.org/10.3390/ijerph18147489

Schlomann, A., Seifert, A., Zank, A., Woopen, C. y Rietz, C. (2020). Use of Information and Communication Technology (ICT) devices among the oldest-old: Loneliness, anomie and autonomy. *Innovation in Aging, 4*(2), 1-10. doi: https://doi.org/10.1093/geroni/igz050

Shakina, E., Parshakov, P. y Alsufiev, A. (2021). Rethinking the corporate digital divide: The complementarity of technologies and the demand for digital skills. *Technological forecasting and social change, 162,* 1-16. doi: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120405

Singh, D. (2017). Spatial distribution of startup cities of India. En P. Sharma y S. Rajput (eds.), *Sustainable Smart Cities in India.* Springer: Cham. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-47145-7_5

Tirado-Morueta, R., Rodrñiguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E., Ortínz-Sobrino, M. A. y Aguaded-Gómez, J. I. (2021). The digital inclusion of older people in Spain: technological support services for seniors as predictor. *Ageing & Society,* 1-27. doi: https://doi.org/10.1017/S0144686X21001173

Wallcook, S., Nygård, L., Kottorp, A. y Malinowsky, C. (2019). The use of Everyday Information Communication Technologies in the lives of older adults living with and without dementia in Sweden. *Assistive Technologyi 33*(6), 333-340. doi: https://doi.org/10.1080/10400435.2019.1644685

Warf, B. (2019). Teaching digital divides. *Journal of Geography, 118*(2), 77-87. doi: https://doi.org/10.1080/00221341.2018.1518990

Yang, S., Fichman P., Zhu, X., Sanfilippo, M., Li, S. y Fleischmann, K. R. (2020). The use of ICT during COVID-19. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology, 57*(1), 1-5. doi: https://doi.org/10.1002/pra2.297

Zambianchi, M., Rönnlund, M. y Grazia Carelli, M. (2019). Attitudes towards and use of Information and Communication Technologies (ITCs) among older adults in Italy and Sweden: the influence of cultural context, socio-demographic factors and time perspective. *Journal of Cross-Cultural Gerontology, 34*(2019), 291-306. doi: https://doi.org/10.1007/s10823-019-09370-y

La percepción del alumnado de secundaria sobre los asuntos relacionados con la transición ecológica.

Antonio Barceló Aguilar. (España).

1. Introducción.

Las diferentes percepciones que tiene el alumnado de secundaria hacia la problemática ambiental vienen determinadas por las realidades que perciben de su entorno a través de las experiencias vividas y lo aprendido en el entorno educativo. De esta manera, el conocimiento se establece a través de un planteamiento holístico que integran una serie de conocimiento teórico-prácticos que los hace tener un aprendizaje que les proporciona una visión más compleja de la realidad (Pérez-Vega et al., 2009). Así pues, dichas percepciones se van trabajando a través de las diferentes materias a través de las distintas áreas del conocimiento. Todo ello, se ha visto motivado por los diferentes cambios de normativa donde la enseñanza de la transversalidad desde el punto de vista ambiental ha ido adaptándose a las necesidades de una sociedad que tiene cada vez más preocupaciones por los problemas de esta índole (Inglehart, 2005; Villalta, 2014).

Desde una percepción del sistema educativo, las diferentes modificaciones han venido marcadas por dichos cambios de la normativa. En primer lugar, la puesta en práctica de la educación ambiental queda establecida en una ley que fue una revolución dentro del sistema educativo, como fue la LOGSE. Asimismo, hay que tener en cuenta que anteriormente aunque no se hablará de asuntos medioambientales de forma explícita, se tenían en cuenta generalmente a través de materias relacionadas con la agricultura (Ripollés Balaguer, 2014). A través de diferentes formas de integrar la educación ambiental, han ido pasando una serie de etapas de evolutivas donde ha quedado la esencia marcada por aquella norma. Por lo tanto, se ha ido generando ese cambio de nomenclatura como es la educación para la sostenibilidad con la LOMCE, hasta llegar a la actualidad con la LOMLOE y pasándose a llamar educación para la transición ecológica (Arévalo, Arévalo, 2020).

En cuanto al conocimiento de las percepciones que puede tener el alumnado, es importante destacar, las ideas previas que se tienen sobre la temática, lo que ayudará a poder realizar un aterrizaje sobre lo que se va a trabajar (Castells-Valdivielso & Morey-López, 2005). Es por ello, que hay que tener en cuenta que la forma de trabajar en ciencia se ha visto modificada en las últimas décadas, donde la ciencia que conocíamos como tal, la denominada ciencia aplicada, ha quedado relegada para trabajar a través de los diferentes problemas que se resuelven a través de un método científico clásico y más purista.

Desde otro punto de vista, para entender el enfoque ante diferentes problemas que parten de un grado de incertidumbre en los sistemas y en los que es necesaria la participación ciudadana (Funtowicz & Ravetz, 2000).

De esta manera, las nuevas generaciones deben tener una serie de herramientas que fomenten el pensamiento crítico y que ayuden a poder encontrar soluciones, más allá de los propios modelos que sean meramente enciclopédicos. Actualmente, la etapa secundaria se encuentra dentro de una franja de edad, denominada *Generación Z*, en la que tienen un manejo sobre las herramientas digitales superior a las generaciones pasadas, produciéndose por primera vez en la historia un cambio sustancial. Los más jóvenes parten de más conocimiento en ciertos aspectos que sus predecesores. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el alumnado no es capaz de saber distinguir bien lo que se trabaja a través de todo lo que tiene que ver con lo digital, por lo que hay que mostrarle la forma adecuada para seleccionar la información, entender lo que se trabaja, etc. (Cruz & Díaz, 2016).

A la hora de planificar como se llevan a cabo el uso de las herramientas digitales, se debe conocer el nivel que tiene el alumnado para trabajar con ellas. Asimismo, el planteamiento del que se parte tiene que ver con el modelo instaurado en las enseñanzas superiores. Por lo tanto, el proceso que se pretende llevar en la última etapa obligatoria es el que sea más similar a lo que se van a encontrar en la universidad (Montero Curiel, 2010). Para ello, se habla del desarrollo de competencias, como anteriormente se ha mencionado, teniendo muy presente el cambio de paradigma para el desarrollo de unas competencias sociales y ciudadanas en las que se tengan en cuenta ciertos elementos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre los que se pueden destacar principalmente 2: Educación de Calidad y Acción por el Clima, número 4 y 13 respectivamente (Barrero-Barrero & Baquero-Valdés, 2020).

Así pues, la importancia de establecer dentro del sistema educativo las propuestas marcadas dentro de la Agenda 2030, ayudan a promover una visión más estrecha, desde diferentes perspectivas, donde ya no se tratan los problemas ambientales de forma aislada ya que la evolución social demanda que se tomen actuaciones de forma inmediata. (Rodrigo-Cano et al., 2019) Por lo tanto, desde la Educación se intentan trasladar estas premisas participando dentro de programas innovación educativa como ocurre en Andalucía, a través de ALDEA, un programa encargado de trabajar los problemas ambientales desde diferentes estrategias. En este trabajo se presentará una propuesta dentro de la línea de intervención del impacto del cambio climático en el medio natural y social (Servicio de Planes y Programas Educativos & Servicio de Educacion Ambiental y Formacion, 2018).

2. Metodología.

La investigación social llevada a cabo a través de una perspectiva ambiental se puede realizar de diferentes maneras. Para el desarrollo del presente trabajo, se ha tenido en cuenta el diseño de cuestionarios, donde se elaborarán preguntas, en las que se trabajará a partir de afirmaciones a través de una escala de Likert(Fachelli & López, 2015). Así pues, se obtendrá una visión respecto a las percepciones que presente el propio alumnado y se pueda tener una visión de los grupos de una franja de edad que van concluir el primer ciclo de la secundaria y que corresponden a tercero de ESO. Este tipo de estudios se han llevado a cabo en las enseñanzas superiores, pero es interesante que el alumnado comience a tener inquietudes hacia la investigación y conozcan a partir de una forma sencilla como se pueden obtener resultados a partir de un pequeño trabajo realizado por ellos (Espino-Román et al., 2015).

Con ello, se conseguirá que se produzca un acercamiento de como se realizan investigaciones con las personas y que, a su vez, trabajen en una mejora una mejora en sus competencias en matemáticas, ciencia y tecnología debido a que en estas materias no se obtienen unos resultados del todo óptimos. De tal forma, se explicará aquellas formas en las que se realizan las investigaciones y el por qué se ha elegido esta forma de trabajar con ellos, para que se

tenga presente el aprendizaje por descubrimiento y se fomente un pensamiento crítico, donde el profesorado sea simplemente un guía en su desarrollo del aprendizaje(Tabara, 2018).

La metodología de trabajo se ha llevado a cabo de la siguiente manera:

- Se establece un cuestionario de ideas previas para el alumnado que va a participar en el cuestionario. El nivel en el que se desarrolla es en 4ºESO.
- Una vez obtenidos los resultados previos del grupo, se establecerán grupos en los que se fomente el aprendizaje cooperativo a través de diferentes niveles obtenidos, en el que se puedan ayudar entre ellos.
- Se explica como se trabaja a través de la investigación aplicadas al estudio social y la importancia de conocer a partir de instrumentos cuantitativos como se puede obtener información relevante que sirva para conocer las percepciones, opiniones sobre un aspecto que queramos conocer: en este caso asuntos relacionados con el medio ambiente.
- Se utilizan herramientas informáticas a la que tienen acceso a través de sus cuentas del paquete de GSuite[35], como son Google drive, formularios, etc.
- Se comienzan a diseñar los cuestionarios con los contenidos tratados en las clases y la visión que tiene el alumnado. Todo el proceso se va revisando continuamente para obtener un modelo final que servirá para la toma de datos.
- Una vez obtenidos, se ha propuesto cruzarlos entre dos centros educativos donde se ha realizado en dos cursos continuos para que el alumnado de 3ºESO los cumplimente.
- A partir de la obtención de datos el alumnado de uno de los centros, IES Almensilla, mandará las conclusiones obtenidas para que las trabajen posteriormente a los del IES Vicente Aleixandre.

[35] En la enseñanza pública andaluza, existe un convenio para utilizar las herramientas de Google tras alcanzar un acuerdo con la Consejería de Educación y Deporte.

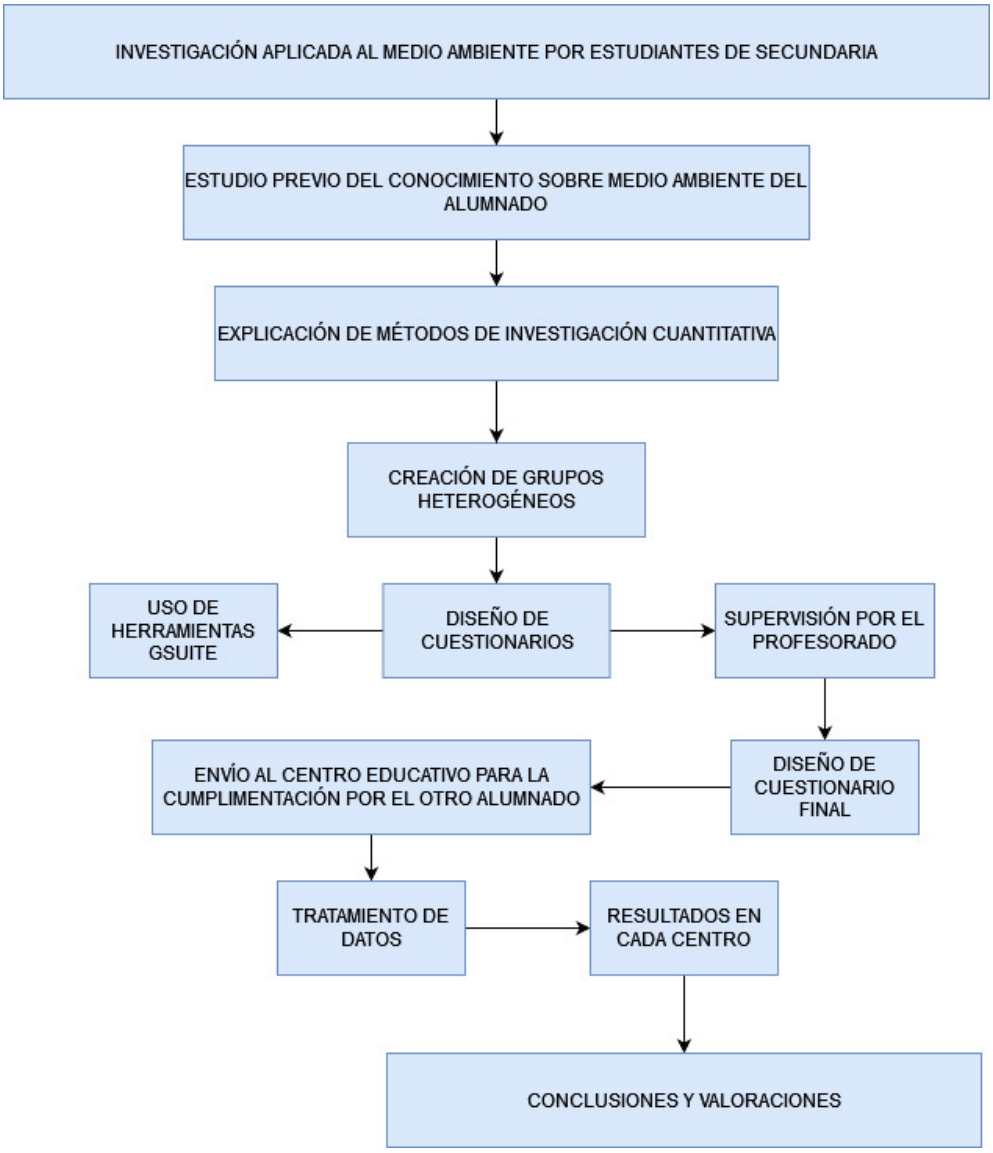


Figura 1. Esquema del trabajo realizado en los centros educativos. Planteamiento inicial. Elaboración propia (2021).

Una vez planteado todo el proceso que se ha llevado a cabo, se debe destacar la importancia que tiene el análisis de datos desde el punto de vista matemático. Anteriormente, se ha mencionado de las dificultades que presenta el alumnado a la hora de trabajar con herramientas matemáticas. Así pues, a través de otras materias se trabajan en proyectos de este tipo, para que se puedan desarrollar diferentes estrategias para mejorar sus destrezas, lo que a la postre, conseguirán tener una visión más completa del campo científico-matemático (Álvarez-García et al., 2018).

Una vez se obtengan los datos, el alumnado de cada centro proporcionará los resultados obtenidos al resto de la comunidad educativa. Así pues, se podrán trabajar como propuestas de mejora para la vida del centro y que pudieran incluirse dentro de planes como ALDEA o sirvan para trabajarlo dentro del aprendizaje por proyecto junto con otras materias. Por tanto, se conseguirían conocer otro tipo de estrategias que fomenten un planteamiento que aúne los diferentes campos del conocimiento y ayude al alumnado a decantarse por realizar unos estudios determinados en la siguiente etapa educativa, como podría ser, el nuevo bachillerato

general («Ley Orgánica 3/2020,de 30 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica de Educación», 2020).

De igual modo, todo el tratamiento de datos se trabajará con la calculadora y herramientas informáticas como es la herramienta de la hoja de cálculo. Por lo tanto, se podrá trabajar a la hora de obtener los diferentes porcentajes que se conseguirán al tener una escala de Likert. Para este caso, la escala diseñada será del 1 al 10, según el grado de acuerdo con las afirmaciones planteadas. Es por ello, que al obtener una escala mucho más amplia, el propio alumnado podrá trabajar con los datos de una manera más detallada, donde podrán sacar unas conclusiones que sean más precisas y, puedan ver, si sus afirmaciones han sido las mejores para poder obtener los resultados (Espino-Román et al., 2015; Pérez Escoda & Bisquerra, 2015). Por todo ello, como anteriormente se ha mencionado, este grado de precisión se acerca mucho a su realidad ya que están acostumbrados al sistema de calificaciones similar para que interpreten mejor la realidad a través de sus conocimientos previos(Meira Cartea et al., 2009).

2.1 Muestra y recolección de datos.

La muestra del estudio es la siguiente: 50 alumnos/as por centro educativo de los cursos de 3ºESO. Se ha tomado este número de forma arbitraria ya que en ambos centros había una diferencia notable del alumnado matriculado en ese curso. Por lo tanto, con los resultados obtenidos se realizará una comparativa de los datos según lo explicado anteriormente.

Por otro lado, las afirmaciones seleccionadas no serán iguales, pero tendrán en común la base medioambiental que ayudará a tener una visión global del asunto. De todos modos, las percepciones que tengan servirán para trabajar en una línea y que les ayude en su desarrollo académico. En este trabajo, no se pretende que los resultados tengan que ser excelentes o se obtengan las mejores conclusiones, servirán como una herramienta de trabajo para obtener una base y construir el andamiaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí, para trabajar con el alumnado se tomarán una serie de ideas previas donde finalmente se votarán aquellas que tengan más relevancia por parte de los grupos de 4ºESO que se encargarán de diseñar los cuestionarios. En dicha elaboración, participarán 20 personas por centro en grupos de 4 personas (Moreno-Fernández & Navarro-Díaz, 2015). De tal modo, se trabajará en el diseño de las afirmaciones con las herramientas TIC's existentes en los centros educativos.

Posteriormente, se muestran las ideas planteadas por el alumnado de ambos centros:

IDEAS PLANTEADAS	IES VICENTE ALEIXANDRE	IES ALMENSILLA
IDEA 1	Asignaturas	Bicicleta
IDEA 2	Vegetación	Consumo energético
IDEA 3	Ahorrar	Gasto económico
IDEA 4	Viento	Reciclar
IDEA 5	Dióxido de carbono	Ayuntamiento
IDEA 6	Dinero	Salud
IDEA 7	Comida ecológica	Contaminación
IDEA 8	Luz	Huertos
IDEA 9	Consumo	Agua
IDEA 10	Coches	Placas solares

Tabla 1. Detección de ideas previas por parte del alumnado de 4ºESO. Elaboración propia a partir de lo trabajado en clase.

Una vez vistas las propuestas presentadas por el alumnado de ambos centros, se trabajará en el diseño de las afirmaciones. Hay que tener presente que los conceptos que plantea el alumnado de ambos centros son prácticamente similares. En particular, se pueden apreciar inquietudes sobre el transporte, la economía, los recursos, la contaminación y la calidad de vida. Según lo planteado, es una forma de ver la interacción de la Educación Ambiental a la hora de intentar comprender los problemas y su planteamiento para proponer afirmaciones que puedan hacer entender lo que realiza el alumnado (Coutiño Molina, 2011).

A continuación, se mostrarán las afirmaciones planteadas por el alumnado de ambos centros:

AFIRMACIONES	IES VICENTE ALEIXANDRE
IDEA 1	Las asignaturas que tenemos durante el instituto ayudan a entender los problemas medioambientales.
IDEA 2	La existencia de vegetación en el instituto ayuda a combatir el cambio climático.
IDEA 3	El ahorro de recursos nos ayudará a poder tener más dinero y realizar otras actividades.
IDEA 4	Implantar puntos para recoger energía en el centro, servirán para utilizarlas en todas las aulas.
IDEA 5	Venir andando al instituto favorecerá a reducir el dióxido de carbono presente en el municipio.
IDEA 6	La inversión económica será capaz de poder solucionar todos los problemas medioambientales.
IDEA 7	Estoy dispuesto a consumir comida ecológica a diario, renunciando a comer comida rápida.
IDEA 8	Entiendo lo que cuesta la electricidad y lo que se consume en casa.
IDEA 9	Los recursos que consumimos los podremos utilizar porque se reciclarán todos.
IDEA 10	Cuando tenga 18 años, obtendré la licencia de conducir y utilizaré el coche de forma habitual.

Tabla 2. por los estudiantes de 4ºESO del IES Vicente Aleixandre (2021). Elaboración propia a partir de lo trabajado en clase.

No obstante, se debe apreciar que el interés por los temas ambientales viene marcado porque se trabajan este tipo de contenidos a través de las diferentes materias con diferentes herramientas y, en la medida de lo posible, se intenta el fomento de un espíritu crítico que sea la vanguardia en los asuntos medioambientales que les rodean, pensando en lo cercano donde podrían conseguir cambios.

Además de ello, en ocasiones, se tiene la ayuda de proyectos externos que hacen que esa visión más holística se integre en el currículo como ocurre con proyectos trabajados anteriormente como *Start The Change* (Amador Muñoz & Esteban Ibáñez, 2011).

Como se puede apreciar en estas afirmaciones, el orden establecido tiene una tendencia marcada, donde las cinco primeras preguntas, a priori, tendrán un mayor grado de resultados con puntuación alta. Sin embargo, a partir de la sexta ocurriría todo lo contrario. Por consiguiente, se ha planteado así por sugerencia del alumnado para ver si la hipótesis de partida sobre lo que esperan en las respuestas se produce.

Seguidamente, se muestran las afirmaciones que han realizado el alumnado del otro centro educativo en las que su hipótesis de partida es diferente a la planteada anteriormente. Su elección ha venido establecida de forma inversa a las presentadas por el alumnado del otro centro.

AFIRMACIONES	IES ALMENSILLA
IDEA 1	La mejor forma de desplazarse para ir al instituto es yendo en bicicleta.
IDEA 2	No importa lo que consumamos en el centro ya que siempre hemos tenido recursos ilimitados.
IDEA 3	Reducir el gasto económico servirá para poder tener mejores cosas que disfrutar en el instituto.
IDEA 4	No es necesario que haya contenedores para reciclar dentro del centro ya que posteriormente lo harán en los vertederos.
IDEA 5	El Ayuntamiento puede ayudarnos a realizar proyectos relacionados con el medio ambiente en el instituto.
IDEA 6	Todo lo que se muestra en los medios de comunicación sobre el medio ambiente no tiene repercusión alguna en nuestra salud.
IDEA 7	La contaminación está muy presente en nuestro día a día y debemos buscar soluciones para reducirla.
IDEA 8	La presencia de un huerto en el centro es un gasto importante, por lo que podría utilizarse el terreno para algo de más utilidad.
IDEA 9	Debemos valorar el agua y su consumo debido a que al llover poco podríamos no tener disponibilidad de ella.
IDEA 10	Disponer de placas solares en el instituto no serviría de mucho ya que cuestan demasiado para el ahorro de energía que producen.

Tabla 3. Afirmaciones presentadas por los estudiantes de 4ºESO del IES Almensilla (2021). Elaboración propia a partir de lo trabajado en clase.

3. Análisis de resultados.

Una vez recibidas las respuestas de los cuestionarios se ha procedido a establecer un análisis en base a los resultados obtenidos. Para realizar una clasificación de ellos, se van a mostrar unos gráficos. De esta manera, se trabajó en la asignatura de matemáticas dentro del campo de la estadística.

Por ende, el alumnado del primer centro (IES Vicente Aleixandre de Barbate), tenía unas hipótesis de partida previas respecto a ciertas preguntas. Es por ello, que se puede apreciar una tendencia en el grado de afirmaciones sobre la docencia que reciben sobre medioambiente, en el que están de acuerdo la importancia de las materias que reciben que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer una línea de trabajo en Educación Ambiental o la existencia de vegetación que ayudaría en el centro a combatir el cambio climático.

Sin embargo, hay una serie de afirmaciones que se encuentran con más del 50% respuestas por debajo del 3 como son las ideas 8 y 9. En estos casos, el alumnado se declara muy en desacuerdo. Es de subrayar que el alumnado desconoce aspectos relacionados sobre el consumo energético y la importancia que tiene en la actualidad. Igualmente, en referencia a los recursos entienden que es importante conocer que son finitos y que no todo se puede reciclar, donde habría que apostar por la reducción del consumo.

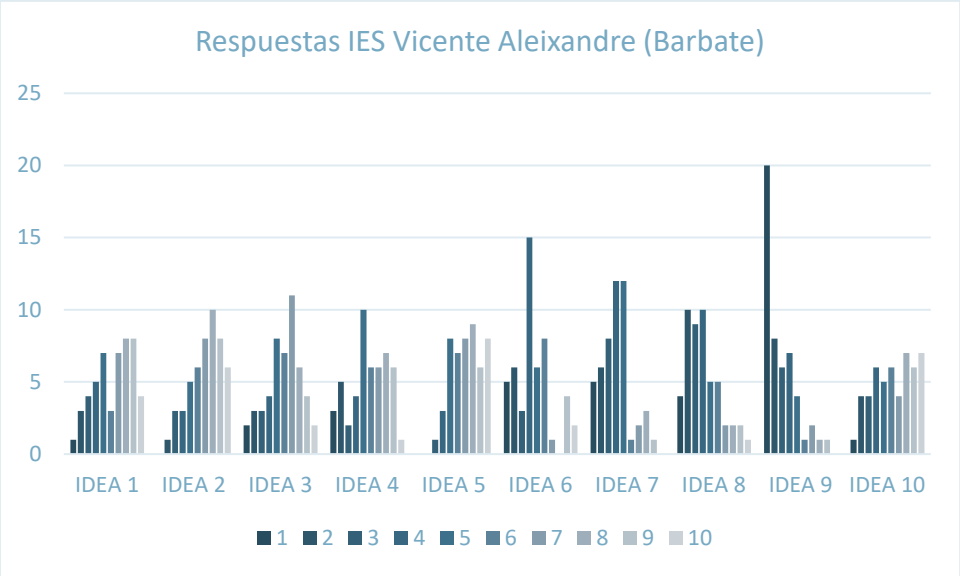


Figura 2. Gráfico con las respuestas recogidas por el alumnado del IES Vicente Aleixandre (2022). Elaboración propia a partir de resultados obtenidos.

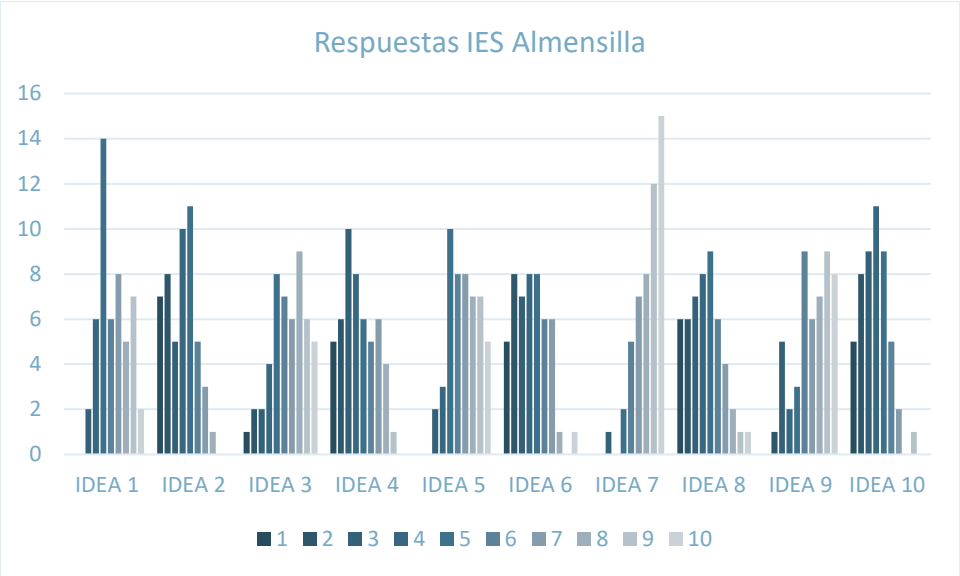


Figura 3. Gráfico con las respuestas recogidas por l alumnado del IES Almensilla (2022). Elaboración propia a partir de resultados obtenidos.

Al mismo tiempo, hay alguna afirmación en la que el alumnado no se decanta en estar de acuerdo o desacuerdo como son las ideas 4 y 7 donde predominan la mayoría de las respuestas tienen un valor de 5, sin ser nada despreciable el número de respuestas en valores de 4 y 6.

Respecto al otro centro, IES Almensilla, los resultados obtenidos son muy similares a pesar de las afirmaciones ya que hay aspectos donde están totalmente de acuerdo, como son aquellos relacionados con la contaminación (Idea 7), y otras donde hay un total grado de desacuerdo (Idea 4) como son los usos de los contenedores para reciclar.

4. Discusión y conclusiones.

El trabajo realizado por el alumnado ha sido bastante productivo. Una de las ideas planteadas por los grupos de estudiantes ha consistido en valorar todo aquello que no se habían percatado hasta haber realizado este tipo de investigación. Es importante destacar que el

trabajo realizado ha tenido una serie de dificultades a las que nunca se habían enfrentado. Uno de los aspectos que más se han hecho hincapié, ha sido el sentimiento de importancia a través de poder colaborar en su faceta de enseñanza-aprendizaje. Al principio, el alumnado se había mostrado escéptico al realizar un trabajo de investigación, ya que, como bien se muestra, no se sentían con las habilidades para hacerlo. De este modo, es fundamental, reflexionar sobre el papel de la motivación que debe tener el alumnado para aprender a realizar trabajos que consigan salir de su zona de confort (Rosales López, 2020).

En cambio, se han establecido diferentes líneas de acción que pueden tejer una red a través de la propia comunidad educativa donde pueden verse más implicados e identificados del centro educativo donde estudian. Asimismo, esa idea de identidad favorece que las personas participen y busquen a través de las mejoras medioambientales que puedan estar en su mano. De tal forma, hay familias pertenecientes al AMPA del IES Almensilla, que han colaborado junto a los estudiantes para realizar este proyecto (Bolívar, 2018).

Adicionalmente, es fundamental conocer la realidad de los centros educativos donde se pretenden llevar las herramientas, poniendo de ejemplo las grandes diferentes existentes entre ambos centros, debido a su entorno y realidades socio-culturales. No es lo mismo, tener una comunidad educativa con fuerte implicación para realizar propuestas de investigación en las que se valoren ideas, como poner en valor al propio centro educativo o el alumnado se sienta partícipe de sus logros. En estos casos, dichos centros presentan este punto fuerte y, facilitarán que se realicen actividades de este tipo. Es por ello, la importancia de buscar ayuda a otros agentes que podrían ayudar a llevar a cabo este tipo de actividades como pueden ser asociaciones y las corporaciones municipales (Batlle, 2018).

Referencias bibliográficas.

Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2018). Diseño Y Validación De Un Cuestionario Para Evaluar La Alfabetización Ambiental Del Profesorado De Primaria En Formación Inicial. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(2). https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7725

Amador Muñoz, L., & Esteban Ibáñez, M. (2011). Desde la educación social a la educación ambiental: hacia una intervención educativa socioambiental. *Revista de humanidades*, *18*, 147-162.

Arévalo, Arévalo, L. E. (2020). Propuesta curricular interdisciplinar en investigación y educación ambiental dirigida a un grupo de estudiantes de básica secundaria Interdisciplinary Curricular Proposal in Environmental Research and Education Aimed at a Group of Secondary Basic Students. *Revista Papeles*, *12*(2020), 112-124.

Barrero-Barrero, D., & Baquero-Valdés, F. (2020). Sustainable development goals: A post-modern social contract for justice, development, and security. *Revista Cientifica General Jose Maria Cordova*, *18*(29), 113-137. https://doi.org/10.21830/19006586.562

Batlle, R. (2018). Guía práctica de aprendizaje-servicio. *Editorial Santillana*.

Bolívar, Y. C. R. (2018). Investigación Acción Participativa y Educación Ambiental Autora: Yasmin Coromoto Requena Bolívar. *INDTEC*, 289-308.

Castells-Valdivielso, M., & Morey-López, M. (2005). La percepción de los problemas ambientales y la visión del futuro. En *Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española. Ministerio de Medio Ambiente*.

Coutiño Molina, J. (2011). La educación ambiental como una filosofía de vida. *Revista Electrónica Educare*, *15*(2), 231-235. https://doi.org/10.15359/ree.15-2.15

Cruz, F. J. F., & Díaz, M. J. F. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales - Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Revista Comunicar*, *24*(46), 97-105. http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10

Espino-Román, P., Olaguez-Torres, E., & Davizon-Castillo, Y. A. (2015). Análisis de la percepción del medio ambiente de los estudiantes de ingeniería en mecatrónica. *Formacion Universitaria*, *8*(4), 45-54. https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000400006

Fachelli, S., & López, P. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. *Univesitat Autónoma de Barcelona*.

Funtowicz, S., & Ravetz, J. (2000). *La Ciencia Postnormal*. Icaria.

Inglehart, R. (2005). Modernización y cambio cultural: la persistencia de los valores tradicionales. *Quaderns de la Mediterrània = Cuadernos del Mediterráneo*, *5*, 21-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1395031&info=resumen&idioma=SPA

Ley Orgánica 3/2020,de 30 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, *340*, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Meira Cartea, P., Cano Muñoz, L., Iglesias da Cunha, L., & Vargas Callejas, G. (2009). *Educación ambiental: Investigando sobre la práctica*. http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/serieea/investigando-sobre-practica.aspx

Montero Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, *9*(9), 19-37. http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=619478

Moreno-Fernández, O., & Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, *4*, 175-186. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470/1184

Pérez-Vega, M., Pérez-Ferra, M., & Quijano, R. (2009). Valoración del cambio de actitudes hacia el medio ambiente producido por el programa didáctico " EICEA " en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *8*(3), 1019-1036.

Pérez Escoda, N., & Bisquerra, R. (2015). ¿ Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad ? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *8*(July), 129-147. https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828

Ripollés Balaguer, M. (2014). Evolución de la didáctica de las ciencias naturales en españa desde el informe quintana hasta la loe. *Universidad Miguel Hernández*, 1.

Rodrigo-Cano, D., Josep Picó, M., & Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *Retos*, *9*(17), 25-36. https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02

Rosales López, C. (2020). Escenarios y estrategias para el aprendizaje transversal. *Innovación educativa*, *30*, 57-73. https://doi.org/10.15304/ie.30.7011

Servicio de Planes y Programas Educativos, & Servicio de Educacion Ambiental y Formacion. (2018). *Marco Teorico de Referencia. Programa Aldea. Educacion Ambiental para la Comunidad Educativa*. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/662e4f4e-4214-4b70-9560-34f3d8068cb0

Tabara, J. D. (2018). La medida de la percepción social del medio ambiente. Una revisión de las aportaciones realizadas por la sociología. *Revista Internacional de Sociología*, *59*(28), 127. https://doi.org/10.3989/ris.2001.i28.745

Villalta, F. (2014). *Educación Ambiental en las distintas etapas del sistema educativo*. 2-41. http://clave21.ieszaframagon.com/files/articulos/H04_SistemaEducativo.pdf

La salud mental y la soledad como factores influyentes en el aumento de los casos de suicidio durante la COVID-19.

Ana Gallardo-Flores. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Introducción.

Según la OMS (2019) el suicidio supone un gran problema para la salud pública en nuestra sociedad y cada año son alrededor de 800 personas las que se quitan la vida. En los últimos tiempos las cifras han aumentado a nivel mundial. Pero sin embargo sigue estando invisibilizado y silenciado debido a que es un tema que se aborda poco en profundidad y no es aceptado socialmente. Las cifras por suicidio están condicionadas por múltiples factores, entre ellos el económico, sociales, culturales, de salud, etc. El 79% de los suicidios se dan en países con bajo nivel económico pero las tasas más altas se dan en países con un mayor nivel económico (ONU,2020). Esta variable económica influye así mismo en el sexo de las personas que se suicidan, siendo los hombres casi tres veces mayor que las mujeres en los países más desarrollados, mientras que en los de menor desarrollo son más las mujeres que los hombres.

Hay países como China donde por cada 100 mil habitantes, las mujeres se suicidan un 10,3 y los hombres un 9,1. Otros datos significativos son que, en la mayor parte de los países, los menores de 15 años tienen menor tasa de suicidio que los adultos entre 15 y 49 años. A partir de 2015, el suicidio se convierte en la segunda causa de muerte en la población mundial de entre 15 y 29 años. En el grupo de adolescentes de entre 15 y 19 años, es la segunda causa de muerte en las mujeres y la tercera en los hombres (Calati, Ferrari, Brittner, Oasi, Olié, Carvalho & Courtet ,2019).Las distintas formas en las que se lleva a cabo el suicidio dependen en gran medida de factores sociales y culturales. A nivel mundial podemos decir que el ahorcamiento es el más frecuente, seguido de las armas de fuego y de la intoxicación voluntaria con plaguicidas. En China, Taiwán, Hong Kong y Japón, saltar de una gran altura o la intoxicación con monóxido de carbono, con gas sulfuro de hidrógeno y con gas helio, son los métodos suicidas más utilizados (Zhang, Wang , Yin , Zhao , Xue , Peng , Min , Tian Q, Leng , Du , Chang , Yang , Li , Shangguan , Yan , Dong , Han , Wang , Cosci and Wang H (2020).

En diciembre de 2019 aparece en China, concretamente en Wuhan, el sars-CoV-2, un virus que causa la enfermedad que ha llevado a la muerte a un número considerable de la población mundial. Este virus pronto se extendió por todo el mundo declarándose pandemia a nivel mundial por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020. Las tasas por suicidio han aumentado a raíz de esta pandemia (ONU, 2020) y sus se han estudiado en distintas investigaciones que sitúan su origen en distintos factores donde se incluyen elementos cognitivos y neurológicos que están relacionados con el estrés y el trauma. Este último puede tener su origen en la infancia, la adolescencia, en problemas familiares como la violencia o a cualquier nivel de violencia, acoso psicológico y escolar, falta de apoyo social, desesperanza, soledad, crisis, etc (Kerr, Kaplan, Huguet, Caetano, Giesbrecht & McFarland,2017). Dado su origen multifactorial, el suicidio es algo bastante complejo que va más allá de problemas mentales o de la soledad de la que tanto se ha hablado en esta pandemia, aunque no debemos

olvidar que ambos tienen una gran influencia en los casos de suicidio, ya que factores del tipo orden social ya sean vinculados a temas laborales (estrés laboral, desempleo, etc), o a relaciones sociales tienen también su importancia en este en la consumación de este acto (Wilder-Smith & Freedman, 2020).

1.1. Enfermedad Mental, soledad y suicidio.

Con la aparición de la Covid-19 a nivel mundial la humanidad se ha enfrentado a grandes problemáticas que han ido más allá de la enfermedad causada por este virus. Esta pandemia ha ocasionado muchas muertes, sufrimiento por pérdida de seres queridos, duelos inacabados debido a las múltiples restricciones, crisis económica y derivado de esta, desempleo y precariedad laboral. También ha provocado aumento y recrudecimiento de las enfermedades mentales, aparición de la soledad en muchos grupos de edad, recortes afectivos y emocionales, etc.

Instituciones como el Teléfono de la esperanza o el Teléfono de emergencia social han registrado muchas llamadas que requerían o demandaban directamente o indirectamente ayuda psicológica por situaciones de soledad, aislamiento no asumido, tristeza, ansiedad, depresión, rupturas de pareja o trastornos de sueño entre otras muchas manifestaciones de inestabilidad psíquica (Xiong, Lipsitz, Nasri, Lui, Gill, Phan & McIntyre ,2020).La depresión está asociada en gran número de casos a la conducta suicida así como la ansiedad y el abuso de sustancias o trastornos de todo tipo. En concreto el trastorno de la personalidad produce intolerancia al estrés o a las situaciones de riesgo o peligro por lo que muchas personas en esta pandemia se han quitado la vida por esta causa. La asociación entre trastorno depresivo unido a la ansiedad o soledad hace que el riego de suicidio aumente en un gran número de casos. Hemos de puntualizar que la influencia de la enfermedad mental en los casos de suicidio es grande pero no todas las personas con ideas suicidas son enfermas mentales o presentan algún trastorno de personalidad (Reger, Piccirillo & Buchman-Schmitt, 2020).

En cuanto a la soledad podemos decir que mientras estar solo de una forma voluntaria puede tener connotaciones positivas, la soledad es generalmente vista por las personas como un sentimiento desagradable y potencialmente dañino, asociado a sentimientos de tristeza, ansiedad, miedo, privación, negligencia, abandono, vergüenza y sufrimiento. Muchos de los autores identifican la soledad emocional como ausencia de relaciones sociales significativas. Por otro lado, está la soledad social (cantidad y calidad de las relaciones, incluidas las relaciones íntimas y románticas), como resultado de un déficit en las expectativas de las relaciones personales y afectivas.

Y, en tercer lugar, la soledad existencial, que se centra en un aspecto más global de desconexión con los demás y con el mundo en general, y suele estar vinculada, aunque no exclusivamente, al final de la vida. Todas estas variantes del concepto soledad han invadido a la población en tiempos de Covid-19 (Torok, Han, Baker, Werner-Seidler, Wong, Larsen & Christensen, 2020).

La Encuesta Social Europea (EES) en uno de sus estudios en 2016, observa que alrededor de 30 millones de personas, el 7% de la población mundial, sienten soledad. La soledad afecta a la salud mental y causa un gran deterioro cognitivo lo cual se traduce en menor competitividad de las personas en sus trabajos y una menor producción como consecuencia .La soledad influye en nuestra salud física también, haciéndonos más propicios a padecer por ejemplo enfermedades cardiovasculares, diabetes, demencia senil, alzheimer, etc. Todos estos factores aumentan el riesgo de la conducta suicida debido a la desesperanza, sufrimiento y desaliento vital ante la situación que viven las personas. En nuestro país una de cada tres personas, un 35%, de edades comprendidas entre los 20 y los 39 años sienten soledad. Tanto la ansiedad,

depresión y soledad han influido en los casos de suicidio que se han producido y siguen produciéndose durante la pandemia, aumento que va desde 2019 a 2020 (López, 2021).

La desinformación sobre este virus, la incertidumbre y los argumentos contradictorios han hecho que las personas hayan vivido muchas situaciones de estrés y miedo ante lo desconocido por lo que se han visto desbordadas emocionalmente. Desde las instituciones de salud no se han generado bastantes recursos para paliar dichos efectos ya que toda la atención en materia de salud se ha volcado en el cuidado físico, pruebas, test, hospitalización, etc, descuidándose las medidas de atención psicológicas y psiquiátricas que tanto hubieran podido ayudar a las personas en esta crisis mundial. El miedo es una emoción muy extendida entre las personas durante la pandemia. Con respecto a él podemos decir que ante una amenaza tiene una función adaptativa en el ser humano (que podemos denominar positiva) y se ha convertido en una emoción negativa debido al grado excesivo de ésta y por lo tanto ha sido la causa que ha provocado muchos problemas de salud mental entre las personas tanto a nivel individual como a nivel social. Este miedo podemos decir negativo lo ha provocado la Covid-19 y todo lo que se ha generado en torno a ella (Zhang , Wang , Yin , Zhao , Xue , Peng , Min , Tian Q, Leng , Du , Chang , Yang , Li , Shangguan , Yan , Dong , Han , Wang , Cosci & Wang,2020).

1.2. Otros factores relacionados con el suicidio en tiempos de Covid-19.

En esta pandemia el factor económico también ha cobrado gran protagonismo con respecto al aumento de casos de suicidios. Según la Organización Internacional del Trabajo la pobreza por precariedad laboral está en torno a los 35 millones de personas a nivel mundial. Esta precariedad laboral que ocasiona la crisis económica derivada de la pandemia Covid-19 hace que aparezcan sentimientos como la baja autoestima, la alteración emocional, la frustración, el miedo, la culpa, sentimientos todos ellos que favorecen la conducta suicida en un gran número de casos (Calati, Ferrari, Brittner, Oasi, Olié, Carvalho & Courtet, 2019).Otro factor importante durante la pandemia ha sido el confinamiento que no ha sido vivido de igual forma por todas las personas. Lo que sí ha sido común en la población a nivel mundial ha sido la separación familiar, la disminución de las relaciones sociales y de las redes de apoyo, el distanciamiento social o aislamiento social. Debemos señalar que el confinamiento que se ha producido a raíz de esta pandemia Covid-19 ha hecho que los cambios de estados emocionales hayan sido frecuentes en gran parte de la población dándose situaciones de aumento de consumo de sustancias tóxicas, entre ellas el alcohol, violencia de género, abusos sexuales, etc (Usta, Murr & El-Jarrah, 2021). Todo esto ha influido sin lugar a duda en la agudización de muchas enfermedades mentales en personas que ya la padecían y la aparición en otras que presentaron cuadros de soledad, ansiedad, miedo, estrés, trastornos del sueño, desmotivación, depresión, etc, cuadros que antes de la pandemia no habían padecido.

Todos estos factores han repercutido en la mayor parte de la población pero hay que señalar a colectivos más vulnerables que otros como por ejemplo el de las personas mayores que se han sentido aisladas de sus familiares en muchos casos y de la sociedad en general, originando sentimientos de soledad, miedo, apatía, descuido personal y pérdida de las ganas de vivir (Torok, Han, Baker, Werner-Seidler, Wong, Larsen & Christensen, 2020). Herramientas como las nuevas tecnologías que han servido de nexo y de relación entre las personas con otras franjas de edad durante la pandemia y que mitigaban en parte ese distanciamiento interpersonal y la desinformación en un principio o información contradictoria, no ha sido de utilidad con este colectivo de personas ya que no hay un conocimiento de ellas adecuado motivado por una gran brecha digital.

Ante este panorama mundial hay países como Japón, Reino Unido o Chile que han puesto en práctica las medidas como el Ministerio de la soledad en Japón, con otras variantes en Chile y Reino Unido para frenar el vertiginoso ascenso de los casos de suicidio entre su población. Así en Japón Tetsushi Sakamoto, ministro regional de desarrollo , se pone al frente del Ministerio de la soledad para intentar frenar el número de suicidios que aumentó en su país debido al aislamiento de su población durante la pandemia. Según el Ministerio de la soledad, 20.919 personas se suicidaron el año pasado, 750 más que en 2019. Según las estadísticas que maneja dicho ministerio, murieron más personas por suicidio que por Covid-19. Según los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (2019) en España, el suicidio fue la primera causa de muerte durante los cinco primeros meses del inicio de la pandemia, con un total de 1,343 muertes. El Reino Unido también ofrece cifras alarmantes, así en 2018, alrededor de nueve millones de personas decían sentir soledad, cifra que aumentaron considerablemente a partir del inicio de la pandemia. Por ello, Theresa May designó una ministra para la soledad, Tracey Crouch, quién se puso a investigar las cifras y a elaborar proyectos para combatir la soledad como el Servicio de Silver Line Initiative que está coordinado por personas civiles y que tiene un servicio telefónico 24 horas dirigido a personas de más de 55 años (Noone, McSharry, Smalle, Burns, Dwan, Devane, & Morrissey, 2020; Hernandis, 2020; D'Hombres, B.; Barjaková, M. & Schnepf, S. V, 2021).

2. Metodología.

Para realizar la búsqueda de información sobre esta investigación se han consultado bases de datos científicas como Eureka, Dialnet, Proquest, Sociologycal Abstract, Eurostat, Psychology Database , Scopus, Social Work Abstract. Tras seleccionar la información relacionada con nuestra investigación se procedió a la elaboración de la comunicación que se presenta.

3. Discusión.

A lo largo de lo expuesto en esta investigación hemos podido comprobar que la Covid-19 ha transformado nuestra sociedad, sus esquemas, hábitos, comportamientos, formas de vida, relaciones interpersonales, salud física, psíquica, emocional y social, etc. La alteración mental que ha producido en gran parte de la población mundial ha elevado sensiblemente las estadísticas de suicidio en todos los países. Las medidas que hayan adoptado durante la pandemia y adopten a partir de ahora los distintos países en materia de sanidad, educación, políticas y servicios comunitarios, como fórmula de prevención y postvención, repercutirán de una forma negativa o positiva en las tasas de suicidio de su población ya que el suicidio como hemos expuesto en esta investigación tiene una naturaleza multifactorial. Desde el Trabajo Social y la Educación Social tenemos un compromiso para colaborar en las medidas de prevención y postvención de los suicidios. Es necesario colaborar con equipos multidisciplinares para contemplar todos los factores que pueden llevar a las personas a suicidarse generando programas de educación, intervención y acompañamiento de la población más vulnerable a las tentativas suicidas.

Es primordial por lo tanto que desde los gobiernos de todos los países a nivel mundial se adopten medidas de prevención y postvención respecto al suicidio, ya que la Covid-19 ha extendido los problemas de salud mental a gran parte de la población que antes no los padecía y ha agudizado los problemas de salud mental de las personas que ya estaban afectadas y que ahora son más vulnerables ante la tentativa de suicidio. La pandemia nos ofrece a todos los actores sociales, incluyendo las disciplinas de Trabajo Social y Educación Social, una oportunidad de visibilizar y tratar este problema de salud pública de una forma más adecuada generando estrategias creadas entre todos desde las distintas áreas para que se desarrollen medidas y estrategias que frenen la escalada de casos de suicidio que han ido en aumento desde la aparición de la Covid-19.

Referencias bibliográficas.

Calati, R., Ferrari, C., Brittner, M., Oasi, O., Olié, E., Carvalho, A. F., & Courtet, P. (2019). Suicidal thoughts and behaviors and social isolation: A narrative review of the literature. *Journal of affective disorders*, *245*, 653-667.

D'Hombres, B., Barjaková, M., & Schnepf, S. V. (2021). Loneliness and social isolation: An unequally shared burden in Europe.

INEGI (2018). Estadísticas de mortalidad

INE (2019). Estadísticas de suicidio

ONU (2020).

Hernandis, S. P. (2020). La soledad en Europa: estudios e intervenciones en diferentes países. In *la soledad no buscada: Modelos de políticas públicas y compromiso de la ciudadanía, 157-172*. Aranteko.

Hernandis, S. P. (2020). Personas mayores, cuidados, residencias y COVID-19. In *La humanidad puesta a prueba: bioética y COVID-19*, 281-295. Universidad Pontificia Comillas.

Kerr, W. C., Kaplan, M. S., Huguet, N., Caetano, R., Giesbrecht, N., & McFarland, B. H. (2017). Economic recession, alcohol, and suicide rates: comparative effects of poverty, foreclosure, and job loss. *American journal of preventive medicine*, *52*(4), 469-475.

López, S. T. (2021). La vivencia de la soledad en la vejez.: Una mirada en tiempos de pandemia. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 37 (1).

McIntyre, R. S., & Lee, Y. (2020). Preventing suicide in the context of the COVID-19 pandemic. *World psychiatry*, *19*(2), 250.

Noone, C., McSharry, J., Smalle, M., Burns, A., Dwan, K., Devane, D., & Morrissey, E. C. (2020). Video calls for reducing social isolation and loneliness in older people: a rapid review. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5.

Reger, M. A., Stanley, I. H., & Joiner, T. E. (2020). Suicide mortality and coronavirus disease 2019—a perfect storm? *JAMA psychiatry*, *77*(11),1093-1094.

Reger, M. A., Piccirillo, M. L., & Buchman-Schmitt, J. M. (2020). COVID-19, mental health, and suicide risk among health care workers: looking beyond the crisis. *The Journal of clinical psychiatry*, *81*(5), 3915.

Torok, M., Han, J., Baker, S., Werner-Seidler, A., Wong, I., Larsen, M. E., & Christensen, H. (2020). Suicide prevention using self-guided digital interventions: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *The Lancet Digital Health*, *2*(1).

Usta, J., Murr, H., & El-Jarrah, R. (2021). COVID-19 Lockdown and the increased violence against women: understanding domestic violence during a pandemic. *Violence and gender*, *8*(3), 133-139.

Wilder-Smith, A., & Freedman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of travel medicine*.

Zhang W, Wang K, Yin L, Zhao W, Xue Q, Peng M, Min B, Tian Q, Leng H, Du J, Chang H, Yang Y, Li W, Shangguan F, Yan T, Dong H, Han Y, Wang Y, Cosci F, & Wang H .(2020): Mental Health and Psychosocial Problems of Medical Health Workers during the COVID-19 Epidemic in China. *Psychother Psychosom*, 89,242-250.

Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of affective disorders*, *277*, 55-64.

Mapeo social. Práctica de una técnica participativa para el desarrollo local.

Juli Antoni Aguado Hernández. Universitat de València (España).

Enric Sigalat Signes. Universitat de València (España).

Ricard Calvo Palomares. Universitat de València (España).

1. Introducción.

En cuanto profesores universitarios, nos servimos de diferentes tácticas metodológicas y estrategias teóricas. En el texto se presenta una de ellas, la práctica utilizada en el Módulo "Técnicas y Métodos de Investigación Social (Técnicas de selección y evaluación de alternativas; de seguimiento y evaluación de impacto)" del *Máster en Gestión de Políticas para el Desarrollo del Territorio* —deLOCAL—, de la Universitat de València, consistente en la realización de un mapeo de actores de la realidad a intervenir en el desarrollo territorial.

El contenido de la materia se centra en el conocimiento de las técnicas e instrumentos necesarios para abordar los procesos de planificación, gestión y evaluación de políticas, planes y programas. Asimismo, incide, por un lado, en el concepto de conflicto en el territorio, en especial en la escala local; y, por otro, en los diversos mecanismos de negociación y resolución de conflictos existentes a nivel administrativo formal.

La parte práctica, en la que se enmarca la iniciativa presentada, consiste en la aplicación de los contenidos desarrollados en las clases teóricas mediante un proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje entre estudiantado y profesorado, mediante la realización supuestos de casos relacionados con los métodos y técnicas, resolución de conflictos, mediación y negociación.

Desde el principio, se ha pretendido que la formación sobre este módulo troncal tuviera un fuerte componente práctico, complementario al académico (que se expone en primer lugar), pero que, a su vez, encajase con alguna de las actividades técnicas que se requieren en la práctica profesional en las administraciones públicas o las organizaciones sociales, con la intención de aportar reflexiones prácticas.

El objetivo del trabajo es, por tanto, presentar la propuesta metodológica del mapeo social en el máster deLOCAL, en tanto herramienta de trabajo aplicable al territorio y a los actores presentes en el mismo para afrontar situaciones de desarrollo, así como sus aportaciones a la enseñanza de los métodos y técnicas participativos en dicho ámbito.

2. Factores clave para el desarrollo de un territorio.

La ciencia social "aplicada" debe estar al servicio de la sociedad, dedicada a analizar, sintetizar y simplificar la complejidad de la realidad social para generar conocimiento útil para la intervención y la toma de decisiones frente a determinados problemas. Por ello, en la formación universitaria sobre desarrollo local, sin negar la responsabilidad epistemológica de las ciencias sociales de comprender y explicar la realidad socio-territorial, hay que considerar el papel del profesorado y del alumnado, pero también de los actores, técnicos y

socioeconómicos, que contribuyen a su transformación y a su mejora (Aguado, 2021), así como los factores claves para el desarrollo (Calvo *et al.,* 2021a, 2021b).

2.1. El territorio.

Escriba Para intervenir en el proceso reflexivo de los actores en la búsqueda de transformaciones sociales (Valderrama y Solís, 2015), hay que hacer explícita y consciente su ubicación topológica en el espacio social, pues en la medida en que se produce esa información, es posible analizar la posición desde la que se interpreta y actúa (Martín, 1999). Para ello, hay que superar la limitada visión del territorio como mero espacio geográfico, tal como lo contempla la macroeconomía o el análisis económico, yendo más allá de límites geográficos y de la cuestión administrativa (Romero y Farinós, 2011). Entendiendo el territorio como campo de operaciones (técnicas) donde se aplica el saber científico. Considerándolo no como dado *a priori* sino como un factor dinámico para asegurar unos sistemas productivos locales competitivos y duraderos, como un agente clave del elemento económico y social, y como un soporte físico para la innovación (Pérez y Lutsak-Yaroslava, 2017; Avalem Territori, 2018), resultado de un proceso de interacciones humanas, del entramado de redes sociales y de interdependencias entre diversos factores y códigos simbólicos que lo construyen, estructuran y dinamizan (Alburquerque, 2016; Calvo *et al.,* 2017). En este sentido, la mayoría de los autores en la literatura científica (Arocena, 1995; Boisier, 2001; Casanova, 2004; Alburquerque, 2016; Díaz e Hidalgo, 2019), coinciden en que el desarrollo local es un proceso de organización del futuro de un territorio. Resultado del esfuerzo en la concertación y planificación por parte de los actores locales, cuyo propósito es el de hacer valer los recursos existentes a través de la interacción e intercambio de información entre los centros de interés. Al fin y al cabo, su propósito final no es otro que el de mejorar la calidad de vida de la ciudadanía.

2.2. Recursos, actores, dinámicas.

Pero, el desarrollo de un territorio depende necesariamente de que éste sea capaz de hacer converger y buscar la interacción de tres elementos considerados como esenciales: recursos, actores y dinámicas (Calvo *et al.,* 2017, 2021a, 2021b). No teniendo sentido ninguno de ellos si el resto no existe en el territorio y/o no se utiliza de la manera adecuada (Figura 1).

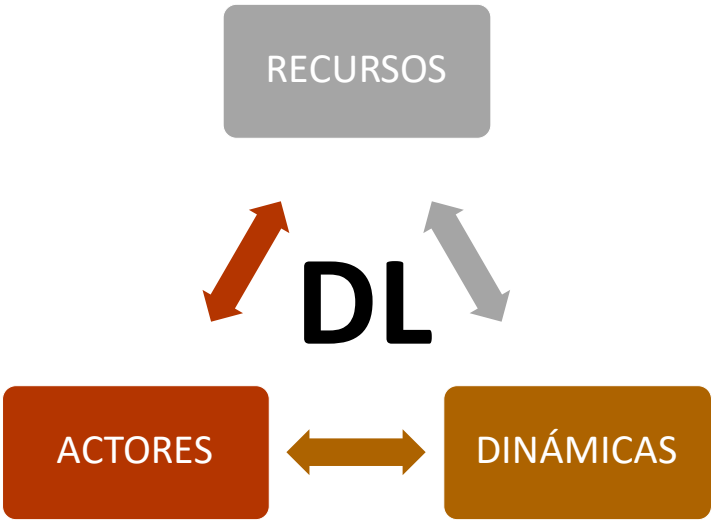


Figura 1. Los elementos esenciales del desarrollo local (DL). Fuente: elaboración propia, adaptación de Calvo et al., 2021a.

En efecto, no todos los territorios son iguales ni aprovechan igual sus recursos. E incluso, aquellos territorios con los mismos recursos no obtienen tampoco los mismos resultados. De nada sirve que un territorio tenga recursos —entendidos como cualquier bien o capital que pueda ser usado a favor del desarrollo del territorio— sin actores que sepan, puedan y quieran utilizarlos o aprovecharlos adecuadamente. O actores que no cooperen y que no establezcan entre ellos dinámicas de interacción, más allá de las motivadas por sus propios intereses. Por tanto, los territorios son competentes en la medida que aprovechan los *recursos* disponibles, a través de los *actores* presentes y generando *dinámicas* entre ellos. Así pues, la maraña de estos tres elementos —y de los vínculos y las interacciones producidas entre estos— se convierten en piezas esenciales para el desarrollo local (Calvo *et al.,* 2021a, 2021b).

Actores

Desde esta perspectiva, los agentes presentes en un territorio, son pieza clave sobre los que pivotará la activación de los recursos latentes o inactivos o para continuar aprovechándolos. Si bien son actores todas las personas, organismos y organizaciones cuya acción tiene lugar o afecta a las relaciones e intercambios locales, en un territorio existen diferentes modalidades de pertenecer y relacionarse con la sociedad local. Puede distinguirse entre diferentes tipos de actores: 1) *actores estrictamente locales*, cuya acción se desarrolla íntegramente dentro del sistema local, por tanto, se reproducen a través de las relaciones sociales locales, fuera de las cuales pierden su identidad y desaparecen como actores; 2) *actores parcialmente locales*, que pertenecen a la localidad, pero su actividad, y su reproducción como agentes, traspasan el sistema de relaciones locales; 3) *actores no locales partícipes de la actividad local*, agentes externos que desarrollan sus actividades en la localidad a través de agencias, delegaciones o anexos, el lugar de decisión es foráneo y, por tanto, sus representantes locales tienen restringida su capacidad de actuación; y 4) *actores en la localidad con dificultad de reproducir su vida cotidiana*, aquellos que carecen de los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas de vivienda, alimentación, salud, entre otras, su pertinencia a la localidad está ligada con lo que ésta les ofrece y protagonizan los procesos de migración interna de zonas deprimidas de una provincia o región a centros urbanos de mayor tamaño (Calvo *et al.,* 2021a).

Esta tipología puede resumirse en actores tanto públicos como privados (económicos, sociales, políticos, tecnológicos), individuales o colectivos, con un interés directo o indirecto en los procesos de desarrollo del territorio. La concertación entre ellos permite mostrar también las aspiraciones colectivas de la comunidad y su proyección futura. Ello pone de manifiesto dos grandes aportaciones, por un lado, aquella donde priman los intereses individuales de los actores, y, por otro lado, la excesiva dependencia de la iniciativa pública, que asume que la promoción del desarrollo del territorio descansa y es responsabilidad de lo público.

Vínculos y dinámicas

Otro de los elementos fundamentales para el desarrollo de un territorio, es la existencia de vínculos entre los actores presentes para el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles. En este sentido, para que el proceso de desarrollo local genere una dinámica de cambio, es condición necesaria que éste sea participativo y concertado (Alburquerque, 2016). Y que la interacción entre agentes y componentes territoriales se realice tanto horizontalmente, estableciendo vinculaciones entre ellos y con otros territorios, como verticalmente, buscando las relaciones de colaboración entre diferentes niveles institucionales.

Concretamente nos referimos a dinámicas vinculadas con: foros de participación, redes sociales locales y socio-institucionales y empresariales, liderazgo, metodologías y planes

estratégicos y capacidad de conseguir una visión conjunta (integral, integrada, integradora) del territorio.

3. El mapeo social: una técnica participativa.

Para convertir el conocimiento en aprendizaje para la acción, y adaptarse a los cambios que mejoran las capacidades para la actuación sobre el territorio, el proceso de desarrollo debe darse desde una dinámica participativa que integre a los actores implicados (Calvo *et al.,* 2017; Arizaga *et al*., 2018). Cualquier estrategia de desarrollo territorial debe estar modulada por la participación, por una coordinación eficiente de los recursos en los distintos niveles de las administraciones públicas, por la colaboración y articulación de los actores locales que generan redes territoriales, así como por una necesaria cultura de la innovación social como parte esencial del desarrollo (Alburquerque, 2016). Por ello, para esta participación de los agentes del territorio en el diseño de políticas de desarrollo, cada vez adquiere mayor importancia aplicar metodologías y técnicas participativas.

Se trata de un conjunto de metodologías basadas en la participación de los actores implicados, utilizadas para el diagnóstico, propuestas de actuación, ejecución, seguimiento y evaluación de los proyectos. En este tipo de dispositivos, el protagonismo corresponde a los diferentes agentes territoriales y plantea sus procesos reflexivos como los verdaderos protagonistas de las propuestas de actuación y transformación (Sigalat, 2015; Calvo *et al*., 2017).

3.1. Los mapas sociales.

Para el análisis de los actores sociales y sus vínculos y dinámicas, se utiliza el "mapa social", denominado por algunos autores como "sociograma" (Alberich, 2008; Villasante, 2015, 2017) o "mapeo de actores claves" (Tapella, 2007), aunque otros distinguen entre el "sociograma" (individual) del "mapa social" (colectivo) basado en organizaciones, instituciones, etc. (Martín, 1999; Alberich, 2008). Otros enfoques como el "Análisis Situacional", el "Stakeholder Analysis" (Tapella, 2007) o la "cartografía social" y los "Sistemas de Información Geográfica" participativos utilizan herramientas muy similares (Valderrama y Solís, 2015).

Es una técnica de investigación cualitativa, cuyo propósito no es el de "medir" en el sentido matemático, pues no hace una clasificación de categorías homogéneas, sino designar espacios y analizar sus características para comprender las formas de las relaciones entre actores y observar las posibles reformulaciones de las mismas (Martín, 1999).

Se basa, por una parte, en los procedimientos del "análisis de redes" fundamentados en la sociometría, sobre la base de que la realidad social puede entenderse en términos de estructuras y observarse como si estuviera conformada por relaciones donde participan actores e instituciones de diverso tipo, cuyos conjuntos de vínculos forman redes y según la posición que ocupan en las mismas, definen sus valores, creencias y comportamientos. Origen coherente con el estudio de los actores y dinámicas indicados. Por otra parte, se fundamenta en la "investigación-acción-participativa" (IAP), en cuyos proyectos ha sido ampliamente utilizada. Un enfoque que sintetiza un conjunto de escuelas críticas de investigación social y de la pedagogía social, junto a la perspectiva de la sociología práctica, sociopraxis o sociología dialéctica. Pretende construir nuevos paradigmas éticos y alternativas populares comunitarias con una intencionalidad de transformación social (Martín, 1999; Martín y Villasante, 2007; Tapella, 2007; Alberich, 2008; Villasante, 2015, 2017; Montañés y Martín, 2017). Para ello, representa gráficamente las relaciones sociales presentes en cierto momento, entre un conjunto de actores, con vistas a transformar la situación.

Según el esquema de la IAP, aporta, al igual que el diagnóstico previo, una evaluación «ex-ante» de la situación antes de actuar, mediante el uso de esquemas para observar la realidad

social por medio de una representación gráfica de un conjunto de actores (grupos, organizaciones y colectivos) de un territorio concreto y de las relaciones de distinto tipo y las posiciones históricamente producidas que se dan entre ellos en un momento dado, incluyendo agrupaciones entre actores o densidades y discontinuidades en las interacciones y diferencias en los contenidos de las mismas (Martín, 1999; Tapella, 2007; Alberich, 2008; Villasante, 2017).

Permite conectar situaciones cotidianas con el ámbito institucional (Valderrama y Solís, 2015), ayudando a representar la realidad social en la que se intervendrá y a comprenderla en su complejidad (Tapella, 2007). Facilita, de esta forma, como conocer con quién negociar eficazmente, a quién convocar en cada momento y qué alianzas y conflictos pueden existir. Con otras palabras, conocer el terreno de actuación, por dónde pueden ir las propuestas, cuáles son los diferentes intereses de los actores y cómo se articulan (Martín, 1999; Martín y Villasante, 2007). En este sentido, al sistematizar los vínculos entre los agentes del territorio para activar los recursos existentes, es una herramienta fundamental en el diseño y puesta en marcha de proyectos de desarrollo local competentes (Calvo *et al.,* 2021a), así como para planificar de forma colectiva el programa de acción a seguir, diseñando estrategias con más elementos que el mero sentido común o la opinión de unos pocos informantes calificados (Tapella, 2007).

4. La práctica del "mapeo social".

Su realización, que denominamos "mapeo" o "mapear" (Martín, 1999; Villasante, 2017), no sólo consiste en un listado de posibles actores del territorio, sino en conocer sus acciones, sus objetivos y sus perspectivas, situando la información en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales que ofrecen una perspectiva del campo como un todo (Tapella, 2007).

El análisis suele partir de un "analizador", un hecho de referencia, ubicando en tiempo y en el espacio los acontecimientos a reconstruir esquemáticamente, sentando las coordenadas de "aquello de lo que hablamos". Un hecho que sea importante para que quienes están implicados en un proceso o se preocupan, auto-reflexionen y evalúen la situación (Martín, 1999; Villasante, 2015). El eje puede ser un tema que interesa especialmente como, por ejemplo, un conflicto culturar o el desarrollo local del territorio. En el máster se utiliza como ejemplo en clase un conflicto real sobre la peatonalización del centro histórico de una ciudad intermedia de la Comunitat Valenciana y, posteriormente, cada grupo de la clase debe presentar el mapeo de actores de un territorio o problemática concreta actual, siempre tutorizado por el profesorado y teniendo en cuenta que no hay que fragmentar artificialmente la realidad, ya que en una localidad todo está interrelacionado (Alberich, 2008).

El mapeo puede confeccionarse a partir de un test sociométrico y la correspondiente matriz de datos. También mediante la triangulación de informaciones extraídas de entrevistas a informantes clave (dirigentes, técnicos, etc.) o de la recopilación documental, y el posterior análisis discursivo (Martín, 1999). Cuando no se tiene tiempo para realizar toda la investigación y se quiere mostrar la técnica directamente a personal técnico, como en el caso expuesto, se realiza primero un DAFO y se pasa directamente a la representación (Alberich, 2008).

En la metodología de la IAP suelen representarse tres niveles o tipos de organización mediante distintas figuras gráficas y/o colores distintos, según las posiciones de partida "organizativas" de las que parte cada grupo o sector (Figura 2):

- ámbito del poder: instituciones que tienen poder, al menos simbólico, para incidir en la comunidad: administraciones públicas, poderes económicos, medios de

comunicación, agrupaciones religiosas y poderes fácticos (representadas con un triángulo),
- grupos con una estructura formal, que pueden influir en el tema, como organizaciones sociales, ONG, asociaciones, profesionales, etc. (cuadrado o rectángulo),
- grupos de población no organizados respecto al tema: jóvenes, adultos, mujeres, varones, mayores, inmigrantes, pandillas, comentarios de bares o mercados, etc. (círculos o elipses) (Martín, 1999; Martín y Villasante, 2007; Alberich, 2008).

Sobre esta identificación, se verifica dónde se sitúa cada cual, y que relaciones mantiene con los demás, insertándolos en el espacio simbólico de los actores del proceso. Para ello, hay que tener en cuenta algunos principios básicos (Martí, 1999):

- Las relaciones son recíprocamente asimétricas, diferentes en contenido e intensidad,
- Pueden ser directas e indirectas, y se definen según el conjunto del contexto estructural,
- Las redes que se generan por la estructura de interacciones no son arbitrarias,
- Las relaciones pueden ser entre individuos, grupos u organizaciones.

Seguidamente, se representa qué tipo de relaciones existen, formales o informales, también cargadas de elementos simbólicos: proximidad, afinidad, amiguismo, colaboración, buenas relaciones, encontronazos; sus características: intensa, habitual, de confrontación, de ignorarse o de no relación, etc. También, agrupación (conjuntos) de relaciones, densidades o discontinuidades y diferencias en los contenidos. Se representan mediante líneas de diferente grosor y tipo (Martín, 1999; Martín y Villasante, 2007; Alberich, 2008) (Figura 2).



Figura 2. Representación de actores e interacciones. Fuente: colaborabora.org

Para utilizar esta técnica en el máster, se divide al alumnado en varios grupos y se reparten tarjetas en blanco (triangulares, rectangulares y circulares) para construir el mapa a partir de un punto de referencia. Posteriormente, se relacionan entre ellas tejiendo las interacciones con otros grupos, instituciones o colectivos, que pueden ser de diferentes tipos: simples contactos (representadas, por ejemplo, por una línea continua), estrechas y fluidas (trazo grueso o doble) y de conflicto (trazo con aspa en medio). A partir del diagrama de Ishikawa, en el grupo se discute hasta llegar a un consenso y en la puesta en común se explica la razón de cada una de las relaciones. Asimismo, se intenta generar un único esquema común y se reflexiona sobre las zonas donde las relaciones son más densas o intensas, los bloqueos, los elementos dinamizadores y los espacios vacíos de relaciones (Martín, 1999; Alberich, 2008). Un ejemplo sería el de la Figura 3:

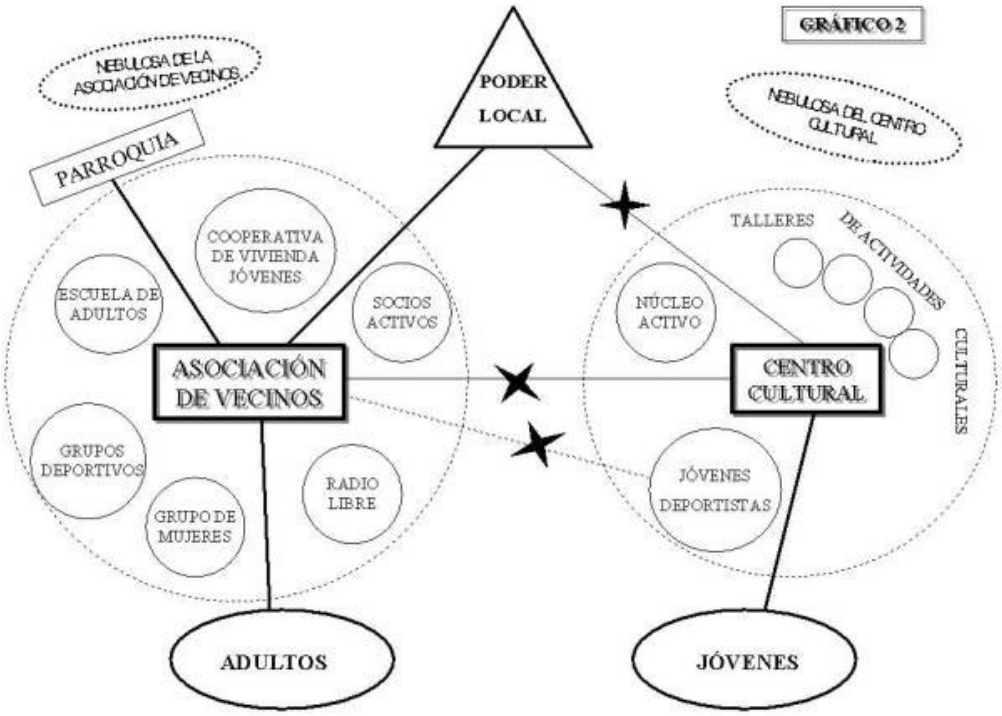


Figura 3. Ejemplo de mapa de actores. Fuente: dinamicasgrupales.com.ar

Por otra parte, el análisis puede desarrollarse considerando diversas perspectivas, de forma complementaria o por separado. Un enfoque "relacional", centrado en qué tipo de relaciones (económicas, de intercambio, de solidaridad, clientelares, etc.), directas o indirectas, se dan entre los actores, sus cualidades, su intensidad, los conflictos, los más afines a los objetivos previstos frente a los más antagónicos. Se trata de interacciones estratégicas, programáticas, ideológicas, que se dan dentro del tema o conflicto y de un territorio, en un momento concreto, sobre todo en los grupos formales, las instituciones y los sectores significativos. Por ejemplo, una cosa son relaciones cotidianas, más emocionales, y otra la coincidencia en tal programa o actuación en un momento dado. Otra perspectiva, la "posicional", que incide en las formas que configuran los "conjuntos de acción", sus situaciones estructurales, construidas, pero "históricas", heredadas, que aportan el contexto de los condicionantes más macro (clase social, marco ecológico, etc.) (Martí, 1999; Martín y Villasante, 2007).

5. Resultados y limitaciones.

En cuanto a los resultados, al igual que en las investigaciones sobre la evolución de algunas asociaciones en barrios de Madrid (años 70 y 80) (Alberich, 2008), se observa que entre los principales actores y en las redes sociales donde están inmersos, están presentes y se entrecruzan cuatro tipos de relaciones principales: de afinidad político-ideológica, de parentesco, de amistad o proximidad vecinal y, en menor medida, económicas, en forma de "agenda oculta", por debajo de las relaciones formales, oficialmente reconocidas. Asimismo, de forma similar a los resultados del *Máster en Investigación, Gestión y Desarrollo Local*, de la UCM, y los más de 40 estudios de los años 80 y 90 en Madrid y en Latinoamérica, se observa que en las múltiples relaciones que se van construyendo entre grupos, sectores e instituciones, existen conflictos que muestran barreras y algunas densidades relacionales que muestran confianzas, también zonas en blanco o con pocas relaciones y discontinuidades, así como concentración de información sobre los grupos más afines a los objetivos (Martín y Villasante, 2007; Villasante, 2015, 2017; Montañés y Martín, 2017).

Dentro de los mapas se detectan algunos (dos o tres) "conjuntos de acción" principales, que destacan sobre la maraña de interacciones que se van tejiendo. Se trata de entramados sociales para acciones concretas, con estrategias más o menos explícitas, que articulan a varios actores, con diferentes niveles de poder o estructurales, ideológicos y de confianzas o convivenciales, dentro y frente a otros. Pero, lo importante son tanto los grupos o sectores que lo componen, como las relaciones o vínculos que les dan dinamismo y las acciones que desarrollan, que pueden considerarse la clave de éxito o fracaso de forma más inmediata, puesto que, incluso con condiciones de clase o identidades y programas similares, el elemento clave explicar los proceso es la capacidad de organización y relaciones internas y externas (Martín y Villasante, 2007; Villasante, 2015, 2017).

No obstante, los mapas sociales tienen diversas limitaciones que es importante reconocer. Una de ellas es que es una herramienta de "síntesis" de la realidad, con un carácter estático y descriptivo, no explicativo (Martín, 1999), ante una realidad cambiante, en la que los roles y funciones de algunos actores pueden cambiar, por ejemplo, por la presencia de agentes nuevos, por transformaciones en el contexto o por cambios en el propio actor (Tapella, 2007). Además, aunque su referente sea temático, el mapeo puede ser sesgado al establecer las relaciones a partir de las personas y los grupos que más se conocen por el personal investigador o técnico, creando así una imagen distorsionada de la realidad (Martín y Villasante, 2007), generalizando determinados aspectos y ocultando otros. Por otra parte, al reunir actores en grupos o "conjuntos de acción" puede pensarse que todas las partes del colectivo funcionan al unísono o son homogéneos en sus percepciones (Tapella, 2007).

Estas limitaciones pueden superarse mediante diferentes estrategias. En primer lugar, frente al carácter estático, hay que asumir que el mapeo de determinado momento sólo es válido para éste, y es necesario actualizarlo. Por ello, pueden superponerse diferentes mapas hasta conseguir un movimiento, un proceso. Pueden hacerse, como mínimo, incorporando el factor "tiempo" en tres "cortes": uno del pasado, sobre un "analizador histórico"; otro, en el presente, que refleje cómo ven los actores su realidad actual; un tercero, con el escenario futuro, de cómo los protagonistas ven la red rearticulada y con qué actuaciones se lograría dicho propósito. De esta forma, se realizan "radiografías", cada vez menos "borrosas", de los vínculos implícitos existentes en torno al tema, y cómo van cambiando. Asimismo, ante la generalización y los sesgos, hay que entender el mapeo como una herramienta más, no la única. La realización de mapas desde diferentes perspectivas multiplicando los "analizadores" recreando tantos aspectos como nos permita la realidad estudiada y contrastándolos y la articulación con otras miradas (triangulación) junto con la combinación de distintas herramientas pueden contrarrestar estas limitaciones (Martín, 1999; Martín y Villasante, 2007; Tapella, 2007).

6. Conclusiones.

Como se ha indicado, el desarrollo territorial depende de las competencias y el enfoque que tengan los actores en la articulación de redes de colaboración y en la formación de activos de conocimiento (dinámicas) en torno a las potencialidades y posibilidades del territorio (recursos). De la convergencia y la búsqueda de la interacción de los recursos, actores y dinámicas territoriales depende, en última instancia, el desarrollo de un territorio, pues no todos son iguales ni todos aprovechan igual sus recursos. Incluso aquellos territorios con los mismos recursos no obtienen los mismos resultados si no los sabe aprovechar adecuadamente, o si los actores no cooperan y no establecen entre ellos dinámicas de interacción, más allá de las motivadas por sus propios intereses.

Por ello, el uso del mapeo social en la enseñanza superior de técnicas participativas para el desarrollo local aporta un carácter innovador y potencia un enfoque más participativo en cualquier intervención, al desvelar aspectos desconocidos a simple vista, construyendo otros "territorios" más allá de las versiones oficiales, lo que favorece posibles procesos de transformación (Valderrama y Solís, 2015). Se convierte así en un factor de análisis y de actuación muy valioso para las ciencias sociales aplicadas, al permitir conocer las estrategias más o menos explícitas que todo conjunto de acción tiene ante cualquier tema o conflicto para poder actuar en el juego de relaciones y poderes que representan (Martín y Villasante, 2007).

En este sentido, ha permitido adquirir los siguientes resultados del aprendizaje previstos en el módulo del máster:

- Conocer en profundidad desde un punto de vista teórico el concepto de conflicto y sus diferentes variables territoriales, ambientales y urbanas.
- Identificar los mecanismos y procedimientos de participación y negociación dentro de políticas, planes y programas en diferentes niveles de administración.
- Estudiar diversos casos prácticos de negociación de conflictos entre la administración y diversos agentes sociales y económicos, en especial en el ámbito local y urbano.
- Conocer en profundidad las técnicas de selección y evaluación de alternativas óptimas para su aplicación en la toma de decisiones en los procesos de planificación de políticas, planes y programas de desarrollo territorial.
- Saber generar y gestionar los instrumentos de seguimiento y evaluación de la implementación de los modelos de desarrollo territorial finalmente definidos para un plan o programa.
- Entender las terminologías y los conceptos asociados a la aplicación de las distintas fases de implementación del conjunto de procesos metodológicos a seguir.

Referencias bibliográficas.

Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, VIII(1), 131-151.

Alburquerque, F. (2016). El enfoque del desarrollo económico territorial y la política. Enseñanzas para el cambio de modelo productivo. La visión territorial y sostenible del desarrollo local. Una perspectiva multidisciplinar. *Brasilia*, 47-66.

Aguado, J. A. (2021). El papel de la sociología en el ámbito del desarrollo local: aportaciones tras dos décadas de experiencia en la administración pública. *Arxius de Ciències Socials*, (43), 153-163.

Arizaga, X., Carraha, J., & Moris, R. (2018). El mapeo de actores. Una herramienta para la planificación integrada del territorio. *Intervención*, 1-13.

Arocena, J. (1995*). El desarrollo local: un desafío contemporáneo* (Vol. 158). Caracas: Nueva Sociedad.

Avalem Territori. (2018). *Territori i ocupació. Desenvolupament territorial i mercat laboral valencià*, Servei Valencià d'Ocupació i Formació, Universitat de València, Universitat Jaume I de Castelló i Universitat d'Alacant.

Boisier, S. (2001). Desarrollo (Local): ¿De qué estamos hablando? Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local. Rosário: Editoria Homo Sapiens.

Calvo, R., Sigalat, E. & Portet, J. (2017). La importancia de lo local en situaciones de crisis. El estudio de la provincia de Valencia 2007-2015. *Prisma Social*, (19), 236-266.

Calvo, R., Sigalat, E. & Aguado, J. A. (2021a). READI. Una herramienta para la autoevaluación de los territorios. València: Tirant lo Blanch.

Calvo, R., Aguado, J. A., Sigalat, E., & Roig, B. (2021b). A New Methodology to Assess Territorial Competence for Sustainable Local Development: The READI® (Resources-Actors-Dynamics) Matrix. *Sustainability*, *13*(11), 6022. https://doi.org/10.3390/su13116022

Casanova, F. (2004). Desarrollo local, tejidos productivos y formación. Abordajes Alternativos para la Formación y el Trabajo de los Jóvenes. OIT-CINTERFOR, Montevideo.

Díaz, Y. G. e Hidalgo, A. E. Q. (2019). *La gobernanza como herramienta innovadora para el desarrollo local*. Interconectando Saberes.

Martín, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (2), 129-151.

Martín, P. & Villasante, T. R. (2007). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social**.** *Política y Sociedad,* 44(1), 125-140.

Montañés, M. & Martín, P. (2017). De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas. *Hábitat y Sociedad, (*10), 35-52. http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2017.i10.03

Pérez, M. C. & Lutsak-Yaroslava, N. V. (2017). La producción científica sobre la innovación social para el desarrollo local. Una revisión bibliométrica. *Prisma Social*, (19), 146-182.

Romero, J. & Farinós, J. (2011). Redescubriendo la gobernanza más allá del buen gobierno. Democracia como base, desarrollo territorial como resultado. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (56), 295-319

Sigalat, E. (2015). Estratègies de desenvolupament local en el context de la globalització comercial. Un estudi de cas. (Tesis doctoral). Universitat de València (UV), València.

Tapella, E. (2007). *El mapeo de Actores Claves*, documento de trabajo del proyecto "Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario", Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).

Valderrama, R. & Solís, C. (2015). Investigación acción participativa como estrategia de transformación social y ambiental. *Investigación En La Escuela*, (86). https://doi.org/10.12795/IE.2015.i86.04

Villasante, T. R. (2015). Conjuntos de acción y grupos motores para la transformación ambiental. *Política y Sociedad*, 52(2), 387-408. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n2.45204

Villasante, T. R. (2017). Democracias transformadoras. Experiencias emergentes y alternativas desde los comunes. Barcelona: El Viejo Topo.

Adicción a las redes sociales en población universitaria. Propuesta de intevención

Carla Gutiérrez Lozano. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

En la propuesta que a continuación se desarrolla se aborda el aspecto de la adicción a las Redes Sociales, en concreto en población universitaria de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Actualmente, este tema está a la orden del día, pues en pleno siglo XXI muchas personas sufren problemas a la hora de relacionarse, además de otros, relacionados con la salud mental, como: baja autoestima, depresión, ansiedad, etc. que derivan de un mal uso de las Redes Sociales.

Es por ello, y por la información que se ve continuamente en diferentes medios, que se ve como un trabajo de interés para abordar desde la pedagogía social. Aspecto que se ve justificado por diferentes estudios realizados por distintos autores.

2. Marco Teórico.

2.1. Las Redes Sociales.

Hoy en día vivimos en una época donde las tecnologías están tomando mayor protagonismo en el avance y progreso; y esto se está reflejando en diferentes ámbitos, como el familiar, el social, el empresarial y el personal. Todo ello ha generado grandes ventajas que están produciendo un cambio en el funcionamiento de la sociedad. Con la llegada de las nuevas tecnologías se han puesto de moda las Redes Sociales, las cuales en la última década han favorecido una progresión notable en las industrias de la información y el entretenimiento. Estas son la actual forma de comunicación y de compartir contenido de las personas (Domínguez y Ybañez, 2016).

Choliz y Marco (2012) en Adicción a internet y Redes Sociales citado por Domínguez y Ybañez (2016), recogen que estas son las herramientas que más usan los jóvenes y adolescentes, debido a que pueden conocer a más amigos y amigas a la vez que conectarse con otras personas para mostrarles sus experiencias e informaciones. Además, puntualizan que la red va más allá que solo conectarnos a ella, forma parte de todas las personas, de nuestro hábitat; y debemos darle importancia a la manera en la que nos comportamos en dicha red.

En cuanto a los motivos por los que los usuarios se registran, se encuentran diferencias que recogidas por Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara (2015), como: el entretenimiento, alguien que les haya invitado, la comunicación, el compartir, etc. Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística (2020) revela que un 94.5% de jóvenes menores, de entre diez y quince años, hacen uso habitual de Internet, llegando a un porcentaje del 99.2% a los quince años. Conformando los estudiantes (93.8%) y los jóvenes de edades comprendidas entre 16 y 24 años (93.0%) los grupos que más participan en las Redes Sociales.

Además de todos estos aspectos, como hemos comprobado en los últimos años, en el ámbito educativo las Redes Sociales tienen un gran potencial, sobre todo porque incitan y asocian de una forma concreta al alumnado con su propio aprendizaje. Aunque se debe tener cuidado porque un uso exagerado y descontrolado de estas puede conllevar una adicción (Aparicio et al., 2019).

2.2. Adicciones y su prevención.

Según recoge Araujo (2015) las adicciones, en un inicio estaban asociadas al hecho del sometimiento total a alguna actividad, sustancia, cosa... conllevando una fuerte dependencia. Con el paso de los años el término ha ido adquiriendo matices dependiendo de los autores y campos de investigación; como es, verla de forma similar a la depresión (como problema psiquiátrico) o identificarla más como un síntoma de una patología que como un desorden.

En la guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, los referentes a las adicciones, se recogen dentro de los trastornos relacionados con sustancias y trastornos adictivos; en este manual encontramos determinados criterios tanto conductuales, como cognitivos y emocionales que al manifestarse en una persona nos indicarían que podría padecer una adicción; haciendo el matiz de utilizar preferentemente el término "trastorno por consumo de sustancias" en lugar de "adicción" por su habitual connotación negativa. En concreto se recogen los trastornos por consumo de sustancias, y trastornos no relacionados con sustancias, incluyendo en este último únicamente el juego patológico.

De forma más general, en la revisión de Araujo (2015), se destacan algunos indicadores de toda clase de adicción, siendo estos, la adaptación y la abstinencia. Otro de los síntomas que caracteriza la adicción es la tolerancia, definida como la falta o necesidad de realizar una conducta, realizándose cada vez con más intensidad (Domínguez y Carranza, 2016).

En cuanto al término de adicción, sin hacer ninguna concreción, Araujo (2015) termina definiéndolo como "un patrón de actividad caracterizado por varios comportamientos problemáticos." (p.49), y es este el sentido que se le va a dar al término adicción a lo largo del proyecto que se lleva a cabo, y que se va a centrar más en la adicción a Internet, y en concreto a la de las Redes Sociales.

Tras definir adicción, a continuación, se ve relevante hablar de la prevención, teniendo esta como objetivo acabar o reducir aquellos problemas que puedan llegar a aparecer relacionados con el mal uso por ejemplo de Redes o consumo excesivo de drogas. Dependiendo del problema, en el curso básico de información/formación sobre drogodependencias y adicciones de la Junta de Andalucía (2006), se puede clasificar la prevención en tres etapas:

- La prevención primaria: en ella se intenta retrasar el inicio de esta adicción, intenta que adquieras hábitos saludables y actitudes personales y con el entorno.
- La prevención secundaria: va dirigida a personas que ya han adquirido esa adicción pero que aún no es habitual, no tienen dependencia sobre ellas y tienen un consumo controlado.
- La prevención terciaria: para personas que ya son dependientes de esa adicción y que necesitan un programa terapéutico que les proporcione ayuda, para así volver a la normalidad.

2.3. Adicción a las Redes Sociales.

Como hemos comentado anteriormente, en algunos momentos, el uso de las Redes Sociales puede aportar beneficios, ya que puede ser una herramienta muy importante en el ámbito educativo, convirtiéndose en una nueva forma de enseñar y de aprender. Pero un uso

inadecuado de estas puede crear una serie de problemas y consecuencias como es la adicción, pues muchas veces algunos hábitos inofensivos pueden convertirse en adictivos y afectar a la vida cotidiana de las personas (Isidro de Pedro y Moreno, 2018). Estos comportamientos adictivos, al principio, están controlados por los reforzadores positivos, pero terminan siendo controlados por los reforzadores negativos; por ejemplo, una persona sin adicción puede conectarse a la red por el placer de la acción en sí misma; pero en el caso de una persona adicta, lo hace buscando evadirse del malestar emocional, ya sea por aburrimiento, soledad, nerviosismo, etc.

Esta adicción a las Redes Sociales puede llegar a considerarse psicológica (como la adicción a las compras, trabajo, videojuegos…) ya que comparten características con otro tipo de adicciones de este ámbito, como por ejemplo, la pérdida de control, dependencia psicológica, interferencia en la vida cotidiana, pérdida de interés por otras actividades (Muñoz y Ramírez, 2016). Así, diferentes autores vemos como tienen distintas opiniones en ciertas situaciones, pero hay una en la que la literatura está de acuerdo, y es en que el exceso y la adicción no lo supone el tiempo dedicado a las Redes Sociales, sino el nivel en el que dejamos de lado las tareas cotidianas. Las Redes Sociales presentan riesgos entre los que se encuentran el acoso, la pérdida de intimidad y el acceso a contenidos inapropiados (Isidro de Pedro y Moreno, 2018).

Sánchez-Carbonell et al. (2008) advierten que, pese a que la adicción a las Redes puede producirse en cualquier persona, la población joven se trata del grupo más vulnerable puesto que su edad les lleva a experimentar nuevas sensaciones, siendo además los que más utilizan tanto Internet en general, como las Redes Sociales en particular; pero no solo eso, sino que también son más propensos a padecer cualquier otro trastorno psicológico relacionado con ellas, diferente de la adicción.

Para la prevención, según recogen Echeburúa y De Corral (2010) se tienen que tener en cuenta ciertos factores de riesgo, como ahora, determinadas personalidades o situaciones emocionales que pueden favorecer la adicción (impulsividad, disforia, intolerancia a ciertos estímulos, al igual que la aquellas personas que constantemente buscan emociones extremas); pero también otros factores como los estilos de afrontamiento que se tienen ante las dificultades del día a día, o problemas psiquiátricos previos.

Estos mismos autores recogen determinadas estrategias de prevención en la línea de: ayuda por parte de las familias para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas de contacto físico directo y el control del tiempo de uso y la ubicación de los dispositivos.

Como se puede apreciar con la información recogida, la adicción a las Redes Sociales se trata de un asunto bastante preocupante, ya que abusar de ellas puede desembocar a otra adicción principal o a otros problemas, como pueden ser la depresión, la fobia social… (Muñoz y Ramírez, 2016).

2.4. Problemas, riesgos y peligros que puede ocasionar la adicción a Internet y Redes Sociales.

Haciendo referencia al abuso de las TIC, Echeburúa y De Corral, (2010) recogen que los riesgos más relevantes se centran en el acceso a contenidos inapropiados, al acoso y a la pérdida de identidad.

Por lo que se refiere al uso de Internet encontramos estudios que recogen diferentes resultados. Osorio et al. (2016) concluyen que el uso de Internet ha producido en los universitarios celos, malentendidos y problemas sentimentales; en el caso de Salas (2014),

resalta la disminución de la actividad social, profesional y de recreo de los usuarios adictos. Entre todas estas consecuencias, también hay estudios que confirman consecuencias fisiológicas que se derivan, como aceleración del ritmo cardiaco, entre otras respuestas condicionadas; estado de conciencia alterado, puesto que se focaliza toda la atención en el dispositivo; o irritabilidad si se produce una interrupción (García et al., 2008).

En concreto, respecto al abuso de las Redes Sociales, Echeburúa y De Corral (2010) comentan que favorece la creación de identidades ficticias, confusión entre lo íntimo, lo privado y lo público, además de una serie de conductas como el aislamiento, un bajo rendimiento, trastornos de conducta y sedentarismo; entre otras consecuencias derivadas de la situación de exceder el uso. En esta línea, otros autores asocian el uso abusivo con: la depresión, el insomnio y la disminución del descanso, además de con problemas psicosociales (Arab y Díaz, 2015).

En el caso concreto de Facebook, en una investigación realizada por Herrera et al. (2010) se obtuvieron resultados que demuestran que los usuarios adictos a esta red social son más propensos a deprimirse, presentan un asertividad menor, además de apreciar una calidad menor en las relaciones (tanto amistosas como familiares). Manifestándose también dificultades para hablar en público y una tendencia a tener baja autoestima, acompañada por una devaluación de su físico, autoconcepto e intelecto. En el caso de la depresión y la baja autoestima, estas pueden ser tanto causa como consecuencia.

Para terminar con el aspecto de problemas, riesgos y peligros, en cuanto a los problemas más importantes relacionados con la adicción encontramos como más patológicos, el desinterés por otras actividades, una conciencia nula de la situación y la incapacidad para controlarlo; al mismo tiempo que aspectos relacionados con la tolerancia que se genera y la abstinencia (Salas, 2014).

2.5. Adicción a las Redes Sociales en universitarios.

En lo que a la adicción a las Redes Sociales en alumnado universitario se refiere, encontramos diversos estudios al respecto que muestran diferentes resultados para tener en cuenta.

En la investigación realizada por Núñez y Cisneros (2019), centrada en la adicción a las Redes Sociales y procrastinación académica en población universitaria atisba resultados alarmantes, y es que el 85% de los y las estudiantes de primer año que realizaron la encuesta, se registró que presentaban adicción a las Redes Sociales en alguno de sus niveles (de moderada a muy grave) y esto se encuentra directamente correlacionado con la procrastinación académica que presenta el 85.91% de la muestra.

En el caso del estudio referente a la adicción a las Redes Sociales y sintomatología depresiva en esta población, de Padilla-Romero y Ortega-Blas (2017) encontramos que también existe una correlación significativa entre las dos dimensiones. Con los resultados obtenidos de que el 38.3% de la muestra a la que se le ha realizado el cuestionario, con un nivel muy elevado de adicción, muestra sintomatología depresiva en un grado severo, recomendándose la realización de programas preventivos que deben dar a conocer las posibles consecuencias de la adicción, a la vez que intervenciones para mostrar maneras de gestionar el impulso al uso excesivo.

Por último, también es interesante ver los resultados extraídos del estudio realizado por Marín et al. (2015), los que muestran todo lo contrario a la mayoría de las investigaciones revisadas. En estos, se aprecia que la muestra no se percibe como adicta ni a Internet en general, ni a las Redes en particular. Además, tampoco se aprecian rasgos, de los comentados en puntos

anteriores, que puedan indicar adicción en los y las estudiantes. Pese a estos resultados, cabe la posibilidad, como comentan en las conclusiones, de que estos y estas estudiantes se encuentren en un punto, que, aunque no sea de adicción, sea el inicio de esta, por la negación de que realmente sus vidas sí giran alrededor de la vida que van creando en las Redes.

Con todo lo comentado en los diferentes apartados y este último de estudios concretos en población universitaria se ve relevante realizar un estudio de la situación en el entorno de la Universidad de Granada, para ver en qué punto nos encontramos, y en función de los resultados del análisis realizar un tipo u otro de intervención, bien para prevenir, minimizar consecuencias, aportar estrategias...

3. Diagnóstico de las necesidades.

3.1. Metodología.

Para llevar a cabo el diagnóstico de necesidades se va a emplear una metodología cuantitativa, a través de la aplicación de una adaptación del cuestionario de Salas-Blas et al. (2020). Para la obtención de las respuestas se va a utilizar un muestreo aleatorio simple, que consiste en la utilización de aquellos datos obtenidos de las respuestas previas a una determinada fecha.

3.2. Población.

La población a la que va dirigido el instrumento corresponde a los y las estudiantes de la Universidad de Granada (UGR) que están cursando 3º del grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Siendo la población un total de 128 estudiantes matriculados.

3.3. Instrumento.

El instrumento utilizado para la recogida de información se trata de una adaptación del cuestionario de Salas-Blas et al. (2020). Para la construcción del instrumento final, se han actualizado, eliminado y reformulado algunos de los ítems, quedando un total de 32 ítems. Hay un primer apartado de datos identificativos, uno posterior cuya valoración se lleva a cabo a través de una escala de tipo Likert de cinco valores, que corresponden a: N (0) = "nunca", RV (2) = "rara vez", AV (3) = "a veces", CS (4) = "casi siempre" y S (5) = "siempre"; y por último un apartado con una primera pregunta cerrada dicotómica y una segunda abierta que hace referencia a esta anterior.

3.4. Muestra.

De una población de 128 estudiantes matriculados en las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR se cuenta con una muestra de 40 participantes; tratándose de una muestra causal compuesta por los y las estudiantes que respondieron antes del 5 de noviembre de 2021 al cuestionario.

En lo que respecta al género de los y las participantes, un 97.5% son mujeres, frente al 2.5% que son hombres. Observándose la tendencia habitual de un mayor porcentaje de mujeres que frecuentan los grados de Educación.

En cuanto a la edad de los encuestados y encuestadas, se observa que más de la mitad, un 52.5% tiene una edad de entre 20 y 21 años, siendo la media de edad de la muestra de 20.28.

3.5. Análisis de datos.

Para el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, en su versión 26, en concreto se utiliza el análisis de estadísticos descriptivos y tablas de frecuencias.

4. Análisis de la realidad.

Con el análisis de la realidad, se fundamenta el proyecto gracias a la detección de las necesidades y prioridades en función de los datos recogidos. Se delimita el problema y se ubica el proyecto en un entorno determinado y una población concreta. Lo que permite, además, realizar una previsión de recursos.

Se ha obtenido la respuesta de 40 estudiantes de Pedagogía de la facultad de educación de la Universidad de Granada distribuidos según los siguientes porcentajes según género, edad y titulación.

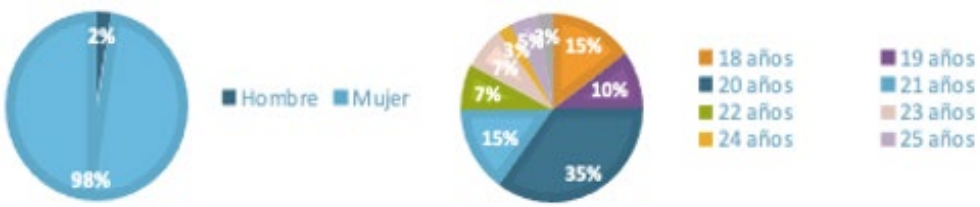


Figura 1. Porcentaje de respuesta por sexo y edad.

De estos porcentajes extraemos que la población a la que va a ir dirigida la intervención está compuesta mayoritariamente por mujeres de una edad media entre 20 y 21 años.

De la recogida de datos sobre el abuso de las Redes Sociales que nos permite establecer cuáles son los aspectos prioritarios a trabajar en la intervención, se han recogido los siguientes datos divididos por factores que corresponden a los extraídos por Escurra y Salas (2014) como son: la obsesión por las Redes Sociales (tolerancia y abstinencia); el uso excesivo, que recoge el exceso en tiempo de uso y no poder controlarse al usar las Redes con su repercusión en la vida cotidiana (desinterés por otras actividades); la incapacidad de control, relacionado el descuido de otras actividades; y por último el ítem que resalta la conciencia del problema como generalizado.

Obsesión por las Redes Sociales.

A continuación, en la Tabla 1 se muestran los ítems referentes a la obsesión a las Redes Sociales ordenados de menos a mayor media, es decir de aquellos que se reconoce una mayor presencia a aquellos que menos.

Enunciado	Media
Cuando entro a las Redes pierdo la noción del tiempo.	2.625
Cuando estoy en clase sin conectarme a las Redes Sociales me siento aburrido/a.	3.175
Incluso realizando otras actividades me mantengo atento/a a lo que ocurre en las Redes Sociales.	3.3
Me pongo nervioso/a si no puedo conectarme a las Redes Sociales.	3.475
El uso de las Redes Sociales me produce tranquilidad.	3.5
No sé qué hacer cuando no puedo estar conectado a las Redes Sociales.	3.725
Me siento enfadado/a si no puedo utilizar las Redes Sociales.	3.85
Personas cercanas de mi entorno me han llegado a llamar la atención por mi excesivo uso de las Redes Sociales.	3.925
Cada vez necesito más tiempo para atender a las Redes Sociales.	3.925
Total	3.5

Tabla 1. Ítems referentes a la obsesión a las Redes Sociales ordenados de menor a mayor media.

Como se aprecia en la Tabla 1, el aspecto de "pérdida de noción del tiempo al conectarse a las Redes" es la conducta que más presencia tiene entre la muestra encuestada, junto con la atención constante que se le presta a las Redes Sociales y las relacionadas con la tranquilidad,

aburrimiento o nerviosismo que se produce al estar, o no, conectado a las Redes. Estos ítems tienen que ver con la tolerancia y abstinencia, que como hemos visto son características relacionadas con la adicción a las Redes.

Uso excesivo.
Observamos en la siguiente Tabla 2 las medias de los ítems referentes a un uso excesivo de las Redes Sociales; estos se encuentran ordenados de igual forma que en la tabla anterior de más a menos reconocimiento de su presencia por parte de los y las encuestadas.

Enunciado	**Media**
Presto atención a las notificaciones que recibo de las Redes Sociales.	2.4
Pienso que debo controlar mi tiempo dentro de las Redes Sociales.	2.425
Generalmente permanezco más tiempo en las Redes Sociales, del que inicialmente había destinado.	2.475
Necesito estar continuamente conectado/a a las Redes.	2.875
Descuido otras obligaciones (como estudios, tareas…) por las Redes Sociales.	3.55
El tiempo conectado/a a las Redes Sociales me parece poco, necesito más tiempo.	3.85
Pienso todo el tiempo en lo que puede estar ocurriendo en las Redes Sociales.	4.05
Descuido a personas cercanas de mi entorno (familiares, amigos…) por las Redes Sociales.	4.075
Total	3.213

Tabla 2. Ítems referentes al uso excesivo de las Redes Sociales ordenados de menor a mayor media.

Con estos datos recogidos se puede ver que hay una preocupación por el tiempo que se invierte en las Redes Sociales y la continua atención que se les presta, llegando a descuidar y mostrar desinterés por otras actividades.

Incapacidad de control.
A continuación, en la Tabla 3 se muestra la media de los ítems referentes a la Incapacidad de control del uso de las Redes Sociales, siguiendo el mismo orden que en las tablas anteriores.

Enunciado	Media
Cuando me despierto lo primero que hago es utilizar las Redes Sociales.	2.2
Soy capaz de desconectar de las Redes Sociales unos días.	3.05
Me mantengo conectado/a a las Redes Sociales durante las explicaciones del profesorado.	3.125
Creo que es un problema mi uso de las Redes Sociales (tanto la frecuencia como la intensidad).	3.175
Le dedico mucho tiempo a la conexión y desconexión de las Redes Sociales.	3.275
Incluso realizando otras actividades me mantengo atento/a a lo que ocurre en las Redes Sociales.	3.3
Total	3.021

Tabla 3. Ítems referentes a la incapacidad de control del uso ordenados de menor a mayor media.

Con las medias registradas en la Tabla, se aprecia que hay una falta de control del uso de las Redes Sociales significativa, siendo las conductas de "conectarse al despertarse" e "imposibilidad de desconectarse unos días" las que más problema representan. Además, se reconoce por parte de los encuestados el problema del uso que hacen de las Redes Sociales.

Además, comparando este factor con los analizados previamente, se aprecia que es el que menor media presenta, lo que nos indica que la incapacidad de control es el aspecto que mayor problema genera en la muestra.

Sumándose a esto el registro del número de horas que los y las estudiantes pasan conectados a las Redes, siendo superior a 3-4 horas en el 72.5% de la muestra encuestada y a 10 horas en un 12.5%.

Conciencia del problema como generalizado.
Un 92.5% ha respondido que sí considera que la mayoría de los y las jóvenes realizan un uso abusivo de las Redes Sociales.

Otros datos.
Además de los factores comentados, es interesante resaltar los datos que se relacionan con la privacidad y la Identidad en las Redes. Estos son los referentes al porcentaje de conocidos/as que tienen los y las estudiantes en las Redes; el 37.5% de los encuestados afirma no conocer a menos del 50% de las personas que tiene en sus Redes. Por otra parte, el 20% de los estudiantes afirma no tener sus datos reales en las Redes Sociales que utiliza, frente al 80% que sí utiliza estos.

4.1. Necesidades detectadas.
Tras el análisis de los datos obtenidos del cuestionario realizado, se han detectado las siguientes necesidades a trabajar en la población de estudiantes universitarios de 3º del grado de Pedagogía de la UGR:

- Reducir las horas de uso de las Redes Sociales
- Controlar el uso de las Redes Sociales
- Reconocer el tipo de uso que se hace de las Redes Sociales (Excesivo/abusivo/sano)
- Reflexionar sobre la Identidad en las Redes (Identidad Digital)
- Identificar las conductas de tolerancia y abstinencia que se producen relacionadas con el uso de las Redes. Otorgarle relevancia a la Salud Mental

5. Diseño de la intervención.

5.1. Objetivos.
El objetivo principal para alcanzar con la siguiente propuesta de intervención es el de fomentar un uso responsable y seguro de las Redes Sociales que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Concienciar sobre la importancia de reducir las horas de uso de las Redes
- OE2. Concienciar sobre las consecuencias del mal uso de las Redes Sociales (a nivel de salud mental, cambios de humor, pérdida de privacidad, abandono de otras actividades...)
- OE3. Conocer la privacidad que se da en las Redes y reflexionar sobre la Identidad Digital
- OE4. Reconocer el tipo de uso que se hace de las Redes Sociales

5.2. Metodología.
Para el desarrollo del proyecto se van a realizar cuatro talleres distribuidos a lo largo de dos meses, en los cuales se va a implementar una metodología activa, fomentando el aprendizaje cooperativo y la participación, así como una mayor interacción entre los y las estudiantes, favoreciendo un aumento del sentido crítico para hacerlos conscientes del uso que hacen de las Redes y sus consecuencias, y que pretende potenciar el desarrollo de la creatividad, en la invención y adquisición de estrategias para hacerle frente a la problemática del abuso de las Redes Sociales.

A lo largo de la realización de las diferentes actividades en las que los estudiantes siempre van a ser el centro, se emplean una serie de recursos con los que se pretende hacer partícipe activo al alumnado, a través de debates, dinámicas y visionado de vídeos. Dando una gran

importancia al Feed-Back para poder detectar las necesidades que durante los talleres demandan los y las participantes.

5.3. Talleres.

El desarrollo del Proyecto se va a llevar a cabo con la realización de cuatro talleres de los cuales se muestran sus objetivos y contenidos a continuación en la Tabla 4.

Taller	Objetivos	Contenidos
Seguridad en la red	OE2. Concienciar sobre las consecuencias del mal uso de las Redes Sociales (a nivel de salud mental, cambios de humor, pérdida de privacidad, abandono de otras actividades...) OE3. Conocer la privacidad que se da en las Redes y reflexionar sobre la Identidad Digital	- Seguridad en la red - Riesgos personales, psicológicos y físicos causados por el mal uso de las Redes Sociales
Adicción a las redes	OE1. Concienciar sobre la importancia de reducir las horas de uso de las Redes OE2. Concienciar sobre las consecuencias del mal uso de las Redes Sociales OE4. Reconocer el tipo de uso que se hace de las Redes Sociales	- Adicción a las Redes - Uso de las Redes - Conductas que se producen por un uso excesivo de las Redes (agresividad, dependencia, ansiedad, vicio, aislamiento…) - Problemas de salud mental (tolerancia y abstinencia) - Phubbing
Challenges	OE2. Concienciar sobre las consecuencias del mal uso de las Redes Sociales	- Riesgos físicos de un mal uso - Retos virales
Privacidad en las redes	OE3. Conocer la privacidad que se da en las Redes y reflexionar sobre la Identidad Digital OE4. Reconocer el tipo de uso que se hace de las Redes Sociales	- Privacidad - Identidad Digital - Uso de las Redes

Tabla 4. Talleres que conforman la propuesta de intervención.

Todos los talleres van a tener una duración de 90 minutos con la estructura de:

- Actividad introductoria
- Actividad/actividades principales en las que se trabajen los contenidos
- Actividad final a modo de cierre para la reflexión sobre los aspectos tratados durante el taller y breve evaluación del mismo.

5.4. Evaluación.

Evaluación del proceso.

Durante la realización de los diferentes talleres se irá produciendo un Feed-Back que permitirá realizar las modificaciones que se crean pertinentes, tanto en referencia a la metodología empleada como a los temas tratados. De esta manera se podrá realizar una adaptación, sobre todo metodológica, a los destinatarios.

Además, las diferentes profesionales realizarán una puesta en común de los temas y situaciones que vayan surgiendo en los diferentes cursos que registrarán a través de una rubrica de observación que se preparará previamente.

Evaluación final.

- En la última sesión se distribuirá entre los participantes un cuestionario de satisfacción y utilidad de los talleres realizados en el que también habrá un último apartado de propuestas de mejora y aspectos que en talleres próximos les gustaría tratar.
- La evaluación de si se ha conseguido el objetivo general de fomentar un uso responsable y seguro de las Redes Sociales se registrará al realizar un cuestionario sobre adicción a las Redes Sociales en el curso escolar próximo a la realización de los talleres. De esta manera se apreciará si realmente han variado significativamente los datos de uso de las Redes y los indicadores de adicción a las mismas.

6. Discusión y conclusiones.

Con el análisis de la realidad llevado a cabo, se observa que los estudiantes, de los aspectos referentes a la adicción a las Redes Sociales, muestran mayoritariamente preocupación por el tiempo de uso, y su incapacidad para reducirlo; además de problemas relacionados con el desinterés por otras actividades, la conciencia de la situación y la incapacidad para controlarla, que se encuentran en consonancia con los resultados obtenidos en investigaciones previas como la de Salas (2014), en la que al igual que se atisba en los datos recogidos de la muestra participante, se resaltan aspectos relacionados con la tolerancia y abstinencia que se generan.

Es por ello que se confirma la relevancia del desarrollo de una intervención que aborde estos aspectos, proponiéndose para ello la propuesta planteada, con la que se pretende llevar a cabo una intervención que se situaría en un nivel de prevención primaria, a través de la cual fomentar un uso responsable y seguro de las Redes Sociales, para prevenir de esta manera llegar a niveles preocupantes de adicción de las mismas.

Comentar, por último, que esta propuesta no está exenta de limitaciones; por una parte, en lo referente al diagnóstico de las necesidades, atendiendo a la muestra encuestada, encontramos un porcentaje de respuesta inferior al 50% de la población que nos proporciona una realidad sesgada que podría ser mejorable, al igual que se podría haber realizado el cuestionario a otros cursos del grado de pedagogía para abarcar a más población y realizar de esta manera un análisis más extenso y completo; por otro lado, en relación con el propio instrumento encontramos otra limitación, puesto que los ítems que lo componen constan de preguntas mayoritariamente cerradas que no permiten establecer relaciones causales e interpretación de los resultados obtenidos. En contraposición, para líneas futuras sería interesante realizar un estudio complementado por otro instrumento de carácter cualitativo que ampliase la visión de la realidad estudiada, además de realizarlo con una población que abarcase los diferentes cursos del grado, para obtener muestra que reflejase la realidad de los y las estudiantes del grado de Pedagogía, incluso pudiéndose extender a otros grados de la facultad de Ciencias de la Educación.

Referencias bibliográficas.

Aparicio, O., Ostos, O. L., y Cortés, M. (2019). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*, *16*, 17–25. *https://doi.org/10.15332/2422409X.4999*

Arab, E., y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia:aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *26*(1), 7–13. *https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001*

Araujo, E. (2015). De la adicción a la adicción a internet. *Revista Psicológica Herediana, 10*(2), 47-56. *https://doi.org/10.20453/rph.v10i1-2.3023*

Domínguez, J. A., y Ybañez, J. (2016). Adicción a las Redes Sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. *Propósitos y Representaciones*, *4*(2), 181–230. *https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122*

Echeburúa, E., y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redessociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, *22*(2), 91. *https://doi.org/10.20882/adicciones.196*

Escurra, M., y Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS). *Liberabit*, *20*(1), 73–91. *http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000100007&script=sci_arttext&tlng=pt*

García, J. A., Terol, M. del C., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín- Aragón, M., y Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, *20*(2), 131. *https://doi.org/10.20882/adicciones.277*

Herrera, M. F., Pacheco, M. P., Palomar, J., y Zavala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, *18*(1), 6–18. *https://doi.org/10.48102/pi.v18i1.256*

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Año 2020. Nota de prensa. *https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf*

Isidro de Pedro, A. I., y Moreno, T. (2018). Redes sociales y aplicaciones demóvil: uso, abuso y adicción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *4*(1), 203. *https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1295*

Marín, V., Sampedro, B. E., y Muñoz, J. M. (2015). ¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación*, *26*(Especial), 233–251. *https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46659*

Muñoz, N. E., y Ramírez, S. (2016). Adicción a las redes sociales ypersonalidad, en adolescentes. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, *2*(4), 46–52. *https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/32*

Núñez, R., y Cisneros, B. (2019). Adicción a Redes Sociales y Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios. *Nuevas Ideas En Informática Educativa*, *15*, 114–120. *http://www.tise.cl/Volumen15/TISE2019/TISE_2019_paper_83.pdf*

Osorio, M. J., Molero, M. del M., Pérez, M. del C., y Mercader,I. (2016). Redes Sociales En Internet Y Consecuencias De Su Uso En Estudiantes Universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *3*(1), 585. *https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.539*

Padilla-Romero, C., y Ortega-Blas, J. (2017). Adicción a las redes sociales y sintomatología depresiva en universitarios. *CASUS. Revista de Investigación yCasos En Salud*, *2*(1), 47–53. *https://doi.org/10.35626/casus.1.2017.31*

Salas, E. (2014). Adicciones Psicológicas y los nuevos problemas de salud. *Revista Cultura: Lima (Perú)*, *28*, 111–146. *https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_28_1_adicciones-psicologicas-y-los-nuevos-problemas-de-salud.pdf*

Salas-Blas, E., Copez-Lonzoy, A., y Merino-Soto, C. (2020). ¿Realmente es demasiado corto? Versión breve del cuestionario de adicción a las redes sociales? (ARS-6). *Salud y Drogas, 20(2), 105–118. https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.536*

Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno?. *Journal of Medical Imaging and Health Informatics*, *20*(2), 149–159. *https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122057007.pdf*

Vázquez-Martínez, A. I., y Cabero-Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, *26*, 253–272. *https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078*

Utilización del recurso didáctico en realidad aumentada Matechmec en la asignatura de Tecnología: resultados de la implementación.

David Blas Padilla. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Introducción.

El siglo XXI es el siglo de la información donde el aprendizaje individual se desarrolla con tecnologías dinámicas, interactivas y participativas que invitan a una experiencia estimulante y socialmente positiva, pero al mismo tiempo se convierte en un constructo que permite al estudiantado aprender haciendo, a la vez que comparte sus experiencias de conocimiento con otros que, frecuentemente, se encuentran al otro lado de ese espacio virtual (Cabero-Almenara et al., 2018; Tafazoli et al., 2019, López-Belmonte, Pozo-Sánchez, Fuentes-Cabrera y Romero-Rodríguez, (2020). Es indudable que la tecnología tiene constante presencia en nuestra vida actual, predominando las redes sociales como contextos de relación o los repositorios de contenidos como espacios de colaboración que evidencian el desarrollo de la creatividad de sus usuarios (De Pablos-Pons, 2013, 2015; Sevillano y Vázquez-Cano, 2015; López-Gil y Bernal-Bravo, 2019).

Vivimos en una sociedad, que por su dinámica actual, precisa que los sistemas educativos alrededor del mundo replanteen la visión de los futuros profesionales que desean formarse acorde al desarrollo económico global y las exigencias del mercado laboral cada vez más cambiante; dejando a un lado el modelo de enseñanza tradicional basado en la trasmisión y memorización de conocimientos, en pro de otras metodologías que permitan a los estudiantes adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para aplicarlos en un escenario laboral cercano y realista (Fernández et al., 2017).

La inmersión de la cultura digital en la educación es uno de los principales pilares de la innovación docente, como expresan diversos expertos relacionados con la educación digital (Williamson, 2019; Mahlow & Hediger, 2019; Sancho-Gil et al., 2020; Mace, 2020; Monteiro & Leite, 2021; Pangrazio & Sefton-Green, 2021; Espejo-Villar et al., 2022). A su vez, los procesos educativos actuales deben apoyarse en ecologías de aprendizaje sostenibles, donde se potencie la digitalización de la formación, así, la realidad aumentada es una tecnología emergente de gran impacto en el ámbito formativo (Abdullayev, 2020; Gómez-Galán et al., 2020). En este sentido, como se expresa a lo largo del marco teórico de la tesis doctoral, la RA es una tecnología inmersiva que posibilita y amplia la comprensión de contenidos curriculares. De igual manera, Cabero-Almenara, Barroso-Osuna y Obrador (2017), expresan que la RA se adapta de manera eficaz a los nuevos estilos de aprendizaje demandados por el alumnado en la sociedad de la información y el conocimiento, siendo este, el punto de partida para el desarrollo de nuevas y novedosas practicas docentes innovadoras en la formación académica.

La RA permite la visualización de información al proporcionar materiales multimedia o textos vinculados a objetos o lugares de una manera simple e inmediata (Billinghurst, 2001), tiene la capacidad de estimular el aprendizaje kinestésico (exploración-practica), que permite a los

estudiantes visualizar un determinado fenómeno que es complicado de entender en el mundo real (Hidalgo-Cajo et al., 2021), mejoran los procesos de aprendizajes uniendo los contenidos educativos y la realidad, lo que permite consolidar los conocimientos de los aprendices, facilitando el aprendizaje por descubrimiento y perfeccionando la comprensión de los conceptos gracias a la visualización de objetos 3D y materiales didácticos, desde varios ángulos o perspectivas, para perfeccionar la comprensión de los mismos (Chien-Huan et al., 2011; Barroso Osuna et al., 2016; Castellano y Santacruz, 2018) y las habilidades de respuesta (Danaei et al., 2020).

2. Objetivos.

En el presente capítulo se presenta una parte de los resultados en relación a la implementación de la unidad didáctica en RA para la asignatura de tecnología, que parte de este problema de investigación:

- "Diseñar una Unidad Didáctica en Realidad Aumentada vinculada a la educación secundaria en la asignatura de Tecnología. Y, por otra parte, evaluar/ valorar el nivel competencial curricular y la motivación del estudiantado en relación con el uso de estos nuevos recursos educativos inmersivos"

En concordancia con lo expuesto, para una mayor optimización, siguiendo a Almeida y Freire (2007), se concreta este problema en una serie de intenciones educativas que se presentan a continuación en la figura 1.

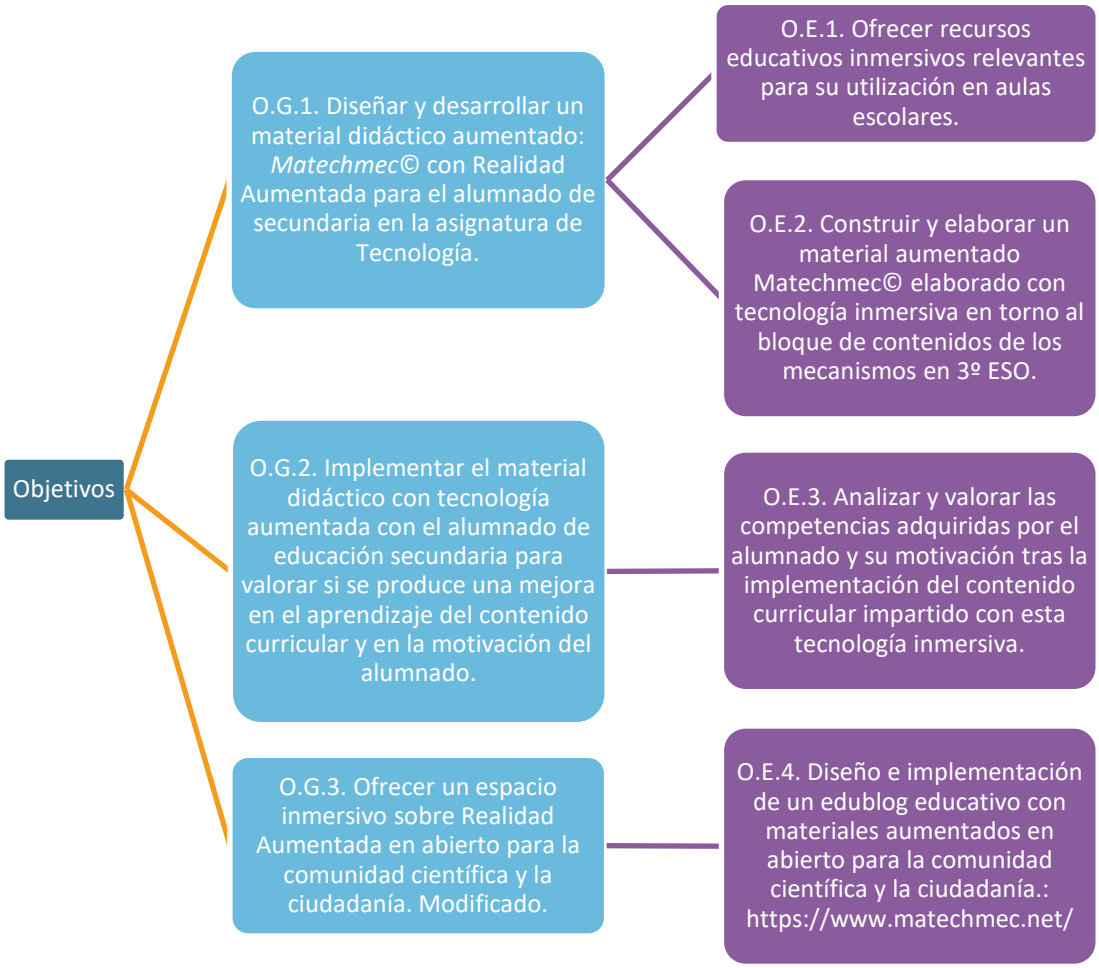


Figura 1. Resumen de objetivos de la investigación.

En este trabajo nos centramos en presentar la información correspondiente al O.G.2. y su correspondiente O.E.3 "Analizar y valorar las competencias adquiridas por el alumnado y su motivación tras la implementación del contenido curricular impartido con esta tecnología inmersiva", exponiendo en este caso el proceso seguido para la implementación del material didáctico.

3. Metodología de trabajo.

La investigación educativa desarrollada se fundamenta bajo una perspectiva holística e integradora que aúna la metodología cuantitativa y cualitativa con la intención de concurrir en la simbiosis dialéctica de ambas visiones, para un análisis integral del material educativo aumentado que, posteriormente, permitirá la implementación de la triangulación metodológica para una mayor riqueza comprensiva del fenómeno estudiado, toma como referente los esquemas de Briones (1990) y De Lara y Ballesteros (2013).

El proyecto de investigación tiene cinco partes diferenciadas, (véase figura 2), las cuales darán respuesta a la hipótesis de trabajo elaborada para responder a este proyecto de investigación.

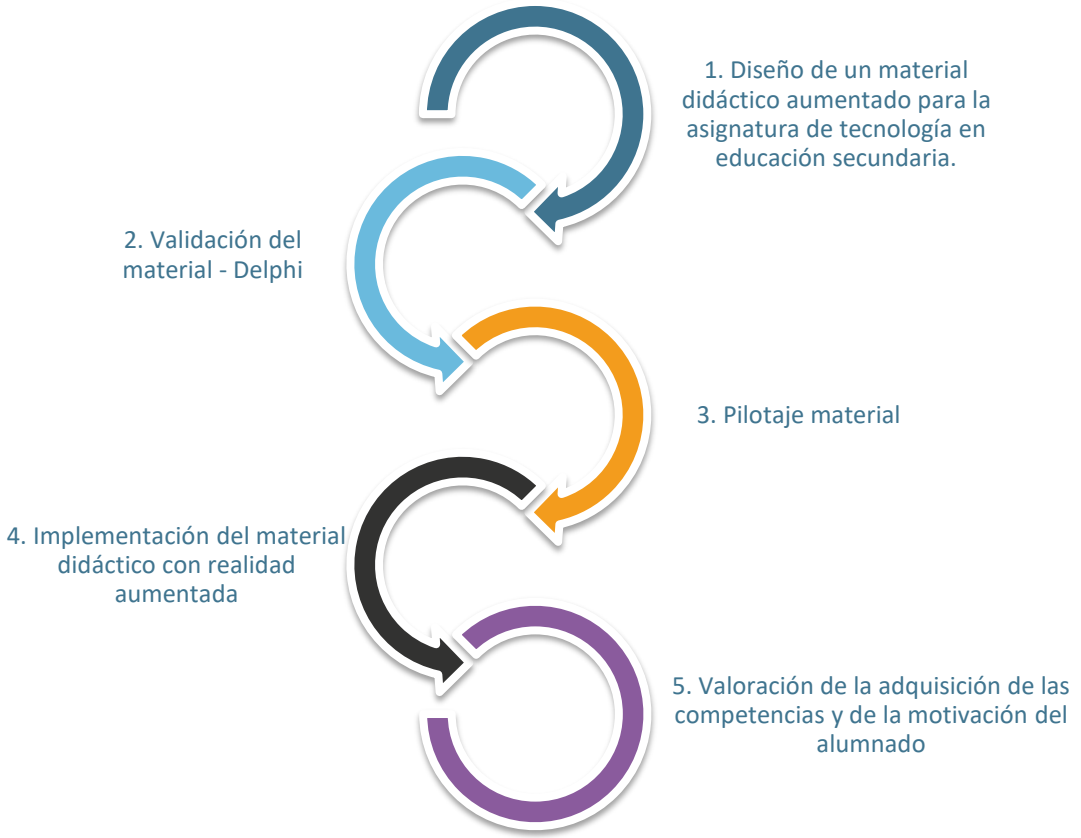


Figura 2. Esquema de investigación.

Por cuestiones de espacio, nos centraremos exclusivamente en explicar el diseño del apartado 4, en relación a la implementación del material. En esta cuarta fase se ha implementado la unidad didáctica para la que se ha diseñado el material didáctico y se han recogido evidencias para determinar el nivel de adquisición de competencias adquiridas por el alumnado y para realizar una valoración de la motivación por el uso de material didáctico no tradicional. Para ello se han diseñado dos cuestionarios de recogida de datos.

Para la recogida de datos sobre la implementación se ha utilizado una ficha que el profesor que utiliza dentro de su seguimiento normalizado de sus clases. Concretamente es una ficha de incidentes críticos, por si hubiera alguna información reseñable que pudiera ayudar en la investigación (véase figura 3).

Registro de hechos significativos – incidentes críticos	
Persona/Situación: Observación: Fecha:	
Contexto	
Descripción del incidente	
Comentario	

Figura 3: Ficha incidentes críticos.

Respecto a la recogida de los datos en relación con la adquisición de las competencias, los criterios de evaluación y los contenidos en relación al material se ha diseñado una prueba-examen con doble cumplimentación, de modo previo a la unidad, para conocer el nivel de conocimientos previos que tenían cada uno de los grupos, y una vez implementada la unidad, para determinar el nivel de consecución de los conocimientos adquiridos. Se han utilizado dos grupos para la recogida de datos, pero solamente en uno de ellos se ha implementado el material didáctico, ya que la intención es poder comparar si se producían diferencias en el aprendizaje de dichos grupos. Puede observarse en la figura 4:

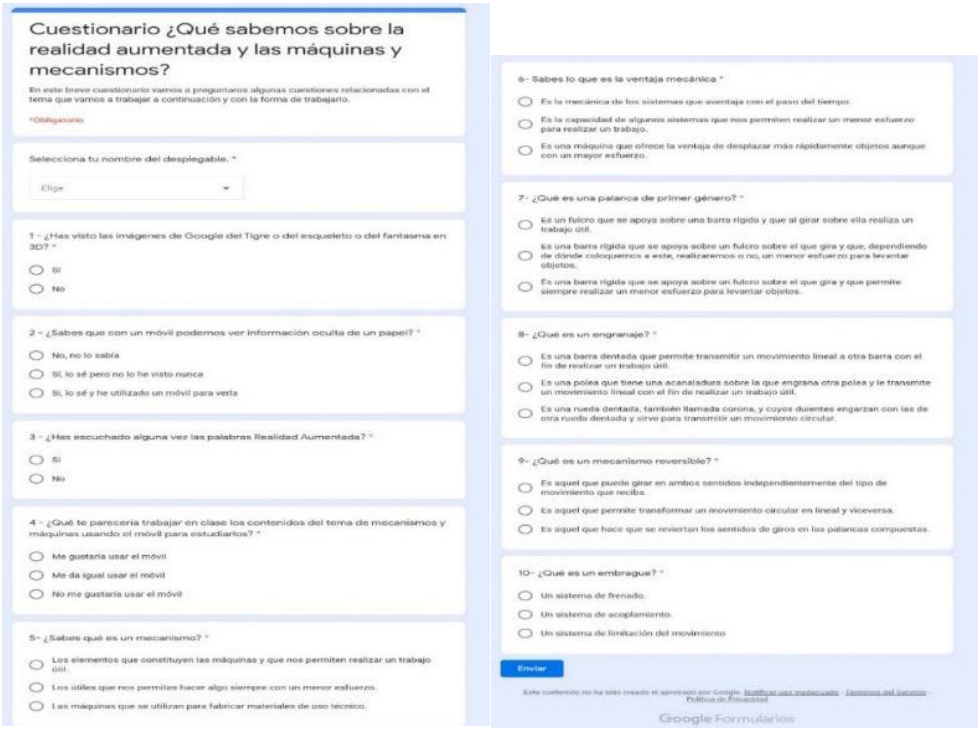


Figura 4: prueba-examen con doble cumplimentación.

Junto con este cuestionario, a la finalización del desarrollo de la unidad didáctica con objetos RA, solamente a ese grupo, se le remitió el cuestionario de motivación para valorar el interés que había causado el uso de este material didáctico inmersivo (véase figura 5).

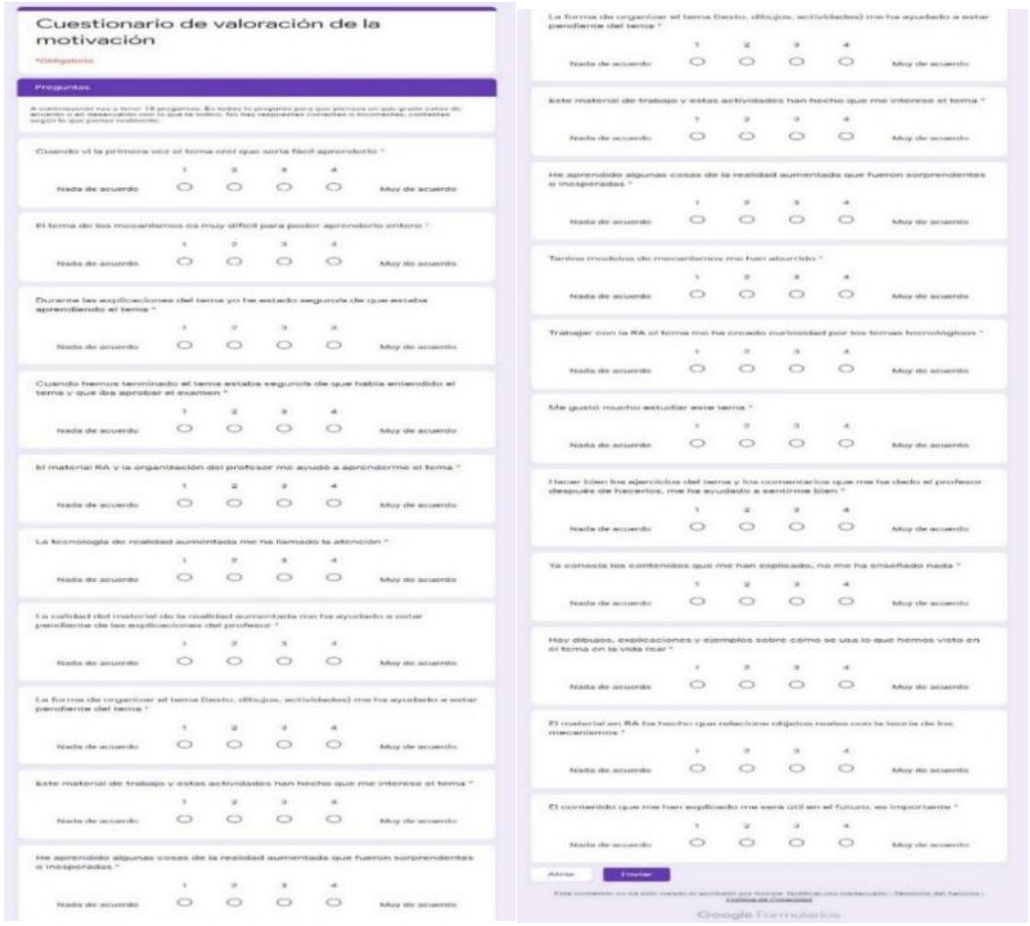


Figura 5: Cuestionario de motivación.

4. Análisis de resultados iniciales.

Para realizar el análisis de los resultados de esta fase del trabajo vamos a exponer exclusivamente los resultados en relación a la adquisición de competencias, dejando excluido los resultados en relación a la motivación alcanzada, que se analiza con el segundo cuestionario diseñado.

Tomando como referencia el Objetivo: O.E.3. "Analizar y valorar las competencias adquiridas por el alumnado y su motivación tras la implementación del contenido curricular impartido con esta tecnología inmersiva", los resultados se corresponden con el sub-objetivo 3.1. *Analizar si existían diferencias significativas en el rendimiento alcanzado (consecución de las competencias curriculares) en el grupo de estudiantes donde se ha implementado la UD con material RA respecto al grupo control con sin material RA en la implementación de la UD.*

Para analizar los resultados del cuestionario de conocimientos del alumnado se presentan frecuencias y porcentajes del pretest y postest de los grupos intervención y control. A su vez, para determinar la significatividad de los resultados, se ha aplicado por un lado el estadístico U de Mann-Whitney para valorar la igualdad de las muestras de modo previo a la intervención y posteriormente se ha aplicado la Prueba de Wilcoxon para valorar la significatividad de los resultados obtenidos.

Para conjugar las respuestas del alumnado, y poder realizar una comparativa de los resultados, el cuestionario no es anónimo. A la hora de presentar los resultados y cumplir la protección de datos de los menores, se ha establecido un número a cada uno de los sujetos.

Las primeras 4 preguntas del cuestionario de valoración de conocimientos se han utilizado para situar los conocimientos previos, sobre objetos en RA, que tenía el grupo de intervención de modo previo a la implementación de la unidad didáctica con RA. Estas preguntas se han eliminado de la aplicación del cuestionario al grupo control dado que ellos han tenido una implementación tradicional de la misma unidad didáctica y no han visto nada de objetos con RA.

Para analizar si existían diferencias significativas entre las puntuaciones alcanzadas entre el pretest y postest, primero queríamos cerciorarnos de que los grupos intervención y control partían de unos conocimientos previos similares sobre la unidad didáctica de mecanismos, de modo previo a la implementación de esta, así nos planteamos las siguientes hipótesis:

- H0 (hipótesis nula): No hay diferencias significativas con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05 respecto a las puntuaciones alcanzadas por el alumnado del grupo intervención y grupo control en el pretest.
- H1 (hipótesis alternativa): Hay diferencias significativas con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05 respecto a las puntuaciones alcanzadas por el alumnado del grupo intervención y grupo control en el pretest.

Para ello se ha aplicado el estadístico U de Mann-Whitney alcanzando una significatividad de ,502 por lo que retenemos la Hipótesis nula dado que el valor de la probabilidad alcanzada supera los ,05 (véase figura 6).

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de EX.PRE. TOTAL_Nota rendimiento previo a desarrollo unidad didáctica es la misma entre las categorías de GRUPO (0 RA-1 Control).	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,502	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 6. Resumen prueba de hipótesis U de Mann-Whitney en la prueba pretest grupo intervención – grupo control.

Con estos resultados podemos concluir que el nivel de partida de los grupos intervención y control son similares estadísticamente. Una vez comprobado la igualdad de ambas muestras, se exponen en la figura 6, los resultados obtenidos para cada uno de los ítems del cuestionario.

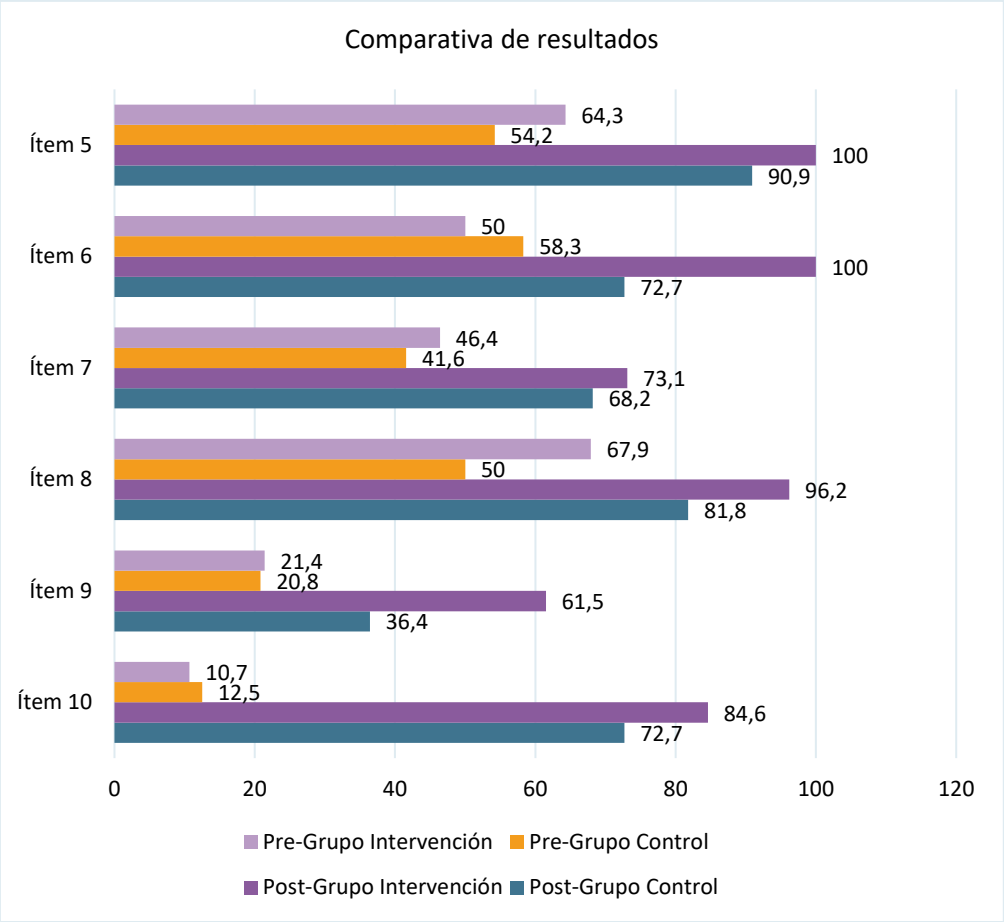


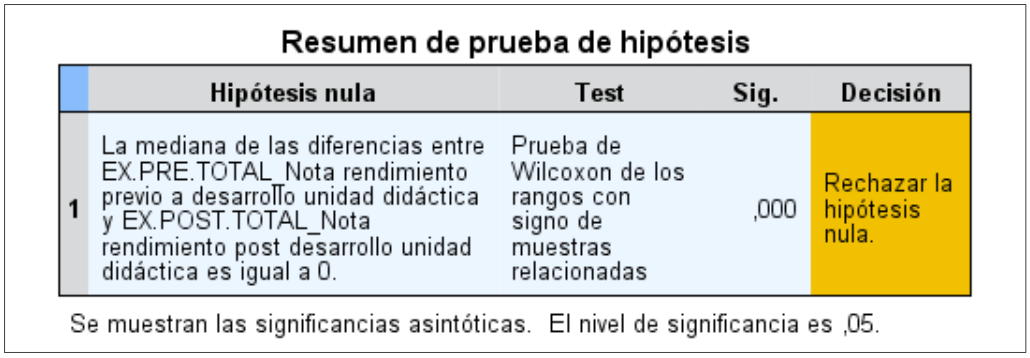
Figura 6. Comparativa de resultados cuestionario conocimientos grupo intervención – grupo control.

Vistos los resultados obtenidos, se puede concluir que hay diferencias considerables en todos los ítems entre los grupos intervención y control.

Partiendo de esta información, nos centramos en analizar si esas diferencias respecto a los porcentajes de respuestas y mejora obtenidos y que son visiblemente significativos, se traducían en la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones alcanzadas entre el pretest y postest, entre los grupos intervención y control. Para realizar dicha comprobación, se plantea las siguientes hipótesis:

- H0 (hipótesis nula): No hay diferencias significativas con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05 respecto a las puntuaciones alcanzadas por el alumnado en el pretest y postest entre los grupos intervención y control.
- H1 (hipótesis alternativa): Hay diferencias significativas con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05 respecto a las puntuaciones alcanzadas por el alumnado en el pretest y postest entre los grupos intervención y control.

Para ello se ha aplicado la Prueba de Wilcoxon, alcanzando una significatividad de ,000 por lo que se rechaza la Hipótesis nula dado que el valor de la probabilidad alcanzada es menor de ,05. Con estos resultados, podemos concluir que la impartición de la UD mediante objetos de RA, ha promovido un mayor aprendizaje que la impartición de la UD mediante recursos didácticos tradicionales (véase la figura 7).



Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre EX.PRE.TOTAL_Nota rendimiento previo a desarrollo unidad didáctica y EX.POST.TOTAL_Nota rendimiento post desarrollo unidad didáctica es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 7: Resumen prueba de hipótesis Wilcoxon en la prueba pretest - postest grupo intervención – grupo control.

5. Conclusiones.

La realidad aumentada es una tecnología emergente que se caracteriza por tener una gran adaptabilidad a cualquier contexto. En el ámbito educativo creemos firmemente que puede ser gran aliada para propiciar una formación más adaptada a las necesidades de estudiantes y de la sociedad actual. Asimismo, posibilita al alumnado una mayor interconexión entre el medio virtual y el real mediante la utilización de dispositivos digitales, la creación de objetos y elementos, la visualización de elementos que a nivel de realidad puede no conseguirse. Estas posibilidades complementan, enriquecen, potencian y refuerzan los entornos reales de aprendizaje, estimulando y promoviendo la creatividad, la imaginación, la curiosidad y la construcción de conocimiento a partir de la interacción con entornos mixtos en los que se mezcla lo real y lo virtual.

En última instancia, se constata en la aplicación post-intervención una diferencia porcentual bastante significativa respecto a la modalidad de impartición de la unidad didáctica, siendo los resultados obtenidos por el grupo de intervención con RA prácticamente del doble que los obtenidos en el grupo control. En definitiva, se infiere que la unidad didáctica impartida en el aula de 3º ESO con tecnología inmersiva promueve una mejora competencial curricular de los contenidos de tecnología y un mayor aprendizaje que la impartición de la UD mediante recursos didácticos tradicionales. En este sentido con los hallazgos obtenidos se corrobora, en consonancia con (Fombona et al., 2012; Prendes, 2015; Cabero-Almenara y Barroso-Osuna, 2016; Cabero-Almenara, Leiva-Olivencia, Moreno-Martínez, Barroso-Osuna y López-Meneses, 2016 y Kalemkuş & Kalemkuş, 2022), que esta tecnología inmersiva ayuda a que el alumnado adquiera fácilmente una serie de competencias que van a facilitarle la adquisición del conocimiento que se le está requiriendo y que afecta positivamente el rendimiento de los estudiantes. Además, la interacción con el objeto de aprendizaje propicia la inmersión de los estudiantes en contextos de información más tangibles (Escamilla et al., 2017); el acceso a la información se lleva a cabo de una manera diferente, modificando las formas de aprender y mejorando el conocimiento de la realidad (Fombona et al., 2017; Hung et al., 2017) facilitan al estudiantado el acceso a recursos didácticos relacionados con informaciones relevantes para futuras investigaciones y a ser prosumidores de contenidos virtuales, lo que constituye una nueva competencia digital en los futuros profesionales de la educación, antes reservada a desarrolladores informáticos (Vidal et al., 2021).

Referencias bibliográficas.

Abdullayev, A. (2020). System Of Information and communication Technologies in the education. *Science and Wordword*, *2*, 753. https://doi.org/10.1136/bmj.2.4220.753-b

Almeida, L., y Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.

Barroso-Osuna, J.M, Cabero-Almenara, J., y Moreno-Fernández, A.M. (2016). La utilización de objetos de aprendizaje en Realidad Aumentada en la enseñanza de la medicina. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, *2*(2), 77. https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.2028

Billinghurst, M.; Kato, H. & Poupyrev, I. (2001). The magicbook-moving seamlessly between reality and virtuality. *IEEE Computer Graphics and Applications, 1*(21), 6-8.

Briones, G. (1990). *Métodos y ciencias de la investigación para las ciencias sociales*. Trillas.

Cabero-Almenara, J. y Barroso-Osuna, J. (2016). Ecosistema de aprendizaje con realidad aumentada: posibilidades educativas. *TCyE: Tecnología, Ciencia y Educación*, *5*, 141-154

Cabero-Almenara, J., Vázquez-Cano, E. y López-Meneses, E. (2018). Uso de la realidad aumentada como recurso didáctico en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, *11*(1) 25-34. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100025

Castellano, T. y Santacruz, L. (2018). EnseñAPP: Aplicación Educativa de Realidad Aumentada para el Primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 21*, 7-14.

Chien-Huan, C., Chien-Hsu, C., & Tay-Sheng, J. (2011). Use of tangible and augmented reality models in engineering graphics courses. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, *137*(4), 267–276. https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000078

Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., & Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education, 153*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103900.

De Lara Guijarro, E., y Ballesteros-Velázquez, B. (2013). *Métodos de investigación en educación social.* UNED.

De Pablos-Pons, J. (2013). La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa. *Revista Fuentes*, *13*, 9-16.

De Pablos-Pons, J. (2015). Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales. *Educatio Siglo XXI, 33*(3), 259-262.

Escamilla, J., Venegas, E., Fernández, K., Fuerte, K., Román, R., Abrego, G., Murillo, A., y Guijosa, C. (2017). *Realidad Aumentada y Virtual.* EduTrends. https://bit.ly/2UMtrbB

Espejo-Villar, L.B., Lázaro-Herrero, L., y Álvarez-López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *11*(1), 15-30. https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.812

Fombona, J., Pascual, M.A., y Madeira, M.F. (2012). Realidad Aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 41,* 197-210.

Fombona, J., Pascual-Sevillano, M.A., y González-Videgaray, M. (2017). M-learning y realidad aumentada: Revisión de literatura científica en el repositorio WoS. *Comunicar*, *25*(52), 63-72. https://doi.org/10.3916/C52-2017-06

Gómez-Galán, J., Vázquez-Cano, E., Luque de la Rosa, A., y López-Meneses, E. (2020). Socio-Educational Impact of Augmented Reality (AR) in Sustainable Learning Ecologies: A Semantic Modeling Approach. *Sustainability, 12*(21), 9116. https://doi.org/10.3390/su12219116

Hidalgo-Cajo, B.G, Hidalgo-Cajo, D., Montenegro-Chanalata, M. & Hidalgo-Cajo, I. (2021). Realidad aumentada como recurso de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 43-55.

Hung, Y.H., Chen, C.H., & Huang, S.W. (2017). Applying augmented reality to enhance learning: A study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning*, *33*(3), 252-266. https://doi.org/10.1111/jcal.12173

Kalemkuş, J., & Kalemkuş, K. (2022). Effect of the use of augmented reality applications on academic achievement of student in science education: meta analysis review, *Interactive Learning Environments*, 1-18. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2027458

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Fuentes-Cabrera, A., y Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Uses and integration of augmented reality in the educational cooperatives of Andalusia (Spain). *JOTSE: Journal of Technology and Science Education, 10*(1), 4–16. https://doi.org/10.3926/jotse.622

López-Gil, M., y Bernal-Bravo, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *IJERI: International Journal of Educational*

Research and Innovation, 11, 83-100. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/3265

Mace, R. (2020). Reformulando lo ordinario: ciberespacio y educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 32*(2), 109–129. https://doi.org/10.14201/teri.22473

Mahlow, C., y Hediger, A. (2019). Digital transformation in higher education. Buzzword or opportunity? *eLearn, 5*(13). https://doi.org/10.1145/3329488/3331171

Monteiro, A. R., y Leite, C. (2021). Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *RED. Revista Educación a Distancia*, *21*(65), 1–20. https://doi.org/10.6018/red.438721

Pangrazio, L., y Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research, 10*(1), 15–27. https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616

Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., y Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, *45*(1), 61–75. https://n9.cl/4jt35

Sevillano, M.ª L., y Vázquez-Cano, E. (2015). The impact of digital mobile devices in Higher Education. *Educational Technology & Society, 18*(1), 106-118.

Tafazoli, D., Huertas Abril, C., & Gómez Parra, M.ª E. (2019). Technology-Based Review on Computer-Assisted Language Learning: A Chronological Perspective. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 54*, 29-44. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.02

Vidal, I. M. G., Cebreiro-López, B., y Casal-Otero, L. (2021). Nuevas competencias digitales en estudiantes potenciadas con el uso de Realidad Aumentada. Estudio Piloto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 137-157. http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.

Williamson, B. (2019). *El futuro del currículum. La educación y el conocimiento en la era digital*. Morata.

El rol de los padres en la educación durante la pandemia por COVID-19.

Ailed Dejanira Rodríguez Cristerna. Universidad Autónoma de Querétaro (México).

Eric Leonardo Huerta Manzanilla. Universidad Autónoma de Querétaro (México).

1. Introducción.

El Covid-19 es una enfermedad detectada a finales de 2019, los síntomas van desde la fiebre, tos seca y cansancio hasta graves problemas respiratorios y, en casos extremos, la muerte. Es altamente contagiosa y los síntomas comienzan a notarse en una media de 5 a 6 días, por lo que se recomienda que quienes hayan tenido contacto con una persona enferma pasen por lo menos 14 días en cuarentena para evitar contagios (OMS, 2020; Sohrabi et al., 2020).

Como parte del protocolo para evitar contagios se estableció el uso obligatorio de cubrebocas y gel antibacterial en lugares públicos, así como cuarentenas masivas en la mayoría de países. Esto obligó al sector educativo a trasladarse de clases presenciales a una educación a distancia, donde las partes involucradas tuvieron que adaptarse a nuevos métodos de aprendizaje (Häkkilä et al., 2020; Ratten y Jones, 2020).

La mayoría de escuelas en zonas urbanas se trasladaron a una educación virtual, otras instituciones colaboraron con medios de comunicación locales y nacionales de radio y televisión para poder dar las clases y algunas otras se mantuvieron con materiales escritos (Neuman y Powers, 2022; Pal et al., 2021). La UNESCO reportó que 1.600 millones de estudiantes en 195 países fueron afectados y afectadas, de los cuales el 60 por ciento adoptaron estrategias de enseñanza en línea para estudios de preprimaria, 91 por ciento para nivel primaria, 87 por ciento para nivel medio y 86 por ciento para nivel medio superior y en donde la mitad del alumnado no tenía acceso a computadoras y más del 40 por ciento no tenían acceso a internet en su casa (Bohak Adam y Metljak, 2022; Lennox et al., 2021).

Previamente ya existía la educación en línea, sin embargo, se consideraba para una educación más informal, con la llegada de la pandemia se volvió la opción más viable pues se podía trabajar remotamente. Aunque es importante señalar que se expuso más a que se notaran las desigualdades sociales (Mishra et al., 2020; Oyedotun, 2020). Estas desigualdades sociales son más marcadas en países no desarrollados (Bonilla-Guachamín, 2020; Ibáñez-Aguilar y Arana-Flores, 2022).

Los cambios generados por Covid-19 causaron efectos a largo plazo en el bienestar de la juventud y el desarrollo social (Reuge et al., 2021). La participación de padres y madres fue clave para el buen rendimiento académico de las y los estudiantes a su cargo y cumplieron sus roles como proveedores, profesores y motivadores, además de que en algunos casos sirvió para que pasaran más tiempo juntos (Arici, 2020; Gutiérrez-de la Rosa et al., 2021).

2. El rol de padres y madres como proveedores.

La situación económica de las y los progentiores influye directamente en el desarrollo de sus hijos e hijas, de su apoyo depende que tengan los materiales adecuados para realizar sus actividades escolares, sin embargo hay una gran brecha entre los que perteneces a niveles económicos altos y bajos. Muchos progenitores y progenitoras que viven en la pobreza le dan prioridad a la compra de alimentos u otras necesidades básicas antes de invertir en materiales relacionados con la educación de su descendencia (Martin et al., 2022; Zhang et al., 2022). Por otro lado, quienes cuentan con un mayor nivel económico tienen la posibilidad de brindar libros de texto, laptops, computadoras de escritorio, celulares y tabletas electrónicas para poder atender las clases virtuales (Chaturvedi et al., 2021; Pal et al., 2021).

Para que los dispositivos electrónicos cumplan su función de forma adecuada es necesario conectarlos a internet y este es más fácil de obtener para las personas que viven en zonas urbanas, lamentablemente este es un servicio que no está al alcance de todos y hay localidades que tienen dificultades para conseguir incluso energía eléctrica (De, 2022; Martínez Domínguez y Mora Rivera, 2020). Además de que en ocasiones se necesitan ciertos complementos para mejorar la experiencia educativa como audífonos, impresoras, cámaras o micrófonos para computadora (Häkkilä et al., 2020; Mukuka et al., 2021). Se entiende que entre más recursos económicos tengan madres y padres estos tendrán una mayor facilidad en proporcionarle a sus hijos e hijas todo lo necesario o de una mejor calidad.

Otro aspecto importante es el espacio en el realizan sus actividades escolares, lo mejor es que sean sitios lo suficientemente cómodos, espaciosos e iluminados y de preferencia que sea utilizado solo para las actividades escolares aunque depende en gran medida de las características del hogar de cada familia (Collier Villaume et al., 2021; Häkkilä et al., 2020).

Las personas que tienen estudiantes a su cargo también pueden proveer de tutores en caso de ser necesario, para que les enseñen de forma más personalizada, especialmente si no se creen capaces de otorgarles el tiempo y atención necesario o simplemente porque no cuentan con los conocimientos o habilidades para que la o el estudiante comprenda los temas de forma adecuada (Mukuka et al., 2021).

3. El rol de madres y padres como profesores.

Durante el periodo de la pandemia quien pasaba tiempo con su descendencia debió mantener una comunicación adecuada con profesoras y profesores para saber cuáles son las expectativas que debía cumplir y cómo podía apoyar de la mejor manera. Esta no fue una tarea sencilla y requirió del interés de ambas partes para que funcionara (Sonnenschein et al., 2022).

Se debe considerar que mientras algunos padres y madres comenzaron a trabajar desde casa otros seguían teniendo que realizar sus actividades en el exterior. Los primeros tuvieron que adaptarse para poder apoyar con las clases y al mismo tiempo aprovechar los tiempos para realizar su propio trabajo. Los segundos debieron encargarse de apoyar en sus limitados momentos en casa (Abumalloh et al., 2021; Häkkilä et al., 2020).

Algunas y algunos estudiantes, especialmente quienes son más jóvenes, todavía no recibían clases de computación y requirieron ser supervisados para cumplir con sus tareas y adaptarse a las plataformas digitales (Bohak Adam y Metljak, 2022; Bonilla-Guachamín, 2020; Martínez Domínguez y Mora Rivera, 2020; Neuman y Powers, 2022). Algunas de las plataformas que se utilizaron para la educación a distancia fueron Zoom, Google Meet, Facebook, WhatsApp y Youtube y mientras algunos padres y madres se sentían cómodos con su uso para otros fue un gran reto (Mishra et al., 2020; Pal et al., 2021).

Madres y padres también debieron enseñar a organizarse para entregar tareas a tiempo o a evitar las malas prácticas, como copiar y las distracciones, así como apoyar en dudas, revisar trabajos y asegurarse de que se entendieran los temas vistos (Oyedotun, 2020).

4. El rol padres y madres como motivadores para mantener la salud.

Para la mayoría del alumnado los cambios educativos provocados por la pandemia fueron difíciles y angustiantes, esto llevó a que algunas y algunos perdieran la motivación por la falta de contacto y la actividad física limitada (Arici, 2020; Hortigüela-Alcala et al., 2022). Muchos y muchas estudiantes son propensos a sufrir estrés, cansancio, nervios, ansiedad, insomnio, pérdida de confianza y depresión, por lo que es necesario que se les brinde apoyo y ayuda emocional (Chaturvedi et al., 2021; Haskett et al., 2022; Mukuka et al., 2021).

Entre mayor es el tiempo en cuarentena más se acumula el estrés, lo que hace que las clases se sientan más largas y que quienes estudian no quieran comprometerse a participar o tengan una mayor resistencia a hacerlo (Oyedotun, 2020; Zhang et al., 2022). Aquí es donde madres y padres deben prestar atención y observar los cambios emocionales en sus hijos e hijas para poder brindarles el apoyo necesario.

Es importante que a niñas y niños se les proporcione tiempo de ocio, juego y al aire libre para contribuir con su salud mental y física. Durante este periodo algunos y algunas estudiantes realizaron menos ejercicio y consumieron más alimentos con un alto contenido de azúcar, lo que repercute tanto en su salud física como en su concentración, por lo que también es necesario motivarlos a dietas más balanceadas (Hoofman y Secord, 2021).

Algunas madres y padres debieron brindar el apoyo emocional para sobrellevar el duelo por familiares o conocidos enfermos o que murieron (Espinosa, 2020). Esto es una tarea difícil ya que también están pasando por momentos complicados y lidiando con sus propios efectos negativos de la pandemia. Para progenitores solteros y solteras la situación fue más complicada y estresante y hubo casos donde aumentaron los conflictos familiares (Martin et al., 2022).

5. Otras problemáticas relacionadas.

Durante este periodo se corría el riesgo de exponer a quienes estudian a la violencia intrafamiliar, ciberacoso, violencia de género, negligencia, matrimonio infantil y trabajo infantil (Espinosa, 2020; Reuge et al., 2021). Así como a las consecuencias por la falta de interacción entre compañeros y compañeras (Gutiérrez-de la Rosa et al., 2021).

Madres y padres con descendencia con habilidades especiales también se enfrentaron al reto de conseguir material adecuado que les permita continuar con una buena educación a distancia, además de que se pueden sentir menos cómodos o preparados para apoyar a sus hijos e hijas en casa. Y hay otros grupos vulnerables que fueron ignorados u olvidados durante este periodo (Madhesh, 2021; Sonnenschein et al., 2022).

Cada vez se acerca más la fecha en donde el alumnado regresa a las aulas, ya sea de forma paulatina o masiva. En algunos países se plantea que sean los padres y madres quienes decidan si quienes estudian volverán a clases de forma presencial o no (Espinosa, 2020).

Son pocas las investigaciones que se han centrado en la educación para estudiar el impacto que ha causado el Covid-19, la mayoría se ha centrado en otras áreas (Pal et al., 2021). Es importante entender los cambios que ha traído la pandemia en el sector educativo para poder crear estrategias que permitan resolver los problemas futuros que se puedan presentar, como el hecho de cómo nivelar el conocimiento de las y los estudiantes después de este suceso.

6. Conclusión.

Antes de la pandemia por Covid-19 ya había jóvenes a quienes se les dificultaba el acceso a la educación, esto solo se agravó más con el confinamiento y las limitaciones tecnológicas. Sin embargo para otros y otras la adaptación fue más sencilla. En gran medida esto se debe al rol que desempeñaron sus madres y padres, quienes con su apoyo facilitaron las cosas.

En el año 2022 se está trabajando para volver a una nueva normalidad en donde en algunos casos serán los adultos y adultas responsables quienes decidan si sus hijas o hijos volverán o no a clases presenciales y todavía falta estudiar el impacto que tuvo la educación masiva a distancia en los y las estudiantes pero queda claro que hay un sector importante de la población que quedó vulnerable y cuyas repercusiones podrían ser graves.

Referencias bibliográficas.

Abumalloh, R. A., Asadi, S., Nilashi, M., Minaei-Bidgoli, B., Nayer, F. K., Samad, S., Mohd, S., y Ibrahim, O. (2021). The impact of coronavirus pandemic (COVID-19) on education: The role of virtual and remote laboratories in education. *Technology in Society*, *67*, 101728. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101728

Arici, B. (2020). Analysis of University Students' Opinions on the COVID-19 Process and the Distance Education Method Applied in This Process: The Sample of Mus Alparslan University. *African Educational Research Journal*, *8*(8), 344–352. https://doi.org/10.30918/AERJ.8S2.20.064

Bohak Adam, T., y Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, *5*(1), 100246. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246

Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, *9*(2), 89. https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.294

Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., y Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, *121*(December 2020), 105866. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866

Collier Villaume, S., Stephens, J. E., Nwafor, E. E., Umaña-Taylor, A. J., y Adam, E. K. (2021). High Parental Education Protects Against Changes in Adolescent Stress and Mood Early in the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, *69*(4), 549–556. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.06.012

De, U. (2022). Analysing the importance of e-government in times of disruption: The case of public education in Rwanda during Covid-19 lockdown. *Evaluation and Program Planning*, 102064. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102064

Espinosa, M. Á. (2020). Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3), 245–258. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013

Gutiérrez-de la Rosa, A. A., Jiménez-Contreras, A. V., y Sánchez-Leal, A. M. (2021). Participación asociativa, educación y pandemia. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, *IV*(8), 108–115.

Häkkilä, J., Karhu, M., Kalving, M., y Colley, A. (2020a). Practical Family Challenges of Remote Schooling during COVID-19 Pandemic in Finland. *ACM International Conference Proceeding Series*, *September*. https://doi.org/10.1145/3419249.3420155

Haskett, L. A., Doster, D. L., Athanasiadis, D. I., Anton, N. E., Huffman, E. K., Wallach, P., Walvoord, E., Stefanidis, D., Mitchell, S. A., y Lee, N. K. (2022). Resilience matters: Student perceptions of the impact of COVID-19 on medical education. *The American Journal of Surgery*, S000296102200023X. https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2022.01.022

Hoofman, J., y Secord, E. (2021). The Effect of COVID-19 on Education. *Pediatric Clinics of North America*, *68*(5), 1071–1079. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2021.05.009

Hortigüela-Alcala, D., Chiva-Bartoll, O., y Hernando-Garijo, A. (2022). "I feel lonely, I don't understand you when you talk, and I find it hard to breathe". Analysis of the emotional tensions of physical education students in the Spanish setting of COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, *112*, 103657. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103657

Ibáñez-Aguilar, L. A., y Arana-Flores, M. A. (2022). La pandemia educativa: Desigualdades y retos emergentes en el nivel superior. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, *IV*(8), 9.

Lennox, J., Reuge, N., y Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*, *85*, 102429. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102429

Madhesh, A. (2021). Full exclusion during COVID-19: Saudi Deaf education is an example. *Heliyon*, *7*(3), e06536. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06536

Martin, A., Partika, A., Johnson, A. D., Castle, S., y Horm, D. (2022). Both Sides of the Screen: Predictors of Parents' and Teachers' Depression and Food Insecurity During COVID-19-Related Distance Learning. *Early Childhood Research Quarterly*, S0885200622000151. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.001

Martínez Domínguez, M., y Mora Rivera, J. (2020). Internet adoption and usage patterns in rural Mexico. *Technology in Society*. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.101226

Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, *1*(August), 100012. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012

Mukuka, A., Shumba, O., y Mulenga, H. M. (2021). Students' experiences with remote learning during the COVID-19 school closure: Implications for mathematics education. *Heliyon*, *7*(7), e07523. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07523

Neuman, M. J., y Powers, S. (2022). Political Prioritization of Early Childhood Education During the COVID-19 Pandemic: A Comparative Policy Analysis of Low- and Middle-Income Countries. *Early Childhood Research Quarterly*, S0885200622000126. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.006

OMS. (2020, noviembre 10). *Información basíca sobre la COVID-19*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19

Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, *2*(November), 100029. https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029

Pal, K. B., Basnet, B. B., Pant, R. R., Bishwakarma, K., Kafle, K., Dhami, N., Sharma, M. L., Thapa, L. B., Bhattarai, B., y Bhatta, Y. R. (2021). Education system of Nepal: Impacts and future

perspectives of COVID-19 pandemic. *Heliyon*, *7*(9), e08014. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08014

Ratten, V., y Jones, P. (2020). Covid-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice. *International Journal of Management Education*, *xxxx*, 100432. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100432

Reuge, N., Jenkins, R., Brossard, M., Soobrayan, B., Mizunoya, S., Ackers, J., Jones, L., y Taulo, W. G. (2021). Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. *International Journal of Educational Development*, *87*, 102485. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102485

Sohrabi, C., Alsafi, Z., O'Neill, N., Khan, M., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., y Agha, R. (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International Journal of Surgery*, *76*(February), 71–76. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.02.034

Sonnenschein, S., Stites, M. L., Grossman, J. A., &y Galczyk, S. H. (2022). "This will likely affect his entire life": Parents' views of special education services during COVID-19. *International Journal of Educational Research*, *112*, 101941. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101941

Zhang, L., Cao, H., Lin, C., y Ye, P. (2022). Family socio-economic status and Chinese Preschoolers' anxious symptoms during the COVID-19 pandemic: The roles of parental investment, parenting style, home quarantine length, and regional pandemic risk. *Early Childhood Research Quarterly*, *60*, 137–149. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.007

Development of EFL Communicative Competence and Sustainability Awareness through CBI.

Beatriz Chaves Yuste. Universidad Complutense de Madrid (España).

1. Introduction.

The 2030 Agenda for Sustainable Development (2015) mainly seeks to end poverty and hunger, realize the human rights, achieve gender equality and ensure the lasting protecting of the planet and its natural resources. Educators should include these goals in their syllabi so that students are aware of all the actions that may take place in order to live in a balanced economic, social and environmental world. The objective number 13 of the 2030 Agenda is focused on climate action and aims to take urgent action to combat climate change and its impacts. Students need to be aware that through education, innovation and adherence to our climate commitments, the human being can do all the necessary actions to protect the planet. Thus, students need to acquire resilience and adaptive capacity to climate related disasters, build knowledge to meet capacity change and be aware of the mechanisms for raising capacity for effective climate change management. In the English as a Foreign Language (hereafter, EFL) class, it is advisable to focus on topics that help students not only develop their communicative competence, but also develop their critical thinking, be socially aware and solve the problems of the world that surrounds them. This way, they can learn to be world citizens who can communicate with others using English as a lingua franca while providing society with the necessary tools and mechanisms for the world's sustainable development.

A suitable way of including the objectives of the 2030 Agenda is the use of Content Based Instruction (CBI). It is considered the teaching of content or information with little direct or explicit effort to teach the foreign language as a separate field (Krahnke, 1987). It is defined as "the integration of particular content with language teaching" (Brinton, Snow & Wesche, 1989, p. 2) or as "an integrated approach to language instruction drawing topics, texts, and tasks from content or subject matter classes, but focusing on the cognitive, academic language skills required to participate effectively in content instruction" (Crandall & Tucker, 1990, p. 83). The integration of language and content is thought to broaden the students' proficiency in the target language since the CBI practice facilitates the acquisition of more formal and cognitively complex academic language that enables students to understand, for instance, math language, conduct experiments, write lab reports, interpret graphs or write social studies essays. Grabe and Stoller (1997) also insist on the complementation of content and language in CBI since the language is the means through which the content is learned and the content is the resource to learn the language. Moreover, Dalton-Puffer (2007, p. 140) points out CBI is "employed to describe situations where second language competencies are developed through the teaching of curricular content that is not typical of language classes per se".

CBI origins date back to the 1960s in Canada when the first language immersion programs were developed. It gained popularity in the 1990s and beginning of the 2000s, through its wide use in Canadian and American educational institutions. However, in the 1980s, it was

already used as a specific foreign language teaching approach in a variety of different settings such as English for Specific Purposes (ESP), programs for students with limited English proficiency (SLEP), immersion programs and EFL programs. Its point of departure is the experiential content that is cognitively engaging for learners. The foreign language is learned by transmitting the content information of an 'academic subject matter' (Crandall & Tucker, 1990; Dueñas, 2004) of the school curriculum (i.e. Science, History) or may be generated from an analysis of students' interests and needs (Genesee, 1994). When the content provides background knowledge on socio-cultural issues and real-world information (i.e. immigration, multiculturalism, etc.), an alternative approach has arisen: Content-Enriched Instruction (CEI) (Ballman, 1997). CBI comprises three assumptions (Richards & Rogers, 2001): (i) language is text and discourse-based since the language learning is beyond the sentence level and the knowledge to be conveyed underlies the nature of language in CBI, (ii) language uses integrated skills which reflects the use of real-world language and (iii) language is purposeful since it is learned for a specific purpose based on students' needs.

Since language exclusively depends on the content to be transmitted, classes are focused on real communication and information exchange of the content (which needs to be linked to students' prior knowledge and depends on the aim of the program and students' needs). The subjects, topics, contents, materials and learning activities should meet students' cognitive, linguistic, academic and communicative needs and be appropriate for their professional needs and personal interests (Stryker & Leaver, 1989; Crandall and Tucker, 1990). To do so, it is essential to use authentic materials. Multiple media and a variety of presentation techniques and resources are used in the classes to help students understand the information conveyed in the target language. In order to place language learning within a meaningful frame, experiential, discovery and hands-on learning are used to encourage students to develop concepts and interact with each other. Students may also work within cooperative groups to fulfill challenge-based tasks while learning the foreign language and new information. They need to use the foreign language to learn and evaluate new information, based on their own knowledge as well as emerging knowledge of the foreign language culture which can be developed through extensive reading, speaking and writing activities. This will be the method of developing and activating schema at the same time the academic language is being learned.

Grabe and Stoller (1997) suggest several rationales for CBI and argue that CBI supports contextualized learning since language is embedded within a relevant discourse context. Interaction and negotiation of meaning take place within cooperative learning groups and peer-tutoring. Dupuy (2000) argues that significant advancement occurs when students work in groups with structured and common goals with potential rewards that promote individual responsibility. Students cooperate, are more motivated, have greater self-esteem and more positive attitudes toward school and learning. In CBI, arrangements that allow students to share responsibility and work together to complete tasks are extensively used. Small group work, team learning, jigsaw reading, and peer editing are among the many techniques CBI calls for to provide students with ample opportunities to interact, share ideas, test hypotheses, and construct knowledge together in a low-risk forum (Dupuy, 2000). The curriculum and activity sequences are flexible and can be adapted to students' needs since it is a student-centered method by which students are exposed to complex information and involved in demanding activities that lead to intrinsic motivation. Thus, following these precepts, the foreign language is more efficiently learned if it is used as the means to acquire information, mainly related to students' academic studies. Brinton (2003) states that the content itself determines the pedagogical decisions on selecting and sequencing and through it, the language is acquired due to the use of integrated skills and a continuous interactive practice

because the chosen topics offer coherence and continuity in all the areas and are centered on the use of the language and not just on isolated pieces of language. The teacher is responsible for identifying the relevant linguistic priorities as a complement to the topic of the activities. On their part, students are actively involved in all phases of the learning process since it is a learner-centered and 'learning by doing' method through which they participate in interactive activities using the foreign language. Brinton, Snow and Wesche (1989) propose five fundamental reasons for integrating language teaching and content:

- Content and language learning meet the learners' needs in a purposeful program.
- Taking the learners' needs and interests into account increases their motivation.
- The students' existing background knowledge of the subject matter is the starting point of CBI.
- Teaching is based on realistic uses and includes social interaction patterns.
- The context is used to comprehend the input and the new elements to be learned (Krashen's Input Hypothesis,1982).

Hence, the learning process is built by students who construct their own itinerary and manage the knowledge in an accumulative process through which the new content is learned only when it is integrated with the preexisting knowledge and experience. Students need to be responsible for their learning and ability to assume certain risks when making 'linguistic hypothesis', because they may not be correct and need to learn from their trials and errors. CBI integrates the fundamental rationales and components of the communicative language teaching method from which it derives plus some theoretical underpinnings which are associated with a variety of sources that provide further empirical support. Ausubel's (1963) concept of meaningful learning, which proposes that teachers need to elicit information from students and use their prior knowledge to create a new one, and allow students to participate in their own learning process, takes place in CBI contexts. Vygotsky's (1978) assumptions are also fulfilled when students interact and socialize with their peers in order to communicate and solve the proposed problems of the lesson. Moreover, Cummins' (1979) work considers the integration of language and content instruction. For Cummins, it is difficult to acquire academic language skills from general EFL classes and everyday conversation. To develop these skills, Cummins believes students need complex interdisciplinary content, which is easily covered within the CBI framework. Also, basic support of CBI is found in Krashen's monitor model (1982), which argues that the target language acquisition occurs when the learner receives comprehensible input and lexicon is contextualized and not learned by rote memorization of a list of vocabulary. CBI accomplishes this assumption because lexicon is introduced when teaching the contents in a meaningful context with contextualized language curricula (Brinton, Snow & Wesche, 1989). Moreover, Krashen (1982) emphasized ways of decreasing learners' anxiety, such as providing texts and meaningful activities that are comprehensible to learners, another precept of CBI. Thus, high levels of competence can be reached in classrooms where the target language is the communication vehicle to learn some contents and it is not the object of analysis (Genesee, 1991). CBI also follows Swain's precepts, (1985) which claim that in order to develop communicative competence, learners need to have extended opportunities to use the target language productively, both in speaking and writing. As a result of the meaningful input, students can produce a meaningful output and use language efficiently.

Learning strategy instruction can also be effective when incorporated into CBI, as well as extensive reading. Foreign language learners who practice extensive reading increase their language abilities in the four skills (reading, writing, listening and speaking), expand their vocabulary and acquire greater content knowledge and higher motivation. CBI students read

a wide variety of text types related to the content they are working on, which exposes them to different types of discourse and alternative sources of information that can be easily accessed on their own, which promotes their autonomy and empowerment (Dupuy, 2000). In addition, cognitive and educational approaches are also present in CBI. There are five research areas: (i) cognitive learning theory, (ii) depth-of processing research, (iii) discourse comprehension processing research, (iv) motivation, attribution and interest research and (v) expertise research that contribute to the endorsement for CBI (Grabe and Stoller, 1997).

Thus, CBI can be considered a suitable approach to enhance the development of students' linguistic skills while emphasizing the functional use of a language in a meaningful context. It "has the potential to enhance students' motivation, to accelerate students' acquisition of language proficiency, to broaden cross-cultural knowledge, and to make the language learning experience more enjoyable and fulfilling" (Peng, 2017, p. 116). It provides a flexible framework for language instruction with different models and application options available for different contexts and pedagogical needs. As Stryker and Leaver (1997, p. 3) claim, CBI "is a truly and holistic approach to foreign language education […] (which) can be at once a philosophical orientation, a methodological system, a syllabus design for a single course, or a framework for an entire program of instruction."

CBI is a means that facilitates learning not merely through language but with language (Mohan, 1986). Its use appears to be beneficial as far as it is underpinned by the organic and analytical approach to language development, help school learners master other aspects of school learning, provides a framework within which learners can have sustained engagement on both content mastery and foreign language acquisition and the language is better learned due to students' high motivation when communicating meaningful and interesting messages (Hardman, 2009; Stryker & Leaver, 1989). Moreover, as it takes into account literacy skills, experience cognitive skills and self-motivation, students may feel more engaged and self-confident when using the language in untested situations (Stryker & Leaver, 1989), since it is not the study of the foreign language, but the interpersonal vehicle that transmits the content information in a written and oral way through the four integrated skills. Hence, the target language proficiency is enhanced and it appears that students master the target language faster (Stryker & Leaver, 1989). The amount of input received creates a better comprehension of the L2. The presentations, discussions and debates, which can be carefully prepared, rehearsed, corrected, delivered and included in the CBI lesson plans, may help students with their fluency. Moreover, it enhances cultural literacy with real-world situations which provide significant knowledge. Students can also develop their subskills such as note-taking, summarizing and extracting key information from texts by working within cooperative and collaborative groups.

As for the CBI activities, they should always promote communication through varied, contextualized, interactive, meaningful, interesting and motivating learning by doing tasks in a participative and responsible atmosphere. They should aim to improve students' linguistic skills, lexicon formation, speech organization and grammar synthesis (Grabe & Stoller, 1997). It is recommended to use a wide range of materials, especially the use of authentic resources and realia, which may need to be linguistically adapted and simplified for students. Since CBI is a student-centered method, it promotes learners' autonomy, as students are active interpreters of the input and exploit alternative learning strategies to understand the content presented in oral speeches or written texts. They face the new offered information and undergo a personal judgment that allows them to define the learning path by themselves. The teacher's help is always present, but students make their own decisions. On their part, teachers are responsible for choosing and adapting authentic materials, analyzing students' needs and

creating learner-centered classrooms. They are the guide for students and organize participative and interactive classes, helping and counselling students permanently. By using it, students are aware of the real use of the language since they need to use it to communicate with their peers and teachers, but also, as the means through which they access information, which becomes a crucial element of CBI if it is taken into account that English is the most common language in scientific research (Niño-Puello, 2013).

1.1. Literature Review.

There are few studies related to the scope of this work: the first one was conducted by Creese (2010) and students were taught English through geography contents in a secondary school in London (England) whose students' (tenth graders) mother tongue was not English. The conclusions drawn by the researcher are that in order for the instruction to be proficient enough, content and language teacher should work together to provide students with the best tools to improve their linguistic skills and learn geography contents.

Despite the fact that this methodology was implemented with some students, no results of this research were shown except for some guidelines for teachers' collaboration and group work.

The second study found was the one done by Quintero and Lopera (2016), who implemented content-based lesson plans in a rural school in Manizales (Colombia) with sixty-three ninth, tenth and eleventh graders (ages ranging between 15 and 18 years old) in order to work with both, environmental issues and English grammar and communicative use. Some content-based lesson plans were developed to enhance the use of English through some activities about a school environmental project in which students could use their critical thinking. The instruments used were field notes, teacher's diary, chats, debates and interviews. The researcher went over qualitative data and reflected on the aspects found. The findings obtained indicate that the use of content-based instruction may be effective because with the use of the English language, students were encouraged to solve problems that were present in their rural community. Its use in all the proposed tasks indicated a noticeable advance in its acquisition. Students seemed to be more motivated and the learning process became more meaningful since all the activities were contextualized and students found the language handy and necessary.

Finally, the study done by Aiello (2019), presented a twelve-week content-based course implemented with twenty-four twelfth graders (17-19 years old) in southern Italy to enhance the levels of language awareness thanks to the authentic use of the English language. The participants' English level was on average between A2 and B1 of the CEFR scale. Students were administered an entry questionnaire to check their attitudes towards English, their identification with the language and their understanding of language ownership. Twenty-one out of the twenty-four participants completed the questionnaire. All the students indicated they liked English, but they needed more opportunities to feel competent in the target language. Students were provided with examples of writings for change. Finally, participants participated in a workshop to make their group final projects. The findings of the research pinpointed that the content became more stimulating and meaningful for students since authentic tasks geared towards reallife experiences were developed. The course used English as a vehicular language and due to its use, students could express not only the content but also reached a wider audience. As a result of the instruction received, they could express their opinions on current affairs not only with their classmates, but with all English speakers of their virtual community. The conclusions drawn from this limited research are positive. No matter

which contents are taught (geography, environmental or historical issues), CBI seems to be beneficial when teaching EFL.

There is also scarce research on the use of the 2030 Agenda of Sustainable development in the Secondary Education EFL classroom. Balčiūnaitienė and Teresevičienė (2018) worked on the development of sustainability communication in higher education. The participants of their study raised awareness and perception about the importance of sustainable development while improving their communicative foreign language and cultural competences. One year later, Balčiūnaitienė (2019) conducted a research to introduce the role of foreign language teaching and sustainability communication in higher education. The findings of this study reveal the complexity, diversity and multidisciplinarity of the sustainability communication concept. However, the students raised awareness and perception about its significance. Makarova (2020) researched on the application of sustainable development principles in higher foreign language education. The researcher argued proper curriculum design needs to integrate educational content and learning environment to promote students' understanding of sustainability and make them be prepared for the globalized world. Jodoin (2020) researched the effectiveness of education for sustainable development approaches in the EFL Japanese higher education. Integrating education for sustainable development and EFL had a positive impacdt on students' environmental knowledge and awareness. Arslan and Curle (2021) studied the use of the sustainable development goals in the Turkish EFL Secondary Education textbooks and some semi-structured interviews were conducted with eleven English teachers. The findings of this study argue that prioritizing sustainability in textbooks can make students be more sustainable future citizens.

2. Methodology.

The present research starts from the hypothesis that CBI could be a suitable methodology for improving EFL Spanish secondary students' lexicon, with a positive influence in their social science knowledge, as it can be reflected in the participants' academic results. The research questions of this study aim, on the one hand, to identify which method is more effective to acquire new vocabulary: the communicative language teaching method or content-based instruction. In addition, it seeks to clarify if the use of CBI in the EFL classroom influences the acquisition of knowledge in the Social Science class.

2.1. Participants.

The sample population of this study is made up by eighty-one third-year-compulsory education students in a semi-private school with three sections per grade in Madrid downtown (Spain). Participants' age ranges from 14 to 15 (*M:* 14,06; *SD:* 0,24) with a larger percentage of male students (56,79%) versus 43.20% of female students. They have been randomly assigned into two groups: a control group (n=41), which comprises 56.09% of male and 43,90% of female students (*M*: 14,04; *SD*; 0,21), and a second or experimental group (n=40) formed with 27.5% of male participants and 72.5% of female students (*M*: 14.07; *SD*: 0,26). All the students are Spanish with Spanish as their mother tongue. The selection of the sample was intentional through non-probabilistic sampling by accessibility. The inclusion criteria for the sample were to be enrolled in the third year of compulsory secondary education at the institution, to attend class regularly and to have signed parental/legal guardian consent.

2.2. Instruments.

As instruments for data collection, the grades obtained in the English test which covers the lexicon contents of this proposal, the final grades obtained at the EFL end of the term test and the ones of the Social Science tests on climate and natural phenomena were analyzed.

2.3. Procedure.

The English department agreed on the proposal of applying an active methodology for third-year compulsory secondary education students that could help the acquisition of Social Science contents and improve their academic results. After being accepted by the principal of the school, parental consent forms were sent to all the families whose children were part of the experimentation. They were also informed they had withdrawal possibility at any stage. Students of the experimental groups were arranged in heterogenous cooperative groups taking into consideration students' linguistic competence, cognitive and social skills. All the data were collected in compliance with the ethical guidelines of Helsinki Declaration and the confidentiality of the data was guaranteed. All the contents worked in this experimentation always respected the curriculum established by the State and the Madrid community, the Royal Decree 1105/2014 of December 26th, 2014 (Spanish Ministry of Education) through which the minimal teachings are established which is further developed by the Madrid Community in the Royal Decrees 48/2015 of May 14th (BOCM May 20th).

This educational experience took place during the first term of the school year in 2021-2022. The methodology used in the control group follows the principles of communicative language teaching. Assignments are individually assessed and some class discussion takes place with all of the group together. On the contrary, in the experimental group, CBI is implemented. Students work with the contents worked in the Social Science classes, but using English as the vehicular language. To do so, students work in groups of three and need to do some research on the different topics they have chosen to create their piece of news: hurricanes, earthquakes, volcano eruptions, floods, droughts, snowstorms, etc. This way, students do not only study the contents from an academic point of view, but also by analyzing the information found in the media in order to understand the world that surrounds them. This way, they could understand the volcano eruption of La Palma, Filomena snowstorm among other phenomena.

Once the experimentation was finished, both groups did a test on the contents in both subjects, English and Social Science in the students' usual classroom with optimal lighting, ventilation and sound conditions.

3. Results.

The Social Science Statistical Package SPSS (Windows version 25) was used to carry out the analyses. First, descriptive statistics were used to find the means and standard deviation of the studied variables. Provided the same size, the Kolmogorov-Smirnoff test was used for normality, obtaining 0,04 for the first variable, the EFL test on natural catastrophes, and 0,00 for the EFL final term test, which requires the use of non-parametric coefficients and inferential test. However, the result obtained in the Social Science test was 0,20, which requires the use of a parametric analysis and a binomial independent sample T-Student test is applied. The grades obtained in the different tests (in English and Social Science) as well as the final grade of the term obtained in English by the participants of the two groups were analyzed.

Considering that the two first variables did not meet normality criteria, a non-parametric test for independent samples was applied. The results of the grades of the English test on natural phenomena show that the control group has a mean of 3,78 points with a standard deviation of ,36, while the experimental group has a mean of 5,47 points with a standard deviation of ,38. Thus, there is a significant difference of p=,002. Regarding the grades obtained at the EFL final term test, the control group has a mean of 5,21 with a standard deviation of ,28 whereas the experimental group has a means of 6,8 with a standard deviation of ,29. When comparing the grades of the two groups, the result is that of a significant difference of p=,000. For the Social Science test, the control group has a mean of 5,17 with a standard deviation of ,21 while

the experimental group a means of 5,97 and a standard deviation of ,20, which makes a significant difference of ,009 in the T-Student independent samples test. The descriptive statistics of the categorized variables as well as the comparison between the grades obtained in the two groups in the Social Science test are presented in Tables 1 and 2 respectively. These results confirm the hypothesis: a significant difference is observed in the contrast of the data in favor of the experimental group which obtains higher results in the different tests done.

	CG		EG	
	M	SD	M	SD
Natural phenomena English test	3,78	,36	5,47	,38
EFL Final term test	5,21	,28	6,8	,29
Climate Social Science test	5,17	,21	5,97	,20

Table 1. Mean (M) and standard deviation (SD) of the categorized variables (English test on natural phenomena, EFL final term test and Social Science test on climate) of the control group (CG) and experimental group (EG).

	F	Sig	t	Sig (bilateral)
Climate Social Science test	,084	,772	-2,6	,009

Table 2. T-Student for independent samples analysis of the Social Science test on climate

4. Discussion.

The purpose of this research is to analyze to what extent CBI could be a suitable methodology for teaching EFL in Spanish secondary education in order to broaden their lexicon and be more aware of the world that surrounds students. As it has been proved, it has a positive effect on students' academic performance, not only by showing more dominance of the contents in the different EFL tests done throughout the term, but also with higher results in the Social Science tests. The study aimed to, first, clarify which method is more effective to acquire, in the long term, more lexicon related to natural phenomena: communicative language teaching method or CBI, and secondly, to analyze if the use of CBI could have an impact on Social Science academic achievements.

Regarding the first issue, the analysis of the results obtained in the two variables studied (two English tests) concluded that those students who belonged to the experimental group obtained higher results in the two tests, so therefore, they acquired more lexicon. When studying the relationship between the use of CBI and EFL academic performance, the results are also positive, so the hypotheses outlined above are verified by the data obtained in this research. The results show that the participants instructed with CBI have higher academic performance than students with the communicative language teaching methodology since the final term test grades are significantly higher than the ones of the control group. Regarding the second issue, if the use of CBI in the EFL classroom has an impact on the Social Science results, the hypothesis is also verified: the students of the experimental group outperformed those belonging to the control group.

With the aim of controlling that the groups were similar in academic performance and that there were no significant differences in L2, a diagnostic test was administered before the experimentation took place, at the beginning of the school year, and there were no significant differences in L2. These data show that CBI, as an active methodology, prepares students to improve academic performance in language and content exams (English and Social Science), a fact that is observed by comparing the control group with the experimental group.

The findings obtained in this research are similar to the conclusions drawn by previous research. As Creese's (2010) work states, content and language teachers should work cooperatively to provide students with the best educational experiences and make them work

in their zone of proximal development. Only this way, they can develop their linguistic competence and acquire new contents.

The findings obtained by Quintero and Lopera (2016) are similar to the conclusions drawn in this work. Students seem to be more motivated and eager to learn the contents and improve their English command due to the use of CBI. Also, students also performed a noticeable advance in its acquisition, as it occurs in this research, in which the experimental group obtains higher academic results in the different EFL tests. Moreover, in both works, as well in Aiello's (2019) students seemed to be more motivated since all the activities were contextualized and based on real-life experiences, and they found them practical and suitable for their learning.

5. Conclusions.

In light of the results obtained in this exploratory research, and the scare studies focused on CBI at the secondary education level, it would be suitable for EFL secondary education teachers to choose the use of active methodologies, such as CBI, to improve students' acquisition of lexicon while fostering the learning of the Social Science syllabus.

The main limitations of this exploratory research are the sample size and the *ad hoc* tests, so any generalization of other populations should be made cautiously. In future research it would be advisable to increase the sample size and extend the duration of the application of the CBI methodology by broadening the contents covered. Based on the findings of this study, it may be advisable to use CBI with other curricular subjects, such as Biology, Ethics or Classic Culture. With the results obtained, similar findings may be expected when working with contents of different fields of knowledge.

References bibliography.

Aiello, J. (2019). Targeting Language Ownership and Awareness with Authentic Uses of English. *Journal of e-Learning and Knowledge Society 15*(1), pp. 121-133.

Arslan, S. and Curle, S. (2021). Sustainable development goals in the English language high school curriculum in Turkey. *European Journal of Education 56*(4), pp. 681-695. https://doi.org/10.1111/ejed.12473

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning.* Grune & Stratton.

Balčiūnaitienė, A. (2019). Development of sustainability communication in EFL classroom at higher education. *Visuomenės Saugumas ir Viešoji Tvarka Public Security and Public Order 2019 (22*), pp. 3-12.

Balčiūnaitienė, A. and Teresevičienė, M. (2018). Challenges of Foreign Language Teaching and Sustainable Development Competence Implementation in Higher Education. *Vocational Training: Research and Realities 29*(1), pp. 44-56.

Ballman, T. L. (1997). Enhancing Beginning Language Courses through ContentEnriched Instruction. *Foreign Language Annals 30*(2), pp. 173-186.

Brinton, D. (2003). Content-based Instruction. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill, pp. 199-224.

Brinton, D. Show, M. A. and Wesche, M. B. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. Newbury House Publishers.

Crandall, J. and Tucker, G. R. (1990). Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Languages. In A. Padilla, H. H. Fairchild and C. Valadez (Eds.), *Foreign Language Education: Issues and Strategies*, pp. 83-96.

Creese, A. (2010). Content-Focused Classrooms and Learning English: How Teachers Collaborate. *Theory into Practice 49*(2), pp. 99-105.

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism 19,* pp.198-205.

Dalton-Puffer, C (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated - Learning (CLIL): current research from Europe. In: W. Delanoy and L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching.* Carl Winter, pp. 139-157.

Dueñas, M. (2004). The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *International Journal of English Studies 4*(1), pp. 73-96.

Dupuy, B. C. (2000). Content-Based Instruction: Can it Help Ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes? *Foreign Language Annals 33*(2), pp. 205-223.

Genesee, F. (1991). Second Language Learning in School Settings. Lessons from Immersion. In A. G. Reynolds (Ed*.), Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Lawrence Erlbaum.

Genesee. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Report 11*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Grabe, W. and Stoller, F. (1997) The six-T's Approach to Content-based Instruction. In 656 M. A. Snow and D. M. Brinton (Eds.), *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. Addison-Wesley Longman, pp. 78- 94.

Hardman, M. (2009). *Developing a Teachers' Handbook for Content-Based Instruction at Brigham Young University's English Language Center*. Brigham Young University.

Kasper, L. (2000). *Content-based College ESL Instruction*. Lawrence Erlbaum.

Jodoin, J. J. (2020). Promoting language education for sustainable development: a program effects case study in Japanese higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education 21*(4), pp. 779-798.

Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.

Makarova, E. (2020). Application of sustainable development principles in foreign language education. *E3S Web of Conferences 208*, pp. 1-6.

Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Wesley.

Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones [English and Its Importance in Scientific Research: Some Reflections]. *Rev. Colombiana Cienc. Anim. K5*(1), pp. 243-254.

Peng, Y. (2017). Content-Based Instruction of EFL and Its Effects on Learners' Needs in China. *Education Journal 6*(3), pp. 116-119.

Quintero, J. and Lopera, C. J. (2016). Content Based Lesson Plans inside the English Rural Classroom. *International Education Studies 9*(11), pp. 130-141.

Richards, J. C and Rodgers, T. S (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas [Approaches and Methods in Language Teaching]*. CUP.

Spain. Royal Decree 1105/2014 December 26th, Government Council, which establishes the basic curriculum of compulsory secondary education and baccalaureate levels. Boletín Oficial del Estado, January 3rd 2015, pp. 169-546.

BOCM May. Royal Decree 48/2015 May 14th, Government Council, through which the Madrid Community Secondary Education curriculum is established. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, May 20th, pp. 10-309.

Stryker, S. P. and Leaver, B. L. (1989). Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms. *Foreign Language Annals 22*(3), pp. 269-275.

Ballman (Eds.) (1997). *Content Based Instruction in Foreign Language Education.* Georgetown University Press.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass and G. Madden (Eds.), *Input in Second Laguage Acquisition*. Newbury House, pp. 235-253.

United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25th September 2015: Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Acknowledgements.
I would like to express my gratitude to the Social Science teacher Gema Földessy Aranda, who has gently shared her Social Science test results, an essential tool for this research.

Educación para la salud en un centro de ocio de la tercera edad.

María Dolores López Franco. Universidad de Jaén (España).

Sergio Martínez Vázquez. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción y justificación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera la salud como un completo bienestar físico, mental y social y no solo la ausencia de enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 1998). Esta concepción está bastante alejada del modelo biomédico en el que el cuerpo es considerado como una estructura que ha permitido entender cuáles son los mecanismos por los cuales aparece la enfermedad y cómo la presencia de esta suponía la pérdida de la salud (Baeta, 2015).

La salud es entendida como un recurso que permiten a las personas que la poseen una vida individual, social y económicamente productiva. Los cambios actuales sociodemográficos, de patrones de morbimortalidad y los factores asociados a las causas que provocan estos patrones (generalmente vinculados a los estilos de vida), hace que la promoción de la salud se constituya como un factor clave para preservar y mejorar este recurso para las personas (Pérez Jarauta et al., 2006).

1.1. Promoción de la salud y educación para la salud.

Desde la primera conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud que se celebró en Otawa y las que se sucedieron posteriormente, han dejado patente que el origen de la promoción de la salud no se circunscribe a un solo hecho y que va más allá de la atención sanitaria. La educación para la salud forma parte de la promoción de la salud y abarcaría las oportunidades de aprendizaje que creadas conscientemente permiten una comunicación que mejora el conocimiento relacionado con la salud y el desarrollo de habilidades personales dirigidas a obtener tanto la salud individual como de la comunidad (Organización Mundial de la Salud, 1998)

Hay que tener en cuenta que la educación para la salud no pretende que las personas realicen comportamientos que ya están definidos y prescritos por el educador, sino que estas personas desarrollen habilidades y capacidades que le permitan tomar decisiones de forma autónoma y consciente (Ramasco Gutiérrez, 2014).

Existen diferentes paradigmas o enfoques educativos por los cuales se pueden dar información y educación para la salud. Entre ellos, el paradigma de la pedagogía tradicional y la activa o integradora. Algunas de las características de la pedagogía tradicional se centran en la enseñanza, los objetivos se relacionan principalmente con el área cognitiva, se utiliza una metodología expositiva, el rol de educador es sobre todo "de experto" y la evaluación generalmente es final. En el caso del paradigma de la pedagogía activa o integradora, se centra en el aprendizaje significativo, los objetivos se relacionan con las áreas emocional, cognitiva y de habilidades, se utiliza una combinación de técnicas y métodos activos donde el papel del educador es principalmente de apoyo al aprendizaje y la evaluación es continua y final (Pérez, 2006).

En la educación para la salud es importante que el aprendizaje sea significativo, es decir, se pretende que los participantes adquieran nuevos conocimientos pero que estos tengan significado y sean comprendidos para que puedan ser usados posteriormente en explicaciones, argumentaciones y solución de determinadas situaciones (Moreira, 2017).

Para que se lleve a cabo un aprendizaje significativo en temas de salud, es necesario que los discentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Expresen y conozcan la situación en la que se encuentran mediante un análisis de las experiencias, conocimientos, creencias....
- Profundicen en el tema que se está abordando reorganizando conocimientos y reflexionando sobre otros aspectos como el área emocional.
- Actúen desarrollando recursos y habilidades, tomen decisiones, las experimente en la realidad y las evalúen.

Existen diferentes tipos de técnicas y métodos tanto individuales como grupales que se podrán utilizar en mayor o menor medida en cada uno de los puntos anteriormente citados y que respondan al trabajo en las tres áreas de aprendizaje: conocimientos, actitudes y habilidades (Martínez González et al., 2014; Pérez Jarauta et al., 2006).

1.2. Trabajar en educación para la salud en personas mayores.

A día de hoy y a nivel mundial, las personas suelen llegar a vivir más tiempo que sus antecesores. Algunos datos arrojados por la World Health Organization indican que en la década comprendida entre 2020-2030, el porcentaje de personas mayores de 60 años aumentará un 34%. Este rango etario e incluso de mayor edad supera actualmente a los niños menores de cinco años, pero que en el 2050 se incrementará con respecto al número de personas con edades comprendidas entre 15 y 24 años (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Aunque en el proceso de enseñanza y aprendizaje en temas de salud suele abordarse en diferentes etapas, siendo predominante en la infancia y adolescencia (Calderón Larrañaga et al., 2019; Termes Escalé et al., 2021), hay que considerar distintos aspectos en la educación en salud de adultos que pueden ayudar en el desarrollo de la metodología de trabajo. Entre ellas:

- Las personas adultas por las experiencias vividas tienen unos conocimientos y sentimientos sobre cuestiones determinadas. En este sentido, la motivación en el aprendizaje en muchas ocasiones va a venir determinado por los problemas o necesidades específicas, el interés por el tema o, por el contrario, su resistencia al cambio.
- En las personas adultas se debe de tener en cuenta su situación cognitiva y la mayor eficacia de técnicas activas y participativas (Pérez Jarauta et al., 2006).

El aprendizaje en este grupo de personas se realiza a través de la reorganización de conceptos adquiridos como resultado de sus experiencias previas modificándolos a partir de las nuevas informaciones adquiridas, de esta forma serán capaces de integrar una modificación saludable en sus comportamientos (Martínez González et al., 2014).

Las personas mayores, generalmente definidas como una persona de 65 años o más, tienen un conjunto de particularidades como consecuencia de enfermedades agudas o crónicas que se dan en combinación con cambios degenerativos relacionados con la edad, produciendo limitaciones en las funciones físicas, mentales y/o sociales. En este grupo de personas la nutrición es un importante modulador de la salud y bienestar (Volkert et al., 2019). Del mismo modo, la realización de actividad física de forma regular ayuda a mejorar tanto la función física

como mental además de mantener a las personas mayores con una mejor capacidad funcional (Belmonte Darraz et al., 2021).
Debido al rápido y constante incremento de este grupo de edad, junto con la mayor demanda de la atención que requiere, se hace necesario que el cuidado de estas personas se centre en mejorar la calidad de vida a través de propuestas que se relacionan con las competencias funcionales, la autonomía, bienestar y la promoción de la salud (Krajic et al., 2014). Se trata de fomentar un envejecimiento saludable en las personas mayores para desarrollar y mantener la capacidad funcional que hace posible el bienestar. En este sentido, se justifica el desarrollo de este trabajo que pretende reflejar una propuesta metodológica para la realización de un programa de educación para la salud en un centro de lúdico de mayores.

2. Objetivos y competencias.

El objetivo principal es diseñar un programa de educación para la salud para personas mayores en un centro lúdico de mayores. Como objetivos específicos se encuentran facilitar formación relativa a la alimentación y ejercicio físico y su aplicación en actividades realizadas de forma rutinaria. En cada una de las sesiones que forman parte de esta propuesta educativa se fijarán unos objetivos que vendrán determinados por el tema que se vaya a abordar. Estos se presentan en la descripción de cada una de las sesiones.
Las competencias básicas que se pretenden que los participantes adquieran son: adquisición de hábitos saludables tanto en la elección como en la preparación adecuada de los alimentos y la valoración de la actividad física como elementos para preservar la salud y garantizar una mayor independencia y calidad de vida.

3. Metodología.

De forma tradicional la educación para la salud se realiza en los centros de salud. Si bien los centros de salud constituyen lugares indiscutibles donde las personas con diferentes patologías pueden recibir tanto formación como información fundamental de las enfermeras para que puedan realizar sus cuidados, es necesario abordar otros entornos en los que suelan encontrarse con el objetivo de intentar llegar a la mayor cantidad de usuarios. Es por ello que se propone los centros lúdicos de mayores, comúnmente denominados hogar del jubilado o del pensionista como lugares idóneos en el que la educación para la salud debe considerarse como una actividad más dentro de las muchas que pueden llevarse a cabo de forma rutinaria.

- La propuesta que se presenta se realiza teniendo en cuenta la necesidad de trabajar en las tres áreas de aprendizaje: conocimientos, actitudes y habilidades (Martínez González et al., 2014) y con una serie de principios didácticos que regirán el proceso educativo (Vargas Jiménez y Hernández Falcón, 2006):
- Principio del carácter científico. Dirigido a enseñar y educar a los participantes en las diferentes sesiones bajo una realidad objetiva donde los conceptos tienen un fundamento científico. En este sentido, se tendrá en cuenta para el diseño de los recursos diversas fuentes actualizadas basadas en evidencia científica, así como la utilización de cuestionarios validados.
- Principio de la sistematización. La concatenación de los contenidos siguiendo una secuencia lógica y enlazando las diferentes partes es fundamental para que los participantes pueden comprender y asimilar el conocimiento. Se recomienda determinar inicialmente los conocimientos previos que tienen los participantes. Para ello se utilizará el análisis de cuestionarios sobre alimentación y las creencias que poseen en relación con el ejercicio físico. Posteriormente el inicio de las diferentes sesiones planteadas comenzará con un recordatorio de los contenidos tratados en las sesiones previas.

- Principio de la vinculación de la teoría con la práctica. Para dominar el contenido no solo es necesario estudiarlo sino también aprender a aplicarlo. En cada una de las sesiones se llevará a la práctica mediante diferentes técnicas los contenidos teóricos tratados.
- Principio de la asequibilidad. Este principio exige que el proceso de enseñanza sea comprensible y considere las características individuales de los participantes. En este sentido, el desarrollo de los materiales deberá estar en consonancia con las características de los participantes, en este caso personas mayores. Las actividades propuestas estarán vinculadas a situaciones comunes de su vida diaria como por ejemplo la preparación de comidas o la realización de actividades de la vida diaria que permitan incorporar conceptos clave de alimentación y realización de ejercicio físico.
- Principio de la solidez de los conocimientos. Observar este principio significa fijar de forma constante los contenidos asimilados. En las diferentes sesiones se plantean diferentes técnicas para que los conocimientos asimilados sean analizados por los participantes desde diferentes puntos de vista y se fijen en profundidad. Así mismo se realizarán evaluaciones en cada una de las sesiones planteadas. El seguimiento de la educación indicada en la propuesta se realizará de forma semanal a través de un diario de campo elaborado por la enfermera que imparte la educación.
- Principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del docente. Con este principio se pretende que exista una correlación positiva entre la labor directora que ejerce el docente y el trabajo consciente de los participantes durante el proceso educativo. Se analizará este principio mediante la evaluación de las actividades y el diario de campo cumplimentado por la enfermera que imparte la educación.
- Principio de la atención individual del estudiante en interacción con el trabajo general del profesor con el grupo. Seguir este principio consiste educar a los participantes del grupo de forma colectiva, creando oportunidades de trabajo integrado al mismo tiempo que se atiende de forma individual para contribuir al desarrollo de las aptitudes de cada uno. Se pondrá en práctica mediante la realización de actividades grupales (ej: técnica en rejilla) así como actividades individuales (ej: portafolio, fotopalabra..)

En el programa formativo se incluirán a todas las personas que se encuentren en el centro lúdico de mayores, que no tengan limitaciones para la realización de las actividades propuestas o dificultades de comunicación y que firmen el consentimiento informado para participar en el proyecto una vez explicados los objetivos del estudio y actividades a realizar.

Para la realización del proyecto se disponen de las fases que aparece en la Figura 1. La temporalidad de la fase inicial vendrá condicionada por la obtención de los permisos de las autoridades competentes y el informe favorable del comité de ética de investigación. En la fase 2 se llevará a cabo la creación de los materiales como los trípticos, cartel, power-point.. que serán necesarios para realizar las sesiones formativas. La fase 3 irá dirigida a la implantación de cada una de las sesiones diseñadas y la evaluación tanto continua como final de los contenidos aprendidos. Se estima que para la implantación de las diferentes actividades incluidas en la tercera fase sea necesario al menos unas tres semanas, ya que se pretende que las personas que quieran participar en el programa formativo puedan seguir realizando las actividades que llevaban a cabo de forma habitual en el centro lúdico.



Figura 1. Fases del proyecto.

En la Tabla 1 se muestra las tres sesiones correspondientes a la fase de 3 de implantación y evaluación que abarcarían las áreas de aprendizaje (conocimientos, actitudes y habilidades) relacionados con educación con la alimentación y ejercicio físico. Las técnicas podrán realizarse de forma individual o grupal dependiendo de la sesión y de los contenidos que se quieran abarcar.

SESIÓN	Bloque Temático	DURACIÓN
1: "INVESTIGANDO EN EL AULA"	ALIMENTACIÓN Y EJERCICIO FÍSICO	90 minutos
2: "CONOCIENDO LOS ALIMENTOS"	ALIMENTACIÓN	90 minutos
3: "LO QUE NO SE MUEVE, SE ESTANCA"	EJERCICIO FÍSICO	90 minutos

Tabla 1. Propuesta de tres sesiones de un programa formativo de mayores.

El guion de organización de cada una de las sesiones educativas sigue la distribución de: contenidos tratados, objetivos, técnica utilizada, el tiempo estimado, recursos utilizados y evaluación.

SESIÓN 1: "INVESTIGANDO EN EL AULA"

- 1.1 Contenidos a tratar:
  - Presentación de los asistentes (10 minutos).
  - Adherencia al patrón de Dieta Mediterránea (30 minutos).
  - Factores que condicionan el ejercicio físico (30 minutos).
  - Tarea para casa (10 minutos)
  - Evaluación de la sesión (10 minutos)
- 1.2 Objetivos:
  - Fomentar la socialización.
  - Conocer la adherencia al patrón de la Dieta Mediterránea.
  - Explorar conocimientos, actitudes y barreras hacia la realización del ejercicio físico.
  - Motivar para el autocuidado.
- 1.3 Técnicas:
  - Romper el hielo mediante la presentación de cada uno de los participantes.

- Test de la dieta mediterránea. Basado en el test Predimed es un breve instrumento de valoración dietética formado por un conjunto de 14 preguntas cortas cuya evaluación pretende ofrecer información sobre la adherencia al patrón de Dieta Mediterránea.
- Técnica en rejilla: Para esta técnica se pueden utilizar grupos pequeños (aproximadamente de 6 participantes) o grandes donde expresan sus creencias, experiencias o conocimientos sobre aspectos distintos de un tema en concreto. Puede realizarse una puesta común y el educador ordena y devuelve las aportaciones al grupo (Sánchez Suárez et al., 1999). Es importante explicar la dinámica de esta técnica: de qué tipo es (oral/escrita), el tiempo para poder rellenar la rejilla, la tarea que se tiene que realizar, los instrumentos que se van a utilizar y el rol que desempeña el educador. Las rejillas tienen que presentarse con un encabezamiento y con una serie de campos que hay que completar. En la Tabla 3 se presenta una rejilla para tratar el contenido "Factores que condicionan el ejercicio físico".

Temática	Ejercicio físico
ENCABEZAMIENTO	Desde vuestra experiencia comentad:
CAMPOS	1. Aspectos (personales y del entorno) que facilitan realizar ejercicio físico
	2. Aspectos (personales y del entorno) que impiden realizar ejercicio físico

Tabla 3. Propuesta de técnica en rejilla.

- Técnica para la motivación del autocuidado: Se utilizará el método de portafolio/recordatorio donde los participantes y hasta la siguiente sesión deberán de recoger el tipo de alimentos que ha consumido.

- 1.4 Recursos:
  - Materiales: Lápiz, papel, cuestionarios (Test de la dieta Mediterránea, Técnica en rejilla), pizarra blanca o digital.
  - Personales: Enfermera.
- 1.5 Evaluación:
  - Mediante una ronda grupal y con puntuación del 1-10 los participantes valorarán la sesión "Investigando en el aula".

SESIÓN 2: "CONOCIENDO LOS ALIMENTOS"

- 2.1 Contenidos a tratar:
  - Resumen del día anterior (10 minutos).
  - Alimentos saludables y no saludables (30 minutos).
  - Preparación de los alimentos (30 minutos).
  - Tarea para casa (10 minutos)
  - Evaluación de la sesión (10 minutos).
- 2.2 Objetivos:
  - Fomentar la socialización.
  - Enseñar los alimentos saludables y no saludables.
  - Comprender las ventajas/desventajas que poseen las diferentes formas de preparación de los alimentos.
  - Preparar una comida saludable.
- 2.3 Técnicas:
  - Análisis de refranes relacionados con la comida. En ellas se quiere ver el significado que otorgan a algunos refranes populares y su relación con la salud.

- Técnica expositiva por parte del docente en la que explicará conceptos de alimentos saludables y no saludables. Posteriormente los diferentes participantes expondrán el registro de alimentos que ha realizado desde la última sesión y se procederá a realizar un pequeño debate clasificándolos en saludables o no saludables.
- Fotopalabra: En esta técnica se utilizarán fotos en los que los alimentos aparecen preparados de diferentes formas. Cada persona del grupo escogerá una foto y explicará los motivos por los cuales lo ha escogido.
- De desarrollo de habilidades: Los participantes tendrán que crear una comida saludable en casa que será presentada al inicio de la sesión 3 en un concurso titulado "Cocinar sin sal no está mal".

- 2.4 Recursos:

Los recursos serán tanto personales (enfermera que ejercerá de educadora y moderadora) como materiales.

Para la elaboración del material formativo se utilizarán distintas modalidades:

- Carteles con dimensiones aproximadas de 800x600 mm. Deben de ser lo más ilustrativos posibles, en el que se muestre de forma visual, con gráficos y colores distintivos el mensaje que se quiere transmitir. El cartel en orientación horizontal, podrá ser distribuido en tres secciones. Cada sección tendrá un fondo de color distinto: rojo, amarillo y verde. Así en cada una de las secciones se podrán poner:
  - Alimentos saludables de consumo diario en cada comida principal que se encontrarán sobre un fondo verde. Con esto se pretende que el usuario entienda que todos aquellos alimentos que se encuentren en esta zona y bajo ese fondo verde son alimentos que permitirán mantener una salud adecuada.
  - Alimentos saludables de consumo variado semanal que se encontrarán sobre un fondo amarillo. Con esto se pretende que el usuario entienda que todos aquellos alimentos que se encuentran en esta zona deben de distribuirse a lo largo de la semana (alternancia de legumbres, pescado y carnes, por ejemplo).
  - Alimentos de consumo ocasional y moderado. Con esto se pretende que el usuario entienda que todos aquellos alimentos que se encuentren en esta zona y bajo ese fondo rojo son alimentos que deben de tomarse de forma ocasional debido a que son menos saludables (ej, alcohol, bollería, carnes procesadas).

Se colgarán los posters recomendando que sean dispuestos en lugares visibles del centro lúdico de mayores y alejados de cualquier otro tipo de publicidad o cartel con el objetivo de centrar la atención de las personas mayores.

- Trípticos con un tamaño aproximado de 297x210 mm, en cuyo interior se deben de recoger las mismas imágenes que las mostradas en el cartel. Se darán a cada uno de los asistentes al finalizar la sesión para que se lo lleve a su domicilio.
- Power-point, en el que se muestren la clasificación de los diferentes alimentos y cómo seguir una alimentación saludable.
- Fotografías plastificadas de diferentes tipos de alimentos preparados de diferentes formas.

- 2.5 Evaluación:
  - Mediante una ronda grupal y con puntuación del 1-10 los participantes valorarán la sesión "Conociendo los alimentos".

- Se realizará un pequeño test con cuestiones relativas a los alimentos que se deben de consumir de forma diaria, semanal u ocasional.

SESIÓN 3: "LO QUE NO SE MUEVE, SE ESTANCA"

- 3.1 Contenidos a tratar.
  - Resumen "Conociendo los alimentos" (20 minutos)
  - Ejercicio físico y beneficios para la salud (30 minutos)
  - Preparación tabla de ejercicios (30 minutos).
  - Evaluación de la sesión (10 minutos).
  - Evaluación global de los conocimientos adquiridos en las tres sesiones (30 minutos)
- 3.2 Objetivos.
  - Clasificar alimentos saludables y no saludables.
  - Exponer las ventajas de la realización del ejercicio físico en las personas mayores.
  - Configurar una tabla de ejercicios.
  - Valorar la sesión "Lo que no se mueve, se estanca".
  - Valorar de forma global todas las sesiones.
- 3.3 Técnicas.
  - Debate grupal: Los alimentos incluidos en los diferentes platos preparados, serán clasificados por los participantes siguiendo el esquema propuesto en la sesión anterior. Todos los platos se incluirán en el concurso "Cocinar sin sal no está mal" y se premiará el plato que incluya más cantidad de alimentos y haya seguido una preparación más saludable.
  - Exposición mediante un power point de las ventajas de la realización de ejercicio físico (30 minutos).
  - Demostración y realización grupal de los diferentes tipos de ejercicios-físico siguiendo las pautas de la "Guía de Ejercicio Físico para mayores" (Gil Gregorio et al., 2012).
- 3.4 Recursos.

Los recursos serán tanto personales (enfermera) como materiales. Se necesitará un power-point en el cual se muestre los contenidos que abarcan la sesión "Lo que no se mueve, se estanca", pesas, toalla, cuestionario final de conocimientos, lápices o bolígrafos.

- 3.5 Evaluación.
  - Mediante una ronda grupal y con puntuación del 1-10 los participantes valorarán la sesión "Lo que no se mueve, se estanca"
  - Evaluación global de los conocimientos sobre la realización de ejercicio físico y preparación saludable de comidas tratados en clase mediante un test/cuestionario.

Para el seguimiento de la propuesta además de la utilización de un portafolio en el que la enfermera registrará sus impresiones, transcurrido aproximadamente dos semanas de la última sesión se volverán a pasar los cuestionarios utilizados en la evaluación de las sesiones 2 y 3: test con cuestiones relativas a los alimentos que se deben de consumir de forma diaria, semanal u ocasional y conocimientos sobre la realización de ejercicio físico y preparación saludable de comidas.

4. Resultados que se pretenden conseguir.

La propuesta que se presenta constituye el desarrollo teórico de un conjunto de sesiones educativas dirigidas a personas mayores en un contexto diferente al de un centro de salud. Cada vez es más frecuente que se desarrollen estudios en contextos distintos con el objetivo

de captar a la mayor cantidad de población objeto de estudio (Bujanda Saiz de Murrieta et al., 2014).

La utilización en la propuesta de principios didácticos y el empleo de diferentes actividades durante el desarrollo de las sesiones abarcando las diferentes áreas de aprendizaje conocimientos, actitudes y habilidades permitirán que los adultos que participen en ella adquieran las competencias de adquisición de hábitos saludables tanto en la elección como en la preparación adecuada de los alimentos y la valoración de la actividad física como elementos para preservar la salud y garantizar una mayor independencia y calidad de vida.

Se espera que la instauración de sesiones específicas sobre alimentación y ejercicio físico favorecerá la calidad de vida de las personas mayores, produciendo mejoras significativas a nivel funcional y fisiológico. Esto supondría un paso para el desarrollo de políticas a nivel comunitario y local que apoyen el empoderamiento de la salud y el mantenimiento de la funcionalidad de las personas mayores.

El desarrollo del tipo de educación que aquí se presenta va en línea con las declaraciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud, que considera el periodo 2020-2030 como la década del envejecimiento saludable (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Referencias bibliográficas.

Baeta, S (2015). Cultura y modelo biomédico: reflexiones en el proceso de salud-enfermedad. *Comunidad y salud*, *13*(2), 81-83.

Belmonte Darraz, S., González-Roldán, A. M., de María Arrebola, J., & Montoro-Aguilar, C. I. (2021). Impacto del ejercicio físico en variables relacionadas con el bienestar emocional y funcional en adultos mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, *56*(3), 136-143. https://doi.org/10.1016/j.regg.2021.01.006

Bujanda Sainz de Murieta, E., Beitia Berrotaran, G., Zazpe, I., Lasheras, B., & Bes-Rastrollo, M. (2014). Evaluación de una intervención nutricional en personas mayores: el proyecto Edumay. *Nutrición Hospitalaria, 30*(1), 132-139. https://dx.doi.org/10.3305/nh.2014.30.1.7339

Calderón Larrañaga, S., Expósito Ruiz, M., Cruz Vela, P., Cuadrado Conde, A., Alquézar Villarroya, L., Garach Gómez, A., & Toral López, I. (2019). Primary Care and oral health promotion: Assessment of an educational intervention in school children. *Atención Primaria*, *51*(7), 416-423. https://doi:10.1016/j.aprim.2018.05.003

Gil Gregorio, P., Ramos Cordero, P., Marín Carmona, JM., & López Trigo, JA. (2012). Guía de ejercicio físico para mayores "Tu salud en marcha". *Sociedad Española de Geriatría y Gerontología.* https://www.segg.es/media/descargas/GU%C3%8DA%20DE%20EJERCICIO%20F%C3%8DSICO%20PARA%20MAYORES.pdf

Krajic, K., Cichocki, M., & Quehenberger, V. (2014). Health-promoting residential aged care: a pilot project in Austria. *Health Promotion International*, *30*(3), 769-781. https://doi:10.1093/heapro/dau012

Martínez González O, Palmar Santos AM, & Pedraz Marcos A. (2014). La metodología de un proyecto de educación para la salud. En AM Palmar Santos (Ed.), *Métodos educativos en salud* (pp. 108-134). Elsevier.

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12).

Organización Mundial de la salud. (1998). *Promoción de la Salud. Glosario*. OMS. https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf

Organización Mundial de la Salud. (4 de octubre de 2021). *Envejecimiento y salud* [Comunicado de prensa]. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health

Pérez Jarauta MJ, Echauri Ozcoidi M, Ancizu Irure E, Chocarro San Martin E. (2006). Manual de educación para la salud. Gobierno de Navarra. https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/049B3858-F993-4B2F-9E332002E652EBA2/194026/MANUALdeeducacionparalasalud.pdf

Ramasco Gutiérrez, M. (2014). Promoción de la salud y educación para la salud. En AM Palmar Santos (Ed.), *Métodos educativos en salud* (pp. 1-19). Elsevier.

Sánchez Suárez JL, B. H. L., Hernández Navarro A, López Palacios S, Soto Días S, Herrero Vanrell P, et al., (1999). Recomendaciones metodológicas básicas para elaborar un proyecto educativo. Instituto Nacional de la Salud. https://semap.org/wp-content/uploads/2017/09/9_RECOMENDACIONES-INSALUD.pdf

Termes Escalé, M., Martínez Chicano, D., Egea Castillo, N., Gutiérrez Sánchez, A., García Arenas, D., Llata Vidal, N., & Martín de Carpi, J. (2021). Nutritional education in school-age children through Programa Nutriplato®. *Nutrición Hospitalaria, 37*(Spec No2), 47-51. http://doi:10.20960/nh.03357

Vargas Jiménez, A & Hernández Falcón D (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista Pedagogía Universitaria, 11*(3): 15-44, 2006. Editorial Universitaria. https://elibro.net/es/es/ereader/ujaen/22449?page=2

Volkert, D., Beck, A. M., Cederholm, T., Cruz-Jentoft, A., Goisser, S., Hooper, L., & Bischoff, S. C. (2019). ESPEN guideline on clinical nutrition and hydration in geriatrics. *Clinical Nutrition, 38*(1), 10-47. https://doi.org/10.1016/j.clnu.2018.05.024

Educación para la Salud en Dermatología: Escuela de Atopia de Pontevedra.

Ana Batalla. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

Hae-Jin Suh. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

Lucía Vilanova-Trillo. Fundación Biomédica Galicia Sur (España).

Paula Dávila-Seijo. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

Ángeles Flórez. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

1. Introducción

1.1. La dermatitis atópica y sus implicaciones

La dermatitis atópica (DA) es la enfermedad inflamatoria crónica de la piel más frecuente durante la infancia, afectando en torno a un 20% de los niños (Wollenberg et al., 2020). Ésta, además, puede asociarse con otras enfermedades de lo que se conoce como esfera o diátesis atópica, como son las alergias alimentarias, el asma o la rinoconjuntivitis alérgica (Weidinger et al, 2018). Debido a su carácter crónico, su curso intermitente, y el prurito o picor, a menudo intenso, que provoca, no sólo impacta negativamente en la salud física de quienes la padecen, sino que también repercute en el ámbito psicosocial y educativo (Silverberg et al., 2019; Weidinger et al, 2018).

Estas características de la DA hacen necesaria la Educación para la Salud (EpS) en esta enfermedad, y que, en el ámbito biomédico también se conoce como educación terapéutica (ET) al paciente crónico (Fondation eczema, 2022).

Por los motivos previamente expuestos, la DA tiene un impacto negativo en la calidad de vida del paciente y sus cuidadores. Esto es así ya que tanto el tratamiento de la piel lesional como el cuidado de la piel sana consumen tiempo y esfuerzo a niños y familias, alterando sus hábitos y vida cotidiana. Existen también falsas creencias sobre las causas de esta enfermedad o sobre los efectos secundarios de los tratamientos. Estos conceptos erróneos son motivo de preocupación para los pacientes, sus familias y/o cuidadores, y pueden llevar a comportamientos y acciones que, aunque se realicen en busca de un beneficio, sean finalmente perjudiciales para la DA (Stalder et al., 2013). Ejemplos de ello son el falso mito de que las alergias alimentarias son la causa de la DA, o el miedo al uso de uno de los pilares del tratamiento de esta enfermedad, los corticoides, lo que se conoce como corticofobia (LeBovidge et al., 2017).

Así, el impacto negativo en la vida diaria, la laboriosidad del tratamiento, las falsas creencias o preocupaciones ante el uso de medicaciones tópicas, contribuyen a la falta de cumplimiento del tratamiento, con la consiguiente ausencia de mejoría de las lesiones, haciendo necesaria una estrategia que incorpore la EpS a la práctica habitual en dermatología. Además, en muchas ocasiones los pacientes y cuidadores atribuyen erróneamente esta ausencia de mejoría a una falsa inefectividad del tratamiento, pues lo que ocurre realmente es que no se aplica correctamente, generando un círculo vicioso que lleva finalmente a un peor control de la enfermedad. Estas razones hacen aún más necesaria la EpS a familias y niños con DA (Chavigny et al., 2002; Stalder et al., 2013).

2. Las Escuelas de Atopia

2.1. La educación para la salud en atopia

Las Escuelas de Atopia se basan desde un punto de vista teórico en la EpS, lo que se conoce en el ámbito de la dermatología como ET y cuyo objetivo prioritario "es gestionar mejor la enfermedad para mejorar la calidad de vida" (Fondation eczema, 2022). Con esta finalidad, la EpS destinada a las familias (progenitores, niños y adolescentes) es un proceso centrado en el paciente que trata de transmitir la información y las habilidades necesarias para manejar la enfermedad. Así pues, la EpS no trata simplemente de suministrar información, sino de ayudar a los pacientes y familiares a adquirir capacidades, comprender su enfermedad y afrontar las situaciones del día a día, empoderando a las personas afectadas en el manejo de la patología en cuestión. Este proceso centrado en el paciente, ha de tener en cuenta sus propias preferencias y experiencias, para una toma de decisiones compartida sobre el plan terapéutico, lo que se conoce como *shared decision-making*. Sería pues, un proceso opuesto tanto al paternalismo (el médico sabe cuál es la mejor opción), o a un proceso meramente informativo (el médico da las diferentes opciones, y el paciente decide) (Fondation eczema, 2022; LeBovidge et al., 2017; Stalder et al., 2013).

Existen diferentes modos de llevar a cabo la EpS-ET. Según los destinatarios, puede ser individual, colectiva, combinación de ambas, o consistir en videos *online.* Puede ser impartida por personal médico o de enfermería, o llevarse a cabo por un equipo multidisciplinar. También puede basarse únicamente en charlas formativas a pacientes adultos, o bien en talleres estratificados por edades, recurso sobre todo empleado en el caso de los niños (LeBovidge et al., 2017).

Un programa de EpS-ET comprende las siguientes cuatro etapas (LeBovidge et al., 2017):

- Elaboración de un diagnóstico educativo, consistente en intentar conocer las dudas, dificultades, y preocupaciones del paciente en relación con su enfermedad, así como sus capacidades.
- Establecimiento de un programa personalizado en función de los problemas detectados, sobre los que se deberá incidir en el siguiente paso.
- Sesiones formativas: actividad siempre participativa, donde el paciente debe ser un actor, para que pueda aceptar e integrar el cambio.
- Evaluación: esta fase permitirá comprobar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos.

En el campo de la DA, la EpS-ET ha demostrado mejorar el manejo de la enfermedad y el prurito asociado, el autocuidado y la adherencia al tratamiento. Con ello puede romperse el círculo vicioso previamente comentado, mejorando de este modo la calidad de vida, la evolución y complicaciones de la enfermedad, derivando en un menor consumo de unos recursos sanitarios limitados, con menos visitas a la consulta y menor necesidad de ingresos (Stalder et al., 2013; Weingarten et al., 2002).

De este modo, se puede afirmar que las Escuelas de Atopia son el escenario ideal para desarrollar la EpS (Stalder et al., 2013; Weingarten et al., 2002). Esto, además, favorece la creación de un espacio donde las necesidades sentidas de familia y niños son escuchadas y que en muchas ocasiones no se tienen en cuenta en la toma de decisiones compartidas, sobre todo en el caso de estos últimos. De este modo, los profesionales pueden desde su posición jugar un papel clave para actuar en el interés de los escolares, equilibrando su necesidad de verbalizar sus preferencias sobre su enfermedad, a la vez que se les da la información adaptada a su etapa vital (Coyne y Harder, 2011; Coyne et al., 2014).

2.2. Origen, desarrollo y beneficios de las Escuelas de Atopia.

Las Escuelas de Atopia se originaron en Nantes (Francia) en el año 2000 y su precursor fue Jean Francois Stalder. Ya en su inicio, se compusieron de un equipo multidisciplinar formado por dermatólogos, pediatras, alergólogos, enfermería, psicólogos o psicoterapeutas. El objetivo de estas escuelas se dirigía a conseguir un mejor control de la enfermedad, implicando para ello a los propios pacientes y cuidadores, a los que se formaba sobre la enfermedad y su manejo, tratando asimismo con calma las dudas y preocupaciones que surgiesen sobre la DA (Fondation Eczema, 2020a).

Desde su fundación, las Escuelas de Atopia se han ido desarrollando por todo el mundo, teniendo especial peso en la Europa más occidental. Aunque cada Escuela de Atopia tiene su dinámica y funcionamiento individualizado, todas comparten los objetivos previamente comentados (Fondation Eczema, 2020a).

Stadler et al. (2013) describen el escenario habitual de la EpS-ET en DA a nivel mundial, a través de un cuestionario realizado a expertos sobre DA de 23 hospitales procedentes de 11 países. Indican que la población diana más frecuente a la que se dirigen estas sesiones son niños y adolescentes con DA moderada-grave. Los programas son tanto individuales como colectivos, aunque predomina esta última opción. Asimismo, se evidencian en este trabajo dos modos de organización colectiva. La primera, con grupos poco numerosos de en torno a 10 participantes estratificados por edades; la segunda con más de 100 asistentes, lo que permite menor interacción. Lo habitual es que el equipo que conduce estas sesiones sea multidisciplinar, formado por facultativos especialistas de las áreas de dermatología y pediatría, así como enfermeras. El número de sesiones que cada Escuela organiza varía entre 1 y 6, con un total de 2 a 12 horas de duración. El número de pacientes al año que participan en las Escuelas oscila entre 20 y 200, según sea el formato de la misma. La evaluación de la consecución de los objetivos difiere en las distintas escuelas, así pues, unas miden el impacto de dichas sesiones en la mejoría clínica, otras el impacto en la calidad de vida de los asistentes, o bien el nivel de satisfacción de los asistentes (Stalder et al., 2013).

Precisamente por las diferentes dinámicas e intervenciones, existen pocos estudios aleatorizados y controlados que analicen el uso de la EpS-ET en DA, que puedan ser evaluados objetivamente y comparados, puesto que son metodológicamente heterogéneos, utilizan programas educacionales muy diversos, y los objetivos a medir son también diferentes. Sin embargo se dispone de una revisión del grupo Cochrane del año 2014 cuyo objetivo consiste en evaluar el efecto de las intervenciones psicológicas o educacionales en niños con DA. Para ello incluyen estudios clínicos randomizados que analicen uno o ambos tipos de intervenciones en dicha población diana. Tras la revisión de la literatura, incluyen 10 ensayos, 9 basados en tratamiento educacional, alcanzando 2003 participantes, y sólo uno sobre tratamiento psicológico, con una población de 44 participantes. En todos los casos se comparó el grupo de intervención (aquel que recibe tratamiento educacional/psicológico) frente al control. En los grupos de intervención, de modo aunado, se encontró disminución de la gravedad de la DA, menor frecuencia de la sensación de prurito, menor impacto en la calidad de vida, sobre todo en el grupo de menor edad, y mejor adherencia al tratamiento. Es de interés mencionar que uno de los ensayos analiza el impacto económico de estos programas comparando gasto de visitas médicas y prescripciones antes y 1 año después de la formación, encontrando una reducción significativa de los costes en el grupo de la intervención. Concluyen así que existe evidencia para indicar que las intervenciones educacionales en DA disminuyen su gravedad y su impacto en la calidad de vida de los pacientes, lo que lleva implícito un mejor control de la enfermedad, pudiendo derivar en un menor consumo de

recursos sanitarios, con menos visitas a la consulta y menor necesidad de ingresos (Ersser et al., 2014).

Del mismo modo, otros estudios adicionales muestran un efecto beneficioso de la EpS-ET en la DA. Chavigny et al (2002) miden el efecto de un programa educacional en 40 pacientes con una edad media de 9 años con DA moderada-grave que asistieron a las Escuelas de Atopia. En el seguimiento a 6 meses un 97% de los pacientes experimentó mejoría en las escalas de gravedad de la enfermedad, y se alcanzaron los objetivos educacionales planteados en el 71% de los casos.

Se han sugerido diversas consideraciones a tener en cuenta para lograr los efectos beneficiosos que permite la EpS-ET (Coyne et al., 2011; LeBovidge et al., 2017):

- Es crucial en la mayoría de las enfermedades crónicas, por lo que los recursos educativos deberían estar al alcance de todos aquellos pacientes que deseen formarse.
- La EpS debe ser siempre ofrecida y nunca impuesta.
- Deben promulgarse bases para un correcto manejo de la enfermedad teniendo siempre en cuenta las preferencias de los pacientes y familia, ya que su implicación en la toma de decisiones será determinante para una mejor adherencia y satisfacción con el tratamiento.
- Debe siempre aconsejarse la supervisión médica especializada para llevar a cabo un adecuado intercambio de información, ofrecer consejos y poder responder a las dudas y preocupaciones que se pongan de manifiesto.
- Es además imprescindible diseñar la escuela adaptándola al nivel sociocultural y edad de los receptores.

3. La experiencia de la Escuela de Atopia de Pontevedra.

3.1. Implantación y desarrollo.

La Escuela de Atopia de Pontevedra comenzó en diciembre de 2016 y sigue vigente en la actualidad. Las jornadas se celebran con periodicidad cuatrimestral y hasta la fecha se han celebrado 11 jornadas. Se llevan a cabo en el Complejo Hospitalario Universitario de Pontevedra (Hospital Montecelo), Galicia, noroeste de España.

El modo de organizar esta Escuela se basa en un modelo colectivo, en formato de pequeños grupos. A cada jornada asisten entre 10 y 20 familias por sesión. Los progenitores y/o cuidadores asisten a sesiones formativas sobre la DA. Paralelamente, los niños procedentes de estas familias asisten a talleres prácticos. El número de participantes de estos talleres oscila entre 8 y 12, ya que dichos talleres se limitan a escolares a partir de los 4 años.

La difusión se realiza a través de carteles informativos que se exponen en los Servicios de Dermatología, Pediatría y Centros de Salud del *Área Sanitaria de Pontevedra e O Salnés*. También se da la información a los centros educativos del área de influencia y se publicita en la prensa autonómico-local. Se trata de sesiones de acceso abierto dirigidas a cualquier familia con escolares con DA en cualquiera de sus niveles de gravedad.

Para poder diseñar las jornadas en función de las características de sus receptores, éstos deben inscribirse previamente a través del canal de comunicación habilitado para tal fin.

3.2. Diseño y planificación de las escuelas

Las sesiones se estructuran en cinco módulos formativos fundamentales: causas y manifestaciones clínicas de la DA, relación entre DA y alergia, evaluación de la gravedad de la

DA, cuidados generales y el tratamiento tópico, y un último tema sobre corticofobia. La información sobre estos temas la imparten dermatólogos y pediatras, en sesiones de entre 15 y 25 minutos de duración. Posteriormente se da paso a un coloquio con preguntas y comentarios por parte de los asistentes de una duración aproximada de 30 a 45 minutos.

Las actividades de los talleres para niños las dirigen enfermeras, una psicóloga y una maestra de educación primaria con mención en atención a la diversidad. De este modo, pretendemos realizar esta actividad involucrando a educadores que enriquezcan al equipo multidisciplinar, habitualmente formado únicamente por profesionales sanitarios. En estos talleres se trabajan las emociones derivadas de padecer esta enfermedad cutánea, se instruye en la correcta aplicación de los emolientes[36] y se inculca la adquisición de determinados hábitos de cuidado de la piel.

A continuación, se detallan los módulos formativos destinados a progenitores y/o cuidadores:

- Causas y manifestaciones clínicas de la DA: se hace hincapié en la etiología multifactorial de la DA, sus diversas manifestaciones en la piel, su carácter crónico, y la posibilidad de que existan brotes graves. Una parte importante de esta presentación se destina a que los asistentes aprendan a conocer qué es eccema y qué no lo es, qué se puede y debe tratar y qué no requiere tratamiento o sólo precisa emolientes. El simple hecho de que los cuidadores conozcan estas diferencias va a tener un impacto muy positivo en el cumplimiento terapéutico y en la efectividad del mismo.
- DA y alergia: se aborda la relación existente entre DA y alergia. Se incide en que la DA no es una alergia a alimentos ni a alérgenos ambientales, y se insiste mucho en que sensibilización (presentar una prueba positiva que indique "reactividad" frente a un alérgeno, pero que no repercute ni da síntomas en el paciente) no es igual que alergia (manifestación en un órgano, que percibe el paciente, de la "reactividad" a un alérgeno). Se alerta también sobre las dietas restrictivas, en cuanto a que nunca deben hacerse sin supervisión por el especialista correspondiente.
- Evaluación de la gravedad: se comentan diferentes escalas que evalúan la gravedad de la DA y se enseña cómo descargar una aplicación para dispositivos Android, Apple o PC, para que puedan evaluar la gravedad en el domicilio por sí mismos (Fondation Eczema et al., 2020b). El saber evaluar la gravedad ayuda a un cierto empoderamiento en el control de la enfermedad y permite poder registrar la fluctuación de los brotes y la intensidad de los mismos en cada niño.
- Cuidados generales y tratamiento tópico: este módulo posee una duración algo mayor que los anteriores ya que pretende dar información sobre el cuidado habitual de la piel, las precauciones a considerar sobre los factores del entorno desencadenantes o contribuyentes a las exacerbaciones de la enfermedad, los diferentes tratamientos tópicos disponibles y el modo adecuado de emplearlos y aplicarlos. Incluye también un apartado breve sobre el picor y las medidas que pueden ayudar a minimizarlo.
- Corticofobia: se centra en la actitud negativa hacia el tratamiento con corticoides que deriva en un miedo irracional hacia su uso, esto es, corticofobia (Li et al., 2017). Se explican fundamentalmente sus causas y sus consecuencias, y se da

[36] Producto con la capacidad de restaurar la piel seca, que además hidrata y lubrica (Draelos, 2000).

información basada en la evidencia científica para conseguir revertir esta situación.

Las cinco sesiones preceden a un coloquio en donde los asistentes preguntan y comentan abiertamente dudas, preocupaciones, actitudes recomendables, etc. sobre la enfermedad. Las preguntas se realizan de modo abierto, y son respondidas por uno o por varios de los profesionales, ya que el formato de este coloquio es enormemente participativo y trata de aportar lo máximo posible a las demandas de los asistentes, dándose lugar a debates enriquecedores también para los profesionales.

En relación con los talleres destinados a los niños, éstos se orientan a dos grupos de edades diferentes, ya que es deseable que las edades de los participantes sean relativamente parejas en el grupo para que haya más aspectos en común al periodo evolutivo y la sesión pueda ser más adaptada a éste. Ambos tienen una estructura similar.

- Taller destinado a niños de menor edad (edades orientativas de 4 a 8 años): es liderado por una enfermera y una maestra de educación primaria con mención en atención a la diversidad.
    - Se comienza con un cuento infantil popular adaptado a la DA, para que su mensaje permita afianzar alguna conducta clave en el comportamiento del cuidado de la piel.
    - Después, se realizan manualidades relacionadas con la historia contada, con finalidad reiterativa del mensaje dado a través del cuento, y que al mismo tiempo les permita tener un papel activo en la historia.
    - Se trabajan las emociones mediante un juego con murales y materiales adhesivos en donde van "pegando" las "las emociones" producidas por la DA en las situaciones que se van planteando.
    - En la última parte se les enseña la aplicación de emolientes de modo práctico, participando los propios niños, y los mecanismos de evitación de rascado.
    - Contamos también con un "juego de la oca" aplicado a la enfermedad, que sirve para reforzar lo aprendido a través de la gamificación. En este se va avanzando según se contesten bien diferentes preguntas acerca de hábitos del cuidado diario de la piel, la relación con el entorno, y del uso de los emolientes.
    - El taller finaliza con un ejercicio de relajación adaptado a la etapa evolutiva.
- Taller destinado a niños de mayor edad (edades orientativas de 9 a 12 años): la diferencia fundamental con respecto al taller anterior es que se suprime la parte de la manualidad, y se da más peso para trabajar las emociones mediante diálogos y debates en pequeños grupos, exponiendo también ejemplos o situaciones que fomenten el dinamismo de la actividad y la participación.

Por las características de nuestras sesiones, que son colectivas, no es posible seguir el orden lógico de las cuatro etapas de la EpS-ET, salvo en el caso de los niños de mayor edad, en los que sí se comienza con una entrevista personalizada, pero todos estos puntos son igualmente abordados. Se parte de la base de las preocupaciones y falsas creencias tan frecuentes y bien establecidas en la DA, y todos estos puntos se abordan en las charlas para los padres y las actividades para los niños. De hecho, en el coloquio se ponen de manifiesto estas dudas y se ratifica la adecuación de los temas tratados.

3.3. Evaluación y retroalimentación.

Para valorar el nivel de satisfacción de los asistentes a la Escuela de Atopia se ha elaborado una breve encuesta *ad hoc* de cumplimentación voluntaria y anónima. Se trata de una serie de

preguntas con una escala de respuesta tipo Likert (1=mucho a 3=poco), y donde las 3 últimas preguntas indagan acerca de los conocimientos previos de la enfermedad, y del efecto de la Escuela de Atopia en la ampliación y aplicabilidad de dichos conocimientos. Incluye también una pregunta abierta para que se sugieran temas de interés o aspectos que precisen información más detallada para futuras sesiones.

Hasta el momento actual se han recogido y analizado 115 encuestas procedentes de 10 sesiones (en una de ellas no se entregaron por coincidir en el tiempo correspondiente al primer año de pandemia COVID). Del total de participantes en la encuesta, solamente el 8,8% de los progenitores/cuidadores referían tener mucha información sobre la enfermedad con anterioridad a la celebración de la Escuela de Atopia. El 89,1% de las familias consideró que el taller amplió los conocimientos sobre DA medianamente (20% de los asistentes) o mucho (79,1% de los asistentes), y en todos los casos la información recibida fue considerada moderadamente práctica (18,1% de los encuestados) y, sobre todo, muy práctica (80,9% de los encuestados).

Por otra parte, aunque en la Escuela de Atopia de Pontevedra se trabaja a modo de jornada de puertas abiertas, y no se realiza un seguimiento prospectivo de los asistentes, el carácter moderadamente práctico o muy práctico de las sesiones, según la opinión de los encuestados, apunta a un efecto beneficioso en el tratamiento y control de la enfermedad.

Por todo ello, se puede considerar que la Escuela de Atopia de Pontevedra mejora el manejo de la enfermedad con el consecuente aumento en la calidad de vida de los asistentes, resultando muy satisfactorio desde sus inicios.

4. Conclusiones.

Se presenta la Escuela de Atopia desarrollada en el Complejo Hospitalario Universitario de Pontevedra organizada en pequeños grupos, con charlas formativas para los adultos y talleres adaptados por edad para los escolares. De este modo se contribuye a generar conocimiento en torno al diseño y contenidos desarrollados para estas Escuelas de Pacientes, lo que pretende fomentar el conocimiento de la enfermedad y la toma de decisiones compartidas entre los profesionales, familias y escolares.

Conviene resaltar la importancia de la participación en las Escuelas de un equipo de profesionales multidisciplinar. En la Escuela que aquí se presenta la colaboración de dermatólogos, pediatras, enfermeras, una psicóloga y una educadora con experiencia en pedagogía terapéutica ha facilitado un abordaje integral de la enfermedad.

Finalmente, destacamos la importancia de los debates y las relaciones terapéuticas generadas, junto con los positivos resultados de los cuestionarios a pacientes y cuidadores, por su utilidad para obtener una retroalimentación, afianzar temas que susciten dudas o no hayan quedado claros, y realizar adaptaciones de las futuras Escuelas de Atopia en base a las necesidades expresadas por los participantes.

Referencias bibliográficas.

Chavigny, J.M., et al. (2002). Assessment of an educational program in an «Atopic School»: pilot study in 40 patients. *Annales de Dermatologie et de Vénéréologie, 129,* 1003-1007.

Coyne, I., & Harder, M. (2011). Children's participation in decision-making: Balancing protection with shared decision-making using a situational perspective. *Journal of Child Health Care, 15*(4), 312–319.

Coyne, I., et al. (2014). Children's participation in shared decision-making: children, adolescents, parents and healthcare professionals' perspectives and experiences. *European journal of oncology nursing, 18*(3), 273–280.

Draelos, D. (2000). Therapeutic moisturizers. Dermatolic Clinics, 18, 597-607.

Ersser, S.J., et al. (2014). Psychological and educational interventions for atopic eczema in children. *Cochrane Database Systematic Reviews,* CD004054.

Fondation eczema. 2022. Eczema: la educación terapéutica, una ayuda eficaz https://www.fondationeczema.org/es/tratar/educacion-terapeutica

Fondation eczema. 2020a. Recibir acompañamiento. Recuperado de: https://www.fondationeczema.org/es/recibir-acompanamiento/encontrar-un-experto.

Fondation eczema. 2020b. PO-SCORAD. Recuperado de: https://www.fondationeczema.org/es/po-scorad.

LeBovidge, J., et al. (2017). Atopic dermatitis: therapeutic care delivery: therapeutic education, shared decision-making, and access to care. *Seminars in Cutaneous Medicine and Surgery, 36,* 131-136.

Li, A.W., et al. (2017). Topical Corticosteroid Phobia in Atopic Dermatitis: A Systematic Review. *JAMA Dermatology, 153*, 1036-1042.

Silverberg, J.I. (2019). Comorbidities and the impact of atopic dermatitis. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology, 123*, 144-151.

Stalder, J-F., et al. (2013). Therapeutic patient education in atopic dermatitis: worldwide experiences. *Pediatric Dermatology, 30*, 329-334.

Weidinger, S. (2018). Atopic dermatitis. Nature Reviews Disease Primers, 4, 1.

Weingarten, S.R., et al. (2002). Interventions used in disease management programmes for patients with chronic illness-which ones work? Meta-analysis of published reports. *BMJ, 325,* 925.

Wollenberg, A., et al. (2020). ETFAD/EADV Eczema task force 2020 position paper on diagnosis and treatment of atopic dermatitis in adults and children. *The Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology, 34,* 2717-2744.

Estrategia colaborativa salud-educación a través de un programa e-learning para el profesorado sobre enfermedades cutáneas frecuentes en edad escolar.

Lucía Vilanova-Trillo. Fundación Biomédica Galicia Sur (España).

Ana Batalla. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

Hae-Jin Suh. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

Paula Dávila-Seijo. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

Ángeles Flórez. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).

1. Introducción.

Las enfermedades de la piel son visibles. El desconocimiento de sus causas y de su forma de presentación puede generar problemas de convivencia entre los escolares, al creer erróneamente que algunas de estas enfermedades puedan ser contagiosas o causar daño a otras personas.

Poseer unos conocimientos mínimos sobre las causas y el comportamiento de las enfermedades cutáneas que se presentan con mayor frecuencia en la edad escolar, puede ser de gran utilidad para fomentar las relaciones sociales en estas edades, previniendo el aislamiento o las conductas ofensivas hacia los menores que las sufren (De Jesus Azenha et al., 2012). Este conocimiento tendría además un efecto positivo sobre el control de factores ambientales y comportamientos beneficiosos o perjudiciales para la enfermedad en cuestión (Rosales, 2014).

En el desarrollo de esta idea influyeron situaciones y comentarios expresados por los propios pacientes, familias y sus cuidadores, tanto en la consulta de Dermatología Pediátrica como en los coloquios que se llevaron a cabo en la Escuela de la Atopia; actividad que se realiza en el Servicio de Dermatología del Complejo Hospitalario Universitario de Pontevedra y que cuenta con una trayectoria. Niños o niñas con enodermatosis o dermatosis sindrómicas, refirieron en consulta ser objeto de burlas, aislamiento, o conductas agresivas hacia ellos en el centro escolar. Además, las familias de niños y niñas con dermatitis atópica expresaron la necesidad de que el profesorado conozca aspectos básicos de la enfermedad, ya que podría facilitar la adherencia a las medidas generales en el cuidado de la piel (ejemplo de esto sería no sentar al alumnado con dermatitis atópica en gran cercanía con el radiador).

1.1. Protocolos relacionados con la salud en ámbito educativo.

Existen protocolos de la *Consellería de Cultura, Educación e Universidade* de la Comunidad Autónoma de Galicia que recogen la actuación ante urgencias sanitarias y una serie de enfermedades crónicas que pueden cursar con episodios agudos, como pueden ser la epilepsia, asma o fracturas (Xunta de Galicia, 2017a). Se cuenta además con un protocolo específico para la atención al alumnado con diabetes (Xunta de Galicia, 2017b), así como uno más reciente para la prevención, detección e intervención del riesgo suicida (Xunta de Galicia, 2018). A pesar de un esfuerzo por vincular salud y educación, las enfermedades dermatológicas siguen sin ser contempladas de manera específica en estos u otros protocolos aplicados a ámbitos escolar.

Dado que, durante la infancia y adolescencia el alumnado pasa una parte sustancial de su tiempo en entornos escolares (Guy et al., 2016) resultaría fundamental abordar la atención a la enfermedad dermatológica, por su alta prevalencia en la etapa infantil (Casanova et al., 2008).

Este tipo de iniciativas son de especial relevancia dado que diversos estudios han evidenciado una relación entre padecer una enfermedad crónica y una mayor propensión a sufrir conductas de acoso e intimidación (Sentenac et al., 2011; Sentenac et al., 2013). De hecho, una reciente revisión sistemática concluye que se necesitan más intervenciones para reducir el bullying reportado por niños/as y adolescentes con enfermedades crónicas, particularmente cuando estas patologías afectan a la apariencia (Pinquart, 2017), como el caso que nos ocupa.

Así, formando a los educadores y a la comunidad educativa se estaría incentivando el desarrollo de Educación para la Salud (EpS) dermatológica en ámbito escolar, tratándose de un lugar privilegiado donde se puede llegar a diversa población que, por distintas razones, no acude al sistema sanitario, tal y como subrayan Fortuny y Gallego (1988). Se trata, por tanto, de un contexto perfectamente definido y donde se acoge a un gran número de estudiantes y familias de diferentes orígenes y estratos sociales. Además, en las escuelas se encuentran niños/as y adolescentes, edad evolutiva ideal para configurar hábitos que se prolonguen a lo largo de su vida (Rosales, 2014).

2. Diseño del proyecto.

2.1. Objetivos.

- Formar a educadores sobre enfermedades cutáneas frecuentes en edad escolar a través de una plataforma *e-learning* específicamente diseñada para fomentar la transferencia de conocimiento sobre dermatología a diferentes poblaciones diana.
- Crear un canal de comunicación eficaz entre la comunidad educativa y el sistema sanitario, concretamente el Servicio de Dermatología del Complejo Hospitalario Universitario de Pontevedra, que ya cuenta con otras iniciativas dirigidas a niños/as con enfermedades cutáneas y sus familias.
- Servir como punto de partida de creación de contenidos adecuados para ser difundidos en cursos "en línea masivos y abiertos", conocidos como MOOC, y desarrollados en colaboración con el sistema educativo para responder a las demandas y e inquietudes surgidas en el curso *e-learning* que expondremos a continuación.

2.2. Destinatarios.

Se pretende que la información divulgada sea de utilidad para los educadores (profesorado, tutores, orientadores, equipo de dirección), así como para el resto de la comunidad educativa (familias, sociedad civil) del Área Sanitaria, pudiendo ser ampliable a otros contextos cercanos. Así, en caso de que exista algún alumno/a con alguna de las enfermedades que se plantean se podrá realizar una actuación adaptada a las necesidades de estos niños y niñas. Esto se plantea primeramente a nivel local siguiendo las recomendaciones de un Informe del Ministerio de Sanidad y Consumo junto con el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008), que indica que necesario priorizar acciones en aquellos ámbitos que respondan a las necesidades existentes a nivel local. Teniendo en cuenta las peculiaridades de especial dispersión poblacional de los centros educativos gallegos, hace que una labor presencial se vea dificultada, sobre todo en las zonas más rurales (Martínez-Santos et al., 2019), por lo que resultaría adecuado realizar una propuesta *e-learning.*

Si esta actividad resultase exitosa, podría estar destinada al personal docente de centros de educación infantil y primaria de toda la Comunidad Autónoma de Galicia. Incluso, podría plantearse realizar una edición diseñada para otros niveles educativos, especialmente la educación secundaria.

2.3. Herramientas y diseño de la formación.

Para llevar a cabo dicha formación se creará un curso basado en *e-learning* (píldoras formativas en formato vídeo) destinado fundamentalmente a docentes de educación infantil y primaria, así como a otros miembros de la comunidad educativa interesados en la temática.

Dichas píldoras formativas versarán sobre patologías dermatológicas prevalentes en estas edades. Por su frecuencia en esta etapa de la vida y por su impacto en la calidad de vida personal y familiar, se seleccionan la dermatitis atópica, la psoriasis, el vitíligo, la alopecia areata y el molusco contagioso (Casanova et al., 2008).

Se abordará, de modo sucinto y con lenguaje comprensible, la causa, haciendo hincapié en la posibilidad o no de contagio, la forma de presentación, y las conductas adecuadas a seguir para el control de factores agravantes. De este modo se podrá acercar la última evidencia disponible a los centros educativos, posibilitando unos hábitos higiénico-dietéticos que se puedan prolongar a lo largo de la vida y minimizar a su vez la estigmatización de las enfermedades dermatológicas. Además, un mayor conocimiento por parte del profesorado podrá disminuir inquietudes relacionadas con estas enfermedades, dotándolos de información actualizada que permita un mejor manejo de las situaciones en el aula, así como el *feedback* con las familias.

Desde hace años, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y el *e-learning* han mostrado tener resultados beneficiosos sobre el alumnado con enfermedades y su profesorado, en diferentes niveles educativos y contextos (Bienzle, 2008). El equipo de profesionales, dermatólogos y pediatras, en colaboración con educadores, será el encargado de diseñar y elaborar el material docente basado en *e-learning,* realizando la grabación de los diferentes módulos formativos. El formato sería, por tanto, a través de una plataforma virtual, concretamente la que se está creando en el grupo de investigación en Dermatología Inflamatoria, Pediátrica y Oncológica (DIPO) asociado al Servicio de Dermatología para transferir a la sociedad el conocimiento generado en el mismo; pudiendo beneficiar a pacientes, familias y profesorado de dichas acciones formativas y sirviendo de canal de comunicación con la comunidad educativa.

En la plataforma virtual, además, se ofertarán diferentes MOOC en función de la patología dermatológica, lo que permitirá a los destinatarios seguir profundizando en el tema de un modo flexible y abierto, siendo las bases pedagógicas que sustentan estos cursos sólidos en sus diversos de formatos (Gil Quintana, 2015). La puesta en marcha del curso *e-learning* podría servir como punto de partida en la creación de contenidos en los MOOC, siendo necesario desarrollarlos en colaboración con pedagogos/as y educadores. Así, se podría profundizar en el tema y además responder a las demandas y e inquietudes surgidas previamente.

Paralelamente, en aquellos centros donde se solicite, un equipo multidisciplinar de dermatología podría realizar actividades periódicas y basadas en metodologías activas y grupales para reforzar la promoción de la salud dermatológica y la correcta inclusión del alumnado con patología dermatológica. De este modo no se trataría de intervenciones educativas aisladas, que como afirman Gavidia (2002) y Pérez Jarauta y Echauri Ozcoidi (2012), no son suficientes para garantizar la adquisición de comportamientos y actitudes saludables,

siendo necesario trabajar sobre los hábitos responsables a través de enfoques más participativos y regulares.

> *Hoy en día el estado de salud de nuestros escolares requiere que nos planteemos una nueva estructura de atención sanitaria, que potencie nuevos enfoques de prestación de cuidados que mejoren tanto la calidad de vida de escolares sanos como de escolares con otras situaciones de salud (Martinez-Santos et al., 2019, p. 292).*

De este modo, el Servicio de Dermatología y el Grupo de Investigación DIPO pretende contribuir al campo de la EpS siguiendo las recomendaciones de que ésta establezca relaciones entre el sistema educativo y sanitario, abarque varios cursos escolares y se adapte a la población diana (Riquelme Pérez, 2006).

3. Resultados esperados y conclusiones.

Los beneficios esperados son los siguientes:

- En el ámbito escolar:
  - Contribuir a tratar con normalidad la presencia de las enfermedades cutáneas que se abordan.
  - Evitar el aislamiento social mientras se fomenta la inclusión entre los pares.
  - Prevenir conductas de acoso escolar en pacientes con enfermedades crónicas dermatológicas.
  - Servir de herramienta de apoyo a los educadores, basando todos los contenidos en la última evidencia científica.
  - Favorecer conductas positivas y saludables tanto en el paciente como en su entorno escolar, encaminadas a un mejor control de la enfermedad y el fomento de actitudes inclusivas en el abordaje y tratamiento de las enfermedades en el aula.
- En el ámbito sanitario:
  - Servir de herramienta de "Educación para la salud".
  - Fomentar el empoderamiento y autocuidado del paciente (incluso en edad escolar) y el de su familia, con el previsible mejor control de dichas enfermedades y mejores resultados en salud (promoción de la salud).

Respecto a los factores de éxito y barreras, cabe destacar:

- Factores de éxito:
  - Se dispone del soporte informático/técnico para la realización de los vídeos.
  - Se dispone de la vía para difundir y divulgar la formación: el grupo de investigación asociado al Servicio de Dermatología está diseñando una web que podrá alojar cursos en línea y un buzón de contacto directo con el equipo.
  - Existe la posibilidad de establecer un convenio entre el SERGAS y la *Consellería de Cultura, Educación e Universidade* para la puesta en marcha del proyecto.
- Barreras:
  - Falta de acogida o disponibilidad de tiempo por parte de los educadores.
  - Personal docente con falta de formación en TIC (Escudero et al., 2018).
  - Familias del alumnado que no padece la enfermedad reticente a que se traten estos temas en el ámbito escolar.

En conclusión, se trata de una iniciativa original en el ámbito de las enfermedades cutáneas en la Comunidad Autónoma de Galicia. La creación de vídeos formativos disponibles en una plataforma e-learning facilitaría el acceso a todos/as los educadores de la región en el

momento y lugar que se precise, aprovechando las bondades que las TIC poseen en cuanto a formación continuada del profesorado (Escudero et al., 2018).

Estaríamos realizando, tal y como indica Serrano Poveda (2012) una actividad de promoción de la salud en el medio más eficaz y preventivo de todos los contextos existentes, el escolar; inculcando hábitos y actitudes saludables desde las primeras etapas de la vida.

Este proyecto permitirá además establecer una colaboración estrecha entre los Sistemas Sanitario y Educativo con el fin de promocionar la EpS y la inclusión social en ámbito escolar, favoreciendo la transferencia de conocimiento y creando lazos de comunicación entre los profesionales y las familias.

Referencias bibliográficas.

Bienzle, H. (Ed.) (2008). *E-hospital: experiences with e-learning activities for patients.* Viena: die Berater Unternehmensberatungs GmbH.

Casanova, J.M., Sanmartin, V., Soria, X., Baradad, M., Martí, R.M., Font, A. (2008). Dermatosis infantiles en la consulta de Dermatología de un hospital general universitario en España. *Actas Dermosifiliográficas, 99*(2), 111-118). https://doi.org/10.1016/S0001-7310(08)74632-5

De Jesus Azenha, M.R., Antunes Rodrigues, S.M., Pereira García Galvao, D.M. (2012). Bullying e a criança com doença crónica. Revista de Enfermagem, 3(6), 45-53. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239965007.pdf

Escudero, J-M., Martínez-Domínguez, B., Nieto, J-M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de educación, 382*, 57-80. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-392

Gavidia, V. (2002). La escuela promotora de salud. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 16*, 83-97.

Gil Quintana, J. (2015). MOOC "Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC". Una experiencia desde la educomunicación en el Proyecto Europeo ECO. *Qualitative Research in Education, 4*(3), 299-328. https://doi.org/10.17583/qre.2015.1518

Guy, G. P., Jr, Holman, D. M., Watson, M. (2016) The Important Role of Schools in the Prevention of Skin Cancer. *JAMA Dermatologyl, 152*(10), 1083–1084. https://doi.org/10.1001/jamadermatol.2016.3453

Martínez-Santos A-E., Pesado Cartelle, J., Tizón Bouza, E. (2019). La Enfermería escolar: contenidos y percepciones sobre su pertinencia en las escuelas inclusivas. *Enfermería Global, 56,* 291-307. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v18n56/1695-6141-eg-18-56-291.pdf

Ministerio de educación, política social y deporte, Ministerio de Sanidad y Consumo. Informe: Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. 2008. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/informe-diagnostico-de-situacion-sobre-avances-conseguidos-necesidades-y-retos-en-promocion-y-educacion-para-la-salud-en-la-escuela-en-espana/educacion-infantil-y-primaria-salud-publica/15121

Pérez Jarauta, M.J. y Echauri Ozcoidi, M. (2012). Educación versus coerción. Una apuesta decidida por la educación para la salud. *Gaceta Sanitaria, 27*(1), 72-74. http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.10.002

Pinquart M. (2017). Systematic Review: Bullying Involvement of Children With and Without Chronic Physical Illness and/or Physical/Sensory Disability-a Meta-Analytic Comparison With Healthy/Nondisabled Peers. *Journal of pediatric psychology*, *42*(3), 245–259. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081

Riquelme Pérez M. Educación para la salud escolar. En: AEPap (Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria) ed. Taller de Educación para la salud en el ámbito escolar. Curso de Actualización Pediatría 2006. Madrid: Exlibris Ediciones. 2006. p. 185-6. Recuperado de: https://www.aepap.org/sites/default/files/educacion_salud_escuela.pdf

Rosales, C. (2014). Salud y estilos de vida de alumnos de educación primaria. *Innovación educativa, (24),* 289-303.

Sentenac, M., Gavin, A., Arnaud, C., Molcho, M., Godeau, E., Nic Gabhainn, S (2011). Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers: a cross-national study between Ireland and France. *The Journal of adolescent health, 48*(5), 461–466. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.031

Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S. N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., Matos, M. G., Malkowska-Szkutnik, A., Gobina, I., Vollebergh, W., Arnaud, C., & Godeau, E. (2013). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *European journal of public health*, *23*(3), 421–426. https://doi.org/10.1093/eurpub/cks073

Serrano Poveda, M.E. (2012). Introducción en educación para la salud: fundamentos, claves y conceptos básicos. *Formación activa en pediatría de atención primaria, 5*(4), 246-257.

Xunta de Galicia. (2017a). Protocolo Atención en urxencias sanitarias e atención educativa ao alumnado con enfermidade crónica. Recuperado de: https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2017/07/03/171469d95a9a66b0ac0f2344ad219fef.pdf

Xunta de Galicia. (2017b). Addenda Atención ao alumnado con diabete. Recuperado de: https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2017/07/03/f9eb167541e6c9f87580ada16b481e64.pdf

Xunta de Galicia. (2018). Protocolo de prevención, detección e intervención del riesgo suicida en el ámbito educativo. Recuperado de: https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/riesgo_suicida_castellan_para_li.pdf

La moderación de variables familiares en la relación del autoconcepto y la autoeficacia con el rendimiento.

Daniel Rodríguez Rodríguez. Universidad Europea de Canarias (España).

Francisco Javier Batista Espinosa. Universidad Europea de Canarias (España).

1. Marco teórico.

Las investigaciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria han demostrado la influencia de las variables motivacionales de los estudiantes (p. ej., autoconcepto académico, autoeficacia, etc.) (Rossi et al., 2020) y variables sociofamiliares (p. ej., situación económica familiar, expectativas de los padres, apoyo familiar, etc.) (Zamudio et al., 2019). El entorno sociofamiliar en el que se desenvuelve el estudiante puede poner en peligro su buen rendimiento académico, reduciendo sus resultados académicos e incluso llevándolo a fracasar en la secundaria por la influencia de variables de riesgo sociofamiliares como bajos ingresos familiares, bajas expectativas familiares en el desarrollo académico del niño, el conflicto intrafamiliar, la falta de apoyo de los padres, etc. (Renta et al., 2019).

Las variables de riesgo sociofamiliar consideradas en esta investigación son el bajo nivel educativo y las bajas expectativas educativas de los progenitores sobre la educación de sus hijos. Los progenitores con menor nivel educativo son menos capaces de asesorar adecuadamente a sus hijos sobre sus trayectorias educativas (Tan, 2017). Los padres y las madres que tienen bajas expectativas con respecto al éxito educativo de sus hijos generalmente provienen de entornos desfavorecidos y tuvieron pocas experiencias positivas en su vida educativa, se sienten menos capaces de apoyar el aprendizaje de sus hijos, factores que probablemente contribuyen a las expectativas de éxito académico de un niño (Mitchall y Jaeger, 2018). Los estudiantes de secundaria que se desarrollan en entornos familiares de riesgo son más vulnerables a enfrentar dificultades académicas e incluso el fracaso académico (Hancock et al., 2018). Esto pone en desventaja a algunos estudiantes que se encuentran en una etapa educativa crucial, ya que terminar con éxito la educación secundaria augura, en gran medida, su futuro social y profesional (Palomar-Lever y Victorio-Estrada, 2017).

Las variables motivacionales son factores relacionados con actitudes y creencias (Lipnevich y Roberts, 2012), siendo algunos ejemplos importantes la autoeficacia y el autoconcepto académico. su influencia en el rendimiento académico, por lo que deben incluirse en los modelos predictores (Cárcamo et al., 2020). El autoconcepto académico se entiende como la percepción que tiene un estudiante de su capacidad académica, la cual se forma a través de su propia experiencia en contextos de aprendizaje y de logros educativos relevantes (Brunner et al., 2010). La autoeficacia se describe como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir determinados logros (Bandura, 1997), y se ha mostrado como una de las variables con mejores resultados a la hora de predecir y explicar desempeño académico. Por tanto, ha sido un factor clave en la consideración de la influencia de las variables no cognitivas en el rendimiento académico (Fonteyne et al., 2017). Evidencias recientes sugiere que en estudiantes que crecieron en

entornos de riesgo sociofamiliar, la incidencia de variables motivacionales en el rendimiento académico puede ser diferente (Benner et al., 2016).

En base a las revisiones de investigaciones anteriores se propuso como objetivo de esta investigación estudiar la influencia de variables sociofamiliares en los estudiantes de educación secundaria y si existían diferencias en su rendimiento académico, autoconcepto académico y autoeficacia según estuvieran clasificados en estudiantes con o sin riesgo sociofamiliar.

2. Método.

2.1. Participantes.

Los estudiantes fueron seleccionados de 32 institutos públicos de secundaria de Tenerife (España). Participaron un total de 1296 estudiantes (640 chicas y 656 chicos) con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (M = 14,22; SD = 1,26). El 25,9% estaba en primero, el 26,9% en segundo, el 22,1% en tercero y el 25,1% en cuarto. La muestra total se dividió en dos grupos, estudiantes en riesgo (n = 305) y estudiantes sin riesgo (n = 991).

La muestra seleccionada de estudiantes con factores de riesgo sociofamiliar se realizó mediante el cálculo de un índice de riesgo acumulado (IRC), según la perspectiva de riesgos acumulados (Rutter, 1987). Las variables sociofamiliares utilizadas para el cálculo del IRC fueron las siguientes: nivel educativo del padre y la madre y expectativas del padre y la madre sobre el futuro académico del alumno. En cada variable se consideró como factor de riesgo la respuesta de rango bajo: sin estudios y con nulas expectativas de que su hijo termine la educación secundaria. Todos los factores de riesgo sociofamiliares se correlacionaron entre sí ($p < .05$), por lo que se justificó la creación del IRC. Las respuestas se dicotomizaron, asignando un valor de 0 a las alternativas sin riesgo y 1 a las alternativas anteriores consideradas con riesgo. La suma se calculó para obtener el IRC, con un rango de 0-4. Una vez calculado el IRC, se realizó un análisis de curvas de características operativas del receptor (COR). Se utilizó una curva COR para determinar el número óptimo de factores de riesgo sociofamiliares que se pueden utilizar para clasificar a los estudiantes en riesgo versus los estudiantes sin riesgo. La Tabla 1 proporciona un resumen del análisis de la curva COR para el IRC.

Punto de corte	Área bajo curva	Error estand.	*p*	Sensibilidad	Especificidad	1 - especificidad
	.81	.01	.000			
2				.952	.249	.751
3				.810	.659	.341
4				.589	.789	.211

Tabla 1. Área bajo la curva e índices de precisión para el ICR.

2.2. Instrumentos.

Autoconcepto académico. Se ajustó el nivel educativo de la escala "¿Qué piensas de ti mismo?" (Rodríguez-Espinar, 1982), manteniendo el número de ítems, el formato de presentación y las alternativas de respuesta. El instrumento consta de siete enunciados con cinco respuestas diferentes, siendo 1 la peor opción y 5 la mejor opción. La fiabilidad del α de Cronbach fue de .88.

Autoeficacia. Se utilizó la Escala General de Autoeficacia (Sanjuán et al., 2000), formada por 10 ítems en una escala de calificación de cuatro puntos, que van de 1 (incorrecto) a 4 (verdadero). La fiabilidad del α de Cronbach fue de .83.

Variables sociofamiliares. Se diseñó ad hoc un cuestionario sociodemográfico. Este cuestionario incluía las siguientes variables sociofamiliares con sus respectivas categorías: nivel educativo del padre y la madre (1 = sin estudios, 2 = primaria, 3 = secundaria, 4 = bachillerato o equivalente, 5 = estudios universitarios) y expectativas del padre y madre sobre el futuro académico del estudiante (1 = expectativas nulas de que el estudiante termine la educación secundaria, 2 = expectativas de que el estudiante termine la educación secundaria, 3 = expectativas de que el estudiante termine la escuela secundaria o equivalente, 4 = expectativas de que el estudiante termine terminar estudios universitarios).

Rendimiento académico. Se obtuvo de los expedientes escolares, utilizando el promedio general académico (PGA) de todas las asignaturas en la evaluación final.

2.3. Procedimiento.

Se obtuvo el consentimiento informado de los progenitores antes del comienzo del estudio, así como de los profesores y estudiantes. En los tres casos se informó que los datos de los participantes serían tratados de forma confidencial y solo se utilizarían para la investigación. Los investigadores del estudio administraron en grupo las medidas de las variables motivacionales a los estudiantes durante el horario normal de clases. Se animó a los alumnos a responder a cada ítem de acuerdo con sus propias creencias y conocimientos. Las medidas de las variables sociofamiliares fueron administradas a los progenitores de los alumnos por carta, para luego ser devueltas por sus hijos a la escuela. Todos los participantes eran conscientes del carácter voluntario, anónimo y confidencial de la investigación.

2.4. Análisis de datos.

Se realizaron estadísticas descriptivas con pruebas *t* y se utilizó la *d* de Cohen para establecer el tamaño del efecto. También se realizaron análisis correlacionales mediante la *r* de Pearson. Se utilizó el programa SPSS (Vers. 24).

3. Resultados.

Las estadísticas descriptivas desagregadas por estado de riesgo se presentan en la Tabla 2 para rendimiento académico, autoconcepto académico y autoeficacia. Las medias de los grupos se compararon mediante pruebas *t* y, como se esperaba, los estudiantes identificados como en riesgo obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en todas las medidas.

	En riesgo (*n* = 305)		Sin riesgo (*n* = 991)			
Variable	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*t*	*d Cohen*
Rendimiento académico	4.56	1.42	6.24	1.97	12.84	.41
Autoconcepto académico	2.49	.63	3.09	.93	12.97	.48
Autoeficacia	2.44	.82	3.04	.77	4.92	.18

Tabla 2. Diferencias de medias y tamaño del efecto entre grupos. Todas las pruebas t significativas a p<.001.

Se realizó la correlación de Pearson para cada grupo entre las variables motivacionales consideradas y el rendimiento académico. La Tabla 3 muestra los resultados para estudiantes en riesgo y la Tabla 4 para estudiantes sin riesgo. Los resultados obtenidos muestran que en ambos grupos de estudiantes hay una relación positiva significativa en las variables consideradas, aunque en el caso de los estudiantes sin riesgo la relación entre el rendimiento académico y la autoeficacia obtuvo un valor de *r* de Pearson que se considera débil. El resto de relaciones entre las variables en ambos grupos pueden catalogarse como moderadas o fuertes.

Variable	Rendimiento académico	Autoconcepto académico	Autoeficacia
Rendimiento académico			
Autoconcepto académico	.58**		
Autoeficacia	.30**	.38**	
Asimetría	.42	.73	-.95
Curtosis	.07	.78	.56

*Tabla 3. Correlaciones, asimetría y curtosis de las variables del grupo en riesgo. ** p<.001.*

Variable	Rendimiento académico	Autoconcepto académico	Autoeficacia
Rendimiento académico			
Autoconcepto académico	.66**		
Autoeficacia	.09**	.40**	
Asimetría	.62	.55	.55
Curtosis	.17	.48	.48

*Tabla 4. Correlaciones, asimetría y curtosis de las variables del grupo sin riesgo. ** p<.001.*

4. Conclusiones.

El objetivo general de este trabajo fue estudiar la relación de variables motivacionales (autoconcepto académico y autoeficacia) y variables sociofamiliares (nivel educativo y expectativas de cada progenitor) y su impacto en el rendimiento académico del alumnado en de educación secundaria. Se demostró que la acumulación de riesgos sociofamiliares incide negativamente en el rendimiento académico, que había diferencias entre el alumnado en riesgo y sin riesgo en su rendimiento y en sus variables motivacionales, y que existía una relación positiva entre las variables motivacionales y el rendimiento académico.

Los resultados están en línea con lo que afirman las revisiones más importantes elaboradas sobre la influencia de la autoeficacia en el desempeño de los estudiantes. El metaanálisis realizado por Talsma et al. (2018) confirmaron el papel fundamental de la autoeficacia en el rendimiento académico, pero los autores proponen que se debe profundizar en el estudio de esta variable según el origen socioeconómico, familiar y cultural de los estudiantes. Las investigaciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria normalmente utilizan muestras normativas y ampliamente disponibles, pero este estudio encontró que las variables asociadas con las diferencias de rendimiento en la población general no influyen de manera similar dependiendo de si los estudiantes están en riesgo o no. Se confirmó la diferencia entre grupos en sus variables motivacionales y en el rendimiento.

Los hallazgos tienen importantes implicaciones prácticas. Ante la vulnerabilidad académica que presentan los estudiantes en riesgo, los docentes y las instituciones educativas deben intervenir apoyando el desarrollo del autoconcepto académico y la autoeficacia para lograr mejoras significativas en sus resultados escolares. Es especialmente destacable tener en cuenta el autoconcepto académico de los adolescentes que se enfrentan a importantes desventajas familiares, sociales y económicas en este tipo de intervenciones. El desarrollo de un autoconcepto académico positivo puede ser especialmente importante para contrarrestar las autocreencias académicas negativas generadas por los estereotipos negativos y las desventajas socioeconómicas que sufren los estudiantes en riesgo. Por lo tanto, debe considerarse como objetivo central de la educación abordar las desigualdades que experimentan los estudiantes con riesgos sociales y familiares. Las intervenciones específicas que se enfocan en reforzar la tutoría con estos estudiantes para enfocarse explícitamente en el autoconcepto académico pueden ser importantes para el éxito educativo de estos adolescentes.

Referencias bibliográficas.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Benner, A. D., Boyle, A. E. y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. Journal Youth Adolescence, 45, 1053-1064.

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. y Romain, M. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. Journal of Educational Psychology, 102(4), 964-981.

Cárcamo, C., Moreno, A. y Barrio, C. D. (2020). Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas. Suma Psicológica, 27(1), 27-34.

Fonteyne, L., Duyck, W. y De Fruyt, F. (2017). Program-specific prediction of academic achievement on the basis of cognitive and non-cognitive factors. Learning and Individual Differences, 56, 34-48.

Hancock, K., Christensen, D. y Zubrick, S. (2018). Development and assessment of cumulative risk measures of family environment and parental investments in the longitudinal study of Australian children. Social Indicators Research, 137(2), 665-694.

Lipnevich, A. A. y Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. Learning and Individual Differences, 22(2), 173-177.

Mitchall, A. M. y Jaeger, A. J. (2018). Parental influences on low-income, first-generation students' motivation on the path to college. The Journal of Higher Education, 89(4), 582-609.

Palomar-Lever, J. y Victorio-Estrada, A. (2017). Academic success of adolescents in poverty. Social Psychology of Education: An International Journal, 20(3), 669-691.

Renta, A. I., Aubert, A. y Tierno, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(81), 481-505.

Rodríguez-Espinar, S. (1982). Factores del rendimiento escolar. Oikos-Tau.

Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. y Hohendorff, J. V. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. Acta Colombiana de Psicología, 23(1), 245-271.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316-331.

Sanjuán, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. Psicothema, 12(2), 509-513.

Zamudio, P., López, F. y Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. Perfiles Educativos, 41(165), 27-42.

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. Learning and Individual Differences, 61, 136-150.

Tan, C. (2017). Do parental attitudes toward and expectations for their children's education and future jobs matter for their children's school achievement? British Educational Research Journal, 43(6),1111-1130.

Canis familiaris como coterapeuta del alumnado TEA.

Rosa Rabazo Ortega. Consejería de Educación. Junta de Extremadura (España).

Alfonso Vázquez Atochero. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

Tras una primera fase de investigación desarrollada durante los estudios de Máster, en la que se analizaba la mutualidad interespecie entre canis familiaris y homo sapiens en nuestras sociedades urbanas contemporáneas, centramos la temática en el papel que desempeña dicha especie en el intento de lograr una educación inclusiva dentro del Sistema Educativo Español.

Según la Unesco, se entiende por educación inclusiva el "proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados" (Moya, 2019).

La importancia del presente estudio radica, por un lado, en la existencia de un incremento del alumnado inmigrante, TDAH, TEA… en las aulas españolas. Jesús Rogero, profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, señala cuatro factores que determinan la asistencia del alumnado inmigrante a centros públicos, descartándose la opción de la concertada: las cuotas camufladas en concepto de donativos voluntarios, el ideario católico, un baremo de puntuación que favorece a los descendientes de antiguos alumnos y la matrícula viva o reubicación de discentes a lo largo del curso escolar. Para Martínez-Garrido, a lo anterior debe añadirse el "autodescarte" por parte de las familias (Muñárriz, 2021). Durante el curso 2000/2001, el porcentaje de inmigrantes en el sistema público era del 2,3 frente al 1,4% de la privada. En el 2019/2020, los datos se elevaron al 11,6 de la pública frente al 6,6% de los centros privados (Calero, 2020). Por otra parte, el alumnado en riesgo de exclusión social ha ascendido del 27% en 2019 al 30,3% en 2020 según el informe AROPE (El Estado de la Pobreza. España 2020 X Informe Anual sobre el Riesgo de pobreza y exclusión). Nueve de cada diez discentes provenientes de ambientes de deprivación han repetido curso, elevándose la cifra al 100% en el caso de niños y jóvenes no acompañados. Uno de cada seis no ha finalizado la Educación Primaria y el 76,9% no recibe ninguna ayuda para el estudio, pues un requisito para ello es el resultado académico (Sánchez, 2021). Según Feaadah (Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit De Atención e Hiperactividad), la incidencia de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) en la población infantil a nivel mundial se sitúa entre un 2 y un 5%. Según la mencionada Federación, dicho trastorno requiere un tratamiento multidisciplinar que combine farmacología, psicología y psicopedagogía. Respecto al alumnado TEA (Trastorno del Espectro del Autismo), la prevalencia en las aulas ha aumentado un 160% desde el año escolar 2011/12 al 2018/19. Este último curso, supuso el 23% de las necesidades específicas de apoyo educativo, es decir, uno de cada cuatro alumnos con dichas necesidades, es TEA (Autismo España, 2020). Finalmente, el TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), afecta al 5% de la población (Martín, 2017). En estos alumnos, la falta

de una vía fluida de comunicación provoca la aparición de problemas de conducta.

Desde preceptos establecidos por organismos internacionales, y recogidos más tarde en las sucesivas leyes educativas, se insta al Estado a garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Así, la Constitución Española, en su artículo 14, reconoce el derecho a la igualdad de todos los españoles ante la ley y en su artículo 49, señala a los poderes públicos como responsables de la necesidad de dotar a las personas con discapacidad de la atención especializada que requieran para que puedan disfrutar de dichos derechos. El 13 de diciembre de 2006, Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. En ella se establecen las obligaciones de los Estados a la hora de proteger los derechos de dicho colectivo. España ratificó ambos textos, plasmándose en la publicación del BOE de 21 de abril de 2008. El artículo 9 de dicha Convención regula la obligación del Estado a la hora de adoptar medidas para que las personas con Discapacidad puedan vivir de manera independiente, asegurando su acceso, en igualdad de condiciones, a servicios e instalaciones de uso público, en entornos tanto urbanos como rurales. En España, dicho derecho es recogido por una serie de normas como la Ley 5/2018 de 21 de diciembre de acceso al entorno de las personas con discapacidad acompañadas de perros de asistencia (Martín-Salas, 2019). La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) busca el cumplimiento de los principios de integración y normalización, introduciendo el término NEE (Necesidades Educativas Especiales). Más tarde la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su Título II "Equidad en la Educación" señala los recursos precisos para lograr la integración del alumnado, estableciendo el principio de inclusión como motor de la equidad y cohesión social. Dicha ley apostaba por una educación de calidad para todos, buscando el desarrollo global de las capacidades de los discentes. La recién aprobada LOMLOE (Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), recoge de esta última el principio de equidad. Su punto de mira es la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en lo que a educación se refiere. Se basa en toda una serie de referencias internas en cuanto a derechos de la infancia, de la mujer y de las personas con discapacidad. En su artículo primero, hace alusión a la educación inclusiva como derecho humano, siguiendo los preceptos del Convenio Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

1.1. Antecedentes y evolución.

Aunque el cambio de un enfoque simbólico a otro agencial está en la base del surgimiento de los animales studies, es en los setenta cuando surge Anthrozoös, principal vía de publicación de investigaciones sobre la mutualidad interespecie homo sapiens canis familiaris. Será en los noventa, con Society & Animals cuando se instauran los estudios sobre la relación entre Animales Humanos y No Humanos (Michalon, 2020). Un hito importante fue la aparición, en el año 2000, de los Estudios Críticos sobre Animales, que se oponen a todo sistema de dominación, como: racismo, especismo, capitalismo… (Best, 2007). En cuanto al papel utilitario de canis familiaris como caterapeuta educativo, debemos remontarnos a la Primera Guerra Mundial (1914-1928), cuando los gobiernos se plantearon emplear el perro como herramienta para fomentar la autonomía de aquellos soldados que habían perdido la visión, siendo el ministro de Guerra Austríaco el que tomó la iniciativa (Associació d´Acció Social DISCAN).

1.2. Objetivos.

Entre los objetivos perseguidos con esta investigación, pueden citarse los siguientes:

- Analizar hasta qué punto la inclusión es una realidad en los centros educativos españoles.

- Conocer los estamentos educativos que apoyan o rechazan el acceso de canis familiaris a las instituciones educativas.
- Establecer una batería de situaciones escolares que se ven beneficiadas con dicho recurso.

En cuanto a su alcance, la pretensión es estudiar la extensión y evolución del papel que la especie mencionada cumple como coterapeuta en el sistema educativo español.

2. Metodología.

Las técnicas empleadas en el desarrollo del estudio que aquí se presenta, dan cuenta de su interdisciplinaridad, así, la observación participante ha sido adoptada de la "observación naturalista" de los zoólogos, la entrevista en profundidad procede de la psicología y, tanto la encuesta como el grupo de discusión, pertenecen al ámbito de la Sociología (Rubio, 1999).

Se cuenta con una dimensión multisituada, desarrollada a través de la encuesta y la consulta bibliográfica y otra localizada, mediante las entrevistas, observaciones y el grupo de discusión.

Se trata de un estudio empírico, pues a la labor interpretativa se ha sumado una triangulación de las fuentes.

Como se ha dicho, el trabajo consta de dos fases. La primera, desarrollada a través de los estudios de Máster, se dedicó a analizar la interrelación entre canis familiaris y homo sapiens desde una visión antropológica, tratando de reflexionar sobre el camino que ha llevado a convertir a dicha mutualidad en algo clave en el contexto de los entornos urbanos contemporáneos. En una segunda fase, la temática se centrará en la faceta instrumental, abarcando el ámbito de la educación inclusiva. Las técnicas de estudio empleadas serán muy similares en ambos casos, cambiando eso sí, parte de los interlocutores y emplazamientos implicados. La primera de dichas técnicas es la encuesta, elaborada mediante un cuestionario de Google Drive y lanzada a través de las diferentes redes sociales empleadas por los investigadores. De ella, se obtiene información acerca de las motivaciones que llevan a homo sapiens a convivir con un ejemplar de canis familiaris, qué aportaciones recibe del mismo, los posicionamientos acerca de la existencia de un supuesto antropomorfismo, etc. En este segundo período, irá dirigida a diferentes estamentos como: docentes, padres, administración educativa, centros de adiestramiento…

La observación, que se ha centrado en parques caninos, centros veterinarios… se desplazará a instituciones educativas y demás emplazamientos de ámbito tanto público como privado en los que el perro de asistencia cumple una labor pedagógica.

Es un tema que se presta al empleo de otras técnicas como la historia de vida (centrada en aquellas familias que cuentan con este recurso) o el grupo de discusión (con el fin de analizar los pormenores que conlleva la inclusión de canis familiaris en un entorno escolar.

Las entrevistas pueden abarcar interlocutores tan diversos como docentes, progenitores de alumnos con necesidades educativas especiales o con necesidad específica de apoyo educativo, personal de las administraciones educativas, profesionales de centros y asociaciones de adiestramiento canino, etc. Como ejemplos de lo anterior, podemos citar los asesores de Atención a la Diversidad de consejerías de educación de aquellas provincias en las que es más usual el empleo de este recurso (como es el caso de Madrid, Barcelona o Murcia) así como las Direcciones Generales de Innovación e Inclusión Educativa. Entre las asociaciones de adiestramiento canino que más ejemplares destinan a terapias educativas, es fundamental contar con los argumentos de entidades como DISCAN, Perros Guía Murcia, Proyecto TAP

(cuyos perros van destinados a los usuarios de aulas especializadas TEA), Perros y Letras REAS (cuyo fin es la mejora de las dificultades en la lectura y la escritura) etc. Se recuperará el contacto con dos entidades ubicadas en la provincia de los investigadores que ya proporcionaron información a la hora de elaborar el TFM: Terracanbadajoz y Hocico de Colores Villa. La primera se encarga del adiestramiento de perros de asistencia y de terapia y, la segunda, es una protectora que colabora con el colegio de la localidad en cuestión (Aceuchal). No debemos olvidarnos de los alumnos de los grados de magisterio, colectivo que representa el futuro de nuestros centros escolares y cuyos argumentos resultan interesantes de cara al futuro próximo. Resulta enriquecedor contar con el punto de vista y la experiencia de los ATES (Asistentes Técnicos Educativos) y los fisioterapéutas, que desempeñan su labor en los centros específicos de educación especial.

Además, la investigación se complementará con otros documentos y materiales: Documentos de la vida diaria, como los propios del funcionamiento de los centros educativos. En cuanto a herramientas interactivas, se han consultado redes sociales (Facebook, WhatsApp, correo educarex, páginas web), fotografías y vídeos, etc.

Se investiga tanto en entornos estáticos (centros de adiestramiento o escolares) como dinámicos (calles y campos). Llevando a cabo en ambos tipos de espacios diferentes estrategias de campo: entrevistas, observación directa y participante, etc.

3. Resultados.

El perfil de dueños de perros que ha participado en la encuesta es el de mujeres de entre treinta y cuarenta y nueve años, sin hijos (52,4%) y que señalan compañía y amor incondicional como principales motivaciones y aportaciones de la convivencia con dicha especie. Aunque se han recibido respuestas de profesionales diversos, un posible sesgo es la representación mayoritaria de docentes al haberse enviado a través de varios correos de la plataforma educarex. De las entrevistas al colectivo dueños de perros, y en concordancia con los argumentos de Francione (1999), un nuevo ejemplar no puede reemplazar a otro ya fallecido, su "su personalidad única" hará que aquel sea recordado siempre.

En su mayoría, los interlocutores de las entrevistas no se plantean dar a sus peludos restos de comidas, pues necesitan una serie de aportes energéticos que sólo son proporcionados por el pienso, no considerando en ningún momento que ello provoque un impacto ambiental de envergadura.

Aquellos dueños que han recurrido a la compra y no a la adopción aseguran que la mayoría de los ejemplares disponibles en adopción son medianos o grandes y potencialmente peligrosos, todo ello en oposición a lo defendido por asociaciones y protectoras que ven en la opción de compra una manera de fomentar la cría indiscriminada en busca de razas cada vez más puras.

En la utilización del galgo por parte de cazadores, encontramos otro objeto de debate. Algunos entrevistados defienden dicho colectivo argumentando que la mayoría de las veces, los galgos abandonados o muertos son ejemplares que han sido robados a sus dueños.

En contra de lo defendido por autores como Digard o Porche (en Michalon, 2020), para los que los filósofos naturalistas no cuentan con fundamentos científicos a la hora de defender sus ideas, de la entrevista con miembros de asociaciones sin ánimo de lucro, como ADANA (Asociación de Defensa de los Animales de Badajoz), son veterinarios de profesión y cuentan con una gran formación al respecto.

Cuando se trata de ejemplares no adiestrados adecuadamente, pueden producirse más problemas que beneficios. Un ejemplo de ello son las posibles caídas, más frecuentes en ancianos y personas con discapacidad. Veterinarios y adiestradores coinciden en señalar la necesidad de someter a los dueños a terapia psicológica a la par que se aplica sobre sus peludos cuando se quieren lograr fines concretos o eliminar conductas negativas en los segundos. Los adiestradores se decantan por una corriente cognitiva-emocional, empleando el "no informativo", es decir, mediante un lenguaje sencillo se le ofrecen alternativas, no castigos a la hora de inhibir dichas conductas no deseadas.

En el ámbito de la educación inclusiva, tanto padres como docentes y adiestradores de aquellos centros en lo que se utiliza el recurso resaltan una serie de beneficios, entre ellos: retirada de tratamiento farmacológico en niños con TEA o TDAH, enriquecimiento del resto a alumnado que acompaña al que recibe la terapia (incrementando el sentido de la responsabilidad, aportando calma, sensibilidad acerca del respeto animal…). Se pone especial énfasis en el logro del aumento de la autonomía y la accesibilidad.

Aunque el precio inicial es elevado, conseguir un perro adiestrado y documentado puede costar entre quince y dieciocho mil euros, existen subvenciones que rebajan bastante el coste. Las razas que más se prestan a estas labores son los labradores y los Golden, por su tamaño y permeabilidad a la hora del adiestramiento.

4. Conclusión.

En los beneficios emocionales que canis familiaris proporciona a homos sapiens y más concretamente a esos alumnos que, por cualquier motivo están en riesgo de exclusión social, encontramos un asunto que podría convertirse en objeto de estudio de futuras investigaciones. Se trata de la adaptación hedónica, de la que hablaba Bao and Schreer (2016). Con dicho término se alude a si dichos beneficios emocionales proporcionados por la convivencia entre ambas especies se van readaptando paulatinamente hasta desaparecer o si permanecen en el tiempo.

Con el incremento de ejemplares de dicha especie como un miembro más de la familia, cada vez son más los establecimientos, centros de trabajo e instituciones que permiten el acceso de canis familiaris, hecho que pone de manifiesto una creciente normalización inclusiva. Un claro ejemplo de dicha normalización es su presencia en los centros educativos con el fin de compensar carencias en el alumnado más vulnerable.

Referencias bibliográficas.

Asociación de Usuarios de Perros Guía de Murcia. Historia del perro guía. https://perrosguiamurcia.org/nuestros-perros/historia-del-perro-guia/

Autismo España (2020). Situación del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en España. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7212

Bao, K. J., & Schreer, G. (2016). Pets and happiness: Examining the association between pet ownership and wellbeing. Anthrozoös, 29(2), 283-296.

Best, S., Nocella, A. J., Kahn, R., Gigliotti, C., & Kemmerer, L. (2007). Introducing critical animal studies. Journal for Critical animal studies, 5(1), 4-5.

Calero, J. (4 de diciembre de 2020). La población de origen inmigrante en el sistema educativo español. Sociedad y Educación. https://www.sociedadyeducacion.org/blog/la-poblacion-de-origen-inmigrante-en-el-sistema-educativo-espanol/

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, num. 311

EAPN (2020). AROPE "El Estado de la Pobreza. España 2020 por Informe Anual sobre el Riesgo de pobreza y exclusión" https://www.eapn.es/estadodepobreza/

Feaadah, F. Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2002). Recuperado de: http://www. feaadah. org/es/.(Consulta el 20 de enero de 2021).

Francione, G. L. (1999). El error de Bentham (y el de Singer). Teorema: Revista internacional de filosofía, 39-60.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. https://bit.ly/3M8vPC8

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado,

106, de 4 de mayo de 2006. https://bit.ly/3q2UcIZ

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

(LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

https://bit.ly/36gVjh4

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/

2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de

diciembre de 2020. https://bit.ly/3MKUrSG

Martín, P. Ú. (2017). La historia del trastorno especifico del lenguaje (TEL). Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 3(1).

Martín-Salas, M. D. P. M. (2019). Actividad legislativa de las cortes de castilla-la mancha (de 1 de enero de 2018 a 31 de diciembre de 2018). Parlamento y Constitución. Anuario, (20), 309-315.

Michalon, J. (2020). Causa animal y ciencias sociales Del antropocentrismo. Nueva sociedad, (288), 116-126.

Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(1), 1-9.

Munárriz, A. (10 de mayo de 2021). La concertada asume 13.5 puntos menos de alumnado inmigrante del que le toca. InfoLibre. https://www.infolibre.es/politica/concertada-asume-13-5-puntos-alumnado-inmigrante-le-toca_1_1197386.html

Perros guía Murcia. (2022). Historia del perro guía. Recuperado el 31 de enero de 2022 de Asociación de Usuarios de Perros Guía Murcia Website: http://perrosguiamurcia.org/nuestros-perros/historia-del-perro-guia/

Rubio, M. I. J. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. Gazeta de antropología, 15.

Sánchez, D. (3 de junio de 2021). La realidad educativa de los jóvenes en riesgo de exclusión: repeticiones masivas, sin becas y en la escuela pública. Diario. https://www.eldiario.es/sociedad/realidad-educativa-jovenes-riesgo-exclusion-repeticiones-masivas-becas-escuela-publica_1_8000240.html

Revisión de literatura sobre relaciones intergeneracionales y sus consecuencias en educación.

Mario Grande-de-Prado. Universidad de León (España).
Ruth Cañón-Rodríguez. Universidad de León (España).
Sheila García-Martín. Universidad de León (España).

1. Introducción.

En la actualidad, la Administración (incluyendo las instituciones educativas: Universidades y centros de educación no universitaria) se ve afectada por un proceso en el que numerosos trabajadores están jubilándose o están próximos a su jubilación. Esto supone un reto para las organizaciones, que tratan de evitar que el conocimiento dentro de las instituciones no se pierda, de manera que aquellos que se incorporen a su puesto de trabajo puedan beneficiarse de la experiencia de los más veteranos (Gairín, 2017). No obstante, esta convivencia entre diferentes generaciones puede ser complicada, de ahí que, algunos autores como Towns (2013), propongan promover el debate para generar proyectos de aprendizaje.

2. Marco teórico.

Según Hendricks & Cope (2013), existen cuatro generaciones conviviendo laboralmente en la actualidad. Esta diversidad generacional enmarca las actitudes, las creencias, los hábitos de trabajo y las expectativas asociadas al rol laboral y la forma en que gestionan sus actividades cotidianas. Las diferencias generacionales suponen un reto para las gestoras debido a la disparidad de los valores básicos personales y generacionales, lo que se puede concretar en las tres C: comunicación, compromiso y compensación. El análisis de las características generacionales proporciona estrategias centradas en la tutoría y en la motivación; en la comunicación, en el mayor uso de la tecnología y en la ética, para salvar la brecha entre las generaciones y aumentar la cohesión del personal.

Para Gairín (2017) estas generaciones tienen una serie de características claramente delimitadas:

- Tradicionalistas (antes de 1946): Tienen experiencia, conocimiento y madurez. Dominan sus actividades y muestran una gran dedicación en su trabajo, caracterizándose por no abrir sus horizontes y no estar dispuestos al cambio. Son lentos, tranquilos, no aceptan presiones, suelen mostrar muchos problemas de salud y no son ágiles.
- Baby boomers (entre 1946 y 1964): Apoyan a las personas de nuevo ingreso. Aportan valores, conocen la forma de trabajar y dejan huella. Les gusta su trabajo y quieren mantenerlo. Responsables y disciplinados. No son conflictivos y quieren modernizarse. Siguen pautas de conducta ya establecidas y se comportan con malicia. No aceptan los cambios. Presentan un pensamiento cerrado. Faltan por problemas de salud. Tienen deseos de retirarse y no se acoplan con personas de menor edad.
- Generación X (1964-1976): Tienen más experiencia y responsabilidad. Están más capacitados y son más estables; cuidan su empleo. Enseñan a los jóvenes. Tienen

ideas fijas y les cuesta trabajo adaptarse. Están a la defensiva y generan problemas. Son conformistas y apáticos. Tienen una vida estable y tienen sus propias ideas.

- Generación Y (1977-1997): Tienen nuevas ideas y estrategias; frescura y energía. Tienen mejor actitud y más agresividad. Están más actualizados en la tecnología. Son inmaduros e inestables. Les falta compromiso y no acatan las reglas. Son conflictivos y problemáticos. No buscan estabilidad laboral. No siguen políticas establecidas y tienen otras perspectivas con respecto al trabajo.

Asimismo, en los últimos años se ha estudiado una quinta categoría: la Generación Z, que son los nacidos entre 1982 y 2000: trabajadores que confían en la tecnología, necesitan una retroalimentación positiva y exigen oportunidades de desarrollo profesional. Puede ser un reto retenerlos en sus puestos de trabajo y serán beneficiosos para la profesión. Los estilos de gestión inclusivos pueden ser el enfoque de gestión más adecuado.

La orientación profesional, la facilitación de la creatividad, el aumento de la responsabilidad en el trabajo y la integración de las nuevas tecnologías, como las redes sociales, pueden ser estrategias adecuadas para este grupo de personal, con el fin de facilitar su desarrollo profesional y retenerlos en la profesión (Hills et al, 2013).

Este aspecto y las diferencias entre generaciones van a ser el foco de este trabajo, esbozando cuál es el estado del arte.

3. Procedimiento.

A continuación, se expone el procedimiento seguido en la revisión de alcance llevada a cabo en el marco del Proyecto I+D+i: "Universidad y aprendizaje intergeneracional. PRUNAI".

Se parte de la concepción de Arksey y O'Malley (2005) sobre este tipo de revisión, considerando que un estudio de alcance permite "mapear" rápidamente los conceptos claves que sustentan un área de investigación y las principales fuentes y tipos de evidencia disponibles para tener una idea clara de ella. Las autoras consideran que los principales objetivos que persiguen las revisiones de alcance son: visualizar qué se ha estudiado sobre un tema detectando brechas de conocimiento; obtener información para decidir si es factible realizar con posterioridad una revisión sistemática y facilitar que personas que no son investigadores, como políticos, por ejemplo, obtengan una idea general de lo estudiado sobre un tema.

Siguiendo la metodología propuesta por Arksey y O'Malley (2005), se han sucedido cinco estadios.

En el primer estadio se ha definido la pregunta de investigación que ha guiado la revisión: "¿Qué se ha estudiado sobre las relaciones (clima, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, cultura, grupos informales, convivencia...) entre las personas que coinciden en un mismo entorno profesional y pertenecen a diferentes generaciones?"

En un segundo estadio, se tomaron decisiones sobre las palabras clave que se utilizarían, las fuentes a consultar y los años que cubriría la búsqueda. En la primera toma de contacto con las distintas fuentes, se consideraron diferentes tópicos en lengua inglesa, por ser el idioma con mayor producción de artículos de investigación a nivel internacional. Finalmente, el algoritmo de búsqueda fue: ["intergenerational AND relations AND workplace AND NOT family AND NOT learning AND NOT knowledge sharing"]. En relación con las fuentes, se cotejaron las siguientes bases de datos: EBSCOhost, sycInfo database, ProQuest, WoS, Ovid MEDLINE, PubMed, CINAHL, ERIC y SCOPUS.

Sobre la cobertura temporal de la revisión, se decidió no restringir años "a priori" dado que se partía del desconocimiento sobre la literatura que abordaba el tema y se ignoraba si el hecho de excluir alguna época por considerarla demasiado lejana podría ocasionar una pérdida importante de información. Sí se decidió limitar el tipo de documentos a revisar: se seleccionaron los artículos de investigación publicados en revistas de reconocido prestigio entre la comunidad científica, centrando la búsqueda en la base de datos: Scopus. Teniendo esto en cuenta, se identificaron 129 artículos que podrían ser de interés para nuestra revisión de alcance.

Una vez en el tercer estadio del proceso, dedicado a la selección de estudios, se establecieron los criterios de inclusión y exclusión. Así, se excluyeron todos los artículos que no se referían a las relaciones intergeneracionales en algunos de los siguientes elementos: título, palabras clave y/o resumen. De esta manera 93 fueron los artículos seleccionados, de los que por relevancia y pertinencia se redujeron a 57.

En el cuarto estadio de la revisión de alcance, se buscó sistematizar la información, a la vez que representarla gráficamente. Para ello se usó una matriz con los siguientes campos: título, descriptores y palabras clave, idea principal del resumen, ámbito de conocimiento, año de publicación, tipología de artículo (revisión, investigación aplicada, etc.), acceso al texto completo y transferibilidad (entendiendo por ella, que el contenido pudiese transferirse a nuestro objetivo de investigación).

Autores	Anselmo-Witzel et al (2020); Barabaschi, B. (2015); Cahill, T. F., & Sedrak, M. (2012); Campbell, C.M., Patrician, P.A. (2020); Carver et al (2011); Chambers, P. D. (2010); Christensen et al (2018); Clarke et al (2006); Collins, D. E. (2004); Duchscher, J. E. B., Cowin, L. (2004); Everett, A. (2011); Gerke, M.L. (2001); Goldman, K. D. & Schmalz, K. J. (2006); Graystone, R. (2019); Greenberger, E., & Steinberg, L.D. (1981); Hahn, J. A. (2011); Hendricks, J. M., & Cope, V. C. (2013); Hills et al (2013); Hirsch, P.B. (2020); Hisel, M.E. (2020); Irhamahayati, Hubeis, M., Hermawan, A., (2018); Kalar, T. (2008); Kennedy, M.M. (1997); Kennedy, M.M. (2000); Kramer, L. W. (2010); Krishnaraj, A., & Pesch, A. J. (2018); Kupperschmidt, B. R. (2006); Kupperschmidt, B.R. (2000); Laudicina, R.J. (2001); Lavoie-Tremblay et al (2008); Lavoie-Tremblay et al (2010); Leiter et al (2010); Longo, J. (2013); Martin, C.A. (2004); Martin, E. R., & Kallmeyer, R. (2018); Mcguire et al (2007); Parsons, L.C. (2002); Pelletier, R. (2005); Piper, L. E. (2012); Price et al (2018); Putre, L. (2013); Santos, S.R., Cox, K.(2000); Shangraw, R. E., & Whitten, C. W. (2007); Stanley, K. B. (2007); Stevanin et al (2020); Sudheimer, E. E. (2009); Sujansky, J. (2004); Trower, C. A. (2008); Tulgan, B. (1999); Van Der Heijdenet al (2010); Weston, M. (2001); Weston, M.J. (2001); Wieck, K. L. (2007); Wieck, K. L., Dols, J., & Landrum, P. (2010); Wieck, K. L., Dols, J., & Northam, S. (2009); Williams, D. M. (2008); Zacher, H., Rosing, K., Henning, T., & Frese, M. (2011)

Tabla 1. Listado de autores de los artículos seleccionados.

Y por último, en el quinto estadio del proceso, se elaboraron los resultados que aparecen en el siguiente apartado, así como las conclusiones obtenidas a partir de éstos.

4. Resultados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la revisión de alcance categorizados en base a las siguientes variables: año de publicación, tipología de estudio, ámbito, descriptores e impacto, medido a partir del número de citas recibidas.

4.1. Año de publicación.

Tal y como se puede observar en la Figura 1, con una media de 2 artículos por año, la publicación de los trabajos científicos en este campo de estudio ha presentado variaciones reseñables. Destacan especialmente, dos periodos en los cuales las publicaciones fueron en aumento, entre el año 2007 y 2013, y en los últimos años (2018, 2020). El año 2010 es el más prolífico, con seis artículos publicados sobre la temática. Mientras que, entre 2014 y 2017, se observa un descenso notable, que vuelve a aumentar posteriormente, en los años 2018 y 2020.

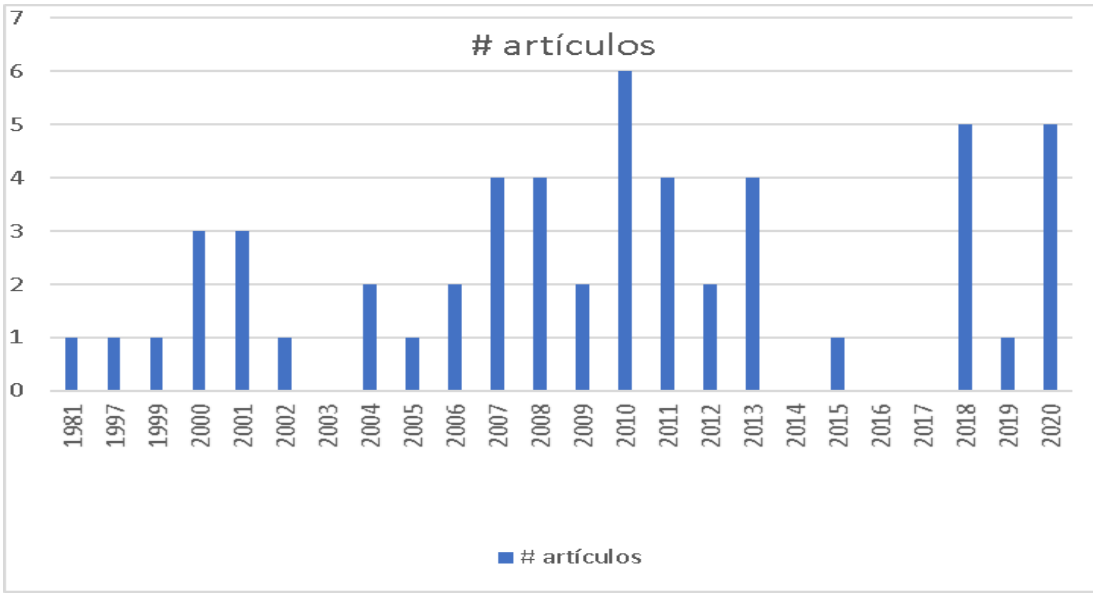


Figura 1. Artículos seleccionados por año de publicación.

Artículos por año	
Máximo	6
Mínimo	0
Moda	1
Media	2,21
Mediana	2
Desviación típica	1,79

Tabla 2. Descriptivos de los artículos por año .

4.2. Tipología de artículos.

Con relación al tipo de artículos que abordan la temática, es necesario destacar que predominan las investigaciones, en cuatro de cada diez publicaciones, en su mayoría de corte principalmente cuantitativo. Les siguen los artículos de reflexión y de revisión. Siendo de propuesta una clara minoría. Al no tener acceso completo a algunas de las publicaciones y al no deducirse claramente en el abstract del mismo, la tipología no es conocida en 12 de los artículos revisados.

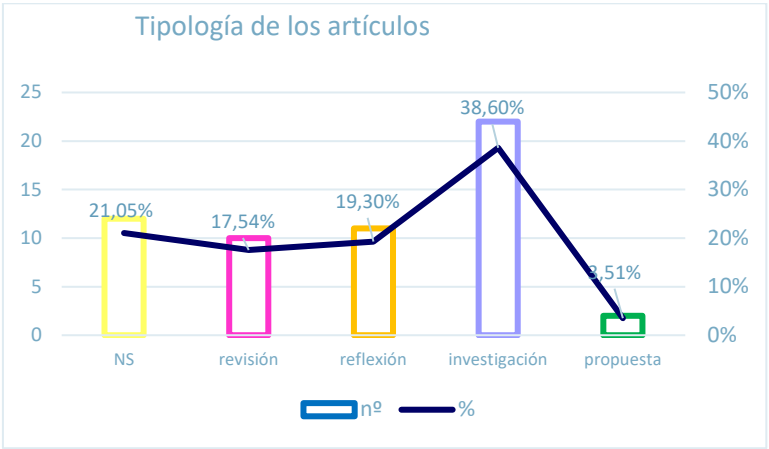


Figura 2. Artículos seleccionados por tipología.

4.3. Ámbito.

En relación con los ámbitos de estudio en los que se enmarcan las diferentes publicaciones, destaca especialmente el sanitario, tanto en institución hospitalaria como en el campo universitario de las Ciencias de la Salud (77,19%), donde se han localizado 44 de los 57 artículos seleccionados. Seguido, aunque de lejos, por el ámbito de la Gestión de Recursos Humanos (10,53%), con 6 de los artículos.

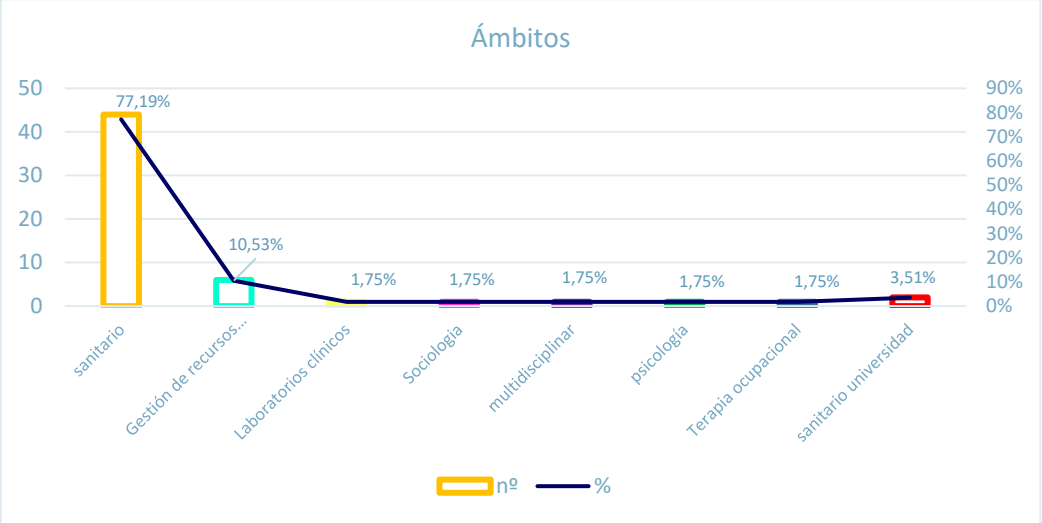


Figura 3. Artículos seleccionados por ámbitos.

4.4. Descriptores.

Relativo a los descriptores de las distintas publicaciones, se han clasificado aquellos más relevantes de cada artículo, destacando las referencias a las características multigeneracionales (63,9%), al entorno laboral (34,4%), al ámbito sanitario (19,6%) y al compromiso (16,3%). En un 14,75% de artículos, no ha sido posible determinar los descriptores o bien porque no estaban disponibles o porque no había acceso al artículo completo.

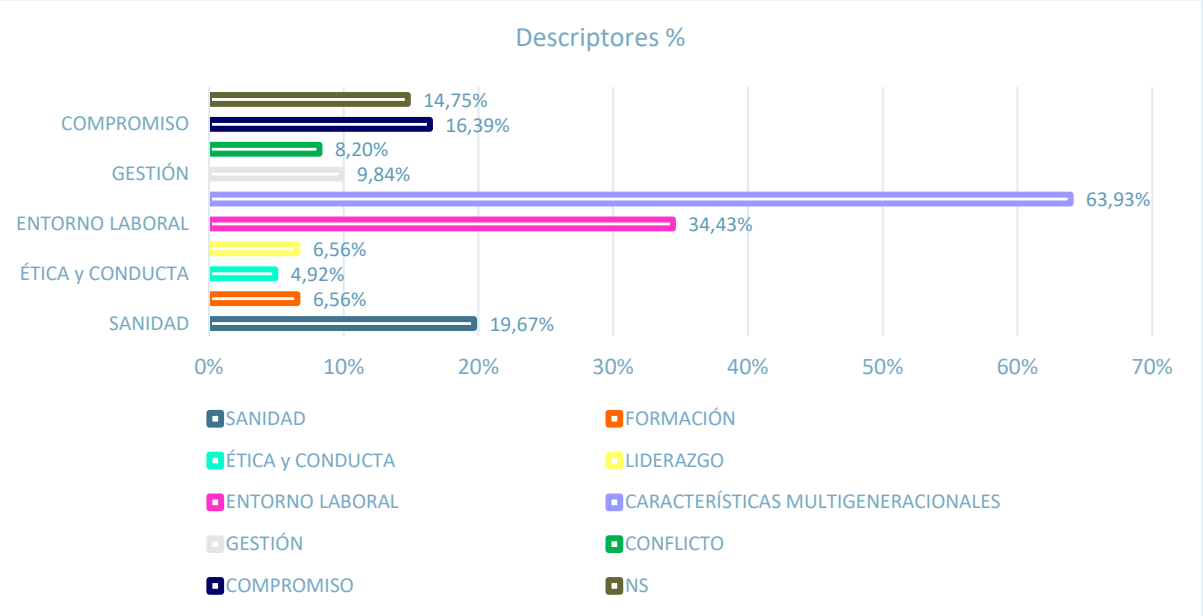


Figura 4. Artículos seleccionados por descriptores.

4.5. Impacto.

Finalmente, en base a los valores de la moda y la media (ver tabla 4), son publicaciones con un número limitado o escaso de citas, siendo el artículo de Kupperschmidt (2000), el que más citas acumula (458), seguido por otros con menos de 100 citas.

Media	20,12
Error típico	7,48
Mediana	4,00
Moda	0,00
Desviación estándar	56,44
Varianza de la muestra	3185,57
Curtosis	41,28
Coeficiente de asimetría	6,07
Rango	408,00
Mínimo	0,00
Máximo	408,00
Suma	1147,00
Cuenta	57,00

Tabla 4. Descriptivos de los artículos por impacto o citas recibidas en Scopus.

5. Conclusión y reflexiones.

A través de esta revisión de alcance de publicaciones sobre diferencias intergeneracionales en el lugar de trabajo, se han analizado variables que resultan de interés para tener una idea clara y concisa del enfoque desde el que se está abordando este tema por parte de la comunidad científica. En primer lugar, en relación con la temática abordada cabe destacar que es necesario prestar atención a las diferencias intergeneracionales en las organizaciones, puesto que el conflicto entre las mismas afecta significativamente al desempeño en el ámbito laboral (Irhamahayati, Hubeis, & Hermawan, 2018). Siendo de especial interés, esta valiosa información para ser utilizada desde Recursos Humanos en pro de la toma de decisiones y medidas adecuadas para crear lugares de trabajo óptimos.

En segundo lugar, en relación con los resultados obtenidos, es preciso reseñar que el interés por este tema ha sido desigual y no constante. Con un número de publicaciones que se vio incrementado, especialmente, entre los años 2007 y 2013, que pudo deberse a la coincidencia temporal y laboral de cuatro generaciones diferentes en las organizaciones: tradicionalistas (antes de 1946), Baby boomers (1946-1964), Generación X (1964-1976) y Generación Y (1977-1997) con concepciones propias sobre la realidad, y diferentes posiciones ante la vida y el trabajo (Gairín, 2017) y a las que las organizaciones debían dar respuesta. En los últimos años, 2018-2020, los artículos han abordado el surgimiento e influencia de una quinta generación, más actual, la Generación Z (1997-2015).

También, se constata que el ámbito sanitario es, sin duda, el que más ha estudiado la problemática de las relaciones intergeneracionales en el escenario laboral. Un área en la que existe amplia tradición por formar a sus líderes y responsables con una sólida comprensión sobre cómo cerrar la brecha generacional para infundir confianza y construir relaciones, lo que resulta en entornos de trabajo más fuertes, mayor retención de personal y mejores resultados para los pacientes (Christensen, Wilson, & Edelman, 2018).

Finalmente, es preciso destacar que, los resultados de estas iniciativas que abordan las diferencias intergeneracionales en las organizaciones sanitarias pueden extrapolarse a otros ámbitos, como es el educativo. Ya que estas acciones han demostrado que un entorno laboral

en el que se respete a los trabajadores por sus diferencias es clave para generar compromiso y promover la satisfacción en el lugar de trabajo. Esto resulta especialmente necesario para las instituciones educativas en la actualidad, debido a la crisis socio-sanitaria generada por el coronavirus, que ha conllevado la digitalización del proceso educativo, con la habitual falta de preparación sobre el uso de herramientas tecnológicas y la consecuente despersonalización de la enseñanza y el aprendizaje, al impartir clases en línea. Por lo que, quizá sea este el momento más adecuado para cerrar la brecha generacional que encontramos en las instituciones educativas, sirviéndonos de procesos de creación y gestión del conocimiento a partir de la información y de la formación recibida por las distintas generaciones que coinciden en nuestras organizaciones.

Referencias bibliográficas.

Anselmo-Witzel, S., Heitner, K.L., & Dimitroff, L.J. (2020). Retaining Generation y Nurses: Preferred Characteristics of Their Nurse Managers. *Journal of Nursing Administration, 50* (10), 508-514.

Arksey, H. & O'Malley, L. (2005) Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology, 8*:1, 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Barabaschi, B. (2015). Intergenerational Solidarity in the Workplace: Can It Solve Europe's Labor Market and Social Welfare Crises? *SAGE Open, 5*(4), 215824401562146. https://doi.org/10.1177/2158244015621464

Cahill, T. F., & Sedrak, M. (2012). Leading a Multigenerational Workforce: Strategies for Attracting and Retaining Millennials. *Frontiers of Health Services Management, 29*(1), 3-15. https://doi.org/10.1097/01974520-201207000-00002

Campbell, C.M., & Patrician, P.A. (2020). Generational preferences in the nursing work environment: A dimensional concept analysis. *Journal of Nursing Management, 28*(4), 927-937.

Carver, L., Candela, L., & Gutierrez, A. P. (2011). Survey of generational aspects of nurse faculty organizational commitment. *Nursing Outlook, 59*(3), 137-148. https://doi.org/10.1016/j.outlook.2011.01.004

Chambers, P. D. (2010). Tap the unique strengths of the millennial generation. *Nursing, 40*(2), 48-51. https://doi.org/10.1097/01.NURSE.0000367866.20941.2b

Christensen, S. S., Wilson, B. L., & Edelman, L. S. (2018). Can I relate? A review and guide for nurse managers in leading generations. *Journal of Nursing Management, 26*(6), 689-695. https://doi.org/10.1111/jonm.12601

Clarke, J. T., Marks, J. G., & Miller, J. J. (2006). Mind the gap. *Archives of Dermatology, 142*(7), 929-930.

Collins, D. E. (2004). Workplace diversity: a generational view. *Radiologic Technology, 76*(1), 62-68.

Duchscher, J. E. B., & Cowin, L. (2004). Multigeneraional nurses in the workplace. *Journal of Nursing Administration, 34*(11), 493-501.

Everett, A. (2011). Benefits and Challenges of Fun in the Workplace. *Library and Leadership Management, 25*.

Gairín, J. (2017) Creación y gestión del conocimiento intergeneracional reflexiones y propuestas. *Pertsonak eta Antolakunde Publikoak Kudeatzeko Euskal Aldizkaria [Revista*

Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas], Extra 1, 42-59 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5991350&orden=0&info=link

Gerke, M.L. (2001). Understanding and leading the quad matrix: four generations in the workplace: the Traditional Generation, Boomers, Gen-X, Nexters. *Seminars for nurse managers, 9*(3), 173-181

Goldman, K. D. & Schmalz, K. J. (2006). Builders, Boomers, Busters, Bridgers: Vive la (Gernational) Difference!. *Health Promotion Practice, 7*(2), 159-161.

Graystone, R. (2019). How to Build a Positive, Multigenerational Workforce. *Journal of Nursing Administration, 49*(1), 4-5.

Greenberger, E., & Steinberg, L.D. (1981). The workplace as a context for the socialization of youth. *Journal of Youth and Adolescence, 10*(3), 185-210.

Hahn, J. A. (2011). Managing Multiple Generations: Scenarios From the Workplace: Managing Multiple Generations: Scenarios From the Workplace. *Nursing Forum, 46*(3), 119-127. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2011.00223.x

Hendricks, J. M., & Cope, V. C. (2013). Generational diversity: What nurse managers need to know. *Journal of Advanced Nursing, 69*(3), 717-725. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06079.x

Hills, C., Ryan, S., Warren-Forward, H., & Smith, D. R. (2013). Managing 'Generation Y' occupational therapists: Optimising their potential. *Australian Occupational therapy Journal, 60*(4), 267-275. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12043

Hirsch, P.B. (2020). Follow the dancing meme: intergenerational relations in the workplace. *Journal of Business Strategy, 41*(3), 67-71.

Hisel, M.E. (2020). Measuring work engagement in a multigenerational nursing workforce. *Journal of Nursing Management, 28*(2), 294-305.

Irhamahayati, Hubeis, M., & Hermawan, A., (2018). Generational conflicts at the Indonesian public sector workplace from the millennial's perspective. *Polish Journal of Management Studies, 18*(2), 151-161.

Kalar, T. (2008). Motivation in a multigenerational radiologic science workplace. *Radiology Management, 30*(4), 47-51.

Kennedy, M.M. (1997). Can you communicate cross-generationally? *Physician executive, 23*(1), 38-39.

Kennedy, M.M. (2000). The importance of building alliances. *Physician executive, 26*(6), 59-61

Kramer, L. W. (2010). Generational diversity. *Dimensions of Critical Care Nursing, 29*(3), 125-128. https://doi.org/10.1097/DCC.0b013e3181d24ba9

Krishnaraj, A., & Pesch, A. J. (2018). Navigating Generational Differences in Radiology. *RadioGraphics, 38*(6), 1672-1679. https://doi.org/10.1148/rg.2018180051

Kupperschmidt, B. R. (2006). Addressing multigenerational conflict: Mutual respect and carefronting as strategy. *Online Journal of Issues in Nursing, 11*(2), Manuscript 3.

Kupperschmidt, B.R. (2000). Multigeneration employees: strategies for effective management. *The health care manager, 19*(1), 65-76.

Laudicina, R.J. (2001). Mentoring for retention and advancement in the multigenerational clinical laboratory. *Clinical laboratory science: journal of the American Society for Medical Technology, 14* (1), 48-52.

Lavoie-Tremblay, M., Paquet, M., Duchesne, M.-A., Santo, A., Gavrancic, A., Courcy, F., & Gagnon, S. (2010). Retaining Nurses and Other Hospital Workers: An Intergenerational Perspective of the Work Climate: Intergenerational Perspective and Work Climate. *Journal of Nursing Scholarship, 42*(4), 414-422. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2010.01370.x

Lavoie-Tremblay, M., Wright, D., Desforges, N., Gélinas, C., Marchionni, C., & Drevniok, U. (2008). Creating a healthy workplace for new-generation nurses. *Journal of Nursing Scholarship, 40*(3), 290-297. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2008.00240.x

Leiter, M. P., Price, S. L., & Spence Laschinger, H. K. (2010). Generational differences in distress, attitudes and incivility among nurses: Generational differences among nurses. *Journal of Nursing Management, 18*(8), 970-980. https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01168.x

Longo, J. (2013). Bullying and the older nurse. *Journal of Nursing Management, 21*(7), 950-955. https://doi.org/10.1111/jonm.12173

Martin, C.A. (2004). Bridging the generation gap(s). *Nursing, 34*(12), 62-63

Martin, E. R., & Kallmeyer, R. (2018). Strategies to Recruit the Next Generation of Nursing Leadership Talent. *JONA: The Journal of Nursing Administration, 48*(7/8), 368-374. https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000000631

Mcguire, D., Todnem, R., & Hutchings, K. (2007). Towards a model of human resource solutions for achieving intergenerational interaction in organisations. *Journal of European Industrial Training, 31*(8), 592-608.

Parsons, L.C. (2002). Converging values: matures, boomers, xers, and nexters in the health care workforce. *SCI nursing: A publication of the American Association of Spinal Cord Injury Nurses, 19*(1), 25-27.

Pelletier, R. (2005). Younger managers; older workers. *Occupational Healt & Safety, 74*(11).

Piper, L. E. (2012). Generation Y in Healthcare: Leading Millennials in an Era of Reform. *Frontiers of Health Services Management, 29*(1), 16-28. https://doi.org/10.1097/01974520-201207000-00003

Price, S.L., Paynter, M., Hall, L.M., & Reichert, C. (2018). The Intergenerational Impact of Management Relations on Nurse Career Satisfaction and Patient Care. *Journal of Nursing Administration, 48*(12), 636-641

Putre, L. (2013). Generations in the workplace. *Hospitals and Health Networks, 87*(1), 26-31.

Santos, S.R., & Cox, K. (2000). Workplace adjustment and intergenerational differences between matures, boomers, and xers. *Nursing economics, 18*(1), 7-13.

Shangraw, R. E., & Whitten, C. W. (2007). Managing intergenerational differences in academic anesthesiology. *Current Opinion in Anaesthesiology, 20*(6), 558-563. https://doi.org/10.1097/ACO.0b013e3282f132e3

Stanley, K. B. (2007). Age to age: Insight into managing a multigenerational staff. *Journal of Medical Practice Management, 22*(5), 269-275.

Stevanin, S., Voutilainen, A., Bressan, V., Vehviläinen-Julkunen, K., Rosolen, V., & Kvist, T. (2020). Nurses' Generational Differences Related to Workplace and Leadership in Two European Countries. *Western Journal of Nursing Research, 42*(1), 14-23.

Sudheimer, E. E. (2009). Appreciating both sides of the generation gap: Baby boomer and generation X nurses working together. *Nursing Forum, 44*(1), 57-63. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00127.x

Sujansky, J. (2004). Leading a multi-generational worforce. *Ocupational Health & Safety*, *73*(4), 16-18.

Trower, C. A. (2008). Making the academy more attractive to new teacher-scholars. *Journal of Veterinary Medical Education, 35*(1), 58-61. https://doi.org/10.3138/jvme.35.1.058

Tulgan, B. (1999). GenXers: will the workplace ever be the same? *Health management technology, 20*(4), 8-9.

Van Der Heijden, B. I. J. M., Scholarios, D., Van Der Schoot, E., Jedrzejowicz, P., Bozionelos, N., Epitropaki, O., & Van Der Heijde, C. (2010). Supervisor-subordinate age dissimilarity and performance ratings: The buffering effects of supervisory relationship and practice. *International Journal of Aging and Human Development, 71*(3), 231-258. https://doi.org/10.2190/AG.71.3.d

Weston, M. (2001). Coaching generations in the workplace. *Nursing Administration Quarterly, 25*(2), 11-21.

Weston, M.J. (2001). Leading into the future: coaching and mentoring Generation X employees. *Seminars for nurse managers, 9*(3), 157-160.

Wieck, K. L. (2007). Motivating an intergenerational workforce: Scenarios for success. *Orthopaedic Nursing, 26*(6), 366-371.

Wieck, K. L., Dols, J., & Landrum, P. (2010). Retention priorities for the intergenerational nurse workforce. *Nursing Forum, 45*(1), 7-17. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00159.x

Wieck, K. L., Dols, J., & Northam, S. (2009). What nurses want: The nurse incentives project. *Nursing Economics, 27*(3), 169-177.

Williams, D. M. (2008). Navigating the generation gap. *EMS Magazine, 37*(8), 100-104.

Zacher, H., Rosing, K., Henning, T., & Frese, M. (2011). Establishing the next generation at work: Leader generativity as a moderator of the relationships between leader age, leader-member exchange, and leadership success. *Psychology and Aging, 26*(1), 241-252. https://doi.org/10.1037/a0021429

La Diversidad Familiar en el contexto educativo: una revisión sistemática.

Paula Peregrina Nievas. Universidad de Granada (España).
María Jesús Caurcel Cara. Universidad de Granada (España).
Emilio Crisol Moya. Universidad de Granada (España).
Antonio Rodríguez Fuentes. Universidad de Granada (España).
Carmen Del Pilar Gallardo Montes. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

La familia es un ámbito esencial en el desarrollo del niño para los diferentes aspectos de su vida. Por ello, Berger y Luckmann (2003) establecen una definición del concepto de familia situando su atención en el niño, siendo esta el primer espacio en el que niño lleva a cabo procesos de socialización y la creación de vínculos afectivos. Así, la familia cumple una serie de funciones que satisfacen las necesidades del menor: cuidado de sus miembros, educativa, de protección, de nutrición y socializadora (Crisol y Romero, 2018; Santos, 2015; Torio, 2003).

Sin embargo, a pesar de que las familias llevan a cabo dichas funciones, la familia no es una estructura que se ha mantenido fija a lo largo del tiempo (Crisol y Romero, 2021). Cambios sociales como el aumento de la esperanza de vida o la incorporación de la mujer a la vida laboral han dado lugar a la creación de nuevos modelos familiares (Aguado, 2010), que se alejan del modelo de familia nuclear tradicional formada por un padre, una madre y su descendencia (Irueste et al., 2018). El conjunto de todas las tipologías familiares posibles es lo que se conoce como Diversidad Familiar.

Se debe considerar el hecho de que la familia no es el único ámbito en el que el niño se desarrolla. En el momento en el que el niño crece y comienza la etapa educativa, el centro escolar pasa a ser un pilar fundamental en su desarrollo y aprendizaje. Cuando los nuevos modelos familiares y el contexto educativo convergen, las familias se enfrentan a prejuicios y estereotipos que surgen del contexto social y que se pueden llegar a manifestar en el aula (Brabender y Fallon, 2013).

De acuerdo con lo establecido por Crisol y Romero (2021), en España, cuando se piensa en las familias españolas, se tiende a pensar en un modelo de familia nuclear tradicional, que da lugar a la invisibilización de otros tipos de familias. Esta situación también es reconocida por Lorente (2021) quien establece que existen familias que no se rigen por las referencias heteronormativas de la sociedad, pero actualmente existen movimientos de cambio a favor de la diversidad y la pluralidad.

Para alcanzar este cambio, y así, eliminar estos prejuicios sociales es necesario que los docentes y demás miembros de la comunidad educativa combatan estos estereotipos (Giménez Lozano y Morales Rodríguez, 2021). Existen estudios que abordan la perspectiva de los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnado y familias) sobre la Diversidad Familiar.

Por ejemplo, Santrock y Tracy (1978) investigan la perspectiva de los docentes con respecto a las familias divorciadas en un estudio llevado a cabo en futuros docentes y docentes en ejercicio de la Universidad de Texas (Dallas). El estudio concluye indicando que, en base a la

perspectiva de los docentes, los estudiantes con padres separados tenían peor grado de felicidad, ajuste emocional y habilidades para afrontar el estrés que los niños pertenecientes a familias tradicionales.

A través del estudio de Alegre y Prades (2015), es analizada la percepción de la Diversidad Familiar en el alumnado de Educación Infantil. Con esta investigación se demuestra que los niños reconocen menos las diferentes tipologías familiares si la temática no es antes abordada en el aula.

En cuanto a la perspectiva de las familias con respecto a la Diversidad Familiar, Oliva et al. (2010) revelan en su estudio que los padres pertenecientes a familias reconstituidas tienen una valoración negativa de esta tipología familiar. Sin embargo, los padres reconocen que es mejor para el niño que tenga dos figuras paternas ya que se traduce en seguridad para el menor.

Por estas razones expuestas, el presente trabajo pretende indagar sobre las publicaciones científicas de los últimos años que tratan la Diversidad Familiar y su relación con el contexto educativo con el fin de conocer la situación actual de la temática y analizar los trabajos más recientes que se están llevando a cabo.

2. Metodología.

La revisión sistemática tiene como fin proporcionar una fundamentación y consolidación de las publicaciones realizadas acerca de una temática determinada. Esta revisión siguió el método propuesto por Okoli y Schabram (2010) para realizar revisiones sistemáticas de literatura o SLR (Sistematic Literature Reviews), que sugiere una serie de etapas que permiten realizar tanto un análisis cualitativo como cuantitativo de los resultados obtenidos. Este método comparte ciertas similitudes con el método PRISMA *(Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Anayses)* (Urrútia y Bonfill, 2010).

Con el fin establecer los objetivos de este estudio, se tomaron como punto de partida las siguientes preguntas:

- "¿Qué dificultades encuentran las familias no nucleares tradicionales en el contexto educativo?"
- "¿Cómo perciben los docentes, las familias y los estudiantes la Diversidad Familiar?"

El periodo de búsqueda se limitó a diez años, es decir, se tuvieron en cuenta las publicaciones realizadas entre los meses de enero de 2010 y diciembre de 2020, atendiendo al incremento de nuevas tipologías familiares en las aulas durante la última década. La revisión se llevó a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo de 2021.

Para la revisión de publicaciones se utilizaron las bases de datos Web of Science; Scopus y Dialnet; además del buscador académico Google Scholar. Los descriptores utilizados estaban asociados con la Diversidad Familiar en el contexto educativo (ejemplo: Diversidad Familiar, tipos de familias, etc.). La Tabla 1 presenta los resultados obtenidos en las diferentes fuentes.

Fuente	Descriptor (español)	Resultados	Descriptor (Inglés)	Resultados
Web of Science	Diversidad Familiar	88	Family Diversity	27.603
	Diversidad Familiar niños	6	Family DiversityChildren	1.895
	Diversidad Familiar padres	8	FamilyDiversity parents	872
	Diversidad Familiar educación	35	Family Diversity Education	1.257
	Diversidad Familiar educación infantil	3	Family Diversity Childhood Education	139
	Diversidad Familiar educación primaria	4	Family Diversity Primary Education	131
	Diversidad Familiar educación Secundaria	1	Family Diversity Secondary Education	85
	Modelos Familiares	183	Family models	123.079
	Tipos de familias	186	Family types	88.028
	Tipología Familiar	4	Family typology	1.251
	Familia	6.181	Family	73.984
	Familia niños	612	Family children	7.234
	Familia percepción	319	Family perception	1.058
	Diversidad Familiar docentes	2	Family Diversity teachers	301
	Diversidad Familiar docentes en formación	0	Family Diversity Teacher students	181
	Diversidad Familiar Actitudes	2	Attitudes Family Diversity	522
Scopus	Diversidad Familiar	19	Family Diversity	23.476
	Diversidad Familiar niños	1	Family Diversity Children	3.618
	Diversidad Familiar padres	0	Family Diversity parents	800
	Diversidad Familiar educación	1	Family Diversity Education	1.190
	Diversidad Familiar educación infantil	0	Family Diversity Childhood Education	118
	Diversidad Familiar educación primaria	1	Family Dievrsity Primary Education	122
	Diversidad Familiar educación Secundaria	0	Family Diversity Secondary Education	77
	Modelos Familiares	16	Family models	108.096
	Tipos de familias	7	Family types	82.802
	Tipología Familiar	7	Family typology	1.201
	Familia	6.399	Family	1.965.329
	Familia niños	88	Family children	101.552
	Familia percepción	21	Family perception	52.678
	Diversidad Familiar docentes	0	Family Diversity teachers	290
	Diversidad Familiar docentes en formación	0	Family Diversity Teacher students	173
	Diversidad Familiar Actitudes	0	Attitudes Family Diversity	485
Dialnet	Diversidad Familiar	11.030	Family Diversity	1.217
	Diversidad Familiar niños	1.241	Family Diversity Children	145
	Diversidad Familiar padres	1.041	Family Diversity parents	71
	Diversidad Familiar educación	2.054	Family Diversity Education	216
	Diversidad Familiar educación infantil	299	Family Diversity Childhood Education	22
	Diversidad Familiar educación primaria	376	Family Diversity Primary Education	41
	Diversidad Familiar educación Secundaria	363	Family Diversity Secondary Education	36
	Modelos Familiares	3.161	Family models	2.038
	Tipos de familias	13.179	Family types	1.545
	Tipología Familiar	1.026	Family typology	264
	Familia	115.284	Family	43.937
	Familia niños	9.381	Family children	6.001
	Familia percepción	3.529	Family perception	1.344
	Diversidad Familiar docentes	634	Family Diversity teachers	97
	Diversidad Familiar docentes en formación	310	Family Diversity Teacher students	31
	Diversidad Familiar Actitudes	600	Attitudes Family Diversity	50
Google Scholar	Diversidad Familiar	73	Family Diversity	721
	Diversidad Familiar niños	1	Family Diversity Children	6
	Diversidad Familiar padres	1	Family Diversity parents	2
	Diversidad Familiar educación	17	Family Diversity Education	10
	Diversidad Familiar educación infantil	7	Family Diversity Childhood Education	0
	Diversidad Familiar educación primaria	3	Family Diversity Primary Education	1
	Diversidad Familiar educación Secundaria	2	Family Diversity Secondary Education	0
	Modelos Familiares	32	Family models	162
	Tipos de familias	14	Family types	347
	Tipología Familiar	30	Family typology	85
	Familia	39.400	Family	39.400
	Familia niños	69	Family children	220
	Familia percepción	18	Family perception	85

	Diversidad Familiar docentes en formación	1	Family Diversity Teacher students	0
	Diversidad Familiar Actitudes	3	Attitudes Family Diversity	0
TOTAL		217.373		2.767.721

Tabla 1. Resultados por descriptores. Fuente: elaboración propia.

Como criterios de inclusión se determinaron: a) trabajos publicados entre 2010 y 2020; b) trabajos publicados en revistas científicas; c) trabajos pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales y al área de Educación; d) artículos en inglés, español y portugués; e) disponibilidad de texto completo; y, f) relación directa con el objetivo de la investigación, es decir, que incluyeran uno o más términos de búsqueda relacionados con los interrogantes planteados en la fase de planificación.

Con estos criterios establecidos, se descartaron una serie de artículos que no se ajustaban al objetivo ni a la temática del estudio. A continuación, la Figura 1 muestra un diagrama basado en el método PRISMA, con el fin de mostrar los resultados obtenidos de forma clara y transparente.

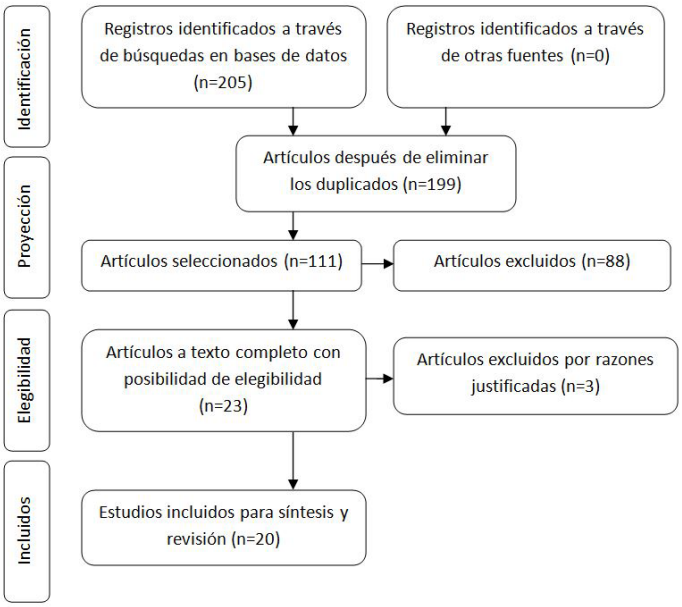


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA. Fuente: elaboración propia.

3. Resultados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras la revisión. Primero, se muestran de forma cuantitativa y después de forma cualitativa. Siguiendo las fases descritas anteriormente, se llegó a una selección de un total de 20 artículos que fueron organizados y clasificados en una matriz donde se incluyó la siguiente información: descriptores, autor/es, año de publicación, objetivo(s), metodología, resultados y conclusiones. La Figura 2, muestra la distribución anual de los artículos seleccionados.

Como se puede observar, a pesar de que hubo algunas publicaciones en 2010 sobre la temática, entre los años 2011 y 2014 (ambos incluidos) no se publicó sobre la temática. En el 2015 se reiniciaron las publicaciones, siendo el año 2018, el año en el que se realizaron más publicaciones sobre el tema.

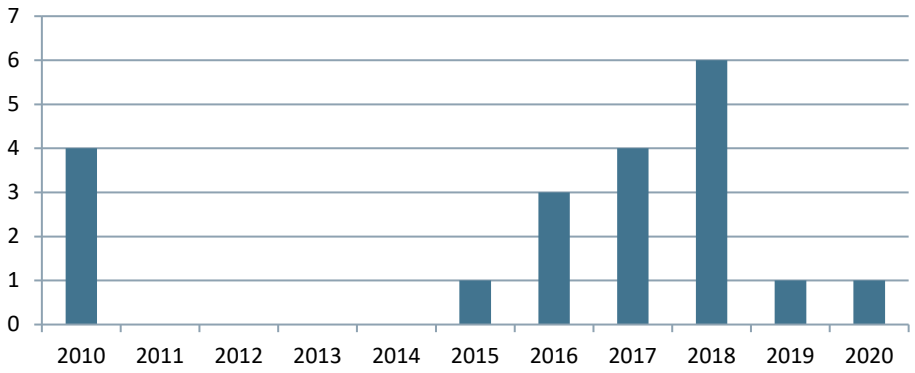


Figura2. Distribución de los artículos por año. Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 muestra el número de artículos publicados por año y sus autores. A partir de la misma, se puede observar que la mayor parte de las publicaciones se produjeron entre 2017 y 2018.

AÑO	Nº	AUTORES
2010	4	Aguado, L. (2010); Delgado, A. & Ricapa, E. (2010); Delucca, N.E.; González-Oddera, M. (2010); Dessen, M.A. & Campos, P.C.(2010)
2015	1	Poveda, D.; Jociles M.I. & Rivas, A. (2015)
2016	3	Bosisio, R. & Ronfani, P. (2016); Capano, A., Massonnier, N. & González, M. (2016); Lidón, M. & Francisco A. (2016)
2017	4	Moreno Mínguez, A.; Ortega Gaspar, M. & Gamero, C. (2017); Placeres, F.; Hernán, D.; Rosero, G.; Urgilés, R. & Abdala-Jalil, S. (2017); Rodríguez-Mena, J.A. & Moreno-Sánchez, E. (2017); Vercellino, S. (2017)
2018	6	Cánovas, P. & Sahuquillo, P.M. (2018); Comas-d'Argemir, D. (2018); Irueste, P.; Guatrochi, M.; Pacheco, S. & Delfederico, F. (2018); Ocón-Domingo, J., Rodríguez-Sabiote, C. & Álvarez-Ferrándiz, D. (2018); Paniagua, C. ; Moreno, C.; Rivera, F. & Jiménez-Iglesias, A. (2018); Rodríguez-Mena, J.A.; Moreno-Sánchez, E. & Monterréz-Santos, I. (2018)
2019	1	Vaz, D. & Neves, F. (2019)
2020	1	Restrepo, J.E & Jaramillo, J. (2020)

Tabla 2. Autores de los artículos clasificados por año de edición. Fuente: elaboración propia.

Para conocer la información sobre los artículos seleccionados, se procedió a la lectura de los mismos y así conocer su relación con la temática. La Figura 3 muestra las palabras clave que fueron más utilizadas en los artículos. La palabra clave que se repitió con más frecuencia fue "Diversidad Familiar" que estaba presente en ocho artículos (40%), seguida de "Familia" en seis artículos (30%). Las tipologías familiares que más aparecieron en las palabras clave fueron "Familia homoparental" en cuatro artículos (20%) y "Familia monoparental" en tres artículos (15%). Otras palabras clave utilizadas en los artículos fueron "Educación Primaria", "Estructura familiar" y "Homosexualidad", que aparecieron en dos publicaciones (5%).

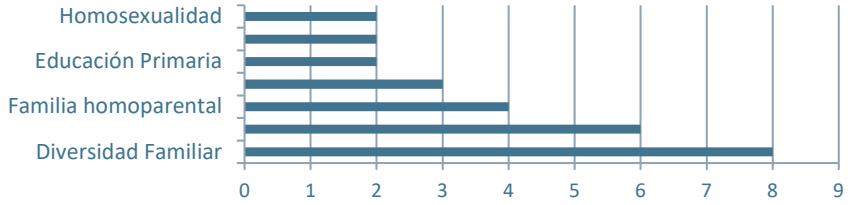


Figura 3. Palabras clave más utilizadas. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al número de publicaciones encontradas según la base de datos (Figura 4), Dialnet fue la base en la que más artículos se obtuvieron 9 (45%), seguida de Web of Science con 5 (25%) y Scopus con 4 (20%). Donde menos artículos se hallaron fue en el buscador Google Scholar con 2 (10%).

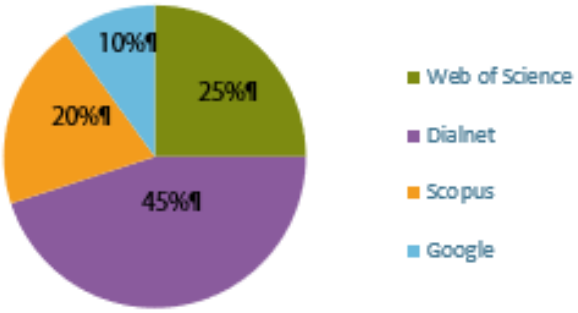


Figura 4. Artículos encontrados por fuente. Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 muestra la clasificación de los artículos según el idioma de publicación. De los artículos seleccionados 15 estaban en español (75%), 3 en inglés (15%) y 2 en portugués (10%).

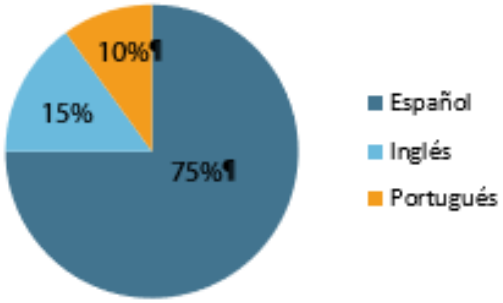


Figura5. Distribución de los artículos por idioma de publicación. Fuente: elaboración propia.

Para el análisis cualitativo de los resultados obtenidos, se trata de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas con la información obtenida en los documentos seleccionados.

3.1. ¿Qué dificultades encuentran las familias no nucleares tradicionales en el contexto educativo?

La familia estaba presente tanto en la escuela como en el aula (Vaz y Neves, 2019). Sin embargo, debido a los cambios en las estructuras familiares, algunos nuevos modelos familiares debían hacer frente a ciertas situaciones sociales difíciles (Cánovas y Sahuquillo, 2010). Por ejemplo, Delucca y Oddera (2010) destacaron la existencia de ideas fuertemente arraigadas con respecto al concepto de "familia", lo que dificultaba la aceptación de los nuevos modelos. Comas d'Argemir (2018) también señaló como dificultad la casi inexistencia de sensibilidad pública con respecto al bienestar de las familias no tradicionales. Un ejemplo de ello, es a nivel legislativo. En la legislación de países como Portugal, se hablaba de "padres" y no de "familia" (Vaz y Neves, 2019).

Poniendo el foco en el contexto escolar, una de las causas que producían este tipo de exclusión era la escasa preparación por parte de los docentes para abordar la temática, ya que cuando se abordaba se solía hacer desde la perspectiva de una familia tradicional (Aguado, 2010). Los autores Rodríguez-Mena y Moreno Sánchez (2017) achacaban esta dificultad de abordar el tema a las ideas preconcebidas del profesorado.

Otra de las dificultades que se encontraron es que estas familias no eran tenidas en cuenta en el aula. Por ejemplo, los modelos familiares que se alejaban de la familia tradicional quedaban excluidas en la realización de actividades (Vaz y Neves, 2019) y en los materiales del aula, como los libros de texto (Rodríguez-Mena et al. ,2018).

Para eliminar estas diferencias, Moreno Mínguez et al. (2017) pusieron el foco en la necesidad de aceptar los cambios sociales que dieron lugar a la Diversidad Familiar. Conocer y asumir estos cambios abría una puerta al diálogo, a re-pensar y a visibilizar conceptos (Irueste, 2018). La aceptación de esta situación también tendría repercusión directa en el menor, ya que le permitiría una mejor convivencia con otros modelos familiares, lo que ayudaría a desarrollar una mayor tolerancia y a la creación de un concepto de familia más diverso (Lindón y Francisco, 2016).

3.2. ¿Cómo perciben los docentes, las familias y los estudiantes la Diversidad Familiar?
Existían estudios que se habían llevado a cabo con el fin de analizar las opiniones actuales acerca de la Diversidad Familiar por parte de los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Estas investigaciones pretendían conocer cuáles eran los modelos familiares más reconocidos y estudiar los posibles cambios existentes en la concepción social con respecto a la familia.

Desde la perspectiva de los docentes en ejercicio, un estudio llevado a cabo por Rodríguez-Mena et al. (2018) obtuvo que parte de los docentes de Educación Primaria tenían una idea de familia basada en la nuclearidad, la heteronormatividad y la consanguineidad.

El anterior estudio coincidía con los resultados obtenidos por Capano et al. (2016), que establecieron que los docentes de Educación Primaria mantenían una visión no homogénea de los modelos familiares, siendo los modelos más aceptados la familia adoptiva, la divorciada y la monoparental, y la familia homoparental la menos aceptada.

En relación a estudios llevados a cabo con docentes en formación, Delgado y Ricapa (2010) obtuvieron que los estudiantes universitarios tenían un grado alto de aceptación de la Diversidad Familiar. Estos resultados coincidían con la investigación de Lindón y Francisco (2016) en el Grado de Educación Infantil de la Universitat Jaume I, y la de Ocón-Domingo et al. (2018) llevada a cabo con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, ya que los resultados señalaban en ambos casos que los participantes mostraban actitudes muy positivas con respecto a la Diversidad Familiar. Estos estudios eran positivos, ya que preveían que la Diversidad Familiar tendría una mayor aceptación en el futuro.

También se dieron estudios que han analizado la percepción del alumnado. Para Poveda et al. (2015) la definición de familia que desarrollaban los niños participantes no seguía el desarrollo establecido por la bibliografía evolutiva, destacando en este estudio que la representación de la familia del menor iba más allá de vínculos genéticos. Existían estudios que obtuvieron datos similares. Por ejemplo, en la investigación de Dessen y Campos (2010) los menores no se guiaban por el parentesco consanguíneo o legal, sino que incluían en su familia tanto a su familia nuclear como sus padrinos, amigos y mascotas. Resultados similares se hallaron en el estudio llevado a cabo por Vaz y Neves (2019) con alumnado de Educación Infantil y Primaria, donde los menores consideraban familia a los miembros de su hogar y con los que establecían vínculos, independientemente de la existencia o no de parentesco.

En cuanto a la perspectiva de las familias de los niños, también se han dado algunas investigaciones. En el estudio de Placeres et al. (2017), se destacaba la idea de que tanto

familias homoparentales como heteroparentales, estaban capacitadas para dar una educación y crianza a sus hijos. Sin embargo, en la presente revisión no se han encontrado estudios que analizaran la percepción y la perspectiva de las familias con respecto a la Diversidad Familiar.

4. Conclusiones.

Los resultados obtenidos en esta revisión sistemática apuntaban a la importancia tanto de la familia como del contexto educativo en el desarrollo de los niños. Se ha destacado la necesidad de aceptar los nuevos modelos familiares y la promoción de su inclusión en el aula.

En cuanto al análisis cuantitativo de los resultados obtenidos, se obtuvo que a pesar de que la Diversidad Familiar sea cada vez más una realidad en el aula, existían pocos estudios que abordaran las familias diversas y el contexto educativo de forma conjunta. Además, la producción no ha sido lineal, sino que la mayor parte de las producciones analizadas se realizaron en los años 2010 (20%), 2017 (20%) y 2018 (30%). También, destacó el hecho de que las palabras clave más utilizadas fueron "Diversidad Familiar" (40%) y "Familia" (30%).

En cuanto a la lengua de publicación de los documentos, los resultados no coincidían con Morgado et al. (2009) que establecían que había una mayor tradición de estudio en el ámbito anglosajón, sin embargo, la mayor parte de los resultados obtenidos fueron de habla hispana.

En relación con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, se destacó la existencia de dificultades para los nuevos modelos de familia, no sólo en el ámbito social o legislativo, sino también en el aula. Las ideas y estereotipos de los docentes sobre los modelos familiares o la escasa inclusión en las actividades propuestas son algunas de las posibles dificultades a las que se enfrentaban estas familias.

En cuanto a la perspectiva del profesorado en ejercicio con respecto a la temática, los estudios señalaron unas ideas bastante arraigadas con respecto a los modelos de familia nuclear tradicional. Sin embargo, los estudios llevados a cabo con docentes en formación de los Grados universitarios de Infantil y Primaria, indicaban que estos mostraban un mayor grado de aceptación con respecto a la Diversidad Familiar, lo que lleva a pensar que habrá una mayor aceptación de esta en un futuro por parte del profesorado.

Con respecto a las opiniones de los alumnos, los estudios señalaban que estos establecían un concepto de familia que iba más allá de la genética, por lo que en esta incluían no sólo a la familia nuclear, sino también a amigos y mascotas.

En conclusión, un modelo de escuela en el que convivan familias diversas será posible, pero para ello será necesaria la aceptación de esta realidad para abrir camino al diálogo y la visibilización con el fin de hacer de los centros educativos un ámbito más tolerante e inclusivo.

Referencias bibliográficas.

Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación, 56*(3). 1-11.

Alegre, A., & Padres, S. (2015). *¿Qué es la familia? La percepción de los niños de 5 años sobre las familias*. Trabajo fin de Grado. Universitat Jaume I. http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/137345

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bosisio,R., & Ronfani, P. (2016). 'Who is in Your Family?' Italian Children with Non-heterosexual Parents Talk about Growing Up in a Non-conventional Household. *Children & Society, 30*, 455–466. http://doi.org/10.1111/chso.12148

Brabender, V. M., &Fallon, A. E. (2013). *Working with Adoptive Parents: Research, Theory, and Therapeutic Interventions*. John Wiley & Sons.

Cánovas, P., & Sahuquillo, P.M. (2018). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad, *Education Siglo XXI, 28* (1), 109-126.

Capano, A., Massonnier N., & González, M. (2016). Análisis de ideas de docentes de educación primaria sobre diversidad familiar. *Propósitos y Representaciones, 4*(2). 15-71. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.119

Comas-d'Argemir, D. (2018). Bienestar infantil y diversidad familiar. Infancia, parentalidad y políticas públicas en España. *Revista de Políticas Sociales Urbanas*, 174-195.

Crisol, E., & Romero, M.A. (2018). Intervención psicoeducativa en Educación Infantil. Síntesis.

Crisol, E., & Romero, M.A. (2021). Familia y funciones básicas. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. En Alba, G.; Álvarez, G.; Benavides, A.; & Justicia, A. (Eds.), I*nvestigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.17-28). Dykinson.

Delgado, A., & Ricapa, E. (2010). Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista IIPS,13* (2), 153-174.

Delucca, N. E., & González Oddera, M. (2010). La diversidad familiaren situaciones de exclusión social. *Orientación y Sociedad, 10*, 1-27.

Dessen, M.A., & Campos, P. C. (2010). Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia,20*(47), 345-357. http://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300007

Giménez Lozano, J.M., & Morales Rodríguez, F.M. (2021). Familia y Funciones básicas. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. En G. Alba, G. Álvarez, G, A, Benavides, A. Justicia (Eds.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.186-196). Dykinson.

Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., & Delfederico, F. (2018). New Family Configurations: Types of Family, Functions and Family Structure. *Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales, 41*, 11-18.

Lindón, M., & Francisco, A. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9* (2), 137-154.

Lorente, M. (2021). Prólogo. La familia y una más. En G. Alba, G. Álvarez, G, A, Benavides, A. Justicia (Eds.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.10-14). Dykinson.

Moreno Mínguez, A., Ortega Gaspar, M., & Gamero, C. (2017). Los modelos familiares en España: reflexionando sobre la ambivalencia familiar desde una aproximación teórica. *Revista Española de Sociología, 26* (2), 149-167. http://doi.org/10.22325/fes/res.2016.5

Morgado, B., Jiménez-Lagares, I., & González, M. M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. Cultura y Educación, 21(4), 441-451. http://doi.org/10.1174/113564009790002373

Ocón-Domingo, J., Rodríguez-Sabiote, C.,& Álvarez-Ferrándiz, D. (2018). Perfiles de opinión de los estudiantes universitarios acerca de la homoparentalidad en el contexto actual de metamorfosis familiar. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales, 13*(2), 569-591. http://doi.org.10.14198/OBETS2018.13.2.05

Okoli, C., &Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. Sprouts: Working Papers on Information Systems. 10(26). https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824

Oliva, A., Parra, A., Arranz, E., Olabarrieta, F., Antolín-Suárez, L., Martín, J.L.,& Manzano, A. (2010). Diversidad familiar y desarrollo psicológico: un estudio pionero realizado en España. En E. Arranz & A. Oliva (Ed.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 143-157). Ediciones Pirámide.

Paniagua, C.,Moreno, C.,Rivera, F., & Jimnez-Iglesias, A. (2018). Adolescents' perceptions of family relationships in adoptees and non-adoptees: more similarities than differences. *British Journal of Social Work, 49*(1), 25-43. http://doi.or.10.1093/bjsw/bcy028

Placeres, F., Hernán, D., Rosero, G., Urgilés, R,& Abdala-Jalil, S. (2017). La familia homoparental en la realidad y la diversidad familiar actual. *Revista Médica Electrónica, 39*(2), 361-369.

Poveda, D., Jociles Rubio M.I., & Rivas, A. (2015). Monoparentalidad por elección: procesos de socialización de los hijos/as en un modelo familiar no convencional. *Athenea Digital, 11*(2), 133-154. http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n2.835

Restrepo, J.E., & Jaramillo, J. (2020). Padres y madres homosexuales y bisexuales en Colombia: aproximación a las percepciones sobre la familia. *Sociologías, Porto Alegre,22* (54), 258-284. http://doi.org/10.1590/15174522-94683

Rodríguez-Mena, J.A., & Moreno, E. (2017). Barriers and limitations to school intervention in family diversity. A case study of homoparental families. *Social and Behavioral Sciences 237*, 850-855. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.182

Rodríguez-Mena, J.A., Moreno-Sánchez, E., & Monterréz-Santos, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 403-413.

Santos, M. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Síntesis.

Santrock, J. V.,&Trancy, R. L. (1978). Effects of children´s family structure status on the development of stereotypes by teachers. *Journal of Educational Psichology, 70*, 754-757.

Torio, S. (2003). Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria de Asturias. Tesis de doctorado, Universidad de Oviedohttps://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133237

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135 (11), 507-511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Vaz, D., & Neves, F. (2019). A diversidade familiar em contexto educativo. *Exedra Número Temático, 1*,144-165.

Vercellino, S. (2017). Representaciones de la monoparentalidad y la diversidad familiar en el ámbito educativo. *Pilquen, Sección Psicopedagogía, 14*(2), 1-14.

Reconstrucción de la identidad profesional tras la pérdida de empleo: implicaciones en Educación de adultos.

Diana Amber-Montes. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción.

El empleo, además de un medio de vida, es un elemento clave en la formación de la identidad de cada individuo. La profesión conjuga profusos factores que determinan la trayectoria vital de las personas, llegando a considerarse una conexión entre el plano individual y el plano social que influye evidentemente en la construcción de la identidad (Izquierdo, 2008; Zacarés, Ruíz y Llinares, 2004). Puesto que el empleo goza de una fuerte influencia en las trayectorias personales, es un aspecto esencial para comprender y estudiar las biografías y poder así ajustar las respuestas pedagógicas en procesos de formación de adultos (Beblavy, Thum y Potjagailo, 2014). A su vez, en la construcción de la identidad, la profesionalización desempeña un papel importante, en tanto que promueve unos saberes, habilidades, valores y experiencias comunes al grupo profesional, que configuran una conciencia compartida o una cultura colectiva del gremio, que se conjuga e integra con las vivencias individuales.

La comprensión y estudio de las trayectorias personales y profesionales se ha orquestado tradicionalmente mediante dos enfoques diferenciados, antagónicos, aunque complementarios. Por un lado, son diversos los autores que, como Erikson (2000), han definido y caracterizado desde diferentes ámbitos las etapas o ciclos, relativamente generalizables, que recorre cada persona a lo largo de su vida, por medio de la identificación de hitos o regularidades que diferencian y caracterizan las diferentes etapas vitales del desarrollo. Por otro lado, las corrientes teóricas más cercanas a los enfoques biográficos conciben la vida como un curso o progreso paulatino (Elder y Shanahan, 2007; Mortimer y Shanahan, 2003), tomando en consideración elementos, situaciones y casuísticas específicas de cada persona, que proporcionan un marco interpretativo para la comprensión de su trayectoria individual. En esta línea, siguiendo a Denzin (2001), las biografías individuales están marcadas por hitos que suponen puntos de inflexión en la trayectoria vital y que alteran las estructuras y significados personales.

Atendiendo a ambos enfoques, este trabajo se propone como objetivo dialogar sobre el rol del empleo y del desempleo en los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad, así como desgranar algunas implicaciones educativas que pueden ser tomadas en consideración desde la educación de adultos.

2. Desarrollo personal y profesional del adulto.

Siguiendo los clásicos postulados de Erikson (2000) que ilustran los ciclos del desarrollo humano, las diferentes crisis que se generan a lo largo de la vida son los factores desencadenantes del paso de un estadio a otro. De la superación de cada crisis dependerá el avance a la siguiente fase y la emergencia de una virtud. Por el contrario, la no resolución de la crisis supondrá el estancamiento del desarrollo y el surgimiento de una vulnerabilidad

(Bordignon, 2005). Así, Erikson (2000) define ocho estadios en la vida de las personas, que van desde la infancia, hasta la vejez.

En el estadio de la adultez (30-60 años), acontece el conflicto de la generatividad frente al estancamiento. La generatividad es la capacidad de generar vida y darle continuidad y de producir capital social y cultural, guiado por el cuidado y preocupación por las nuevas generaciones (Erikson, 2008). La superación de esta crisis se materializa en la enseñanza, educación y cuidado de la juventud y de la sociedad en su conjunto. Las fuentes motivacionales de la generatividad son la *demanda cultural*, que marca lo esperado de los adultos, el *deseo interno* de ser necesitado por los demás, así como de "inmortalidad simbólica" a través de la trascendencia de lo creado, y el *interés* por la siguiente generación. Para Zacarés y Serra (2011), este interés se puede ver fortalecido por la creencia en la bondad humana, lo que puede traducirse en un compromiso generativo con la siguiente generación. La generatividad, empleando palabras de Erikson (2000, p. 72), "resulta clave en prácticamente toda situación en la que uno está llamado a ser responsable de otros, directa o indirectamente". Por tanto, no se manifiesta únicamente en el cuidado y crianza de la descendencia, sino también en otras conductas de creación y producción, de cuidado y mantenimiento y de ofrecimiento de lo que ha sido creado. Algunas de estas conductas generativas se concretan en actividades como el voluntariado, la participación social, la creación artística o la mentoría profesional. La generatividad es un aspecto relevante en la construcción de la identidad y en el desarrollo de la personalidad (McAdams y Aubin, 1992), de ahí que esta actúe como un eje central de las narrativas que construyen los adultos para dar significado y sentido a su historia de vida (Zacarés y Serra, 2011).

Son diversos los autores que coinciden en asignar características relativas a la estabilidad y a la resistencia al cambio en la etapa de la madurez. Así, Sheehy (2013) y Levinson (1978) definen una fase de estabilización entre los 45 y 50 años. Sikes (1985), por su parte, apunta que los individuos en la fase de madurez se consideran a sí mismos más como mentores que como sujetos en proceso de aprendizaje, motivados por su trayectoria profesional y experiencia de vida. Fernández (1994) señala que la etapa de profesionalidad completa es alcanzada por las personas desde los 40 hasta los 55 años, encontrándose en un momento de equilibrio, estabilidad y tranquilidad profesional, gracias al dominio de su profesión. Algunos autores, como Fernádez (1994) y Sikes (1985), a partir de los 55 años establecen una nueva etapa, caracterizada por la preparación para la jubilación, que puede ser enfocada con agrado o preocupación en función de la historia individual de cada persona (Madrid y Garcés, 2000).

Amber (2016) sintetiza y representa gráficamente los ciclos del desarrollo profesional, como se puede observar en la Figura 1. El esquema muestra un proceso que se inicia con un periodo de formación o aprendizaje. Este es seguido por una fase de transición en la que se inicia el desarrollo de la identidad profesional, que se afianzará progresivamente con ayuda de la adquisición de experiencia laboral. A continuación, comienza la fase de estabilidad, en torno a los 45 años, siendo una etapa de consolidación y calma, que culmina en la jubilación.

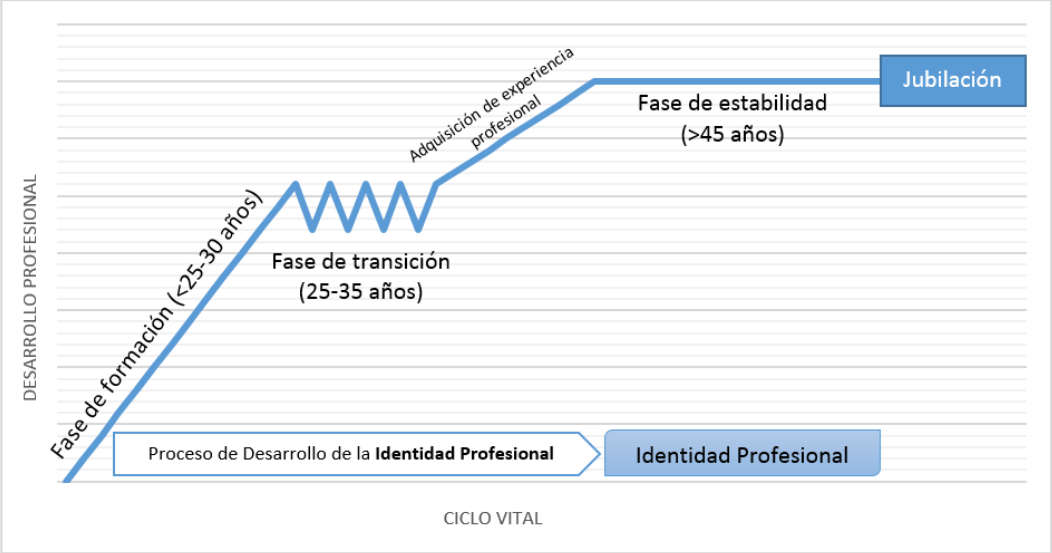


Figura 1. Línea del desarrollo profesional. Fuente: Amber (2016, p. 60).

Las diferentes fases no deben ser consideras de forma rígida, ni en cuanto a la edad, ni en cuanto a las características, pues, aunque un mismo suceso no es vivido de la misma forma en diferentes momentos del desarrollo, cada etapa supone tan solo una predisposición a enfocar e integrar los sucesos y acontecimientos, tanto profesionales, como personales, de un modo determinado. Asimismo, no se debe olvidar que el contexto influye poderosamente en los rumbos vitales de cada sujeto (Domingo y Bolívar, 2019).

Las vivencias tanto personales, como profesionales, así como el género, la economía, las oportunidades laborales, el entorno o la etnia, entre otros factores, serán condicionantes determinantes en la definición de la trayectoria vital y profesional. Desde este enfoque, son muchos los autores que prefieren hablar de cursos de vida individuales (Elder y Shanahan, 2007; Mortimer y Shanahan, 2003), siendo conscientes de que enmarcar a la persona en patrones fijos por la edad puede llevar a interpretaciones equívocas (Padilla, 2001) y conducir a discriminaciones etarias o situaciones de edadismo (Arese, 2020).

Como queda patente en trabajos como el de Amber y Domingo (2021) y reafirman Donoso y Sánchez (2013), en los diferentes hitos de la trayectoria profesional, el abanico de edades que quedan contempladas es muy amplio. Por tanto, las edades indicadas en las fases son orientativas, varían en función de la persona e incluso del entorno cultural en el que se desenvuelve. De este modo, la definición de estadios ofrece un marco de referencia para la comprensión, unos parámetros genéricos orientativos que deben ser contextualizados en cada caso y, siguiendo a Amber (2016, p. 62) "no pueden ser usados para circunscribir a las personas en base a su edad".

Sin embargo, lo esperado para cada etapa, lo marcado por el reloj social, según Zacarés y Serra (1996) es usado como referencia para la evaluación de la propia trayectoria vital, ejerciendo presión indirecta en el sujeto, que se ve empujado a cumplir las expectativas sociales, culturales y profesionales atribuidas a su rango de edad. De este modo, una ruptura de la trayectoria profesional, como puede ser la pérdida del empleo en una fase de estabilidad laboral, supone una crisis vital que genera incertidumbre, confusión y un replanteamiento de la trayectoria profesional que puede poner en cuestión hasta la propia identidad.

3. Crisis y reconstrucción de la identidad profesional.

Según Dubar (2002, 2010) la identidad es el resultado de un proceso de diferenciación y de generalización. Diferenciación respecto a los demás, pues la identidad es considerada como la diferencia; pero a su vez es un proceso de generalización, en cuanto a la búsqueda de un nexo común con los demás. Así, la identidad profesional tiene un componente de identificación mutua con las personas que forman parte del gremio, mediante la relación dentro de un sistema, y a la vez, un componente biográfico, marcado por las trayectorias personales. De este modo, la identidad profesional une aspectos personales y sociales que se van afianzando y conjugando durante un proceso de socialización a lo largo de los años. En este proceso intervienen e interactúan factores socioculturales, contextuales del trabajo y también personales (Day, 2011).

La identidad profesional puede tambalearse ante determinados sucesos frustrantes como la pérdida del empleo. El desempleo en una etapa de madurez personal y profesional supone una ruptura que puede ser interpretada por las personas como un fracaso personal, al no cumplir las exigencias atribuidas socialmente a su edad, teniendo esto graves consecuencias sobre el bienestar emocional del individuo (Formichella y London, 2012). En palabras de Bordignon (2005, p. 59) las personas sienten "derrota y vulnerabilidad cuando no consiguen soportar y superar las exigencias que la vida impone".

Esta ruptura identitaria generada por el desempleo, unida en muchas ocasiones a la escasez de recursos económicos, causada por la ausencia de ingresos, genera frustración, en una etapa madurativa que está habitualmente caracterizada por la estabilidad, la seguridad y la ausencia de incertidumbre, creando una disonancia social entre la realidad y lo esperado. Esta situación de inestabilidad choca con una identidad profesional formada, pues empuja a las personas a retornar a un mercado laboral en constante fluctuación (Choi, 2021) y a enfrentarse a situaciones de transición características de etapas anteriores (Tejeiro, Gómez y Romero, 2012). Enfrentan a su vez la incongruencia de ser nuevamente aprendices, en un momento vital en el que sus experiencias y vivencias los acreditan como mentores y ejecutores de acciones generativas.

La situación de desempleo genera dinámicas que se contraponen a la estabilidad propia de las etapas de madurez, rompen con la idea de un aprendizaje definitivo e inalterable y con la ilusión de un progreso lineal, sin cambio. La crisis de identidad generada por el desempleo en la adultez, tiene repercusiones no solo en el plano social y relacional, sino también en el concepto de uno mismo, provocando impotencia y frustración, pudiendo derivar en un encierro en sí mismo (Dubar, 2002). En este encierro el individuo se cuestiona los orígenes de la pérdida de empleo, articulando atribuciones que pueden corresponderse con factores internos (vivencias pasadas, errores cometidos, etc.) o externos y, por tanto, ajenos a su control, pudiendo derivar en este caso en acciones reivindicativas (Amber y Domingo, 2015).

Frente al encierro emocional, Sennet (2000) propone enfrentar el riesgo de afrontar el cambio, lo que Dubar (2002) denomina realizar una conversión identitaria, es decir, renunciar a lo anterior y comenzar de nuevo, lo que implica una transformación integral que permita la reconstrucción de una identidad dañada. Amber (2016), por su parte, propone una reconstrucción profesional basada en la experiencia previa, que ayude a reinventarse a la persona, mediante un proceso de reconstrucción que parte de los aprendizajes previos, utilizando las competencias adquiridas como base de nuevas habilidades en otros campos o entornos profesionales. Este proceso de reconstrucción mediado por la experiencia, queda representado gráficamente en la Figura 2.

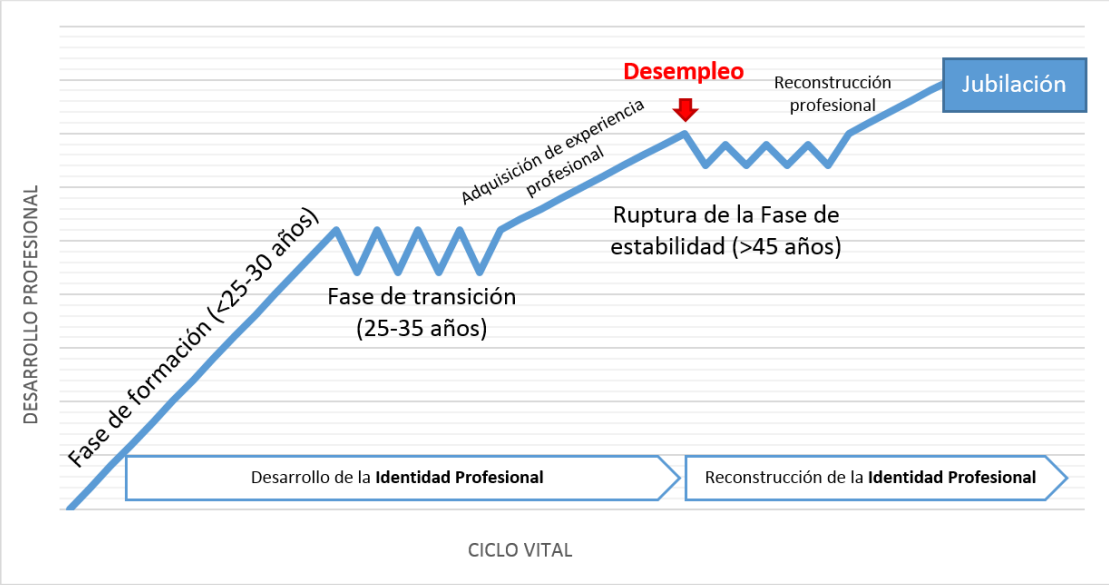


Figura 2. Línea de reconstrucción del desarrollo profesional tras el desempleo. Fuente: Amber (2016, p. 564).

Para acometer la difícil tarea de la reconversión profesional e identitaria, los procesos formativos deben poner en valor el aprendizaje a través de la experiencia (Boud, Cohen y Walker, 2011), reconociendo en los adultos la valía de los aprendizajes adquiridos durante su trayectoria. En esta labor, la reflexión sobre los procesos de adquisición de la experiencia puede contribuir a percibir unas capacidades y competencias que, en ocasiones, hasta su portador desconoce, pues aprender desde la experiencia es un proceso intrínseco al ser humano (Cavaco, 2009). De este modo, según Delory-Momberger (2014), la historia de la formación de cada persona se convierte en un componente esencial del proceso de aprendizaje, pues ayuda a que afloren las competencias interiorizadas y latentes. Este uso de la experiencia en el aprendizaje se puede apreciar con claridad en estudios de corte biográfico-narrativo como el de Amber (2021) y el de Amber y Soares (2021).

De forma paralela, la promoción de la autoeficacia desde la educación de adultos, puede ayudar a las personas a resistir ante la adversidad y reconducir su trayectoria. La autoeficacia es la convicción y creencia de cada individuo en sus propias capacidades para realizar las acciones necesarias para producir un determinado logro (Bandura, 1994). Esta tiene una fuerte relación con el bienestar emocional y laboral de la persona (Calderón, Laca y Pando, 2017), en tanto que los individuos sienten que son capaces de evaluar el control que tienen sobre las diferentes situaciones y valorar sus posibilidades y alternativas, focalizando sus esfuerzos. Los individuos con una mayor autoeficacia perciben los obstáculos como oportunidades de desarrollo y crecimiento, tienen una mayor resiliencia y una menor tendencia a desistir frente a las dificultades (Salgado et al., 2011), por ello tendrán mayor facilidad para la transformación y reconstrucción de su identidad profesional.

4. Reflexiones finales.

El desarrollo profesional de las personas está influenciado por un sinfín de particularidades y experiencias que van creando una trayectoria de vida personal y única. Los ciclos vitales definen pautas que ayudan a la comprensión de realidades complejas y entramados, pero que tan solo establecen patrones generales, líneas comunes, que admiten infinidad de matices y casuísticas, tantas como personas y vidas. Así, el término "curso vital" define mejor la individualidad de las trayectorias y su carácter experiencial (Elder y Shanahan, 2007; Mortimer

y Shanahan, 2003), pues toda vida se trata de un proceso, marcado por hitos y puntos de inflexión, durante el cual cada sujeto va construyendo su identidad.

La identidad profesional, producto de cada historia de vida y de las experiencias laborales de la persona, se va afianzando con la edad, cogiendo fortaleza con el transcurso de los años, lo que implica identidades muy marcadas en las personas mayores de 45 años. Una identidad profesional plenamente construida, puede verse truncada por la experiencia del desempleo, generando una crisis de identidad que afecta al sujeto a todos los niveles. Ante esta situación, las circunstancias empujan a las personas a decantarse por el hundimiento o por la reconstrucción, suponiendo un proceso de reinvención personal y profesional, de conversión identitaria, en la que la educación de adultos puede contribuir favorablemente.

La crisis que genera el desempleo empuja a las personas adultas a replantearse todo lo vivido y experimentado y a hallar un nuevo enfoque que dé salida a su experiencia anterior, descubriendo las potencialidades y competencias extrapolables a nuevos contextos profesionales, lo que implica un alto grado de conocimiento de sí mismo y de resiliencia, que permita resurgir con fortaleza de la dura experiencia del desempleo. En esta cuestión, la formación orientada hacia la mejora de la autoeficacia y hacia la valoración de la experiencia profesional y vital para el aprendizaje de nuevas competencias, puede ser de utilidad en los procesos de reconstrucción profesional de trayectorias truncadas.

En definitiva, la creación de una identidad resiliente es elemental para afrontar la situación de pérdida de empleo, pero no es suficiente para lograr atajar definitivamente la discriminación laboral por edad que sufren muchas personas que han perdido su trabajo en la madurez (Amber y Domingo, 2017). Por ello, mediante este capítulo se pretende vindicar la importancia de la trayectoria profesional de las personas, pues la experiencia que da la edad es un valor añadido para el desempeño profesional. De este modo, se reivindica la necesidad de la existencia de una alta diversidad generacional en el trabajo, promotora de acciones generativas y motor de desarrollo y evolución de las empresas.

Referencias bibliográficas.

Amber, D. (2016). Mayores de 45 años en desempleo: Historias silenciadas y desafíos de la formación. Universidad de Granada.

Amber, D. (2021). La vida universitaria en la edad adulta: Respirar la arquitectura. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 5*(1), 61-72. https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp61-72

Amber, D. y Domingo, J. (2015). El discurso de y sobre los desempleados españoles mayores de 45 años en los blogs [69 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 16*(3), Art. 26. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.3.2356

Amber, D. y Domingo, J. (2017). What Statistics Hide? Secondary Analysis of Unemployment in Spain. *International Journal of Euro-Mediterranean Studies, 10*(2), 29-47. www.emuni.si/en/ijems/volume-10-2017-number-2

Amber, D. y Domingo, J. (2021). Triple Triangulación Compleja: análisis de discursos de formación y empleo. *Educação & Realidade, 46*(1), 1-22. https://doi.org/10.1590/2175-6236106754

Amber, D. y Soares, J. (2021). Retomar un sueño antiguo. Análisis biográfico-narrativo de la experiencia universitaria en la madurez. *Revista Conhecimento Online, 1*, 26-47. https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2348

Arese, C. (2020). El "edadismo" laboral y previsional. *Revista de Derecho de las Minorías, 3*, 138-163. http://dx.doi.org/10.22529/rdm.2020(3)05

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (pp. 71-81). Academic Press.

Beblavy, M., Thum, A. E. y Potjagailo, G. (2014). Learning at every age? Life cycle dynamics of adult education in Europe. *Studies In Continuing Education, 36*(3), 358-379. http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2014.918537

Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación, 2*(2), 50-63.

Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente del conocimiento. Narcea.

Calderón, J. L., Laca, F. y Pando, M. (2017). La autoeficacia como mediador entre el estrés laboral y el bienestar. *Psicología y Salud, 27*(1), 71-78.

Cavaco, C. (2009). Experiencia e formação experiencial: a especificidades dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos, 13*(3), 220-227. https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.04

Choi, A. (2021). España ante la Revolución Industrial 4.0: mercado laboral y formación. *Araucaria, 23*(47), 479-505. https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i47.21

Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. En C. Day y J. C. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 45-64). Springer.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 695-710.

Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism*. Sage.

Domingo, J., y Bolívar, A. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.

Donoso, T. y Sánchez, A. (2013). Orientación educativa y profesional. Estudio de casos. ISEP.

Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Edicions Bellaterra.

Dubar, C. (2010). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin.

Elder, G. H., y Shanahan, M. J. (2007). The life course and human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (685-715). Wiley.

Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.

Erikson, E. H. (2008). *Infancia y Sociedad*. Hormé.

Fernández, J. M. (1994). Las preocupaciones de las profesoras según ciclos vitales. En L. M. Villar y P. S. De Vicente (Eds.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 267-292). PPU.

Formichella, M. M. y London, S. (2012). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales, 47*, 79-91. http://dx.doi.org/10.7440/res47.2013.06

Izquierdo, T. (2008). *El desempleo en los mayores de 45 años*. Consejo Económico y Social de la Provincia de Jaén.

Levinson, D. (1978). *The seasons os man´s life*. New York: Knopf.

Madrid, A. J., y Garcés, E. J. (2000). La preparación para la jubilación: Revisión de los factores psicológicos y sociales que inciden en un mejor ajuste emocional al final del desempeño laboral. *Anales de psicología, 16*(1), 87-99.

McAdams, D. y Aubin, E. (1992). A Theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of pesonality and social psychology, 62*(6), 1003-1015.

Mortimer, J. T. y Shanahan, M. J. (2003). *Handbook on the lifecourse*. Plenum Press.

Padilla, M. T. (2001). Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas. Laertes.

Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C. y Durão, A. (2011). *Necessidade e Potencialidades em Educação de Adultos Materiais de Formação*. ESEC. Escola Superior de Educação.

Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama.

Sheehy, G. (2013). Passages: Predictable crises of adult life. Penguin Group.

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S. J. Ball y I. F. Goodson (Eds.), *Teachers´ lives and careers* (pp. 27-60). The Falmer Press.

Tejeiro, R., Gómez, J. L. y Romero, A. F. (2012). *Psicología del ciclo vital: Desajustes y conflictos*. El gato rojo ediciones.

Zacarés, J. J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: La clave de la generatividad. *Cultura y Educación, 23*(1), 75-88. https://doi.org/10.1174/113564011794728533

Zacarés, J. J., y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y el desarrollo adulto. *Anales de psicología, 12*, 41-60.

Zacarés, J. J., Ruíz, J. M. y Llinares, L. (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes de Programas de Garantía Social. En M. A. Molpeceres (Ed.), *Identidades y formación para el trabajo* (pp. 197-254). CINCERFOR.

Cambios en la legislación educativa española: incorporación y tratamiento del DUA.

Mario Cortés Díaz. Universidad de León (España).
Ana Rosa Arias Gago. Universidad de León (España).
Camino Ferreira Villa. Universidad de León (España).

1. Introducción.

La educación ha sufrido grandes transformaciones en los últimos años como consecuencia de los cambios a nivel económico, social, tecnológico y cultural, entre otros factores. El resultado de dichos cambios ha dado lugar a una sociedad que otorga una gran importancia a la educación que reciben sus ciudadanos. El actual sistema educativo se encuentra regulado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). La finalidad de esta Ley, tal y como se señala en su Preámbulo, es establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos (LOMLOE, 2020). Así pues, la LOMLOE se configura como el contexto idóneo para la puesta en práctica de un modelo educativo basado en la inclusión educativa (LOMLOE, 2020). Dentro este movimiento, en los años 90, surgió el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), caracterizado por ser un enfoque abierto de diseño curricular flexible, equitativo y de equidad (Jiménez Trens, 2007, como se citó en Cortés Díaz et al., 2021).

1.1. Diseño Universal para el Aprendizaje.

El DUA tiene sus orígenes a principios de los años 90 en el Centro de Tecnología Especial Aplicada en Estados Unidos (en inglés, CAST) (Fernández Portero, 2018). El sustento teórico del DUA se establece a partir de los avances en neurociencias, la investigación educativa y la flexibilidad de las tecnologías de la información (Meyer et al., 2014, como se citó en Lagos Garrido, 2019). A través de este paradigma se diseña una propuesta pedagógica basada en la flexibilidad del currículo que se aleja de modelos homogéneos y cuya finalidad es mejorar las desigualdades que los currículos generan en las aulas (Fernández Portero, 2018). Para alcanzar tal flexibilidad, el DUA se asienta en siete fundamentos: derecho a la educación; diversidad, diseño universal; currículo flexible; igualdad de oportunidades; neurociencia y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Cortés Díaz et al., 2021).

La presencia de estos fundamentos en el DUA proporciona herramientas y recursos pedagógicos, didácticos y socioafectivos para crear condiciones favorables de enseñanza y aprendizaje que se amolden a las realidades del contexto (Álvarez Oquendo y Chamorro Benavides, 2017). Estos fundamentos toman como punto de partida los preceptos establecidos en documentos de carácter internacional como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas [NU], 1948); Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

Del mismo modo, el DUA materializa estos fundamentos tomando como referencia el movimiento del Diseño Universal (DU). Según Fernández Portero (2018), el término DU fue dado por Ronald L. Mace en los años 80 para referirse al diseño de productos y entornos accesibles para todos. Generalizando al marco DUA, este enfoque plantea la necesidad de construir contextos educativos con un currículo accesible y universal, a través de la propuesta de flexibilizar el diseño del currículo (Alba Pastor, 2019) en objetivos, métodos, materiales y evaluación.

Un ejemplo de ello, lo encontramos en el proyecto DUALETIC (Diseño universal para el aprendizaje a través de la lectoescritura y las Tecnologías de la Información y la Comunicación) recogido en el estudio de Márquez Aguirre (2015). Así pues, estamos ante un modelo pedagógico en el que prevalece la variabilidad de los alumnos bajo los principios de aceptación y respeto de las diferencias, esto supone aceptar a todos y cada uno de nuestros estudiantes (Salas Labayen, 2011).

2. Método.

El estudio presenta un diseño descriptivo de análisis mixto, utilizando el análisis documental como metodología de investigación. Partiendo de este diseño, se analizan ideas expresadas en las fuentes documentales objeto de estudio (López-Noguero, 2002), realizando un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos registrados.

El procedimiento llevado a cabo consta de dos fases. La fase A es la selección de dos documentos normativos y su revisión. En concreto, se ha identificado la normativa vigente para la etapa de Educación Primaria; por un lado, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOMLOE), y por otro, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (RD PRIMARIA). Ambos documentos se localizan en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (España). Cabe señalar que la LOMLOE introduce importantes modificaciones en setenta y siete artículos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). No obstante, será en el curso escolar 2022-2023 cuando se inicien las modificaciones del currículo, organización y objetivos de las enseñanzas, por lo que actualmente no se puede realizar el análisis de los mismos en el conjunto de su totalidad.

La fase B corresponde al análisis de la LOMLOE y RD 157/2022. Para ello, se ha recurrido al software de análisis cualitativo MAXQDA 2022. En primer lugar, se importó al programa los documentos objeto de análisis (n=2). En segundo lugar, se creó el sistema de 16 códigos. Para la elaboración del sistema de códigos se ha tomado en consideración las propias pautas del DUA (CAST, 2011) y los fundamentos del DUA: Derecho a la educación; Diversidad; Diseño Universal; Currículo flexible; Igualdad de oportunidades; Neurociencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (Cortés Díaz et al., 2021).

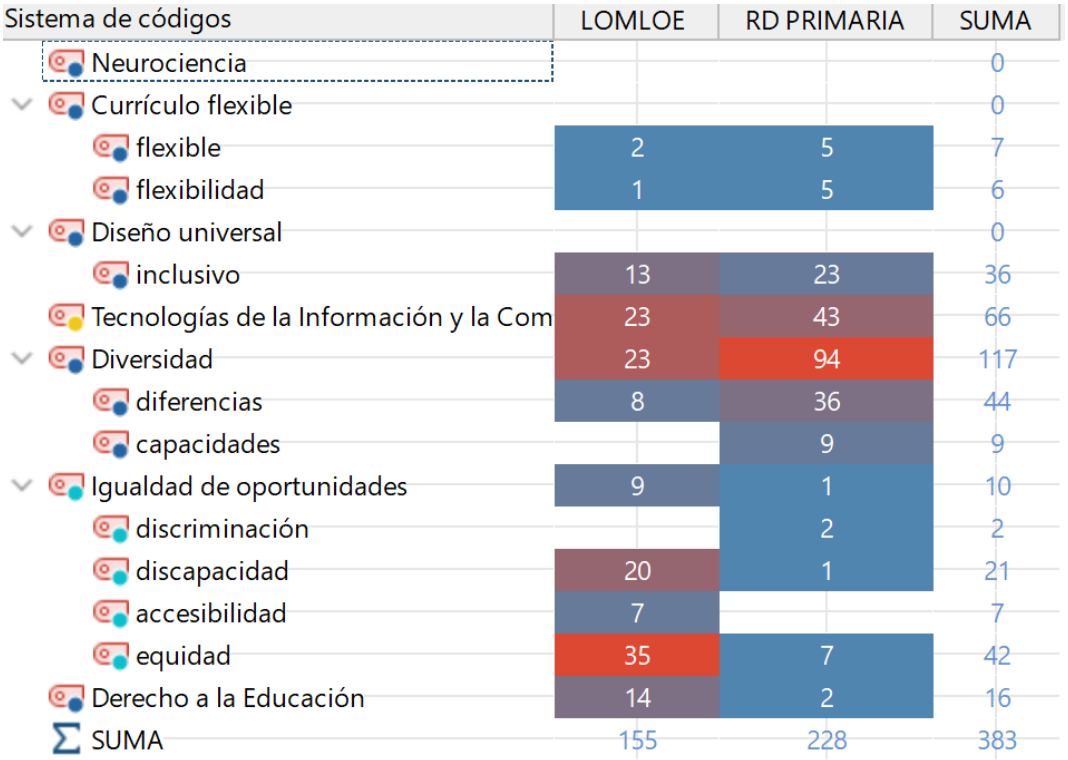
3. Resultados.

Una vez plasmado el método, a continuación, señalamos los resultados que hemos obtenido a través del programa MAXQDA 2022. Estos resultados se desglosan en cuantitativos y cualitativos.

3.1. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo nos permite conocer cuáles son los códigos y subcódigos que presentan un mayor número de segmentos codificados en los documentos objeto de análisis. La Figura 1 se compone de cuatro columnas. La primera está reservada para el sistema de

códigos y subcódigos; la segunda y la tercera para los documentos objeto de análisis; y, la cuarta para el sumatorio de los segmentos codificados del código y subcódigo respectivos.



Sistema de códigos	LOMLOE	RD PRIMARIA	SUMA
Neurociencia			0
Currículo flexible			0
flexible	2	5	7
flexibilidad	1	5	6
Diseño universal			0
inclusivo	13	23	36
Tecnologías de la Información y la Com	23	43	66
Diversidad	23	94	117
diferencias	8	36	44
capacidades		9	9
Igualdad de oportunidades	9	1	10
discriminación		2	2
discapacidad	20	1	21
accesibilidad	7		7
equidad	35	7	42
Derecho a la Educación	14	2	16
SUMA	155	228	383

Figura 1. Sistema de códigos y subcódigos en los documentos objeto de estudio. Fuente: MAXQDA 2022

Sistema de códigos	LOMLOE	RD PRIMARIA	TOTAL
Neurociencia			
Currículo flexible			
flexible	1%	2%	1%
flexibilidad	1%	3%	2%
Diseño universal			
inclusivo	6%	9%	8%
Tecnologías de la Información y la Com	13%	19%	16%
Diversidad	13%	39%	28%
diferencias	5%	16%	11%
capacidades		5%	3%
Igualdad de oportunidades	17%	2%	8%
discriminación		1%	1%
discapacidad	13%	1%	6%
accesibilidad	5%		2%
equidad	19%	2%	9%
Derecho a la Educación	20%	2%	10%

Figura 2. Porcentaje de los segmentos codificados (códigos y subcódigos). Fuente: MAXQDA 2022

Entre los dos documentos objeto de estudio se han codificado un total de 383segmentos, de los cuales n=228 corresponden a RD, y, n=155, LOMLOE (Figura 1).

De manera más detallada, el análisis se centra en un sistema de códigos, siendo un total de 7 códigos y 9 subcódigos. De todos ellos, **Diversidad** es el que contempla el mayor número de codificaciones (n=117), cuya presencia se da en los dos documentos que han sido objeto de análisis, lo que representa un 28% del total en ambos grupos de documentos, siendo en el RD

PRIMARIA donde mayor presencia tiene dicho código con n=94 codificaciones frente a LOMLOE con n=23 segmentos codificados. Como complemento a este código se han creado dos subcódigos, capacidades y diferencias; por un lado, capacidades tiene n=9 en RD PRIMARIA, frente al subcódigo diferencias que presenta n=44 segmentos codificados; distribuidos en n=8 en LOMLOE, y, n=36 en RD PRIMARIA.

Con respecto al código de **Igualdad de oportunidades**, el mayor número de segmentos codificados aparece en LOMLOE (n=9), mientras que, en RD PRIMARIA tenemos n=1, lo que supone un total de n=10 segmentos codificados y equivale a un 8% (Figura 2). Este código se compone a su vez de cuatro subcódigos (discriminación; discapacidad; accesibilidad y equidad), de todos ellos, el que mayor número de segmentos codificados presenta es equidad con un n=42; frente a discriminación con un n=2, de los cuales éstos se dan en RD PRIMARIA (Figura 1); por otro lado, el sumatorio de los porcentajes de los cuatro subcódigos equivale a un 19% (Figura 2).

En relación con el **Derecho a la Educación**, el análisis en MAXQDA 2022 refleja segmentos codificados en LOMLOE (n=16) y RD PRIMARIA (n=2). En términos de porcentaje representa un 10% del total. A nivel internacional, encontramos que dicho código tiene su origen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Este documento expresa en su artículo 26.1 "Toda persona tiene derecho a la educación"; si bien es cierto que en el momento en el que se da a conocer la Declaración, el DUA todavía no había hecho su presencia en el campo de la educación y la inclusión educativa (Cortés Díaz et al., 2021).

Con respecto al código de **Diseño universal**, no se han podido codificar segmentos, ya que no aparece en ninguno de los dos grupos de documentos. Este código se compone a su vez de un subcódigo denominado inclusivo. Éste, frente a su código, sí presenta segmentos codificados en los documentos; concretamente, un total de n=36, distribuidos en LOMLOE (n=13) y RD PRIMARIA (n=23), lo que representa un 8% del total de los códigos y subcódigos analizados. En relación al código de **Currículo flexible**, el programa MAXQDA 2022 no codifica ningún segmento en los documentos objeto de estudio; aun así, hemos creado dos subcódigos relacionados con él, flexible (n=7) y flexibilidad (n=6) (Figura 1). Los dos subcódigos representan un 3% del total de los códigos y subcódigos analizados (Figura 2). Por otro lado, **Tecnologías de la Información y la Comunicación**, es el segundo código con mayor número de segmentos codificados n=66 (Figura 1), de los cuales n=23 pertenecen a LOMLOE, y el resto, n=43 a RD PRIMARIA; en términos de porcentaje representa un 16% (Figura 2). En relación con **Neurociencia**, no se ha identificado dentro de los documentos de análisis; sin embargo, los investigadores Rose y Meyer (2002) fundamentaron el DUA en la neurociencia, identificando tres redes neuronales (red de conocimiento; red efectiva y red estratégica) que intervienen en las diversas formas que tiene el alumnado de enfrentarse a las tareas.

3.2. Análisis cualitativo.

Desde una panorámica global, los resultados obtenidos a través de MAXQDA 2022 desprenden que los fundamentos del DUA se encuentran en los dos documentos objeto de estudio, excepto **Neurociencia** que no aparece en ninguno de ellos, aun siendo este código un aspecto clave en el marco teórico y práctico del DUA (Rose y Meyer, 2002). Con respecto a **Derecho a la Educación**, los resultados evidencian que asocian dicho código a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), principalmente de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d) y g) de esta Ley Orgánica; concretamente, diez, son las ocasiones en las que se relaciona este código a la Ley Orgánica; y sólo dos veces vinculada al Real Decreto 157/2022. En relación con el código de **Igualdad de oportunidades**, éste

aparece mayoritariamente asociado a uno de los objetivos de la etapa de Educación Primaria, un ejemplo de ello es "conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres". De los cuatro subcódigos, es equidad el de mayor presencia; concretamente, en LOMLOE se establece un Título II denominado Equidad en la educación. Del mismo modo, encontramos que 3 subcódigos (discriminación; accesibilidad y equidad) forman parte de un mismo principio del Sistema Educativo:

> *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación. (Artículo 1, LOMLOE, 2020)*

Si nos centramos en el Fundamento de **Diseño universal**, como tal no tiene segmentos codificados pero sí consta que dicho código se encuentra ligado al término aprendizaje, por ejemplo, "aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta" (Preámbulo, LOMLOE, 2020); y "conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera" (artículo 4.3, LOMLOE, 2020). Por otro lado, su subcódigo, inclusivo se debe a que el diseño universal es concebido un diseño para todos, así se quedó plasmada la idea en la Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990).

Como se observó en el apartado del análisis cuantitativo, el código **Diversidad** es el que mayor presencia tiene en todos los documentos. Cuando se enuncia este código se asocia a uno o varios de sus subcódigos (diferencias y capacidades); concretamente, RD PRIMARIA lo asocia con la expresión de medidas de atención a la diversidad. En el caso de **Currículo flexible**, se observa que no tiene presencia en ningún de los dos grupos de documentos. Sin embargo, su subcódigo, flexibilidad, sí que muestra un número importante de segmentos codificados. Este subcódigo en la normativa se relaciona con el alumnado con necesidades educativas especiales y con principios educativos universales (LOMLOE, 2020).

Por último, **Tecnologías de la Información y la Comunicación** se sitúa como el tercer código con mayor número de codificaciones. En la normativa objeto de estudio se contextualiza mayoritariamente como objetivo general dentro de la etapa de Educación Primaria; cuyo uso está muy presente en múltiples aspectos de la vida cotidiana (LOMLOE, 2020) y ligado a la competencia digital (artículo 9, RD PRIMARIA, 2022).

4. Discusión y conclusiones.

El análisis comparativo de este estudio presenta una visión global sobre la presencia del DUA en la normativa estatal de Educación Primaria a fecha de marzo de 2022. De dicho análisis se desprenden los siguientes hallazgos.

En primer lugar, la totalidad de los fundamentos teóricos del DUA no están contemplados en los documentos objeto de análisis. Si bien es cierto que la normativa promulgada por RD PRIMARIA, es el documento que, de manera más aproximada, se acerca a los siete fundamentos del DUA.

En segundo lugar, cabe señalar que estos fundamentos, en su mayoría de las ocasiones, aparecen en el preámbulo o corresponden a determinados artículos, un ejemplo de ello, lo encontramos en el artículo 1 de LOMLOE, donde se enuncian los principios en los que se

inspira el Sistema Educativo, concretamente, el apartado b) dice así: "la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades…".

Por otro lado, aunque el DUA encuentra sus inicios teóricos en los diferentes documentos internacionales promulgados por la UNESCO, como el Foro Mundial de Educación (UNESCO, 2000), Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994); la normativa actual en la enseñanza obligatoria de la Educación Primaria no contempla de forma dominante dicho enfoque, aunque sí se empieza a reflejar una aproximación del mismo. Un ejemplo de ello lo encontramos en el artículo 4.3 de LOMLOE: "cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje".

El tercer hallazgo corresponde al código Diversidad, como se ha plasmado en los resultados cuantitativos, es el de mayor presencia en los documentos de LOMLOE y RD PRIMARIA, siendo en este último donde aparece el mayor número de segmentos codificados de dicho código; coincide que dicho documento regula aspectos curriculares y que el modelo DUA ofrece un diseño curricular flexible.

La consideración de este código en los documentos de análisis avala la importancia que tiene para el sistema educativo la consideración de que cada alumno presenta unas necesidades educativas y que la manera que tienen de enfrentarse al aprendizaje es muy diferente entre ellos (Blanco, 2006, como se citó en Cortés Díaz et al., 2021).

En tercer lugar, el marco normativo de Educación Primaria sitúa a las TIC bajo los principios de un uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable; de ese modo se pueden generar escenografías enriquecidas de aprendizaje (Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019). En cuarto lugar, se concluye que la normativa objeto de estudio no describe la presencia de un currículo flexible como tal, más bien lo relaciona con los términos de flexible y flexibilidad.

Esta consideración es un referente clave en el planteamiento DUA, ya que tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes proporcionando flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación. Así pues, la presencia del DUA en los textos legales dentro del ámbito educativo debe entenderse como un trabajo en equipo y colaborativo entre todos los profesionales de la educación y miembros de la comunidad educativa.

Por último, cabe señalar que los códigos analizados no son únicos, pudiéndose ampliar a otras tales como "derechos de la infancia"; "igualdad de derechos"; "diversidad afectico-sexual". Otro aspecto para señalar como limitación se refiere al contexto de análisis, siendo en este caso el ámbito nacional; en la fecha que realiza la investigación sólo existen tres documentos vinculados a la etapa de Educación Primaria, siendo uno de ellos, dedicado a la evaluación y promoción en Educación Primaria. En esta línea, se plantearía como posible línea de investigación, la aplicación del estudio tras la publicación de los Decretos u Órdenes de currículo de las diferentes comunidades autónomas.

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa, 6*(9), 55-66. http://hdl.handle.net/11162/190783

Álvarez Oquendo, R., y Chamorro Benavides, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama, 11*(21), 69-81. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6333332.pdf

Cabero-Almenara, J., y Valencia-Ortiz, R. (2019). VTIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta, 48*(2), 139-146. https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. CAST.

Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., y Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje Desde la Perspectiva Internacional. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 27, 269-284. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065

EducaDUA. (2022, marzo). Proyecto DUALETIC. https://www.educadua.es/html/acercade/dualetic/dualetic.html

Fernández Portero, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva, 11*(1), 251-266.

Lagos Garrido, O. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: una experiencia innovadora en el aula matemática de octavo año básico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18*(36), 257-267.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 106 (2006). https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 340 (2020). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, Boletín Oficial del Estado, 159 (1985). https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación, 4*, 167-179.

Márquez Aguirre, J. A. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje: arquitectos de los procesos educativos. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación,* (10), 107-115. https://dx.doi.org/10.25267/Hachetetepe.2015.v1.i10.10

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, marzo). https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Organización de las Naciones Unidas.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, 52 (2022). https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf

Rose, D. H., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for supervision and curriculum development.

Salas Labayen, R. (2011). La formación de los profesores para atender a la diversidad. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, 338*, 10-15. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/433

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO/Ministerio de Educación de España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

La motivación académica en estudiantes de bachiller durante la pandemia de la COVID-19: una revisión teórica.

David Aparisi Sierra. Universidad Internacional de Valencia (España).

Andrea Ramos García. Universidad Internacional de Valencia (España).

Marisa Llompart Espi. Conselleria D'educació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana (España).

Lucía Granados Alós. Universidad Internacional de Valencia (España).

1. Introducción.

El presente trabajo surge a partir de la cuestión de cómo ha influido la pandemia en la motivación escolar, concretamente, en los estudiantes de Bachillerato, los cuales se enfrentan a numerosas incógnitas de cara al futuro y que, probablemente, se hayan visto acrecentadas por la situación que se ha vivido en el mundo con la crisis del coronavirus. A lo largo de estos meses, aparecen ciertos cuestionamientos sobre el ámbito psicoeducativo a los que deben hacer frente los y las adolescentes que hacen necesario el estudio de las diferentes variables que pueden estar influyendo en su motivación académica.

1.1. Planteamiento del problema.

Teniendo en cuenta que la etapa biológica y social en la que se encuentra este grupo de edad ya es compleja de por sí, todos los factores externos que se le suman tienen un efecto. La adolescencia es una etapa de transición que supone enfrentarse a retos constantes y en la que se afrontan grandes dificultades en la búsqueda del propio camino a seguir. La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha supuesto un punto de inflexión en la vida de todas las personas. Si a esto le añadimos lo que ha significado para los jóvenes estudiar desde casa, es posible que se hayan visto afectados muchos factores que influyen en el aprendizaje, como es el caso de la motivación. Nunca se había producido un cierre universal de instalaciones educativas de forma presencial, incluyendo centros infantiles, de enseñanza primaria y secundaria, centros de formación profesional y Universidades, por lo que este hecho sin precedentes hace que nos hayamos enfrentado a un reto aún más grande si cabe.

1.2. Definición del problema.

1.2.1. Motivación académica.

La motivación es un elemento fundamental para el ser humano, ya que forma parte tanto de su naturaleza emotiva como racional. No hay una única definición, ya que cada autor la entiende de forma diferente. Los modelos motivacionales entienden la motivación como un elemento que determina el inicio, la trayectoria y la intensidad de una conducta cuando queremos alcanzar un objetivo. Las percepciones que cada uno tiene de sí mismo y las tareas a las que se enfrenta son condicionantes de la motivación (González y Tourón, 1992). Järvenoja (2010) sugiere que la motivación puede ser definida como "un estado mental interno, un pensamiento que despierta, dirige, mantiene, obstaculiza o inhibe el comportamiento" (p. 21). Según la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan en 1980, y conocida como SDT por sus siglas en inglés, se definiría la motivación como la energía que inicia una acción, la dirección que adquiere esta y la intención por parte del individuo de mantenerla hasta finalizar dicha acción (Galindo-Cuervo y Vela-Palacios, 2020). Por su parte, Carhuapoma-Acosta (2018) considera que la motivación resulta esencial en la consecución de objetivos y

metas, y se manifiesta en impulsos, deseos, necesidades, anhelos, etc., provocando que la persona se mantenga firme en un marco de acciones que le lleven a la consecución de dichos objetivos y metas. Si nos centramos en el contexto académico, y según Valenzuela et al. (2015), entendemos por motivación escolar ese impulso del estudiante para realizar las tareas que les proponen los profesores y profesoras como un medio para el aprendizaje de los contenidos curriculares. Que ese aprendizaje sea significativo depende, entre otras condiciones, de la disposición del alumnado, entendida como la motivación y actitud por aprender. Por ello resulta indispensable la identificación de los diversos intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos y alumnas durante el proceso enseñanza aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010). Para que el alumnado logre sus objetivos académicos no es suficiente con unas buenas aptitudes y estrategias de aprendizaje, sino que también es necesaria una buena actitud. Por tanto, y de acuerdo con esta teoría, existirían tres tipos fundamentales de motivación que se diferencian por el tipo de regulación y por el locus de control (Galindo-Cuervo y Vela-Palacios, 2020): motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación.

- Motivación intrínseca: según los autores Usán-Supervía y Salavera-Bordás (2018) este tipo de motivación se refiere al "desarrollo de una actividad por la satisfacción inherente derivada de ella" (p. 96).
- Motivación extrínseca: el objetivo de la actividad realizada es la consecución de un fin y no la actividad en sí misma.
- Desmotivación o amotivación: se define como un estado de falta de motivación en la realización de una tarea, bien porque el individuo no aprecia su valor o porque considera que es incompetente a la hora de realizarla.

1.2.2. Pandemia de la COVID-19.

Durante el siglo XXI han aparecido nuevas enfermedades infecciosas, como es el caso de la COVID-19 a finales del 2019. La COVID-19 (acrónimo de Coronavirus Disease 2019) también conocida como enfermedad por nuevo coronavirus, es causada por el Coronavirus 2 del Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS-CoV2). A finales de 2019, en la ciudad de Wuhan, capital de la provincia de Hubei (República Popular China), un grupo de trabajadores del mercado mayorista del sur de Wuhan, manifestaron un tipo de neumonía cuya causa se desconocía, y a fecha de redacción de este trabajo aún no se conoce con certeza el origen del brote. Algunos investigadores creen que, aunque el virus se propagó en dicho mercado, no existen pruebas concluyentes sobre si mutó en algún animal antes de pasar al ser humano o si el virus se diseñó artificialmente en un laboratorio (Corral-Ollero y de Juan-Fernández, 2021). Tras este primer brote en Wuhan, el número de casos aumentó drásticamente y se propagó a otros territorios, lo que hizo que la Organización Mundial de la Salud, el 30 de enero de 2020, declarara la situación como emergencia sanitaria internacional, con la intención de coordinar las redes sanitarias de todos los países con el objetivo de homogeneizar planes de actuación (Corral-Ollero y de Juan-Fernández, 2021). Posteriormente, el 11 de marzo de 2020, la OMS la reconocía como una pandemia global (Pérez-Abreu et al., 2020). El Gobierno de España, por su parte, aprobó un Real Decreto (RD 463/2020, de 14 de marzo) por el que se declaró el Estado de Alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. La rapidez en la evolución de los hechos, tanto a nivel nacional como internacional, supuso una adopción de medidas inmediatas y eficaces para hacer frente a una situación extraordinaria, cuya enorme magnitud no tuvo antecedentes. Para poder proteger la salud y seguridad de los ciudadanos, contener la progresión de la enfermedad y reforzar el sistema de salud pública, se hizo necesaria la declaración del Estado de Alarma, que afectaba a todo el territorio nacional y que, aunque en un principio su duración sería de quince días naturales, finalmente se prorrogó hasta el 21 de junio de 2020, pasando un total de noventa y nueve días. En la historia de la humanidad ha habido anteriormente diversas pandemias, pero la repercusión y escala

que ha alcanzado la pandemia por la COVID-19 no tiene precedentes, como consecuencia de la globalidad debido a los medios de transporte con los que contamos en la actualidad y que provocaron una propagación tan rápida y potente a lo largo de todo el planeta. El coronavirus ha tenido efectos a todos los niveles: económico, social, sanitario, psicológico y, por supuesto, educativo.

1.2.3. Relación entre la motivación y la pandemia por la COVID-19.

Como se ha mencionado con anterioridad, una de las consecuencias a causa de la aparición de la COVID-19 fue el cierre de miles de centros educativos en todo el mundo, lo que ha afectado a más de 2.200 millones de estudiantes. La motivación académica resulta una parte fundamental en los estudiantes, especialmente en los adolescentes, ya que supone un factor determinante en la formación del comportamiento y en el logro de objetivos y metas (Pizarro-Chávez, 2021). En un momento biológico de incertidumbre, la aparición de factores que desestabilicen a los adolescentes dificulta ese proceso de toma de decisiones de cara al futuro. Respecto a la COVID-19, y dando por supuesto la elevada gravedad y mortalidad de la enfermedad, se están produciendo numerosas repercusiones a nivel económico, psicológico y social. La aparición de esta nueva enfermedad, desconocida hasta el momento, que se ha extendido de forma global y se ha saldado con millones de muertes, es motivo suficiente para que en la población se produzcan reacciones de ansiedad, miedo, inseguridad, sensación de muerte inminente e incluso ataques de pánico. Esto provocaría una inestabilidad a nivel individual y grupal, afectando a la capacidad de asumir eficientemente los comportamientos recomendados para enfrentar una situación de este calibre. La salud mental de las personas puede verse alterada, debido a la infoxicación, definida por Cornella (2000) como un exceso de información, y a los cambios sustanciales que han sufrido en su vida diaria. Por otro lado, el confinamiento en los hogares fue un hecho sin precedentes recientes en España, lo que, previsiblemente, impactaría en el bienestar tanto físico como psicológico de las personas (Balluerka-Lasa et al., 2020). La vida cotidiana se vio afectada, y la educación, por supuesto, no ha sido una excepción. Todos los niveles educativos han tenido que hacer frente a esta situación de forma muy prematura, reorganizando sus actividades para poder continuar con la formación académica y atender, así, a los retos a los que se enfrentaban antes de la crisis sanitaria (Ordorika, 2020). La educación es un factor social que impulsa y moviliza los cambios, por lo que resulta indispensable dar soluciones de calidad y a largo plazo, pues los rebrotes del contagio abren la puerta a que esta situación se alargue en el tiempo (Gutiérrez-Moreno, 2020). Marinoni et al. (2020), consideran que la COVID-19 ha afectado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sustituir la enseñanza presencial por la enseñanza en línea, también denominada modalidad virtual (Merchán-Velasco et al., 2021), ha supuesto un reto a nivel tanto tecnológico, como pedagógico como competencial. Esto podría presentarse como una oportunidad para una propuesta de un aprendizaje más flexible que combine lo síncrono con lo asíncrono. Pero, por otro lado, la cancelación de clases presenciales, sumado al estudio en línea, preparado de forma deficiente, prematura y disruptiva, ha provocado grandes dificultades en algunos estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas no eran suficientes y, por tanto, ha aumentado los procesos de exclusión y marginación. Tanto el aula como la educación formal han sido diseñadas como un espacio específico para la escolarización en términos de igualdad y equidad. Por tanto, probablemente la pandemia haya modificado los niveles motivacionales en los adolescentes, tan necesarios para poder continuar con sus estudios de manera eficiente.

1.3. Justificación del problema.

La realización de esta revisión teórica tiene como propósito profundizar en cómo la situación de la pandemia ha afectado a la motivación del alumnado. Desde que la OMS decretó el Estado de Alarma el 11 de marzo de 2020 el mundo ha vivido una de las situaciones más críticas en la

historia de la humanidad. Las medidas que se llevaron a cabo para intentar frenar al virus afectaron de forma muy severa a la vida de todo el planeta (Ordorika, 2020). Algunas de esas medidas fueron un confinamiento domiciliario, distanciamiento social, la circulación estuvo restringida y limitada a actividades de primera necesidad o desplazamientos al lugar de trabajo en caso de que no pudiera realizarse distancia, y debía realizarse de forma individual. En concreto, el confinamiento se considera un factor determinante en el aumento de los niveles de estrés en los y las estudiantes, lo que afecta de manera directa a las ganas de realizar actividades, es decir, a su motivación (Banco Mundial, 2020).

2. Objetivos.

En vista de las consideraciones referidas a la relación entre la motivación académica y la pandemia por la COVID-19, el objetivo general que se pretende alcanzar con este trabajo es:

- Elaborar una revisión teórica sobre la motivación académica en estudiantes de Bachillerato durante la pandemia de la COVID-19.

De forma más concreta, los objetivos específicos son:

- Distinguir los tipos de motivaciones que existen, y su relación con el ámbito académico.
- Conocer los contenidos y competencias educativas de la etapa de Bachillerato.
- Profundizar en el impacto de la crisis de la COVID-19.
- Realizar una búsqueda bibliográfica sobre las variables del estudio del trabajo, que en este caso son la motivación académica, la etapa educativa de Bachillerato y la pandemia del COVID-19.
- Analizar la información obtenida en las distintas fuentes de datos utilizadas.

3. Método.

Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo, se pasará a explicar la metodología que se ha llevado a cabo en esta revisión teórica. Lo primero que se realizó fue detectar un tema de interés. Como se ha señalado en la justificación, la pandemia por la COVID-19 y las medidas tomadas para frenarla han tenido un gran impacto en la población. Entre ellas, se ha centrado la atención en la suspensión de clases presenciales, cómo esto ha podido tener consecuencias psicológicas en los y las adolescentes y cómo, con ello, ha podido verse afectada la motivación.

Una vez identificado el problema, el siguiente paso fue determinar las variables de estudio a través de una revisión bibliográfica y documental de la literatura existente.

En dicha revisión de la literatura existente se efectuó una búsqueda de las unidades de análisis con las que se realizaría la revisión de artículos. Para ello, se utilizaron diversas bases de datos digitales, en la que se introdujeron los siguientes términos, truncadores y booleanos:

- En Google académico se introdujeron las siguientes palabras clave: motiv*, motivación académica, motivación COVID, motivación académica secundaria, motivación escolar, locus de control, COVID, confinamiento, repercusión COVID, motivación alumnos COVID, COVID adolescencia, impacto COVID 19 España, consecuencias COVID, efectos COVID, desmotivación escolar COVID, motivation online learning, ansiedad estudiantes COVID, rendimiento adolescentes pandemia, socialización mascarilla.
- En Dialnet se introdujeron las siguientes palabras clave: motivación, motivación académica, rendimiento académico, educación pandemia, motivación confinamiento, motivación pandemia, motivación académica Y pandemia.

- En SCIELO se introdujeron las siguientes palabras clave: motivación académica, motivación escolar, motivación pandemia, motivation pandemic, ansiedad y depresión jóvenes COVID.
- En Web of Science se introdujeron las siguientes palabras clave: scholar motivation, motivation online learning, academic motivation AND pandemic.
- En PsycINFO se introdujeron las siguientes palabras clave: pandem*, intrinsic AND extrinsic motivation, motivation pandemic,

También se realizaron búsquedas en otras bases de datos, como Psicodoc, Annals of Psychology, Scopus, la Biblioteca de la Universidad de Salamanca o la Biblioteca de la VIU, introduciendo los términos motivación COVID, motivación confinamiento motivación pandemia, pandemic motivation o academic motivation, pero, o bien no se obtuvieron resultados o los artículos que aparecían no eran acordes a la búsqueda o no eran de interés. Además, se rastreó la bibliografía de aquellos artículos que trataban más directamente el tema de la motivación, con el fin de localizar nuevos artículos no devueltos por las bases de datos en las búsquedas. De los resultados obtenidos en las diferentes búsquedas, se eligieron aquellos que filtraran resultados por acceso abierto, estuvieran redactados en castellano o inglés y hubieran sido publicados en revistas nacionales e internacionales o fueran Trabajos de Fin de Grado entre los años 2010 y 2021, centrándose, especialmente, en los publicados en los últimos diez años y, más concretamente, en aquellos publicados a partir del año 2018 y en la literatura publicada más recientemente en concordancia con lo novedosa que resulta esta enfermedad. En la mayoría de estos documentos se encontraban citas de citas, por lo que se tuvo que realizar la búsqueda de los artículos o archivos originales, algunos de los cuales tenían una fecha de publicación antigua. Tras localizarlos, se realizó una lectura del resumen de dichos artículos para analizar la calidad, fiabilidad y validez metodológica y poder llevar a cabo una adecuada revisión. Además, se buscaron los términos clave de interés para este trabajo, principalmente motivación y sus sinónimos para asegurarse de que se incluían en el texto. Tras una lectura rápida, se descartaron los que no eran útiles y posteriormente se realizó una lectura exhaustiva e íntegra de los que se consideraron interesantes.

4. Resultados.

Tras la revisión de varios estudios se concluye que, según diversos autores, y teniendo en cuenta que la motivación es una parte muy importante del proceso de aprendizaje, ésta se ha visto afectada a raíz de la pandemia de diversas formas. La adopción tan precipitada de la educación a distancia como medida para mantener la continuidad de los estudios se generalizó a todo el mundo. Esto provocó inestabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pachay-López y Rodríguez-Gámez, 2021), generó diversos problemas técnicos y supuso grandes desafíos en cuánto a estrategias didácticas se refiere. Aunque las tecnologías ocupan un lugar central en la sociedad actual, no todos los entornos han podido adaptarse igual. Parte del alumnado ha podido encontrar dificultades en el acceso a Internet o con respecto a la utilización de aplicaciones digitales, bien por razones económicas, sociales o situacionales o por no disponer de dispositivos adecuados (Corral-Ollero y de Juan-Fernández, 2021). Es por ello por lo que se torna urgente la necesidad de implementar políticas destinadas a suministrar recursos de acceso al mundo digital a los estudiantes que se encuentren en una situación complicada. Los docentes deben tener en cuenta que será muy difícil lograr los objetivos que se han propuesto con relación a los contenidos establecidos en el currículo, puesto que estaban pensados para impartirse desde otra metodología (Hurtado-Talavera, 2020).

Según Trujillo-Sáez et al. (2020), el profesorado considera que, en el caso de Bachillerato, "la prioridad fundamental es el aumento de las inversiones en docencia a distancia" (p. 18), ya

que la preocupación por cuestiones como la higiene o la formación del personal en cuestiones sanitarias es significativamente baja. Por otro lado, uno de los temas que más preocupa al profesorado es la promoción y mantenimiento de la motivación por el aprendizaje por parte del alumnado. Esto supone que la voluntad por aprender puede verse afectada con la nueva situación de educación en línea, y como consecuencia de la alteración tan grande que se produjo a causa del confinamiento. Además, los docentes se muestran claramente preocupados por "garantizar una adecuada gestión de las emociones y desarrollar las habilidades sociales del alumnado en una sociedad confinada o con importantes restricciones sociales" (p. 44). Aun así, algunas herramientas de la educación a distancia se han adoptado e implementado muy rápidamente, lo que ha obligado a los docentes a tener un conocimiento específico para su uso.

En ellos está la responsabilidad de promover la motivación y la autonomía en sus estudiantes, para que puedan favorecer sus aprendizajes y que su derecho a la educación no se vea vulnerado (Ramón-Ruiz, 2020). Atender a tiempo esta nueva realidad permitirá la evitación de un posible abandono por parte de los alumnos y alumnas como consecuencia de la desmotivación que puede acarrear el no acudir presencialmente a clase. Cabe destacar, además, que los estudiantes que están motivados por sus intereses personales pueden ser más propensos a persistir en sus objetivos, pero si carecen de una mentalidad que les recuerde sus logros, pueden abandonar sus metas ante los desafíos y complicaciones (Randi y Corno, 2021). Tener clases online en momentos en los que se está a punto de obtener un título, como el de Bachillerato, que puede determinar, e incluso limitar, el acceso a la Universidad o la continuidad de los estudios, puede ser un hecho que genere estrés, ansiedad y desmotivación (Pérez et al., 2020). Un estudio realizado con 221 estudiantes de entre 12 y 18 años de una Institución Educativa de Pimentel (Perú), mostró que, durante la pandemia, el 19% de los estudiantes manifestaron un nivel bajo de motivación, el 52% manifestó un nivel medio de motivación y el 29% restante manifestó un nivel de motivación alto (Gamarra-Tapia, 2021). Los resultados de dicho estudio relacionaron de manera inversa la motivación con la ansiedad, es decir, que los estudiantes que mostraron niveles altos de ansiedad manifestaron niveles bajos de motivación.

Esto demuestra la importancia que tiene el nivel de ansiedad respecto a la motivación, ya que la presencia de signos de ansiedad preocupa mucho a los estudiantes, afectándoles en su rendimiento. Esto puede deberse a que la pandemia ha provocado una disminución del interés por parte de los estudiantes con respecto a sus estudios. Camacho et al. (2021) realizaron un estudio a 394 padres y madres portugueses para investigar si la ansiedad de sus hijos e hijas y el apoyo social que recibían, tanto por parte del profesorado como de sus compañeros y compañeras, podían actuar como mediadores de la motivación. Los resultados revelaron una relación negativa entre la ansiedad y la motivación académica, es decir, que, a mayor ansiedad, menor motivación.

Además, concluyeron que un mayor apoyo social por parte de los profesores y profesoras se asoció con una menor disminución de la motivación. Dicho de otra manera, a mayor apoyo social, mayor motivación. Este hallazgo es consistente con la evidencia que destaca que las necesidades psicológicas básicas, que resultan indispensables para mantener la motivación académica, pueden haberse visto afectadas durante la pandemia por la COVID-19 (Zaccoletti, 2020). También puede darse el caso de que, aunque las actividades estén planificadas y dirigidas escrupulosamente, los propios alumnos y alumnas no estén preparados para persistir en el estudio y el trabajo, especialmente cuando se espera que éste se realice de forma independiente y autónoma, como es el caso de los cursos superiores.

Si se aborda la motivación de los estudiantes y se les dan herramientas, habilidades y estrategias para afrontar el aprendizaje, el profesorado encontrará una mayor y mejor preparación por parte de sus alumnos y alumnas para aprender los contenidos en línea con la misma eficacia que de forma presencial (Randi y Corno, 2021).

Una encuesta realizada a 1.008 estudiantes sobre los desafíos a los que se enfrentaron a la hora de continuar sus clases de forma online mostró que el 79% consideraron que la mayor dificultad fue mantener su motivación cuando su rutina de clase era irregular y teniendo en cuenta que se encontraban ante muchos tipos de distractores, así como mantener dicha motivación para obtener un buen desempeño en el curso. Aquellos que mencionaron la motivación como un problema importante mostraron, además, niveles de satisfacción más bajos (Means y Neisler, 2020).

Estos resultados concuerdan con los arrojados por otra investigación en la que se les preguntó a 102 adolescentes sobre su motivación durante la pandemia, y que mostró que dicha motivación era menor con las clases en línea en comparación con las clases presenciales (Klootwijk et al., 2021). Otra encuesta realizada por Carangui-Minchala et al. (2021) acerca del gusto de los estudiantes de Bachillerato por la modalidad virtual muestra que, de los 62 encuestados, el 79,6% manifiesta un gusto poco agradable respecto a la modalidad virtual, lo que podría derivar de una falta de motivación o ser la causa de esta. Una investigación realizada en México por Del Llano-Bautista et al. (2021) acerca del análisis de las trayectorias escolares de 34 estudiantes de Bachillerato desde su propia experiencia, y con el objetivo de prevenir situaciones de abandono escolar, muestra altos niveles de preocupación y desaliento por la forma en que su papel como estudiantes y su condición de jóvenes se ha visto deteriorada a causa de la pandemia.

Algunos de los problemas que más se repiten se relacionan con el impedimento para acceder a Internet, echar de menos a sus compañeros y compañeras de clase, pensar que no están adquiriendo las cualidades que ellos consideran necesarias para tener éxito en los estudios y, por ende, en la vida, y el deseo de regresar lo más pronto posible a las clases de forma presencial. Por otro lado, mencionan pocos problemas relacionados con la economía familiar o con respecto a la convivencia prolongada con su familia. En esta misma investigación, los resultados muestran que las comodidades con las que cuentan estando en casa han favorecido un estado socioemocional tranquilo durante el confinamiento, mientras que para otros este tiempo ha sido difícil, por la desmotivación que sentían a la hora de aprender desde casa, la frustración por el gran número de tareas y trabajos que tenían que realizar y que, incluso, les ha ocasionado problemas para dormir y comer.

La ausencia de motivación es uno de los principales motivos por los que se produce abandono escolar. Una manera para evitarlo sería teniendo en cuenta que estas condiciones durarán un tiempo, pero no serán para siempre. Es importante mantener el contacto tanto con profesores y profesoras como con compañeros y compañeras, para que esa motivación se mantenga estable. Respecto al tipo de motivación que se ve implicada en los estudios realizados en línea, Luo et al. (2021) realizaron una investigación en la que intentaron explicar el papel de la motivación intrínseca y extrínseca en la intencionalidad acerca de participar en estas actividades que requieren voluntad y destreza. El estudio, realizado con 227 participantes de pregrado, mostró que la motivación intrínseca está relacionada de forma más directa con la intención de continuar estudiando, además de con la percepción de autonomía y competencia académica. Estos datos podrían estar en concordancia con los arrojados en el estudio de Malinauskas y Požėrienė (2020). Tras plantear la hipótesis de que los estudiantes a

distancia poseen una mayor motivación intrínseca que los estudiantes presenciales, los resultados de su estudio confirmaron su hipótesis.

De nuevo, estos resultados podrían explicarse por la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, anteriormente mencionada, en la que se expone que aquellos estudiantes cuyo comportamiento está dirigido mayormente por una regulación interna o autónoma tienen mayores niveles de interés, entusiasmo y rendimiento que aquellos cuya motivación está regulada de forma extrínseca. Hasta el día de hoy, la educación a distancia para los estudiantes más jóvenes era algo que no se había contemplado ni necesitado. Esta metodología ha provocado problemas en algunas familias, como pueden ser las adicciones a los dispositivos digitales, depresión, irritabilidad, etc.

El hecho de que los padres y madres compartan las tareas educativas con sus hijos e hijas suele valorarse de forma positiva por parte de las familias, pero hay excepciones, ya que algunos progenitores manifiestan que ayudar a los menores con sus tareas escolares implica una dedicación y un tiempo que a veces les resulta limitado (Talledo-Alvarado, 2021). No todos los padres y madres disponen de conocimientos informáticos que les permitan ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares.

Por ello, el uso adecuado y responsable tanto de Internet como de los múltiples dispositivos digitales de los que se disponen en los hogares es un aspecto fundamental que es necesario trabajar con los menores (Fernández-Fernández et al., 2020). El tamaño de la casa, las relaciones familiares y la implicación de padres y madres, entre otros, también han sido factores determinantes para el proceso educativo de los alumnos y alumnas. Pueden desmotivarse con las tareas escolares, provocando una disminución del rendimiento académico (Aznar-Díaz et al., 2020) y, en palabras de Chacón-Grajeda (2020) "sin capacidad de automotivación, no existe un adecuado rendimiento" (p. 29).

La ausencia de fuentes de retroalimentación habituales, como puede ser el refuerzo por parte de profesores y profesoras y/o el intercambio de información directa con otros compañeros y compañeras, puede ser una razón por la que la motivación de los estudiantes se haya visto reducida como consecuencia de la situación de confinamiento. Este razonamiento coincide con la idea de Corral-Ollero y de Juan-Fernández (2021), que señalan que "la ausencia presencial del profesor como elemento guía y motivador del aprendizaje empeora la calidad del proceso educativo "(p. 24).

Estos datos concuerdan con los arrojados en la investigación de Pizarro-Chávez (2021), que indican que la desmotivación por parte de los alumnos puede deberse a la falta de conexión con el profesorado o a una relación negativa entre el docente y el estudiante, lo que puede derivar en una falta de interés. Un estudio realizado con 30 estudiantes de una Universidad de Indonesia mostró que, tras dos semanas de aprendizaje en casa, los alumnos y alumnas comenzaron a aburrirse, así como a experimentar cambios de humor o de ánimo debido a la elevada carga de trabajo, llegando a considerarse ineficaces. También se observó un aumento en los niveles de ansiedad en aquellos individuos cuyos padres y/o madres tienen ingresos bajos debido al gasto extra que tuvieron que realizar para poder pagar el acceso a Internet, necesario para las clases en línea (Irawan et al, 2020). En un estudio realizado por Anguita-Acero et al. (2020) se valoró el nivel de motivación intrínseca que presentaron 52 alumnos correspondientes a los cursos de 3º de Educación Secundaria y Bachillerato respecto al uso de diversos recursos digitales durante el periodo de confinamiento a consecuencia de la pandemia.

Dentro de la muestra, 27 de esos alumnos y alumnas pertenecían al nivel académico de Bachillerato. Respondieron a una prueba en el que se analizaba su motivación respecto a cinco herramientas: clases online, grabación de vídeo de los profesores, uso de plataformas como Moodle o Google Drive, exámenes y tutorías online. Respecto a estos recursos, la herramienta de evaluación valoraba tres aspectos clave de la motivación intrínseca, que eran la percepción sobre su competencia a la hora de usar las herramientas, si eran útiles o no y los sentimientos que habían experimentado al usarlas. Los resultados demostraron que "la motivación de los alumnos sobre el uso de recursos y herramientas digitales es positiva, especialmente en lo que respecta a las plataformas de gestión de contenidos, tareas y recursos empleados" (p. 68). Sin embargo, se observaron diferencias entre los dos grupos, mostrando una mayor motivación intrínseca hacia las clases y exámenes online el alumnado de Secundaria respecto al alumnado de Bachillerato.

Por otro lado, la motivación hacia los vídeos grabados por los profesores, las tutorías online y sobre el uso y valoración de su propia competencia respecto a las herramientas digitales es mayor en los alumnos y alumnas de Bachillerato. De este estudio cabe destacar la baja valoración de los estudiantes de Bachillerato respecto a la motivación mostrada ante los exámenes, quizá por la percepción de falta de autonomía en ellos. Por otro lado, el trabajo de Gil-Villa et al. (2020) indica que las medidas adoptadas para continuar con la educación de los estudiantes, y que son de carácter digital, aumentaron el sentido de pertenencia, tanto del profesorado como de los alumnos y alumnas, al estar conectados e insertados en el entorno, lo que servirá para mejorar la motivación de ambas partes. Por su parte, la investigación de Ameen (2020) arroja datos discordantes sobre la motivación de los estudiantes de Bachillerato sobre el uso de las nuevas tecnologías como recurso de aprendizaje. Se realizó con un total de 62 alumnos y alumnas y, aunque la mayoría de los estudiantes se desmotivan en las clases a distancia como consecuencia de la ausencia de interacción con sus compañeros y compañeras, otros manifestaron su satisfacción estudiando desde casa.

El uso de aparatos digitales no es un hecho que aumente en sí la motivación, ya que esta generación los tiene incorporados en su vida cotidiana. Consideran que la tecnología puede fallar y eso, junto a la falta de claridad, dificulta el seguimiento del ritmo de las clases. Además, el diálogo y la interacción propia de un aula convencional desaparece. Esa necesidad de interacción puede causarles ansiedad. Además, la falta de autonomía podría provocar una falta de motivación.

Para finalizar, todos los participantes coincidieron en la idea de que, aunque ven necesario el contacto humano, las TIC les facilitaron el trabajo.

En la investigación realizada con 74 estudiantes de 5º grado de Educación Secundaria de Perú, correspondiente al curso de 1º de Bachillerato en España, Pizarro-Chávez (2021) confirmó su hipótesis en la que correlacionaba inversamente el uso de redes sociales para la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje como consecuencia de la pandemia y la motivación académica. Esto significa que, a medida que el uso de redes sociales para trabajar los contenidos curriculares aumenta, la motivación académica disminuye, puesto que el factor adictivo y la falta de contacto con el profesor pueden interferir en la formación. Al producirse una disminución de la motivación, pueden generarse problemas de aprendizaje.

Esto, por tanto, podría afectar al rendimiento académico, ya que el uso de las TIC en la escuela se volvió algo generalizado en la pandemia. En cambio, una investigación realizada por Chávez-Miyauchi et al. (2021) en la que se preguntó a 266 estudiantes universitarios sobre el uso de clases en línea se obtuvieron los siguientes resultados: el 75,6% manifestó una buena o excelente disposición a la hora de realizar las clases de manera virtual, el 48,9% consideró

que habían tenido una adaptación adecuada a esta nueva modalidad de aprendizaje; y el 83,5% reconoció la labor de los docentes, valorando su dedicación y esfuerzo. Además, los estudiantes comentaron haber desarrollado habilidades blandas, definidas por Guerra-Báez (2019) como aquellas conformadas para interactuar con otros y, además, "aprender, analizar, gestionar el tiempo e innovar" (p. 2) y que incluyen la organización temporal, autogestión del aprendizaje y comunicación tanto oral, como escrita y digital. Por tanto, estos alumnos y alumnas notaron numerosas ventajas en la adopción de clases virtuales, ya que desarrollaron habilidades que consideraron útiles para varios aspectos de su vida en general.

Por último, se destaca otra metodología llevada a cabo durante las clases en línea que fueron las tareas cooperativas o trabajos en grupo, y que aumentaron la motivación de los estudiantes, lo que hizo que fueran más autónomos y que aumentaran su capacidad, alcanzando un nivel de aprendizaje óptimo (Corral-Ollero y de Juan-Fernández, 2021).

5. Conclusiones.

El objetivo general del presente trabajo fue realizar una revisión teórica sobre la motivación académica en estudiantes de Bachillerato durante la pandemia de la COVID-19. Respecto al objetivo específico referente a la distinción de los tipos de motivaciones que existen y su relación con el ámbito académico, se concluye que la motivación es el elemento que determina el inicio, la trayectoria y la intensidad de una conducta cuando queremos alcanzar un objetivo; es la energía que dirige nuestro comportamiento y que hace que la persona se mantenga firme en sus acciones cuando pretende conseguir una meta.

No se concibe el aprendizaje sin motivación, por lo que ha sido todo un reto para la comunidad educativa adaptar la situación a la nueva realidad y conseguir que los estudiantes siguieran teniendo ganas por aprender. Según la búsqueda bibliográfica y el análisis de la información obtenida en las distintas fuentes de datos, y regresando al objetivo general acerca de si la pandemia por la COVID- 19 ha influido en la motivación de los estudiantes, se podría concluir que sí, tanto en positivo como en negativo. Por una parte, como aspecto positivo, y en función de las investigaciones que se han llevado a cabo en este tiempo respecto al uso de los recursos y herramientas tecnológicas para el aprendizaje en línea, los resultados evidencian una motivación positiva por parte del alumnado, especialmente a lo que respecta a las plataformas de gestión de contenidos, tareas y recursos empleados. Los estudiantes también consideran que las TIC les facilitaron el trabajo, mostrando una buena disposición a la hora de realizar las clases de manera virtual, así como el desarrollo de habilidades como la organización temporal o la autogestión del aprendizaje, que se considera algo positivo como consecuencia del uso de estas herramientas. Por otra parte, y como aspecto negativo, hay que tener en cuenta que la motivación de los estudiantes para aprender aumenta a través del aprendizaje contextual, en el que se lleva a la realidad lo que se aprende de forma teórica.

Este tipo de aprendizaje se hizo imposible en la educación a distancia, dificultando, con ello, la interacción de los estudiantes con sus compañeros, compañeras y con el profesorado, haciendo que su motivación se viera disminuida. Además, la ausencia de retroalimentación por parte de los docentes, la falta de intercambio directo de información o la falta de estímulos pueden agravar el problema. A esto se suman los problemas técnicos que pueden producirse a causa del uso de estos instrumentos electrónicos. El aprendizaje en línea provocó falta de deseo por aprender, aburrimiento, cambios de humor y de ánimo, ansiedad y, en consecuencia, una falta de motivación a la hora de realizar tareas escolares, que puede provocar una disminución del rendimiento académico, lo que puede resultar crucial en alumnos que se encuentran en cursos en los que está en juego la obtención de un título, como es el caso de Bachillerato.

Además, existen otros dos factores importantes que determinan la motivación académica de los estudiantes. Por un lado, el apoyo social se relaciona positivamente con la motivación académica, de tal forma que, a mayores apoyos sociales por parte de profesores, familiares y/o amigos, mayor será la motivación del estudiante; y, por otro lado, la ansiedad se relaciona negativamente con la motivación académica, de tal forma que, a mayor ansiedad, menor motivación académica tendrá el alumnado. Hay que tener en cuenta que tanto el apoyo social como la ansiedad son dos elementos que se han visto afectados de forma significativa por la pandemia. Por tanto, se podría concluir que la motivación académica de los estudiantes de Bachillerato, y de los estudiantes en general, sí se ha visto afectada durante la pandemia de la COVID-19.

Referencias bibliográficas.

Anguita-Acero, J. M., Méndez-Coca, M. y Méndez-Coca, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante lacrisis del Covid-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *13* (Especial), 68-81.

Ameen, A. (2021). *La motivación de los alumnos de español como lengua extranjera durantela pandemia de COVID-19*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Estocolmo.

Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J. A. y Moreno-Guerrero, A. J. (2020). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*. Dykinson.

Balluerka-Lasa, N., Gómez-Benito, J., Hidalgo-Montesinos, M. D., Gorostiaga-Manterola, A., Espada-Sánchez, J. P., Padilla-García, J. L. y Santed-Germán, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Banco Mundial (2020). *Covid-19, Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Resumen Ejecutivo. pp. 1-10. http://hdl.handle.net/10986/33696

Camacho, A., Correia, N., Zaccoletti, S. y Daniel, J. R. (2021). Anxiety and social support as predictors of student academic motivation during the COVID-19. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1894. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644338

Carhuapoma-Acosta, Y. C. (2018). *Motivación académica y procrastinación en adolescentesde educación secundaria de la institución educativa pública José Buenaventura Sepúlveda, Cañete-2017*. Tesis doctoral. Universidad de San Martín de Porres (Perú). https://hdl.handle.net/20.500.12727/4130

Chacón-Grajeda, M. A. (2020). *Inteligencia emocional y hábitos de estudio en tiempos de pandemia COVID-19 en adolescentes de edad escolar, Cusco 2020*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad César Vallejo (Perú).

Chávez-Miyauchi, T. E., Benítez-Rico, A., Alcántara-Flores, M., Vergara-Castañeda, A. y Ogando-Justo, A. B. (2021). Personal motivation and learning self-management in students, as result of the transition to online courses during COVID-19 pandemic. *Nova Scientia*, *13(*e). https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2739

Cornella, A. (2000). Cómo sobrevivir a la infoxicación. *Infonomia. com*, *8*.

Corral-Ollero, D. y de Juan-Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, *10* (1), 21-28.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of humanmotivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(3), 182–185*. https://doi.org/10.1037/a0012801

Del Llano-Bautista, J. D. C., Guzmán-Rosas, A. S., Herrera-Serrano, A., Sánchez-Sámano, J. A. y Rubio-Rivera, R. (2021). Trayectorias escolares: Haciendo camino para el autocuidado y prevención del abandono en el Bachillerato en tiempo de contingencia del Covid-19. *Jóvenes en la ciencia*, *10*.

Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Fernández-Fernández, C. R., Martínez-Domingo, J. A., Berral-Ortiz, B., y Cena-Cuadra, C. (2020). Riesgos de los discentes durante un periodo de confinamiento provocado porla pandemia de COVID-19. *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*, 49-60. Dykinson.

Galindo-Cuervo, N. F. y Vela-Palacios, J. E. (2020). *Motivación académica en tiempos de COVID-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Santo Tomás (Colombia). http://dx.doi.org/10.15332/tg.pre.2021.00381

Gamarra-Tapia, F. T. E. (2021). *Ansiedad y la motivación en tiempos de pandemia Covid-19en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Pimentel*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad César Vallejo (Perú).

Gil-Villa, F, Urchaga-Litago, J. D. y Sánchez-Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de ComunicaciónSocial*, 78, 99-119. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470

González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicacionesen la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa. https://hdl.handle.net/10171/21388

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, *23*. https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464

Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia yeducación. *Praxis*, *16*(1), 7-10. https://doi.org/10.21676/23897856.3040

Hurtado-Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, *44*, 176-187.

Irawan, A. W., Dwisona, D. y Lestari, M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, *7* (1), 53-60. https://doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389

Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Perum Socialium, 110*. University of Oulu.

Klootwijk, C. L. T., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroğlu, B. y van Duijvenvoorde, A. C. (2021).Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation Duringthe COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, *31* (3), 780-795. https://doi.org/10.1111/jora.12660

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Luo, Y., Lin, J. y Yang, Y. (2021). Students' motivation and continued intention with online self-regulated learning: A self-determination theory perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-21. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01042-3

Malinauskas, R. y Požėrienė, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European journal of contemporary education*, *9* (3), 584-591. https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584

Marinoni, G., van't Land, H., y Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher educationaround the world*. IAU Global Survey Report.

Means, B. y Neisler, J. (2020). *Suddenly online: a national survey of undergraduates duringthe COVID-19 pandemic*. Digital Promise. http://hdl.handle.net/20.500.12265/98

Merchán-Velasco, J. A., Samaniego-Díaz, C. A., Tenesaca-Caguana, P. M., y Lucero- Saeteros, D. C. (2021). La función de la familia en los procesos de aprendizaje virtuales originados por la COVID-19. *Mamakuna*, *16*, 67-76.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de Educación Superior*, *49* (194), 1-8.

Pachay-López, M. J. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, *6* (1), 130-155.

Pérez-Abreu, M. R., Gómez-Tejeda, J. J. y Dieguez-Guach, R. A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, *19* (2), e3254.

Pérez, R., Villalonga, C., Baños, O. y Guillén, A. (2020). Estudio de la influencia del confinamiento debido a la COVID-19 en padres, alumnado y profesorado en ESO y FP. *Enseñanza y Aprendizaje de Ingeniería de Computadores, 10*, 1-10. http://hdl.handle.net/10481/64780

Pizarro-Chávez, M. N. (2021). *Redes sociales y motivación académica en estudiantes de quinto de secundaria en el marco de emergencia COVID-19*. Trabajo de Fin de Grado.Universidad César Vallejo (Perú).

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el Estado de Alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Rioseco, M. y Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, 253-262.

Ramón-Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9* (3e), 45-59. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003

Randi, J. y Corno, L. (2021). Addressing student motivation and learning experiences when taking teaching online. *Theory Into Practice, 61* (1), 5-22. https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932158

Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, R., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Resumen ejecutivo. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878844

Usán-Supervía, P. y Salavera-Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocionaly rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, *32* (125), 95-112. https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123

Valenzuela, J., Muñoz-Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez-Nocetti, V. y Precht- Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional defuturos docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *41* (1), 351-361.

Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., y Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, *11*.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670

Programa de intervención en Género e Igualdad.

Carmen María Agudo Villarejo. Universidad de Jaén (España).

Nazaret Ibañez Garrido. (España).

Felisa Montes Milla. (España).

1. Introducción.

La socialización es entendida como un proceso de interacción entre el individuo y la sociedad (Suriá, 2010). Desde esta perspectiva puede definirse como la interacción entre los individuos que forman parte de la sociedad en las diferentes formas de sentir, pensar y comportarse. Por su parte Alvarado et al. (2012), lo enmarcan como la transmisión de valores, creencias y costumbres en la evolución de la especie, y la manera en que la sociedad los hace propios.

Así pues, en muchas de las sociedades de la actualidad, la expresión de sentimientos positivos de los hombres hacia otros hombres es reprimida. Siguiendo esta línea, las muestras de afecto de padres a hijos se ve voluntariamente suprimida, los amigos varones evitan mantener contacto físico entre ellos y se articulan una serie de normas y pautas de comportamiento entre hombres; mientras, la socialización femenina gira en torno a roles completamente antagónicos (Salazar, 2013).

1.2. Lgtbifobia y bullying.

En los últimos años, se ha acuñado el término LGTBI para hacer referencia a todos los individuos y colectivos que se identifican como gay, lesbiana, bisexual, transgénero o aquellas personas que dudan sobre su sexualidad o identidad de género (CWLA y Lambda, 2013).

La lgtbifobia se refiere a la conducta discriminatoria, de rechazo o intolerancia hacia las personas lgtbi por orientaciones de orientación sexual o identidad de género. Aunque las leyes cada vez protegen más a dicho colectivo, siguen apareciendo delitos en los que predominan las agresiones verbales y físicas. Estas conductas lgtbifóbicas generan graves consecuencias, sobre todo, a nivel psicológico en las víctimas (Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bisfobia y Transfobia, 2019).

El bullying puede darse de distintas formas como ciberbullying, bullying lgtbifóbico y transfóbico, verbal y físico. Por consiguiente, la propuesta se centra, principalmente, en la prevención acerca de esta problemática, haciendo referencia a una clase de violencia basada en la orientación sexual real o supuesta, o la identidad de género que posea la víctima. Este tipo de violencia afecta a educandos homosexuales, bisexuales, transgénero o intersexuales, además de aquellos que no sean percibidos como conformes con las normas de género prevalecientes (Unesco, 2015).

1.3. Consecuencias del bullying. Víctimas, acosadores y espectadores.

El bullying desencadena una serie de consecuencias que se rigen mediante la estructura del "Triángulo del bullying", esta denominación se debe a que en toda situación de acoso se encuentran tres formas de participantes (Arellano, 2008):

- Víctimas; Se da en cualquier clase social y de forma igual en niños y niñas. El perfil de las víctimas suele ser personas débiles e inseguras, con baja autoestima y confianza. Estas personas actúan aislando y actuando de manera agresiva en su entorno familiar.
- Agresor; No muestran empatía y actúan de manera violenta frente a la víctima. Para realizar el acoso, escogen a personas pasivas y con pocos amigos o amigas.
- Espectadores; Estos actúan apoyando al acosador, silenciando los hechos y no evitando las situaciones de acoso cosa que propicia un incremento de violencia que el acosador ejerce contra la víctima.

1.4. Legislación referente al bullying lgtbifóbico.

El Real Decreto 732/1995 indica que la Administración educativa y los Órganos de dirección del centro docente son los responsables de frenar el acoso escolar y garantizar la seguridad de las víctimas.

El artículo 1 de la Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estipula una serie de principios entre los que menciona la educación para prevenir conflictos y la resolución pacífica de los mismos. El reconocimiento de los derechos básicos del alumnado como son el respeto a su integridad y dignidad personal y la protección contra toda agresión física o moral y el respeto a la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para prevenir y erradicar el bullying lgtbifóbico, se adopta el acuerdo de propuesta de Ley de 12 de mayo de 2017 contra la Discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales, y de igualdad social de gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales que plantea en su capítulo VII, las siguientes medidas para el ámbito educativo;

- Un plan integral que fomente la no discriminación y el respeto a la diversidad sexual.
- Cursos de sensibilización en los centros de formación permanente del profesorado que incorporen la realidad LGTBI y la diversidad familiar.
- Desarrollo de planes educativos basados en diversidad sexual y de género.
- Campañas de sensibilización en cuanto a la diversidad sexual de género.
- Elaboración de protocolos de actuación en centros escolares para casos de acoso escolar por orientación sexual e identidad de género o pertenencia a familias LGTBI.
- El compromiso por parte de las comunidades autónomas de la introducción de referentes positivos LGTBI en materias escolares acorde a las materias y a las edades de los alumnos y alumnas.
- Incorporación de libros de temática LGTBI en las bibliotecas de los centros escolares.

2. Programa de intervención sobre bullying lgtbifóbico

En la actualidad se hace necesaria una educación en valores ante una sociedad que se ve influenciada por multitud de mensaje sexualizados, ya sea por redes sociales, medios de comunicación o contexto más próximo del adolescente.

Debido a lo señalado anteriormente, consideramos fundamental la enseñanza de una sexualidad saludable, proporcionando un clima de respeto y claridad entre el alumnado. Promoviendo entre ellos actividades que generen responsabilidad sexual y contribuyendo al

pensamiento crítico y tolerante. Valorando los sentimientos de los adolescentes e incluyendo aspectos como sentir, pensar y actuar de forma adecuada ante la diversidad sexual.

2.1. Objetivos

Objetivo general
Trabajar las emociones y la empatía para la prevención del bullying lgtbifóbico en el alumnado en la etapa de Educación Secundaria.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre las diferentes orientaciones sexuales, bullying, homofobia y bullying lgtbifóbico
- Promover la empatía y la asertividad en los alumnos, favoreciendo un clima de confianza y respeto entre iguales
- Prevenir los casos de bullying lgtbifóbico en estudiantes de secundaria

2.2. Participantes

El programa de intervención que se plantea está destinado al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, que comprende las edades de entre 15 y 16 años.

2.3. Instrumentos

La evaluación se lleva a cabo mediante un pre test y postest, a través de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario Escala de homofobia moderna (Modern Homophobia Scale; MHS; Raja y Stokes, 1998), versión española validada por Rodríguez et al. (2013), para evaluar las actitudes negativas hacia chicos gays y chicas lesbianas.
- Escala de Ideología de Género y Transfobia (Genderism and Transphobia scale, GTS) de Hill y Willoughby (2005), adaptada en España por Carrera et al. (2013). Evalúa actitudes y comportamientos discriminatorios hacia los gays y lesbianas.
- Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980), versión española Pérez-Albéniz et al. (2003). Medida multidimensional sobre la empatía Consta de cuatro dimensiones: toma de perspectiva, fantasías, conducta empática y malestar personal.

2.4. Temporalización.

El programa de intervención incluye 6 sesiones de 1 hora de duración, durante dos meses consecutivos, desde octubre hasta noviembre.

2.5. Actividades.

Actividad 1	
Objetivos	- Identificar los niveles de empatía y homofobia entre el alumnado de educación secundaria
Descripción	Se realizará una evaluación inicial a los participantes para conocer el grado de empatía y homofobia que existe en las aulas. Para ello pasaremos los siguientes cuestionarios: - Cuestionario Escala de homofobia moderna (MHS) - Escala de Ideología de Género y Transfobia (GTS) - Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI)
Recursos Materiales	Cuestionarios, Bolígrafos
Temporalización	60 minutos

Sesión 1. Tabla 1. Objetivos, instrucciones, recursos materiales y temporalización

Actividad 1	
Objetivos	Ampliar el vocabulario sobre sexualidad. Favorecer un clima libre donde los alumnos puedan expresarse con libertad.
Descripción	Actividad 1: Comic Pau (40min) Con esta actividad queremos conseguir que el alumnado obtenga vocabulario sobre diversidad sexual, identidad y expresión de género. Para esto nos serviremos del uso del Cómic Pau propuesto por FELGTB para CCOO enseñanza. (https://fe.ccoo.es/354df305fb929baeba9f8d3e180fd39a000063.pdf) Actividad 2: Testimonio (20 min) Visionado del vídeo Mia de todo mejora (https://www.youtube.com/watch?v=j8x9yLdHLpA) Tras el visionado le preguntaremos al alumnado: ¿Qué orientación sexual estamos hablando? ¿Cómo crees que se siente Mía? ¿Qué sentimientos ha podido experimentar? ¿Crees que ha sido comprendida? ¿Qué es lo que más le ha costado a Mía? ¿Qué hizo bien? ¿Y mal? ¿Crees que la sociedad es responsable del comportamiento de Mía?
Recursos Materiales	Proyector, Bolígrafos, Comic Pau
Temporalización	60 minutos

Sesión 2. Tabla 2. Objetivos, instrucciones, recursos materiales y temporalización.

Sesión 3	
Objetivos	Desarrollar la empatía entre el alumnado. Hacer conscientes a los estudiantes de cómo se enfrentan el colectivo LGTBI a una sociedad que no los comprende. Que el alumnado reconozca los sentimientos a los que se enfrentan las víctimas del bullying lgtbifóbico.
Descripción	Actividad 1: Visionado del cortometraje "Vestido nuevo" (https://www.youtube.com/watch?v=LVdfnQPUYLY) A continuación, realizaremos un debate sobre las emociones, conductas y sensaciones transmitidas con el vídeo. Actividad 2: Cada estudiante tendrá un posit con una palabra que no sabrá cual es. Los demás compañeros tendrán que tratarlo según el nombre que tengan en el cartel sin decirle de qué se trata. Posteriormente dividiremos al grupo en tres partes. A uno le colocaremos el posit, a otro le pediremos que trate de ayudarlo, que los escuchen y animen. Al último grupo se le pedirá que lo rechace, y no tenga un comportamiento empático con él. Más tarde tendrán que responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo te has sentido?,¿Sabías cómo ayudar?, ¿Crees que ha sido justo su comportamiento?, ¿Qué podría haber hecho para cambiar su comportamiento?
Recursos Materiales	Proyector, posit, rotuladores
Temporalización	60 minutos

Sesión 3. Tabla 3. Objetivos, instrucciones, recursos materiales y temporalización.

Sesión 4	
Objetivos	Identificar los estereotipos, así como los prejuicios/creencias erróneas hacia la diversidad sexual. Fomentar el diálogo, la argumentación y el pensamiento crítico Representar algunas situaciones de acoso
Descripción	Actividad 1: Barómetro de Valores (30 minutos) Se presentarán afirmaciones sobre las cuales cada persona tendrá que manifestar su postura, ya sea a favor o en contra, situándose en un lado del aula claramente delimitada. Se trata de que las personas que defienden una u otra postura, argumenten las razones que sostienen. Durante la actividad podrán cambiar de lugar si resultan convencidos por el otro grupo. Afirmaciones: *"La transexualidad es un capricho". "Las personas homosexuales/bisexuales no pueden ser buenos padres". "Ser LGTB no es normal ni natural".* Actividad 2: Estereotipos (30 minutos)

	Salen dos voluntarios (chica y chico). Se les dice (al oído) que representen rápidamente sin pensar aquellos personajes que les vayamos diciendo. El resto del aula tendrá que adivinar qué personaje están representando. Por ejemplo: modelo, lesbiana, gay, español/a, periodista, empresarix, bisexual, hombre, mujer, cantante… *Posibles preguntas: ¿Estás saliendo con alguien? ¿Lo saben tus amigxs/padres/familia? ¿Tienes más amigos o amigas? ¿Algún/a amig@ LGBT?
Recursos	Pizarra, rotuladores, tizas.
Temporalización	60 minutos

Sesión 4 Tabla 4. Objetivos, instrucciones, recursos materiales y temporalización. Nota. Adaptada de Guion para las dinámicas en grupo, por Grupo de educación GOCAM, 2016 (https://bit.ly/35kksYh).

Actividad 1	El mundo al revés
Objetivos	Reflexionar sobre la heteronormatividad Trabajar la empatía
Descripción	Actividad 1: El mundo al revés (30min) Se piden dos voluntarios y uno de los instructores, fuera del aula, explicará que ellos van a ser dos compañeros nuevos y que se tendrán que presentar ante la clase. Al resto le explicaremos que vamos a representar un mundo homonormativo, por unos minutos toda la clase es LGBT. Dos alumnos nuevos que vienen a clase y son heterosexuales y como es su primer día de clase, se va a presentar al resto. Realizarán una presentación de sí mismos y el resto de la clase empezará interrumpiendo y juzgando a los nuevos alumnos, con comportamientos tales como: "¡Uy!, que me han dicho antes que eres heterosexual". Y al resto de la clase: ¿Qué os parece que sean heterosexuales? ¿No es extraño? Bueno, podéis aprovechar para hacerle todo tipo de preguntas, no todos los días se puede hablar y mirar a una persona heterosexual. Finalmente, se hace una reflexión de cómo se han sentido. Actividad 2: Los pasos (30 min) Se piden voluntarios: Cuatro o cinco. Se sitúan sobre una línea imaginaria de salida. A cada voluntario le asignaremos un papel: chica latina –con discapacidad auditiva, chica trans*- heterosexual, chica lesbiana-negra, chico marroquí y bisexual, chico gay-en silla de ruedas. Se irán diciendo en voz alta una serie de situaciones cotidianas. Posibles situaciones: ir a una conferencia, casarse por un rito religioso, ir en metro, etc. Se priorizan aquellas que pudieran tener lugar en un centro educativo y les pediremos que si creen que su personaje puede realizarlas den un paso adelante y si no se queden en el sitio. Al terminar se comprobará qué personajes han conseguido avanzar más y se debatirá el por qué.
Recursos Materiales	Aula
Temporalización	60 minutos

Sesión 5. Tabla 5. Objetivos, instrucciones, recursos materiales y temporalización. Nota. Adaptada de Guion para las dinámicas en grupo, por Grupo de educación GOCAM, 2016 (https://bit.ly/35kksYh).

Sesión 6	Evaluación final
Objetivos	- Evaluar el nivel de los participantes en las dimensiones de homofobia y empatía, consolidando el aprendizaje adquirido y despedir al alumno
Descripción	Realizamos la evaluación final a los participantes para conocer cómo han variado las puntuaciones obtenidas en empatía y homofobia. Para eso volvemos a pasar los cuestionarios: -Cuestionario Escala de homofobia moderna (MHS) -Escala de Ideología de Género y Transfobia (GTS) -Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI) Tras esto les pediremos que nos digan en una frase que sentimiento le ha generado el programa. Y para terminar realizaremos un desayuno colectivo.
Recursos Materiales	-Cuestionario Escala de homofobia moderna (MHS)

	-Escala de Ideología de Género y Transfobia (GTS) -Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI)
Temporalización	60 minutos

Sesión 6. Tabla 6. Objetivos, instrucciones, recursos materiales y temporalización

3. Resultados esperados.

La aplicación de este programa pretende hacer conciencia entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la importancia en la identificación sexual, respetando cualquier tipo que se presente entre la comunidad educativa. De este modo, lo que se persigue es prevenir el bullying lgtbifóbico, a partir de actividades donde se trabajan, principalmente, las emociones, mediante su identificación y gestión, con el fin de tomar conciencia de estas.

Se espera conseguir un clima de cooperación y una mejora en las relaciones sociales entre los estudiantes, conllevando a la reducción en la tasa de bullying lgtbifóbico. Así como, una mejora en la identificación y gestión de las emociones y las consecuencias de las mismas.

Referencias bibliográficas.

Alvarado, S. V., Ospina, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *10* (1), 235-256. https://bit.ly/36tGPLt

Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones educativas*, *22*, 211-230. https://bit.ly/3MwO4SI

Asenjo, N., Becerra, A., Frenzi, M., Lucio, M.J., Menacho, M., Pérez, G., y Rodríguez, J.M. (2010). Transexualidad y adolescencia. *Revista internacional de Andrología, 8,* 165-171. https://bit.ly/3tJefOG

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós.

CWLA y Lambda Legal (2013). Conceptos básicos sobre ser LGTB. Vamos al grano. *Herramientas para apoyar a la juventud LGTB en custodia estatal*.https://bit.ly/3NtL2iy

Díaz, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. PEARSON EDUCACIÓN.

Gross, A. E. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Civilizar, 16*(30), 245 - 260. https://bit.ly/3MtiBkx

Grupo de educación del Colectivo LGTB+ de Madrid, GOCAM. (2016). *Guión para las dinámicas en grupo.* https://bit.ly/3KsMa41

Guerra, L. A. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud,* 1(1), 1 – 17. https://bit.ly/3HI0IuN

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://bit.ly/372w6r3

Marín, A. L. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista española de Pedagogía,* 173. https://bit.ly/3HNaMCH

Observatorio Andaluz contra la homofobia, bifobia y transfobia (2019). *Qué es la lgtbifobia*. https://bit.ly/3NtzbRG

Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (2005). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina.* https://bit.ly/3sO04HW

Proposición de Ley contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales, y de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales 12/5/2017. https://bit.ly/3IcV6Jb

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995, 1995-13291. https://bit.ly/3AYW3mn

Salazar, O. (2013). Masculinidades y ciudadanía: Los hombres también tenemos género. Editorial Dykinson.

Suriá, R. (2010). *Tema 2: Socialización y desarrollo social*. Universidad de Alicante. https://bit.ly/3wCQMki

Professional Identity of Foreign Language Teachers: A Systematic Literature Review.

Natalia Segura Caballero. Paris Lodron University of Salzburg (Austria).

José Luis Estrada Chichón. Universidad de Cádiz (España).

1. Introduction.

In the last decades, teacher identity has arisen as a new and independent research topic within the identity research field (Steinberger and Magen-Nagar, 2017). It represents a keystone for the teacher professional development, as it is a central aspect when speaking about educational quality, motivation for teaching and commitment (Martínez de La Hidalga and Villardón-Gallego, 2019). Furthermore, it also contributes to the comprehension of the difficulties of the teaching practice and provides new spaces to carry out educative innovations that help improving teacher training (Martínez-de-La-Hidalga et al., 2020).

More specifically, foreign language teacher identity is getting attention as well, since understanding its complexities gives a broader vision of how teachers see themselves as professionals, and how this influences their development, teaching practices, and interaction with their environment and students (Kayi-Aydar, 2019). Although this topic did not become popular until 2010, it sprung in the mid-90s (Kayi-Aydar, 2019). Since then, this concept has meant a new point of view through which it can be observed how teachers become teachers, and how they develop according to the socio-historical, cultural, and political context (Yazan and Lindhal, 2020).

Regarding the study of this topic, it has mainly been influenced by two notions proposed by Varghese et al. (2005): Identity-in-discourse and identity-in-practice. The first refers to the poststructuralist theory that foreign language teachers "negotiate, construct, and mediate their identities through discourses of foreign language teacher education curriculum, foreign language teaching profession, foreign language classroom, and community" (Yazan, 2017, p. 40). On the other hand, sociocultural theories recognize foreign language teacher identity as composed by the practices in relation to a group and the process of individual identification or nonidentification with the group (Varghese et al., 2005). Hence, language teacher identity is assumed to be shaped both by their relationships with their peers, students, and themselves, and by their professional exercise.

It is also important to notice that the way foreign language teachers are being viewed is changing as a result of the sociocultural perspective (Yazan, 2018). According to this, instead of being seen as mere operators who put into practice the methods proposed by researchers, they are now considered individuals with their own beliefs and theories about language teaching. Thus, scholars are more focused on examining how they get to know what they know and what role does identity play in the process (Yazan, 2018).

In any case, language teacher identity is becoming a fundamental basis for the creation of language teacher education programs (Varghese et al., 2016). For this reason, it is necessary to

analyse what the state of the art is regarding this topic in order to establish the elementary aspects that need to be dealt with in teacher instruction.

2. Justification and research objectives.

The present work aims to elaborate a conceptual framework that synthetizes the latest findings related to the topic. In order to do so, a systematic literature review is to be carried out, with the main objective of analysing the most recent studies related to foreign language teacher identity development. Keeping this in mind, this study has the following objectives:

Objectives:

- To examine the most relevant elements that influence foreign language teacher identity that are included in previous research.
- To elaborate a state of the art of foreign language teacher identity.

3. Method.

This research is based on a qualitative interpretative approach, whose main objective is to understand and shed light on a specific phenomenon, in this case, language teacher identity (González Monteagudo, 2001). To address the objectives, a systematic literature review has been developed, following the *ReSiste-CHS* framework (Spanish for the acronym "*Revisiones Sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales*) suggested by Codina (2020a).

This framework consists of the following stages:

Stage	Procedure
Search	Aims at providing the first group of documents that will later be filtered and selected to be part of the document bank (Codina, 2020b). In order to do that, first, keywords were used to identify the most relevant research. Second, they were included in different databases, namely, Web of Science, Scopus, Dialnet and Google Scholar. Third, we refined the databases by selecting: language (English and Spanish), year (2011-2021) and field (Social Sciences, Education and Educational research). A total of 273 documents were found.
Appraisal	The objective is to assess the list of references to identify those that will finally integrate our document bank. Considering this, the following inclusion criteria were applied (Codina, 2020b; Mula Falcón, 2019): -Language of the document: English and Spanish -Document type: Article or book chapter -Documents dated between 2011 and 2021 -Documents that answer the research questions -Documents included in the WOS, Scopus, Dialnet or Google Scholar databases
Analysis	This stage had the aim of eliminating the documents, which were not related to our topic. After reading the titles and abstracts, the research papers selected were examined according to an established pattern: A registration form was developed, in which the following aspects were included: Title, citation, reference, methodology, sample characteristics, objectives, main contributions, relevant references, and synthesis. From this procedure, it was ended up with a sample of 20 documents .
Synthesis	With the purpose of creating a new product, all the information collected during the analysis phase was identified and interpreted.

Table 1. Stages of the ReSiste-CHS framework.

4. Results.

Once the documents have been analysed, it can be determined that the current research in the field has studied the construction of foreign language teacher identities from different perspectives. For instance, they have focused on the role of emotions (Kayi-Aydar, 2012; Ruohotie-Lyhty, 2016a; Song, 2016; Yazan, 2018; Wolff and De Costa, 2017; Kanno and Stuart; 2011); the influence of the native/non-nativeness dichotomy and linguistic identity (Aneja, 2016; Kayi-Aydar, 2019; Nguyen and Dao, 2019; Huang, 2014; Wolff and De costa, 2017; Torres-Rocha, 2015); the effect of the teachers' life experiences and background (Atai et al., 2018; Yazan, 2018; Pérez Valverde and Ruiz Cecilia, 2014; Mora et al., 2016; Ajayi, 2011); and the importance of the context in which teachers develop (Yazan, 2018; Kubanyiova and Crookes, 2016; Ruohotie-Lyhty, 2016b; Liu and Xu, 2011; Tsui, 2007; Cabrera Bellido, 2015). All these aspects will be explained in detail in the following sections.

4.1. Teacher emotions.

Recently, there has been a growing number of literature focused on the relationship between teacher identities and emotions (Kayi-Aydar, 2019). As Yazan (2018) points out, when becoming a teacher, the emotions that stem from their interaction with colleagues, students and the educational context shape their teacher identity. Related to this, Ruohotie-Lyhty (2016a) examines in her work how daily encounters with learners changed teachers' perceptions and, therefore, their interpretation about the meaning, roles, and responsibilities of being a teacher. According to her findings, their interactions with the students derived in two opposite results: On the one hand, some of the interviewed used their experiences to reconsider themselves as teachers, which led to new teaching practices. On the contrary, some of the subjects (the minority) made a conscious effort to not change their self-images. In any case, the study showed the importance of emotions as an active tool to enhance foreign language teacher identity, as it helps them develop more meaningful professional practices while adapting to the context they are embedded in (Ruohotie-Lyhty, 2016a). Matching these results, Kanno and Stuart (2011) also recognise the importance of the relationships between teachers and students when constructing their identities. In this case, the teaching experience helped them define who they wanted to be as foreign language teachers and how they could get there. In that process, emotions were a key aspect, since they served as a regulation mark for their development.

A second idea that relates emotions to foreign language teacher identity is the expectations both society and teacher themselves have about them. Song (2016) explained how insecurities related to language proficiency was negatively interfering in the practice of Korean English teachers. In top of that, the social pressure that came from being considered as all-knowing, made them experience high levels of discomfort and anxiety in their classes. However, being able to deconstruct these ideas and reflect about them, caused a shift in their emotional responses, which allowed these teachers to confront them, and finally transform into a better version of their teacher-selves. Connected to this, Wolff and De Costa (2017) address the importance of investigating and training teachers in the emotional labour, as they are essential both for their identity development and for the success of their teaching practice.

All things considered, research exemplifies how teachers were capable of moulding their emotions to adapt to the needs of their students and, at the same time, define their identities (Ruohotie-Lyhty, 2016a). This is especially significant for foreign language teachers, since they not only have to face the challenge of teaching, but also doing it in a non-native language, with non-native students. Their work in their emotions was therefore essential for developing their identities, as it provided them a context out of their comfort zone in which they had to shift and progress. We can hence conclude by pointing out the importance of preparing

foreign language teachers emotionally, for it will determine who they are and will be as teachers.

4.2. Language.

Several studies have focused on linguistic identities related to how language teachers constructed their non-native speaker identities in educational contexts (Kayi-Aydar, 2019). Despite being an imprecise notion, the native/non-native dichotomy has turned into a recurrent criterion for studying language teacher identity (Aneja, 2016). This categorization has been widely reviewed, since linguistic membership is supposed to define the ideal language teacher based on their country of origin and mother tongue, instead of their teaching instruction (Huang, 2014; De Costa and Norton, 2017). According to Phillipson (1992, as cited in Huang, 2014) this phenomenon is known as the 'native speaker fallacy', which sustains that, native speakers can perform and represent the language and culture of a country better than a non-native user. Thus, it is needless to state that this subjective paradigm has negatively influenced non-native language teachers at the time of hiring them, assessing their proficiency and even in their professional development (Aneja, 2016).

Contrary to these interpretations, Wolff and De Costa (2017) highlight the fact that non-native language teachers cannot even be considered as a group itself, since the only characteristic that identifies them is the negation of their native speaker condition. Moreover, Aneja (2016) addresses that it is precisely this non-native feature which strengthens their teaching abilities since they have personal experience as foreign language learners.

Regarding the documents analysed, they all come to the conclusion that this belief has affected the development of the language teacher identity of their research participants, however, this is studied from different perspectives.

First of all, it would be interesting to clarify that the importance of not being a native speaker is stated by the society rather than the teachers, who are usually not even aware of this situation until they encounter uncomfortable situations (Huang, 2014; Torres-Rocha, 2015). However, being questioned about their linguistic knowledge is likely to provoke a feeling of exclusion and a lack of confidence regarding their teaching practice. As Wolff and De Costa (2017) affirm, these insecurities will not only negatively interact with their identities, but they will also have adverse effects on non-native students, who are likely to reproduce these misconceptions. Besides, non-native language teachers feel pressured to sound native, making them intentionally modify their communicative practices to adjust them to the idealised norm (Aneja, 2016).

Nonetheless, there are ways to reverse these situations. Nguyen and Dao (2019) shedding light to the topic, explain how their interviewed developed a stronger sense of themselves once they realized "it was neither realistic nor necessary to reach native-like competence" (p. 13), thanks to their attendance to their teacher education programs and their experience participating in teaching communities.

All in all, it can be concluded by saying that, although non-nativeness can indeed be an issue when developing language teacher identity, this initial insecurity can be dealt with proper teacher instruction, helping teachers develop a sense of belonging and immerse in professional reflexivity (Wolff and De Costa, 2017).

4.3. Background.

Within the literature studied, there is a consensus in considering teachers' backgrounds a keystone in the formation of their identities. In general terms, knowing who they are and where they come from intertwines with their beliefs about what being a foreign language teacher means (Atai et al., 2018). However, as this notion seems overly wide, the ideas found in the three categories are to be unified in: Teacher education, teacher cognition and teacher biographies.

4.3.1. Teacher education.

The instruction teachers receive is crucial in their identity construction, since during their whole training process (and during their whole teaching life) they have to negotiate and renegotiate their identities all the time in relation to their practices, students, peers, supervisors, etc. (Yazan, 2018). They begin the initial education with prior beliefs, values and aspirations about teaching that are in constant change as they further learn to teach by taking part in courses and teaching practices. In brief, teacher education and identity development are closely interconnected and appear to be two "driving forces underpinning teachers' professional growth" (Yazan, 2018, p. 31).

4.3.2. Teacher cognition.

In language teaching, teacher cognition is an umbrella term used to describe the personal, unseen aspects of teachers' work (Borg, 2019). More specifically, according to Borg (2019), it refers to their beliefs, knowledge, feelings, perceptions, attitudes, and thoughts. Therefore, teacher cognition is directly connected to past, present and future teachers' self-image, self-conceptions and aspirations (Yazan, 2018). All these aspects come from diverse roots, having their particular effects on teacher identity development. For Pérez Valverde and Ruiz Cecilia (2014), one of the clearest conclusions of their work is that experience as students in the school years constitutes a crucial factor. Concerning this, the teaching figures that marked them and influenced their personal development, would play an important role, since this would start to define who they are (or want to be) as teachers. Atai et al. (2018), add a different point of view, stating that reflecting on the activities and characteristics of their former teachers, helps them determine who they think a language teacher is, as well as what qualifications and roles they need to have. From this study, they come up to the conclusion that there are eight different emerging professional role identities for foreign language teachers: Teachers as creators and users of learning opportunities; teachers as selectors and users of teaching/learning materials; teachers as assessors and evaluators; teachers as researchers; teachers as realizers and facilitators of the development of students' full potentials; teachers as observers of ethicality; teachers as learners; and teachers as teacher educators. Hence, in general terms, it is unequivocally clear that teacher cognition constitutes an underpinning in the development of language teachers' identity.

4.3.3. Teacher biographies.

Foreign language teachers' biographical stories have also been considered a determining component in the construction of their knowledge and identities. As Yazan (2018) explains, teachers construct solid beliefs about teaching before even starting their teacher education that come from their life experiences and have a persistent influence in the rest of their teaching practice. These prior conceptions can be caused by diverse aspects. Regarding the family context, Mora et al. (2016) show how different levels of stability at home interacts with the development of teacher identity, since it relates to the personal and academic support and encouragement received from the parents. Therefore, teachers-to-be with a trusting relationship with their parents, that prompt them to seek higher levels of education, are more likely to have more opportunities to achieve it, than those who have more unstable family

contexts. In relation to the school environment, Pérez Valverde and Ruiz Cecilia (2014) suggest that the emotional stability coming from their acceptance (or not) in the class group and the school success or failure are determinant in the teacher identity development. Moreover, they also emphasize on the importance of meaningful memories that influenced their professional trajectory, as well as family tradition in the teaching profession. Lastly, Ajayi (2011) focuses the attention on culture, ethnic and social background, putting forward the idea that these elements have a strong influence in the way teachers develop, since they are cornerstones in the formation of the identity.

In brief, personal history is the starting point for the formation of teacher's identities since it outlines their current beliefs and interpretation of being a language teacher. Therefore, it constitutes an indispensable dimension when studying this topic (Yazan, 2018).

5. Context.

Linked to the previously exposed idea that identity is social (Brandenburg and Gervasoni, 2016), another significant issue observed within the documents, is that, when studying identity, it has to be born in mind that "it is not context-free, but crucially related to social, cultural and political context (Varghese et al., 2005, p. 23). What is more, it is not only influenced by these aspects of the macro level, but also by the classroom and school settings, which correspond to the micro level (Yazan, 2018).

First, regarding the macro level, foreign language teaching is currently undergoing critical changes, due to the major transformation that globalization and the spread of technology are causing to society. For Kubanyiova and Crookes (2016), this has led to a shift in what teachers need to know and how they have to teach, affecting their identities. Nonetheless, they advocate for a need in the modernization of teacher training in relation to this since it is still outdated and based on the requirements of the last decades.

Yet, the literature is more focused on the micro level, that is, the impact that the nearest environment (classrooms and schools) has on foreign language teachers' identity. For instance, Ruohotie-Lyhty (2016b) exemplifies this with her work, in which she examines how her participants had to change their beliefs about what is appropriate in foreign language teaching in order to fit in the school context. As a conclusion, the author determines some aspects related to the context that influence teacher identity formation: The guiding norms, which referred to how the school was organized, the roles assigned to the teachers, the curricula and the textbooks used; the expectations or opinions of guiding authorities (i.e., principals, other teachers, students and their parents); the circumstances (i.e., time, space, materials and pupils' skills); the teacher autonomy in relation to others' attempts to limit it; the resources, which make reference to the freedom teachers had to decide their teaching approaches; the developmental support received from their colleagues; and the responsibility they were given as teachers.

Liu and Xu (2011) also pay attention to the foreign language teachers identities' shifts to adapt to different situations, highlighting the mouldable nature of teacher identity with reference to context. For them, the environment provides teachers with intellectual and affective resources that are necessary for their development. Moreover, they point out that it is crucial that teachers' beliefs match their designated identity (the identity given by the context), since they are more likely to engage and be included in the community. Similarly, Tsui (2007) exposes that the identification with the environment in which teachers are embedded is key for the negotiation and construction of their identities. Besides, being recognized and valued as a member of the community (e.g., school) also affects how foreign language teachers construct

their self-image, as it implies the development of relationships with others and reflecting on what others think and expect form us.

In summary, context is crucial in the (re)construction of teacher identity (Cabrera Bellido, 2015) as they represent an opportunity for teachers to negotiate their values and beliefs. For that reason, the environment in which they develop has to be considered at the time of analysing the factors related to the topic.

6. Conclusion.

This work presents a systematic review of the literature related to the topic of foreign language teacher identity. In order to do that, the ReSiste-CHS framework has been followed. According to these, research of the literature available was carried out considering the pre-established standards. After that, an appraisal of the documents was realized to finally analyse and synthesize the information found.

It can be concluded that identity is multiple, discontinuous and social (Norton, 1995; Norton, 2019; Akermann and Meijer, 2011; Arvaja, 2016; Steinberger and Magen-Nagar, 2017), since several aspects affect its construction and development; it is in constant change; and the interaction with the environment plays an important role. As the results show, the documents have mainly focused in four aspects: The role of emotions; the influence of the native/non-nativeness dichotomy and linguistic identity; the effect of the teachers' life experiences and background; and the importance of the context in which teachers develop.

First, it is determined that emotions emerging from the daily encounters that foreign language teachers undergo in their classes, primarily with their students, shape their identities, since they have to adjust to their needs, in order to make the learning experience significant. Thus, it should be analysed how pre-service teachers can be emotionally prepared in their training, so that they face their teaching practice more self-assured.

Regarding the second, being a non-native user of the language is believed to negatively affect foreign language teachers' self-image, mostly at the beginning of their professional lives. However, reflection about this issue and their own practices are determinant to make them feel more confident about their competences and knowledge. Also, this insecurity can cause negative effects in the learning process and, therefore, in the linguistic identity of their non-native students. That is why teacher instruction should provide foreign language teachers not only with a proper language training, but also with a space to reflect about and negotiate their own identity as non-native users.

Teachers' life experiences and backgrounds are also determinant in the construction of their identities. Their social situation, as well as their education and own beliefs about what being aforeign language teacher means, have a crucial impact on their identities. Finally, the context in which they work makes them adapt their principles and teaching practices, being a fundamental factor in their identity development. Considering all these elements in foreign language education programs could result in more confident and self-aware teachers, who are conscious of their own identities, their changes, and how these influence their practices.

Bibliographic references.

Ajayi, L. (2011). How ESL Teachers' Sociocultural Identities Mediate Their Teacher Role Identities in a Diverse Urban School Setting. *The Urban Review, 42*(3), 654-680. https://doi.org/10.1007/s11256-010-0161-y

Aneja, G. A. (2016). (Non)native Speakered: Rethinking (Non)nativeness and Teacher Identity in TESOL Teacher Education. *TESOL QUARTERLY, 50*(3), 572-596. https://doi.org/10.1002/tesq.315

Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education, 59*, 392-402. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024

Atai, M. R., Babaii, E. & Gaskaree, B.L. (2018). A Narrative Study of In-service EAP Teachers' Cognition on Language Teacher Role identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 6*(2), 97-115. https://doi.org/10.30466/IJLTR.2018.120562

Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 1-23). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-1

Brandenburg, R. & Gervasoni, A. (2016). Images of Teaching: Discourses within which pre-service teachers construct their professional identity as a teacher upon entry to teacher education courses. In R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke & S. White (Eds.), *Teacher Education: Innovation, Intervention and Impact* (pp. 117-138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9_8

Cabrera Bellido, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación, 24*(46), 91-113.

Codina, L. (2020a). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. In C. Lopezosa, J. Díaz-Noci & L. Codina (Eds), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 50-60). Universitat Pompeu Fabra. https://doi.org/10.31009/methods.2020.i01.05

Codina, L. (2020b). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. Segunda parte: Búsqueda y Evaluación. In C. Lopezosa, J. Díaz-Noci & L. Codina (Eds), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 61-72). Universitat Pompeu Fabra. https://doi.org/10.31009/methods.2020.i01.06

De Costa, P. I. & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal, 101*(1), 3-14. https://doi.org/10.1111/modl.12368

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas, 15*, 227-246.

Huang, I-C. (2014). Contextualizing teacher identity of non-native-English speakers in U.S. secondary ESL classrooms: A Bakhtinian perspective. *Linguistics and Education, 25*(1), 119-128. https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.09.011

Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal, 95*(2), 236-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x

Kayi-Aidar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching, 52*(3), 281-295. https://doi.org/10.1017/S0261444819000223

Kubanyiova, M. & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal, 100*(1), 117-132. https://doi.org/10.1111/modl.12304

Liu, Y. & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusión?: A narrative inquiry of a language teachers' identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 589-597. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.013

Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2019). Teacher Identity Research and Development. In Oxford University Press (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-24). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.287

Martínez-de-la-Hidalga, Z, Villardón-Gallego, L. & Flores-Moncada, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado de secundaria en la formación inicial. *Revista de Docencia Universitaria, 18*(2), 11-28. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13956

Mora, A., Trejo, P. & Roux, R. (2016). The complexities of being and becoming language teachers: issues of identity and investment. *Language and Intercultural Communication, 16*(2), 1-17. https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1136318

Mula Falcón, J. (2020). La transformación de la Educación Superior y su impacto en la identidad profesional del profesorado universitario: Una revisión sistemática. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Granada.

Nguyen, X.N.C.M. & Dao, P. (2019). Identity exploration and development in TESOL teacher education: A three-dimensional space narrative inquiry perspective. *TESOL Journal, 10*(4), 1-17. https://doi.org/10.1002/tesj.492

Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL QUARTERLY, 29*(1), 9-31. https://doi.org/10.2307/3587803

Norton Peirce, B. (2019). Identity and Language Learning: A 2019 Retrospective Account. *The Canadian Modern Language Review, 75*(4), 299-307. https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0287

Pérez Valverde, C. & Ruiz Cecilia, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios, 11*(24), 215-234.

Ruohotie-Lyhty, M. (2016a). Stories of Change and Continuity: Understanding the Development of the Identities of Foreign Language Teachers. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, M. Ruohotie-Lyhty (Eds), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 172-201). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137425959_9

Ruohotie-Lyhty, M. (2016b). Dependent or Independent: The Construction of the Beliefs of Newly Qualified Foreign Language Teachers. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, M. Ruohotie-Lyhty (Eds), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 149-172). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137425959_8

Song, J. (2016). Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation. *TESOL QUARTERLY, 50*(3), 631-654. https://doi.org/10.1002/tesq.312

Steinberger, P. & Magen-Nagar, N. (2017). What Concerns School Teachers Today?: Identity Conflict Centrality Scale for Measuring Teacher Identity: A Validation Study. *Teacher Education Quarterly, 44*(1), 35-57.

Torres-Rocha, J.C. (2015). High School EFL Teachers' Identity and Their Emotions Towards Language Requirements. *PROFILE ISSUES in Teachers' Professional Development, 19*(2), 41-55. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220

Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL QUARTERLY, 41*(4), 657-680. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education, 4*(1), 21–44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2

Varghese, M., Motha, S., Park, G., Reeves, J. & Trent, J. (2016). In this Issue [on Language Teacher Identity]. *TESOL QUARTERLY, 50*(3), 545-571. https://doi.org/10.1002/tesq.333

Wolff, D. & De Costa, P.I. (2017). Expanding the Language Teacher Identity Landscape: An Investigation of the Emotions and Strategies of a NNEST. *The Modern Language Journal, 101*(1), 76-90. https://doi.org/10.1111/modl.12370

Yazan, B. (2017). "It just made me look at language in a different way": ESOL teacher candidates' identity negotiation through teacher education coursework. *Linguistics and Education, 40*, 38-49. https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.06.002

Yazan, B. (2018). A Conceptual Framework to Understand Language Teacher Identities. *Journal of Second Language Teacher Education, 1*(1), 21-48.

Yazan, B. & Lindahl, K. (2020). Language Teacher learning and Practice as Identity Work. In B. Yazan & K. Lindahl (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work* (pp. 1-10). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429342875

Desgaste laboral en docentes en tiempos de Covid-19. Innovando a través de la Terapia de Arte.

María Elvira Zorzo. Universidad Americana de Europa (México).

Alba Rosa Leal Martín. Universidad Americana de Europa (México).

1. Introducción.

El cuerpo humano responde a los estímulos externos que recibe, particularmente, en situaciones no esperadas, peligros reales o percibidos, y cuando hay cambios en su rutina habitual. Cada individuo reacciona de forma diferente ante estos estímulos, y algunas personas pueden sentir en menor o mayor medida una serie de cambios físicos y emocionales como respuesta. Factores internos como cansancio, cambios hormonales, falta de condición física, pensamientos y actitudes también pueden incidir en el funcionamiento fisiológico y emocional de las personas. Todo ello provoca lo que se conoce como estrés. Según Selye (1976), los sucesos positivos, así como los negativos, crean una respuesta a la tensión que resulta beneficiosa o nociva. En el caso positivo, nos ayuda a reaccionar y evitar accidentes, tomar acción o concluir alguna actividad necesaria. El estrés nos da la energía para hacer lo que se tiene que hacer. Cuando el cuerpo no tiene la posibilidad de recuperarse del estrés, la tensión muscular y las hormonas se acumulan, el funcionamiento fisiológico se desequilibra y puede reflejarse en síntomas como fatiga, jaquecas, insomnio, problemas gastrointestinales y respiratorios, nerviosismo, palpitaciones, y mal humor (Rodríguez, 2007). El estrés hace que el cuerpo utilice una amplia cantidad de recursos, logrando que aumente la activación fisiológica, cognitiva, conductual, lo que supone un desgaste importante para el organismo, produciendo la aparición de trastornos psicofisiológicos. (Lazarus y Folkman 1986).

1.1 Antecedentes del estrés laboral en los docentes. Promoción de la Salud.

Uno de los grupos profesionales que más sufren de estrés laboral y de síndrome de Burnout son los docentes (Organización Internacional del Trabajo, 2016). Este estrés laboral de los educadores es consecuencia en muchos casos, de la cantidad excesiva de estudiantes asignados, la falta de materiales o recursos didácticos, pobre estructura organizacional, asuntos políticos operativos y partidistas; competencias entre distritos, presión por lograr las cualificaciones que otorgan los exámenes estandarizados de las dependencias del gobierno que regulan la educación, baja retribución económica, exceso de actividades académicas, falta de apoyo por parte de padres y madres, o las circunstancias sociales que impactan a la comunidad donde se desempeñan así como a los estudiantes. A ello se le suma, según investigaciones llevadas a cabo tanto en América Latina como en Europa, la demanda de tiempo para calificar los trabajos de los estudiantes, y haber perdido la capacidad para parar y poder de desconectar del trabajo (Díaz,2020). Todo ello es también un importante factor que desencadena el estrés en esta profesión (Azipitarte, 2009). En los años 1977 y 1978 tanto Keavney y Sinclair como Kyriacou y Sutcliffe, mencionaron el Burnout entre docentes por vez primera. A mediados de los 1980´s, una revisión de 71 artículos desarrollada por (Hierbert y Farber 1984), encontraron una gran cantidad de razones para considerar el magisterio como una profesión propensa al estrés. En principio, porque su labor se ha desvalorizado y ya no se consideran a los docentes como figuras de autoridad y sabiduría que son respetados

socialmente. Se ha olvidado que el profesor es quien brinda uno de los servicios más importantes para la persona, ya que la educación es y tendría que ser, uno de los valores más significativos de cualquier sociedad y por lo tanto respetado y potenciado (Nasetta, De Bortoli y Tifner, 2006). Y no se puede olvidar, que la escolarización afecta y repercute directa o indirectamente sobre todos los integrantes de la comunidad¨ (Keavney y Sinclair, 1978; Kyriacou y Sutcliffe, 1977). Es importante destacar que, según las investigaciones consultadas, la mayor fuente del estrés laboral en los docentes no es provocado por los estudiantes, sino por las presiones políticas y operativas del sistema educativo y las exigencias de la administración y sus supervisores inmediatos. Esto es constatado por varios estudios (Aydin y Kaya, 2016; Morgan, 2016; Sorenson, 2007; Valli y Buese, 2007). Tal y como concluye Yoon, en un estudio llevado a cabo con maestros y maestras de nivel primario en áreas urbanas de los Estados Unidos, el estrés que padece el educador tiene un impacto negativo en su relación con los estudiantes y la relación que ambos podrían desarrollar si la tensión percibida por el/la maestro/a fuese menor. (Yoon,2002).

1.2 Impacto de la Pandemia por COVID-19.

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró una pandemia mundial por la COVID-19 y se ordenó una cuarentena global que requirió que las personas se confinasen en sus hogares desde donde, aquellos con la posibilidad, llevarían a cabo sus trabajos. El brusco cambio de modalidad instruccional, de presencial a distancia, puso en evidencia importantes carencias en la capacidad de los sistemas de educación de formar a docentes en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TICS´s). Dicha imperante necesidad ha sido subestimada desde mediados de los 1990´s cuando hicieron aparición la computadora personal, y el *World Wide Web*. Pocas personas contaban con un espacio habilitado para trabajar en sus hogares, dispositivos adecuados o una conexión estable y con suficiente ancho de banda para acceder los sistemas de videoconferencia que se convirtieron, de la noche a la mañana, en herramientas vitales de trabajo. A esto, se le sumó la incertidumbre mundial ante una enfermedad letal y desconocida que se propagaba a gran velocidad en todos los rincones del planeta dejando millares de fallecidos cada día y desatando tensiones sociales, raciales y políticas. Aun así, las autoridades académicas tuvieron que implementar acciones urgentes para no interrumpir la educación (Gonçalves, 2021). Los docentes quedaron como responsables de la integración y desarrollo del alumno ante una realidad inestable, que ellos mismos no lograban descifrar, desencadenando en una gran frustración y tensión emocional alta ante el temor natural a contraer una enfermedad que se convirtió en el epicentro de toda conversación y a un aumento en niveles de estrés laboral (Czerwinski, 2020). Si en la modalidad de educación presencial ya existían detonantes de estrés laboral entre docentes, y se demandaba mucho tiempo planificar una clase; la modalidad virtual se convirtió en algo más complicado, ya que requiere de más tiempo para prepararse, dado a que se precisan dinámicas totalmente diferentes a las que se pueden realizar en un aula presencial. Por su parte, muchos estudiantes tampoco contaban con equipos ni conectividad apropiados, y no tenían la disciplina o la capacidad para estar largos periodos de tiempo sentados frente a un ordenador. Alcas, establece que, con el modelo instruccional a distancia, los docentes no solo deben lidiar con el empleo de recursos tecnológicos, si no con el constante envío de trabajos o reportes a través de email, la insistente comunicación por redes sociales o sistemas de mensajería instantánea de los alumnos, y la incertidumbre de los padres por saber si los trabajos de sus hijos e hijas están completos o no (Alcas et al., 2019).

1.3 ¿Cómo apoyar a los docentes?

Tal como establece Tacca Huamán (2019), la estabilidad emocional de los educadores es un asunto de vital importancia en la agenda política-educativa en cualquier país, y exige sensibilización, pero, sobre todo, la identificación de los niveles en la intervención requeridos

y corresponsabilidades; así como la generación de propuestas integrales que potencien por un lado el valor del docente y por otro, cambien la percepción hacia los profesores, ya que muchas veces no valoran su trabajo. Por esto, es importante encontrar mecanismos que contribuyan a la disminución del estrés laboral y en algunos casos, el Burnout del profesorado (que se ha visto exacerbado por la pandemia), y ofrecer herramientas que les ayuden a enfrentarse ante cualquier otra situación similar que ocurra a lo largo de su carrera profesional. De igual forma, es necesario ofrecer habilidades de gestión emocional junto con herramientas que desarrollen la autoeficacia y la autoconfianza que tiene el docente de lograr los resultados pretendidos. De esta forma, los docentes podrán sentirse capaces de manejar las presiones relacionadas con el trabajo. De lo contrario, solo aumentará el agotamiento, el estrés y el Burnout entre este grupo que tanto influye en el desarrollo de la sociedad (Yu et al., 2014). Establecer puentes y recursos para que los cuerpos docentes tengan acceso a técnicas de afrontamiento para manejar su estrés, es una tarea urgente. Ya sean técnicas de relajación, respiración, cognitivas, entrenamiento en habilidades sociales, manejo de crisis y autoconocimiento. Por ello, esta investigación plantea el uso de la Terapia de Arte como un vehículo de prevención y mitigación del estrés laboral.

1.4 ¿Qué es la Terapia de Arte? La Terapia de Arte como vehículo de mitigación de estrés laboral en docentes.

El ser humano siempre ha tenido la necesidad de expresarse. Incluso, desde antes de la creación del lenguaje, el arte ha existido como un medio de comunicación para plasmar conceptos, ideas, sentimientos, y crear récords visuales de experiencias, descubrimientos, creencias y rituales. Esta manifestación logra crear una conexión con las emociones, haciendo que puedan ser experimentadas, reconocidas y gestionadas en el proceso. Como plantea Prinzhorn (1972), el arte sacia el impulso de expresarse que tienen los humanos. Nieto de Alba, destaca el final del siglo XIX, como uno de los hitos que marcan el reconocimiento del arte como una herramienta terapéutica, cuando en Europa y en Estados Unidos se da a conocer el concepto del inconsciente, primero por Sigmund Freud y luego por Carl Jung. Se afianza este reconocimiento con el movimiento del expresionismo, que busca demostrar al espectador los sentimientos del artista y también con el surrealismo que plasma los sueños, y las imágenes del subconsciente. Crece exponencialmente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se comenzaron a utilizar en los hospitales servicios psicológicos y se implementaron terapias innovadoras que asistían en el desahogo de los sentimientos de los pacientes. Precisamente en esa misma época, el Artista Británico Adrian Hill, utilizó por vez primera el término Terapia de Arte en la publicación de su libro de 1945 ¨El Arte vs. La Enfermedad¨ .La Terapia de Arte utiliza los materiales y el proceso creativo para aumentar autoconocimiento, promover el desarrollo personal, y expresar emociones, percepciones, ideas o experiencias de la vida, sin necesidad de recurrir al uso de lenguaje verbal. Con esto ayuda a reconciliar conflictos emocionales, promover el autoconocimiento, mejorar la autoestima, manejar adicciones, trabajar traumas y reducir la ansiedad (American Art Therapist Association, 2021). No hace falta tener alguna patología para obtener beneficios de la Terapia de Arte (Marxen 2011). Es importante destacar, que, para llevar a cabo actividades de Terapia de Arte, tampoco es necesario tener habilidades artísticas, ya que se enfoca más en el proceso que en el resultado y en la manifestación del subconsciente.

Squilante (2019), indica que existe poca investigación sobre los docentes y las terapias de Artes Expresivas, incluyendo la Terapia de Arte. Sin embargo, en otras poblaciones se han visto cómo, estas prácticas son un potente método contra el estrés, el agotamiento, y por consecuencia, la salud física, la autoeficacia, y la salud mental en general. Por consecuencia, establece que además de poder ayudar a los maestros en todas estas situaciones, también contribuye en su relación con los estudiantes (Squilante, 2019).

Kaimal, Ray y Muñiz (2016), realizaron un un estudio para analizar el impacto de la creación de arte visual en los niveles de cortisol. Este estudio planteaba como punto de partida que mientras más altos son los niveles de cortisol, mayor es el estrés en un individuo. Los resultados mostraron que hubo una reducción significativa en los niveles de cortisol después de una sola sesión de cuarenta y cinco minutos de creación de arte utilizando materiales de collage, plastilina y / o marcadores. Adicionalmente, se encontró que la disminución de los niveles de cortisol no estaba relacionada con el tema del trabajo de cada participante sino con el acto de hacer arte en sí mismo. Por su parte, Curry y Kasser (2005), utilizaron mandalas para medir como disminuía el estrés entre los maestros, obteniendo grandes resultados. Por lo que, también, los recomendaron como actividades que se pueden llevar a cabo en conjunto con los estudiantes, si se quiere abordar algún conflicto específico o tranquilizar los ánimos en un día complicado y estresante. En conclusión, la Terapia de Arte es un recurso de intervención que ha demostrado ser muy eficiente en el tratamiento y prevención de estrés laboral.

2. Objetivos de la Investigación.

El objetivo de la investigación es comprobar que la Terapia de Arte es una útil herramienta para la prevención y mitigación del estrés laboral. En el proceso, se busca identificar cuáles son los principales estresores de los maestros preescolares, y entender actitudes y sentimientos hacia la búsqueda de apoyo emocional.

3. Muestra y/o participantes.

La muestra de este trabajo está conformada por 125 docentes de preescolar de corriente regular del Estado de México que trabajan a tiempo completo en instituciones públicas y privadas, y que cuentan con de 5 años de experiencia laboral, e hicieron la transición de clases presenciales a dictar clases virtuales durante la emergencia sanitaria por el COVID-19. La horquilla de edad de los participantes es de 26 a 60 años. Siendo 119 mujeres (95.2%) y 6 hombres (4.8). Un 65.6% cuenta con una Licenciatura y un 24% con estudios postgraduados. Un 40% catalogó su situación económica como ¨Muy difícil o difícil¨.

La participación en el estudio fue voluntaria, confidencial y en línea. Se explicó que lo que se quería lograr es tener un entendimiento profundo de la situación emocional de los docentes en México tras la pandemia por el COVID-19, para así poder plantear soluciones reales para la prevención y mitigación del estrés laboral. Además, se expuso que una de estas soluciones era la integración de la Terapia de Arte como parte de programas de apoyo emocional. Se distribuyó un cuestionario con 34 preguntas sobre su percepción del impacto que ha tenido la pandemia en su vida personal y profesional, y su parecer sobre el acceso que han tenido a servicios de salud mental.

4. Metodología.

Se trata de un estudio descriptivo realizado a partir de datos cuantitativos y experiencias cualitativas que se llevó a cabo entre el 12 de mayo y el 8 de julio de 2021. Previo a la serie de 6 talleres vía ZOOM que conformaron la investigación, se administró un cuestionario de elaboración propia solicitando datos demográficos de los/as participantes e información relacionada con sus percepciones sobre la salud mental y el impacto que ha tenido la Pandemia por el COVID-19 en sus carreras profesionales. También respondieron a Maslach Burnout Inventory – Education Survey, (Maslach et al., 1996), que ha sido diseñado para medir el Burnout en docentes en tres categorías; cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Una de las particularidades del Maslach Burnout Inventory – Education Survey (MBI-ES) es que se evalúa la crisis directa en la relación de un individuo con su trabajo, no necesariamente con su equipo o las personas con las que interactúa cuando lleva a cabo sus labores. Esta relación puede ir desde el compromiso al Burnout.

Esta evaluación-inventario de Maslach, tiene un formato en tres fases, consta de 22 ítems e indaga sobre aspectos sociales y no sociales del trabajo. Considera planteamientos desde el punto de vista de su individuo en estados favorables y desfavorables en el contexto laboral. El inventario de Maslach sirvió como un punto de partida para identificar si el grupo de docentes que serían intervenidos sufren Burnout. Además, al inicio y final de cada sesión, se solicitó que los participantes respondieran una pregunta sobre cómo son sus niveles de estrés en ese momento y las emociones experimentadas en cada taller. Los talleres tuvieron una duración de 90 minutos aproximadamente, e incluían una breve descripción del tema y algunos datos para contexto, explicación del ejercicio dirigido, un espacio de: 30 minutos o más para llevar a cabo la actividad, y tiempo de discusión por voz o mediante el chat.

El programa se llamó ¨Talleres de Terapia de Arte¨ y se enfocó en el autocuidado, la gestión de emociones, y la relajación. Se llevaron a cabo cada dos semanas vía el sistema de videoconferencia ZOOM, y de antemano solo se compartían los materiales que cada participante debía traer. Se usaron materiales comunes que se encuentran en cualquier hogar y se hizo hincapié en que se podía utilizar cualquier sustituto en caso de que no tuvieran a mano lo solicitado. Cada taller tenía un ejercicio de estiramiento corporal o respiración y se llevaba a cabo una pregunta de calibración sobre el estado emocional antes y después de cada sesión.

5. Resultados.

Previo al inicio de las sesiones, se distribuyó entre los participantes cualificados, un cuestionario de elaboración propia para obtener datos demográficos y otras preguntas para conocer las características del grupo y sus necesidades. Destaca que un 40% dijo que consideraba que la pandemia había agravado su salud emocional y que un 46% respondió que le gustaría recibir apoyo emocional. Por su parte, un 91% considera que no recibió las herramientas y la capacitación necesaria para llevar a cabo su trabajo durante la emergencia sanitaria, o la que recibió no fue suficiente. Un 86% de los docentes encuestados contestó que deseaba regresar a su aula presencial.

Por su parte, los resultados obtenidos al administrar el Inventario Maslach de Burnout en Docentes al inicio del estudio, sacó a la luz, indicadores importantes sobre la percepción sobre la situación laboral y el estado emocional. Por ejemplo, un 83% de los participantes que respondieron, dijeron que al menos una vez al mes, o más veces, se sienten emocionalmente agotados por su trabajo. Un 44% reveló que al menos una vez al mes, o más veces se sienten frustrados en su trabajo y un 55% contestó que al menos una vez al mes o más veces se cansan de trabajar todo el día con alumnos.

Otros datos interesantes obtenidos tras la administración del inventario Maslach al grupo que participó del estudio fue que un 54% expuso que al menos una vez al mes o más veces se sienten quemados por su trabajo, un 29% contestó que se siente acabados al límite de sus posibilidades al menos una vez al mes o más veces y un 28% respondió que al menos una vez al mes o más veces, sienten que trabajar directamente con alumnos les causa estrés. Al comienzo de la intervención, ya había quedado establecido mediante los instrumentos de medición administrados, que existía un cierto nivel de estrés en los participantes, causado por la situación general relacionada con la pandemia, la incertidumbre, la preocupación económica en el hogar así como en la comunidad, y las limitantes de enseñar en línea mientras se esfuerzan por mantener el interés en niños de edad preescolar, que muchas veces accedían a clase mediante la pantalla de un teléfono móvil.

En cada taller, se solicitaba a los participantes que compartieran cómo se sentían en una escala del 1 al 5, siendo el 1 muy relajado y el 5 muy estresado. Un 58% de los participantes llegaba

con un nivel de estrés de entre 4 y 5 en una escala de 5, y un 79% de los participantes reportaba al finalizar los talleres un nivel de estrés de entre 1 y 2 en una escala de 5.

Sumado al trabajo terapéutico, el programa de Talleres de Terapia de Arte en el Estado de México, logró crear un espacio de reflexión y autocuidado que a su vez ayudó a los participantes a sentirse acompañados en momentos de incertidumbre. Se recibió con mucho agrado la participación puntual y recurrente. Se contó con un nivel de participación en los talleres de un 90%. Un 99% de los participantes dijo que recomendaría los talleres a otras personas. Parte del cuestionario que se administraba al finalizar cada taller, solicitaba que cada participante listara las emociones que había experimentado en el taller. Las más citadas fueron: Tranquilidad, calma, esperanza, liberación, relajación.

6. Discusión.

Los resultados del estudio ponen en evidencia la importancia de crear espacios dentro del horario del trabajo de los docentes para la reflexión y la gestión de emociones. Esto no solamente eleva el estado de ánimo de la persona, sino que demuestra el interés y compromiso de las autoridades escolares en cuidar el bienestar de sus trabajadores y normalizar así, la necesaria conversación sobre temas de salud mental.

Este estudio demuestra que estas prácticas de Terapia del Arte son un potente método contra el estrés, el agotamiento, y por consecuencia, la salud física, la autoeficacia, y la salud mental en general tal como lo planteó Squilante (2019). Se constató en una de las sesiones, cómo los mándalas disminuían el estrés entre los maestros, y tranquilizaban los ánimos en el aula, como lo experimentó Curry y Kasser (2005). El uso de materiales de arte para crear collages, y otros materiales como plastilina y marcadores por un periodo de al menos 45 minutos, logró crear un estado de calma en los participantes, así como lo vieron Kaimal, Ray y Muñiz (2016). También se encontró que el bienestar de los participantes no tenía que ver con el resultado de la actividad en sí, sino con el acto de hacer arte en sí mismo. (Kaimal et al., 2016). Los resultados mostraron que todos los participantes tuvieron una reducción significativa del estrés. Y es que, como se ha planteado, el estrés es parte de la vida y puede transformarse en un propulsor de acción y superación. Sin embargo, es de suma importancia, que se comprenda que el estrés excesivo o la falta de un periodo de recuperación tras un episodio de estrés, puede desembocar en Burnout. Cuando aceptamos esta realidad y aprendemos estrategias para identificar y gestionar el estrés, creamos una nueva realidad y fortificamos nuestra salud emocional para hacer frente a las diferentes situaciones que debamos afrontar y encontrar en nuestro interior, tranquilidad, calma, liberación, y sobre todo esperanza.

7. Conclusión.

Este estudio se planteó para investigar y comprobar si es posible bajar los niveles de estrés de los docentes de preescolar del Estado de México, llevando a cabo actividades de Terapia de Arte. Los resultados de la investigación, constatan que es posible lograr un efecto calmante inmediato en las personas que han participado en las sesiones de Terapia de Arte, corroborando lo que varios estudios han mostrado, que el bienestar experimentado por los participantes no tenía que ver con el resultado del proyecto realizado, sino con el acto de hacer arte en sí mismo. Con estos talleres se creó un espacio para la reflexión y el autoconocimiento, que ayuda a identificar el estrés y evitar llegar a Burnout, lo que afecta no solamente a la vida de los docentes, sino también a la de sus familiares y a la comunidad escolar en general. Otro importante aspecto es que se consiguió concienciar sobre la importancia de estar en sintonía con las emociones y hacer una pausa cuando ya el estrés está bloqueando y desestabilizando, para poder buscar descanso y/o alternativas que ayuden a preservar la salud emocional del docente. Entre los logros se incluye, la normalización en cuanto a hablar sobre la salud mental,

teniendo en cuenta que es un tema tabú en la cultura local, ya que México es el segundo país del mundo con mayor estigma sobre las condiciones mentales. Se concluye con la relevancia de continuar explorando la Terapia de Arte y las artes expresivas como un método de ayudar a prevenir y mitigar el estrés laboral en los docentes. Este programa ha sido una primera toma de contacto y se pretende continuar trabajando en programas similares con esta población. Como futura línea de investigación se propone continuar aplicando este tipo de talleres en docentes de otros niveles académicos y comparar resultados, así como publicar esquemas de planificación que puedan servir de ayuda a los grupos de trabajo que están queriendo implementar ayuda psicosocial en las escuelas.

Referencias bibliográficas.

Alcas Zapata, N., Alarcón Diaz, H. H., Venturo Orbegoso, C. O., Alarcón Diaz, M. A., Fuentes Esparrell, J. A., & López Echevarria, T. I. (2019). Tecnoestrés docente y percepción de la calidad de servicio en una universidad privada de Lima. Propósitos y Representaciones, 7(3), 231. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.388

Alonso, J., Buron, A., Bruffaerts, R., He, Y., Posada-Villa, J., Lepine, J. P., Angermeyer, M. C., Levinson, D., de Girolamo, G., Tachimori, H., Mneimneh, Z. N., Medina-Mora, M. E., Ormel, J., Scott, K. M., Gureje, O., Haro, J. M., Gluzman, S., Lee, S., Vilagut, G., Kessler, R. C., … World Mental Health Consortium (2008). Association of perceived stigma and mood and anxiety disorders: results from the World Mental Health Surveys. Acta psychiatrica Scandinavica, 118(4), 305–314. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2008.01241.x

American Art Therapy Association (2021). About Art Theraphy. Recuperado el 20 de agosto de 2021. https://arttherapy.org/about-art-therapy/

Aydin, B. & Kaya, A. (2016). Sources of stress for teachers working in private elementary schools and methods of coping with stress. Universal Journal of Educational Research, 4(21A), 186-195.

Azipitarte Rubio, A. (2009). El estrés en las enfermedades cardiovasculares. Libro de La Salud Cardiovascular Del Hospital Clínico San Carlos, 583–590.

Curry, N. A., & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 22(2), 81–85.

Czerwinski N., Egan H., Cook A., Mantzios M. (2020). Teachers and mindful colouring to tackle burnout and increase mindfulness, resiliency and wellbeing. Contemp. Sch. Psychol. 25, 535–545. doi: 10.1007/s40688-020-00279-9

Díaz Bambula, F.,López Sánchez, A. M.,& Varela Arévalo, M. T. (2012).Factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. Universitas Psychologica,11 (1), 217-227).

Gonçalves, V. O., & Assis, R. M. de. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11(3), 795–803. https://doi.org/10.3390/ejihpe1103005.

Hiebert B.A., Farber I. Teacher Stress: literature Survey with a few Surprises. Canadian Jounal of education. 1984;9(1):14-2

Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. Journal of Art Therapy Association, 33, 74-80.

Keavney, G., & Sinclair, K. E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. Review of Educational Research, 48(2), 273–290. https://doi.org/10.2307/1170085

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. Educational Review, 29, 299–306.

Lazarus y Folkman. Estrés y procesos cognitivos. Editorial Martínez Roca. Barcelona, España 1986.

Marxen, E. (2011). Diálogos entre Arte y Terapia. Barcelona: Gedisa.

Maslach, Christina & Jackson, Susan & Schwab, Richard. (1996). Maslach Burnout Inventory -- Educators Survey (ES).

Morgan, H. (2016) Relying on high-stakes standardized tests to evaluate schools and teachers: A bad idea. The Clearing House. Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 89(2), 67-72. https://10.1080/00098655.2016.1156628

Nasetta, Susana & de Bortoli, Miguel & Tifner, Sonia. (2006). Aulas que enferman. Psicología y Salud.

Nieto de Alba, M. (2021) El arte cuenta historias. Casos y herramientas de psicoterapia de arte con niños, México: Independiente

Organización Mundial del Trabajo, Estrés Laboral. (n.d.). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro lima/documents/genericdocument/wcms_475146.pdf

Prinzhorn, H. (1972). Artristy of the Mentally Ill: A Contribution to the Psycology and Psicopathology of Configuration. Nueva York: Springer.

Rodríguez, L.,Oramas, A.,& Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, Mexico. Salud de los Trabajadores, 15(1), 5-16

Selye, H. (1976). Stress without distress. In Psychopathology of human adaptation (pp. 137-146). Springer, Boston, MA.

Sorenson, D. R. (2007) Stress management in education: Warning signs and coping mechanisms. British Educational Leadership, 21(3), 10-13.

Squillante, AnnaRose, "Teachers' Stress and the Benefits of Expressive Arts Therapy: A Critical Review of the Literature" (2019).Expressive Therapies Capstone Theses. 110.

https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/110

Tacca Huamán, D. R., & Tacca Huamán, A. L. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. Propósitos y Representaciones, 7(3), 323. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304

Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. American Educational Research Journal, 44(3), 519–558

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative effect, and self-efficacy. Social Behavior & Personality: An International Journal, 30(5), 485–493.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job Burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. Social Indicators Research, 122(3), 701–708.

Análisis psicosocial de las actitudes hacia la alimentación en estudiantes adolescentes desde la institución educativa.

María Elvira Zorzo. Universidad Americana de Europa (México).

María Teresa Durango Oquendo. Universidad Americana de Europa (México).

1. Actitudes hacia la alimentación y educación para la salud en tiempos de pandemia.

1.1. Importancia de las actitudes hacia la alimentación.

Cuando hablamos de actitudes, nos referimos a una serie de evaluaciones de carácter general que la persona realiza en cuanto a lo favorable o desfavorable que resulta una persona, situación u objeto (Petty & Wegener, 1998). Por lo tanto, las actitudes son estructuras relativamente duraderas de creencias entorno a un objeto o situación concreta que predispone a la persona a responder de una determinada manera (Caduto, 1992). Las escalas de valores constituyen el sistema de referencia básico que orienta y determina la conducta y forma de vida global de un individuo. (Benayas & Marcén, 1995). De ahí la relevancia del estudio de las actitudes que conforman la escala de valores de la persona, porque tal y como apunta Morales (2006), las actitudes son importantes porque son predisposiciones de carácter no innato, que se aprenden y provocan una valoración positiva o negativa hacia un objeto específico.

Las actitudes están sumamente relacionadas con la percepción que se tiene de sí mismo y la forma de relacionarse con los demás, sin embargo, su desarrollo obedece a un proceso social en el que se va formando progresivamente la personalidad, incluso puede dar forma y ayudar a estructurarla hasta lograr consolidarla. A pesar de esto, las actitudes pueden ser modificadas si se ven permeadas por nuevas creencias, modas y aprendizajes que resulten significativos. El entorno social va a ser un referente en cuanto a la influencia sobre nuestras creencias y, por tanto, sobre nuestras actitudes, juicios y opiniones sobre ciertos temas como la alimentación y los hábitos de vida saludables.

Los hábitos de alimentación son comportamientos colectivos y repetitivos que conllevan a la selección y el consumo de determinados alimentos como respuesta a varios factores, entre los que cabe destacar: el entorno familiar, el medio escolar y la influencia de los medios de comunicación. La infancia es el momento óptimo para adquirir hábitos de alimentación saludable lo cuales se basan en el ejemplo y la constancia, mientras que en la adolescencia los cambios de orden emocional y psicológico pueden influir en la dieta prestando mayor atención a la imagen corporal o siguiendo patrones de conducta alimentaria, como el consumo en exceso de productos ultra procesados ricos en grasas, azucares y sodio. De estas circunstancias nace la necesidad de forjar las actitudes hacia la alimentación saludable que logren modificar y mantener en el tiempo los comportamientos repetitivos que garanticen un equilibrio nutricional. El conocimiento sobre nutrición y su relación con la salud es la mejor manera de conseguir un cambio en los hábitos alimentarios incorrectos y de inculcar costumbres sanas y perdurables (Vidal, 2012).

1.2. La escuela como promotora de las actitudes para una alimentación sana.

Instituir la escuela como espacio de formación y socialización implica reflexionar desde varios aspectos, uno de ellos es el componente pedagógico y curricular que hace posible el desarrollo de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje. Otro es el que debería involucrar fundamentalmente la comprensión y el uso activo del conocimiento fijando sus prácticas en la reflexión crítica y la participación activa, pues la escuela debe mantener una intención formadora, haciendo esfuerzos para que lo aprendido sea significativo y transformador en el actuar humano. En consonancia con dichos aspectos, es fundamental promover estrategias didácticas que susciten una educación nutricional, en la que se genere conciencia y se modifiquen las actitudes, de la tal forma que logren perdurar en el tiempo; la idea es que a través de diferentes acciones se desarrolle el pensamiento mediante la apropiación de nuevos conceptos, su proyección y la comprobación de lo aprendido, produciéndose así, las condiciones necesarias para lograr un cambio de actitudes hacia los hábitos de alimentación saludable.

En este mismo ámbito, la adopción de programas especiales, la alineación de la norma y la implementación de estrategias que orienten el comportamiento alimentario podrían ser garantes de un cambio en las actitudes de los estudiantes y de una modificación de su conducta que logre generar en ellos autorreflexión, ya que es la escuela, después del núcleo familiar, la llamada a favorecer cambios que desencadenen transformaciones en la manera de actuar y de tomar decisiones frente a situaciones que los benefician.

Es importante apuntar que para poder adoptar los programas el profesorado debería recibir una formación adecuada para poder elaborar los talleres o programaciones, contando siempre con el asesoramiento de profesionales sanitarios y el apoyo de las familias (Talavera y Gavidia, 2013).

1.3. La pandemia COVID-19 y la educación para la salud.

El año 2020 ha sido protagonista de un suceso de gran relevancia que ha provocado cambios tanto a nivel profesional como personal. Este suceso ha sido la pandemia Covid-19. La acción de este virus es declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como una emergencia sanitaria de salud pública de alcance global el 30 de enero de 2020 al ser calificada como epidemia. El 11 de marzo de 2020 se produce otro momento relevante, Covid -19 cambia de situación y pasa de ser calificada como epidemia a convertirse en pandemia, en este momento ya está extendida en varios continentes y países, entre los que se encuentran España y Colombia (OMS,2020). Y es que si algo ha caracterizado a Covid-19 ha sido su capacidad para extenderse de forma rápida, debido, en parte, a la globalización (Peeri et al., 2020). En la actualidad, a día 28 de febrero de 2022 según datos del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social en su página web (www.mscbs.gob.es), el número de personas contagiadas de Covid-19 en el mundo es de 434.154.739. De las cuales 10.977.524 son personas contagiadas en España y 6.064.583 casos en Colombia.

Hoy sabemos de esta nueva patología que, tras un periodo de incubación, aparecen una serie de síntomas entre los que se encuentran: tos seca, fiebre, dolor de cabeza y muscular, fatiga y dificultad para respirar (Rothan & Byrareddy, 2020). Si la enfermedad se agrava puede incluso ocasionar la muerte del paciente (Wang et al., 2020). Aunque, tal y como apuntan Rothan y Byrareddy (2020), hay personas que se infectan, pero son asintomáticas, es decir, no presentan síntoma alguno, aunque pueden contagiar sin ser conscientes de lo que está ocurriendo.

Es importante tener en cuenta que la pandemia ha dado lugar a una percepción continua de amenaza por el miedo al contagio lo que ha provocado repercusiones a nivel emocional en las

personas que no se han contagiado aún, afectando a su salud mental. Junto a esta percepción se unen, las medidas de seguridad recomendadas para evitar los contagios, como mantener distancias o evitar contactos, que han provocado una serie de consecuencias negativas, tales como el aislamiento, soledad no elegida y deterioro de la salud a nivel físico, psicológico y social (Saltman et al., 2020). Por todo ello, la educación para la salud es una herramienta de vital importancia en el punto en el que nos encontramos para prevenir el deterioro de la salud y trabajar en pro del bienestar de las personas.

La educación para la salud y los hábitos de vida saludables, en España, se encuentran enmarcados en la legislación educativa desde la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hasta la actual Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En este marco normativo se hace hincapié en que el alumnado alcance un desarrollo adecuado para lograr una vida saludable, para ello se deben desarrollar una serie de competencias entre las que se encuentra la capacidad para llevar una alimentación saludable (Ayuso et al., 2019).

Entre tanto, en Colombia la educación para la salud está estipulada dentro del marco de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la ley general de educación en la que el Congreso decreta en su Título I las disposiciones generales, en el Articulo 5 contempla las disposiciones correspondientes a los fines de la educación de conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política, en la que se especifica en el Numeral 12 la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, en la Sección Segunda para la educación preescolar el Articulo 15 en el literal *j*, contempla la necesidad de la formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud y para la educación básica en el Articulo 21 literal *h* está contemplada la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente.

Flores (2020), en su artículo *Covid-19: alimentación, salud y desarrollo sostenible*, manifestó la importancia de la integridad del estado nutricional, cómo éste contribuye de manera significativa a proteger a las personas frente al contagio por cualquier agente infeccioso y durante la convalecencia asociada con cualquier tipo de proceso inflamatorio (incluida la infección por el virus SARS-Cov-2). Esto sin duda significa que mantener un equilibrio nutricional podría resultar beneficioso para combatir enfermedades, pues es sabido que las personas con un estado nutricional adecuado podrían presentar cuadros menos graves de la Covid-19.

1.4. Educación para la salud dentro de los contextos educativos.

Educar para la salud es un proceso en el que se favorece su promoción y mantenimiento a través de la clasificación de estrategias educativas que puedan influir de manera significativa en dicha práctica. En el marco del aprendizaje en la escuela, podría lograrse un cambio de actitudes frente a la toma de decisiones sobre una alimentación saludable. Sin embrago, transformar esquemas conceptuales puede volverse una tarea ardua cuando el entorno social está marcando la pauta de alimentación, volviéndose una necesidad imperiosa la promoción de la salud en niños y adolescentes a través de estrategias que la validen. Ya que la escuela como motor social del cambio podría favorecer y redimensionar a profundidad los hábitos de alimentación saludable. En los últimos años los temas vinculados con la alimentación están tomando mayor importancia en los diseños curriculares y en la investigación educativa respecto a los conocimientos que sobre ellos tienen los alumnos, debido a los problemas de salud manifestados por niños y adolescentes (Bizzio, 2009).

En Colombia, ya fue sancionada la Ley 2120 de 2021, más conocida como Ley de Comida Chatarra, lo que significa que el Ministerio de Salud y la industria deberán hacer lo necesario para diseñar e implementar el etiquetado de dichos productos con base en la mayor evidencia científica existente, libre de conflictos de interés, tal y como ha ocurrido en México, Perú, Chile, Uruguay y recientemente en España. Tras la firma presidencial, Colombia ha tomado conciencia con la reglamentación de estos países, que desde hace años han avanzado en leyes de este tipo, acatando así las alertas y recomendaciones de la OMS/OPS sobre dos asuntos: el consumo excesivo de azúcares, grasas y sodio como un problema de salud pública que se asocia a las enfermedades no transmisibles de mayor prevalencia, y el etiquetado frontal de advertencia como herramienta práctica y efectiva para informar a la población sobre productos ultra procesados. De esta manera se toma conciencia en el momento de hacer la compra y adquirir este tipo de productos.

2. Método.

2.1 Objetivos de la investigación.

El objetivo de esta investigación es tener un primer contacto sobre los hábitos de alimentación y el papel de las actitudes en los mismos durante la Pandemia Covid-19 y revisar el papel relevante que tiene la escuela en la alfabetización para la salud del alumnado.

2. 2. Muestra.

El análisis y la interpretación de la información se realizó en una muestra conformada por 128 participantes con edades entre los 14 y 16 años, los cuales fueron seleccionados por ser un grupo intermedio de la básica secundaria de la institución educativa oficial Manuel Uribe Ángel que centra su actuar educativo dentro de las políticas emanadas por el Ministerio Colombiano de Educación Nacional que obedecen a un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentadas en una concepción integral. Los estudiantes vienen de todos los barrios y veredas de la localidad y de algunos municipios aledaños. Sus núcleos familiares pertenecen a un estrato socioeconómico de nivel medio y medio bajo, un 70% de las familias están conformadas por madre, padre e hijos y el 30% restantes por familias disfuncionales conformadas por abuelos, tíos o parientes cercanos. De los 128 estudiantes, 72 son mujeres, 57 hombres y 3 de ellos no se reconocen como hombre o mujer.

128 Estudiantes	72 mujeres
	57 hombres
	3 no se reconocen como hombre o mujer

Tabla 1. Descripción de la muestra.

La participación en el estudio fue voluntaria, confidencial y anónima. A los participantes se les explicó que se trataba de un estudio para conocer sus hábitos de alimentación y algunas percepciones de tipo emocional ocasionadas por la pandemia. Los participantes respondieron a un cuestionario formado por diversas preguntas relacionadas con su la alimentación, hábitos y actitudes más comunes durante la pandemia ocasionada por Covid-19. Se proporcionaron además, datos de contacto del investigador de referencia del proyecto. Este estudio sigue los procedimientos éticos concordantes con la Declaración de Helsinki (Word Medical Association, 2013).

2.3 Metodología e instrumentos utilizados.

Se trata de un estudio descriptivo realizado a partir de datos cuantitativos y datos cualitativos. Se formularon una serie de preguntas a fin de recoger información para el análisis de los hábitos y actitudes en la alimentación más comunes durante la pandemia, así como variables socioemocionales más recurrentes durante el confinamiento. Los aspectos definidos fueron

evaluados a través de un cuestionario de elaboración propia estructurado en: datos sociodemográficos, percepción de la situación nutricional e información psicoemocional. Los datos se obtuvieron mediante un formulario online enlazado con un correo electrónico que permitió formular una serie de preguntas vinculadas a una hoja de cálculo donde se almacenaron las respuestas y posteriormente se analizaron por categorías.

2.4 Resultados alcanzados.

De acuerdo con los resultados arrojados en esta primera categoría que describe los productos de mayor consumo durante el confinamiento se puede evidenciar los gustos y preferencias que tienen los adolescentes entre los 14 y 16 años. Si bien las proteínas, frutas y verduras tienen un promedio de consumo del 58,6%, los productos como los embutidos alcanzan una puntuación del 61,7%, otros como las comidas rápidas, gaseosas, bebidas industriales y productos de empaque también tienen un porcentaje significativo de consumo entre los adolescentes encuestados. A continuación, en la tabla 2 se muestran los porcentajes de consumo de alimentos, durante la pandemia Covid-19, obtenidos a partir del cuestionario anteriormente expuesto.

Producto	%
Frutas	58,6 %
Verduras	54,7 %
Carne	76,6 %
Pollo	70,3 %
Pescado	32,8 %
Arroz	82 %
Productos de panadería	60,9 %
Embutidos (salchicha, mortadela, jamón, salchichón)	61,7 %
Frituras	42,2 %
Comida rápida (perros, hamburguesas, pizzas, salchipapas)	53,9 %
Gaseosa	53,9 %
Refrescos de caja o bolsa	43,8 %
Dulces (chocolates, bombones, confites, galletas, helados)	54,7 %
Productos de paquete (mecato)	59,4 %

Tabla 2. Porcentaje de consumo de alimentos durante el confinamiento.

Respecto a la apreciación que tienen los estudiantes de su alimentación (Tabla 3), se observa que más de la mitad (53,9%) afirma no tener una alimentación saludable, sin embargo, al comparar el porcentaje de respuesta negativa sobre la capacitación recibida en hábitos de alimentación saludable se observa una puntuación similar (54,7%) lo que resulta congruente con el aumento de peso percibido durante la pandemia. Es evidente, además, el desconocimiento que se tiene sobre las nuevas políticas públicas (67,2%) fijadas por el actual gobierno, cuyo propósito principal es el etiquetado frontal de advertencia en alimentos ultra-procesados que excedan sus contenidos de azúcares, sodio o grasas.

Aspectos Alimentarios	SI	NO
¿Cree que tiene una alimentación saludable?	46,1 %	53,9 %
¿Ha notado un aumento de peso desde que inició la pandemia?	41,4 %	58,6 %
¿Ha recibido capacitación sobre hábitos de alimentación saludable?	45,3 %	54,7 %
¿Conoce si en Colombia existen políticas públicas que regulen los productos que se venden para el consumo humano?	32,8 %	67,2 %

Tabla 3. Percepción de la situación nutricional.

Los resultados de la tabla 4, reflejan algunas de las situaciones socioemocionales más marcadas durante la pandemia Covid-19 en el grupo de encuestados, donde la ansiedad presenta un 59,4%, la depresión un 26,6%, la sensación de soledad un 33,6% y la tristeza 35,9%. Otros sentimientos como la alegría con una puntuación de 35,2%, la oportunidad para compartir en familia con un 50,8%, los conflictos familiares con un 37,5% enfermedad 13,3% e irritabilidad 26,6%.

Situaciones de mayor prevalencia	%
Depresión	26,6 %
Ansiedad	59,4 %
Soledad	33,6 %
Tristeza	35,9 %
Alegría	35,2 %
Conflictos familiares	37,5 %
Angustia	22,7 %
Una oportunidad para compartir más en familia	50,8 %
Enfermedad	13,3 %
Irritabilidad	26,6 %

Tabla 4. Apreciación psico-emocional durante la pandemia Covid-19.

2.5. Discusión.

Los resultados obtenidos en el estudio sacan a la luz varios aspectos que permiten identificar algunas variables con respecto a la pandemia, el aislamiento social y las cuarentenas declaradas por los gobiernos para evitar la propagación del virus. Aunado a ello, situaciones de consideración como la alimentación, el estado nutricional y la salud mental. En la encuesta, los estudiantes aseguran tener un consumo promedio de frutas y verduras del 56,6 % y de proteína 59,9 %, sin embargo, el consumo de embutidos, productos de panadería y paquetería están por encima de este promedio, teniendo en cuenta además que, aunque por debajo del promedio anterior, más de la mitad de los encuestados consumen comidas rápidas, gaseosa y dulces. Estas cifras son coherentes con la información arrojada en la última encuesta de situación nutricional de los colombianos ENSIN (2015) cuyos resultados ofrecen cifras preocupantes en cuanto al aumento de sobrepeso y obesidad en 5,2 puntos porcentuales con respecto a la encuesta de 2010, lo que indica que el 56,4% de la población presenta exceso de peso. Con referencia a estas cifras, se determinó que 1 de cada 5 adolescentes hasta los 17 presenta exceso de peso, es decir, el 17,9%.

En cuanto a la percepción de la situación nutricional de los adolescentes encuestados, los resultados muestran que un 96,1% consideran importante tener una alimentación sana, sin embargo, el 53,9% dicen no tener una alimentación saludable lo que sin duda es coherente con las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (OMS), según las cuales más de 1900 millones de personas en todo el mundo padecen sobrepeso y 650 millones obesidad considerando esto, que el 58,6% afirmaron haber percibido un aumento de peso durante el confinamiento. Para la OMS, una de las causas de dicha situación es la ingesta de alimentos de alto contenido calórico ricos en azúcar y grasas que tiene como posibles consecuencias enfermedades cardiovasculares, trastornos del aparato locomotor y algunos tipos de cáncer.

Respecto a la apreciación pscicoemocional, las emociones son una serie de condiciones desencadenantes de estímulos o sensaciones relevantes, que tienen como función la adaptación al entorno, por lo que es inquietante el porcentaje de encuestados que presentaron ansiedad (59,4 %) durante el confinamiento. Según Martínez-Taboas (2020), entre los síntomas más reportados en estudios que indagan la salud mental de personas en la pandemia está la ansiedad. Sin duda, esta emoción puede llegar a desatar situaciones de

preocupación y miedo intenso, produciéndose incluso episodios de taquicardia. Otras emociones de cuidado identificadas en el estudio fueron la soledad (33,6 %), depresión (26,6 %), tristeza (35,9 %), conflictos familiares (37,5 %), irritabilidad (26,6 %), angustia (22,7 %). Siendo todas estas emociones precursoras de hábitos de comida poco saludables, debido a la necesidad de azúcar para equilibrar estos estados emocionales.

2.6. Conclusión.

La idea que sustenta este estudio es el análisis de la situación de los estudiantes en cuanto a su alimentación y el estado emocional que presentaron durante el confinamiento causado por el Covid-19. Es claro que la alimentación, aunque sea un aspecto biológico está relacionado por el contexto sociocultural. Tal y como se ha apuntado a lo largo de este trabajo, el entorno social va a ser un referente en cuanto a la influencia sobre nuestras creencias y por tanto sobre nuestras actitudes, juicios y opiniones sobre ciertos temas como es la alimentación y los hábitos de vida saludables. Hoy en día, hay un exceso en el consumo de comida rápida o productos industriales, lo que puede favorecer un problema relevante como es el desarrollo de enfermedades no trasmisibles como la obesidad y la diabetes, entre otras. Desde la perspectiva de Adam (2019), los factores determinantes de la salud mental son complejos y se está presentando una evidencia progresiva que revela una fuerte asociación entre una dieta deficiente y la exacerbación de los trastornos del estado de ánimo, como la ansiedad y la depresión, así como otras afecciones neuro-psiquiátricas. Este panorama, sin duda desalentador, nos invita a profundizar en el estudio de las causas y consecuencias de una malnutrición, así como a desarrollar estrategias encaminadas a mejorar la situación nutricional de los adolescentes, favoreciendo pautas de autocuidado desde la escuela, donde se establezcan planes para fortalecer la relaciona entre las emociones y la alimentación.

Finalmente, cabe reflexionar sobre los conocimientos y actitudes adecuadas con relación a los procesos de nutrición humana en los adolescentes que se deberían adquirir desde la escuela y, si las intenciones de aprendizaje emanadas por el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a nutrición humana son suficientes y pertinentes para garantizar su protección alimentaria. Es así, como se evidencia la necesidad de enriquecer la labor de la escuela como promotora del cambio de actitudes de cara a la alfabetización alimentaria y por ende, la alfabetización en salud, a través de la incorporación de herramientas educativas para estructurar y aplicar el conocimiento de forma metódica en la adquisición de hábitos saludables de alimentación.

Referencias bibliográficas.

Adan, R., Van der Beek, E. M., Buitelaar, J. K., Cryan, J. F., Hebebrand, J., Higgs, S., Schellekens, H. & Dickson, S.L. (2019). Nutritional psychiatry: Towards improving mental health by what you eat. European Neuropsychopharmacology: the Journal of the European College of Neuropsychopharmacology, 29(12),1321–1332. https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2019.10.011

Ayuso Margañón, R., Molina Garuz, M-C. & Medina Moya, J.L (2019). La promoción de salud como materia del currículum educativo en el contexto catalán. Tendencias Pedagógicas, 33, 83-98. https://doi.org/10.15366/tp2019.33.007

Bizzio, M. V. (2009). Una indagación sobre la vinculación que realizan los alumnos entre su alimentación y el consumo energético. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 8 (3), 1037-1053. https://www.researchgate.net/publication/41043474

Caduto, M. (1992). Guía para la enseñanza de valores ambientales. Programa Internacional de Educación Ambiental. UNESCO-PNUMA.

Ministerio de Salud. (2015). Encuesta Nacional de Situación Nutricional de Colombia. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/ensin-colombia-2018.pdf

Flores, M. (2020). Covid-19: alimentación, salud y desarrollo sostenible. Descarga de responsabilidad. En R. Cordera & E. Provencio (Ed.), Cambiar el rumbo: el desarrollo tras la pandemia (195-201). Universidad Autónoma de México.

Marcén, C. & Benegas, J. (1995). La Educación Ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales. Revista Complutense de Educación, 6 (2), 11-28. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220011A

Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué Sabemos actualmente?. Revista Caribeña de Psicología, 4 (2), 143-152. https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907

Morales, P. (2006). Medición de actitudes en psicología y educación (3ª ed.). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Organización Mundial de la Salud. (2017). Diabetes. http://www.who.int/es/news-room/fact sheets/detail/diabetes.

Peeri, N. C., Shrestha, N., Rahman, M. S., Zaki, R., Tan, Z., Bibi, S., Baghbanzadeh, M., Aghamohammadi, N., Zhang, W. & Haque, U. (2020). The SARS, MERS and novel coronavirus (COVID-19) epidemics, the newest and biggest global health threats: what lessons have we learned?. International Journal of Epidemiology, 49 (3), 717-726. https://doi.org/10.1093/ije/dyaa033.

Petty, R. E., Briñol, P. & Tormala, Z. (2002). Thought Confidence as a Determinant of Persuasion: The Self-Validation Hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 82 (5), 722-741. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.722

Rothan, H. A. & Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. Journal of Autoimmunity, 109, e102433. https://doi.org/10.1016/j.jaut.2020.102433

Saltzman, L., Hansel, T. C. & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12 (S1), S55-S57. http://doi.org/10.1037/tra0000703

Talavera, M. & Gavidia, V. (2013). Percepción de la Educación para la Salud en el personal docente y el sanitario. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,27, 115-129. http://doi.org/10.7203/DCES.27.2569

Vidal, M. M., Díaz-Santos, A., Jiménez, C. & Quejigo, J. (2012). Modificación de ciertas actitudes frente a la alimentación en estudiantes de enfermería tras cursar la asignatura de nutrición y dietética. Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria, 32 (1), 49-58.

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. JAMA, 310 (20), 2191-2192.

Cultura científica: mas allá de una metodología activa.

José Ricis Guerra. (España).

Ana Belén Borrachero Cortés. Universidad de Extremadura (España).

1. Fundamentación.

Las metodologías activas son una serie de estrategias y técnicas que buscan el aprendizaje en nuestro alumnado, donde éste juega un papel activo, deja de ser receptor para convertirse en empoderado, pasando de ser pasivo a tener un rol mucho más activo. El docente es quien diseña y planifica diferentes actividades, haciendo participe de ellas al alumnado, trabajando en equipo, donde a través de debates, presentaciones de hipótesis y resoluciones de problemas los aprendizajes se dirigen hacia entornos cercanos de su realidad. Las metodologías activas desarrollan una mayor capacidad de trabajo en equipo, profundizan en los conceptos, las asignaturas se vuelven más fáciles, promueven la interacción con otras materias y la relación de los contenidos con el entorno cercano del alumnado. Todos sabemos cuáles son las principales metodologías activas, Aprendizajes Basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Servicio o la Gamificación, para llevar al aula los contenidos de una forma más lúdica.

Nuestra experiencia didáctica, *se centra en la metodología Cultura Científica***, metodología** *cercana* al Aprendizaje Basado en Proyectos. Para profundizar en la *Cultura Científica*, y de este modo dar a conocer nuestra experiencia didáctica**,** debemos señalar las diferencias entre ambas.

De modo sintetizado, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) busca alcanzar objetivos de alto nivel cognitivo, para llegar a un producto que a veces, y señalamos a veces, no coincide con el centro de interés del *alumnado, no siendo motivante para el mismo.* Aquí el centro de interés viene "impuesto", ya sea por el docente o por los contenidos que se den en su materia. Es cierto que este tipo de aprendizaje obtiene mejores resultados académicos, pero tiene como barrera la curiosidad del alumnado.

Por lo tanto, conocidos los principios del ABP, nuestra experiencia didáctica se centra en esta nueva metodología, *Cultura Científica*. Este modelo de aprendizaje debemos entenderlo como la búsqueda del aprendizaje a través del disfrute de los intereses de los alumnos para alcanzar unos contenidos, sean estos académicos o lúdicos, relacionándolos directamente con su realidad. (Asunción, S., 2019; Cálciz, A. B., 2011).

Este modelo de aprendizaje tiene como base la relevancia de los intereses de los alumnos, convirtiéndolos en aprendizajes motivadores, relacionándose directamente con los contextos que le rodean.

2. Objetivos.

Con todo ello, nuestra experiencia busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Fomentar y publicitar este modelo de aprendizaje basado en la Cultura Científica, dando visibilidad a los intereses de nuestros alumnos.
- Sensibilizar sobre el impacto de las actividades humanas y los residuos de consumo diario que éstas generan, extrapolándolos a su contexto, teniendo con ello una visión global y real de los mismos.
- Concienciar sobre la necesidad de separar los residuos en el hogar para su correcto reciclaje, como buena práctica diaria.
- Buscar el apoyo docente realizando una planificación en nuestro horario lectivo para llevar a cabo este modelo pedagógico.

3. Propuesta.

Las metodologías activas suelen usarse en educación para buscar el placer de hacer las cosas diferentes, gracias a ellas los docentes debemos recuperar el foco de interés de nuestro alumnado. El modelo pedagógico de *Cultura Científica* se centra en *no repetir* una perspectiva de la educación que teníamos antes, donde los alumnos ejercían un rol pasivo.

Buscamos con esta metodología, un protagonismo compartido docente-alumnado, poniendo siempre el foco en este último, buscando la manera de motivar a cada uno de ellos. (Rodríguez, S., 2017).

Con la *Cultura Científica*, pretendemos que los alumnos/as quieran estudiar por el placer de estudiar, motivarlos por el placer de aprender, no por notas numéricas. Nuestro alumnado necesita "salir del pozo", del libro del texto, salir del aula y si esto no es posible, adentrar la calle en el aula.

Este modelo pedagógico nace de la observación, trata de tú a tú , de mirar a los ojos, de conectar con el alumnado, de hacer de su temática el foco del aprendizaje llevándolo al aula. Esta es la única forma como se aprende. Hay que tematizarlo, que sea fungible, sé que palpe, que lo vivencien, apropiándonos de sus historias, de sus experiencias, y que éstas conecten con la realidad del momento, generando pequeñas píldoras de conexión, vinculándolo con el contexto en el que vive nuestro alumnado. Este método de aprendizaje le da la importancia que se merece el alumnado, mostrándole respeto por sus intereses, dejándoles jugar, fantasear en un entorno donde suelen estar muy acotados en cuando a la flexibilización de actuaciones, regidas por objetivos cerrados. (Rivera, G. O., & Coronado, M. L. C., 2015).

La Cultura Científica nos permite romper barreras que los aprendizajes pasivos no pueden romper, potenciando la motivación, cohesionando al grupo. Eliminamos las dificultades de aprendizajes que presentan algunos alumnos, "*borramos*" los ritmos de aprendizajes, ya que cada alumno es un foco enriquecedor de aprendizaje y necesita su tiempo. Todos hablan, debaten y comentan sobre un tema que les resulta interesante, motivador, donde exponen sus experiencias. (Saldaña, M. F., 2021).

Nuestra experiencia didáctica, se desarrolla durante las clases de Ciencia de la Naturaleza con nuestro grupo de alumnos de 1º de Primaria (6-7 años) a partir de un foco de interés común, "*El mar",* unido a todo lo que lleva asociado: peces, color de arenas de las playas, contaminación de los océanos, surf… en definitiva el amor por el mar y el entorno que le rodea.

Nuestro grupo-clase, estaba preocupado por el uso de los plásticos, las consecuencias del mismo y como ensucian en sus contextos cercanos. En sus viajes, excursiones, vacaciones a la playa, salidas a parques,… ven todo lleno de plásticos, donde ven espacios sucios y se plantean las secuelas que pueden producir en el medio ambiente por ello, comenzamos a trabajar, dándonos pie la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, el tema de la contaminación ambiental, centrada en mares y océanos, con la idea de difundir esta problemática al resto de aulas de nuestro centro educativo fue los que nos empujó a realizar este trabajo. A partir de este centro de interés, empezamos a realizar actividades para darle visibilizar a todo el plástico que usamos diariamente. Entre las actividades que llevamos a cabo, están la construcción de animales marinos con materiales reciclados, carteles con peces de plásticos, - dando a entender que serán los peces que veremos en el futuro-, poniéndolos por el centro, construcción de una ola de plástico, donde simulamos que hacíamos surf entre botellas y latas, así como un video explicativo de nuestro trabajo que se colgó en la web del centro.



Figura 1. Ola de Plástico



Figura 2. Estos serán los peces que veremos.

También realizamos campaña de recogida de plásticos en los parques del entorno del centro, cambiando bolsas de basura por dibujos realizados por el alumnado. Otra actividad que realizamos para profundizar en la contaminación de los microplásticos como alimento de los peces, fueron las "operaciones de estómagos", para enseñar que nuestros peces comen plásticos debido la gran cantidad de ellos que tiramos tanto a ríos, mares y océanos.

4. Discusión de los resultados.

Tras esta experiencia didáctica, señalamos las ventajas que tiene el trabajar por metodologías activas y en nuestra práctica a través de este modelo pedagógico, Cultura *Científica*, hemos comprobado que *reporta grandes beneficios a nuestro alumnado*, no solo académicos sino personales, ya que abordamos los aprendizajes desde sus propios intereses, cubriendo *sus necesidades* de saber sobre aquello que les preocupa. Observamos un *mayor grado de compromiso* entre los alumnos, donde se crean redes colaborativas entre ellos, se comparten opiniones, se abren debates, se estructuran conocimientos y nuevas formas de aprendizajes. Por último, logramos *alumnos como protagonistas de su educación*, actores principales en las aulas.

Pero con este modelo pedagógico tiene limitaciones para poder desarrollarlo de una forma eficaz en las aulas. La *escasa flexibilización de los horarios lectivos* en nuestros centros no deja huecos para modelos pedagógicos centrados en los intereses de nuestros alumnos, estos se centran en objetivos curriculares cerrados, donde no hay cabida a aprendizajes no académicos.

Contamos con *escasa posibilidad de flexibilización o cambio de objetivos*, donde todas las asignaturas están pautadas en un horario que hay que cumplir.

Otro punto débil, es la *falta de apoyo de los docentes* en nuestros centros, *unido a la poca* aprobación de las familias, donde ven esta metodología como pérdida de tiempo o poco sentido académicos, olvidándose de las temáticas de aprendizajes que demandan sus hijos.

Por último, la necesidad de planificación del docente para "arañar" tiempo en su horario, donde pueda aplicar o llevar al aula este modelo, no quitando tiempo o quitando lo menos posible a las asignaturas, buscando la forma de llegar al final de cada trimestre a los objetivos que nos marcan.

Tras estas líneas, por un lado, conocemos los grandes beneficios que aporta este modelo pedagógico, el enriquecimiento que lleva a la comunidad educativa. Por otro, observamos las limitaciones que se nos presentan - currículos cerrados, imposibilidad de flexibilización de horarios, - para poder llevarlo a cabo, dándole al alumnado un rol de agente pasivo de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Arias Salegio, I. S., & Batista Mainegra, A. (2021). La educación dirige su mirada hacia la neurociencia: retos actuales. *Revista Universidad y Sociedad*, *13*(2), 42-49. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200042

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *7*(1), 65-80.

https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27

Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, *7*(40), 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf

Emeterio, G. S., & Fernández, C. R. (2022). ¿ Cómo se difunde la investigación sobre alfabetización científica en educación? Un estudio documental de la producción científica. *Revista Boletín Redipe*, *11*(04), 21-35.

https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1799

Rivera, G. O., & Coronado, M. L. C. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, *9*(17), 10-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585223

Rodríguez, S. (2017). Cultura científica y educación: Una mirada desde la formación inicial del docente. *Academo, 4*(1),4. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069611

Saldaña, M. F. (2021). La cultura científica: un quehacer constante en la sociedad. *Milenaria, Ciencia y arte(17),* 29-31. http://www.milenaria.umich.mx/ojs/index.php/milenaria/article/view/179

Tapia, A. A. F., Anchatuña, A. L. A., Cueva, M. C., Poma, R. M. M., Jiménez, S. F. R., & Corrales, E. N. P. (2018). Las neurociencias. Una visión de su aplicación en la educación. *Open Journal Systems en Revista: Revista de entrenamiento*, *4*(1), 61-74. http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/2320

Formación para el buen vivir: una provocación para el reencuentro en la escuela.

Libardo Salazar Gutiérrez. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

1. Introducción.

Este escrito reflexivo responde a temas fundantes desplegados desde la educación, en el que convocando algunos de ellos se ponen en escena para llegar a una construcción a modo de provocación, para acercarlos a la escuela como formadora de ciudadanos, para que, desde la educación como un derecho, se plateen propuestas para rescatar los fines de la educación, puestos en primer orden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De allí que se considere la educación como el motor del desarrollo de una sociedad, y uno de los caminos más viables para reducir la brecha de desigualdad social, económica y cultural, por lo que las políticas educativas a nivel mundial van encaminadas a alcanzar este objetivo. Sobre este tema, la Organización de las Naciones Unidas reconoce que la educación es un derecho y en algunos países se consagra que debe ser gratuita; además, garantizando el acceso y la permanencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, pero buscando una educación con una calidad alta.

A pesar de los esfuerzos de los países por implementar políticas que conlleven a una educación de calidad, por lo menos aceptable, en las instituciones educativas aún persisten las prácticas educativas fundamentadas en el modelo tradicional que en nada cautivan a los estudiantes. Modelos que afectan significativamente los porcentajes de repitencia escolar y los resultados de las evaluaciones en las pruebas externas, siendo los primeros porcentajes muy altos y los segundos muy bajos.

En este sentido, es que el liderazgo en una comunidad educativa como docente o directivo, platea retos que conducen a desarrollar propuestas para implementar enfoques o modelos pedagógicos que fortalezca el tejido social, que permitan la construcción de saberes y el acercamiento a la investigación en comunidad, modelos que se plasmen e implementen en el currículo, buscando mejorar sustancialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; donde, la interacción entre docente y estudiante permita la producción y reproducción colectiva de saberes y la reconstrucción de tejido social, privilegiando el trabajo grupal, la articulación con los saberes previos, el reconocimiento de lo contextual y cultural, entre otros aspectos.

2. Barreras del Desarrollo, un Reto para la Educación.

A través de la historia las comunidades humanas han luchado contra males sociales como la pobreza, la ignorancia, la injusticia, el miedo, la inequidad, entre otros. Muchas de las veces, estas dolencias han sido criadas y fortalecidas por los sistemas políticos cuando por medio de sus legisladores las hacen legales y las profundizan. La pobreza en los pueblos es producto de la acumulación de bienes en unos pocos ciudadanos por acción de suprimirlos a una gran

cantidad de ellos, de esa manera las riquezas se acumulan en muy pocas manos y la miseria se distribuye en un alto número de ciudadanos.

Uno de los bienes que se concentran en las manos de muy pocos son los territorios originarios, ya que por medio de las invasiones se usurparon a comunidades nativas, por la violencia partidista y posteriormente utilizando legisladores y leyes, los campesinos continúan perdiendo sus propiedades. Como lo indica Babeuf (1975), que "el déficit que se encuentra en la fortuna de estos últimos (no tienen suficiente), no tienen otro origen que el de los otros que se lo han robado" (p., 40).

Además, algunas empresas multinacionales se han apropiado del conocimiento ancestral de diversos pueblos nativos como son las semillas que por siglos fueron cultivadas, seleccionadas y mejoradas como: el maíz, la papa, la quinua, entre muchas; sin dejar atrás la medicina tradicional, como es el ingrediente activo acetil salicílico (aspirina) tomado de la planta nativa sauco, que actualmente está patentado por empresas multinacionales. Al tanto que, como producto del sistema económico expropiador, los campesinos deben pagar por utilizar las semillas que por centurias sus antepasados mejoraron y cultivaron. En este orden de ideas, el autor antes citado, indica que: "la producción de la industria y el genio devenga también propiedad de todos…estos inventores y estos trabajadores nuevos se han aprovechado". (p., 40)

Aún en la postmodernidad, las políticas locales están sujetas a decisiones internacionales, especialmente con los tratados de libre comercio, la implementación de políticas neoliberales y de globalización, donde los países en vía de desarrollo y otros menos favorecidos no deciden sobre aspectos cruciales de política social, salud pública, desarrollo, educación, entre otras, estados que se ven obligados a tomar determinaciones impuestas por organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la OCDE y otras organizaciones internacionales, que tejen una intrincada red mundial de condicionamientos, que son injerencias en asuntos fundamentales del desarrollo de un país como la educación; en este sentido, la OCDE implementa las criticadas pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) que evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos a través de tres pruebas estandarizadas principales: lectura, matemáticas y ciencias, desconociendo la desigualdad económica, cultural y social de los países participantes. Estas acciones globales van profundizando las brechas educativas, de desigualdad e inequidad social, como lo indica Babeuf (1975), "la educación es una monstruosidad, cuando es desigual" (p., 40).

En palabras de Steiner, Marx y Engels (2000), "todo estado termina siendo un despotismo y soportada en su poder político, es una violencia organizada de una clase para la opresión de otra" (p., 49).

3. Una Mirada a los fines de la Educación: El Reto.

Se cuestiona como orientar la formación de las nuevas generaciones, para rescatar lo básico o fundamental de la vida como la autenticidad, la felicidad, el asombro, la duda, el buen vivir; pero aprendiendo a pensar, a comunicarse y a convivir. En este sentido y sobre la curiosidad Stephen Hawking y Leonard Mlodinow (2010), comentan que: "los humanos somos una especie marcada por la curiosidad. Nos preguntamos, buscamos respuestas", cualidad que en los niños es un deleite y de forma natural, en ellos es frecuente el "porque" y se debe rescatar para etapas posteriores, en palabras de Ausin (2018), se debe "rescatar el amor a las preguntas, a la curiosidad, al asombro".

Se requiere de un proceso de formación que despliegue lo fundamental para formar parte activa de una comunidad, de participar en sus proyectos de desarrollo, de entender lo esencial

del trabajo en común-unidad, de rescatar los principios de la economía solidaria, como lo señala Kropotkin (S/F), debemos proclamar el derecho al bienestar, al bienestar para todo". Aspecto que destaca Noguera (2007), cuando indica que "es necesario aprender las cosas básicas de la vida y del buen vivir" (p., 228).

Por lo que es un reto mayúsculo para la escuela, en cualquier parte del mundo y desde luego, nuestro país no es la excepción a la regla. En Colombia hay ciertos indicadores o pistas que orientan la ruta del proceso de enseñanza y aprendizaje, y lo encontramos en Ley General de Educación o Ley 115, en el Artículo 5 que indica que la educación se debe desarrollar atendiendo a trece fines. En este sentido se citan tres de ellos, el primero: "el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos", el segundo: "la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad", y el noveno: "el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país" (MEN, 2007, p. 1).

El desconocimiento de los fines de la educación, con la respectiva difuminación de estos en la visión de la escuela, como todo el andamiaje curricular que se requiere en la escuela para implementarlos; sino que también, están los obstáculos que agobian la educación en países en vía de desarrollo, como son las barreras que giran en torno a las prácticas educativas poco eficientes, originadas en la educación tradicional, que se encuentran relacionadas con la falta de la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas, la inadecuada forma como se evalúa a los educandos y la rutinaria forma como los docentes acompañan la construcción de los saberes en las aulas.

Es indispensable regresar la alegría a las aulas escolares, donde el profesor debe ser un actor en muchos aspectos, para que mantenga viva la emoción del acto del aprendizaje, donde se requiere del espectador (aprendiz) la mayor atención posible, para que esta escena sea interesante, el maestro debe preparar una especie de guion detallado para el desarrollo de la clase, en una unidad didáctica, una secuencia de momentos y estrategias, que cautiven y permitan la aprehensión de saberes, consolidación de habilidades y competencias. El docente debe desplegar asuntos simples, significantes y motivadores, que los educandos consideren importantes y significativos para su vida y el de su comunidad. En este sentido Feyerabend (2003), indica que "el docente no sólo defiende su contenido, sino también el estilo de vida que representa" (p., 181).

En la misma ruta pedagógica, encontramos una propuesta que se orienta a fortalecer el saber, el hacer y el ser en la formación del estudiante. En esta propuesta De Zubiria (2017), plantea que "la educación básica debe estar concentrada en desarrollar tres esenciales competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir. En últimas, los estudiantes deberían ir a la escuela a aprehender a pensar, comunicarse y convivir. Todo lo demás es superficial al lado de esas tres esenciales competencias en la vida" (s.p.). Se desprende de este planteamiento que todas las áreas del conocimiento deben transversalizarse en un trabajo articulado por los docentes y un definido hilo conductor plasmado en el currículo institucional, priorizando la formación de ciudadanos con racionamiento crítico. Por lo tanto la enseñanza en el modelo tradicional, con su cúmulo de contenidos sale cuestionada, el estudiante requiere solamente

saber dónde está la información, y con la ayuda de la tecnología puede rápidamente llegar a ella; pero estableciendo en los estudiantes buenos hábitos en el uso de la tecnología, como saber hacer un uso crítico y creativo de las TICs, manejar la información para la toma de decisiones informadas y para la resolución de problemas, realizar trabajo en equipo especialmente usando tecnología en la nube y asumir un aprendizaje autónomo, autorregulado, rápido a lo largo de toda su vida.

Encontramos en otro enfoque pedagógico que se hace énfasis sobre la necesidad de formar personas con carácter o sensibilidad moral, para que reaccione efectivamente ante la inmoralidad y vulneración de derechos, lo que se conoce como educación sentimental. En este sentido Camps (2011), indica que "esta reacción *afectiva* es necesaria para orientar la conducta en contra de lo que se proclama como inaceptable e injusto" (p., 255).

También se encuentran los estudios sobre la influencia que el cerebro triunico ejerce en las decisiones que asume el ser humano, donde afloran reacciones básicas pero muy fuertes, las emociones que poseen gran significancia y la razón. Es por lo que tenemos dos vías de pensamiento: uno que es rápido, intuitivo y emocional, y otro lento, esforzado y racional; es decir que, el de vía rápida llega a conclusiones de forma automática y el de la vía lenta llega a respuestas conscientes, estos estudios fortalecen la formación basada en las competencias emocionales. En palabras de Rosler (2009), se indica que "el conocimiento del funcionamiento del cerebro es una herramienta de gran importancia para mejorar la eficacia de la comunicación persuasiva seductora en la relación educativa" (p., 3).

De lo anterior se determina que en la escuela se abren profundas brechas entre el modelo pedagógico tradicional y las nuevas generaciones que exigen de procesos de enseñanza y aprendizaje que los cautiven y enamoren. Es por lo que, se espera que la escuela encuentre la armonización entre el manejo de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La disociación entre la escuela y el estudiante es un conflicto entre la racionalidad y la emotividad, por lo que las dificultades presentes en la escuela para armonizar con las nuevas generaciones deben buscarse, entre otros factores, en la dificultad para manejar las emociones y otorgarles la importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se considera que la educación desarrolla una comunicación profunda, pero sin atractivo para el aprendiz, por presentar una especie de analfabetismo emocional. Por lo tanto, en la formación de nuevos ciudadanos se debe considerar un proceso mediado por el deseo si se pretende ser industria del conocimiento, en este punto el desafío es conectar la emoción con la razón, porque sin motivación no hay aprendizaje significativo.

Referencias Bibliográficas

Ausin. T. (2018). La filosofía no es inútil, es inevitable. ttps://theconversation.com/la-filosofia-no-es-util-ni-inutil-es-inevitable-105353

Babeuf, G. (1975). El manifiesto de los plebeyos y otros escritos. París, Ediciones La roca S. A. https://www.marxists.org/espanol/babeuf/el-manifiesto-de-los-plebeyos.pdf

Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona, Herder. https://libroayudate.files.wordpress.com/2015/07/victoria-camps-el-gobierno-de-las-emociones.pdf

De Zubiria, J. (2017). Semana: ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? https://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar/489542

Feyeraben, P. (2003). Provocaciones filosóficas. Madrid, Biblioteca nueva. https://hacerypensar.files.wordpress.com/2015/08/feyerabend-provocaciones-filosoficas.pdf

Kropotkin, p. (S/F). El comunismo libertario. https://www.nodo50.org/jjll.bolivia/jjll/QuienesS/Comunismo.htm

Longseller (2000). Ideario anarquista. https://longseller.com.ar/producto/ideario-anarquista/

Marx, C. y Engels, F. (2000). El manifiesto comunista. Elaleph editor. https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/marx-manifiesto-comunista.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Ley general de educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mlodinow, L. y Hawking, S. (2010). El gran diseño. Editorial Critica.

Noguera, A. (2007). Hojas de sol en la victoria regia: emergencia de un pensamiento

ambiental alternativo en América Latina. Manizales, Universidad Nacional. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/12049/anapatricianoguera.2007_Parte1.pdf?sequence=2

Rosler R. (2011). Artículo Neurociencias: Neurobiología y su impacto en la didáctica. https://web.facebook.com/notes/asociaci%C3%B3n-educar/art%C3%ADculo-neurociencias-neurobiolog%C3%ADa-y-su-impacto-en-la-did%C3%A1ctica/210340965675144/?_rdc=1&_rdr

Transformación de la política social en torno a la Educación para la Salud según la Agenda 2030. Una revisión sistemática.

Marta Alandí Palanca. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
María del Carmen Ortega Navas. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
María García Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción.

1.1. Antecedentes de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

En el año 2015, Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Un plan de acción y una oportunidad para que las naciones y sus sociedades establezcan una nueva ruta que mejore la vida de la población y que no se deje a nadie atrás (De Jesús Dávila, 2019).

Uno de los principales paradigmas que dominan y explican la actual Agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) son el de desarrollo sostenible entendido como el equilibrio entre el desarrollo económico, social y ecológico (Brundtland, 1987).

La Agenda cuenta con 17 ODS y 169 metas siendo únicos e indivisibles y que afectan a los diferentes niveles de gobierno e intervención. Los ODS incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o garantizar una vida sana (Naciones Unidas, 2015).

Los ODS y las metas se definieron y desarrollaron a través del diálogo entre los Estados miembros de Naciones Unidas, las autoridades locales, la sociedad civil, el sector privado y otros actores interesados (De Jesús Dávila, 2019). En el preámbulo de la declaración llevada a cabo por los países, se identificaron 5 áreas temáticas (Naciones Unidas, 2015), las cuales pueden observarse en la Tabla 1.

Áreas temáticas	ODS
Personas	1, 2, 3, 4 y 5
Planeta	6, 12, 13, 14 y 15
Prosperidad	7, 8, 9, 10 y 11
Paz	16
Alianzas	17

Tabla 1. Áreas temáticas identificadas y ODS. Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se establece las áreas de importancia crítica, tanto para la humanidad, como para el planeta, para ser englobadas en los ODS y sus metas.

1.2. La educación en la agenda 2030.

La educación es el principal promotor del bienestar de un país. El nivel de educación que tenga la población determinará su capacidad de competición en el panorama internacional y para afrontar los desafíos que se establezcan en el futuro. Ya se establece en la Declaración de Incheon de 2015, indicando que la educación desarrolla actitudes, así como valores y competencias, para que los ciudadanos gocen de una vida saludable,

tomando sus decisiones bien fundamentadas y afronten los problemas a escala local, nacional y mundial (UNESCO, 2015).

La UNESCO (2015) considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, transformadora de las vidas mediante el impulso del desarrollo sostenible, posibilitadora para la erradicación de la pobreza y la consolidación de la paz. Cada uno de los 17 objetivos de la Agenda 2030 necesita de la educación para que las personas tengan las herramientas necesarias que les permitirán construir un planeta donde se pueda vivir dignamente y en paz (Rieckmann, *et al*., 2017).

A lo dicho, se suman dos derechos fundamentales citados en la Constitución Española, por un lado, el artículo 27.2, el cual establece el objeto que ha de tener la educación, que consiste en desarrollar la personalidad de la ciudadanía respetando los principios democráticos de convivencia. Por otro lado, el artículo 43, indica que los poderes públicos deben fomentar la educación, tanto sanitaria, como física y el deporte.

1.3. Justificación.

Dentro de las políticas públicas, se establecen las políticas sociales, orientadas a la promoción y compromiso de evitar la desigualdad social y cuya meta es el desarrollo socioeconómico (Valdés Paz, y Espina, 2011). Los poderes públicos son el principal motor para establecer y poner en marcha políticas para alcanzar los ODS (Rieckmann, *et al*., 2017).

Aunque a nivel internacional se han realizado otros estudios promocionados por organismos tan importantes como la UNESCO (2015), este estudio se ha focalizado en las políticas sociales aprobadas en España. Se ha puesto énfasis en dos objetivos de la agenda 2030. Concretamente el ODS 4 establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas. Por otro lado, el ODS 3 pretende garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades (Ramirez-Rubio, *et al*., 2019; Rieckmann, *et al*., 2017). Ambos engloban el concepto de Educación para la salud, como un proceso educativo y un instrumento de salud pública, refrendados en su desarrollo legislativo mediante la Ley general de Sanidad y la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

A nivel nacional no se han encontrado revisiones sistemáticas anteriores que analicen si los gobiernos están cumpliendo o no con sus compromisos mediante la aprobación de políticas que incluyan los objetivos y metas de la agenda 2030. Ahí radica la importancia de este estudio, para ser un punto de partida y averiguar si se estaban produciendo cambios en las políticas sociales, tras los compromisos adquiridos en la agenda 2030.

El objetivo que se pretende con este estudio es analizar si se están produciendo cambios en la política social en torno a la educación para la salud según la agenda 2030 en el ámbito nacional.

2. Método.

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa de tipo descriptivo e inductivo, siguiendo las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020 (Page, *et al*., 2021), cuando resultaban de aplicación, incluyendo el diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección de archivos. Para elaborar diagramas de redes, y de esta forma categorizar y sintetizar los datos analizados, se utilizó el software ATLAS.ti versión 22.

2.1. Procedimiento de búsqueda y muestra.

Para poder identificar las políticas sociales en torno a la educación para la salud según la agenda 2030, durante la primera quincena de febrero de 2022, se visitaron las páginas web de

Naciones Unidas, UNESCO, la Organización Mundial de Salud, Ministerio de Sanidad, Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como la Red de Información Educativa (Redined), el Sistema de Información de Promoción y la Educación para la Salud (SIPES).

En la segunda quincena de febrero de 2022, se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos del Boletín Oficial del Estado, así como en los Diarios Oficiales y Boletines Oficiales de las Comunidades Autónomas de toda España y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, para la legislación publicada desde el año 1984 hasta la actualidad.

La estrategia de búsqueda se realizó en español, debido a las características de la investigación y que el estudio se centra en España, con las siguientes palabras clave: salud, educación, política, deporte, drogodependencias, adicciones, combinados con agenda 2030, y objetivos desarrollo sostenible. Se emplearon sinónimos para refinar la búsqueda. Se seleccionaron aquellos materiales en los que los términos aparecían en el título o en el texto. Inicialmente se localizaron 106 textos legales, que comprenden: Leyes, Reales Decretos, Decretos, Órdenes, Resoluciones y Acuerdos. Se excluyeron de la revisión aquella legislación que no cumplía con los criterios de búsqueda, así como los registros que estaban duplicados. Para organizar todos los documentos seleccionados, se empleó el software de gestión bibliográfica Mendeley.

2.2. Análisis de los datos.

El procedimiento que se llevó a cabo partió de una lectura inicial de los 106 textos legislativos, se seleccionaron un total de 11 documentos los cuales se prepararon y se asignaron al software ATLAS.ti versión 22 para simplificación de los datos, disposición y transformación y finalmente, obtención y verificación de conclusiones.

Se crearon categorías de intervenciones mediante criterios preestablecidos, basados en las metas 3.7 del ODS 3 y 4.7 del ODS 4:

> *Meta 3.7. Para 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación de la familia, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales.*
> *Meta 4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.*

Esta codificación proporcionó la base para determinar qué estudios eran elegibles para cada categoría planificada. Los registros seleccionados categorizados, se subcategorizaron y definieron según se muestra a continuación:

- Categoría 1 ODS 3: garantizar la salud pública a la población de tal forma que todas las personas de todas las edades lleven un estilo de vida saludable, tengan buena salud y promover el bienestar.
    - Hábitos saludables: se incluyen aquellas conductas y comportamientos llevados a cabo por toda la población y que afectan su bienestar tanto físico, como mental y social.
    - Bienestar: incluye las condiciones físicas, mentales, emocionales y sociales que proporcionan un sentimiento de satisfacción y tranquilidad.
    - Deporte: el que proporciona unas condiciones físicas que llevan a estilo de vida saludable.

  - Alimentación: elección del individuo de una dieta equilibrada que mantenga la salud y prevenga la aparición de enfermedades.
- Categoría 2 ODS 4: garantizar los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, la igualdad de género, estilos de vida sostenibles y la educación en salud.
  - Desarrollo sostenible: educar a la población para que la sociedad sea más respetuosa con el medio ambiente y garantizar el equilibrio entre el crecimiento económico, equilibrio medioambiental y el bienestar social.
  - Igualdad: educación inclusiva, equitativa, de calidad, promoviendo la cultura de paz y no violencia
  - Medio ambiente: la promoción de oportunidades de aprendizaje durante todas las etapas de la vida para todas las personas.
  - Programas: desarrollados por los gobiernos y educan a la población en temas de salud.

Los materiales se analizaron mediante un diagrama de Sankey, en el cual se observan los principales resultados en relación a las categorías y subcategorías. El diagrama cuantifica la frecuencia de los códigos, generando una matriz que muestra la cantidad de citas vinculadas a uno o más códigos, a través de los textos seleccionados.

3. Resultados.

Se encontraron un total de 1922 repertorios en bases de datos. Se aplicó el diagrama de flujo de PRISMA 2020 (Page, *et al*., 2021). La Figura 1 muestra cómo se llevó a cabo la selección de los documentos.

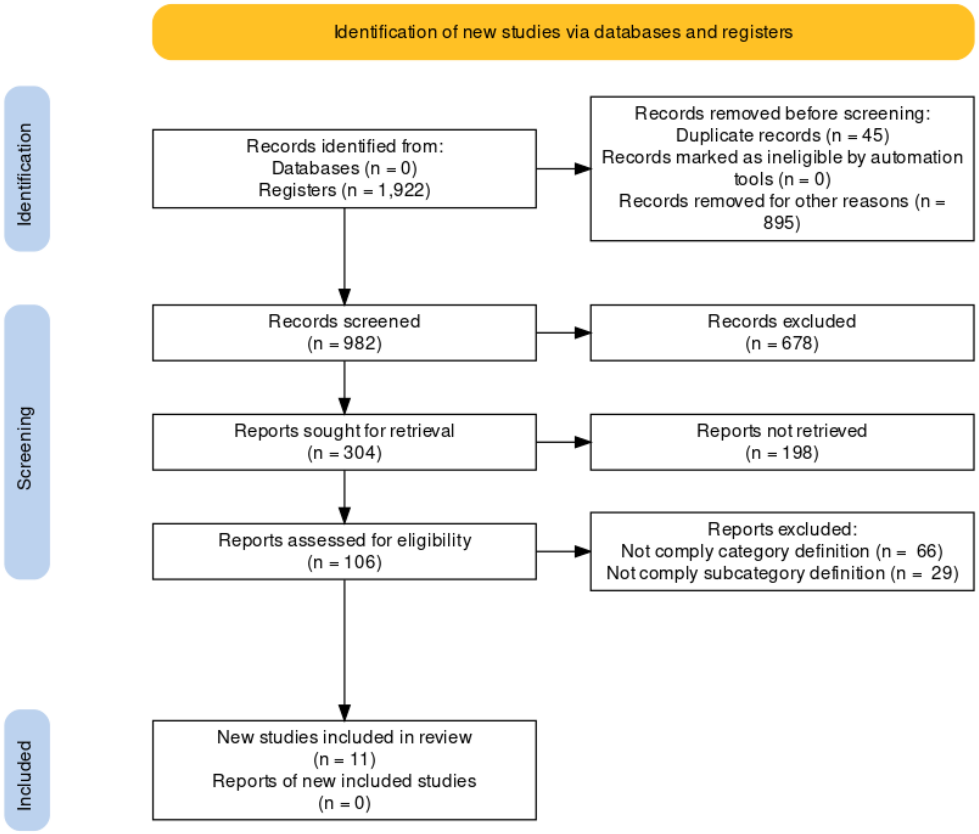


Figura 1: Diagrama de flujo PRISMA 2020. Fuente: Elaboración propia a partir de Haddaway, Pritchard y McGuinness (2021).

Se examinaron 106 documentos. Seguidamente, se realizaron búsquedas en los registros, tanto en el título como en el texto, para comprobar que incluían el objetivo a estudiar. Finalmente, tras aplicar rigurosamente los criterios de selección se analizaron 11 materiales de texto completo.

En la siguiente Tabla 2 se muestran los repertorios seleccionados y sus principales características.

Documentos legislativos	Características
Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad.	Regulación de las acciones sobre el derecho a la protección de la salud.
Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte.	Ordenación del deporte como factor fundamental de la formación y del desarrollo integral de la personalidad custodiada por Estado.
Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud.	Coordinación y cooperación de las Administraciones públicas sanitarias garantizando la equidad, la calidad y la participación social en el Sistema Nacional de Salud, y la reducción de las desigualdades en salud.
Ley 28/2005, de 26 de diciembre, de medidas sanitarias frente al tabaquismo.	Promoción de la prevención y control del tabaquismo. Limitaciones de su venta, suministro y consumo para proteger la salud de la población.
Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición.	Planificación, coordinación y desarrollo de las estrategias y actuaciones que fomenten la información, educación y promoción de la salud en el ámbito de la nutrición.
Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública.	Alcanzar y mantener el mayor nivel de salud a través de políticas, programas y servicios desarrollados por los poderes públicos, empresas y organizaciones ciudadanas.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, mejora de la calidad educativa.	Modifica algunos artículos de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Desarrolla valores de igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Se modifica parcialmente o se da nueva redacción a la Ley orgánica Educación y Ley orgánica reguladora del derecho a la Educación.
Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.	Currículo básico de la educación secundaria obligatoria y Bachiller. Contenidos de las asignaturas de las etapas educativas.
ORDEN de 15 de septiembre de 2006, de las Consejerías de Educación y de Sanidad y Consumo.	Creación de la "Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud" en la Comunidad Educativa.
Orden ECD/2475/2015, de 19 de noviembre.	Creación y regulación del «SELLO VIDA SALUDABLE» en los centros docentes.

Tabla 2. Documentos seleccionados y principales características. Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los diagramas de Sankey con el programa ATLAS.ti versión 22, para ejemplificar cómo se han trabajado las políticas sociales relacionadas con la educación para la salud según las indicaciones de la agenda 2030.

En la siguiente Figura 2: Diagrama de Sankey 1 se muestran las subcategorías de la categoría 1 ODS 3 (garantizar la salud pública a la población de tal forma que todas las personas de todas las edades lleven un estilo de vida saludable, tengan buena salud y promover el bienestar), con un total de 278 citas.

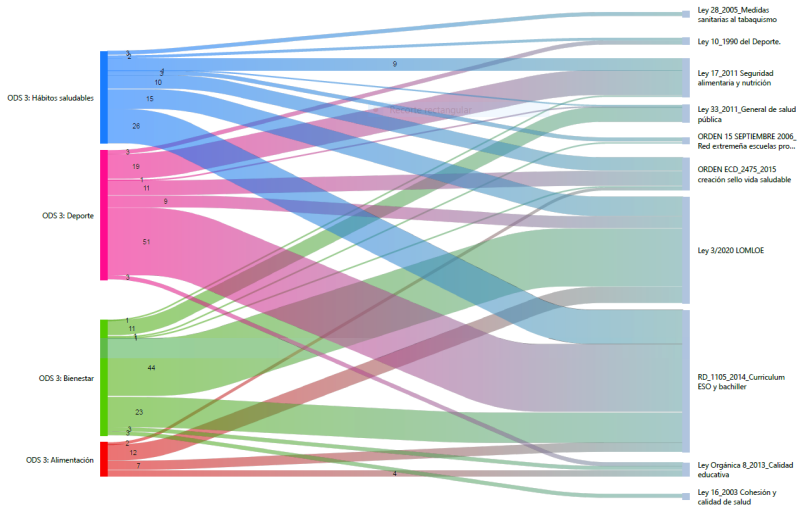


Figura 2: Diagrama de Sankey 1: Subcategorías de la categoría 1 ODS 3: Alimentación, Bienestar, Deporte, Hábitos saludables. Fuente: elaboración propia con software Atlas.ti versión 22.

Se aprecia que el mayor número de citas vinculadas a la Categoría 1 ODS 3, corresponde a la subcategoría Deporte con un total de 97 citas, lo que supone un 35% del total de citas de la categoría 1, seguida de la subcategoría bienestar, hábitos saludables y alimentación con unos porcentajes de 31%, 25% y 9% respectivamente.

En lo referente a los documentos analizados, el Real Decreto 1105/2014 es el que mayor porcentaje de citas presenta, con un total de 107 citas lo que supone un 38,5%. El valor máximo de la co-ocurrencia como conteo corresponde a las subcategorías deporte-hábitos saludables con un valor de 24; lo que corresponde con un coeficiente de 0,17.

En la siguiente Figura 3: Diagrama de Sankey 2 se muestran las subcategorías de la categoría 2 ODS 4 (garantizar los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, la igualdad de género, estilos de vida sostenibles y la educación en salud)

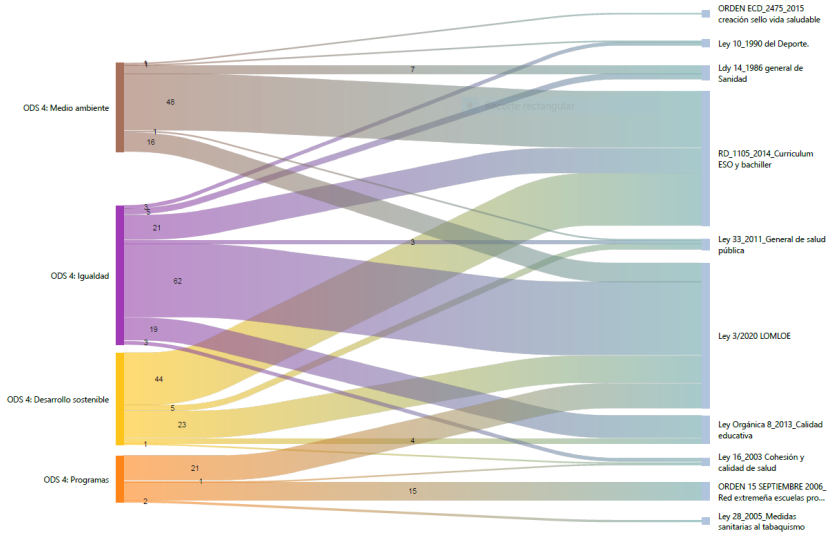


Figura 3: Diagrama de Sankey 2: Subcategorías de la categoría 2 ODS 4: Programas, Desarrollo sostenible, Igualdad y Medio ambiente. Fuente: elaboración propia con software Atlas.ti versión 22

Se encontraron un total de 306 citas. Se aprecia que el mayor número de citas vinculadas a la Categoría 2 ODS 4, corresponde a la subcategoría igualdad con un total de 116 citas, lo que

supone un 38% del total de citas en la categoría 2, le siguen las subcategorías desarrollo sostenible, medio ambiente y programas con unos porcentajes de 25%, 24% y 13% respectivamente.

Tras el análisis de los documentos se evidencia que la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es el que mayor porcentaje de citas tiene en relación al resto de archivos, con un total de 122 citas casi un 40% del total de citas de la categoría 2 ODS 4.En este caso el valor máximo de la co-ocurrencia como conteo corresponde a las subcategorías igualdad-desarrollo sostenible con un valor de 19; lo que corresponde con un coeficiente de 0,11.

Por último, se muestra la Figura 4: Diagrama de Sankey 3 el cual engloba ambas categorías y subcategorías.

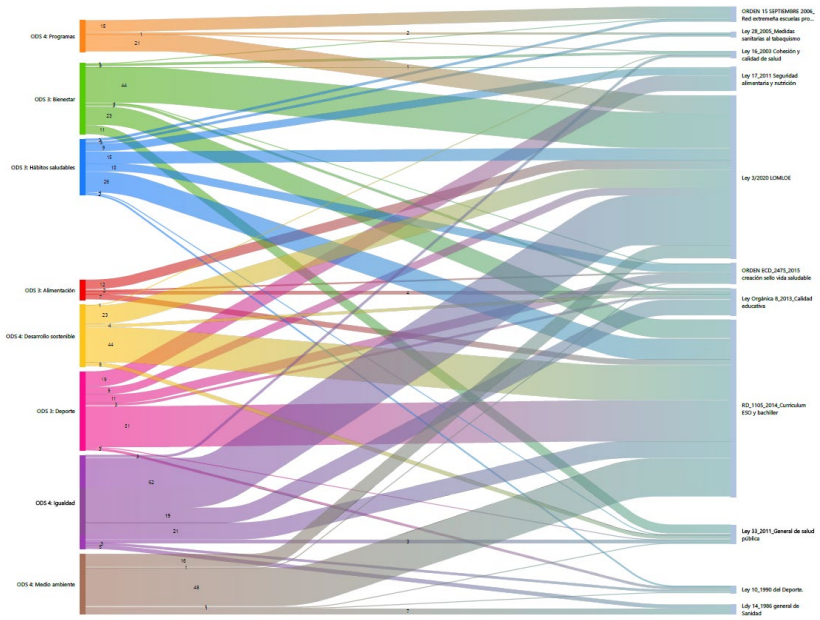


Figura 4: Diagrama de Sankey 3: categorías 1 y 2. Fuente: elaboración propia con software Atlas.ti versión 22.

Se puede apreciar que de un total de 584 citas, la categoría 1 presenta un total de 278 citas, representando un 47,6% del total y la categoría 2 un total de 306 citas representando un 52,4 % del total de citas.

Es el Real Decreto 1105/2014, el que mayor porcentaje presenta de los registros analizados con un total de 220 citas, lo que supone un 37,7% del total de citas. Le sigue muy de cerca la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación con 202 citas suponiendo un 34,6% del total de citas. Finalmente el valor máximo de la co-ocurrencia como conteo corresponde a las subcategorías igualdad-bienestar con un valor de 37; lo que corresponde con un coeficiente de 0,22.

4. Discusión.

Los hallazgos de esta revisión indican que las políticas sociales, publicadas en relación con la educación para la salud, están sufriendo una transformación según las indicaciones establecidas en la agenda 2030. Por ello, se evidencia que los acuerdos a los cuales se comprometió el gobierno nacional y regional según la agenda 2030, se están llevando a cabo en relación al ODS 3 “Salud y bienestar” y el ODS 4 “Educación de calidad”.

Los resultados obtenidos sobre los repertorios analizados, resaltan que la mayor aportación de citas de las categorías y subcategorías establecidas respecto a las metas 3.7 del ODS 3 "Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades" viene de la mano del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Por otro lado se observa que la mayor aportación de citas tanto de las categorías como subcategorías de la meta 4.7 del ODS 4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", se contempla en la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el análisis conjunto de todos los archivos examinados, se constata que la mayor aportación de citas de las categorías y subcategorías determindas para las metas 3.7 del ODS 3 y 4.7 del ODS 4, es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato estando muy próxima la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Lo cual indica el gran aporte que realizan ambos documentos al sistema educativo en la consolidación de estas metas.

Por lo tanto, uno de los vectores para poder transmitir estas metas a alcanzar, es a partir de la educación, ya que de ella depende el éxito de la transformación social en la que estamos inmersos.

Referencias bibliográficas.

Brundtland, G. H. (1987*). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común* https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

De Jesús Dávila, A. Y. (2019). La agenda para el Desarrollo Sostenible: reflexiones para el trabajo social en Puerto Rico. Análisis, 17(1), 1-16. https://doi.org/10.54114/revanlisis.v17i1.17556

Haddaway, N.R., McGuinness, L.A. and Pritchard, C.C. (2021). *PRISMA2020: R package and ShinyApp for producing PRISMA 2020 compliant flow diagrams*. (version 0.0.2). http://doi.org/10.5281/zenodo.4287834

Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad. *Boletín Oficial del Estado*, 102, de 29 de abril de 1986. https://www.boe.es/eli/es/l/1986/04/25/14/con

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, 249 de 17 de octubre de 1990. https://www.boe.es/buscar/pdf/1990/BOE-A-1990-25037-consolidado.pdf

Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud. *Boletín Oficial del Estado*, 128 de 29 de mayo de 2003. https://www.boe.es/eli/es/l/2003/05/28/16/con

Ley 28/2005, de 26 de diciembre, de medidas sanitarias frente al tabaquismo. *Boletín Oficial del Estado,* 309 del 27 de diciembre de 2005. https://www.boe.es/eli/es/l/2005/12/26/28

Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición. *Boletín Oficial del Estado*, 160 del 6 de julio de 2011. https://www.boe.es/eli/es/l/2005/12/26/28

Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública, *Boletín Oficial del Estado*, 240 de 6 de octubre de 2011. https://www.boe.es/eli/es/l/2011/10/04/33/con

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295 del 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 del 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Naciones Unidas (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Orden ECD/2475/2015, de 19 de noviembre, por la que se crea el distintivo de calidad de centros docentes Sello Vida Saludable. *Boletín Oficial del Estado*, 281 del 24 de noviembre de 2015. https://www.boe.es/eli/es/o/2015/11/19/ecd2475

Orden de 15 de septiembre de 2006, de las Consejerías de Educación y de Sanidad y Consumo, por la que se crea la "Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud" y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de la enseñanza no universitaria de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura,* de 21 de septiembre 2006. http://doe.juntaex.es/eli/es-ex/o/2006/09/15/(1)/dof/spa/pdf

Page, M. J., Moher, D., McKenzie, J.E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., Mcdonald, S., McGuinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J., Trico, A.C., Welch, V.A., Whiting, P. & Moher, D. Mckenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. The BMJ, 372. https://doi.org/10.1136/BMJ.N160

Ramirez-Rubio, O., Daher, C., Fanjul, G., Gascon ; M., Mueller, N., Pajín, L. Plasencia, A., Rojas-Rueda, D., Thondoo. M. y Nieuwenhuijsen, M.J. (2019). Urban health: an example of a "health in all policies" approach in the context of SDGs implementation. *Global Health* 15,(1): 87. https://doi.org/10.1186/s12992-019-0529-z

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015. https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf

Rieckmann, M., Mindt, L. y Gardiner, S. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible_Objetivos_de_aprendizaje

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción ODS4-Educación 2030. *Educación 2030: Hacia Una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Un Aprendizaje a Lo Largo de La Vida Para Todos*, 83. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guia-de-recursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS_ODS.pdf

Valdés Paz, J. y Espina, M. (2011) América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto – *Enfoques y experiencias*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210941

Educación en valores cívicos y éticos, inclusión y atención a la diversidad. Métodos pedagógicos en la LOMLOE.

Eva Ortiz-Cermeño. Universidad de Murcia (España).

Jorge Fernández-Herrero. Universitat d'Alacant (España).

1. Introducción.

Los enfoques transversales son estrategias planteadas en el aula que permiten el análisis y reflexión de una participación activa sobre problemas sociales, ambientales y de relación personal a escala local, regional, nacional y mundial abordados desde cada asignatura o área. Sus contenidos integran el ser, el saber, el hacer y el convivir con un componente moral, de actitudes, valores y normas que pretenden ofrecer una formación integral al discente y que han de ser trabajados desde la interdisciplinariedad (Rosales, 2015, Moreno, 2003, Bolívar, 1995).

A partir del Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, aprobado en la sesión del Consejo de Ministros celebrada el 15 de febrero de 2019, se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales "*aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta*" (art. 73, p. 88). En cuanto a la escolarización de los estudiantes que presenta necesidades educativas especiales, "*se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario*" (art. 74, p. 89).

Como se manifiesta en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), la educación inclusiva se convierte en un principio fundamental. El objetivo es atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado eliminando las barreras que limitan el acceso, participación y la formación de aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural. Por tanto, la educación inclusiva no se refiere únicamente al acceso a la educación, sino al compromiso del sistema educativo de preparar al estudiantado para la adquisición de habilidades, destrezas y competencias con los mismos derechos en igualdad de oportunidades, como se recoge en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Educación en Valores Cívicos y Éticos es el nombre de la nueva asignatura que crea la LOMLOE (2020), para que se curse en tercer ciclo de Educación Primaria y en uno de los cursos de la etapa de Educación Secundaria, enfatizando en las aulas el desarrollo sostenible de la Agenda 2030, con una perspectiva transversal de la igualdad de género y coeducativa. La finalidad es que el alumnado adquiera competencias en conductas cívicas y democráticas orientadas al respeto y a la empatía. Como argumentaba el pedagogo norteamericano del siglo XX, Dewey

en su obra más conocida, *Democracia y educación*, se trata de que en las escuelas se imparta un sistema educativo democrático en contenidos culturales, organización y actividad escolar para formar una ciudadanía comprometida con los valores de la sociedad.

La educación personalizada va tomando mayor protagonismo en las aulas. El discente se sitúa en el centro de atención y la labor de los docentes radica en detectar sus capacidades. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017, p. 4), esta enseñanza consiste en "*prestar especial atención a los conocimientos previos, las necesidades, las capacidades y las percepciones de los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje*".

2. Aplicación de los principios del diseño universal para el aprendizaje en la LOMLOE.

Se trata de proporcionar múltiples formas de representación de la información en el aula por diferentes canales y soportes con diversos medios y herramientas para expresar lo aprendido, para que todo el alumnado pueda participar atendiendo a la diversidad, de ahí que la LOMLOE (2020) incide en la importancia de la *equidad* en las clases para una educación inclusiva a través de métodos activos y pedagógicos.

La incorporación de estrategias de educación activa en las clases permite que estas sean más dinámicas, desde el nivel escolar hasta la educación superior. Aprender a cooperar, a dialogar, a conceptualizar, a pensar críticamente, a investigar, a evaluar ideas y resolver problemas reales habilita al alumnado a ser partícipe en la construcción de su formación y enseñanza. El aprendizaje activo se inserta en las metodologías del constructivismo e implica que la mente del educando esté activa y reflexionen sobre las actividades pedagógicas que realizan (Brauer, 2013).

Se trata de utilizar técnicas de instrucción que involucren a los educandos en el proceso de su aprendizaje a través de actividades como escribir, leer, hablar, investigar, utilizar materiales, realizar observaciones, recopilar y analizar datos, sintetizar o evaluar elementos conexos con el contenido tratado en clase. Asimismo, se involucra al estudiantado de manera directa realizando actividades o dinámicas que los lleven a pensar en lo que están haciendo (Bonwell & Eison, 1991). Esta enseñanza requiere que los educandos consideren no solo el contenido de la materia, sino también que lo relacionen con temas más desarrollados como pueden ser preocupaciones sociales, existenciales o conceptuales. Implica, por tanto, un proceso de pensamiento y reflexión mucho más amplio por parte del alumnado. De acuerdo con Barkley (2010), los discentes que aprenden en la construcción de su conocimiento son dinámicos en su estudio porque reconsideran el proceso y los resultados conseguidos.

Feldman (2005) define el aprendizaje "como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia" (p. 54). En tanto que Riva (2009) considera que es un "proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo" (p. 22). Cobra relevancia la formación orientada a la actividad del estudiantado como protagonista de su proceso educativo (Fink, 2003).

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han producido una evolución en el avance del conocimiento, en la cultura y en la convivencia democrática. Una *alfabetización digital* en la que el alumnado mejora la productividad en el proceso de la investigación. Como recoge el preámbulo de la LOMLOE (2020), el sistema educativo incide

en la competencia digital congruente con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Del mismo modo, las TIC aplicadas en el aula como herramientas y recursos educativos hacen que el estudiantado se motive e interactúe en su formación, ya sea a nivel audiovisual, gráfico, foros, redes sociales, etc., con diversos canales y soportes para el tratamiento y acceso a la información. También sirven para fomentar la convivencia escolar y contribuir a la resolución de conflictos (Amaro, 2015).

El modelo de diseño universal y sus principios de aplicación práctica hay que entenderlo como entornos diseñados para que sean utilizables por todas las personas, aplicando redes estratégicas en el aula de acción y expresión, tareas que proponemos a los estudiantes, recursos, etc., de ahí que la alfabetización digital y los diferentes medios que se apliquen en el aula para la adquisición del conocimiento teórico-práctico son fundamentales para ver cómo argumentan los educandos; También las redes afectivas que hay que activar mediante la motivación y la implicación docente-discente, así como las redes perceptivas para representar la información. Hay que llevar a cabo la capacidad de reflexión, diferentes niveles de desafío en el aula, agrupamientos, colaboración, variedad y riqueza de situaciones para que el alumnado tenga distintas oportunidades de implicación mediante variadas opciones.

3. Incorporación de la asignatura de educación en valores cívicos y éticos en el tercer ciclo de Educación Primaria y en Educación Secundaria en la LOMLOE.

El Real Decreto (1513/2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, al amparo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), concretaba la iniciación del alumnado en la participación democrática activa, y el estudio y carácter universal de los Derechos Humanos, para fomentar el conocimiento de las formas de organización en las sociedades democráticas, el reconocimiento de la diversidad, y el rechazo de las situaciones de discriminación e injusticia.

Igualmente, explicitaba la capacidad de los niños y niñas de "adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global, estímulo del pensamiento crítico, y la participación, con el objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios" (Real Decreto 1513/2006, p. 43080).

La denominada competencia social y ciudadana (Consejo de Europa, 2006) exterioriza la capacidad de ponerse en el lugar del otro, por la relación de tolerancia con los demás respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. La práctica de las normas sociales y la actuación responsable significa participar plenamente en la vida cívica. El desarrollo de esta competencia prevalece "*la adquisición de habilidades para la vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía democrática, al tiempo que abordaba el diálogo, el debate y la argumentación como procedimientos elementales para la toma de posturas sobre problemas y posibles soluciones*" (Real Decreto 1513/2006, p. 43081).

La finalidad de aplicar en el aula una educación cívica en el alumnado contribuye a conseguir una convivencia óptima en las clases, resolviendo conflictos de forma constructivista, a través de unas relaciones eficientes con los educandos. Entre las estrategias y actividades educativas González (2018) plantea entre otras: Discusión de dilemas morales para trabajar el desarrollo del juicio moral; Métodos de comprensión crítica para debatir los problemas, entenderlos, y establecer actitudes de compromiso; Diálogos sobre textos (artículos de prensa, textos filosóficos, literarios) para interpretarlos y analizarlos; Clarificación de valores en determinados temas y situaciones cívico-sociales (experiencias diarias y ejemplos de vida); Dramatizaciones y visión de películas; Mini-dilemas morales con frases inacabadas, etc.

En el Informe de Eurydice "*Educación para la ciudadanía en Europa 20*12", todos estos aspectos de la educación escolar habilitan al estudiantado a participar como ciudadanos activos con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para colaborar y cooperar en el desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven.

Con la LOMLOE (2020), tanto en el tercer ciclo de Educación Primaria como en Secundaria se contempla la inclusión de la materia "*Valores cívicos y éticos*", y se oferta obligatoriamente la de Religión, reforzando además la orientación con perspectiva de género. Del mismo modo en la Educación Secundaria Obligatoria con la LOMLOE (2020), las nuevas modificaciones han incluido la supresión de los ciclos, y como principios generales (art. 22) se agrega la perspectiva de género; hay un refuerzo del aprendizaje significativo; Un incremento de la autonomía y la reflexión; se descartan los itinerarios; Las materias comunes recogen flexibilidad de organización; Los Valores transversales destacan, el espíritu científico, la educación para la salud, la educación emocional, la creatividad; Programas de refuerzo y enriquecimiento curricular; empatía y atención a la diversidad (art. 27).

La educación cívica forma al estudiantado para la intervención activa en distintos colectivos adquiriendo una enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado sobre las obligaciones y deberes que han de desempeñar, como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad. Es misión del docente y del sistema educativo "*educar en valores para sustentar el logro de una sociedad más justa e inclusiva, facilitar la diversidad de experiencias de aprendizaje para un ejercicio competente de la ciudadanía y garantizar calidad y equidad en los resultados de aprendizaje*" (Hernández, 2016, p. 29).

Los valores cívicos no son innatos, no se nace con ellos, se hacen en función de las costumbres, la historia aprendida, la familia, las formas de vida, la participación en diversas instituciones públicas, la cultura, etc. Sus contenidos no son estáticos sino cambiantes, renovables, dinámicos y prácticos (Torres, Álvarez y Obando, 2013).Trabajarlos en el aula conciencia al alumnado en su proceso educativo, a ser mejor persona con uno mismo y para con los demás, al adquirir sentimientos de responsabilidad en la resolución de tareas y en la convivencia escolar, respetando las normas de equidad y justicia, al entrelazar intereses generales e individuales sobre la base de ejemplos concretos del pasado y del presente poniendo en práctica las virtudes cívicas (Ortiz, Izquierdo y Miralles, 2015).

4. Educación Inclusiva. Métodos pedagógicos que compensen las desigualdades en el aula.

Atendiendo a la enseñanza de los valores cívicos y éticos para una buena convivencia dentro y fuera de las aulas para formar ciudadanos democráticos, empáticos y tolerantes atendiendo a la multiculturalidad y diversidad, la Educación Inclusiva ha de aplicarse en las aulas desde una perspectiva holística, a través de la colaboración conjunta de los diferentes agentes de socialización (familia, escuela, entorno) aplicando respuestas didácticas y pedagógicas para atender las necesidades específicas del alumnado (Barrio, 2009). A los discentes se les enseñan en las clases a aplicar valores de aceptación y el respeto a las diferencias. Una comunidad de aprendizaje planificando y diseñando programas de actuación (aprendizaje dialógico y creación de grupos interactivos), con un sentido de pertenencia, fomentando las relaciones interpersonales y la empatía hacia la diversidad, abogando por la concienciación social y los derechos de las diferentes etnias, para convivir de forma solidaria y justa en la sociedad.

Según European Agency for Development in Special Needs Education (2011, p. 16), la práctica de la educación inclusiva, "debe basarse, esencialmente, en una educación de calidad que

potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula, entre otros".

Las metodologías inclusivas son estrategias pedagógicas que tienen como finalidad la inclusión del estudiantado en la comunidad educativa, especialmente de los grupos en riesgo de exclusión: migrantes, estudiantes de culturas distintas a la predominante en un lugar, con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas, o en situación de discapacidad, así como escolares con necesidades educativas especiales. El profesorado ha de emplear técnicas y herramientas para trabajar la igualdad y la cohesión social eliminando los estereotipos, los prejuicios y la marginalización (Marín, 2019).

Por ejemplo, estableciendo pequeños grupos de trabajo interactivos en las aulas orientados y supervisados por el docente. Se les plantea el contenido que tienen que elaborar, posteriormente cada miembro debe explicar cómo ha sido el proceso, qué han aprendido e incluso lanzar una pregunta a debatir con el resto de compañeros. Los contenidos, aunque están relacionados con las materias del currículum buscan de manera transversal el aprendizaje de los valores sociales como la solidaridad, la equidad, la cohesión social y, en definitiva, aprender a aprender de los demás.

Otra técnica consiste en llevar a cabo en el aula el aprendizaje dialógico. Se basa en la teoría de que las personas aprendemos más y mejor a través de las interacciones con los demás, estableciendo un diálogo entre iguales, cooperando, respetando el turno de palabra, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y las visiones individuales y en conjunto que se consensan y se debaten llegando al entendimiento y resolución de casos reales (Prieto y Duque, 2009).

Aprender a vivir juntos con los demás se contempla como uno de los pilares básicos de la educación del siglo XXI. La comunidad educativa ha de participar en proyectos comunes que fomenten el rechazo de prejuicios, favorezcan la cooperación y eduquen para la diversidad en el respeto a la dignidad humana. Acorde con Sancho (2012), hay que trabajar con los educandos estrategias pedagógicas para llevar a cabo aulas más inclusivas desde la institución educativa con todos los agentes implicados, introduciendo actividades que incluyan: reconocer el pluralismo, la igualdad, el acceso a la participación y la información, la toma de decisiones, fomentar el espíritu crítico, la concienciación social, la resolución de conflictos, aceptar las diferencias, promover el empoderamiento, eliminar las barreras y la discriminación, enseñando en y para la tolerancia, a través de valores cívicos que fomenten la cultura y el bien común de la sociedad. La UNESCO define la inclusión como "*una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje*" (UNESCO, 2006, p. 18).

5. Enfoque competencial de la LOMLOE en la atención a la diversidad y en el modelo de educación inclusiva.

Las principales modificaciones que introduce la LOMLOE (2020) referidas de forma directa o indirecta, al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son: - La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad que aparece como un principio clave de la Ley Educativa. (Art. 1.B); - Especifica que no puede haber discriminación por motivo de Discapacidad, basándose en la Convención sobre los Derechos del Niño y una Educación de Calidad (Art. 1.a y 1.a.bis); - Inserta el principio de Educación Inclusiva y el del Diseño Universal del Aprendizaje para la Enseñanza Básica Obligatoria (Art. 4.3.); - Cada alumnado será evaluado siguiendo lo establecido en su Adaptación Curricular Individual (ACI) y asimismo se

establecerán las medidas más apropiadas para preparar la elaboración de esas evaluaciones a las necesidades del alumnado NEE. (Art. 20.5.).

Las competencias de la LOMLOE (2020) se centran fundamentalmente en las habilidades sociales para ayudar a los escolares en la resolución de problemas, coordinarse, plantear en el aula la toma de decisiones, aumentar la creatividad, y la gestión. "*El propósito de la formación es desarrollar competencias en los estudiantes que le permitan movilizar conocimientos y habilidades adquiridas para dar respuesta a desafíos de su entorno personal, social y profesional*" (Jerés, 2011, p.15). Del mismo modo se deben desarrollar las competencias básicas (comunicación, aprender a aprender, emociones) y las habilidades sociales (saber estar ante el grupo, intercambiar puntos de vista, participar, reflexionar, mediar, escuchar, indagar, etc.,). Aplicar conocimientos, procedimientos, destrezas y actitudes, adaptar las necesidades, intereses y motivaciones del estudiantado para conseguir un aprendizaje significativo, activo y autónomo (Durán, 2019).

Dar énfasis a la inteligencia emocional y la sensibilidad cognitiva apoyándose en los conocimientos (saber), en la práctica, los procedimientos (saber hacer) y en las actitudes y valores (saber ser) son componentes fundamentales para la atención a la diversidad. Calidad de la educación relacionada con la equidad para conseguir modelos de educación inclusiva entrelazados con los principios del diseño universal mediante metodologías activas y resolutivas y tareas que desarrollen el nivel de expresión, de acción, reflexionando sobre lo aprendido con grupos heterogéneos aplicando contenidos y objetivos flexibles en diferentes niveles de dificultad. Como argumenta Fernández (2013, p. 84):

> *Hablar de la diversidad del estudiantado en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que van a seguir, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza, en definitiva, una enseñanza más personalizada.*

Acorde con Tobón (2015), las competencias educativas hacen referencia al desempeño del alumnado según sus necesidades e intereses, mostrando una actitud proactiva ante diferentes planteamientos y metas a alcanzar. Para conseguir una inclusión efectiva acorde con la realidad educativa se tienen que trabajar las competencias emocionales, el autoconocimiento, las relaciones personales (Fernández y Malvar, 2020). El profesorado ha de desarrollar competencias pedagógicas, didácticas, de aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas y éticas para atender a la diversidad en el aula. (Ayala y O´Hinggins, 2019).

La Educación 2030 se focaliza en "el afianzamiento y ampliación del acceso, de la inclusión y la equidad, de la calidad y los resultados del aprendizaje en todos los niveles, como parte de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida" (UNESCO, 2015b, p. 5). Un currículum inclusivo ha de adaptarse a los distintos ritmos de formación centrándose en las competencias y los conocimientos que sean fundamentales, adecuándose a la diversidad con diversos métodos didácticos, e impartiéndose con amoldamiento para reconocer las diferentes características y necesidades de los educandos con la finalidad de obtener resultados útiles y provechosos necesarios para la vida (Ainscow, 2020).

6. Conclusiones.

La educación inclusiva atiende a la diversidad incrementando la participación en el alumnado para paliar la exclusión en y desde la educación, sobre todo los que están en situaciones de mayor vulnerabilidad (UNESCO, 2015). De acuerdo con Ávila (2016) es necesario desarrollar y

aplicar estrategias pedagógicas en la que los educandos analicen y argumenten sus competencias, destrezas y actitudes expresando su toma de decisiones y pensamiento crítico con argumentaciones justificadas sobre diferentes casos y situaciones realistas, poniéndose en situación como si fueran ellos mismos los que estuvieran en un grupo de riesgo, para afrontar con determinación soluciones y posibles mejoras entre las familias, la escuela y la sociedad. Del mismo modo, la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2014) expresa que utilizar las Tecnologías de la Información y la comunicación en las aulas aportan igualdad en la instrucción, enseñanza y el aprendizaje de calidad, habilidades, conocimientos, valores y aptitudes para interactuar contextualmente en una formación permanente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), en el proyecto DeSeCo, precisa competencia, como la capacidad para responder convenientemente a requerimientos en el ámbito personal y social para realizar tareas o actividades específicas. Así pues, hay que emplear óptimos métodos de enseñanza e implicar a los educandos. Finlandia, se ha posicionado en los primeros lugares de la prueba PISA (Programfor International Student Assessment), ya que se han centrado en adaptar la educación a los intereses de los escolares, a través de la colaboración, creatividad, igualdad de oportunidades y la formación, a diferencia por ejemplo de Norteamérica, donde un 85% del tiempo de una clase se lleva a cabo por la explicación del docente, y solamente un 15% para que el alumnado opine. A nivel mundial, cuando los docentes implican al estudiantado en diferentes tareas, el incremento del conocimiento y del aprendizaje es mayor para la resolución de los trabajos formándose a través de competencias y con razonamiento claro y preciso sobre lo aprendido.

Referencias bibliográficas.

Ávila, M. (2016). Calidad y equidad educativa: la atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos. El Index for Inclusión, como instrumento de evaluación. En M. I. Villaescusa, (Coord.) Congrés d'educació Inclusiva: *Contextos per a la inclusió en la societat del coneixement* (pp. 21-36). Valencia: Generalitat Valenciana.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessonsfrom international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.

Ayala, S., y O´Hinggins, T. (2019). Perfil docente de la educación superior inclusiva en Paraguay Teaching profile of inclusive higher education in Paraguay. *Revista Científica En Ciencias Sociales UP*, *1*(1), 75-84.

Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de Educación*, *20*(1)1, 13-31.

Amaro, A. (2015). Desarrollando la autoestima a través de la Educación Artística para la paz y convivencia con niños y niñas de Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, (8), 47-52.

Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural, *Bordón*, *56*(1), 65-79.

Brauer, M. (2013). *Enseñar en la Universidad. Consejos prácticos, destrezas y métodos pedagógicos*. Madrid: Pirámide.

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning*. Washington, D.C: George Washington University.

Bolívar, A. (1995). *La educación en valores y actitudes*. Madrid: Anaya/Alauda.

Durán, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de psicopedagogía y Orientación*, (50), 50- 62.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE): An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators.* Brussels: Serge Ebersold.

Feldman, R. S. (2005). P*sicología: con aplicaciones en países de habla hispan*a. México DF: McGrawHill.

Fernández, J. M. (2013). *Competencias* docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99.

Fernández, M. D., y Malvar, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 239-257.

Fink, L. (2003). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

González, B. M. (2018). Las estrategias educativas para la formación ciudadana según su alcance y sentido. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (17), 1-18.

Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad de inclusión: enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 "Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, *9*(2), pp. 18-36.

Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 5*(1), 86-104.

Moreno, R. M. (2003). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias pedagógicas*, (8), 99-106.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2013- 2014*. Consultado de: https://cutt.ly/TSqodOR.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015b). Declaración de Incheon 2030 y Marco de Acción. Consultado de: https://cutt.ly/fA8F9hf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Aprendizaje personalizado. Ginebra: OIE-UNESCO.*

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2015). *Revista de Pedagogía, 28*(81). Consultado de: https://cutt.ly/mSqrHyG.

Ortiz, E., Izquierdo, T., y Miralles, P. (2015). Los valores cívicos en los textos de Educación Primaria. *Contextos educativos*, (18), 61-78.

Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10*(3), 7-30.

Riva, J. L. (2009). *Cómo estimular el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Océano.

Rosales, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, *13*(18), 143-160.

Sancho, C. (2012). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico organizacional. *7*(1), 135-149.

Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. Editorial Macro.

Torres, A., Álvarez, N., y Obando, M. R. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico.

Divulgación y ciencia: distinción de ambas fuentes entre el alumnado universitario.

Candela Zorzo. Universidad de Oviedo (España).
Alba Gutiérrez Menéndez. Universidad de Oviedo (España).
Sara Garcés Arilla. Universidad de Zaragoza (España).
Marta Méndez. Universidad de Oviedo (España).

1. Introducción.

El número de noticias científicas que aparecen en los diferentes medios de comunicación se ha incrementado en los últimos años, especialmente en ciencias de la salud (Schäfer, 2012). Este incremento, se ha hecho especialmente marcado desde el año 2019, con el surgimiento de la crisis mundial generada por el SARS-CoV-2 (González-Padilla & Tortolero-Blanco, 2020; Ortiz-Núñez, 2020). Esta intención divulgativa cuenta con aspectos positivos (Brossard & Scheufele, 2013; González-Padilla & Tortolero-Blanco, 2020), pero también cuenta con desventajas. En primer lugar, no todas las noticias científicas están publicadas con el mismo rigor, tendiendo a exagerar o dramatizar los resultados (Saguy & Almeling, 2008), así como a asumir los resultados encontrados con mucha más certeza que en el original (Guenther et al., 2017). En segundo lugar, no suelen proporcionarse los datos necesarios para el correcto análisis del artículo, como los instrumentos usados, la significación estadística o las limitaciones (Guenther et al., 2017). En tercer lugar, el periodismo científico se extiende en ocasiones hacia disciplinas como las pseudociencias, las cuales son vistas como inofensivas debido a que se asume que la población es suficientemente capaz de discernir entre ciencia y pseudociencia (Cortiñas-Rovira et al., 2015). Unido a la gran cantidad de información a la que la población se ve actualmente expuesta, hace difícil la tarea de distinguir cuándo se trata de información verídica.

Aunque la población más susceptible a percibir información no científica como fiable y válida es la población general, esto también afecta a la población universitaria, donde se encuentran elevadas tasas de creencias en diferentes pseudociencias (Peña & Paco, 2004; Tseng et al., 2014), así como problemas para interpretar diferentes datos dentro de noticias científicas, sobreestimando además su propia capacidad de análisis de este tipo de información (Norris et al., 2003). Así, la capacidad para distinguir críticamente el contenido científico procedente de medios divulgativos continúa siendo baja incluso para población con un elevado nivel educativo. Esto puede ser debido a que, en ocasiones, no se enseña de manera explícita a los alumnos como gestionar fuentes de información científicas hasta los últimos años de carrera, lo que puede ir en detrimento de sus conocimientos, capacidad de autonomía y pensamiento crítico. Si bien aquellas asignaturas que inviten a la reflexión pueden favorecer el juicio crítico frente a las noticias de carácter científico divulgativo (filosofía durante la secundaria o trabajos basados en la literatura científica en los primeros años de grado) estas pudieran ser insuficientes para que los alumnos de primeros años sean capaces de discernir la información veraz y fiable dentro de una noticia divulgativa.

Las Neurociencias se han dado a conocer a la población general en los últimos años y con ello, han aparecido algunas de las desventajas anteriormente comentadas: se tiende a mostrar un optimismo excesivo de los posibles beneficios de algunas de sus técnicas (Racine et al., 2010),

con cierta tendencia a sobre-extrapolar los resultados, llegando a conclusiones alejadas del contexto del artículo original (O'Connor et al., 2012). Igualmente, estas noticias divulgativas no suelen proporcionar datos relevantes para la adecuada interpretación del estudio original del que parten e, incluso en torno a un 35% de los casos no mencionan donde localizar los datos originales (Racine et al., 2010), dificultando el acceso a la fuente original.

En este estudio, nos planteamos analizar si los alumnos de reciente ingreso en la universidad presentan un conocimiento diferencial de las fuentes científicas y divulgativas, así como si realizan una correcta atribución de la fiabilidad de las mimas, considerando dos momentos temporales: 2018-2019 y 2021-2022, con el objetivo de explorar si ha ocurrido un incremento promocionado por una mayor divulgación de la ciencia a causa de la situación pandémica.

2. Metodología.

Sujetos.
El estudio estuvo compuesto por una muestra de 108 estudiantes del Grado de Psicología en el curso académico 2018-2019, y por 68 estudiantes, también del Grado de Psicología, en el curso académico 2021-2022. Los estudiantes pertenecían a la Universidad de Oviedo y a la Universidad de Zaragoza.

Plan de trabajo.
El profesorado administró un cuestionario (Tabla 1) con opciones de respuesta sobre la fiabilidad percibida en fuentes de información científica y divulgativa. El cuestionario empleó una escala tipo Likert, siguiendo el siguiente esquema:

1. Nada fiable
2. Poco fiable
3. Moderadamente fiable
4. Bastante fiable
5. Muy fiable

Se añadió una casilla adicional para registrar el posible desconocimiento de la fuente de información, ya fuera científica o divulgativa.

Las fuentes de información científica, a las que atribuimos una alta fiabilidad fueron la asistencia a una conferencia de un congreso, Google académico, la consulta de libros de Neurociencia en la facultad de Psicología y la base de datos Pubmed. En cuanto a las fuentes de información divulgativa, caracterizada por presentar una más baja fiabilidad en cuanto a la información científica, incluimos el programa de televisión "Cuarto Milenio", el podcast "Radiociencia", la web de noticias de ciencia "Materia" y la revista "Muy interesante".

¿Qué sabes sobre las fuentes de información? A continuación, te mostramos ejemplos de fuentes de información. Señala cómo de fiable crees que es cada una, entre *nada fiable (1)* a *totalmente fiable* o alguno de sus intermedios (2: poco fiable, 3: moderadamente fiable, 4: bastante fiale). En otra casilla, responderá sobre si la conoce.	
1	Conferencia en un congreso científico
2	Programa televisivo "Cuarto Milenio"
3	Podcast "Radiociencia"
4	Google Scholar
5	Revista "Muy interesante"
6	Página web Materia
7	Libros de Neurociencia de la facultad de Psicología
8	Pubmed

Tabla 1. Cuestionario de fiabilidad de las fuentes de información.

Análisis estadísticos

Realizamos un ANOVA de dos factores para analizar y comparar la fiabilidad asignada por parte de los alumnos de cada curso académico (2018-2019/2021/2022) a cada tipo de fuente proporcionada (científica/ divulgativa) las cuales se clasificaron por parte de los investigadores como fuentes de alta fiabilidad, en el caso de las científicas y fuentes de baja fiabilidad en el caso de las divulgativas. Mismo análisis se llevó a cabo para examinar y comparar el porcentaje de alumnos que conocían cada fuente (clasificada como baja y de alta fiabilidad) en cada curso académico (2018-2019/2021/2022). Cuando se encontraron diferencias estadísticas, se utilizó el método de Holm-Sidak como procedimiento de comparación múltiple. Los resultados se consideraron estadísticamente significativos cuando $p < 0,05$.

3. Resultados.

En primer lugar, el análisis de la fiabilidad asignada por los alumnos a cada fuente mostró que no existían diferencias entre ambos cursos (2018-2019 / 2021-2022) en la fiabilidad asignada a los dos tipos de fuentes (divulgativa/científica) ($F_{1,884} = ,157$; $p = ,692$). Tomando de manera individual cada factor, no se encontraron diferencias significativas entre ambos cursos ($F_{1,884} = 1,473$; $p = ,225$), pero, sin embargo, sí que se hallaron diferencias entre la fiabilidad percibida asignada a cada tipo de fuente por parte de todos los alumnos ($F_{1,884} = 635,751$; $p < ,001$). Así pues, las fuentes científicas, clasificadas como de alta fiabilidad por parte de los investigadores, recibieron puntuaciones más altas por parte del alumnado de ambos cursos en comparación con las fuentes divulgativas, clasificadas como de baja fiabilidad (Fig. 1).

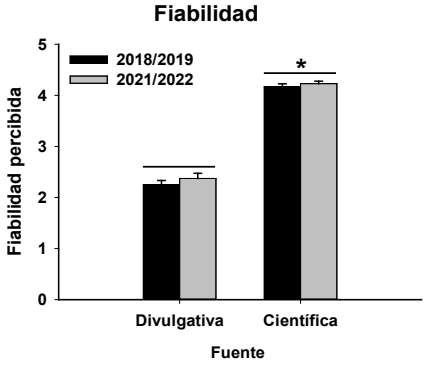


Figura. 1. Fiabilidad percibida por parte del alumnado de cada tipo de fuente (divulgativa/científica) en ambos cursos (2018-201972021-2022). Los alumnos de ambos cursos asignan una mayor fiabilidad a las fuentes científicas en comparación con la fiabilidad asignada a las fuentes divulgativas (p < .05). Media ± Error típico.*

En segundo lugar, se evaluó el conocimiento de cada tipo de fuente por parte del alumnado de ambos cursos. Los resultados mostraron que no existían diferencias entre ambos cursos (2018-2019/2021-2022) en el porcentaje de alumnos que conocían cada tipo de fuente (divulgativa/científica) ($F_{1,12}$ = ,897; p =,362). El análisis de los factores individuales, sin embargo, mostró que existían diferencias significativas entre el porcentaje de alumnos que conocían cada tipo de fuente, encontrando un porcentaje más elevado de alumnos que conocían fuentes de tipo científico frente a las divulgativas ($F_{1,12}$ = 5,779; p =,033). No se encontraron diferencias entre ambos cursos en el conocimiento de las fuentes ($F_{1,12}$ = ,0422; p =.841) (Fig. 2).

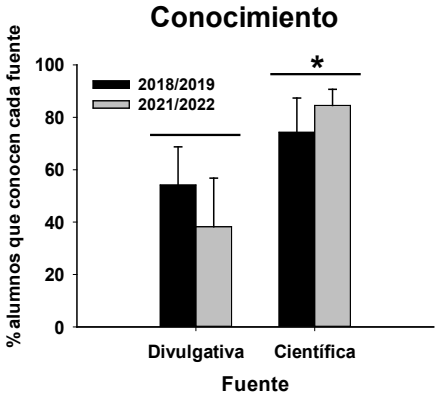


Figura. 2. Porcentaje de alumnos de ambos cursos (2018-2019/2021-2022) que conocen cada tipo de fuente (divulgativa/científica). Existe un mayor porcentaje de alumnos de ambos cursos que conocen las fuentes científicas en comparación con el conocimiento de las fuentes divulgativas (p < .05). Media ± Error típico.*

4. Discusión.

El objetivo principal del presente estudio ha sido analizar y comparar el grado de conocimiento de diferentes fuentes de información científicas y divulgativas, así como la atribución de la fiabilidad a las mismas, en dos cursos académicos distintos, curso 2018-2019 y curso 2021-2022.

En primer lugar, observamos que el porcentaje de alumnos que conocían las fuentes científicas presentadas, clasificadas como de alta fiabilidad por parte de los investigadores, era más elevado en ambos cursos académicos en comparación con el porcentaje de alumnos que tenían conocimiento de las fuentes divulgativas, clasificadas como de baja fiabilidad. Por tanto, podríamos pensar que los alumnos de ciencias de la salud podrían recibir alguna información sobre fuentes científicas fiables a lo largo de su formación secundaria y de Bachillerato, lo cual es tremendamente positivo de cara al comienzo de su carrera universitaria, ya que son conocimientos con los que ya parten. Así, en el ámbito universitario, el objetivo podría no ser tanto informar sobre diferentes fuentes científicas, sino más bien promover su uso y su manejo. En relación con esto, se ha podido comprobar que entrenar al alumnado directamente sobre la identificación de fuentes fiables y no fiables en Internet mejora su capacidad de análisis crítico en búsquedas futuras (Sanchez et al., 2006). Todo ello implica que en futuras versiones de este proyecto sería recomendable incluir otras fuentes de alta fiabilidad, pero más desconocidas, con el objetivo de incrementar el conocimiento de las mismas y no solaparnos con aquellas ya abordadas en estadios anteriores de la formación de los alumnos, así como de continuar entrenando en el manejo específico de algunas de las principales fuentes de información, basándonos en que con posterioridad estos conocimientos serán generalizables a nuevas búsquedas y nuevas fuentes.

En segundo lugar, respecto al análisis de la fiabilidad asignada a cada tipo de fuente, todos los alumnos, sin importar la cohorte de pertenencia, asignaban una mayor fiabilidad a las fuentes de información de tipo científico, fuentes las cuales habían sido también clasificadas por parte de los investigadores como de alta fiabilidad. Dado que los alumnos conocían en mayor medida las fuentes científicas o de alta fiabilidad, tal y como se mostró anteriormente, no es de extrañar que por lo tanto asignen mayores puntuaciones de fiabilidad a aquellas fuentes que conocen en mayor medida, fuentes que probablemente conozcan debido a su uso en el ámbito académico. Esto señala una clara necesidad de insistir en las debilidades de las fuentes divulgativas, así como fomentar un mayor análisis crítico de las mismas en intervenciones futuras. Además, pone de manifiesto la necesidad de incluir noticias divulgativas seleccionadas por el profesorado, para ser capaces de verificar previamente la calidad de la fuente divulgativa y pudiendo incluso crear diferentes grupos de fiabilidad en tanto a este tipo de recursos, desde las más similares al artículo original hasta las más dispares. Cabe mencionar además que el interés por la divulgación en neurociencias ha crecido en los últimos años dentro de la población general, donde incluso se ha llegado a acuñar el concepto de *Neuro-charlas*, proporcionando tanto a profesional académico como no académico una serie de pautas y recomendaciones para la comunicación científica en este ámbito (Illes et al., 2010). Así, otro punto, que sería posible considerar en el futuro, sería fomentar el conocimiento de fuentes de divulgación científica en neurociencias de elevada calidad a modo de favorecer que el alumnado entre en contacto con la investigación de una forma amena durante los primeros cursos de su formación universitaria, siempre considerando las limitaciones que tienen estas fuentes de información y siendo capaces de analizarlas de manera crítica.

En ambos análisis, no se encontraron diferencias en el grado de conocimiento ni en la fiabilidad asignada a las fuentes divulgativas/científicas entre las cohortes de alumnos estudiados. A pesar del incremento de divulgación de la información científica y de los cambios acaecidos en nuestra sociedad debido con el surgimiento de la crisis mundial generada por el SARS-CoV-2 (González-Padilla & Tortolero-Blanco, 2020; Ortiz-Núñez, 2020) en el año 2019, parece ser que esto no ha influido en el modo de percibir las fuentes de información divulgativa por parte del estudiantado universitario de reciente ingreso. Teniendo en cuenta dichos resultados, es de especial relevancia hacer hincapié no solamente en fuentes científicas de alta fiabilidad, sino también en fuentes divulgativas veraces durante la educación universitaria, así como la necesidad de contrastar aquella información de carácter divulgativo.

Proyectos reconocidos por UNIZAR y UNIOVI en las convocatorias 2021-22 y 2018-2019, respectivamente ("Intervención para mejorar el análisis crítico de fuentes de información relacionadas con las Neurociencias en estudiantes de Grado y Máster" PIIDUZ_433; "Exploración e intervención sobre los juicios de fiabilidad de las fuentes de información de tipo científico", PINN-18-A-068)

Referencias bibliográficas.

Brossard, D., & Scheufele, D. A. (2013). Science, New Media, and the Public. *Science*, *339*(6115), 40–41. https://doi.org/10.1126/science.1232329

Cortiñas-Rovira, S., Alonso-Marcos, F., Pont-Sorribes, C., & Escribà-Sales, E. (2015). Science journalists' perceptions and attitudes to pseudoscience in Spain. *Public Understanding of Science*, *24*(4), 450–465. https://doi.org/10.1177/0963662514558991

González-Padilla, D. A., & Tortolero-Blanco, L. (2020). Social media influence in the COVID-19 pandemic. *International Braz J Urol*, *46*(Suppl 1), 120–124. https://doi.org/10.1590/S1677-5538.IBJU.2020.S121

Guenther, L., Bischoff, J., Löwe, A., Marzinkowski, H., & Voigt, M. (2017). Scientific Evidence and Science Journalism. *Journalism Studies*, *20*(1), 40–59. https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1353432

Illes, J., Moser, M. A., McCormick, J. B., Racine, E., Blakeslee, S., Caplan, A., Hayden, E. C., Ingram, J., Lohwater, T., McKnight, P., Nicholson, C., Phillips, A., Sauvé, K. D., Snell, E., & Weiss, S. (2010). Neurotalk: Improving the communication of neuroscience research. *Nature Reviews Neuroscience*, *11*(1), 61–69. https://doi.org/10.1038/nrn2773

Norris, S. P., Phillips, L. M., & Korpan, C. A. (2003). University students' interpretation of media reports of science and its relationship to background knowledge, interest, and reading difficulty. *Public Understanding of Science*, *12*(2), 123–145. https://doi.org/10.1177/09636625030122001

O'Connor, C., Rees, G., & Joffe, H. (2012). Neuroscience in the Public Sphere. *Neuron*, *74*(2), 220–226. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.04.004

Ortiz-Núñez, R. (2020). Metric analysis of the scientific production about COVID-19 in scopus. *Revista Cubana de Informacion En Ciencias de La Salud*, *31*(3), 1–20. https://doi.org/10.36512/rcics.v31i2.1587

Peña, A., & Paco, O. (2004). Attitudes and views of medical students toward science and pseudoscience. *Medical Education Onñine*, *9*(4), 1–7. https://doi.org/10.3402/meo.v9i.4347

Racine, E., Waldman, S., Rosenberg, J., & Illes, J. (2010). Contemporary neuroscience in the media. *Social Science and Medicine*, *71*(4), 725–733. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.05.017

Saguy, A. C., & Almeling, R. (2008). Fat in the Fire? Science, the News Media, and the '"Obesity Epidemic."' *Sociological Forum*, *23*(1), 53–83. https://doi.org/10.1177/0032885500080002009

Sanchez, C. a., Wiley, J., & Goldman, S. (2006). Teaching students to evaluate source reliability during Internet research tasks. *Proceedings of the 7th International Conference on Learning Sciences (ICLS '06)*, *1*, 662–666.

Schäfer, M. S. (2012). Taking stock: A meta-analysis of studies on the media's coverage of science. *Public Understanding of Science*, *21*(6), 650–663. https://doi.org/10.1177/0963662510387559

Tseng, Y. C., Tsai, C. Y., Hsieh, P. Y., Hung, J. F., & Huang, T. C. (2014). The Relationship Between Exposure to Pseudoscientific Television Programmes and Pseudoscientific Beliefs among Taiwanese University Students. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, *4*(2), 107–122. https://doi.org/10.1080/21548455.2012.761366

Actitudes hacia la ciencia: interés por estudiar carreras científicas y motivación por las ciencias en el tiempo libre.

Juan José Marrero Galván. Universidad de La Laguna (España).
Luis Miguel Rivera Gavidia. Universidad de La Laguna (España).
Paula González Pérez. Universidad de La Laguna (España).

1. Introducción.

La enseñanza de las ciencias en España se enfrenta a numerosos problemas, así, por ejemplo, se puede mencionar los malos resultados obtenidos en pruebas internacionales como pueden ser PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, 2019) o TIMSS (Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, 2020) que reflejan el alarmante desinterés de los estudiantes por los temas científicos (Osborne et al. 2003) y también se ha evidenciado al descenso del alumnado matriculado en carreras científicas (Hernández et al. 2020; Esteve y Solbes, 2017; Pro y Pérez, 2014).

Estos factores han llevado a autores a investigar sobre esta temática, observando que la actitud hacia la ciencia tiene una influencia directa en los resultados académicos en las asignaturas científicas por parte de los estudiantes y en su elección posterior de carreras científicas (Crisp et al. 2009; Kususanto et al. 2012). Se entiende por actitud hacia la ciencia como un constructor de naturaleza multidimensional (Navarro et al. 2016) y por tanto, se aborda de diferentes perspectivas, como las sugeridas por Fraser (1981): las implicaciones sociales de la ciencia, la normalidad de los científicos, la actitud hacia la investigación científica, la adopción de actitudes científicas, el disfrute de las clases de ciencias, el interés por la ciencia en el tiempo libre e interés profesional por la ciencia.

El estudio bibliográfico sobe la actitud de la ciencia arroja numerosos estudios no solo a nivel español (Lupión-Cobos et al. 2019; Lupión-Cobos y Girón-Gambero, 2020; Toma et al. 2019; Vidal et al. 2018) sino también a nivel internacional (Desy et al. 2018; Najid et al. 2021; Sharma et al. 2021), convirtiendo así, a esta temática, en un eje fundamental en el campo de la enseñanza de las ciencias.

Siguiendo algunas de estas investigaciones, los autores de este trabajo se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la actitud hacia la ciencia? Y en caso afirmativo, ¿en qué medida?
- ¿Existen diferencias entre chicos y chicas?

2. Método.

2.1. Objetivos.

Atendiendo a las preguntas planteadas en el apartado anterior, se propusieron los siguientes objetivos:

- Determinar el interés por la ciencia en el tiempo de ocio y por estudiar carreras científicas de estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias (España).

- Analizar si existe relación estadísticamente significativa entre éstas dimensiones.
- Determinar si existen diferencias a nivel de sexo.

2.2. Muestra

Participaron en este estudio 153 estudiantes (N=153) de la Comunidad Autónoma de Canarias, 93 chicas y 60 chicos, que cursaban el bachillerato científico. La edad de los estudiantes estaba comprendida entre los 16 y los 19 años de edad y con una media total de 16,8 años. En la tabla 1 se indica la distribución de los participantes por sexo.

Curso	Total (%)	Chicos (%)	Chicas (%)
Total	153 (100)	60 (39,2)	93 (60,8)

Tabla 1. Datos de la muestra por sexo.

2.3. Diseño.

La investigación llevada a cabo es de tipo ex post facto y de tipo correlacional (Bisquerra, 2004) y forma parte de un trabajo más amplio desarrollado por los autores.

2.4. Instrumento de recogida de datos.

Las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia fueron recogidas mediante el cuestionario Test of Science Related Attitudes (TOSRA) pero mediante la versión adaptada a países hispanohablantes de Navarro et al. (2016). Si bien, este cuestionario consta de 7 dimensiones diferentes en este trabajo solo se abordará el interés por la ciencia durante el tiempo de ocio (L) e interés por estudiar carreras científicas (C). Cada una de estas dimensiones, consta de 10 ítems (5 redactadas en positivo y 5 en negativo) puntuándose mediante una escala Likert de 1 a 5 según su grado desacuerdo o de acuerdo, siendo 1 "totalmente en desacuerdo" y 5 "muy de acuerdo". Por lo que la puntuación máxima es de 50 puntos en cada variable. En el cuadro 1, se pueden leer lo ítems de ambas dimensiones.

	Dimensión L		Dimensión C
+	Me gustaría pertenecer a un club de la ciencia.	+	Cuando termine mis estudios, me gustaría trabajar con personas que hacen descubrimientos científicos
+	Me gustaría recibir como regalo un libro de ciencias o un instrumento científico.	+	Trabajar en un laboratorio de ciencias podría ser una interesante manera de ganarse la vida
+	Me gustaría hacer experimentos científicos en mi casa.	+	Cuando termine mis estudios me gustaría enseñar ciencias.
+	Disfrutaría tener un trabajo en un laboratorio de ciencias durante mis vacaciones escolares	+	Sería interesante trabajar como científico.
+	Me gustaría visitar un museo de ciencias durante mis fines de semana	+	Al terminar mis estudios me gustaría ser un científico
-	Me aburro cuando veo en mi casa programas científicos en la televisión	-	Al finalizar mis estudios, me desagradaría ser un científico o científica.
-	No me gusta leer libros de ciencia durante mis vacaciones	-	No me gustaría trabajar en un laboratorio de ciencias después de terminar mis estudios
-	Sería aburrido conversar con los amigos sobre ciencia después del colegio	-	Ejercer una carrera científica sería tedioso y aburrido
-	Sería aburrido escuchar un programa de ciencia en la radio	-	En el futuro, tener un trabajo científico sería aburrido.
-	No me gusta leer artículos periodísticos sobre ciencia.	-	No me gustaría ser un científico porque se requieren demasiados estudios

Cuadro 1. Ítems TOSRA de las dimensiones L y C.

2.5. Análisis e interpretación de los resultados.

Los datos de los cuestionarios fueron analizados a través del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 25).

Se hicieron los siguientes tipos de análisis:

- Análisis descriptivos y de contraste de las dimensiones L y C. Considerando la fiabilidad de la escala (Alfa de Cronbach), medidas de la tendencia central y de dispersión y el análisis de la normalidad de las variables (asimetría, curtosis y prueba de Kolmogorov Smirnov).
- Estudios correlacionales bivariados mediante la prueba de Rho de Spearman dadas las características no paramétricas de las variables. Para su interpretación se utilizó la escala de Martínez et al. (2009. En dicha escala los niveles de correlación son: rs entre 0 – .25: escasa o nula; entre .26-.50: débil; entre .51- .75: entre moderada y fuerte; y finalmente entre .76- 1.00: entre fuerte y perfecta.

3. Resultados.

La fiabilidad del cuestionario se situó en α=0,765 lo que se consideró como un valor aceptable.

3.1. Análisis descriptivo y de contraste.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas, la dimensión «L: interés por la ciencia en tiempo de ocio» en general obtuvo un resultado inferior en comparación con «C: interés por estudiar carreras científicas»; la dispersión de los resultados es similar en ambas dimensiones. En la tabla 2 se pueden observar estos datos.

Var	Media	Mediana	Moda	DT	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
L	32,22	32	29	8,7	13	50	-0,115	-0,578
C	34,63	35	47	9,0	14	50	-0,167	-0,883

Nota. DT= Desviación típica.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones L y C.

Los histogramas de frecuencia de respuesta se representan en la figura 1 (dimensión L) y en la figura 2 (dimensión C).

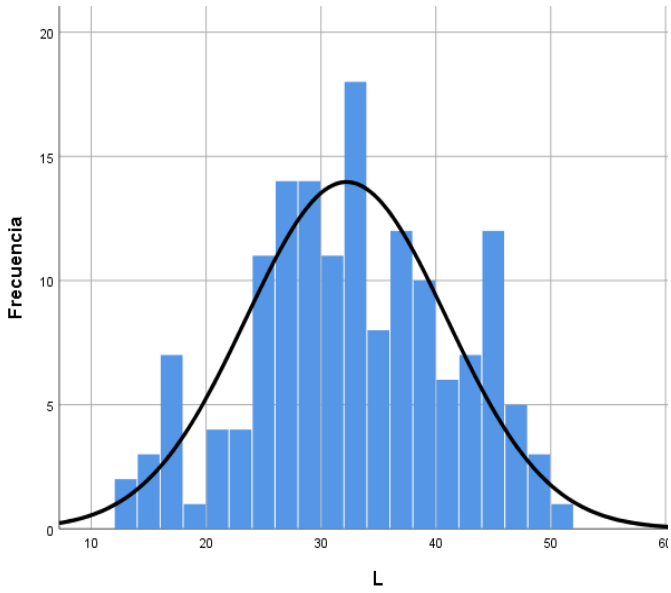


Figura 1. Histograma de la dimensión L.

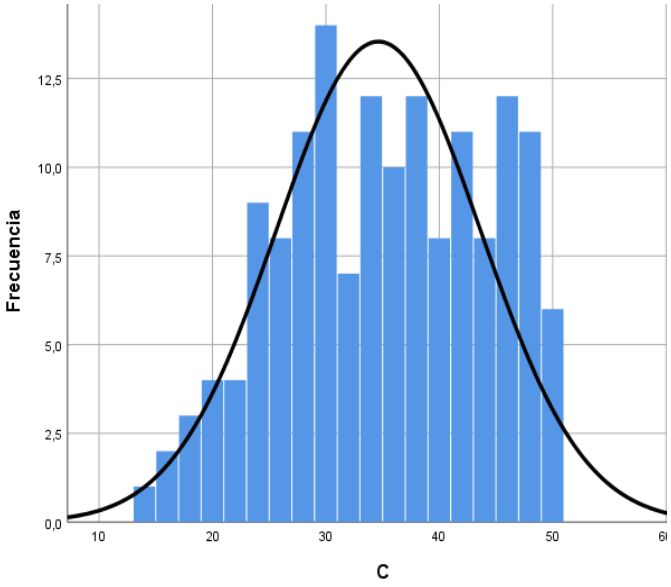


Figura 2. Histograma de la dimensión C.

El análisis de las figuras anteriores, orienta a una distribución no normal de los resultados en ambas dimensiones, sin embargo, la prueba de Kolmogorov Smirnov determina una distribución normal para L (significancia asintótica bilateral de p>.05) y no normal para C (p<.05).

El análisis de las medias de las variables según el sexo del alumnado (tabla 3), arrojan puntuaciones favorables a las mujeres en ambas dimensiones.

Variable	Media chicos	Media chicas
L	30,67	33,22
C	31,80	36,45

Tabla 3. Medias de las dimensiones L y C según el sexo.

El estudio de contraste para la variable sexo, realizado mediante la prueba de U de Mann-Whitney, identificó diferencias estadísticas significativas en las puntuaciones obtenidas para la dimensión C pero no para L (tabla 4). Esta discrepancia en C se situó en favor de las chicas (U=1972,00; p =0,002; PSest=0,35) confirmando que éstas presentan una actitud más positiva hacia el estudio de carreras científicas en comparación a los chicos. Aunque, dado los valores críticos considerados (Grissom y Kim, 2005; Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008), la magnitud del efecto es pequeño.

Variable	N	U	p	PSest
L	60 chicos 93 chicas	2324,50	0,082	-
C	60 chicos 93 chicas	1972,00	0,002	0,35

Tabla 4. Análisis de contraste del test TOSRA en relación al sexo de los participantes.

3.2. Análisis correlacional.

El análisis de la figura 3, en el que se representa mediante un gráfico de barras de error, determina una correspondencia positiva entre las variables C y L, es decir al aumentar una también aumenta la otra.

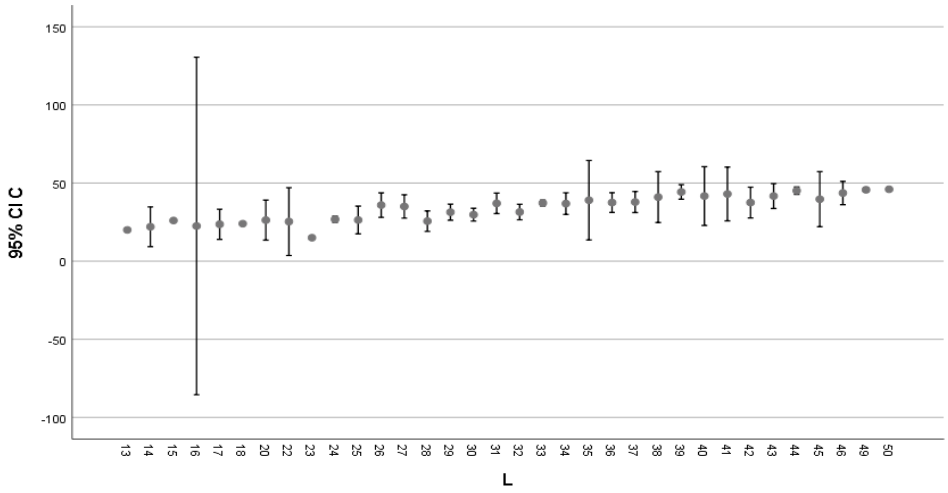


Figura 3. Diagrama de barras de error.

Por otro lado, dado que la variable C es no paramétrica y teniendo en cuenta las recomendaciones de Reguant-Álvarez et al. (2018) para el uso de pruebas correlacionales, se decidió utilizar la prueba de Rho de Spearman para la determinación estadística.
Así, el estudio correlacional entre la dimensión «L: interés por la ciencia en el tiempo de ocio» y la dimensión «C: interés por estudiar carreras científicas» (tabla 5) muestra una significancia positiva entre estas variables (rs=0,719) con una significancia de nivel 0,01 (bilateral). Lo que indica una "correlación entre moderada y fuerte" (0,51 a 0,75) según la escala considerada. En el análisis por sexo, se obtiene en los chicos una relación más alta (rs=0,740) que con las chicas (rs=0,674).

Variable	L	L chicos	L chicas
C	0,719**	0,740**	0,674**

*** p < .01 (bilateral)*

Tabla 5. Análisis correlacional entre L y C.

4. Discusión y conclusiones.

La correspondencia entre «L: interés por la ciencia en el tiempo de ocio» y «C: interés por estudiar carreras científicas» ha sido el eje principal de este trabajo.

El análisis descriptivo de las dimensiones C y L, arroja que las puntuaciones obtenidas son positivas, pues la puntuación media de todas ellas se encuentra por encima del punto medio (25 puntos) de la escala empleada, sin embargo, presentan valores más bajos a los obtenidos por otros estudios similares (Lupión-Cobos et al., 2019; Lupión y Girón, 2020).

En relación a las diferencias según el sexo de los estudiantes, el interés por estudiar carreras científicas es mayor en las chicas que en los chicos, al igual que ocurre en otras investigaciones similares (Autor, 2021).

El estudio relacional entre las dimensiones arroja una relación significativa fuerte entre el «L: interés por la ciencia en el tiempo de ocio» (aspecto poco considerado habitualmente) y el «C: interés por estudiar carreras científicas».

Por tanto, atendiendo a los resultados obtenidos, se puede concluir que:

En general los estudiantes encuestados tienen una actitud positiva hacia la ciencia en el tiempo de ocio y hacia el interés por estudiar carreras científicas, pero en un nivel ligeramente

inferior a los obtenidos por otros investigadores. Presentando las chicas una tendencia más positiva que los chicos por estudiar carreras científicas, pero con un tamaño del efecto pequeño.

Existe una relación significativa positiva y fuerte entre el «L: interés por la ciencia en el tiempo de ocio» y el «C: interés por estudiar carreras científicas».

Finalmente, en relación a las implicaciones educativas de este trabajo, surgen la confirmación de que el interés por la ciencia en tiempo de ocio, cuya responsabilidad es familiar, social y escolar, va a repercutir de forma positiva en la actitud hacia la ciencia del alumnado y, por tanto, también mejorará el interés por realizar carreras científicas. Desde el ámbito educativo se pueden proponer actividades que transciendan más allá del aula y el centro escolar, sin embargo, se debe reflexionar sobre el tipo de actividades a desarrollar si se pretende que sean motivadoras y realmente de interés para el alumnado, en caso contrario no dejarían de ser deberes o tareas poco significativas.

Por otro lado, teniendo en cuenta las limitaciones asociadas a este trabajo, en especial al tamaño de la muestra, la generalización de los resultados debe ser tratados con la debida cautela.

Referencias bibliográficas.

Crisp, G., Nora, A. y Taggart, A. (2009). Student characteristics, pre-college, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a hispanic serving institution. *American Educational Research Journal*, *46*(4), 924–942. https://doi.org/10.3102/0002831209349460

Desy, E. A., Adams, C. T., Mourad, T. y Peterson, S. (2018). Effect of an Online, Inquiry-& Mentor-Based Laboratory on Science Attitudes of Students in a Concurrent Enrollment Biology Course: The PlantingScience Experience. *American Biology Teacher*, *80*(8), 578–583. https://doi.org/10.1525/abt.2018.80.8.578

Esteve, A. R. y Solbes, J. (2017). El desinterés de los estudiantes por las ciencias y tecnología en el bachillerato y los estudios universitarios. *Enseñanza de las Ciencias,* nº extraordinario*,* 573-578.

Erceg-Hurn, D. M. y Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods: an easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591

Fraser, B. J. (1978). Development of a test of science-related attitudes. *Science Education*, *62*(4), 509–515. https://doi.org/10.1002/sce.3730620411

Fraser, B. J. (1981). TOSRA, Test of science-related attitudes. In *Handbook* (pp. 1–11). The Australian Council for Educational Research Limited.

Grissom, R. J. y Kim, J. J. (2005). *Effect sizes for research: A broad practical approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hernández, J., Pérez, J. A., Furió, B., Hernández, J., y Salinas, L. (2020). *La Universidad Española en Cifras. Año 2017, curso académico 2017/2018*. CRUE Universidades Españolas. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf

Kususanto, P., Fui, C. S. y Lan, L. H. (2012). Teachers' Expectancy and Students' Attitude towards Science. *Journal of Education and Learning*, *6*(2), 87–98. https://doi.org/10.11591/edulearn.v6i2.151

Lupión-Cobos, T., Franco-Mariscal, A. J. y Girón-Gambero, J. R. (2019). Predictores de vocación en Ciencia y Tecnología en jóvenes: Estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la influencia de participar en experiencias educativas innovadoras. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, *16*(3), 3102. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102

Lupión-Cobos, T. y Girón-Gambero, J. R. (2020). Percepciones del alumnado de Educación Secundaria (15-17 años) hacia la función social de la ciencia. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, *39*, 81–98. https://doi.org/10.7203/dces.39.17766

Marrero, J.J., Domínguez, J.D., González, P. y Rivera, L.M. (2021). Percepciones sobre el disfrute de las clases de ciencias e interés por estudiar carreras científicas. En J.M. Palomares (Comp), *Avances en Educación Superior e Investigación* (p.p. 101). Madrid: Dykinson, S.L.

Martínez, R. M., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Rev. Haban Cienc Méd La Habana, VIII*(2), 1–19. Obtenido de http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. (2019). PISA 2018, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (informe español). https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. (2020). TIMSS 2019, Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (informe español). https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21925

Najid, A. A., Rahmawati, Y. y Yusmaniar. (2021). Developing students' attitudes towards chemistry learning through culturally responsive transformative teaching (CRTT). *AIP Conference Proceedings, 2331*, 040036. https://doi.org/10.1063/5.0041989

Navarro, M., Förster, C., González, C. y González-Pose, P. (2016). Attitudes toward science: measurement and psychometric properties of the Test of Science-Related Attitudes for its use in Spanish-speaking classrooms. *International Journal of Science Education*, *38*(9), 1459–1482. https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1195521

Osborne, J., Simon, S. y Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education, 25*(9), 1049-1079. https://doi.org/10.1080/0950069032000032199

Pro A. y Pérez A. (2014) Actitudes de los alumnos de Primaria y Secundaria ante la visión dicotómica de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(3), 111-132. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1015

Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños, R. y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11*(2), 45–60. http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733

Sharma, B., Narayan, S., Khan, M. G. M., Kumar, B., Havea, R., Johnson, J. B. y Naiker, M. (2021). The Attitudes of Tongan Senior Secondary Students Toward. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *0123456789*. https://doi.org/10.1007/s40841-021-00203-6

Toma, R. B., Greca, I. M. y Orozco Gómez, M. L. (2019). Attitudes towards science and views of nature of science among elementary school students in terms of gender, cultural background and grade level variables. *Research in Science and Technological Education*, *37*(4), 492–515. https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1561433

Vidal, M., Yebra, M. y Membiela, P. (2018). Valoración y actitudes hacia la ciencia de estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. En: ENCIGA (Ed.), *Boletín das ciencias* (XXI CONGRESO, Vol. 31, Issue 86, p. 63).

La infancia cuenta: el bienestar escolar en la primera etapa educativa.

Paula Nemiña Lires. Universidade da Coruña (España).
Paula Mendiri. Universidade da Coruña (España).
Luisa Losada-Puente. Universidade da Coruña (España).
Nuria Rebollo-Quintela. Universidade da Coruña (España).

1. Introducción.

Así como existen investigaciones acerca del bienestar escolar del alumnado de Secundaria y, en menor medida, del alumnado de Primaria, no hay apenas estudios de cómo los niños y niñas de Educación Infantil evalúan de manera subjetiva sus experiencias en la escuela, ni de qué emociones presentan ante tales experiencias. Esto se puede deber, principalmente, a dos motivos: uno, que se dé por supuesto que el alumnado de Educación Infantil está bien en la escuela y no se considere necesario indagar más y, otro, que no sea fácil obtener información de los/as infantes porque no hay instrumentos *ad hoc* para ello. Es cierto que la mayor parte de las investigaciones sobre el bienestar escolar utilizan cuestionarios de autoinforme, algo que no es viable en Educación Infantil salvo que participen las familias o el profesorado; o, en menor medida, se utilizan cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas grupales o grupos de discusión que, también, hay que descartar en estas edades. Por lo tanto, ¿hay que prescindir de la información que los/as más pequeños/as nos pueden proporcionar acerca de esta temática? Evidentemente, la respuesta a esta pregunta es negativa ya que hay que dejarles la posibilidad de participar opinando sobre algo que es una parte importante de su vida.

Para llegar a entender lo que es el bienestar escolar, hay que partir del bienestar general y, concretamente, de la propuesta formulada por Diener (2006) sobre el bienestar subjetivo que lo define como "todos los tipos de evaluaciones, tanto positivas como negativas, que las personas hacen de sus vidas" (p. 399), distinguiendo, por un lado, la satisfacción con la vida cuando se hace una evaluación cognitiva y, por otro, las reacciones afectivas que surgen como consecuencia de los acontecimientos vitales. Como señalan Shoshani y Slone (2013), hay cada vez más investigaciones en las que se sugiere que el bienestar subjetivo está relacionado con el funcionamiento en la escuela. Pero esto se refiere a la evaluación de la vida en general y lo que interesa es el estudio del bienestar subjetivo en un contexto concreto, el escolar.

Para definir el bienestar subjetivo en la escuela hay que hacer referencia, por ejemplo, a Tian (2008, citado en Tian et al., 2015) que considera que es "la forma en que los estudiantes evalúan subjetivamente y experimentan emocionalmente su vida escolar" (p. 617). Su modelo tripartito está formado por la satisfacción escolar (evaluación cognitiva y subjetiva de la vida escolar utilizando sus estándares internos relacionados con varios ámbitos específicos de la vida escolar como, por ejemplo, el aprendizaje académico, las relaciones entre los profesores y los alumnos, etc.); por el afecto positivo (frecuencia de las emociones positivas experimentadas por el alumnado en la escuela como, por ejemplo, sentirse feliz, encantado, etc.); y por el afecto negativo en la escuela (frecuencia de las emociones negativas experimentadas por el alumnado en la escuela como, por ejemplo, tristeza, enfado, etc.). Bradshaw et al. (2007, p. 45) consideran que el alumnado se sentirá bien en la escuela si hay un "entorno escolar positivo que se caracterice por un clima escolar socialmente inclusivo, por

el apoyo de los compañeros y por los buenos resultados académicos con un nivel bajo de estrés". Por otro lado, Castro et al. (2016) proponen indagar sobre la actividad lúdica, los roles desempeñados por el maestro, las interacciones entre niños y adultos y entre iguales, el espacio escolar, los recursos, las relaciones de la escuela con su entorno, la participación de sus familias en la escuela, etc.

Diferentes autores/as defienden la participación del alumnado en el proceso de investigación, de manera que aporten su opinión, que expresen lo que entienden por bienestar escolar y lo que le afecta (Blaskova y McLellan, 2018) y que sean escuchados cuando se refieren a su experiencia en la escuela y a cómo se puede mejorar (Lansdown, 2001, citado en Anderson y Graham, 2016). Como señalan Castro et al. (2016, p. 119), "la participación activa de los niños en la investigación supone afrontar el reto de encontrar técnicas adecuadas para rescatar del silencio la voz de los más pequeños".

Hay antecedentes de investigaciones en las que se utilizan instrumentos con niños/as pequeños/as como el estudio de Koch (2018, citado en Gündogan, 2021) en que les pidió hacer fotos de lo que les hacía felices en la escuela, de modo que lo que plasmaron fue la felicidad de jugar con otros niños, los juguetes, los columpios y toboganes del patio, y el aspecto estético de la naturaleza. Lam y Comay (2020, citado en Gündogan, 2021) pidieron a niños/as de entre 4 y 6 años acabar cuentos para describir las cosas buenas o malas de los personajes de la historia mencionando el juego, la interacción social, la rutina, y el cuidado o descuido como sufrir, ser amable, compartir o ser grosero. Sandseter-Seland (2018) afirma que para el bienestar de los niños en un centro de educación infantil tiene que haber relaciones positivas tanto con otros niños (que les gusten, que sean amables) como con los profesionales.

En definitiva, y teniendo en cuenta lo que señalan Brougère (2010, p. 52), "sería importante preguntarse por el bienestar y el estrés de los estudiantes, comenzando por preescolar, y reconocer que los niños pequeños no pueden aprender si el bienestar no está presente". También, Riera Jaume et al. (2019, p. 35) consideran que el bienestar "es una condición esencial para que suceda el aprendizaje". Por lo tanto, está claro que se necesita la opinión del alumnado sobre esos y otros aspectos, pero ¿cómo se puede conseguir esa información en edades tan tempranas? Precisamente, el objetivo de este trabajo consistió en conocer la percepción de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil sobre su bienestar en la escuela utilizando el dibujo, las conversaciones, el teatro de títeres y el medidor emocional como instrumentos de recogida de información. Concretamente, se quiso indagar acerca de si les gustaba el colegio, qué era lo que más y menos les gustaba y que, por lo tanto, les hacía sentirse bien o mal, y qué emociones positivas o negativas les suscitaba la escuela.

2. Método.

2.1. Participantes.

Se seleccionaron todos/as los/as niños/as de segundo ciclo de Educación Infantil de un centro educativo de la provincia de A Coruña teniendo en cuenta las recomendaciones de Castro et al. (2016), de manera que intervinieran independientemente de su capacidad comunicativa, siempre con su consentimiento y el de las personas adultas (tutoras y familias). Concretamente, participaron 22 niños y niñas de Educación Infantil de un colegio de iniciativa social privada de los cuales cuatro niños y dos niñas estaban en 4º curso, seis niños y cuatro niñas en 5º y tres niños y tres niñas en 6º.

2.2. Instrumentos.

Aunque en esta investigación se trató el concepto de bienestar subjetivo, se consideró más adecuado utilizar con el alumnado participante el término "felicidad" teniendo en cuenta, por

un lado, que es más fácil su comprensión y, por otra, como señala Diener (2006), que ambos tienen raíces históricas y populares comunes.

Para seleccionar el instrumento más adecuado, se tuvieron en cuenta una serie de principios que Lancaster (2006, citado en Castro et al., 2016, p. 112) utilizó en un proyecto en Escocia: a) "Reconocer que los niños poseen múltiples formas de expresión; b) Asignar espacios para la comunicación; c) Otorgar el tiempo necesario para la escucha; d) proveer oportunidades; y e) Suscribirse a una práctica reflexiva". Así mismo, se procuró el uso de herramientas que, tal y como señalan Clark et al. (2003, citado en Castro et al., 2016), facilitaran la participación de los/as infantes al estar familiarizados/as con ellas; fueran atractivas y, por lo tanto, les agradaran e interesaran; fueran fáciles de ejecutar; que no supusieran un coste y se pudieran llevar a cabo en grupo para que el alumnado se sintiera seguro y confiado con la persona adulta que las iba a presentar; y, por último, que fueran lúdicas.

Por ello, se utilizaron como instrumentos los dibujos, las conversaciones por parejas, un *medidor emocional* y un teatro de títeres. Para el dibujo se pidió al alumnado que cerrara los ojos e imaginara su escuela ideal, pensando en todo lo que le gustaría que tuviese y les hiciera felices estuvieran felices. Una vez visualizada, cada estudiante la tuvo que trasladar al papel de manera individual. Posteriormente, por parejas, se sentaron en la alfombra de la asamblea con una de las investigadoras para comentar lo que habían dibujado y contestar a preguntas como si les gustaba ir a la escuela, qué era lo que más y menos les gustaba de esta, etc. Con el medidor emocional, se presentaron unas cartulinas con la imagen de un niño expresando alegría, tristeza, enfado y tranquilidad y se les pidió que pensaran cómo se solían sentir en el colegio escogiendo una de las cartulinas.

Por otro lado, se decidió utilizar los títeres porque "la forma antigua de contar historias puede mejorar la comprensión, las habilidades de comunicación, la inteligencia emocional y la creatividad, y también es una forma diferente de inyectar diversión en las aulas" (Mármol Maridueña, 2019, p. 371). Para el teatro de títeres, se escribió el guion de una historia entre dos personajes (Pepa y George) que van a ir por primera vez a la escuela, que desconocen lo que se van a encontrar y que expresan sus miedos e inseguridades. Se pretendía que, a través de la interacción con el alumnado, esos dos personajes salieran de dudas a partir de los comentarios positivos o, en caso contrario, siguieran reticentes con los comentarios negativos. El guion se hizo abierto con el fin de que pudieran surgir las temáticas que el alumnado considerara relevantes. Se aprovechó para plantear, al principio, la pregunta "¿estáis bien en la escuela?" y otras de las cuestiones como "¿qué es lo que más os gusta de la escuela?", "¿qué es lo que menos os gusta de la escuela?".

2.3. Procedimiento.

En primer lugar, se contactó con la dirección del centro y, posteriormente, con las tutoras de los tres cursos para explicar el objetivo de la investigación y lo que se iba a realizar con el alumnado para obtener la información. Una vez obtenido el visto bueno, las tutoras informaron a las familias pidiendo la participación voluntaria de sus hijos/as y su consentimiento. En cuanto a la temporalización, en la primera sesión se decidió empezar, con los grupos de 5 y 6º curso por el dibujo, para que cada uno/a expresara lo que le venía a la cabeza, sin estar influenciado por el resto y, a continuación, se mantuvieron conversaciones entre la investigadora y dos niños/as para obtener más información sobre lo que habían dibujado ya que era consciente de la dificultad de su interpretación. Se escogió la alfombra de la asamblea para que estuviesen más tranquilos/as, otorgándoles el tiempo necesario para expresarse e intentando que reflexionaran sobre lo que se les preguntaba. En la segunda

sesión, se hizo el teatro de títeres con los tres grupos, se utilizó el medidor emocional y se conversó con el alumnado de tres años.

2.4. Análisis de la información.

La información facilitada por el alumnado se grabó en audio y se transcribió para, posteriormente, analizarla y categorizarla de manera inductiva. Por lo tanto, se partió de la información tal y como fue expresada por el alumnado y, a partir de esta, se fueron extrayendo códigos que trasladasen sus opiniones, palabras y frases con similar contenido conceptual a términos unificados. Una vez finalizado este proceso, se agruparon los códigos relacionados definiendo las categorías principales. En una fase posterior, se diferenció entre categorías y subcategorías elevando algunos de los conceptos a un nivel superior, y manteniendo dentro de estos, otros con los que podría tener un sentido de causa-consecuencia. Todo este proceso, fundamentado en los principales referentes en investigación cualitativa (Flick, 2018; Gibbs, 2012; etc.), ha permitido la elaboración del informe cualitativo final, que se presenta a continuación.

3. Resultados.

En este apartado se incluirán los dibujos más representativos para cada una de las categorías establecidas y la información obtenida con la conversación, el medidor emocional y los títeres.

A nivel general, exceptuando dos niños de 4º curso, el alumnado afirmó que le gustaba la escuela y era feliz en ella, reflejado, también, en las emociones escogidas en la cartulina, todas ellas positivas, como sentirse contento/a (18 niños/as) o tranquilo/a (4 niños/as), frente a las negativas (triste o enfadado/a) que no fueron seleccionadas por ninguno/a.

En cuanto a qué les hace estar bien o mal en la escuela, se categorizó la información recogida tanto a través del dibujo, como de las conversaciones y los títeres, en varias categorías: juego, relaciones positivas, condiciones físicas del aula y del centro, actividades lúdicas, finalidad de la escuela y participación de las familias.

En el dibujo 1 que se presenta en la figura 1, realizado por una niña de 5 años, se refleja el patio con el tobogán, algo que enfatizó después en la conversación. Efectivamente, el alumnado estuvo de acuerdo en que lo que más les gustaba del colegio era *jugar*, habiendo una diferenciación de respuestas según el curso en el que se encontraban; así, los/as más pequeños/as (4º curso) se referían a juguetes concretos "el camión de bomberos" (n. 1), "los trenes de construcción" (n. 6), "la casa de juguete" (n. 5), etc.; los de 5º curso mencionaban tanto a los propios juguetes "el tobogán" (n. 8), "los castillos" (n. 8) como al hecho de realizar la acción "a mí, jugar" (n. 7), "jugar a teatro" (n. 11); y los de 6º curso, incluían otro elemento importante, sus amigos, "jugar con mis amigos" (n. 18), "jugar todos" (n. 17), "divertirnos con los amigos" (n. 17).



Figura 1. Dibujo realizado por una niña de 5 años que enfatiza en la importancia del juego.

En relación con este último elemento se centran las respuestas de la categoría *relaciones positivas*, sobre todo *con los iguales*, y enfatizando en acciones como *compartir* "a mí me gusta del cole ser amigo de todos, compartir" (n. 19), *ayudar* "cuando se cae algún niño le ayudo" (n. 18), "cuando X se cae, le doy la mano y le ayudo" (n. 20), "cuando va a ir al médico yo le traigo comida para que no se sienta mal" (n. 17). En estas relaciones también pueden surgir *conflictos* que los de 6º curso mencionan como algo que no les gusta de la escuela, "X no me gusta me pegó muchas veces y muchos días" (n. 17), "no me gusta que se enfaden y que me metan la culpa a mí" (n. 19), "que no se enfaden los amigos, también que no me peguen y también que no nos enfademos, como hoy" (n. 20). También señalaron *las relaciones con las maestras*, de modo que el alumnado comentó que "y las profes son muy buenas" (n. 17), "las profes son muy buenas porque no se portan mal", (n. 9), "si vamos a la playa nos llevan" (n. 7), aunque también dejaron claro lo que les ocasiona *malestar* como "pues no nos gusta que la profe nos riña" (n. 17). En el dibujo 2 (figura 2), realizado por un niño de 5 años, se puede ver a la maestra con todo el grupo clase.



Figura 2. Dibujo realizado por un niño de 5 años que alude a la relación con estudiantes-maestra.

Por lo que se refiere a las *condiciones físicas del aula y del centro*, el alumnado tuvo claro lo que le afecta para estar bien o mal en el colegio. Mencionaron la *iluminación* comentando que "no hay oscuridad" (n. 19), "no usamos ninguna luz porque por el día tenemos la luz del sol" (n. 19); la *decoración*, "sin adornos" (n. 21), "que esté adornada para que esté bonita" (n. 8) y también hicieron alusión a aquello que les hace sentir mal como la *suciedad* "a mí no me gusta que el baño esté sucio" (n. 19), y el *desorden* "en el cole a mí no me gusta que esté todo desordenado". En cuanto al exterior, mencionaron que les gustaría que hubiera más *elementos de* la *naturaleza* como "flores" (n. 17), "un árbol" (n. 18) o un "arcoíris" (n. 17), como se puede ver en el dibujo 3, realizado por una niña de 5 años (figura 3).



Figura 3. Dibujo realizado por una niña de 5 años que pone el énfasis en las condiciones físicas del aula y del centro.

En cuanto a la *seguridad*, una niña de cuatro años dibujó (figura 4) una muralla "para que no salga nada y para que no entren de fuera" (n. 8).



Figura 4. Dibujo realizado por una niña de 4 años que se refiere a la importancia de la seguridad.

Las *actividades de ocio* en la escuela es otra de las categorías establecidas y sobre ella comentaron que les gusta el colegio cuando se celebran "la navidad, el carnaval y halloween" (n. 9), también actividades como "ir de excursión a coger castañas y también al parque" (n. 17) y "cumpleaños" (n. 10). El dibujo 5 fue realizado por un niño de 4 años en el que representó "una casa de cole de Navidad".



Figura 5. Dibujo realizado por un niño de 5 años con relación a las actividades lúdicas.

Un alumno de cuatro años dibujó (figura 6) una escuela en la que estaba su padre y cuando se le preguntó por qué lo había hecho comentó que le gusta que le acompañe y que le gustaría que estuviese con él en el aula. Aunque fue el único que mencionó a la familia, se consideró la categoría de *participación de las familias* en la escuela.

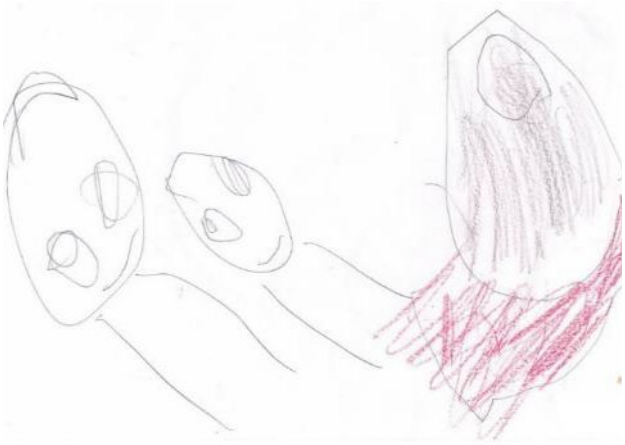


Figura 6. Dibujo realizado por un niño de 4 años que se refiere a la relación familia-escuela.

Por lo que se refiere a la *finalidad* de la escuela, el alumnado hizo alusión a lo que les gusta hacer en la escuela como "a mí me gusta estudiar y aprender" (n. 14), "a mí me gusta aprender y jugar" (n. 12), "trabajar" (n. 11), "aprender a ser listos" (n. 19), "y hay también tareas muy bonitas" (n. 17) concretando alguna actividad como "a mí me gusta del cole leer" (n. 10).

4. Discusión y conclusiones.

Los resultados del presente trabajo han permitido indagar sobre las valoraciones que hace el alumnado de Educación Infantil de su experiencia en la escuela y las emociones que le suscitan. Por lo general, el alumnado participante declara que le gusta la escuela y las emociones que escoge son positivas o agradables, de modo que la mayoría se siente contento/a o tranquilo/a en la misma por lo que, como señalan Tian et al. (2015), se puede decir que tienen un elemento del bienestar subjetivo en la escuela que es sentir más emociones positivas que negativas.

Los infantes dan mucha importancia a los juguetes que, para Rael (2009), son los diferentes objetos o materiales que utilizan en sus juegos, aunque conforme se sube de curso, añaden otros matices como la propia acción de jugar o de hacerlo con los/as iguales. Esto coincide con lo hallado por Koch (2018, citado en Gündogan, 2021) ya que los niños y las niñas participantes en su investigación dicen que son felices en la escuela si tienen juguetes, como columpios y toboganes en el patio, y pueden jugar con sus compañeros/as.

Los/as participantes en este estudio tienen claro que para estar bien en la escuela necesitan relaciones positivas con otros/as niños y niñas y, además, concretan determinadas actitudes que demandan en esas relaciones como el hecho de compartir, ayudar o no tener conflictos, lo cual está en la línea de lo hallado por Sandseter-Seland (2018) que hablan de ser amables o de Lam y Comay (2020, citado en Gündogan, 2021) que mencionan la necesidad de ser amable, compartir o no ser grosero. Lewin-Benham (2011, citado en Ferradás Blanco et al., 2019) resalta la importancia del buen ambiente ya que ayuda, entre otras cosas, a fomentar la cooperación y establecer relaciones entre los iguales y entre estos y los adultos. Coincidiendo nuevamente con Sandseter-Seland (2018), las relaciones también tienen que ser buenas con las/os maestras/os. De todas formas, y tal y como afirman Riera Jaume et al. (2019, p. 36), "no se trata de que el adulto adopte actitudes sobreprotectoras o intrusivas, sino que sea capaz de

establecer relaciones respetuosas y positivas y que proporcione un entorno en el que los niños puedan desenvolverse con autonomía".

El alumnado participante, a pesar de su edad, no obvia aquello que tiene que ver con las condiciones físicas del centro en general y del aula en particular. Tiene claro que está bien en la escuela si hay iluminación, una buena decoración, si los espacios no están sucios ni desordenados, si están presentes los elementos de la naturaleza (Koch, 2018, citado en Gündogan, 2021) y si hay seguridad.

También mencionan la finalidad que, para ellos/as, tiene la escuela y que no es otra que aprender, jugar y trabajar, lo cual está en la línea de Brougère (2010) que señala que el bienestar debe ser una condición para el aprendizaje, y no hay porqué separar lo propiamente académico de la diversión (juego) ni del cuidado. De hecho, mencionan el ocio como fuente importante de bienestar escolar, concretándolo en las diferentes festividades que se celebran en el centro o fuera del mismo.

Por último, se hace referencia a la participación de las familias, viendo necesaria su presencia en la escuela para sentirse mejor. Seguramente esté muy relacionado con el apego, ya que el paso de la familia a la escuela puede resultar complicado para algunos/as alumnos/as. Por eso es importante que, tal y como señalan Giner Tarrida y Pérez Clemente (2016), las/os maestros/as establezcan relaciones cercanas, que no haya reproches, y que mediante los vínculos afectivos lleguen a establecer relaciones de apego seguro con el alumnado. La mayor parte de la información que proporciona el alumnado está en la línea de la obtenida por las familias de alumnado de Educación Infantil en el estudio de Rebollo-Quintela et al. (2020), ya que comentan la importancia, para el bienestar escolar de sus hijos e hijas, de las relaciones entre iguales y con el profesorado, la amplitud, buena aclimatación, luminosidad y seguridad en los espacios, y la relación positiva de la familia con el centro educativo.

En definitiva, y tal y como afirman Sandseter y seland (2018), el personal de los centros de Educación Infantil debe promover las relaciones positivas cuando los/as niños/as se esfuerzan por establecerlas, lo cual, señalan, requiere disponibilidad y atención. Según ellas, "el juego, la amistad y las buenas relaciones entre los compañeros y el personal son de un valor único, tanto para la calidad de vida de los niños como para el desarrollo del aprendizaje" (p. 1599).

La utilización del dibujo facilita la comunicación del alumnado ya que le resulta familiar, agradable y se siente seguro, tranquilo, cómodo y competente (Castro et al., 2015), al permitir que los niños/as muestren de manera no verbal lo que ocurre a su alrededor (Rojas y Marisol, 2012, citado en Salazar Ubago y Fernández-Castillo, 2016), así como "sus emociones, ideas, pensamientos y deseos". Se trata de un recurso de amplia utilidad pues, en consonancia con la idea de Puleo Rojas (2012, p. 169) "constituye un medio socialmente admisible para comunicarse y expresarse con el mundo externo, donde no busca reproducir sino representar de manera gráfica sus vivencias" y así transmitir "su mundo interior" (p. 160). En cuanto a la utilización de los títeres, coincidimos con Mármol Maridueña (2019, p. 374) cuando afirma que "permitió crear interés y atención en los niños, desarrollar un diálogo con ellos y así alentar su participación". Efectivamente, a través de esta técnica se consiguió obtener información importante para responder a las preguntas planteadas en la investigación. En definitiva, se puede concluir que, utilizando los instrumentos adecuados, se puede obtener información del alumnado de etapas educativas tempranas para conocer su opinión acerca de sus propias vivencias en la escuela y lo que les afecta para estar bien en ella, de manera que se tenga en cuenta para su mejora.

Referencias bibliográficas.

Anderson, D.L. y Graham, A.P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(3), 348-366. https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336

Blaskova, L.J. y McLellan, R. (2018). Young people's perceptions of wellbeing: The importance of peer relationships in Slovak schools. *International Journal of School & Educational Psychology, 6*(4), 279-291. https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1342579

Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social indicators Research, 80*(1), 133-177. https://doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z

Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales,* 160, 46-53. https://doi.org/10.3917/inso.160.0046

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XX1*, *19*(2), 105-126. https://doi.org/10.5944/educXX1.14271

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. Journal of Happiness Studies, 7, 397-404. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y

Ferradás Blanco, L., Franco López, J.P., Llinares Francisco, C. (2019). El ambiente es el currículo. Espacios y materiales para el bienestar y el desarrollo en la escuela infantil de Tui. *RELAdEI,* Revista Latinoamericana De Educación Infantil, *8*(1-2), 45-58. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5953

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6ª ed.). SAGE.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.

Giner Tarrida, A. y Pérez Clemente, G. (2016). El proyecto <<Escúchame>>: una práctica sistémica y vivencial. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 511-527). https://docplayer.es/35589816-Inteligencia-emocional-y-bienestar-ii-reflexiones-experiencias-profesionales-e-investigaciones.html

Gündogan, A. (2021). "Hear my voice": Subjective Well-being Scale for Young Children (SWB-YC). *Child Indicators Research*. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09877-2

Mármol Maridueña, R.A. (2019). Teatro de títeres como estrategia para potenciar la atención de los niños de 5 años de la Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velázquez. *Revista Conrado, 15*(70), 370-375. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Puleo Rojas, E.M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere, 16*(53), 157-170. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016

Rael, M.I. (2009). El juego en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ISABEL_RAEL_2.pdf?msclkid=5ffb5a2ba5d311ecae612883ce00f061

Rebollo-Quintela, N., Losada-Puente, L. y Mendiri, P. (2020). Percepciones familiares acerca del bienestar en la infancia. En G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J.C. de la Cruz Campos, *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 983-995). Dykinson.

Riera Jaume, M.A., Ferre Ribot, M., Estrades Bauzà, A., y Roselló, C. (2019). Innovar en contestos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. *RELAdEL, Revista Latinoamericana De Educación Infantil, 8*(1-2), 31-43. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5091

Salazar Ubago, A. M. y Fernández-Castillo, A. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 9-26. https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16628

Sandseter, E.B.H. y Seland, M. (2018). 4-6 year-old children's experience of subjective well-being and social relations in ECEC institutions. *Child Indicators Research,* 11, 1585-1601. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5

Shoshani, A. y Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strenghts, subjective well-being, and school adjustment. Journal Happiness study, 14, 1163-1181. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y

Tian, L., Wang, D. y Huebner, S.S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). Social Indicators Research, 120, 615-634. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0

El Colegio Mayor como espacio para el aprendizaje-servicio.

María José Ibáñez Ayuso. Universidad Francisco de Vitoria (España).

José Carlos Villamuelas Álvarez. Universidad Francisco de Vitoria (España).

1. Introducción: Importancia de la formación del liderazgo de servicio.

La progresión geométrica de la tecnología ha traído consigo numerosos desafíos de índice educativo (García del Dujo et al., 2021; Naval et al., 2016), ya que en una sociedad donde la volatilidad y la incertidumbre juegan un papel fundamental (Torralba, 2018) no solo es necesario que los alumnos posean un gran conocimiento técnico, sino que adquieran también una serie de competencias más holísticas que les permitan enfrentar un futuro de difícil previsión. Distintos organismos internacionales (OECD, 2018; World Economic Forum, 2020) han señalado la importancia de que los sistemas educativos fomenten experiencias pedagógicas que permitan a los alumnos desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas o el liderazgo.

Sin embargo, en los últimos años distintas voces (Higgins, 2021) han señalado que el proceso de mercantilización al que se ha sometido la Educación Superior en las pasadas décadas ha ocasionado un gran perjuicio en la formación de personas en lo que respecta a su capacidad para ejercer una ciudadanía activa, así como de comprometerse con el bien común, tal como reflejan los crecientes índices de radicalización política entre las nuevas generaciones o el incremento de la violencia juvenil (Bellamy, 2014). Por ello, tal como señala la UNESCO la formación de estas competencias debe hacerse desde una perspectiva integral.

> *La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. Comprender que las cuestiones éticas son fundamentales puede ir contra el discurso actual. Entenderlo mejora la función que cumple la educación en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido y dignificada (UNESCO, 2015, p. 37).*

Desde esta perspectiva, consideramos que durante la etapa universitaria es necesario formar el liderazgo con esta mirada; de manera que la Educación Superior permita ofrecer a la sociedad personas comprometidas desde su entorno profesional con la transformación del mundo convirtiéndose la Universidad auténticamente en:

> *un espacio que ayude a los alumnos a preguntarse por el sentido de las cosas, a crecer como personas y a enfrentarse a la realidad con curiosidad, con deseos de conocerla y comprenderla, y, si es necesario, transformarla. Podemos —y debemos— despertar en nuestros alumnos el deseo de aprender, y de atreverse a pensar, de ser ellos mismos, de comprometerse con grandes ideales y asumir su propio destino, y de servir material y espiritualmente a los demás. Solo así la universidad será realmente escuela de saber y no una mera fábrica de titulados. Una educación universitaria movida por ese espíritu de buscar la verdad y el amor en toda ciencia, en toda actividad, en toda relación personal, lleva a un aprendizaje que enriquece la existencia. Hace que los alumnos sean más*

> *reflexivos sobre sus creencias, sus opciones vitales, más autoconscientes, más creativos en la solución de problemas, más críticos con los tópicos culturales, más perceptivos del mundo en que viven, mejores personas y profesionales. Un aprendizaje así les prepara mejor para el resto de la vida (Lacalle, 2018, p. 16).*

Si bien se han llevado a cabo distintas iniciativas para la formación de esta competencia, consideramos que el empleo de la metodología del aprendizaje servicio (Rodríguez-Izquierdo, 2020) para este fin permite no solo ayudar a los alumnos a que sean capaces de ejercer el liderazgo, sino más importante aún que sean capaces de preguntarse qué tipo de liderazgo quieren ejercer y sobre todo, para qué quieren ejercerlo, cayendo así en la cuenta de la responsabilidad que entraña el liderazgo.

1.1. El Consejo Colegial: una oportunidad para vivir la Universidad desde el servicio.

Como señalábamos al comienzo, los sistemas educativos viven hoy dificultades para formar personas críticas, capaces de liderar su propia vida y de ejercer una ciudadanía activa y responsable (Bang et al., 2020; Wan Ismail et al., 2020). Por ello, es necesario ofrecer experiencias educativas que permitan educar a los alumnos para ser capaces de vivir en democracia Esteve), siendo capaces de ser agentes de mejora de su realidad social. En este sentido, los Colegios Mayores ofrecen una experiencia educativa que permite ofrecer una educación capaz de superar el servilismo de espíritu (Derrick, 2011).

> *Los Colegios Mayores Universitarios son auténticas escuelas de ciudadanía y comunidades de aprendizaje donde los colegiales, entre otras cosas, conviven, desarrollan valores democráticos universales, valores cívicos y éticos- , principios de participación, igualdad, solidaridad, respeto y tolerancia, asumen las riendas de su vida, aprenden a manejar su libertad con responsabilidad, conviven con la diversidad, aprenden a dialogar, aprenden a comprometerse con el desarrollo socio-económico, político y cultural de la sociedad en la que viven, y avanzan en su crecimiento personal y emocional (Muñoz Martín, 2020)*

Los Colegios Mayores, por tanto, ofrecen un espacio universitario único para poder ofrecer a los alumnos experiencias educativas en las que puedan verdaderamente ser protagonistas, asumiendo responsabilidades y poniéndose auténticamente en juego. En este sentido, el Colegio Mayor Francisco de Vitoria tiene como misión "ser una comunidad de colegiales y formadores en la que, desde el acompañamiento, la formación y la convivencia se produzca una transformación personal y social a través de la donación y la búsqueda de sentido" (CMUFV, 2021). Uno de los ámbitos colegiales en los que más claramente puede vivirse esta donación y búsqueda de sentido con la que se pretende fomentar verdaderamente una transformación en los alumnos es a través del Consejo Colegial.

El Consejo Colegial fue creado durante el curso académico 2020-2021 con el fin de que los colegiales adquirieran aún más protagonismo en la vida del Colegio Mayor. Se ha convertido en el órgano de representación del cuerpo colegial y sus miembros coordinan las distintas actividades que los propios alumnos promueven, organizan y realizan. Está compuesto por tres figuras:

- Colegiales Mayores: Han vivido varios años en el CM, por su madurez y experiencia, son la referencia para el cuerpo colegial. Presiden el Consejo Colegial y representan al cuerpo colegial ante otras instituciones.
- Promotores de la vida colegial: Fomentan la convivencia y el encuentro entre los colegiales. Velan por dinamizar la vida colegial, siendo un cauce de comunicación. Organizan actividades concretas en fechas importantes para el cuerpo colegial.

- Presidentes de comité: Asumen la responsabilidad de dirigir un comité y ponerlo al servicio colegial. Representan el comité y planifican actividades. Realizan actividades de forma conjunta con otros comités y/o promotores.

La experiencia piloto vivida durante el curso 2020-2021, en medio de un año especialmente difícil para la vida en comunidad debido a las numerosas restricciones por la pandemia del COVID, permitió comprobar cómo la mayor implicación y protagonismo de los alumnos en la vida colegial no solo se plasmó en una gran riqueza de actividades y experiencias formativas propuestas por los propios colegiales, sino que permitió tener una auténtica experiencia de comunidad a muchos de ellos.

> *La persona crece cuando vive en un ambiente personal y personalizante. Este ambiente personalizante, como veremos, tiene la estructura de comunidad. Sólo en este ámbito es posible el encuentro y el diálogo con otros. Sólo de este modo la persona se capacita para una serie de actos que son los propios de la persona en su relación con los demás. … Los otros con los que convivo en las comunidades a las que pertenezco me hacen ser, me ofrecen el contexto para ser yo plenamente. Por eso es tan grave carecer de una comunidad a la que pertenecer (Domínguez, 2019, p. 45)*

El planteamiento formativo del Consejo Colegial, diseñado por el Equipo de Formación del Colegio mayor, sigue el modelo pedagógico de la Universidad Francisco de Vitoria: despertar, descubrir y decidir (Gonzalez-Iglesias y De la Calle Maldonado, 2020). En primer lugar, consideramos que la experiencia de servir al otro a través de la adquisición de una responsabilidad concreta dentro del Consejo permite "despertar" al alumno, haciéndole caer en la cuenta de algo que los alumnos descubren desde la cuarta mentoría del primer curso: su ser donal. A través de su compromiso con la comunidad colegial, comienzan a percibir la alegría de la donación (Manglano, 2014) y los frutos del encuentro (López-Quintás, 2009). El siguiente paso de este proceso el "descubrir" se va produciendo de forma gradual a lo largo del año a través de la entrega de los alumnos a la comunidad colegial, del acompañamiento individual por parte de los formadores y de las distintas sesiones que componen el programa de "Liderazgo de servicio" que cursan los colegiales que forman parte del Consejo. Algo importante que consideramos que contribuye muy positivamente a este proceso es que el Equipo de Formación del Mayor da gran importancia no a que los alumnos creen y organicen muchas actividades, sino sobre todo a que a través de las actividades, charlas y salidas que promueven generen auténticas experiencias de encuentro entre los colegiales, donde otros alumnos puedan descubrirse (descubrir todas sus cualidades, su potencial, su dignidad…), así como descubrir a los otros, poniéndose especial hincapié, por tanto, en el acompañamiento entre pares.

Tras esta experiencia piloto realizada en el curso 2020-2021, en el curso 2021-2022 se puso en marcha una versión ampliada del Programa formativo "Liderazgo de servicio", cuyo impacto se analiza en esta investigación, con la que se pretende poner de manifiesto que , frente a la visión popular de que en la formación del liderazgo debe hacerse desde una dimensión interpersonal; este proyecto busca reivindicar la importancia de la formación integral y, especialmente de la dimensión interior de la persona, como punto de partida para la formación de un liderazgo que sea capaz de poner al otro como eje y sentido de su actuar. Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación docente "El Consejo Colegial: Responsabilidad y servicio elementos pedagógicos para la formación del liderazgo" de la Convocatoria de Ayudas a la Innovación Docente 2022 financiado por la Universidad Francisco de Vitoria.

2. Método.

2.1. Objetivo de la investigación.

El objetivo de esta investigación es profundizar en la responsabilidad y el servicio como elementos pedagógicos para la formación del liderazgo durante la etapa universitaria. Para ello, se propone el Consejo Colegial y de forma especial, su acompañamiento a través del "Programa de Liderazgo de Servicio", como un camino educativo para que los alumnos asuman de forma gradual distintas responsabilidades que les permitan descubrir su dimensión relacional; y dejarse interpelar por la importancia de servir al bien común hoy como universitarios y mañana como profesionales. Las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta son:

- Q1: ¿Existen diferencias en las actitudes iniciales y finales de los alumnos hacia la concepción del liderazgo tras la experiencia de formar parte del Consejo Colegial?
- Q2: ¿Existen diferencias en las actitudes finales de los alumnos hacia la concepción del liderazgo según si han formado parte o no del Consejo Colegial?
- Q3: ¿Ha permitido la experiencia del Consejo Colegial crecer en competencias relacionadas con el liderazgo de servicio tras la experiencia del Consejo Colegial?
- Q4: Tras la experiencia del Consejo Colegial ¿cambia la percepción de qué es el liderazgo en los alumnos y el peso de las competencias intrapersonales?

2.2. Participantes.

En este proyecto de investigación han participado 20 alumnos y ha sido realizado durante el curso académico 2021-2022.

2.3. Diseño de la investigación.

Para la realización de esta investigación, se realizó un análisis mixto (cuantitativo y cualitativo) a través de la aplicación de un cuestionario pretest y postest, que se realizó antes y después de que los alumnos cursarán el programa formativo "Liderazgo de servicio". A continuación, se describe en líneas generales dicho programa.

El programa de "Liderazgo de Servicio" nace como apoyo a los colegiales que tienen una responsabilidad específica en el Colegio Mayor (presidente de comité, promotor o colegial mayor) estableciéndose para ellos un programa de formación que complementa la acción que están llevando a cabo. Dicho programa dispone de tres ámbitos diferenciados:

- Formación.
- Desempeño en el rol.
- Reflexión personal a través de las tutorías.

Los objetivos formativos que se pretendían conseguir con este proyecto eran:

- Descubrir el servicio como característica del liderazgo a través de la experiencia personal.
- Fomentar una experiencia transformadora del colegial en el desempeño de los roles colegiales.
- Fomentar un espacio de reflexión sobre el desempeño propio del rol y trabajar competencias para la superación y mejora personal.
- Aprender a mirarse, mirar al otro y mirar la responsabilidad que se tiene de una forma posibilitadora.
- Fomentar el conocimiento personal como vía de entrega a otros (con sus fortalezas y debilidades).

- Dotar de las herramientas que permitan el acompañamiento entre iguales.
- Descubrir el valor del equipo y de la comunidad para el desarrollo personal.

Como se ha indicado este programa formativo consta de distintas partes. Sin embargo, consideramos que para poder comprender mejor los resultados obtenidos es recomendable tener una visión de la formación que se ofrece en este programa. Por ello, se ofrece una breve descripción de las distintas jornadas formativas del programa.

La primera sesión del programa realizada en el mes de septiembre llevaba por título "Liderar es servir". Los objetivos de esta jornada fueron los siguientes:

- Que el alumno reflexione sobre la importancia del sentido como eje vertebrador del liderazgo.
- Que el alumno se plantee el sentido de su responsabilidad concreta.
- Que entienda el sentido de la misión en el Colegio Mayor como parte de su misión personal.
- Que el alumno se plantee acciones concretas que le permitan vivir el liderazgo de esta forma.

El desarrollo de la sesión consistió en un encuentro con un joven director de una ONG en Camboya que dio una ponencia titulada "Vivir la profesión desde el servicio". A continuación, los alumnos tuvieron un taller a cargo de una coach titulado "Partir de la necesidad del otro", en el que a través del empleo de la herramienta "mapa de empatía" los alumnos planificaron sus actividades desde la necesidad del otro. Esta primera formación terminó con los alumnos teniendo que pensar en una acción concreta que fueran a realizar para llevar algo de lo visto en la jornada a su responsabilidad en el Colegio Mayor.

La segunda sesión del programa lleva por título "Mirar-Me para Mirar-Te". Los objetivos que se pretenden alcanzar en esta sesión son:

- Que el alumno aprenda a mirarse, mirar al otro y mirar la responsabilidad que tiene de una forma posibilitante y posibilitadora.
- Fomentar el conocimiento personal como vía de entrega a otros (con sus fortalezas y debilidades).

Esta sesión de formación se realizó de la siguiente manera. En primer lugar, los alumnos tuvieron una formación titulada "La mirada sobre uno mismo y el impacto en el otro" a cargo de un profesor de Humanidades. A continuación, se realizó un taller formativo titulado "Conocerme y conocerte: claves para el encuentro" en el que a través del uso de la herramienta Discovery Insights se ofreció a los alumnos una primera aproximación al conocimiento de uno mismo y del otro desde la lógica del encuentro. Esta formación terminó con el compromiso de cada alumno de llevar a cabo una acción desde el rol que ejercían en el Mayor donde pudieran poner en práctica lo aprendido en esta sesión.

La tercera jornada de formación versó sobre la importancia del trabajo en equipo. En esta sesión, los objetivos de aprendizaje que se plantearon fueron los siguientes:

- Entender el equipo como complementariedad de roles.
- Descubrir la aportación de los miembros del equipo de cada uno de los colegiales.
- Aprender a gestionar la comunicación, teniendo en cuenta el lugar donde se encuentra cada uno y el objetivo común que se quiere lograr.

Para el desarrollo de esta sesión se realizó, en primer lugar, un encuentro con un emprendedor social, quien a través de su testimonio resaltó las claves para el trabajo en equipo. A continuación, se realizaron distintas dinámicas con las que se pretendía que los alumnos pudieran descubrir cuáles son los distintos roles del trabajo en equipo y la necesidad de tener en el equipo personas diferentes, pues la diferencia lejos de ser un obstáculo permite que en el equipo se dé la complementariedad. Por último, los alumnos analizaron cómo eran sus equipos y cómo podían mejorar su liderazgo gracias a este conocimiento.

La última jornada de formación que se realizó llevo por título "Saber ser". Los objetivos formativos que se querían alcanzar con esta sesión fueron:

- Que el alumno reflexione sobre la importancia del saber estar como reflejo del saber ser.
- Dotar de herramientas concretas para la gestión de actos, reuniones, comunicación, etc…
- Descubrir el protocolo como una manera de respetar y cuidar al otro.
- Que el alumno integre que, en su dimensión corpórea, se posibilita el encuentro con otros, sabiendo los lenguajes del propio cuerpo y códigos sociales.
- Descubrir la importancia de la preparación del espacio físico de eventos y reuniones como posibilitadores del encuentro.

Para el desarrollo de esta sesión, se realizó primeramente una formación titulada "El protocolo como expresión de la dignidad del otro" a cargo de un profesor de Humanidades. A continuación, los alumnos realizaron un taller de gestión de eventos a cargo de una experta en comunicación y protocolo. Por último, los alumnos realizaron una reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo me cuido? ¿Cómo demuestro al otro que para mí es importante? ¿Cómo quiero cuidar lo importante en mi misión en el Colegio Mayor?

2.4. Análisis de resultados.

Para la realización de esta investigación, se realizó un análisis mixto (cuantitativo y cualitativo) a través de un cuestionario pre-test/ pos-test, que combinó preguntas cerradas y abiertas. En primer lugar, los alumnos valoraron el grado en el que se identificaban con las siguientes afirmaciones (siempre, con frecuencia, de ven cuando, rara vez, nunca):

- Suelo reflexionar sobre el impacto que mis acciones tienen en los demás.
- Suelo reflexionar sobre el impacto que mis acciones tienen en mi propia persona.
- Soy capaz de mantener la calma cuando las cosas no salen como yo quiero o se desvían de mis planes.
- Me cuesta dar la razón a los otros al trabajar en equipo y asumir visiones contrarias.
- Al trabajar en grupo tengo la sensación de que hago más que el resto.
- Cuando una persona de mi grupo de trabajo no hace lo acordado suelo tener afrontar la situación y hablar con la persona en lugar de asumir yo su parte del trabajo.

A continuación, se plantean las siguientes preguntas abiertas:

- Nombra siete competencias clave para ejercer el liderazgo.
- Define qué es el liderazgo para ti.

Para el análisis de datos se empleó el programa Excell y con el programa Sketchengine.

3. Resultados.

3.1. Análisis cuantitativo de los resultados

El análisis cuantitativo de los datos se ha realizado comparando las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas cuantitativas antes y después de realizar esta experiencia de formación y servicio, encontrándose relaciones muy interesantes es esta comparativa, tal como puede verse en la Tabla 1.

Percepción del propio comportamiento	Pretest	Postest
Suelo reflexionar sobre el impacto que mis acciones tienen en los demás	2.58	3.37
Suelo reflexionar sobre el impacto que mis acciones tienen en mi propia persona.	2.83	3.37
Soy capaz de mantener la calma cuando las cosas no salen como yo quiero o se desvían de mis planes.	2.41	2.75
Me cuesta dar la razón a los otros al trabajar en equipo y asumir visiones contrarias.	1.66	1.93
Al trabajar en grupo tengo la sensación de que hago más que el resto.	2.5	3
Cuando una persona de mi grupo de trabajo no hace lo acordado suelo tener afrontar la situación y hablar con la persona en lugar de asumir yo su parte del trabajo.	2.33	2.31

Tabla 1. Comparación de puntuaciones en el cuestionario cuantitativo antes y después de la realización del programa formativo.

En primer lugar, cabe señalar que los ámbitos en los que los alumnos han tenido una mayor percepción de crecimiento han sido los recogidos en los dos primeros ítems del cuestionario. Ambos ítems están relacionados con la capacidad de introspección y reflexión sobre las consecuencias de la propia acción tanto en uno mismo como en los demás y en el entorno del que se forma parte. Por ello, parece lógico pensar que tanto las charlas como el acompañamiento individual que se ha realizado en estos alumnos les ha brindado espacios y reflexiones para hacer silencio, mirarse y mirar su entorno, siendo capaces de ver el modo en que sus propias acciones afectan la realidad. Asimismo, los alumnos sienten también, tras el programa, una mayor capacidad para mantener la calma ante situaciones estresantes. De nuevo, parece lógico pensar que el hecho de haber tenido que enfrentarse a la gestión de numerosas actividades, imprevistos e incluso conflictos en su quehacer en el Consejo Colegial ha permitido a los alumnos mejorar sus herramientas de afrontamiento. De hecho, algunas de las sesiones formativas han dotado a los alumnos de herramientas de autoconocimiento que, sin duda, redundan en mejor conocimiento de los errores cognitivos que cada uno de ellos comete en la percepción de la realidad y que pueden conllevar a incrementar la percepción de estrés ante determinadas situaciones que en si mismas no son tan ansiógenas.

En segundo lugar, resulta llamativo dos datos en los que la percepción de los alumnos lejos de mejorar ha empeorado. Estos ítems son, por un lado, la capacidad para ceder ante ideas de otros alumnos; así como la sensación de trabajar más que los compañeros en un equipo. Respecto a la capacidad para escuchar, ceder y negociar consideramos que es importante insistir en este punto con los alumnos e incluir en otros años algún taller más específico en el que se aborde esta cuestión, ya que tanto al comienzo como al finalizar el proyecto este ha sido, sin duda, el ítem con menor puntuación, indicando una clara área de trabajo para la formación del liderazgo juvenil. Respecto al otro ítem en el que los alumnos han empeorado es necesario señalar que los alumnos que han estado en este programa trabajan con grupos de alumnos voluntarios y cuyo compromiso de partida no es el mismo en todos ellos. En este sentido, entendemos que la sensación de los alumnos de haber trabajado más que sus compañeros, es real, pues en muchos casos alumnos del Colegio Mayor que se involucran en

las iniciativas que dirige y capitanea el Consejo Colegial carecen de tanto tiempo como les gustaría para participar en las mismas.

Por último, se observa que los alumnos no sienten haber crecido en su capacidad de comunicación asertiva, aspecto recogido en el último ítem del cuestionario. Al igual que comentábamos anteriormente, creemos que es importante tener en cuenta este aspecto para poder reformular el programa en futuras ediciones ofreciendo a los alumnos más talleres y herramientas que les permitan mejorar sus habilidades este sentido.

3.2. Análisis cualitativo de los resultados.

La realización del análisis cualitativo de los datos se ha hecho la función *wordfrequency* del programa Sketchengine. Se han creado dos corpus textuales con las palabras con las que los alumnos han contestado a la pregunta sobre las distintas competencias que componen un liderazgo de servicio. En la Tabla 2, se ofrece un listado de frecuencias con las palabras más señaladas por los alumnos tanto antes como después del programa de formación.

Competencia	Pretest	Postest
Empatía	5	10
Respeto	1	7
Responsabilidad	3	3
Generosidad	1	4
Proactividad	0	3
Humildad	1	3
Compromiso	1	3
Escucha	2	3
Amabilidad	1	3
Confianza	2	2

Tabla 2. Comparación de las competencias señalas por los alumnos como características de un liderazgo de servicio antes y después de realizar el programa formativo.

Al observar las distintas competencias nombradas por los alumnos como conformadoras de un auténtico liderazgo de servicio, lo primero que llama la atención es que antes de comenzar el programa varios alumnos dejaron esta respuesta en blanco o no llegaron a enlistar el número de competencias pedido en la pregunta. Sin embargo, tras terminar este programa todos los alumnos contestaron a esta pregunta y fueron capaces de nombrar numerosas competencias que a su juicio debía de tener una persona que afronte el liderazgo desde el servicio. En este sentido, nos gustaría señalar que los alumnos han sido capaces de identificar que el liderazgo de servicio no solo necesita de competencias interpersonales, sino que precisa del ejercicio de competencias intrapersonales como la humildad, la responsabilidad o la proactividad. Este aspecto nos parece muy significativo, ya que muchas veces los programas de formación en liderazgo se centran en fomentar habilidades interpersonales y se pierde la importancia de formar alumnos que comiencen por liderar su propia vida para poder, posteriormente, liderar su propia vida. Asimismo, consideramos importante reseñar que los alumnos han identificado como competencias fundamentales para un líder de servicio numerosas competencias relacionadas con la comunicación interpersonal como la empatía, la escucha o la amabilidad. Por ello, creemos que este programa ha permitido a los alumnos darse cuenta del valor y dignidad del otro.

4. Conclusiones.

Los múltiples retos sociales, económicos y políticos de nuestro tiempo demandan a la Universidad la formación de grandes líderes capaces de ejercer una ciudadanía activa y de poner sus conocimientos técnicos al servicio de la sociedad. Para ello, una de las habilidades que resulta fundamental formar en la Universidad es el liderazgo. Por lo general, suele

formarse el liderazgo desde una perspectiva interpersonal fomentando habilidades como la oratoria, la gestión de conflictos o la comunicación. Sin embargo, a través de este proyecto se ha querido investigar la importancia de formar el liderazgo en los alumnos desde una perspectiva intrapersonal. En este sentido, consideramos que el binomio responsabilidad y servicio ofrecen grandes oportunidades educativas para tal fin.

En este proyecto, se ha utilizado la metodología de aprendizaje servicio como una forma eficaz de convertir a los alumnos en protagonistas de su aprendizaje y de llevar a la acción las competencias trabajadas en las sesiones de formación. Consideramos que el aprendizaje servicio es mucho más efectivo cuando los alumnos tienen espacios para la reflexión acompañados por un formador o mentor que, a través del diálogo y especialmente de las preguntas, ayude al alumno a profundizar en las experiencias vividas y a comprometerse con acciones que poco a poco le permitan formar los hábitos y las virtudes necesarios para el ejercicio de un auténtico liderazgo de servicio. En este sentido, nos gustaría señalar el gran valor pedagógico de las Humanidades para la formación de competencias relacionadas con el liderazgo. Creemos que en un momento educativo como el actual, donde prima el aprendizaje competencial, resulta muy significativo ayudar a los alumnos a profundizar en la verdadera razón de ser de las competencias; y en ese profundizar las Humanidades ofrecen un camino único para ello.

Por último, nos gustaría resaltar la importancia de buscar nuevos contextos de aprendizaje como son los Colegios Mayores para la formación de las tan necesarias habilidades del Siglo XXI, pero especialmente para la formación del carácter en la Universidad. Los Colegios Mayores son un contexto idóneo para la formación en comunidad, para el descubrimiento de la dimensión relacional de la persona y, sobre todo, ofrecen numerosas oportunidades para poner en marcha iniciativas basadas en el aprendizaje servicio, desde las cuales los alumnos puedan complementar la formación recibida en la Universidad y obtener verdaderamente al finalizar sus estudios terciarios una auténtica formación integral.

Referencias bibliográficas.

Bang, H., Won, D., & Park, S. (2020). School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sport participation and volunteering activity and gender differences. *Children and Youth Services Review*, *113*, 105012. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105012

Bellamy, F. X. (2014). *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*. Plon.

Derrick, C. (2011). *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo* (3rd ed.). Encuentro.

Domínguez, X. M. (2019). *Para ser persona* (1st ed.). Biblioteca de Salud Mental.

García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., & Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, *33*(2), 5–26. https://doi.org/10.14201/teri.25432

Gonzalez-Iglesias, S. M., y De la Calle Maldonado, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, *8*(1), 183–203. https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012

Higgins, C. (2021). La educación en el corazón de las humanidades. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(1), 49–68. https://doi.org/10.14201/teri.25970

Lacalle, M. (2018). *En busca de la unidad del saber* (2ª ed.). Fundación Universidad Francisco de Vitoria.

López-Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida: Una vía de ascenso a la madurez personal* (1ª ed.). Desclee de Brower.

Manglano, J. P. (2014). *Apertura. El arte de la infiltración* (1ª ed.). Freshbooks.

Muñoz Martín, J. (2020). *Colegios Mayores, Universidad y universitarios*. Blog Escuelas Católicas. https://www.blogec.es/colegios-mayores-universidad-y-universitarios/

Naval, C., Serrano-Puche, J., Sádaba, C., y Arbués, E. (2016). Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *17*(2), 73. https://doi.org/10.14201/eks20161727390

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. In *OECD Education Working Papers*. http://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper (05.04.2018).pdf

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, *25*(1), 45–51. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001

Torralba, F. (2018). *Mundo volátil. Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable* (1ª ed.). Editorial Kairos.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Wan Ismail, W. S., Sim, S. T., Tan, K., Bahar, N., Ibrahim, N., Mahadevan, R., Nik Jaafar, N. R., Baharudin, A., & Abdul Aziz, M. (2020). The relations of internet and smartphone addictions to depression, anxiety, stress, and suicidality among public university students in Klang Valley, Malaysia. *Perspectives in Psychiatric Care*, *56*(4), 949–955. https://doi.org/10.1111/ppc.12517

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020 | World Economic Forum. In *The Future of Jobs Report* (Issue October 2020). http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Una propuesta para la prevención del consumo de hipnosedantes en estudiantes.

Francisco Javier Batista Espinosa. Universidad Europea de Canarias (España).

Daniel Rodríguez Rodríguez. Universidad Europea de Canarias (España).

1. Marco teórico.

En los últimos años se han escrito numerosos estudios y artículos acerca del consumo de drogas en la adolescencia intentado concretar aquellos factores del desarrollo, ambientales, de personalidad o familiares que influyen en el consumo o la abstinencia de los jóvenes (Perales, 2022; Santamaría et al., 2021). Aspecto que sin duda se ha incrementado debido a las consecuencias psicológicas de la COVID-19. En este sentido, se ha promovido a nivel nacional la elaboración de encuestas actualizadas como el ESTUDES, promovido por el Ministerio de Sanidad, para conocer cuáles son las drogas más consumidas en España por los adolescentes. A lo largo de los últimos años, hemos visto que las drogas más consumidas por este grupo han sido tabaco, alcohol y cannabis. Un aspecto que justifica esta propuesta son los datos obtenidos desde el año 2016, en cuanto al creciente uso de hipnosedantes tanto con prescripción como sin prescripción médica.

A la hora de hablar de consumo o adicción en adolescentes, se debe tener en cuenta, tal y como explica la teoría del ciclo vital, que la adolescencia es una etapa en la que los menores necesitan una separación frente a sus padres para elaborar la búsqueda de su propia identidad (Caballo 2005). En esta época, es común que exista una tendencia a la búsqueda de sensaciones estimulantes, una disconformidad con las normas socialmente aceptadas y una baja tolerancia a la frustración (Alberca y Fernández, 2020).

Asimismo, antes esa necesidad de individuación, los adolescentes buscarán pasar más tiempo con su grupo de pares que con su familia, y oscilarán entre el conformismo (vestir todos igual) y originalidad (elaborar una conducta diferente a los demás). Ante estos precedentes, si se diera una situación grupal (influencia del grupo) o una situación individual (búsqueda de sensaciones) tolerante hacia las drogas legales o ilegales se podría iniciar una conducta de consumo. (Imaz y Arias, 2020).

A lo largo del presente capítulo, se hablará del consumo de hipnosedantes (conocidos como benzodiacepinas en forma de fármaco) ya que además de tener un efecto ansiolítico, tienen un gran componente aditivo y numerosos efectos secundarios y contraindicaciones (Olfson et al., 2015).

Uno de los aspectos centrales de este trabajo, es la potenciación de los factores protectores que previenen el consumo. Tal y como señala Díaz y Sierra (2008), la socialización es uno de los factores protectores de mayor impacto en los adolescentes. Asimismo, Becoña (2001), establece algunos factores protectores en la prevención del consumo: autoestima, habilidades sociales, asertividad, confianza, motivación, entre otros.

Por otro lado, López y Rodríguez-Arias (2010), establecen que entre los factores de riesgo para consumir se encuentra la depresión, escaso apego, rebeldía, entre otros. Así como factores protectores, la creencia moral, las habilidades sociales, interacción con iguales antisociales. Siendo el optimismo un factor protector de la depresión (Sánchez y Méndez, 2009).

1.1. Situación del consumo de hipnosedantes en España.

Los hipnosedantes (tranquilizantes/somníferos) con o sin receta figuran como la cuarta droga de mayor prevalencia de consumo entre las analizadas, observándose que el 19,6% de los estudiantes ha tomado este tipo de sustancias psicoactivas alguna vez en su vida.

Este dato corrobora la tendencia ascendente iniciada hace 5 años (ESTUDES, 2021). En cuanto a los hipnosedantes (ya sean con o sin receta), la edad de inicio en el consumo mantiene cierta estabilidad en comparación al 2019, ya que pasa de 14,0 a 14,1 años. Aspecto que Hernández y Roldán (2019), establece como un factor que aumenta la predisposición al policonsumo.

Con relación a los hipnosedantes (con o sin receta), se aprecia que la prevalencia de consumo por edad oscila entre el 11,4%, registrado en los estudiantes de 14 años, y el 17,4%, observado en los alumnos de 18 años.

A la hora de analizar el perfil de los consumidores, vemos una clara diferencia entre géneros en el consumo de hipnosedantes sin prescripción médica, siendo el 62,4% de los consumidores mujeres.

Dentro de la población general de estudiantes, dichos datos se traducen en 7,4% de mujeres y un 4,7% de hombres consumidores. Además, una de las preguntas realizadas en tal encuesta indaga en la facilidad percibida por los adolescentes para conseguir las diferentes drogas, a lo que el 50% de los mismos contestaron que podían disponer de hipnosedantes con cierta sencillez (ESTUDES, 2021).

En base a las revisiones de investigaciones anteriores y a encuestas oficiales se propuso como objetivo de esta investigación diseñar e implementar un programa de intervención para disminuir el consumo de hipnosedantes en estudiantes de 14 a 18 años. Así como prevenir su consumo en aquellos estudiantes que no se hayan iniciado en él.

2. Método.

2.1. Participantes.

Los estudiantes fueron seleccionados de 10 centros educativos de secundaria de Tenerife (España). El 93,3% de los centros fueron de la zona metropolitana (Santa Cruz – La Laguna). Participaron un total de 262 alumnos (166 chicas y 96 chicos), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años (M= 17,12; SD= 0,76). El 41,6% de los participantes estudiaba E.S.O y el 58,4% estudiaba Bachillerato en el momento del desarrollo del proyecto. Se eligieron al azar 10 clases (1 de cada Centro), tanto de E.S.O como de bachillerato en función de las aulas que tuvieran más alumnado consumidor de benzodiacepinas en el último año. Distribuidas entre 4 clases de E.S.O y 6 de Bachillerato.

En cuanto a la distribución de los participantes que consumían hipnosedantes en el momento de la realización del proyecto y que lo habían hecho de manera regular durante el último año (12 meses), se contemplaron 121 (29 chicos y 92 chicas), de los cuales solo el 71,9% (87) tenía receta médica. Por el contrario, participaron 141 estudiantes que no consumían ningún hipnosedante (67 chicos y 74 chicas). La distribución de resultados se muestra en la tabla 1.

Texto	Chicos	Chicas	Total
Alumnado consumidor	29	92	121
Alumnado no consumidor	67	74	141
Total	96	166	262
Estudiantes E.S.O	37	72	109
Estudiantes Bachillerato	59	81	153
Total	96	166	262

Tabla 1. Distribución de participantes.

2.2. Instrumentos.

Los instrumentos utilizados se administraron antes de la implementación del proyecto y una vez finalizado el mismo. Se seleccionaron cuestionarios ampliamente utilizados por la comunidad científica y con adecuadas propiedades psicométricas.

Para la evaluación de la Autoeficacia, se utilizó la Escala General de Autoeficacia (Sanjuán et al., 2000), traducida de Baessler y Schwarcer, 1996). Formada por 10 ítems en una escala de calificación tipo Likert de cuatro puntos, que van de 1 (incorrecto) a 4 (verdadero). La fiabilidad del *α* de Cronbach fue de .87.

En cuanto a la medición de la autoestima se utilizó la Escala de Autoestima de Rosemberg, versión española (Martín et al., 2007). Formada por 10 ítems en una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos. La fiabilidad obtenida en el presente estudio fue de .83

Las Habilidades Sociales fueron medidas con la Escala de Habilidades sociales (EHS) de Gismero, E. (2000). Consta de 6 dimensiones (autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. El alfa de Cronbach para este estudio fue de .89.

Para la medición de la depresión se usó el Inventario de depresión de Beck (2011) de 21 ítems. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 4 afirmaciones a elegir la que más se aproxima a mi estado actual. La fiabilidad de la prueba con la muestra seleccionada fue de .85.

El optimismo fue medido mediante el Cuestionario de Optimismo (COP) de Pedrosa et al., (2015). Consta de 9 ítems con un formato de respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos. La fiabilidad para la muestra participante fue de .84.

Por último, los datos personales, sociodemográficos y de consumo fueron administrados conjuntamente con la misma batería de cuestionarios anteriores y se creó un cuestionario ad hoc, previo consentimiento por parte de los progenitores o tutores legales para los menores de edad. En él se preguntaba, edad, sexo, curso, nombre del medicamento que consume, posología y fecha aproximada del inicio del tratamiento.

2.3. Procedimiento.

Previamente se contactó con los Centros Educativos para en una primera sesión, presentarles la propuesta de proyecto. Una vez aceptada por el centro, se contactó con los progenitores para que dieran el consentimiento a la recogida de datos. En un primero momento se administró dicha batería de pruebas comentadas en el apartado de instrumentos en 15 centros de Tenerife (España) a unos 536 participantes. Una vez seleccionadas las aulas de E.S.O y Bachillerato que iban a participar en el proyecto se contactó con el centro para comunicar las aulas elegidas y las fechas y días de implementación del proyecto. La idea inicial era buscar aulas que tuviera alumnado consumidor y no consumidor para ver los efectos del programa.

Al resto de aulas y centros no seleccionados se les informó de los resultados obtenidos mediante una presentación de resultados. No se podía llegar a todos los centros debido a la limitación de psicólogos/as que participaron en el proyecto.

Una vez establecida la población objeto de estudio se acordó con el Centro los días y horas para la implementación del proyecto (se realizaría dentro del centro escolar en las clases de tutoría durante todo el curso académico). En total fueron 32 sesiones de proyecto, dos sesiones de recogidas de datos más una sesión de presentación y otra de cierre final del mismo. En total 36 sesiones de una hora acorde a las semanas de tutoría de los centros.

Se formó a cinco psicólogos/as sobre la metodología a llevar a cabo y se les proporcionó las 32 sesiones de trabajo diseñadas. Se uso la terapia sistémica breve centrada en soluciones para el diseño de las sesiones y a continuación se adjunta en la tabla 2, el cronograma de sesiones con la programación de los factores protectores a trabajar. En todo momento el tutor/a de dicha aula se encontraba presente en las sesiones. Hay que comentar que en algunas sesiones se intercambiaba la hora de tutoría por alguna hora libre que tuvieran y se realizaba el taller en dicha hora libre del alumnado.

Variable	Nº sesiones
Recogida datos Presentación proyecto (Inicio curso)	1
Recogida de demandas	1
Fortalezas (autoestima)	6
Habilidades sociales	6
Resolución de conflictos	3
Miedo e inseguridades	3
Técnicas de relajación	3
Relaciones saludables	4
Inteligencia emocional	5
Hábitos de vida saludable	3
Recogida datos final - Cierre	1
Total	36

Tabla 2. Distribución de sesiones del proyecto de intervención.

Otro proceso que se llevó a cabo era contactar con los centros de salud de la zona metropolitana para dar a conocer la iniciativa al equipo sanitario, ya que, son ellos los encargados de realizar de manera pautada la adecuada disminución de la medicación, en función de la predisposición del alumnado y de la valoración del doctor/a de cabecera. Por ello, en la primera sesión del proyecto se le explica (únicamente y en privado al alumnado consumidor) el protocolo adecuado a la hora de proceder. Primero, contactar con su doctor/a de cabecera, segundo establecerle su predisposición a ir paulatinamente disminuyendo el consumo y seguir sus recomendaciones.

2.4. Análisis de datos.

Se realizaron estadísticas descriptivas con pruebas *t* para ver las diferencias significativas entre los grupos en el pre y en el post en todas las variables medidas (incluido el consumo). También se estudiaron las frecuencias en el consumo y el número de hipnosedantes que habían disminuido y se habían erradicado en el grupo consumidor. Se utilizó el programa SPSS (Vers. 24).

3. Resultados.

Las estadísticas se presentan desagregadas por grupo (consumidor y no consumidor) para el pre y post en las variables analizadas (autoeficacia, autoestima, habilidades sociales, depresión

y optimismo). En la tabla 3 y 4 se muestra las medias en las puntuaciones pre y post y las diferencias entre las mismas para el grupo consumidor y no consumidor respectivamente. Por el contrario, en la tabla 5 se muestra la diferencia en el pre y el post en cuanto al consumo de algún hipnosedante por parte del grupo consumidor.

Se analizaron las diferencias mediante pruebas t y, como se esperaba, el grupo consumidor aumentó la media en todas las variables (salvo depresión) que bajó de manera contundente, siendo dichas diferencias estadísticamente significativas.

Variable	Pre		Post		
	M	DT	M	DT	t
Autoeficacia	2,31	0,90	2,93	0,56	4,807
Autoestima	3,54	1,01	4,07	0,78	7,346
Habilidades Sociales	65,9	15,3	89,6	4,03	13,797
Depresión	20,2	3,56	14,56	3,21	9,457
Optimismo	34,7	5,20	38,9	3,7	11,456

Tabla 3. Diferencias de medias entre grupo consumidor. n=121. Todas las pruebas t significativas a p<.001.

En cuanto al grupo no consumidor, también se establecieron diferencias significativas en las medidas pre y post en todas las variables, aumentando la media en todas las variables menos en depresión que disminuye también de manera significativa.

Variable	Pre		Post		
	M	DT	M	DT	t
Autoeficacia	2,84	0,87	3,25	0,61	5,567
Autoestima	3,87	0,81	4,27	0,46	6,478
Habilidades Sociales	76,6	10,3	96,5	8,7	14,463
Depresión	17,8	4,10	13,6	2,56	9,234
Optimismo	37,3	3,67	41,5	4,1	11,345

*Tabla 4. Diferencias de medias entre grupo (no consumidor). n= 141 *** p<.001.*

En cuanto al objetivo central del proyecto, tal y como se puede observar en las figuras 1 y 2. El alumnado ha disminuido el número de fármacos que consume de 2,17 a 0,36, así como el número de veces que consumía al día de 2,47 a 0,25.

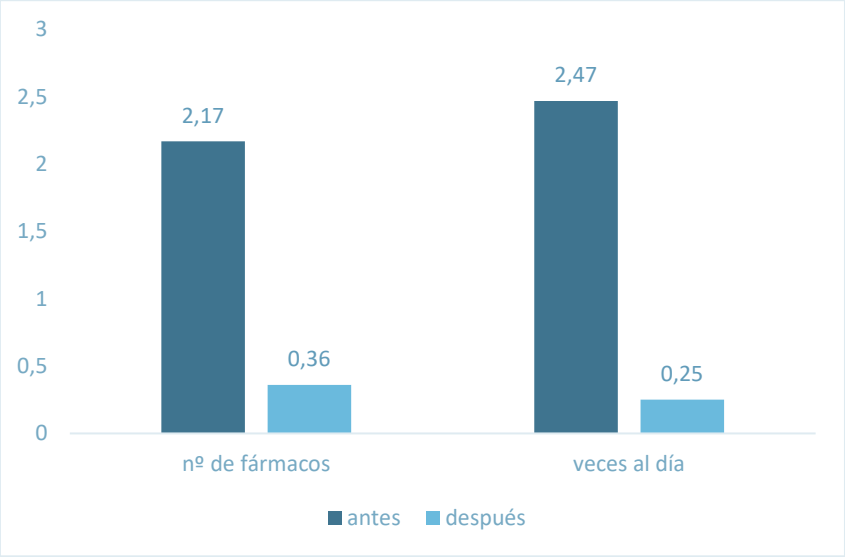


Figura 1. Frecuencia de números de fármacos y veces al día antes y después del proyecto.

Por otro lado, se encuentra que el 96,69% del alumnado ha disminuido el consumo en al menos un fármaco, así como el 88,43% de los alumnos ha erradicado el consumo de uno o varios fármacos durante el tiempo que duró el proyecto (un curso académico). Hay que destacar que el 89% del alumnado que disminuyó o erradicó su consumo lo hizo con receta médica (lo que aumentó un 18% el alumnado con protocolo adecuado de prescripción de la medicación).

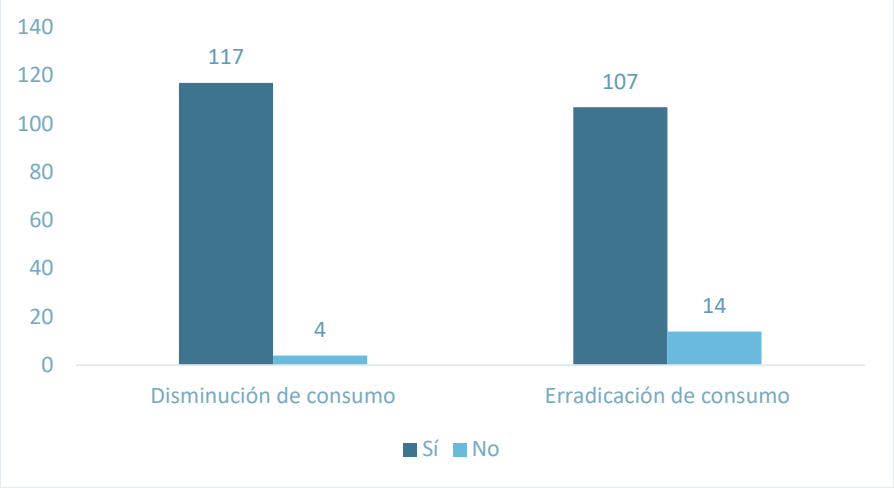


Figura 2. Número de alumnado que ha disminuido y erradicado su consumo después del proyecto.

4. Conclusiones.

El objetivo general de este trabajo era disminuir el consumo de hipnosedantes en alumnado de Educación Secundaria. Se demostró que el trabajo psicológico de los factores de protección que previenen el consumo (autoeficacia, autoestima, habilidades sociales, etc.) desde el prisma de la terapia sistémica breve centrada en soluciones reduce notablemente el consumo en alumnado que ha consumido y consume de manera regular durante el último año.

Asimismo, el trabajo de dichas variables psicológicas de manera programada disminuye el nivel de depresión y aumenta el nivel de autoeficacia, de habilidades sociales, autoestima y optimismo, variable predictora de rendimiento académico (De la Vega et al., 2012).

Dichos resultados van en la línea de lo encontrado en el Plan Nacional de Drogas y en sus encuestas EDADES (2019-2020) y ESTUDES (2021), las cuales establecen que la salud mental, la confianza personal, la integración social y las habilidades sociales previenen el consumo de hipnosedantes (cuarta sustancia psicoactiva más consumida en España por estudiantes de 14 a 18 años).

Otra de las conclusiones de este trabajo, la cual se presenta como una práctica educativa de transformación social, es el diseño de programas de intervención de psicología en la asignatura de Tutoría. Tanto para la implementación de competencias transversales como para dar respuestas a objetivos y a demandas sociales. Por ello, se pone en valor el doble sentido de este estudio y la repercusión que tiene directamente sobre un problema de salud nacional y sobre el bienestar del alumnado. Ya que, de manera indirecta se ha facilitado el aumento de una prescripción adecuada (con receta) de los fármacos del grupo de los hipnosedantes.

Un aspecto innovador de esta buena práctica educativa es que no existen estudios previos para comparar los resultados, ya que, la metodología utilizada (diseño de un programa de

intervención) no se ha utilizado previamente y que espera que pueda ser implementado en más centros educativos.

Una de las posibles limitaciones de este trabajo y que se contempla para futuros trabajos en relacionar y comprobar si este proyecto de intervención tiene un impacto directo en el rendimiento académico (boletín oficial de notas) de los alumnos/as.

Por último, se considera fundamental para el desarrollo íntegro del alumnado, potenciar una formación continua y precisa al equipo docente en aquellas habilidades psicoeducativas que optimicen no solo el rendimiento académico sino también lo factores protectores que alejan al alumnado de conductas de riesgo.

Referencias bibliográficas.

Alberca Lonzoy, C. N., y Fernandez Calizaya, M. A. (2020). Construcción y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración para Adolescentes (ETFA).

Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. Ansiedad y Estrés, 2, 1-8.

Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (2011). Manual. BDI-II. Inventario de Depresión de Beck-II (Adaptación española: Sanz, J., y Vázquez, C.). Madrid: Pearson.

Becoña, E. (2001). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas.

Madrid: Plan Nacional de Drogas.

Caballo, V.E. (2005). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (6° Edición). Madrid, España: Siglo XXI.

De la Vega, R., Ruiz, R., Batista, F., Ortín, F., & Giesenow, C. (2012). Effects of feedback on self-efficacy expectations based on the athlete's optimistic profile. *Psychology*, *3*(12), 1208.

Díaz, R., y Sierra, M. (2008) Análisis teórico sobre prevención de drogodependencias en

el marco de la educación para la salud: factores de riesgo y de protección. Zaragoza: Universidad de Zaragoza

Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES), 2021. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas.

Gismero, E. (2000). EHS Escala de habilidades sociales. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada, 2000, 14.

Hernández López T.,y Roldán Fernández, J.(2019). La Edad de Inicio en el Consumo de Drogas, un Indicador de Consumo Problemático. Psychosocial Interview. 2009;18(3):199-212

Imaz Roncero, C., y Arias Martínez, B. (2020). Manual básico de psiquiatría de la infancia y la adolescencia.

López Larrosa, S., y Rodríguez-Arias Palomo, J. L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. Psicothema, 22(Número 4), 568-573.

Martín, J., Núñez, J., Navarro, J., y Grijalva, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in University students. The Spanish Journal of Psychology, 10, 458-467.

Olfson, M., King, M., y Schoenbaum, M. (2015). «Benzodiazepine use in the United States», JAMA Psychiatry, 72(2): 136-142.

Pedrosa, I., Celis-Atenas, K., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E., y Muñiz, J. (2015). Cuestionario para la evaluación del optimismo: Fiabilidad y evidencias de validez. Terapia psicológica, 33(2), 127-138.

Sánchez Hernández, Ó., y Méndez Carrillo, F. X. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clinica y salud*, *20*(3), 273-280.

Sanjuán, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*(2), 509-513.

Santamaría, E. A., Moro, Á., Calvo, C. C., y Allue, N. L. (2021). Consumo de hipnosedantes en mujeres jóvenes adolescentes. In Mujeres y psicofármacos: avances en drogodependencias (pp. 107-138). Servicio de Publicaciones. Argitalpen Zerbitzua.

Perales Albert, A. (2022). representaciones y estereotipos sobre el consumo de drogas entre los jóvenes: un análisis de contenido de videoclips realizados por estudiantes universitarios. Health and Addictions. Salud y Drogas, 22(1).

Efecto de los modelos híbridos de docencia en la productividad y felicidad del profesorado: un estudio post-covid 19.

Jesús Cambra Fierro. Universidad Pablo de Olavide (España).

Lily Gao. Universidad de Zaragoza (España).

María Eugenia Lóez-Pérez. Centro Universitario San Isidoro (España).

Iguacel Melero-Polo. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

Durante las últimas décadas hemos asistido a un rápido progreso tecnológico que ha permitido, entre otros aspectos, el desarrollo de tecnología informática y la popularización del uso de dispositivos digitales (Sehn et al., 2022). La educación no ha sido ajena a este fenómeno y desde hace años observamos un uso creciente de nuevas tecnologías que no solo enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que permite que el alumnado adquiera de manera progresiva algunas de las denominadas "*softskills*". Ahora bien, en este proceso la labor del profesorado y su predisposición a utilizar determinadas herramientas y modelos son aspectos fundamentales.

En el contexto reciente definido por la pandemia del COVID-19, bien por convicción o bien por necesidad, la práctica totalidad de nuestro sistema educativo ha abrazado el uso de modelos y herramientas digitales, permitiendo la proliferación de modelos híbridos de docencia que permiten simultanear la docencia presencial en el aula con el seguimiento a distancia y el uso de un espectro muy amplio de herramientas tradicionales y digitales.

En este sentido, uno de los mayores retos en el ámbito educativo es la implementación y aplicación de modelos híbridos (Becker et al., 2017; Bruggeman et al., 2021). Aunque la definición de aprendizaje híbrido es todavía algo ambiguo (Hrastinski, 2019), el concepto pedagógico puede describirse como la combinación deliberada de clase presencial y *on-line* que da soporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Boelens et al., 2015). La naturaleza abierta de esta definición permite varias interpretaciones y aplicaciones, lo que justifica el interés de profundizar en su estudio. En nuestro caso tomaremos como referencia la combinación de ambas formas de interacción profesor-alumnado, independientemente de su carácter síncrono o asíncrono.

En todo caso, los modelos híbridos que combinan actividad presencial y docencia virtual a distancia permiten aumentar la flexibilidad del sistema, personalizar el currículo, responder a la diversidad a través de distintos mecanismos de interacción, solventar imprevistos o reforzar el *engagement* de los estudiantes con los materiales de estudio, entre otros aspectos (Boelens et al., 2018; Jonker et al., 2018; Mestan, 2019). Para poder valorar una transición institucional hacia estos modelos es preciso considerar un conjunto de estrategias, políticas y otras cuestiones estructurales que tengan en cuenta en punto de vista del profesorado y del alumnado (Bruggeman et al., 2022; Owston et al., 2018). En este estudio abordamos las percepciones y actitudes del profesorado. Como cualquier proceso de cambio educativo, el rol que adquiera el profesorado adquiere un papel clave y, en este caso, va más allá de la mera adquisición de conocimientos y competencias (Philipsen et al., 2019). Autores como Bruggeman et al. (2021) o Philipsen et al. (2019) abogan por comprender las creencias,

actitudes y percepciones del profesorado sobre la tecnología; es decir, no podemos comprender estos procesos de adopción y cambio sin saber qué emociones y sentimientos despiertan estos modelos docentes entre ellos.

De este modo, este estudio pretende analizar el efecto de un conjunto de factores que anteceden la posible adopción de modelos híbridos de docencia desde un punto de vista actitudinal del profesorado. En el segundo apartado, tomando como referencia el modelo clásico de Aceptación de la Tecnología –TAM- (Davies, 1989) se presentan y definen brevemente estos factores (utilidad percibida, facilidad de uso y disfrute). Las hipótesis del modelo causal propuesto relacionan dichos factores con la intención de adoptar estos modelos y, finalmente, su impacto en la productividad del profesorado. Como elemento diferencial, este estudio presenta la novedad de incluir también el concepto de felicidad del profesor como posible consecuencia de esta aplicación. El apartado 3 presenta las cuestiones metodológicas y los resultados del estudio empírico. Finalmente se dedica un epígrafe a discutir las principales implicaciones teóricas del estudio, recomendaciones prácticas y propuestas de investigación futuras, que pueden sugerir un cambio en el modelo docente más allá de los retos y casuísticas causados por la pandemia.

2. Marco conceptual y desarrollo de hipótesis: El modelo TAM.

Los procesos de adopción de tecnologías no son uniformes y cada usuario puede tener un comportamiento diferente. Sin embargo, la literatura sugiere varios modelos de referencia que permiten explicar qué factores determinan dicha adopción. En este contexto, el modelo TAM –*Technology Acceptance Model*- propuesto por Davies (1989) es uno de los más populares y ha servido como referencia en estudios de educación secundaria (Shroff et al., 2011; Wojciechowski y Vellary, 2013;). Este modelo se basa en la idea de que la utilidad percibida y la facilidad de uso son los principales factores que ayudan a predecir la actitud de los usuarios hacia la posible adopción de una tecnología, en nuestro caso los modelos híbridos de docencia. Sin embargo, autores como Mehta et al. (2019) y Ukpabi y Karlajuoto (2017) sugieren que el modelo TAM puede ser demasiado simple y general, por lo que recomiendan incluir alguna variable adicional adaptada al contexto de estudio. Así, dada la gran incertidumbre y presión que ha introducido la pandemia, nuestro estudio sugiere considerar el disfrute, sugerido por Agarwal y Karahanna (2000).

Además, desde el punto de vista de gestión de recursos humanos es fundamental valorar en qué medida la adopción de estos modelos contribuye a mejorar la productividad del profesorado. Como elemento adicional, sugerimos introducir la variable felicidad (Shetu et al., 2021), ya que entendemos que, si bien la productividad puede ser un argumento que sirva como motor desde el ámbito de gestión, la felicidad percibida será un argumento personal que ayudará a consolidar estos modelos de manera natural, no impuesta.

Desde un punto de vista conceptual usaremos los trabajos clásicos que articulan el modelo TAM. Así, la utilidad percibida se define como el grado en que una persona cree que el uso de una determinada tecnología mejora su rendimiento (Davis et al., 1989). La facilidad de uso se entiende como el nivel que una persona cree que el uso de una determinada tecnología es sencillo y que no requiere mucho esfuerzo (Venkatesh, 2000). El disfrute lo entendemos como una expectativa de recompensa psicológica, a modo de sentimiento de alegría y satisfacción mental (Agarwal y Karahanna, 2000; Barak et al., 2016; Padilla-Meléndez et al., 2013;). La actitud hacia una determinada innovación representa la disposición que, a priori, tiene un sujeto a utilizare dicha innovación (Ajzen, 1991). Finalmente, la intención de uso representa la probabilidad de que una persona utilice dicha tecnología (Ajzen, 1991; Fishbein y Ajzen, 1975). Las relaciones entre estas variables han sido estudiadas con antelación para explicar distintos

procesos de adopción de educación (Mehta et al., 2019; Padilla-Meléndez et al., 2013; Shen et al., 2022) y nos permiten proponer nuestro primer conjunto de hipótesis:

Hipótesis 1: La utilidad percibida por el profesorado influye positivamente en una actitud positiva hacia los modelos híbridos de docencia.

Hipótesis 2: La facilidad de uso percibida por el profesorado influye positivamente en una actitud positiva hacia los modelos híbridos de docencia.

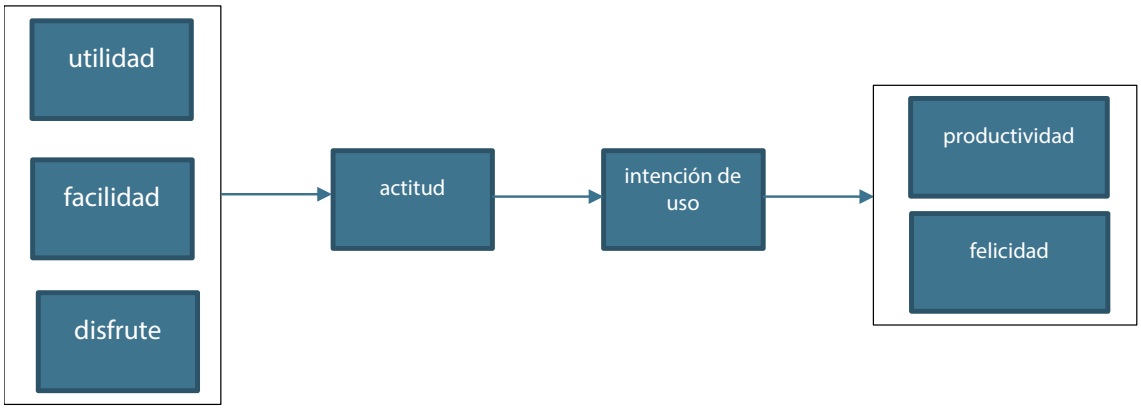
Hipótesis 3: El disfrute percibido por el profesorado influye positivamente en la intención en una actitud positiva hacia los modelos híbridos de docencia.

Hipótesis 4: Una actitud positiva hacia los modelos híbridos de docencia influye positivamente en la intención de adoptar estos modelos.

Ahora bien, tanto desde el punto de vista gerencial, como de cada profesor a nivel particular, existe una preocupación lógica por saber en qué medida la adopción de estos modelos híbridos de docencia, más allá de la superación de los retos a los que nos ha expuesto la pandemia, puede repercutir en un desempeño mejor de su actividad docente. Además, recientemente autores como Shetu et al. (2021) indican que el éxito o fracaso de un modelo docente no puede entenderse sin considerar el nivel de felicidad que dicho modelo genera en el docente. De este modo proponemos el segundo conjunto de hipótesis:

Hipótesis 5: La adopción de modelos híbridos de docencia tiene un efecto positivo en la productividad del docente.

Hipótesis 6: La adopción de modelos híbridos de docencia tiene un efecto positivo en la felicidad del docente.



La figura 1 muestra de forma gráfica el modelo causal de referencia para este estudio.

3. Metodología y resultados.

Este estudio presenta un marcado carácter exploratorio. Para contrastar las hipótesis del modelo se elaboró un cuestionario basado en la adaptación de escalas previamente utilizadas en la literatura especializada. Para medir la utilidad utilizamos como referencia la propuesta de Davies (1989), la facilidad se hace a través del trabajo de Venkatesh (2000) y el disfrute con la propuesta de Luo et al. (2011). La actitud e intención de uso hacen lo propio con la sugerencia clásica de Ajzen (1991). Finalmente, la escala de felicidad se basa en el concepto propuesta por Shetu et al. (2021). Durante los meses de enero y febrero de 2022 se contactó con una muestra aleatoria de profesores de grados superiores del ámbito de ciencias sociales,

a partir de información en directorios y páginas web, obteniéndose 57 respuestas válidas (11,4% de tasa de respuesta). Tras validar los datos y comprobar que se cumplían los criterios de validez convergente, validez discriminante, y ausencia de sesgos de respuesta y no-respuesta se procedió al contraste de hipótesis propiamente dicho.

Para el test de hipótesis se desarrolló un modelo SUR (*Seemingly Unrelated Regression*) en forma de cadena de efectos basado en cuatro ecuaciones. Los modelos SUR representan un sistema de ecuaciones lineales cuyos errores están correlados entre las cada una de las ecuaciones de manera individual (Zellner, 1962). El modelo consiste en j= 1… m regresiones lineales para i= 1… N individuos. Esta técnica hace que las estimaciones sean más consistentes y eficientes al combinar información entre las ecuaciones, debido a que los errores de las regresiones están correlados (Ogundari, 2014). Además, como algunas variables del sistema adquieren un papel dependiente-independiente en distintas regresiones, esta técnica alivia posibles problemas de endogeneidad (Chad y Golicic, 2010). Por tanto, tal y como destacan Bowman y Narayandas (2004) la estimación conjunta de ecuaciones utilizando un esquema SUR es una opción idónea.

El modelo consiste en j= 4 regresiones lineales, donde la actitud representa la variable dependiente. La segunda regresión lineal explica la intención de uso de modelos híbridos de docencia, la tercera hace referencia a la productividad del profesorado, mientras que la cuarta y última regresión explica la felicidad. Adicionalmente se incluye el nivel educativo y el tipo de centro educativo como variables de control. El modelo en su conjunto se representa a continuación:

$$Actitud_i = \alpha_0 + \beta_1 Utilidad_i + \beta_2 Facilidad_i + \beta_3 Disfrute_i + \beta_4 Nivel_i + \beta_8 Centro_i + \varepsilon_0 \quad (1)$$

$$Uso_i = \alpha_1 + \gamma_1 Actitud_i + \gamma_2 Nivel_i + \gamma_3 Centro_i + \varepsilon_0 \quad (2)$$

$$Productividad_i = \alpha_2 + \delta_1 Uso_i + \delta_2 Nivel + \delta_3 Centro_i + \varepsilon_0 \quad (3)$$

$$Felicidad_i = \alpha_3 + \varphi_1 Uso_i + \varphi_2 Nivel_i + \Phi_3 Centro_i + \varepsilon_0 \quad (4)$$

Donde $Actitud_i$ representa la actitud hacia el uso de modelos híbridos del profesor i, $Utilidad_i$, $Facilidad_i$ y $Disfrute_i$ capturan la utilidad percibida, la facilidad y el disfrute del profesor i con el uso de modelos híbridos. ε_0 es el término de error. En esta estimación estamos interesados principalmente en los parámetros β_1, β_2 y β_3 (que miden el impacto directo de la utilidad percibida, facilidad y disfrute en la actitud del profesorado hacia el uso de estos modelos), γ_1 (que captura el efecto directo del impacto de la actitud sobre la adopción), y δ_1, φ_1 (que representan el efecto directo de la adopción sobre la productividad y felicidad del profesorado respectivamente). La estimación del modelo se hizo utilizando el software Stata 14.

Variables independientes	Variables dependientes			
	Actitud	Intención de uso	Productividad	Felicidad
Constante	8,673**	14,960**	5,718	9,394
Utilidad	0,734***	---	---	---
Facilidad	0,112	---	---	---
Disfrute	0,275**	---	---	---
Actitud	---	0,607***	---	---
Intención de uso	---	---	0,655***	0,600***
Nivel educativo	0,208	0,510	0,322	0,052
Centro	0,097	0,152	0,407	0,547

Tabla 1.

Los datos revelan el cumplimiento de todas las hipótesis propuestas en el modelo, excepto la que relaciona facilidad con actitud (H2) que, si bien presenta el signo esperado, no resulta estadísticamente significativa. Además, la consideración del nivel educativo y el tipo de centro como variables de control permiten constatar la robustez de estos resultados ya que ninguna de estas variables impacta de manera significativa en las hipótesis del modelo.

4. Discusión y conclusiones.

La implementación de modelos híbridos de docencia ha ido aumentando de manera progresiva durante los últimos años, si bien desde la pandemia generada por la COVID-19 su presencia ha sido una realidad en casi todos los contextos y niveles educativos. Los modelos virtuales a distancia permitieron mantener el contacto profesor-alumno durante los momentos más duros del confinamiento y no interrumpir la prestación del servicio docente. Poco a poco a reapertura y vuelta a cierta normalidad hizo que muchos alumnos y profesores tuvieran que intercalar su presencia en el aula con el seguimiento de docencia síncrona o asíncrona desde su casa. De este modo, por obligación más que por convicción, todo el ámbito educativo se ha familiarizado con el uso de técnicas y herramientas digitales para la docencia (Vergara et al., 2022).

Llegados a este punto parece oportuno aprovechar la oportunidad que surge para aprovechar las oportunidades de estos modelos docentes. Sin embargo, antes de pensar en una implementación estructural es preciso conocer algunos de los posibles frenos y motores, dado que siempre será mejor que se haga por convicción que por imposición. Así, este estudio pretende analizar el efecto de una serie de elementos que definen la actitud y predisposición del profesorado hacia estos modelos.

Autores como Davies (1989) y Shen et al. (2022) sugieren un efecto positivo de la utilidad percibida en la adopción de nuevas tecnologías. Nuestros resultados se sitúan en esa línea y podemos decir que, independientemente del nivel educativo de referencia, género y edad del profesorado dicha hipótesis se cumple. Adicionalmente, los datos también ponen de manifiesto el efecto positivo del disfrute en la adopción de estos modelos, tal y como anticipaban Barak et al. (2016) y Padilla-Meléndez et al. (2013). Sin embargo, cuando observamos el efecto de la facilidad de uso, los datos no permiten confirmar la hipótesis 2. A

diferencia de lo que sugiere el trabajo clásico de Venkatesh (2000) no podemos constatar que la facilidad sea un elemento fundamental para adoptar modelos híbridos de docencia. En este sentido, una explicación posible la encontramos en que este estudio se centra en un contexto post-COVID19 y que la mayoría del profesorado tuvo que asimilar las premisas y herramientas de estos modelos independientemente de cuál fuera el nivel de dificultad que percibieron. Por tanto, pensamos que la situación extrema vivida pudo actuar como sustituto de este elemento.

Finalmente, tal y como cabía esperar, parece existir una relación significativa entre adopción de modelos híbridos y productividad del profesorado (H4) y felicidad (H5). Estos resultados se sitúan en línea con la literatura y sugieren cierto interés por consolidar, al menos, la presencia de estos modelos en educación secundaria. Quizás no como modelo dominante, pero si al menos como buen complemento a la docencia y herramienta accesorias para el alumnado bajo determinadas circunstancias.

En vista de estos resultados, y si las autoridades académicas lo entendieran interesante, podríamos sugerir acciones que condujeran a incrementar la utilidad percibida de estos sistemas. Presentaciones, seminarios, estudios con datos objetivos podrían ayudar en este sentido. En cuanto a la facilidad de uso, debemos ser muy cautos. La pandemia ha hecho que todos los docentes hayan realizado esfuerzos que en muchos otros casos hubieran sido impensables. Así, aprovechando esta inercia se podrían elaborar manuales de buenas prácticas, cursos y tutoriales orientados a mejorar la práctica de los entornos y herramientas de interacción profesor-alumno que redundarían en una posible intensidad del uso de esta modalidad. Además, en conjunto vemos que aumentaría en términos generales la productividad del profesorado y su nivel de felicidad. Sin embargo, a este respecto también nos preguntamos si el hecho de que los encuestados pudieran tener en mente un contexto de pandemia podría influir en su percepción de desempeño; mientras que los hallazgos en términos de felicidad, dado el perfil exploratorio del estudio pensamos que requieren de un estudio en mayor profundidad.

A pesar de la relevancia de los hallazgos debemos reconocer una serie de limitaciones. En primer lugar, extraemos conclusiones con un tamaño muestral reducido. Sin embargo, el carácter exploratorio del estudio hace que contemos con una batería de resultados iniciales que sirven de guía para estudios posteriores. En segundo lugar, hubiésemos deseado una tasa de respuesta mayor. En este sentido podríamos pensar en la existencia de sesgos de no-respuesta. Sin embargo, hemos comparado los patrones de respuesta de los primeros y de los últimos respondientes y no se observan datos significativamente distintos, por lo que podemos concluir que esto no es un problema para nuestros análisis. En tercer lugar, es muy probable que las respuestas estén determinadas por el efecto de la pandemia. Desde nuestro punto de vista esto no representa un problema, sino más bien una oportunidad debido a que la mayoría de docentes y alumnos han experimentado con estos modelos de docencia y ello ha supuesto un banco de pruebas excelente. Finalmente, el hecho de trabajar con datos procedente de encuestas nos hace ser cautos a la hora de valorar el posible sesgo de respuesta. Para comprobar que esto no representa ningún problema hemos seguido las pautas propuestas por Podsakokk et al. (2003) a nivel de procedimiento: usar escalas previamente validadas por la literatura adaptadas al contexto objeto de estudio, realizar un pretest para aclarar posibles malentendidos y ajustar la extensión del cuestionario, indicar al encuestado que no hay respuestas correctas ni erróneas, y garantizar el anonimato en la respuestas; y de estadística, observando a través del test de Harman que el factor principal explica menos del 50% de la varianza.

Como propuestas de investigación futura sugerimos considerar no solo el efecto del nivel educativo, sino la rama de conocimiento o el perfil público/ concertado/ privado del centro educativo. Además, a través de modelos multinivel se podrían expandir el análisis conjunto a educación primaria y universitaria. Para mejorar la robustez y capacidad explicativa del modelo se podrían añadir variables relacionadas con la ansiedad o estrés como contrapeso al disfrute o felicidad. Y finalmente, quizás extender el estudio a otros países para intentar observar el posible efecto de la multiculturalidad.

Referencias bibliográficas.

Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you are having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly, 24*, 665-694.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior: Some unresolved issues. *Organizational Behavior and Human Decision Process, 50*, 179-211.

Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education, 94*, 49-60.

Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., & Anathanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition*. The New Media Conmsortium.

Boelens, R., Van Laer, S., De Wever, B., & Elen, J. (2015). *Blended learning in adult education: Towards a definition of blended learning*. University of Gent.

Boelens, R., Voielt, M., & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in education: Instructors views and use of differentiated instruction in blende learning. *Computers & Education, 120*, 197-212.

Bowman, D., & Narayandas, B. (2004). Linking customer management effort to customer profitability in business markets. *Journal of Marketing Research, 41*, 433–47.

Bruggeman, B., Tondeur, J.,Struyven,K., Pynoo, B., Garne, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education, 48*, 100772.

Chad, A., & Golicic, S. (2010). Evaluating buyer–supplier relationship-performance spirals: A longitudinal study. *Journal of Operations Management, 28*, 87–100.

Davies, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*, 319-340.

Davies, F., Bagozzi, R., & Warshaw, P. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science, 35*, 982-1003.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Jonker, H., Marz, V., & Voogt, J. (2018). Teacher educator's professional identity under construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education, 71*, 120-133.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 1-6.

Mehta, A., Morris, N., Swinnerton, B., & Homer, M. (2019). The influence of values on e-learning adoption. *Computers & Education, 141*, 103617.

Mestan, K. (2019). Create a fine blend: An examination of institutional transition to bended learning. *Australasian Journal of Educational Technology, 35*.

Ogundari, K. (2014). The paradigm of agricultural efficiency and its implication on food security in Africa: What does meta-analysis reveal? *World Development, 64*, 690–702.

Owston, R., & York, D. (2018). The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter? *The Internet and Higher Education, 36*, 22-32.

Padilla-Meléndez, A., del Águila-Obra, A., & Garrido-Moreno, A. (2013). Perceived playfulness, gender differences and technology acceptance model in a blended learning scenario. *Computers & Education, 19*, 10-18.

Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N., Vaslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 1-20.

Podsakoff, P., McKenzie, S., Lee, J., & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 879-903.

Shen, S., Xu, K., Sotiriadis, M., & Wang, Y. (2022). Exploring the factors influencing the adoption and usage of Augmented Reality and Virtual Reality applications in tourism education within the context of COVID-19 pandemic. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*.

Shetu, S., Rahman, M., Ahmed, A., Mahin, M., Akib, M., & Saifuzzman, M. (2021). Impactful e-learning framework: A new hybrid form of education. *Current research in Behavioral Sciences, 2*, 100038.

Shoff, R., Denenn, C., & Ng, M. (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students´ behavioral intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology, 27*, 600-618.

Ukpabi, D., & Karjaluoto, H. (2017). Consumers´ acceptance of information and communications technology in tourism: A review. *Telematics and Informatics, 34*, 618-644.

Venkatesah, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation and emotion into the technology acceptance model. *Information System research, 11*, 342-365.

Vergara, D., Fernández-Arias, P., Extremera, J., Dávila, L., & Rubio, M. (2022). Educational trends post COVID-19 in engineering: Virtual laboratories. *Materials Today: Proceedings, 49*, 155-160.

Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners´ attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education, 68*, 570-585.

Zellner, A. (1962). An efficient method of estimating Seemingly Unrelated Regressions and tests for aggregation bias. *Journal of the American Statistical Association, 57*, 348–68.

Educar para investigar. La actividad investigadora en Humanidades en cuarto de la ESO y Bachillerato.

Josu Hernando Pérez. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

Iñaki Etxaniz Tesouro. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

Belén Alcalde Rojo. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

Jon Delgado Aldabaldetreku. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

1. Introducción

La ciencia se ha constituido, desde hace ya varias décadas, en un eje principal sobre el que se vertebra el crecimiento, el avance del conocimiento y el progreso de la sociedad. En la situación actual nadie discute el papel de la investigación en todas sus áreas, ni la idoneidad de invertir en estas partidas miles de millones de euros anualmente. La situación de pandemia experimentada estos últimos años no ha hecho sino acrecentar el papel de la ciencia en nuestro día a día, hasta el punto en el que la inmensa mayoría de la población española considera imprescindible la inversión en investigación (FECYT, 2021). Sin embargo, y pese a que desde las instituciones se trata de promocionar la investigación científica en todas sus disciplinas, en el presente trabajo constatamos un problema de base: en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, tramos esenciales para que el alumnado escoja sus futuras salidas laborales, se desconoce en gran medida que las Humanidades y las Ciencias Sociales también pueden conducir a la realización de actividades científicas. Desde nuestras primeras observaciones realizadas podemos concluir que una gran parte del alumnado de los cursos superiores de ESO y Bachillerato desconoce totalmente la posibilidad de investigar en el campo de "las letras". A su vez, se establece una clara relación entre el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el mundo investigador. Nuestro objetivo es avanzar en la visibilización y promoción entre el alumnado de ESO y Bachillerato de la posibilidad de realizar investigación científica en Humanidades y Ciencias Sociales

1.1. Aspectos introductorios

En el presente trabajo hemos desarrollado un proyecto mediante el cual se pueda visibilizar la posibilidad de acceder a la investigación desde los estudios secundarios y de Bachillerato tradicionalmente conocidos como "letras". La necesidad de un proyecto y de la realización de una serie de actividades para solventar esta situación surge desde nuestra experiencia personal. Los cuatro autores somos investigadores en el ámbito universitario, más concretamente en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Sin embargo, todos hemos tenido experiencia en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, ya sea como docentes o como profesores en prácticas del Máster de Formación de Profesorado. Nuestra experiencia personal desde ambos campos, educación universitaria y educación preuniversitaria, es similar: el alumnado que decide cursar estudios superiores en Humanidades y Ciencias Sociales desconoce, en la inmensa mayoría de los casos, la posibilidad de realizar tesis doctorales y de emprender una carrera investigadora en estas disciplinas. Una parte del problema, en nuestra opinión, se localiza a lo largo del periodo formativo en la ESO, periodo en el que el alumnado ya realiza una distinción previa equivocada entre sus opciones a escoger, "ciencias o letras" (sin olvidar la existencia de un bachillerato artístico). Esta distinción no es sino el reflejo del pensamiento general de la sociedad en la que vivimos en la que se considera que la investigación, en muchos casos, se reduce a laboratorios y probetas.

Los alumnos/as que acaban realizando una carrera investigadora en "letras" conocen, por lo general, esta posibilidad a lo largo de sus años de formación en el grado. Por este motivo consideramos esencial la promoción de la actividad investigadora en Humanidades y Ciencias Sociales ya desde los cursos superiores de ESO y Bachillerato para no perder ningún talento. Para dar una respuesta a esta necesidad hemos diseñado una idea preliminar de un posible proyecto, con diferentes sesiones y actividades destinadas a la formación del alumnado no universitario.

El presente trabajo lo enmarcamos dentro de la línea temática 1, "Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social" de INNOVAGOGÍA 2022. El motivo de esta elección es que este texto presenta un proyecto preliminar diseñado para su implementación en ESO y Bachillerato. Además, en el presente trabajo tomamos como base nuestras trayectorias personales docentes en el ámbito educativo para la creación de una experiencia educativa novedosa que contribuya a la formación de una nueva comunidad educativa y científica, y la transformación social.

El ámbito geográfico de actuación es la Comunidad Autónoma Vasca. Nuestra experiencia y la realidad previa observada la localizamos en el País Vasco y su modelo educativo. Muy posiblemente esta realidad anteriormente expuesta de desconocimiento de la actividad investigadora en Ciencias Sociales y Humanidades sea extrapolable al resto del Estado, pero, en cualquier caso nuestro trabajo se va a centrar en el sistema educativo vasco. El proyecto sería aplicable a las tres provincias: Araba, Bizkaia y Gipuzkoa.

El perfil de alumno/a para el que se ha diseñado la actividad es el/la estudiante de Educación Secundaria Obligatoria de cuarto y el de Bachiller en sus dos cursos. El motivo de esta elección es que en estos tres últimos años de su formación preuniversitaria el alumno/a debe comenzar a tomar decisiones que afectarán a su futuro profesional. Consideramos esencial que esta decisión la realicen desde el conocimiento de todas las posibilidades existentes.

Todos los centros, públicos, concertados y privados se pueden beneficiar de la realización de las diferentes actividades que proponemos.

La lengua en la que se desarrollarían las diferentes propuestas de actividades podría variar en función del tipo de centro y el perfil del alumnado. De hecho, tal y como se comenta en los siguientes apartados, ya se han puesto en funcionamiento varias de las actividades diseñadas de manera pionera en dos centros concretos. Por las necesidades de cada tipo de alumno/a, en cada uno de los dos centros, las prácticas se han realizado en Castellano o en Euskera.

Es necesario comentar un último aspecto introductorio: el trabajo presentado constituye un primer acercamiento a esta problemática. Estamos elaborando un proyecto constituido por diferentes actividades, posteriormente analizadas, pero este es un proyecto vivo, sujeto a posibles modificaciones o a la implementación de nuevas propuestas en función de las necesidades.

1.2. La constatación de un problema

Tal y como hemos comentado en el capítulo anterior, el proyecto y las actividades aquí presentadas tienen su origen en la experiencia profesional de los autores, tanto en enseñanza universitaria como en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Sin embargo, un trabajo no debe basarse única y exclusivamente en la impresión personal de los docentes. Tal y como se comenta en el punto 2, Diseño de un proyecto, está contemplada la realización de un gran volumen de encuestas a alumnos/as de diversos centros educativos a lo largo de los próximos meses.

Paralelamente se han llevado a cado diferentes actividades previas en dos centros en el País Vasco (concretamente en Bizkaia). Estas actividades han consistido en la puesta en práctica de varias de las sesiones y actividades que se explicarán con posterioridad. A pesar de que en este caso la muestra es relativamente escasa, 146 alumnos/as de tres cursos (4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato), los resultados son muy significativos: únicamente uno de los alumnos era consciente de que las Ciencias Sociales y Humanidades daban acceso a la investigación científica. La inmensa mayoría de los alumnos/as relacionaba la investigación con las modalidades erróneamente conocidas como "ciencias".

En cualquier caso, la realización de encuestas al alumnado se presenta como un recurso esencial para constatar en los próximos meses esta problemática que parece ser común en el País Vasco.

1.3. Un problema de fuentes.

Por último, dentro de los aspectos introductorios es necesario realizar una consideración final. No existe bibliografía específica al respecto de esta temática. Desde el campo de las humanidades y, más concretamente desde las humanidades digitales, se han llevado a cabo trabajos relativos a la promoción y difusión de los resultados de la investigación (Baraibar Echevarría, A. 2014) (Bilveny, N. y Guardia, J. 2015), pero no se han escrito artículos ni se han elaborado proyectos que tengan como objetivo la promoción de la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales desde la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Es más, ni siquiera se realizan informes que visibilicen la problemática. En los propios informes sobre la ciencia en Euskadi de 2021 (Ikerbasque, 2021) se ofrecen datos que muestran un volumen mucho menor de publicaciones en estas disciplinas en comparación con otras como medicina, ingeniería, química. Sin embargo, esta realidad no se contempla en los documentos oficiales como un problema a analizar. En casos concretos muy localizados se han elaborado estudios que reflejan una situación también preocupante por el desinterés que genera la investigación también en Ciencias Naturales (Solbes, Montsrrat y Furio, 2007). La ausencia de bibliografía específica incrementa la necesidad de llevar a la práctica un proyecto como el aquí descrito.

2. Diseño de un proyecto

Ante la problemática ya explicada hemos decidido implementar un proyecto de innovación educativa sencillo pero eficaz. A través de varias actividades en los cursos estratégicos para la toma de decisiones del alumnado preuniversitario (4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato) nuestro objetivo es tratar de visibilizar la posibilidad de acceder a la ciencia en estudios de "letras".

2.1. Elaboración de una base de datos

El primer paso previo esencial para la realización de un proyecto es la constatación estadística de la problemática. Tal y como hemos comentado con anterioridad, nuestra experiencia docente y un primer muestreo entre el alumnado parecen conducirnos irrevocablemente a la confirmación de nuestra hipótesis de partida. Sin embargo, con el objetivo de obtener un mayor rigor estadístico hemos diseñado una encuesta a realizar en centros educativos.

A través del formulario de Google Forms se ha planteado una encuesta breve que consta de 7 preguntas: sexo, curso académico, provincia, área de estudios ("letras", "ciencias naturales" y "arte"), grado universitario escogido (en caso de que no se cursen ciclos formativos), futura profesión deseada y sí se plantean la investigación como una opción de futuro. El cuestionario es breve y conciso, con posibles respuestas preestablecidas. Todas las respuestas van a parar a una gran base de datos en formato Excel, para su posterior procesamiento en el paquete estadístico Data Desk. Se ha proyectado la realización de un número de encuestas superior al millar en diversos centros (públicos, privados y concertados) de la CAV.

2.2. Promoción de la actividad investigadora

Una vez constatada estadísticamente la realidad ya observada, hemos diseñado una serie de actividades que conduzcan a un primer acercamiento de los alumnos/as preuniversitarios al ámbito de la investigación. En una única salida se han proyectado diferentes actividades que se resumen en los siguientes párrafos:

- A primera hora de la mañana del día seleccionado, el grupo completo se desplaza hasta el Campus de Bizkaia de la UPV/EHU en Leioa. Será necesario el transporte del alumnado, preferiblemente en autobús. En los ensayos preliminares realizados se han empleado los autobuses subcontratados por el centro. El número ideal de alumnos/as por sesión se encontraría por debajo de las 50 personas. Si en un mismo centro nos encontramos diferentes líneas o grupos de alumnos/as demasiado amplios, se podría realizar la salida en diferentes días.
- A la llegada de los alumnos al campus se realiza una división del alumnado en dos grupos de en torno a 25 alumnos/as. Dos investigadores/as del proyecto se encargarían de guiar y acompañar a cada uno de ellos. Si el número de estudiantes es menor no sería necesario realizar estas divisiones.
- Se realizan dos visitas paralelas y posteriormente se procede al cambio de actividad. El primer grupo comienza la salida con la visita al Museo Vasco de Historia de la Medicina y de la Ciencia, situado en el edificio de la Biblioteca Central. En esta primera visita se analiza la exposición del museo, enfocada y dirigida al avance del conocimiento científico en estos dos últimos siglos y sus repercusiones en el ámbito de la salud. Toda la actividad está enfocada a la visibilización de la actividad investigadora; tanto la investigación histórica que se encuentra tras cada objeto o material analizado, como la de los propios investigadores/as del Museo. Paralelamente, el segundo grupo realiza una visita a las instalaciones de dos grupos de investigación en el Departamento de Historia Contemporánea de la UPV/EHU. Se acude presencialmente a las sedes del Grupo de Investigación en Historia Urbana, Población y Patrimonio (especializado en Demografía Histórica e Historia Urbana) y al Centro de Documentación e Investigación del Concierto Económico y las Haciendas Forales (especializado en Historia Económica). Tras una visita breve a ambos centros y la visualización en directo de las actividades investigadoras realizadas por el personal contratado presente, se realizará una práctica de en torno a media hora. Esta actividad se llevará a cabo por grupos de hasta 4 personas, para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo. Consistirá en el análisis de varios documentos históricos previamente seleccionados por el docente. Cada uno de estos documentos esconderá una realidad histórica recogida dentro de la programación docente de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato: la Guerra Civil, la Gripe Española, la inestabilidad política o los efectos del proceso industrializador. Para ello se emplearán documentos históricos de diferente tipología como padrones municipales, noticias de prensa, documentos administrativos, etc. Finalmente, cada grupo realizará la otra visita preparada. Cada una de las visitas/actividades está diseñada para 90 minutos de duración.
- Finalmente, tras tres horas de actividades y visitas, el alumnado vuelve a dirigirse a su centro educativo.

Si el centro por diferentes motivos no pudiera desplazarse hasta la UPV/EHU existe la posibilidad de realizar las diferentes actividades prácticas junto con una charla de orientación dentro de su horario escolar en las instalaciones del propio centro de origen.

En cualquier caso, el resultado sería un primer acercamiento a la actividad investigadora por parte del alumnado no universitario para que puedan contemplar nuevas posibilidades de cara a su futuro laboral.

2.3. Acceso de la mujer a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales

Paralelamente, junto a esta problemática ya comentada, en el Departamento de Historia Contemporánea de la UPV/EHU se está contemplando otra situación a estudiar; las mujeres acceden en mucha menor medida a la investigación en estas disciplinas. La brecha de género se acrecienta aún más en otras áreas como las ingenierías o arquitectura, tal y como se aprecia en el informe "Mujeres e Innovación 2022" (OMCI, 2022). En nuestro proyecto, mediante la encuesta realizada vamos a tratar de analizar esta situación y comprobar si realmente se aprecian diferencias significativas por sexo. En cualquier caso, esta sería una problemática más profunda que requeriría de unas nuevas actividades específicas, pero consideramos que la práctica en investigación podría ayudar también al impulso de las actividades científicas en Ciencias Sociales y Humanidades por parte de la mujer.

Desde una perspectiva más general, la "Encuesta de percepción social de la Ciencia y Tecnología" elaborada en 2020 revela esta misma problemática a nivel general: las mujeres en todas las franjas de edad, pero especialmente en los periodos de acceso a la carrera investigadora (15-24 años) presentan un interés mucho menor por la ciencia que los hombres de la misma edad (FECYT, 2021).

Esta situación va más allá de las posibilidades de este propio proyecto, debemos profundizar más en nuestro modelo social y sistema educativo para comprender el desinterés, en muchos casos, de la mujer por la ciencia, incluso en disciplinas que históricamente han presentado una mayoría de mujeres. Sin embargo, creemos que las actividades planteadas en ESO y Bachillerato pueden contribuir a la mejora de la situación.

3. Resultados esperados

El principal resultado esperado está relacionado con los objetivos del proyecto: la visibilización y la promoción de las actividades investigadoras en Humanidades y Ciencias Sociales dentro de los niveles preuniversitarios (4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato). En ningún caso se pretende influenciar al alumnado de estos cursos de cara a sus elecciones próximas. Simplemente se trata de mostrar la posibilidad de acceder al ámbito científico también desde estas especialidades.

Otro resultado esperado está relacionado con la diferenciación por sexos. La realidad que comenzamos a constatar en el Departamento de Historia Contemporánea es que cada vez menos mujeres apuestan por la realización de una carrera investigadora en la disciplina. Tratamos de ayudar a solventar esta situación, aunque será necesaria la realización de actividades específicas en este sentido de confirmarse la problemática.

Por último, también consideramos beneficioso para el alumnado la realización de una salida a la universidad. Son alumnos/as que en un elevado porcentaje van a matricularse en grados universitarios en los cursos próximos y contemplar las instalaciones y la "vida" universitaria les puede resultar una actividad interesante.

Paralelamente, mediante la práctica de investigación descrita complementan sus conocimientos adquiridos en la asignatura de Historia de España en el caso de 2º de Bachillerato, aumentando, a su vez, su grado de interés y motivación gracias a esta actividad práctica.

Finalmente creemos que la implementación de este tipo de actividades repercutiría en el medio-largo plazo en el avance del conocimiento y en el número y la calidad de las publicaciones en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

Referencias bibliográficas

Baraibar Echevarría, A. (Coord.) (2014). *Visibilidad y divulgación de la investigación desde las Humanidades digitales*. BIADIG : Biblioteca áurea digital.

Bilveny, N. y Guardia, J. (Eds.) (2015). *Humanidades e investigación científica. Una propuesta necesaria.* Universitat de Barcelona.

FECYT (2021). *10.ª Encuesta de percepción social de la Ciencia y la Tecnología – 2020*. Ministerio de Ciencia e Innovación. https://www.fecyt.es/sites/default/files/users/user378/percepcion_social_de_la_ciencia_y_la_tecnologia_2020_informe_completo_1.pdf

Ikerbasque (2021). *Informe sobre la ciencia en Euskadi, 2021*. Gobierno Vasco, https://www.ikerbasque.net/sites/default/files/files/INFORME%20DE%20CIENCIA%20EUSKADI%202021%20II.pdf

OMCI (2022). Mujeres e Innovación 2022. Ministerio de Ciencia e Innovación. https://www.ciencia.gob.es/dam/jcr:5cdfb98a-be05-4767-a61d-41871b97eb81/AF_Informe%20Mujeres%20e%20innovaci%C3%B3n_2022%20(1).pdf

Solbes, J. Montserrat, R. y Furió, C. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y* Sociales, 21, 91-117

Inclusión educativa para la transformación social: propuesta práctica de enriquecimiento para Alumnado de Alta Capacidad Intelectual.

Ramón García-Perales. Universidad de Castilla-La Mancha (España).
Ascensión Palomares-Ruiz. Universidad de Castilla-La Mancha (España).
Emma Escribano-Picazo. Universidad de Castilla-La Mancha (España).
Alberto Moreno-Díaz. Universidad de Castilla-La Mancha (España).

1. Introducción.

La inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un pilar básico de una sociedad moderna. Desde la educación, se deberá mostrar, a todos los escolares, que cuentan con los mismos derechos y deberes, siendo la diversidad, el respeto y la tolerancia valores básicos a adquirir y a asumir como propios. La inclusión beneficia a todos los protagonistas del acto educativo y una atención educativa especializada y ajustada a las características de cada escolar es necesaria (Arnaiz-Sánchez et al., 2020; González-Gil et al., 2019), y el docente posee un papel esencial en este logro (Falla et al., 2022; Perlado et al., 2019; Sharma & Jacobs, 2016). Bajo esta perspectiva, ofrecer oportunidades de aprendizaje diferenciadas para aquellos escolares más capaces se incluyen entre las posibilidades factibles, y necesarias, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los escolares con altas capacidades son aquellos niños y niñas que presentan unas capacidades sensiblemente superiores a la media para su grupo normativo. El conjunto de características que los definen son heterogéneas, existiendo perfiles de potencialidad muy diversos. Para dar respuesta a estas potencialidades, una detección precoz es fundamental con vistas a ajustar la intervención educativa (García-Perales, 2018). En esta finalidad, el docente tiene un rol destacado como guía para la consecución de aprendizajes relevantes y significativos, agente básico de la transformación de una sociedad en continuo cambio. Todo lo señalado, es importante con vistas a prevenir situaciones de fracaso escolar y abandono prematuro de los estudios.

Debido a ello, desde los centros educativos se deberá ofrecer oportunidades diversificadas para el aprendizaje. Para tal fin, las administraciones educativas deberán adoptar las medidas necesarias para generalizar los procesos de identificación y apoyar a los centros educativos en la puesta en práctica de intervenciones específicas. Como cualquier otro escolar, los sistemas educativos deberán ofrecer a los escolares más capaces la posibilidad de adquirir conocimientos, habilidades, estrategias y procedimientos para su desempeño eficaz en sociedad, siempre tomando en consideración como punto de partida las capacidades, necesidades e intereses de cada escolar previamente detectado (Esteves-Fajardo & Maldonado-Ríos, 2022).

Estas actuaciones incrementan el bienestar y la adaptación del escolar, incluido el propiamente educativo.

Entre las medidas educativas que se pueden planificar específicamente para estos escolares, vamos a resaltar principalmente tres: flexibilización del periodo de escolaridad ya sea en etapa

obligatoria o no, la compactación curricular y los programas de enriquecimiento. Existen otras medidas como la mentoría, excursiones y campamentos, convivencias y encuentros, talleres para familias, asociacionismo… Todas estas medidas buscan el máximo desarrollo posible de las potencialidades del alumnado, aspecto esencial de una escuela que lucha por la inclusión de todo su alumnado (Rodríguez, Jenaro, & Castaño, 2022). A la hora de elegir entre unas u otras, se ha de tener presente la complementariedad entre ellas, pudiendo ser aplicadas de forma simultánea varias de las señaladas anteriormente. En este capítulo, nos centramos en exponer un ejemplo de enriquecimiento puesto en práctica en un centro educativo concreto.

Un programa de enriquecimiento consiste en un conjunto de actividades planificadas previamente para dar respuesta a aquellas capacidades detectadas en el alumnado, con vistas a profundizar en determinados contenidos que suponen un reto y un desafío para los estudiantes. También con su puesta en marcha se persigue la mejora de los niveles atencionales y motivacionales, el rendimiento académico y la manifestación de conductas disruptivas que, en ocasiones, estos estudiantes suelen presentar (García-Perales & Almeida, 2019). Su desarrollo y ejecución es en horario lectivo tomando como base las distintas áreas que componen el currículum y dando un papel protagonista a la tecnología integrada en los procesos educativos. Estas herramientas tecnológicas constituyen un recurso especialmente interesante para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje más motivantes y desafiantes (García-Perales & Palomares-Ruiz, 2020; Ryu et al., 2021; Tapia, 2020).

A la hora de desarrollar un programa de enriquecimiento, resulta imprescindible dar respuesta a interrogantes tales como: ¿qué conocimientos previos y potencialidades presentan los escolares participantes?, ¿qué contenidos serán incluidos y cómo se relacionarán con cada una de las áreas de aprendizaje?, ¿qué tipo de agrupamiento se va a tomar como referencia?, ¿en qué periodos lectivos a lo largo de la semana va a ser puesto en práctica?, ¿qué metodologías específicas serán utilizadas?, ¿quién lo planificará y lo pondrá en marcha y con qué recursos?, ¿cómo se implicará a las familias y al resto del equipo docente?, ¿qué papel tendrá el grupo de iguales de cada escolar?, ¿cómo será evaluado el funcionamiento del programa de enriquecimiento?, entre otras.

2. Descripción de la experiencia.

Como se ha señalado anteriormente, la respuesta educativa dirigida hacia los alumnos con altas capacidades intelectuales puede ser de diversa tipología. A lo largo de este capítulo, nos centramos en aquellas actuaciones que se pueden desarrollar en el ámbito educativo, más concretamente, se señala la estructura, planificación y desarrollo de un programa de enriquecimiento en horario lectivo, es decir, integrado en el currículum ordinario. Tal y como se han definido, estos programas se definen como una propuesta de acción determinada para desarrollar una intervención deliberada y planificada para atender a las características, necesidades e intereses de estos estudiantes, tomando en consideración su proceso de enseñanza y aprendizaje e integrándolos como un elemento más de la práctica educativa. De esta manera, por medio de un conjunto de actividades específicas e interrelacionadas se persigue el logro de una determinada finalidad y/o la búsqueda del logro de cambios favorables en una situación establecida.

Antes de proceder a su conceptualización y ejemplificación práctica, debemos ahondar en la importancia de ofrecer a cada escolar una respuesta educativa ajustada a sus potencialidades, prioridad destacada de un sistema educativo inclusivo basado en la equidad y la calidad de sus actuaciones. Bajo estas premisas tiene cabida aquellas propuestas educativas programadas y puestas en práctica con los alumnos con altas capacidades intelectuales, siempre ajustadas a sus características distintivas y con la implicación de su equipo docente y

sus familias. Además, el fomento de interacciones y favorecer el trabajo en equipo e intercambio de vivencias y preocupaciones entre estos escolares acarrea numerosos beneficios.

Por otro lado, es importante partir de lo señalado en los marcos normativos vigentes, sobre todo de aquellos que tratan de manera específica la conceptualización y respuesta educativa a desarrollar con estos escolares. Entre los aspectos fundamentales de ellos, se incluyen las condiciones y el procedimiento para desarrollar una flexibilización, responsables del diagnóstico, papel de la familia y tipología de medidas de inclusión educativa a poner en práctica, entre otros.

Tras señalar este abordaje inicial a modo de introducción, pasamos a delimitar a continuación el programa como tal indicando sus elementos desde una perspectiva práctica, ya que este esquema es utilizado en una realidad educativa de un colegio determinado para atender a su alumnado con capacidades superiores de manera periódica. Como estructura de este programa, se incluirían los siguientes apartados:

- Título. Con él se pretende mostrar la esencia del programa, es decir, la línea clave que guía el conjunto de programa.
- Análisis de la intervención. Se trata de realizar un abordaje de la situación inicial de partida, analizando, de forma sucinta, los conocimientos previos, capacidades y particularidades de cada uno de los escolares participantes que justifican el desarrollo de este programa de actuación, de manera general, y la temática seleccionada, de forma específica.
- Contextualización. Bajo este epígrafe se incluyen las características contextuales del programa a desarrollar, tomando en consideración la localidad, el centro y las aulas de procedencia de cada estudiante participante. Además, se realiza una exposición de aquellos recursos y posibilidades existentes y disponibles en el centro y que podrán incidir de forma fundamental en el éxito de la ejecución del programa.
- Condicionantes. Se trata de definir aquellos aspectos teóricos y legales básicos para el desarrollo del programa. De esta forma, los teóricos consisten en delimitar los conceptos fundamentales que tienen especial incidencia en este programa, es decir, aquella terminología que facilita el abordaje teórico de lo que vamos a desarrollar; por otro lado, los legales incluyen la exposición de la normativa estatal y regional determinante para la planificación y ejecución de la actuación, incluyendo, por tanto, toda aquella referente a los escolares con alta capacidad intelectual y a su inclusión educativa.
- Planificación de la actuación. Con este apartado se realiza un acercamiento a la práctica del programa, incluyendo los siguientes epígrafes:
    - Objetivos. Se trata de aquellos propósitos perseguidos, ya sean generales o metas más globales que incluyen la evaluación del conjunto del programa, o específicos o aquellas metas particulares que permiten la valoración del grado de consecución de determinados logros o partes diferenciadas del programa. El alcance de los específicos favorece la consecución de los generales, lo que permite dar sentido e interconectar los aspectos clave del programa.
    - Destinatarios y responsables. Dentro de la primera categoría, se trata de establecer las características distintivas de los estudiantes participantes en el programa, su conocimiento previo por parte de los docentes es imprescindible. Para la segunda, se trata de delimitar aquellas personas que se encargarán de llevar a la práctica el programa, señalando qué papel

corresponde a cada uno de ellos. La asunción de responsabilidades y una buena disposición y compromiso podrán ser garantes de éxito futuro.

- Actividades y temporalización. En este epígrafe, se indican las actividades que componen el programa y su temporalización a lo largo del curso académico. En este sentido, se puede tomar como referencia una temporalización semanal, quincenal, mensual, trimestral o anual dependiendo de la generalidad de las actividades programadas. Las actividades tendrán diferentes formatos (visualizaciones, talleres, investigaciones, dinámicas…) y comprenderán los siguientes ámbitos interdependientes:

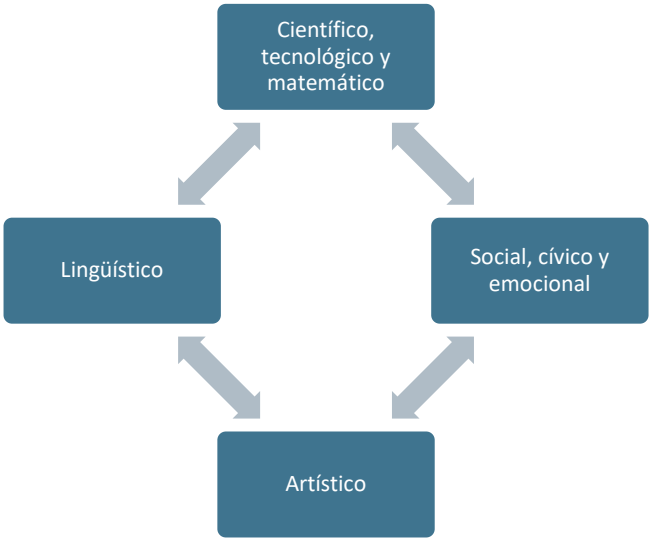


Figura 1. Ámbitos de las actividades.

De esta tipología de actividades, aunque todas son consideradas relevantes para el aprendizaje, vamos a destacar aquellas de tipo social, cívico y emocional. En una propuesta de actuación para estos escolares con altas capacidades intelectuales, estos elementos son fundamentales por las propias características particulares de estos estudiantes, lo que facilita la socialización y desarrollo de aprendizajes de manera recíproca.

- Metodología. Aquí se señala cómo vamos a desarrollar el programa, incluyendo qué papel tendrá el estudiante y el profesor, agrupamientos a desarrollar, papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tiempos de coordinación entre los responsables de su aplicación, forma de coordinación con las familias establecida, papel del asociacionismo, manera de integrarse en los documentos programáticos del centro…
- Recursos personales, materiales y económicos. Lejos de los espacios y recursos con los que dispone el centro educativo y sus aulas, en este apartado se indican aquellos recursos necesarios de forma específica para desarrollar este programa, incluyendo aquellos no disponibles que exijan su adquisición por parte del centro educativo. Además, se incluyen aquellos profesionales o asociaciones que se valore la necesidad de su participación.
- Seguimiento y evaluación. Se trata de delimitar cómo se evaluará el programa inicialmente, a lo largo del mismo o de forma procesual, o al final o de manera sumativa. Además, se incluirá qué se va a evaluar, quién lo evaluará, con qué instrumentos y en qué momentos a lo largo de su ejecución. Todo esto es esencial para garantizar el ajuste del programa en todo momento,

entresacando aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora que puedan servir para el incremento de la funcionalidad, la calidad y la eficacia del programa aplicado y de aquellos otros planificados para el futuro.

De manera específica, mostramos a continuación cómo quedaría configurado un programa de enriquecimiento integrado en el currículum ordinario de acuerdo con la estructura señalada anteriormente. Por motivos de espacio, tan solo se indica la información más relevante para la comprensión del sentido del programa.

- Título. El coltán, el oro negro.
- Análisis de la intervención. El programa de enriquecimiento que se muestra a continuación es una medida individualizada de inclusión educativa integrada en el horario lectivo del centro dirigida a aquellos escolares identificados como Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAEs) asociadas a altas capacidades intelectuales.
- Contextualización. Este programa ha sido llevado a la práctica en un colegio de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Albacete a lo del primer trimestre del curso académico 2021/2022.
- Condicionantes.
    - Teóricos. La terminología clave trabajada con los escolares ha sido la siguiente: conceptos de materias primas y productos elaborados, principales elementos de Geografía Física de África, recursos tecnológicos y sus utilidades, término umbral de la pobreza, conceptos de exportación e importación y trabajo de actitudes de sensibilización, solidaridad, justicia y transformación social.
    - Legales. Los principales marcos normativos tomados como referencia han sido los relativos a inclusión escolar y respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. A continuación, destacamos los referentes regionales para la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha utilizados, siendo conscientes de que existe legislación nacional también fundamental, caso de la Ley Orgánica de Educación vigente.
        - Resolución de 17 de julio de 2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
        - Orden de 15 de Diciembre de 2003, de la Consejería de Educación, por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.
        - Decreto 66/2013, de 3 de septiembre de 2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
        - Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
        - Resolución de 26 de enero de 2019, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional, por la que se regula la escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa.
- Planificación de la actuación.

- Objetivos.
  - General: enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de este alumnado mediante el desarrollo de actividades motivadoras y prácticas.
  - Específicos: favorecer el desarrollo integral del escolar a partir del ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje acordes a sus capacidades, intereses y necesidades; fomentar actitudes de crecimiento personal en compañía de otros escolares con similares características e inquietudes; incrementar las habilidades sociales de un conjunto de escolares a partir del diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo; trabajar valores como la solidaridad para propiciar actitudes reflexivas y de sensibilización ante situaciones discriminatorias e injustas.

- Destinatarios y responsables.
  - Destinatarios: se han establecido tres grupos de escolares tomando como criterio de agrupamiento el curso en el que han estado escolarizados. De esta manera, se ha conformado un primer grupo con tres escolares que cursan niveles de 2º y 3º de Educación Primaria, un segundo grupo con cuatro escolares escolarizados en los niveles de 4º y 5º de Educación Primaria, y un tercer grupo con alumnado de 6º de Educación Primaria.
  - Responsables: Destacar el papel y la implicación de la especialista en Pedagogía Terapéutica, figura referente en la puesta en acción de este programa de enriquecimiento. También hay que señalar el papel de la orientadora, tutores del alumnado y resto del equipo docente implicado. También indicar la importancia de la coordinación establecida con las familias, lo que ha favorecido la generalización de algunas actividades fuera del contexto escolar.
- Actividades y temporalización. Se exponen ejemplos de actividades desarrolladas para cada uno de los ámbitos señalados:
  - Científico, tecnológico y matemático. Explicar el ciclo de vida de un móvil, señalando los materiales que lo conforman y cuáles son los principales países productores de cada uno de ellos.
  - Lingüístico: Definir qué es el coltán, señalando su procedencia y averiguando las minas existentes en España. También se incluye la justificación de su valor en el mercado y los motivos de la utilización de este material y no de otros.
  - Social, cívico y emocional: Desarrollar un debate sobre los recursos naturales de los países de África, desde su tipología hasta su ubicación geográfica, y los motivos por lo que se les considera de los países más pobres del mundo. Además, se incluye el conocimiento de los principales países importadores de estos recursos.
  - Artístico: Realizar una presentación powerpoint y un vídeo bajo el lema "Movilízate por África", señalando aportaciones para disminuir el porcentaje de población ubicada en umbrales de pobreza e indicando las valiosas aportaciones realizadas por personas como Jane Goodall, David Livingstone y Mary Slessor.

    La temporalización del programa ha sido de dos sesiones semanales fuera del aula para el primer trimestre del curso académico 2021/2022.

Todas las actividades, siempre que ha sido posible, se han generalizado al aula ordinaria de cada uno de los escolares participantes en el programa de enriquecimiento para incrementar la utilidad de programa y su integración en la dinámica habitual de las aulas.

- Metodología. Centrada en agrupamientos en pequeño grupo por nivel educativo y desarrollo madurativo y con la generalización de actividades centradas en la experimentación, la investigación y la creación sin que hayan supuesto una sobrecarga extra de trabajo para el escolar. La complementariedad con el currículum ordinario ha sido esencial, tomando también en consideración los conocimientos previos del alumnado participante, alternando el aprendizaje autónomo con el trabajo en equipo, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, planteando retos y desafíos alcanzables y accesibles y buscando la generalización, en la medida de lo posible, a la vida cotidiana de cada escolar. Por último, señalar la autorización a participar de cada escolar y visto bueno al programa otorgados por cada una de las familias implicadas, quiénes han decidido en todo momento sobre la participación o no de sus hijos en el programa.
- Recursos personales, materiales y económicos. Como recursos personales, señalar la asistencia y participación de un Geólogo de la localidad que ha ejercido como Mentor. Respecto a los recursos materiales y económicos, se ha buscado en todo momento la minimización de gastos para el centro educativo aprovechando los recursos ya existentes en la escuela.
- Seguimiento y evaluación. La evaluación de programa se ha desarrollado en tres momentos, inicial o momento para conocer los conocimientos previos y los principales intereses de los escolares con la finalidad de planificar cada uno de los elementos señalados anteriormente, procesual o momento para considerar cómo está funcionando el programa e incorporar aquellos ajustes necesarios para su funcionamiento eficaz, y final desarrollada al término del primer trimestre para valorar la ejecución del programa y establecer propuestas y guías de actuación para su planificación para el segundo trimestre. En todo momento, se han tomado como criterios de evaluación los siguientes: efectividad de las actuaciones planificadas y ejecutadas, grado de interés y motivación mostrados por los participantes, interacciones y trabajo autónomo desarrollado y grado de coordinación y participación por parte del equipo docente y de estos con las familias de los estudiantes participantes.

Tras la puesta en acción de este programa a lo largo del primer trimestre, se han observado niveles elevados de motivación y satisfacción hacia el programa en su conjunto y las actividades desarrolladas. En todo momento, se ha obtenido feedback del alumnado para hacer los reajustes necesarios y, al final del trimestre, se ha realizado una puesta en común con ellos para delimitar los aspectos positivos y negativos y propuestas de mejora para la planificación del programa con vistas al segundo trimestre.

La predisposición al trabajo ha sido muy favorable por todos los escolares, incrementando y mejorando, en algunos casos, su actitud hacia el aprendizaje y su rendimiento académico. Para controlar estos aspectos, tutores y responsable de la puesta en práctica de esta actuación han ido cumplimentando semanalmente una hoja de seguimiento en la que había que señalar la actitud y trabajo de cada escolar participante tanto en su aula ordinaria como en la ejecución del propio programa. Por otro lado, la coordinación entre el profesorado participante y entre centro educativo y familias ha sido permanente y muy satisfactoria, desarrollada

principalmente en horario complementario de lunes por la tarde, lo que ha facilitado sensiblemente el desarrollo del programa.

3. Conclusión.

Los procesos de inclusión educativa favorecen el enriquecimiento mutuo de todos los participantes en el hecho educativo (Arnaiz, 2019). Además, desarrollar prácticas escolares inclusivas deriva en acciones educativas igualitarias, equitativas y de calidad. La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje garantizará el éxito educativo y la transformación social. Para el logro de esta finalidad, resulta fundamental unos adecuados procesos de ajuste de todos los elementos del currículum al alumnado de cada una de las aulas, reflejándose este proceso de adaptación en todos los documentos programáticos de un centro educativo. En toda esta tarea, el profesorado deberá de asumir un rol fundamental, su papel en el desarrollo de procesos educativos inclusivos, igualitarios y de calidad es clave y aparece justificado en numerosas investigaciones (Álvarez-Castillo & Buenestado-Fernández, 2015; Collado-Sanchís et al., 2020; Colmenero et al., 2015).

El programa de enriquecimiento mostrado ha permitido favorecer un aumento del desempeño de los escolares participantes, manifestando elevados niveles atencionales y motivacionales. Un aspecto muy positivo observado han sido el elevado número de interacciones entre escolares con características, intereses y necesidades similares, lo que ha permitido atestiguar una elevada funcionalidad del programa en su conjunto. Los contenidos trabajados han partido de lo planificado por el profesorado en sus programaciones didácticas y destacar la elevada implicación de cada una de las familias. En definitiva, se ha observado que los programas de enriquecimiento, por su funcionalidad y eficacia, deberían de considerarse imprescindibles como medidas de inclusión educativa en los centros escolares, aspecto observado en otras investigaciones (García-Perales, 2018; García-Perales & Almeida, 2019).

En definitiva, los escolares con altas capacidades intelectuales necesitan intervenciones educativas integrales desde enfoques preventivos y comunitarios. La escuela deberá de tomar en consideración sus capacidades tras ser previamente identificadas. Debido a ello, para el logro de esta finalidad, la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa es esencial. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ley orgánica vigente en la actualidad en España, destaca la importancia de esta labor complementaria entre contextos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). El quehacer educativo se conforma a partir de una compleja red de interacciones y aprendizajes conjuntos, todos los miembros de una comunidad educativa somos partícipes de estos procesos de socialización y progreso permanente, lo que repercute en un desenvolvimiento social y cultural más autónomo y eficiente.

Referencias bibliográficas.

Álvarez-Castillo, J., & Buenestado-Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, *26*(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, *6*(9), 41-54. https://cutt.ly/kPPDI97

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., Alcaraz, S., & Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Schools That Promote the Improvement of Academic Performance and the Success of All Students. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2920. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02920

Collado-Sanchís, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, *56*(2), 509-523. https://doi.org/10.5565/rEV/EDUCAr.1117

Colmenero, M.J., Pantoja, A., & Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, *26*(1), 101-120. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616

Esteves-Fajardo, Z., & Maldonado-Ríos, I. (2022). Características asociadas a la superdotación y altas capacidades intelectuales. *CIENCIAMATRIA*, *8*(14), 46-56. https://doi.org/10.35381/cm.v8i14.606

Falla, D., Alejandres, C., & Gil del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, *25*(1), 251-271. https://doi.org/10.5944/educXX1.30369

García-Perales, R. (2018). La respuesta educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Sobredotação*, *15*(2), 131-152. https://cutt.ly/4clZU56

García-Perales, R., & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, *60*, 39-48. https://doi.org/10.3916/C60-2019-04

García-Perales, R., & Palomares-Ruiz, A. (2020). Education in Programming and Mathematical Learning: Functionality of a Programming Language in Educational Processes. *Sustainability*, *12*(23), 10129. https://doi.org/10.3390/su122310129

González-Gil, F., Pastor-Martín, M.E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *23*(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, *340*, 122868-122953. https://cutt.ly/vPPD7j3

Perlado, I., Muñoz, Y., & Torrego, J.C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(4), 128-151. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468

Rodríguez, M., Jenaro, C., & Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, *25*(1), 357-379. https://doi.org/10.5944/educXX1.30198

Ryu J., Lee Y., Kim Y., Goundar P., Lee J., & Jung J. Y. (2021). STEAM in Gifted Education in Korea. In S. R. Smith (ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_35

Sharma, U., & Jacobs, Dt K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 13-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Tapia, C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Una revisión sistemática de la literatura. *Edutec. Revista Electrónica Tecnología Educativa*, *71*, 16-34. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1489

Estigma y actitudes de los estudiantes universitarios españoles hacia las enfermedades mentales.

Rebeca Zabaleta-González. Universidad de Burgos (España).

Alejandro Martínez-Pérez. Universidad de Burgos (España).

1. Introducción.

El estigma hacia la salud mental es un fenómeno complejo y que está presente en todas las sociedades (Bos et al., 2013). En España, pese al acercamiento de la salud mental a la población general con el modelo de atención comunitario (Anaut et al., 2017) las personas con problemas de salud mental continúan siendo un grupo vulnerable y socialmente excluido debido al persistente estigma (Moreno-Rodríguez et al., 2018).

Según Goffman (1963) el estigma "es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo" (p.4). El estigma hace referencia a los estereotipos, prejuicios y la discriminación que sufre un grupo (Arnaiz y Uriarte, 2006), en este caso, las personas con problemas de salud mental. Se puede organizar en tres categorías (Brea y Gil, 2016):

- Estigma estructural: se origina en el ámbito legal o institucional y restringe los derechos y oportunidades de las personas con problemas de salud mental (Corrigan et al., 2011).
- Estigma público o social: son las actitudes de las mayorías sociales (Brea y Gil, 2016) hacia las personas con problemas de salud mental.
- Estigma internalizado: corresponde a los sentimientos negativos hacia sí mismo (Livinsgaston y Boyd, 2010).

Hacer frente al estigma que sufre este colectivo es fundamental para favorecer su inclusión en la comunidad. Son tres las principales estrategias que encontramos para el cambio de actitud hacía los problemas de salud mental (Delgado, 2015; López et al., 2008):

- Protesta social: acciones para la no divulgación de imágenes basadas en estereotipos negativos y formas específicas de discriminación en los medios.
- Educación: desarrollo de programas educativos.
- Exposición o contacto directo: la más útil para desmontar los estigmas.

En esta investigación nos centramos en el estigma social del alumnado universitario hacía las enfermedades mentales, ya que en las universidades el estigma hacia los problemas de salud mental es frecuente (Wada et al., 2019). Por ello, es necesario detectar y evaluar el estigma de este grupo para poder posteriormente establecer estrategias de educación y desarrollar intervenciones acordes a las necesidades (Sastre-Rus, 2019).

Para evaluar el estigma social hacia las personas con problemas de salud mental el cuestionario más empleado a nivel internacional es el Community Attitudes towards mental Illness (CAMI) de Taylor y Dear (1981). Se trata de una versión actualizada, abreviada y revisada de la escala Opinions about Mental Illness (Cohen y Struening, 1962).

En los últimos años, se han llevado a cabo estudios en diferentes países para evaluar el estigma social de población universitaria hacia las enfermedades mentales mediante el cuestionario CAMI, como la investigación de Goh et al. (2021) en Singapur; Sharma, Gautam y Tewari, (2020) en Delhi (India); en Nigeria (Anosike, Ukwe, y Oparah, 2020); en Pakistán (Zaidi y Ali, 2017); con universitarios iraquíes (Hashism, 2017); en la Universidad de Alicante en España (Juliá-Sanchis et al., 2020); o en República Checa (Janoušková et al., 2017).

2. Objetivo.

El objetivo de esta investigación es evaluar los niveles de estigma del alumnado de la Universidad de Burgos (UBU) hacia las personas con problemas de salud mental.

3. Método.

3.1. Diseño.

Se trata de una investigación educativa cuantitativa. Se ha llevado a cabo un diseño transeccional (Mousalli-Kayat, 2015) con el objetivo de describir el estigma de los estudiantes universitarios de la UBU en un momento concreto.

El estudio se ha realizado mediante el Cuestionario de Actitudes de la Comunidad hacia las personas con Enfermedad Mental (CAMI) de Taylor y Dead (1981) adaptado y validado al castellano por Ochoa et al. (2016). La fiabilidad medida como consistencia interna de los factores oscila entre .659 y .816 (Autoritarismo .659; Benevolencia .788; Restricción social .765; Ideología de la salud mental en la comunidad .816).

El estudio, detallando el diseño y sistema de muestreo se presentó al Comité de Bioética de la Universidad de Burgos y recibió la valoración positiva cumpliendo la normativa vigente en cuanto a la protección de datos.

Para la recogida de las respuestas se elaboró un cuestionario on-line en la aplicación Forms (Recurso institucional de la Universidad de Burgos).

3.2. Muestra.

El procedimiento de muestreo ha sido aleatorio simple (Otzen y Manterola, 2017). El cuestionario se administró online entre el alumnado de la UBU con a colaboración del Vicerrectorado de Estudiantes. La participación fue voluntaria y anónima, solicitando al inicio el consentimiento para participar. El cuestionario estuvo disponible durante marzo y abril del 2021.

Finalmente, la muestra quedó conformada por 268 estudiantes de la Universidad de Burgos.

3.3. Instrumento.

El Cuestionario de Actitudes de la Comunidad hacia las personas con Enfermedad Mental (CAMI) consta de 40 ítems que miden 4 factores (10 afirmaciones por cada factor): Autoritarismo, Benevolencia, Restricción Social e Ideología de la Salud Mental en la Comunidad. Se responde a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente desacuerdo.

En cada subescala (10 ítems) hay 5 afirmaciones enunciadas en positivo y las otras 5 en negativo. La puntuación en cada una de ellas es el sumatorio de los ítems positivos y la inversa de los negativos.

Los cuatro factores que conforman el cuestionario son:

- Autoritarismo: evalúa las opiniones acerca de las personas con enfermedad mental como una clase inferior a las personas que no la padecen.
- Benevolencia: valora las actitudes hacia la acogida y que pueden derivar en actitudes paternalistas.
- Restricción social: evalúa el peligro para la sociedad y sugiere que, tanto antes como después de la hospitalización, se debe limitar a las personas con enfermedad mental.
- Ideología de la Salud Mental en la Comunidad: valora las actitudes y creencias relacionadas con la inserción del colectivo en la comunidad y, en la sociedad en general.

Al cuestionario se añadieron datos sociodemográficos: sexo, rango de edad, nivel de estudios y facultad o escuela.

Finalmente se incluyó la pregunta: ¿Has tenido contacto con personas con enfermedad mental? La respuesta se definió con un carácter dicotómico: Sí/No.

3.4. Análisis de los datos.

Los datos fueron informatizados y analizados con el programa SPSS Statistics 25 (Licencia de la Universidad de Burgos). En primer lugar, se observó una distribución normal a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, siendo significativa para los 4 factores. Posteriormente, se realizan análisis inferenciales, a través de las pruebas paramétricas T de Student y ANOVA, estableciendo el nivel de significación en $p < .05$.

4. Resultados.

En primer lugar, se describe la muestra según las variables sociodemográficas (Tabla 1). Posteriormente, se exponen los resultados del cuestionario CAMI en función de estas variables.

Variable	Frecuencia (n=268)	Porcentaje de la muestra (%)
Sexo		
Mujer	202	75,4
Hombre	66	24,6
Grupo de Edad		
18-20	86	32,1
21-23	85	31,7
24-26	35	13,1
27-35	31	11,6
36 o más	31	11,6
Nivel de estudios		
Grado	215	80,2
Máster	33	12,3
Doctorado	20	7,8
Contacto con personas con EM		
Si	214	79,9
No	54	20,1

Tabla 1. Datos sociodemográficos.

Según el sexo, 202 mujeres (75,4%) y 66 hombres (24,6%). Las edades se han recogido por franjas: 18-20 años (32,1%), 21-23 (31,7%), 24-26 (13,1%), 27-35 (11,6%) y 36 años o más (11,6%).

Se cuenta con representación de los tres niveles educativos: Grado (80,2%), Máster (12,3%) y Doctorado (7,5%).

Finalmente, el 79.9% (214) de las personas participantes indicó haber mantenido contacto con personas con enfermedad mental.

A continuación, se exponen los resultados (Tabla 2) obtenidos en el cuestionario CAMI, según los 4 factores que lo conforman (Autoritarismo, Benevolencia, Restricción social e Ideología), teniendo en cuenta 4 variables sociodemográficos (sexo, grupo de edad, nivel de estudios y contacto con personas con enfermedad mental).

Variable	Autoritarismo		Benevolencia		Restricción Social		Ideología	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Sexo								
Hombre	20,95	4,31	42,27	4,20	18,51	4,41	41,06	5,14
Mujer	19,89	4,20	44,33	4,53	17,20	4,22	42,18	5,10
Grupo de Edad								
18-20	20,56	4,22	43,34	4,48	17,55	4,19	41,16	5,31
21-23	20,27	4,52	44,32	4,10	17,15	4,05	42,45	4,96
24-26	19,34	2,95	45,00	3,41	16,02	3,83	43,34	4,19
27-35	19,09	4,67	44,16	4,02	17,993	4,28	42,54	4,16
36 o más	20,67	4,31	42,12	4,22	19,74	5,02	40,19	6,27
Nivel de estudios								
Grado	20,51	4,26	43,51	4,28	17,74	4,29	41,60	5,18
Máster	18,78	3,82	45,45	3,50	16,87	4,44	43,00	4,76
Doctorado	18,55	4,09	44,55	3,88	16,25	3,98	43,30	4,78
Contacto con personas con EM								
Si	19,75	4,29	44,29	4,18	17,25	4,41	42,23	5,24
No	21,75	3,68	41,96	3,82	18,59	3,67	40,59	4,44

Nota: Diferencias estadísticamente significativas
Diferencias tendencialmente significativas

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas según datos sociodemográficos.

Según el sexo, teniendo en cuenta el valor de la sig. (bilateral), se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias en la subescalas Benevolencia (t(266)=-3.531, p=0.000), siendo la media mayor en las mujeres (M=44,33, DT=3,97), y Resticción Social (t(266)=2,167, p=0.031), siendo la media mayor en los hombres (M=18,51, DT=4,41). Además de diferencias tendencialmente significativas en la subescala Autoritarismo (t(266)=1,763 p=0.079), obteniendo los hombre una media superior (M=20,95, DT=4,31).

Teniendo en cuenta los grupos de edad, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la subescalas benevolencia (F(4,263)=2,632 p=0.035), Restricción Social (F(4,263)=3,475 p=0.009) e ideología (F(4,263)=2,424 p=0.049). Específicamente, en la subescala Benevolencia (M=45,00, DT=3,41) y en la de ideología (M=43,34, DT=4,19), la media de las puntuaciones es mayor entre los de 24 a 26 años y, en Restricción social es superior en los mayores de 36 años (M=19,74, DT=5,02).

Según el nivel de estudios, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la subescala benevolencia (F(2,265)=3,997 p=0.019) y autoritarismo (F(2,265)=3,425 p=0.034). Concretamente entre los estudiantes de grado y máster, siendo la puntuación media superior por los estudiantes de grado en Autoritarismo (M=20,51, DT=2,26) y de los de máster en Benevolencia (M=45,45, DT=3,50).

Teniendo en cuenta si las personas han tenido contacto con personas con enfermedad mental, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias en la subescalas: Autoritarismo (t(266)=-3,152 p=0.002) siendo la media superior en las personas que no han tenido contacto (M=21,75, DT=3,68); Benevolencia (t(266)=-3.731, p=0.0001), siendo la media mayor las personas que han tenido contacto (M=44,29, DT=4,18); Restricción Social (t(266)=-2,052, p=0.041), siendo la media superior en las que no han tenido contacto

(M=18,59, DT=3,67); e ideología (t(266)=2,122 p=0.021) con la media mayor en las personas que han mantenido contacto (M=42,23, DT=5,24).

5. Discusión y conclusiones.

Según los resultados expuestos, y en línea con otros estudios (Anosike et al., 2020; Goh, et al., 2021; Pingani et al., 2016), las actitudes estigmatizantes de los estudiantes universitarios están influenciadas por diferentes variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el nivel de estudios y el contacto con personas con enfermedad mental.

Las mujeres han obtenido puntuaciones más elevadas y estadísticamente significativas en la subescala benevolencia, es decir presentan mejores actitudes de acogida hacia las personas con problemas de salud mental. Estos resultados son consistentes con los de otros estudios (Vicario y de la Villa Moral, 2016; Vila-Badia et al., 2016),

Por el contrario, los hombres, con puntuaciones medias significativamente más elevadas en Autoritarismo y Restricción social, poseen actitudes más estigmatizantes hacia las personas con problemas de salud mental (Goh, et al., 2021; Janoušková et al., 2017).

En relación con la edad, las personas más jóvenes son más benévolas con el colectivo y menos restrictivas (Poreddi et al., 2017), ya que las puntuaciones más elevadas en la subescala Restricción social han sido obtenidas por las personas de 36 años o más.

Los estudiantes de menor nivel de estudios (Grado) muestran actitudes más negativas (Vicario y de la Villa Moral, 2016) en el factor Autoritarismo, manifestando que evalúan a las personas con enfermedad mental como inferiores.

Finalmente, quiénes han tenido contacto con personas con problemas de salud mental reflejan una mejor actitud en la subescala Benevolencia (Alaqeel et al., 2020). Asimismo, las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la subescala Ideología de la Salud Mental en la Comunidad en cuanto al contacto y en concordancia con la investigación de Vicario y de la Villa Moral (2016), se asocian con actitudes más positivas hacia la inclusión en la comunidad, y en la sociedad, de las personas con problemas de salud mental (Antoniadis et al., 2016).

Destacar que la variable Contacto condiciona las puntuaciones de los estudiantes universitarios (Vila-Badia et al., 2016; Vicario y de la Villa Moral, 2016). Quienes indican haber tenido contacto han obtenido puntuaciones significativamente más elevadas en las subescalas Benevolencia e Ideología de la Salud Mental en la Comunidad, en comparación con los estudiantes que no han tenido contacto, que alcanzaron medias significativamente más elevadas en Autoritarismo y Restricción social. Es decir, el contacto con personas con problemas de salud mental genera actitudes menos estigmatizantes entre la población universitaria.

Es necesario disponer de instrumentos para evaluar el estigma relacionado con la salud mental (Sastre-Rus et al., 2019) para posteriormente poder desarrollar acciones y programas de sensibilización (Moreno-Rodríguez et al., 2018). Según Delgado (2015) y López et al. (2008) son tres las estrategias que se describen para reducir el estigma: la educación, el contacto y la protesta social.

Las intervenciones educativas para reducir la discriminación social y el estigma que sufren las personas con problemas de salud mental (Torres, 2016) pueden resultar útiles en el contexto universitario, pero estas tienen que estar adaptadas al público receptor (Hurley et al., 2020). A

pesar de las iniciativas desarrolladas para reducir el estigma de las enfermedades mentales en las universidades, no existen evidencia sobre qué tipo de intervención es más eficaz (Wada et al., 2019).

En conclusión, los estudiantes universitarios de la UBU tienen elevadas actitudes estigmatizantes hacia el colectivo. Teniendo en cuenta que la mayoría de los problemas de salud mental se diagnostican antes de los 24 años y, que estos jóvenes serán los próximos usuarios y/o profesionales de los servicios de salud mental, es importante sensibilizar a la población universitaria.

La investigación no está exenta de limitaciones. Para poder trasladar estos resultados es necesario replicar el estudio en otras universidades y comprobar si realmente los estudiantes universitarios presentan actitudes estigmatizantes hacia los problemas de salud mental.

Referencias bibliográficas.

Alaqeel, M., Moukaddem, A., Alzighaibi, R., Alharbi, A., Alshehry, M. y Alsadun, D. (2020). The level of the stigma of medical students at King Saud bin Abdulaziz University for Health Sciences, towards mentally ill patients. Journal of Family Medicine and Primary Care, 9(11), 5665-5670.

Anaut, S., Arza, J. y Álvarez, M.J. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales, (36), 167-181.

Anosike, C., Ukwe, C.V., y Oparah, A. C. (2020). Attitudes of pharmacy and non-pharmacy students towards mental illness in Nigeria: a comparative survey. International Journal of Pharmacy Practice, 28(4), 346-354. https://doi.org/10.1111/ijpp.12601

Antoniadis, D., Gouti, A., Kaloudi, E., Tourlende, N., Douzenis, A., Christodoulou, C., ... y Samakouri, M. (2016). Greek students' attitudes towards mental disorders. Psychiatrike= Psychiatriki, 27(2), 98-105. DOI: 10.22365 / jpsych.2016.272.98

Arnaiz, A. y Uriarte, J.J. (2006). Estigma y enfermedad mental. Norte de salud mental, 6(26), 49-59.

Bos, A., Pryor, J., Reeder, G. y Stutterheim, S. (2013) Stigma: advances in theory and research. Basic Applied Social Psychology, 35(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746147

Brea, J. y Gil, H. (2016). Estigma y salud mental una reflexión desde el trabajo social stigma and mental health a reflection from the field of social work. Trabajo Social Hoy, 78, 95-112. http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2016.0012

Cohen, J. y Struening, E.L. (1962). Opinions about mental illness in the personnel of two large mental hospitals. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 64(5), 349–360. https://doi.org/10.1037/h0045526

Corrigan, P.W. Roe, D. y Tsang, H. (2011). Challenging the stigma of mental illness: lessons for therapists and advocates. Wiley and Sons.

Delgado, J.A. (2015). Estrategias psicosociales utilizadas para el cambio de actitud hacia personas discriminadas por su discapacidad o trastorno mental. Revista Española de Discapacidad (REDIS), 3(2), 27-39. DOI: 10.5569/2340-5104.03.02.02

Goffman, E. (1963). Estigma. La identidad deteriorada. Prentice-Hall.

Goh, C.M.J., Shahwan, S., Lau, J.H., Ong, W.J., Tan, G.T.H., Samari, E., ... y Chong, S.A. (2021). Advancing research to eliminate mental illness stigma: an interventional study to improve community attitudes towards depression among University students in Singapore. BMC psychiatry, 21(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12888-021-03106-4

Hashism, M.T. (2017). Attitude Towards Mentally Ill People Among University Students in Baghdad. Age, 405(21.3), 2-5.

Hurley, D., Swann, C., Allen, M.S., Ferguson, H.L. y Vella, S.A. (2020). A systematic review of parent and caregiver mental health literacy. Community mental health journal, 56(1), 2-21. https://doi.org/10.1007/s10597-019-00454-0

Janoušková, M., Weissová, A., Formánek, T., Pasz, J. y Bankovská, L. (2017). Mental illness stigma among medical students and teachers. International Journal of Social Psychiatry, 63(8), 744-751. https://doi.org/10.1177/0020764017735347

Juliá-Sanchis, R., Sanjuan-Quiles, A., Richart-Martínez, M., y Cabrero-García, J. (2020). The impact of volunteering in mental health settings on nursing students' attitudes. Nurse education in practice, 44, 102726. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102726

Livingston, J. y Boyd, J. (2010). Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: a systematic review and meta-analysis. Social Science y Medicine, 71(12), 2150-2161. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.09.030

López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A.M. y Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental: Una estrategia compleja basada en la información disponible. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 28(1), 48-83.

Moreno-Rodríguez, R., Carnicero, J.D., Martínez-Heras, P., Báez, A., Castro Rodrígo, M.A., … y González-Villajos, F.J. (2018). Impacto de los talleres de sensibilización en la reducción del estigma social hacia las personas con enfermedad mental. Revista de Educación Inclusiva, 11(2),199-214.

Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa. Mérida.

Ochoa, S., Martínez-Zambrano, F., Vila-Badia, R., Arenas, O., Casas-Anguera, E., García-Morales, E., ... y Haro, J.M. (2016). Validación al castellano de la escala de estigma social: Community Attitudes towards Mental Illness en población adolescente. Revista de Psiquiatría y Salud Mental, 9(3), 150-157. https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.02.002

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. International Journal of Morphology, 35(1), 227-232. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Pingani, L., Catellani, S., Del Vecchio, V., Sampogna, G., Ellefson, S.E., Rigatelli, M., ... y Corrigan, P.W. (2016). Stigma in the context of schools: Analysis of the phenomenon of stigma in a population of university students. BMC psychiatry, 16(1), 1-7. https://doi.org/10.1186/s12888-016-0734-8

Poreddi, V., Thimmaiah, R. y BadaMath, S. (2017). Medical and nursing students' attitudes toward mental illness: An Indian perspective. Investigacion y educacion en enfermeria, 35(1), 86-94. https://doi.org/10.17533/udea.iee.v35n1a10

Sastre-Rus, M., García-Lorenzo, A., Lluch-Canut, M.T., Tomás-Sábado, J. y Zabaleta-del Olmo, E. (2019). Instruments to assess mental health-related stigma among health professionals

and students in health sciences: A systematic psychometric review. Journal of advanced nursing, 75(9), 1838-1853. https://doi.org/10.1111/jan.13960

Sharma, S., Gautam, U., y Tewari, D.B. (2020). Scaling the Mental Health Literacy Amongst Undergraduate Students: A Road Towards Sustainable Development. European Journal of Sustainable Development, 9(4), 219-219. https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n4p219

Torres, M. (2016). Alfabetización en salud mental, estigma e imaginarios sociales. imagonautas. Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales, (8), 50-63

Vicario, A. y de la Villa Moral, M. (2016). Actitudes hacia los trastornos mentales y su asociación percibida con delito: estigma social. Salud & Sociedad, 7(3), 254-269. DOI: 10.22199/S07187475.2016.0003.00002

Vila-Badia, R., Martínez-Zambrano, F., Arenas, O., Casas-Anguera, E., García-Morales, E., Villellas, R., ... y Ochoa, S. (2016). Effectiveness of an intervention for reducing social stigma towards mental illness in adolescents. World journal of psychiatry, 6(2), 239-247. DOI:10.5498 / wjp.v6.i2.239

Wada, M., Suto, M.J., Lee, M., Sanders, D., Sun, C., Le, T.N., ... y Chauhan, S. (2019). University students' perspectives on mental illness stigma. Mental Health & Prevention, 14, 200159. https://doi.org/10.1016/j.mph.2019.200159

Zaidi, A. y Ali, A.Z. (2017). Embracing mental illness: do education and contact make any difference in help-seeking intention among Pakistani students?. Mental Health, Religion

Ellas: éxitos de las mujeres españolas en el Jiu Jitsu de alto rendimiento.

María Merino Fernández. Universidad Francisco de Vitoria (España).
Bárbara Rodríguez Rodríguez. Universidad Francisco de Vitoria (España).
Rafael Alarcón Guerrero. Universidad Francisco de Vitoria (España).

1. Introducción.

El papel de la mujer en el mundo del deporte en España, está dando un giro espectacular, no solo en la alta competición, que va aumentando considerablemente su participación y su rendimiento, muestra de ello, son los resultados obtenidos en los últimos JJ.OO. (Tokio 2020) en donde las mujeres españolas han obtenido un gran número de metales: Fátima Gálvez (junto con Alberto Fernández), Sandra Sánchez, Adriana Cerezo, Maialen Chourraut, Teresa Portela, Ana Peleteiro y el equipo femenino de waterpolo. También vemos como las mujeres van avanzando en el campo del entrenamiento, ocupando puestos de entrenadoras y preparadoras físicas.

No por este avance que vemos diariamente podemos decir que todo va bien, queda mucho por hacer y no se puede parar, desde cualquier ámbito se debe dar a conocer el papel de la mujer, y la educación es el gran motor. En este trabajo, queremos dar visibilidad a los resultados de las mujeres en el jiu jitsu tradicional.

A continuación, presentaremos un breve resumen de cómo ha ido evolucionando el deporte femenino en nuestro país para poder entender la herencia y como poder avanzar, seguidamente daremos paso a mostrar algunos de los problemas actuales de la mujer y el deporte y terminaremos mostrando el deporte que hemos elegido para hacer visibles a sus mujeres, en concreto los éxitos de ellas.

1.1. Deporte femenino en la España de los años 30 - 80.

El panorama español entre 1936 y 1959 hizo que las mujeres estuvieran bajo cierta censura sobre todo en el ámbito social, y en el deporte pasaba exactamente lo mismo o más (Ramírez 2014), El ejercicio físico o deporte en las mujeres se quedaba tan solo para el ámbito educativo, es decir, solo se veía en los colegios como cierta "Educación Física o gimnasia", buscando el estereotipo de la mujer impuesto por el modelo social de la época. Los objetivos de la época en esta "gimnasia" eran dos: tener una buena estética corporal y tener una forma física adecuada que permita la buena crianza de los hijos (Ramírez y Piedra, 2011).

La mujer no podía realizar cualquier deporte, solo deportes que se considerasen femeninos: gimnasia sueca, el ritmo, la danza, bailes regionales, natación, hockey, esquí, baloncesto y balonmano, ya que el resto de deportes eran considerados no femeninos (Ramírez 2014).

En los años 70 comenzó un movimiento sociopolítico de liberación de la mujer, en el cual se luchaba por un acceso igualitario a todos los organismos y estamentos sociales (Ramírez y Piedra, 2011). En relación con el ámbito del deporte y la educación física no se busca como tal una igualdad, sino, como indican Ramírez y Piedra (2011) "la definición de un modelo corporal

propio, autónomo y respetado". También el poder practicar cualquier deporte y ejercicio físico, sin que éstos lleven consigo un género.

1.2. Deporte femenino: detección de problemas en la actualidad.

Actualmente, este panorama ha cambiado y las mujeres pueden practicar cualquier deporte. La participación de mujeres españolas en campeonatos deportivos se ha ido incrementando cada vez más y con ello sus éxitos.

Quizá los problemas en ese sentido hayan desaparecido, pero la realidad es que siguen existiendo otros. Sigue habiendo una desigualdad sobre los roles femeninos en diferentes ámbitos (Domínguez, 2011). Se observó en un estudio realizado por Martínez y Barreiro (2003) que, en el sector docente de la actividad física y del deporte, hace tan sólo una década la participación femenina era menor.

Respecto a la práctica deportiva profesional, hay una escasa visibilidad en los medios, existe una clara desigualdad en la repercusión mediática (Domínguez, 2011). También existe una mayor dificultad con respecto a los días de competición (en muchos casos la categoría femenina se ve colocada en peores días y horarios que la masculina), la conciliación familiar, maternidad y retribuciones. Éstos son algunos de los ejemplos de por qué hay que buscar un modelo de gestión que garantice y proteja a la mujer (Leurite, Martos y Zabala, 2015).

Por otra parte, con respecto a la financiación, las mujeres tienen una mayor dificultad para acceder a becas y patrocinios. Martínez et al. (2021) realizaron un estudio en el que a partir de 18 entrevistas y tres focus group analizaron cual es la situación de varias deportistas de alto rendimiento del País Vasco, obteniendo cómo respuestas: ayudas económicas escasas y suelen llegar tarde.

Sin embargo, el deporte femenino trae buenos resultados e incluso en algunas situaciones genera una buena repercusión mediática. Como es el caso de Carolina Marín (aumento de practicantes de bádminton y una mayor difusión), o de Mireia Belmonte (Gómez et al., 2022).

En términos generales, se puede observar cómo la situación de la mujer en el ámbito del deporte ha ido evolucionando positivamente.

En esta investigación se pretende trabajar en el valor de la igualdad, mostrando la realidad presentada anteriormente, a partir de resultados deportivos femeninos en Jiu Jitsu, a alumnos que están cursando el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Entendiendo este valor como igualdad de oportunidades, es decir, como indica Chiva-Bartoll (2019) se trata de proporcionar a todos los implicados las mismas condiciones de participación.

Visibilizar los éxitos de las mujeres en jiu jitsu (deporte minoritario). Con el presente trabajo, se quiere ofrecer un posible formato que valga a los docentes del ámbito deportivo.

1.3. Jiu Jitsu.

"El Jiu-Jitsu es fundamentalmente una disciplina marcial oriental, un arte de combate, la práctica y el estudio del ataque y la defensa, utilizando con la máxima eficacia el propio cuerpo contra un adversario armado o no" (Pennisi, 2000, p. 11).

El Jiu Jitsu, es un deporte de origen japonés, considerado como "deporte de combate", también se enmarca dentro de las conocidas "artes marciales". Se compite contra un adversario con oposición directa o simulada.

Actualmente hay dos modalidades de combate: fighting y ne-waza y dos de técnica (combate simulado): duo y show (en ambas hay categoría femenina, masculina y mixta)

Los primeros escritos en España acerca del Jiu-Jitsu se encuentran a principios del siglo XX, concretamente en Barcelona en 1907, 1908 en donde el maestro Sada Kazu Uyenishi conocido como RAKU introduce el judo y el jiu jitsu. Pero fue el coronel José Manuel García García en 1978 quién a través de la academia del ejército de Zaragoza, introduce el Jiu Jitsu como parte de la formación militar en defensa (Garrido, 1992). En 1980 pasa a formar parte como deporte en la Federación Española de Judo y Deportes Asociados (www.rfejudo.com).

Los Hombres y mujeres españoles, comienzan a competir en campeonatos de Europa y del mundo al mismo tiempo: en 1986 en europeos y en 1993 en mundiales.

En los comienzos del jiu jitsu solo había dos modalidades: lucha (en la actualidad la modalidad de lucha ha pasado a nombrarse como fighting) y dúo (mixto, femenino y masculino). La evolución de los pesos en categoría femenina han sido los siguientes:

- 1986 - 1993: dos categorías de peso: - 60 kilos y +60 kilos.
- 1994 – 1997: -58 kilos, -68 kilos y +68 kilos.
- 1998 – 2015: -55 kilos, -62 kilos, -70 kilos y +70 kilos.
- 2016 – 2017: -49 kilos, -55 kilos, -62 kilos, -70 kilos y +70 kilos.
- 2018 - actualidad: -45 kilos, -48 kilos, -52 kilos, -57 kilos, -63 kilos, -70 kilos y +70 kg.

La participación de la mujer española en estos campeonatos ha estado presente en todas las ediciones y cuenta con un gran número de medallas, un total de 75 (46 en europeos y 29 en mundiales).

Este año 2022, con motivo del día de la mujer, la Real Federación de Judo y Deportes Asociados, ha lanzado una campaña llamada "ELLAS VISIBLES" y "ELLAS PIONERAS", donde a través de RRSS, han destacado o mostrado el papel de la mujer en esta federación, en concreto en el deporte asociado de Jiu Jitsu, ha mostrado a diferentes mujeres por su relevancia (Figura 1):

- ELLAS PIONERAS – ELLAS VISIBLES - entrevista a María Merino (https://www.rfejudo.com/ellas-pioneras/ellas-pioneras-maria-merino/)
- ELLAS VISIBLES - Entrevista a Patricia Martín (publicada el 8 de marzo de 2022) (https://www.rfejudo.com/newsletter/patricia-martin-blanco-quiero-volver-a-ponerme-el-kimono/)
- ELLAS VISIBLES – Marta Lord y Lucía Llorente como las dos mujeres que ahora mismo están sacando más resultados internacionales.
- ELLAS VISIBLES – Nieves Molina – primera mujer española en ser árbitro continental.
- ELLAS VISIBLES – Mª Merino y Fca. Moreno-primeras mujeres en conseguir el 7º dan.



Figura 1. ELLAS VISIBLES- ELLAS PIONERAS. Fuente: www.rfejudo.com

2. Objetivos.

Tras la revisión presentada previamente se observa cómo el deporte femenino ha evolucionado positivamente a lo largo de los años. Sin embargo, también se ve la necesidad de seguir trabajando en esta evolución, ya que, aún hay algunos ámbitos y situaciones en las que las mujeres tienen condiciones desfavorables. Es por ello por lo que Se ha querido realizar este estudio, para recoger los datos de este colectivo y poder diseñar entregables para poder trabajar en las aulas con los alumnos, ya sean estos de educación primaria, secundaria o superior (en grados relacionados con el deporte, como TAFAD, TSEAS, TAF o Ciencias del deporte, etc.). Por lo que, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- 1.Visibilizar el deporte femenino, en concreto el de alta competición, en el deporte de combate Jiu Jitsu.
- 2. Ofrecer evidencias del gran número de pódiums de las deportistas españolas en Jiu Jitsu.
- 3. Diseñar entregables sobre "Jiu Jitsu-mujer-competición" que puedan ser presentados en el ámbito educativo.

3. Metodología.

3.1. Diseño de la investigación.

Se emplea una metodología no experimental (descriptiva), observacional y retrospectiva, ya que se recopilan los resultados deportivos en jiu jitsu desde 1987.

3.2. Muestra.

Se han recogido los resultados deportivos de todas las deportistas españolas que han obtenido medalla en campeonatos de Europa y en campeonatos del Mundo, en el deporte de Jiu Jitsu, desde 1987 hasta 2021.

3.3. Materiales e instrumentos.

Dado que no existe un registro de las medallas internacionales (la única evidencia escrita, es un libro llamado prontuario que publicó la Federación española, que recoge estos resultados hasta 1991), se llevaron a cabo entrevistas a algunos de los seleccionadores que ha tenido el

equipo español, así como a deportistas que han formado los equipos nacionales; para, además, así poder dar evidencia por medio de fotografías de los diferentes pódiums de las deportistas españolas.

3.4. Procedimiento.

Las entrevistas y recopilación de los datos comenzaron en enero de 2020 y ha terminado en diciembre de 2021.

La recopilación de los datos abarca el periodo de competición en europeos desde el primero en el que España participó en 1987 hasta el último de 2021; y en mundiales desde el primero en 1993 hasta el último en 2021 (En 2020 se cancelaron por la pandemia el campeonato de Europa y el campeonato del Mundo).

Los pasos seguidos para la recopilación de los datos fueron los siguientes:

- 1. Se realizó un calendario de todos los campeonatos europeos y mundiales en los que España ha participado.
- 2. Se contactó con los seleccionadores y los clubs que participaron para poder buscar en los archivos personales de los deportistas (Figura 2).
- 3. Búsqueda en archivos digitales (Federación Madrileña de Judo y Deportes Asociados, 18/11/2021 en la sección de deportes asociados jiu jitsu, Ju Jitsu Internacional Federation, 10/12/2021; Real Federación Española de Judo y Deportes Asociados, 18/12/2021).

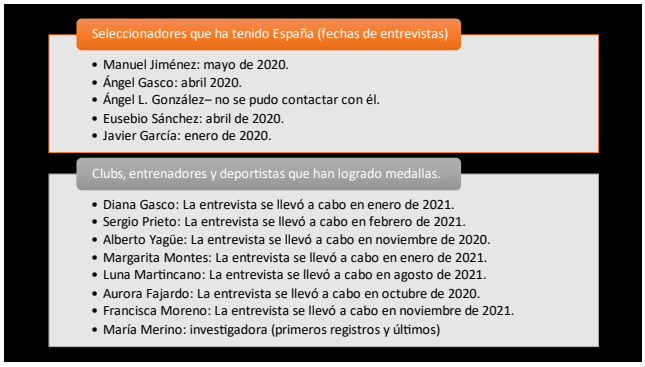


Figura 2. Entrevistas para recopilación de datos.

Por último, tras haber realizado toda la recopilación de datos sobre los resultados deportivos de mujeres en Jiu Jitsu, se procedió al diseño de entregables que puedan ser presentados en el ámbito educativo.

4. Resultados.

Los resultados se exponen siguiendo el siguiente esquema:

- Resultados en Campeonatos (en adelante Ctos.) de Europa.
- Resultados en Ctos. del Mundo.
- Entregables

Los resultados de las mujeres en Ctos. de Europa (Tabla 1) desde 1986 hasta 2021 han sido:

- 19 medallas en Fighting (seis oros, seis platas y siete bronces), siendo Sonia Gómez y Aurora Fajardo las que más han conseguido (tres cada una).

- 11 medallas en duo femenino (un oro, cuatro platas y seis bronces), la pareja con más medallas es la formada por Patricia Martín y Leticia Rodríguez con cinco medallas.
- 8 medallas en duo mixto (todas de bronce)
- 4 medallas en show femenino (dos oros, una plata y un bronce)
- 4 medallas en show mixto (dos plantas y dos bronces) Luna Martincano y Carlos Bohoyo son los que tienen tres medallas.

AÑO CIUDAD	PERSONAS Y RESULTADOS
1987 Perrugia	ROSARIO GONZÁLEZ -60KG.
1989 Toledo	NIEVES GÓMEZ + JOAQUÍN GASCO ANDREA DAPUERTO + EVA DEL TORO
1990 Cento	ESTHER TORO + SONIA RIOJA
1991 Salamanca	ISABEL TALAVERA + NIEVES MOLINA REYES RODRÍGUEZ + DANIEL GASCO SONIA GÓMEZ -60KG. FRANCISCA MORENO +60KG.
1992 Walldorf	ANDREA DAPUERTO + DOLORES MOLINA SONIA GÓMEZ -60KG. FRANCISCA MORENO +60KG
1995 Atenas	ISABEL TALAVERA + NIEVES MOLINA ANDREA DAPUERTO + ÁNGEL HDEZ. REYES RODRÍGUEZ -58KG.
1997 Estocolmo	SONIA GÓMEZ -58KG. MARGARITA MONTES -68KG. ALICIA ALONSO +68KG.
1999 Ledds	DIANA GASCO -55KG. MINERVA MONTERO -62KG.
2001 Genova	MARÍA MERINO + DIANA GASCO ISABEL TALAVERA + MIGUEL A. BENÍTEZ DIANA GASCO -55KG. JESSICA FRAU -70KG.
2003 Hanover	Mª DEL MAR PERALTA -55KG.
2004 Maribor	AURORA FAJARDO -70 KG.
2005 Wroclaw	AURORA FAJARDO -70 KG.
2006 Meiningen	AURORA FAJARDO -70 KG.
2007 Turín	LETICIA RODRÍGUEZ + SANTIAGO CARRASCO
2008 Amberes	PATRICIA MARTÍN + LETICIA RODRÍGUEZ LETICIA RODRÍGUEZ + SANTIAGO CARRASCO
2011 Maribor	PATRICIA MARTÍN + LETICIA RODRÍGUEZ PATRICIA MARTÍN + OSCAR MARTÍN MARÍA MERINO -62KG.
2012 Hanau	PATRICIA MARTÍN + LETICIA RODRÍGUEZ
2014 Bucarest	PATRICIA MARTÍN + LETICIA RODRÍGUEZ MARÍA MERINO+SANTIAGO CARRASCO
2015 Almere	PATRICIA MARTÍN + LETICIA RODRÍGUEZ
2016 Gante	LUNA MARTINCANO+CARLOS BOHOYO
2017 Banja Luka	MARÍA MERINO +LUNA MARTINCANO LUNA MARTINCANO+CARLOS BOHOYO
2018 Wroclaw	MARÍA MERINO +LUNA MARTINCANO
2019 Bucarest	BEATRIZ ABAD -45KG. MARTA LORD IV +LUCÍA LLORENTE BEATRIZ ABAD + IKER URIARTE
2021 Maintal	LUNA MARTINCANO+CARLOS BOHOYO MARTA LORD IV +LUCÍA LLORENTE

Tabla 1. Resultados en Campeonatos de Europa . Nota:(Color rojo Fight, color negro duo system y color verde show).

Los resultados de las mujeres en campeonatos del Mundo (Tabla 2) desde1992 hasta 2021 han sido:

- 15 metales en la modalidad de fighting (dos platas y trece bronces), las mujeres que más han aportado han sido Sonia Gómez y Diana Gasco con tres medallas cada una.
- 2 medallas en duo femenino (un oro y un bronce)
- 4 en duo mixto (una plata y tres bronces), la pareja con más medallas es la formada por Isabel Talavera y Miguel A. Benítez, con dos metales.
- 3 en show femenino (una plata y dos bronces) Lucía Llorente y Marta Lord son la pareja con más medallas (dos)
- 5 en show mixto (dos oros, dos platas y un bronce) María Merino y Santiago Carrasco tienen dos medallas al igual que Luna Martincano y Carlos Bohoyo.

AÑO CIUDAD	PERSONAS Y RESULTADOS
1993 Copenaghe	SONIA GÓMEZ + RAMÓN REGAÑO FRANCISCA MORENO +60KG. SONIA GÓMEZ -58 KG.
1994 Cento	NIEVES MOLINA + ISABEL TALAVERA REYES RODRÍGUEZ + DANIEL GASCO SONIA GÓMEZ -58 KG.
1996 París	ALICIA ALONSO +68KG. FRANCISCA MORENO -68KG. SONIA GÓMEZ -58 KG.
1998 Berlín	DIANA GASCO -55KG
2000 Copenaghe	ISABEL TALAVERA + MIGUEL A. BENÍTEZ DIANA GASCO -55KG
2002 Punta del Este	ISABEL TALAVERA + MIGUEL A. BENÍTEZ DIANA GASCO -62KG
2004 Móstoles	MINERVA MONTERO -55KG. AURORA FAJARDO -70KG. MARÍA MERINO -62KG.
2006 Rotterdam	AURORA FAJARDO -70KG. MARGARITA MONTES -62KG.
2015 Bangok	MARÍA MERINO + SANTIAGO CARRASCO
2016 Wroclaw	MARÍA MERINO + SANTIAGO CARRASCO LUNA MARTINCANO + CARLOS BOHOYO
2017 Bogotá	MARÍA MERINO +LUNA MARTINCANO LUNA MARTINCANO + CARLOS BOHOYO
2019 Abu Dabhi	BEATRIZ ABAD -45KG. MARTA LORD IV +LUCÍA LLORENTE BEATRIZ ABAD + IKER URIARTE MARTA LORD IV +LUCÍA LLORENTE
2021 Abu Dabhi	MARTA LORD IV +LUCÍA LLORENTE

Tabla 2. Resultados en Campeonatos de Europa . Nota:(Color rojo Fight, color negro duo system y color verde show)

Las mujeres que han conseguido medallas de oro en campeonatos del Mundo son: María Merino (2 en show mixto), Isabel Talavera (1 en dúo femenino), Nieves Molina (1 en dúo femenino), se muestran en la Figura 3.



Figura 3. Campeonas del Mundo: María Merino, Nieves Molina e Isabel Talavera.

Las mujeres que han conseguido medallas de oro en campeonatos de Europa son: Diana Gasco (2 en fighting), Sonia Gómez (1 en fighting), Reyes Rodríguez (1 en fighting), Aurora Fajardo (1 en fighting), Francisca Moreno (1 en fighting), Leticia Rodríguez (1 en dúo femenino), Patricia Martín (1 en dúo femenino), Luna Martincano (1 en show femenino), María Merino (1 en show femenino), Lucía Llorente (1 en show femenino) y Marta Lord IV (1 en show femenino).Las diez mujeres que más medallas han aportado al Jiu Jitsu español en campeonatos del Mundo y de Europa, son las que se muestran en la Tabla 3.

		EUROPEOS			MUNDIALES			
		ORO	PLATA	BRONCE	ORO	PLATA	BRONCE	TOTAL
1	MARÍA MERINO	1	2	2	2	1	1	9
2	LUNA MARTINCANO	1	3	1		3		8
3	SONIA GÓMEZ	1		3		1	3	8
4	LETICIA RODRÍGUEZ	1	2	4				7
5	DIANA GASCO	2		1			3	6
6	PATRICIA MARTÍN	1	2	3				6
7	ISABEL TALAVERA			2	1		2	5
8	AURORA FAJARDO	1		2		2		5
9	LUCÍA LLORENTE	1		1			3	5
9	MARTA LORD IV	1		1			3	5

Tabla 3. Mujeres con más medallas en campeonatos de Europa y del Mundo.

Entregables. Con este apartado, lo que queremos es diseñar posters, infografías, etc., que nos sirvan para mostrar y hacer visibles a este deporte y en concreto a sus mujeres competidoras. Entregable 1 – Infografía resumen del jiu jitsu y las mujeres con mejores resultados deportivos (Figura 4), entregable 2 como un resumen del jiu jitsu (Figura 5), entregable 3 un resumen del jiu jitsu en España (Figura 6), entregable 4 deportista María Merino Fernández (Figura 7), entregable 5 deportista Luna Martincano García (Figura 8), entregable 6 deportista Patricia Martín Blanco (Figura 9), entregable 7 deportista Leticia Rodríguez (Figura 10), entregable 8 deportista Lucía Llorente Pérez (Figura 11) y entregable 9 deportista Marta Lord IV Greciano (Figura 12) (todos los entregables son de elaboración propia).

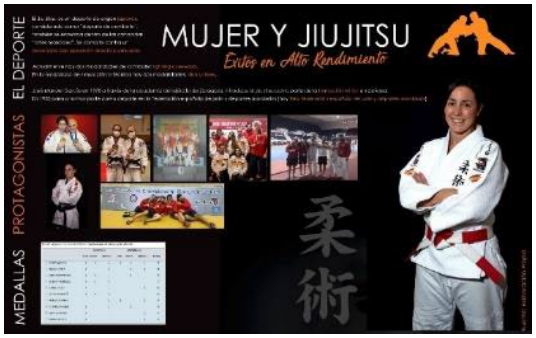


Figura 4. Entregable 1-Mujer y Jiu Jitsu: éxitos en Alto Rendimiento.



Figura 5. Entregable 2- Jiu Jitsu.



Figura 6. Entregable 3- Jiu Jitsu en España.



Figura 7. Entregable 4- María Merino Fdez.

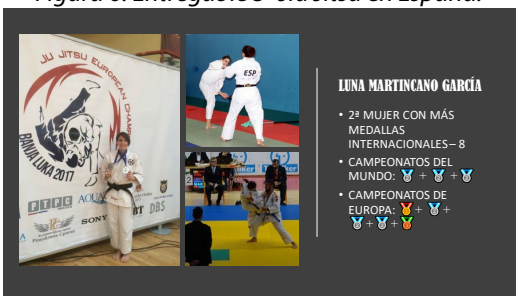


Figura 8. Entregable 5- Luna Martincano Gª.



Figura 9. Entregable 6- Patricia Martín Blanco.



Figura 10. Entregable 7- Leticia Rodríguez.



Figura 11. Entregable 8- Lucía Llorente Pérez.



Figura 12. Entregable 9- Marta Lord IV Greciano.

5. Conclusiones.

Las jiu jusekas españolas han aportado un gran número de medallas al deporte español, por lo que, de forma destacable, han ayudado en la construcción de la historia de este deporte.

En lo referente al fighting, tenemos que en los comienzos se obtuvieron muchas medallas y sin embargo, se han vivido épocas con pocas medallas desde el europeo de 2006, hay que esperar cinco años hasta la siguiente medalla (2011) y desde esta, nueve hasta la siguiente (2019). En los mundiales han pasado 13 años desde el 2006 hasta el 2019 (un periodo sin medallas).

En categoría de dúo, tenemos algo parecido, el femenino en sus comienzos estaba muy presente en los pódiums europeos, tuvo periodos entre seis y siete años sin metal (por ejemplo: 2001 hasta 2008) y en categoría mixta ocurre algo similar.

En los mundiales hay una mayor sequía, y es que el femenino sólo cuenta con dos metales, el oro obtenido en 1994 y el bronce en 2019, mientras que en categoría mixta no se obtiene medalla desde 2001.

La categoría de show es la única en la que desde su primera participación, una mujer española se ha subido siempre al podium (desde 2015 hasta 2021).

La modalidad de ne-waza no cuenta con ningún metal.

La visibilidad de los deportes minoritarios es bastante escasa, es por ello que en los últimos años se habla precisamente de "deportes de poca visibilidad" y si a eso le sumamos el género, tienen aún menos visibilidad, por ello pensamos que es importante que quede constancia de los resultados del Jiu Jitsu femenino.

Se considera que, dando esa visibilidad en el ámbito docente, se podrían formar profesionales que puedan reconocer el trabajo deportivo femenino. Por ello, se han diseñado los entregables presentados anteriormente sobre los éxitos de las mujeres en este deporte de combate, para que puedan ser utilizados en las aulas.

Referencias bibliográficas.

Chiva-Bartoll, O. (2019). Los valores educativos del deporte: el fair-play como ética cívica. *Utopía y Praxis Latinoamérica, 24*(87), 86-96.

Domínguez, D. (2011). El deporte: un camino para la igualdad de género. *Prismasocial, Revista de Ciencias Sociales, 7*, 1-26.

Federación Madrileña de Judo y Deportes Asociados (deportes asociados/jiu jitsu). Consultado: el 18 de noviembre de 2021 y el 14 de marzo de 2022. www.fmjudo.es https://www.fmjudo.es/index.php/2012-08-16-12-26-38/jiu-jitsu

Garrido, V. (1992). *Prontuario-Guía de la federación española de judo y deportes asociados.* Augusto E. Pila Teleña.

Gómez, J., Cabello, D. y Gómez-Piriz, P.T. (2022). Evolución y desarrollo del bádminton español 2000-2019. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 44,* 335-345.

Ju Jitsu Internacional Federation (resultados deportivos). Consultado el 8 de diciembre de 2021 y el 14 de marzo de 2022. www.jjif.sport en https://jjif.sport/rankings/

Leurite, M.T., Martos, P. y Zabala, M. (2015). Análisis del deporte femenino español de competición desde la perspectiva de protagonistas clave. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 28*, 3-8.

Martínez, M.P y Barreiro J.S. (2003). Presencia e incorporación de la mujer en la enseñanza de la educación física y el deporte. *Efdeportes, Revista Digital, 9*(65). https://www.efdeportes.com/efd65/mujer.htm

Martínez, J., Vizcarra, M.T., Lasarte, M.G. y Aristizabal, P. (2021). La financiación del deporte de alto rendimiento femenino en la CAPV. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 39*, 289-297.

Pennisi, V. (2003*)*. Prólogo de ju-jitsu para todo. En Costa C. (Eds) *Ju-Jitsu para todos: un método eficaz de defensa personal*. Tutor.

Ramírez, G. (2014). El franquismo autocrático, la mujer y la educación física. *Social and Education History, 3*(1), 78-102.

Ramírez, G. y Piedra, J. (2011). Análisis de la obra de José María Cagigal en relación con el concepto de mujer y su inclusión en el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes, 105*, 67-72.

Real Federación Española de Judo y Deportes Asociados. *Documentos.* Consultado el 14 de marzo de 2022 y el 18 de diciembre de 2021.

Real Federación Española de Judo y Deportes Asociados (24 de diciembre de 2021). *Ellas Pioneras*. Consultado el 14 de marzo de 2022. https://www.rfejudo.com/ellas-pioneras/ellas-pioneras-maria-merino/

Real Federación Española de Judo y Deportes Asociados (8 de marzo de 2022). Ellas Pioneras. Consultado el 14 de marzo de 2022. https://www.rfejudo.com/newsletter/patricia-martin-blanco-quiero-volver-a-ponerme-el-kimono/

Estaciones de aprendizaje para la adquisición de la ortografía en 3.º de Educación Primaria.

Alicia Antolinos Sánchez. Universidad de Murcia (España).

1. Introducción.

El intento del cambio del rol docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, implica la incorporación de nuevas metodologías que faciliten dicha labor. Esto supone un desafío para la comunidad educativa, pues lo más común resulta quedar en la clase magistral y el empleo del libro de texto (Álvarez et al., 2021; Castañeda & Adell, 2013; Trigueros et al., 2021). Como consecuencia, la tradición pedagógica y el trabajo individualista del alumnado, dificulta implementar propuestas didácticas en donde este trabaje cooperativamente (Gigena & Cuesta, 2022). De esta última manera, varios serían los beneficios a obtener porque permitiría desempeñar un aprendizaje constructivista, desarrollando habilidades sociales, comunicativas, emocionales…, e incluso, el pensamiento crítico, creativo y divergente en el alumnado (Castañeda & Adell, 2013; Friend et al., 2010; Trigueros et al., 2021).

Así pues, si se quiere garantizar el éxito en el derecho fundamental humano como es la educación (Álvarez et al., 2021), las metodologías innovadoras -tanto en utilización de recursos como organización del espacio- pueden ser de gran utilidad en las aulas del siglo XXI (Signes & Moreno, 2021). Ahora bien, no hay que olvidar la diferenciación de niveles que un grupo-clase puede tener (Castillo & Ortí, 2021). No obstante, dichas estrategias metodológicas, no deberían ser implementadas y/o puestas en práctica de una manera aislada, sino que el objetivo es que el docente sea el guía de una enseñanza compartida para que el alumnado se "alimente" del potencial de cada uno de sus compañeros (Álvarez et al., 2021; Gurgur & Uzuner, 2011). Como consecuencia, el trabajo cooperativo en el ámbito de la educación está respaldado por cuatro características que le determinan. Concretamente, las epistemológicas, sociales, éticas y profesionales. A partir de ahí, la planificación, el desarrollo y la evaluación del cambio de escenario de aprendizaje en las aulas, debe posibilitar la interacción y retroalimentación personalizada (Castillo & Ortí, 2021). De lo contrario, no se estará suscitando el interés hacia la creación de espacios que se adaptan a las necesidades de cada alumnado, aceptando el ritmo de cada uno de estos, como puede ser el aprendizaje por estaciones (Espiñeira, 2005).

2. Las estaciones de aprendizaje.

El aprendizaje por estaciones se trata de una metodología pedagógica, cuyo origen estaba destinado para la enseñanza de idiomas, dado a que los docentes querían desempeñar sesiones en donde el alumnado no estuviera colocado en sus pupitres individualmente y mirando a la pizarra y/o profesor (Friend et al., 2010). A pesar de ello, requiere de una previa planificación porque esta metodología implica que los estudiantes trabajen sobre unos contenidos en diferentes estaciones, es decir, los diferentes lugares físicos del aula en donde se recopila el material -principalmente manipulativo- para utilizarlo en grupo y/o individual (Gigena & Cuesta, 2022). De esta forma, el docente -en la preparación- puede determinar

acorde a la diversidad del aula, si es posible desarrollar actividades donde no hay un itinerario de aprendizaje establecido, sino en base a las posibilidades, los intereses y/o las curiosidades de los educandos, estos son quienes van seleccionando y eligiendo cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en ocasiones hay establecido un recorrido de aprendizaje, por lo que cuando se aplica dicha estrategia didáctica, el profesor suele diseñarla de tal manera que todos los alumnos han de pasar por cada una de las estaciones (Castillo & Ortí, 2021; Espiñeira, 2005). De hecho, es preciso añadir que no todos los puestos de trabajo deben tener la misma complejidad (Signes & Moreno, 2021), pues como bien se comentaba con anterioridad, permite adaptarse a los diferentes ritmos y las habilidades que cada estudiante tiene, independientemente de si este requiere de adaptaciones de accesibilidad al material, está familiarizado con el contenido, entre otras.

2.1. Antecedentes.

A pesar de que las estaciones de aprendizaje o el aprendizaje por estaciones surge como alternativa para enseñar una lengua extranjera, en los últimos años dicho método de aprendizaje ha tenido un gran auge en contextos de la escuela primaria y/o con niños en centros de educación especial, por la adaptabilidad al ritmo de aprendizaje de cada sujeto (Castillo & Ortí, 2021; Espiñeira, 2005). Sin embargo, no hay que olvidar cómo los pedagogos de principios del siglo XX, apostaban por reformar la enseñanza tradicional que se alejaba de la realidad vital (Espiñeira, 2005; Romero, 2019). Entre estos destacan: María Montessori, Célestin Freinet, Emmi Pikler, Adolphe Ferrière, etc. (Acevedo, 2019; Carreño, 2000). Todos ellos eran partidarios de que la escuela fuera un espacio motivador y propicio al desarrollo de la creatividad, en donde el alumnado obtuviera cierta libertad -ya fuese de elección, movimiento, espacio- para aprender a través de los sentidos y en donde los recursos fueran manipulativos (Espiñeira, 2005; Sanchidrián, 2021). Dichas ideas permitían a la escuela desempeñar y aplicar un cambio pedagógico (Carreño, 2000), pues el papel activo del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje eran el constructo vertebrador de la formación de estos.

En base a ello, cabe destacar la propuesta de Montessori, ya que ella comenzó a elaborar materiales educativos adaptados a las necesidades de los niños que cuidaba, y después pudo acomodarlos para aquellos que no presentaban dificultades (Romero, 2019). Por otro lado, ella consideraba que la presentación debía cuidarse acorde a la edad, los procesos madurativos y de desarrollo del alumnado, así como los recursos que se les proporcionaba (Wernicke, 1994). Le daba gran énfasis a la autonomía y autoestima de los niños -en donde el profesor es un guía y/u orientador, sin instruir-, partiendo de la relación entre el cuerpo y el espacio (Sanchidrián, 2021). Por ello, es conveniente destacar que el alumnado cuando trabaja por estaciones debe desplazarse de un lugar a otro para continuar con su aprendizaje (Friend et al., 2010).

2.2. Elementos del aprendizaje en estaciones.

La puesta en práctica de entornos en los que las estaciones de aprendizaje forman parte del constructo de cualquier contenido, unidad didáctica y/o propuesta didáctica, supone tener en consideración aquellos elementos que conforman dicha estrategia pedagógica, así como las particularidades de la misma (Castillo & Ortí, 2021; Signes & Moreno, 2021). Asimismo, el control y seguimiento del aprendizaje del alumnado no queda en segundo plano, sino que está presente en el desarrollo del mismo.

A partir de ahí, se concretan los aspectos que conforman las estaciones de aprendizaje, siguiendo a Espiñeira (2005):

- Las *estaciones*. Se trata de los lugares físicos del aula en donde el alumnado dispone del material para poder desempeñar su aprendizaje. Principalmente, cada una de estas estaciones suele estar especializada en un subtema concreto. Por ejemplo, el tema de las estaciones de aprendizaje es la atmósfera, pues en una estación podría trabajarse las capas de esta, en la segunda los fenómenos atmosféricos, en otra los tipos de clima…
  Por ende, no solo requiere del material manipulativo y un registro de los datos y/o información que se recopila en ellas, sino de sillas y mesas para conformar la estación como tal. De hecho, en la *Figura 1* se establece una distribución concreta para organizar el mobiliario escolar en el aprendizaje por estaciones.

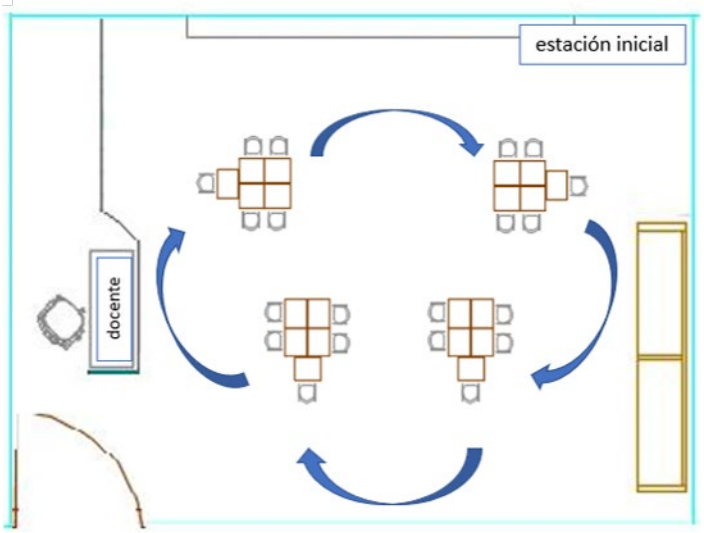


Figura 1. Distribución espacial del mobiliario en un aula con estaciones de aprendizaje.

- La *temática*. No tiene por qué tratarse de un área concreta, sino que en cada estación se trabaja -tal y como se ha comentado con anterioridad- un posible subtema del contenido principal. De hecho, permite desarrollar propuestas interdisciplinares a partir de la temática establecida. Por ejemplo, se propone estaciones de aprendizaje en las que se trabajará sobre el pintor Joan Miró. A partir de ahí, pueden incorporarse contenidos de Matemáticas (formas geométricas), Ciencias Sociales (contexto político, económico y social), Educación Artística (colores)…
- La *hoja de seguimiento del aprendizaje*. El alumnado en cada estación debe ir recopilando información del contenido que va trabajando para que el docente tenga datos sobre qué aspectos cada uno de estos debe mejorar, así como los contenidos que se deben reforzar. De manera que, una opción puede ser que los estudiantes tengan una hoja que van cumplimentando en cada una de las estaciones o, por el contrario, en cada estación se dispone de una hoja que deben cumplimentar e ir acumulando. Por ejemplo, en el área de Educación Artística se está trabajando con la obra de Vivaldi y a cada alumno se le da una especie de "pasaporte" cuyos visados debe cumplimentar en las estaciones, acorde con el contenido que se trabaja. Sin embargo, puede darse la posibilidad de que en cada estación haya una hoja y el alumnado vaya recopilando información -a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje- y creando el pasaporte.
- El *itinerario de aprendizaje*. Para establecer tanto el tiempo como la ruta que se ha de seguir tras cada estación de aprendizaje, es necesario que antes de trabajar en cada una de estas, el docente proporcione al alumnado un camino de aprendizaje.

Para ello, puede proyectar una especie de "mapa" en donde se recopile información sobre el nombre de cada estación, el contenido a trabajar, el tipo de agrupamiento, la dirección a seguir tras su cumplimentación, si existe una estación de descanso…

- La *estación inicial*. Una vez que los estudiantes han obtenido información sobre el itinerario de aprendizaje de las estaciones, todos ellos deben acudir a un lugar del aula donde se le proporciona la hoja de seguimiento de aprendizaje -en el caso de que se apueste por esta opción-, o simplemente puede tratarse de un espacio para que el alumnado entregue su producción final.
- La *evaluación*. Se puede destinar una estación para dedicar a dicha tarea o bien dejar un tiempo al finalizar el trabajo por las estaciones de aprendizaje para la retroalimentación, las rondas de preguntas y resolución de dudas, un test final…

2.3. Principios didácticos.

La implementación del aprendizaje por estaciones se le considera como un método didáctico y/o pedagógico por las características que suscita su aplicación en el aula. Por ende, dentro de sus principios podrían destacar (Gurgur & Uzuner, 2011; Signes & Moreno, 2021): la versatilidad de ofrecer oportunidades de enseñanza diversas acorde al ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado; la responsabilidad del docente por ser un guía del aprendizaje, así como de los educandos por desempeñar aspectos relacionados con la autonomía de trabajo; la cooperación entre los estudiantes por su implicación para llevar a cabo un trabajo colaborativo y en equipo; la trasformación del aula en relación con el espacio y la distribución del mobiliario escolar; la incorporación de material manipulativo; la dimensión afectiva a partir del aumento de la motivación, el interés, la curiosidad, la autoestima…

3. Estaciones de aprendizaje ortográficas.

A pesar de que el aprendizaje por estaciones tuvo su origen en el trabajo de la adquisición de una lengua extranjera, en la actualidad tiene cabida en cualquier contenido desempeñado en la enseñanza tanto formal como no formal (Castillo & Ortí, 2021). Asimismo, dicha metodología didáctica puede ayudar a reforzar un contenido que previamente ha sido trabajado sobre -por ejemplo- reglas ortográficas. Como resultado, las estaciones de aprendizaje pueden ser una estrategia para enfrentar a los alumnos a las dificultades que tienen en los procesos lectoescritores (Gigena & Cuesta, 2022). Sin embargo, resulta imprescindible que el alumnado previamente haya hecho uso de la lengua -en este caso el castellano- para que haya un dominio en la comunicación tanto oral como escrita, permitiendo que el vocabulario del estudiante sea más enriquecido y pueda escribir -siguiendo las reglas de ortografía y el uso de acentuación- correctamente (Atencia et al., 2021). Para el estudio de la presente investigación, dichos conocimientos eran necesarios para emplear correctamente las palabras acabadas en las consonantes *d* y *z*.

3.1. *¡Redactores en acción!*

Una propuesta didáctica compuesta por una sesión de 120 minutos, para reforzar contenido ortográfico, ya que se atendía a las necesidades de los alumnos para que estos consiguieran en su totalidad los aprendizajes previstos. Por ello, se trabajó con la información básica y los contenidos fundamentales. Dentro de los objetivos didácticos, se distingue el general, es decir, utilizar la regla ortográfica de las palabras terminadas en *d* y *z*, derivando a dos específicos:

- Desempeñar tareas cooperativas y en grupo.
- Identificar las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

El contenido formaba parte del área de Lengua Castellana y Literatura de 3.º de Educación Primaria, cuya primera tarea del docente era presentarle a su alumnado la actividad mediante un *PowerPoint*, que recogía la regla de ortografía de las palabras acabadas en *d* y *z*. Tras ello, se explicó cómo iba a ser el funcionamiento de la actividad -a través de un mapa con el itinerario de aprendizaje-, y se determinaron los miembros de cada grupo, que trabajarían en cada estación durante 10 minutos (contabilizados mediante un cronómetro que se proyectó en la pizarra). A partir de ahí, los niños debían trabajar por sí solos, siendo capaces de realizar su hoja de trabajo con las indicaciones de los carteles que se situaban en cada una de las estaciones.

Por otra parte, una vez que los alumnos estaban trabajando, el docente supervisaba y guiaba a estos, en el caso de que tuvieran dudas. Además, cuando quedaban 5 minutos este último avisaba para que los estudiantes fueran conscientes del tiempo que les queda para cambiar de estación. De hecho, en la explicación previa al inicio de la actividad, el alumnado conoció cuál era la rotación de un sitio a otro. Concretamente, se siguió el sentido de las agujas del reloj. Una vez que acabó la actividad, el docente recogió las hojas de trabajo y se dejaron unos minutos para resolver dudas y comentar dificultades.

Finalmente, cabe añadir que en la primera estación el alumnado debía corregir un texto, en la segunda trabajaba con material manipulativo creando parejas, en la tercera formaba plurales y en la estación n.º 4, los discentes debían escoger la consonante -a partir de unos palos de madera con dichas letras-, tal y como se muestra en la *Figura 2*.



Figura 2. Estación de aprendizaje n.º 4 de ¡Redactores en acción!

4. Metodología.

La investigación está basada en una modalidad cualitativa de tipo interactiva mediante un estudio de caso (McMillan & Schumacher, 2011). De hecho, la metodología cualitativa es la más adecuada, como medio para alcanzar un objetivo concreto de manera sistematizada (Manzano-León et al., 2022). Asimismo, el estudio de caso de tipo descriptivo (Pérez, 1994) tiene cabida en el contexto educativo, porque se pueden comprender las circunstancias destacables de una particularidad concreta y compleja (Hernández et al., 2010; Stake, 2005), a partir de una muestra concreta (Álvarez & San Fabián, 2012). Es más, resulta ser de utilidad, ya que ayuda a entender y/o desvelar aquella información que se manifiesta en realidades educativas diversas, pudiendo tomar decisiones y reflexionando sobre los datos obtenidos (Álvarez & San Fabián, 2012; Pérez, 1994). En cuanto a los instrumentos de recogida de datos

se ha utilizado la observación no experimental, un cuestionario cumplimentado por el alumnado y una entrevista semiestructurada de 8 preguntas abiertas al docente.

4.1. Objetivos.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las posibilidades pedagógicas de las estaciones de aprendizaje en propuestas de enseñanza-aprendizaje sobre ortografía. A partir de ahí, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el nivel de percepción de motivación y habilidades cooperativas del alumnado tras una propuesta didáctica sobre ortografía.
- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos sobre el método de estaciones de aprendizaje.

4.2. Participantes.

La muestra se compone por 20 alumnos de 3.º de Primaria de un centro de titularidad pública de la Región de Murcia, de los que 12 son chicos y 8 chicas. Es más, tres estudiantes del total del grupo-clase presentan necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas con los procesos lectoescritores.

4.3. Procedimiento.

La actividad se realiza en una sesión de Lengua Castellana y Literatura de una duración de una hora y media, por grupos de cinco alumnos, no elegidos al azar, es decir, el docente los conforma -previamente- para que estos sean heterogéneos. Esta diversidad no solo se debe aplicar en cuanto a género, sino que -también- debe tenerse en cuenta la capacidad de trabajo, así como el ritmo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Las instrucciones que se dan al inicio de la actividad en sí, consisten en explicarles cuál va a ser el contenido y la dinámica que se va a desarrollar durante la sesión. Para ello, es necesario la utilización de un *PowerPoint*, en el que se recoja el nombre de la actividad, una explicación breve del contenido de ortografía, los grupos que se van a formar, el tiempo que disponen en cada estación, y lo importante que es recoger toda la información que van recopilando en la hoja de registro que se les proporciona en la estación inicial o cero. En relación a lo que deben hacer en cada estación, es misión de los estudiantes, ya que los carteles con los soportes de cartón (*Figura 3* y *Figura 4*), describen lo que tienen que hacer en cada una de las paradas. Finalmente, se deja entre unos 15 a 20 minutos para que el alumnado resuelva dudas, se comenten aspectos a tener en cuenta sobre los errores ortográficos, entre otros. Además, se les pasa el cuestionario para conocer el nivel de percepción del alumnado -tanto de su motivación como de trabajo cooperativo- tras el desarrollo de la actividad puntual como tal.



Figura 3. Carteles de estaciones de aprendizaje n.º 1 y 2 de ¡Redactores en acción!



Figura 4. Carteles de estaciones de aprendizaje n.º 1 y 2 de ¡Redactores en acción!

5. Análisis de los resultados.

Una vez expuestas las características que vertebran la actividad *¡Redactores en acción!*, a través de la *Figura 5*, se hace una comparación de los aciertos que obtuvieron los alumnos en cada una de las estaciones.

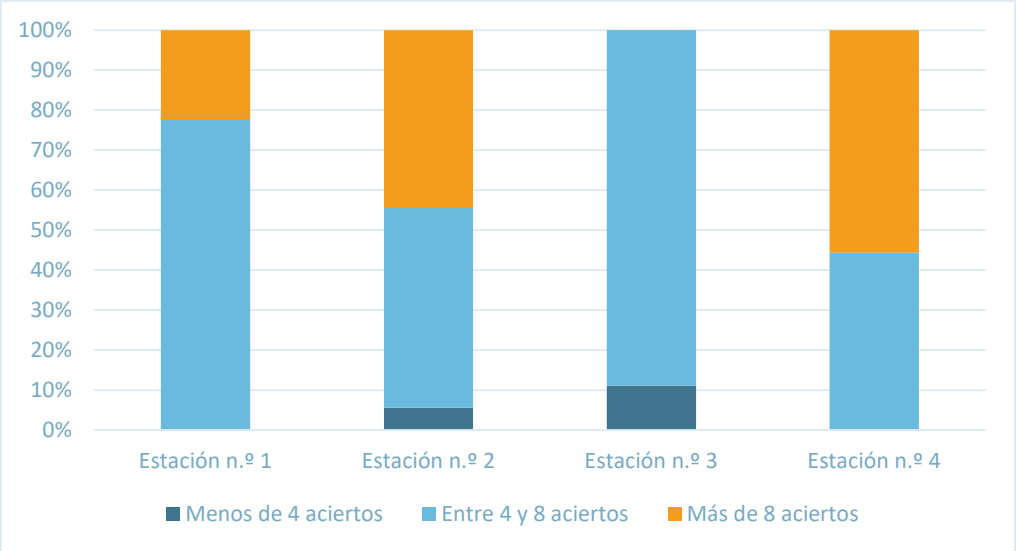


Figura 5. Resultados de las estaciones de aprendizaje.

Todas las estaciones tenían 10 cuestiones. A partir de ahí, tal y como puede comprobarse en la *Figura 5*, la primera estación ha sido en la que todo el alumnado -al menos- ha obtenido una puntuación mayor a 4 aciertos. Sin embargo, en la tercera ha sido aquella en la que no se han superado los más de 8 aciertos. En el caso de la última estación, se puede verificar como más de la mitad de los discentes llegan a tener las 10 palabras que debían seleccionar, formadas con los palitos de madera**.** De hecho, si se hace una media de aciertos por estación se obtendrían los siguientes resultados:

- Estación n.º 1: *Corregimos* = 5,375 ≈ 5 aciertos.
- Estación n.º 2: *Plurales* = 7,375 ≈ 7 aciertos.
- Estación n.º 3: *Crucigrama* = 7,232 ≈ 7 aciertos.
- Estación n.º 4: *Tendemos las palabras* = 7,625 ≈ 8 aciertos.

A partir de ahí, la media total de los aciertos de las tareas de la actividad: 6,75 aciertos ≈ entre 6 y 7 aciertos tienen los alumnos de promedio, en cada una de las labores de las estaciones.

6. Discusión y conclusiones.

Los resultados obtenidos parecen estar en conformidad con lo encontrado en estudios previos (Friend et al., 2010; Gigena & Cuesta, 2022), pues las estaciones de aprendizaje son una alternativa metodológica que resulta de interés para el fomento del trabajo cooperativo en las aulas (Signes & Moreno, 2021). Asimismo, se ha corroborado que, en aquellas tareas con un mayor nivel de complejidad, el alumnado ha obtenido menor número de aciertos. Sin embargo, se trata de un estudio que no pretende generalizar los resultados, sino que quiere dar visibilidad a que el aprendizaje por estaciones pueda emplearse en otras áreas de aprendizaje.

De hecho, el cuestionario que se pasó al alumnado tras la experiencia indica que -un 90% del total de este- estaba más motivado al trabajar con materiales que no fueran el libro de texto y/o el uso de la pizarra digital (Castañeda & Adell, 2013). Es más, los discentes consideran que trabajar con sus compañeros les ha permitido comunicarse con sus iguales, a pesar de que estos no fueran sus amigos de juego (Álvarez et al., 2021; Friend et al., 2010). Por otro lado, el docente en la entrevista consideró que -en la mayoría de las ocasiones- no utiliza dinámicas cooperativas por la pérdida de tiempo que puede suponer la organización del mobiliario. Sin embargo, considera que es beneficioso para el alumnado si se tiene en consideración las

competencias clave que se establecen desde el currículo (Trigueros et al, 2021). A pesar de ello, no hay que olvidar que las estaciones de aprendizaje pueden complementar otras dinámicas de trabajo, nada resulta ser imprescindible en el ámbito educativo, sino que complementar la diversidad de estrategias pedagógicas, impulsa a que los procesos de enseñanza-aprendizaje resulten ser favorecedores para el alumnado destinatario (Atencia et al., 2021; Castillo & Ortí, 2021).

Por ende, el aprendizaje por estaciones puede servir para "romper" con las rutinas pedagógicas y estructurales del aula, en donde el alumnado ocupa un papel más activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gigena & Cuesta, 2022). De hecho, las dinámicas de trabajo se hacen más enriquecedoras porque los discentes no solo interactúan con otros sujetos -como se comentaba con anterioridad- sino que toman decisiones, manipulan recursos, planifican sus acciones a partir del tiempo que se les proporciona… (Espiñeira, 2005).

En relación con lo anterior, no habría que olvidar cómo las estaciones de aprendizaje se adaptan al ritmo de cada alumnado y puede servir tanto para organizar el espacio del aula como para facilitar conocimiento, ya que se eliminan barreras de accesibilidad (Álvarez et al., 2021; Signes & Moreno, 2021). A partir de ahí, pueden surgir futuras líneas de investigación porque este estudio es una propuesta puntual cuyos resultados no pueden demostrar que -realmente- todos los aspectos comentados, benefician y facilitan la labor tanto del docente como del alumnado. Por lo que, podrían implementarse secuencias didácticas en donde el aprendizaje por estaciones fuera la dinámica protagonista de trabajo. Es más, podrían llevarse a cabo en áreas que difieran de la adquisición, mejora o refuerzo de la lengua, tales como Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Educación Artística…

Referencias bibliográficas.

Acevedo, K. M. (2019). La educación para el siglo XXI: una perspectiva holística del aprendizaje. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, *2*(2), 130–139. https://doi.org/10.5377/recsp.v2i2.9305

Álvarez, J. M., Díaz, Y. & Molina, J. (2021). *El código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson.

Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología, 1*(28), 1-13. https://bit.ly/34E9oVn

Atencia, A. E., Correa, R. A., & Mendoza, Z. M. (2021). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico, 4*(2), 119-140. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.2.3377.2021

Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis.

Castañeda, L. & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.

Castillo, O. & Ortí, A. (2021). Docencia compartida: una metodología para la inclusión. *RINED, Revista de Recursos para la Inclusión Educativa, 1*(1), 55-66. https://bit.ly/3N2lObc

Espiñeira, S. (2005). Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje. En A. Álvarez, C. De la Hoz, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Braña, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, M. Cuevas & A. Turza (Eds.), *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 731-740). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 9-27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Gigena, M. S. & Cuesta, A. (2022). Estaciones de aprendizaje en una clase de ELE en línea para adultos: percepciones sobre sus facilidades y dificultades. *Didacticae,* (11), 78-98. https://doi.org/10.1344/did.2022.11.78-98

Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education, 15*(6), 589–610. https://doi.org/10.1080/13603110903265032

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. McGraw Hill. https://bit.ly/3tOgqQb

Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Fernández-Campoy, J. M., Trigueros, R. & Martínez-Martínez, A. M. (2022). Juega y aprende: influencia de la gamificación y aprendizaje basado en juego en los procesos lectores de alumnado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 27*(1), 38-46. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.07.001

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa (5.ª edición)*. Pearson Educación.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Editorial La Muralla.

Romero, C. S. (2019). *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. Editorial UNED.

Sanchidrián, C. (2021). El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras. *Historia De La Educación, 39*(1), 313–335. https://doi.org/10.14201/hedu202039313335

Signes, M. D. & Moreno. M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un Centro de Educación Especial. Márgenes. *Márgenes*, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2(*1), 148-174. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10164

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Trigueros, F. J., Campillo, J. M., Miralles, P. & Molina, J. (2021). The acquisition of historical competences in Spain: Perceptions of primary and secondary education teachers. En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles y R. López-Facal (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 201-220). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b18091

Wernicke, C. G. (1994). Educación Holística y Pedagogía Montessori. *Educación Hoy,* (10), 1–11. https://bit.ly/3qf03ea

La radio: una herramienta al servicio del conocimiento y la inclusión social de personas con diversidad funcional intelectual.

José Mariano Bajo Benito. Universidad de Sevilla (España).

Rafael Calvo de León. Universidad de Burgos (España).

1. Introducción.

La radio es habitualmente utilizada como medio para comunicar y transmitir información a la comunidad, y hoy más que nunca, también a la sociedad de las redes. Desde hace muchos años, como se viene demostrando en muchos estudios y artículos científicos, cada día más se está utilizando como herramienta educativa (Chávez el al., 2018).

Son varias las razones para reconocer la importancia del medio radiofónico en el aula y en los centros de enseñanza. Una de ellas es que la radio, permite que el estudiante tenga una relación más dinámica y participativa con el conocimiento, comparta este proceso con sus compañeros y se escuche a sí mismo por medio de emisiones internas o externas en su propio centro. (Niño y Pérez, 2005). Nuestro alumnado se cansa y aburre en las clases, perdiendo cada día más la atención en el aula. En parte, se debe a que son espectadores pasivos de su conocimiento, por lo que el profesorado deberá de promover estrategias y actividades que desarrolle un aprendizaje activo con el fin de que sean protagonistas de la adquisición de las competencias personales, sociales y académicas oportunas.

El taller de radio es un modelo de trabajo en equipo en el que se fomenta la interacción entre sus miembros. El aprendizaje se basa en la experimentación. Entre sus objetivos se encuentran, estimular la creatividad del alumnado, mejorar las competencias sociales y comunicativas, fomentar la reflexión y enseñar el poder de la voz- reivindicación de la cultura auditiva (Rodero, 2011) para mejorar la comunicación social.

En la elaboración de un programa radiofónico se usaron todos los recursos que tenemos a mano: variedad de voces (locución, testimonios, pensamientos, frases célebres, llamadas telefónicas de los oyentes, etc.) variedad de recursos musicales (ráfagas, cortinas, temas interpretados, música instrumental) y variedad de ambientes, todos los que se puedan crear con la ayuda de los efectos sonoros (Cortés-Fuentes y Correyero-Ruiz, 2017).

La actividad del taller de radio con personas con diversidad funcional no es solamente una herramienta de educación, terapéutica, y de adquisición de competencias instrumentales básicas sino también un lugar de ocio para el conocimiento y la promoción de la cultura.

2. Participantes.

El programa de radio se presenta a un grupo de alumnos de un centro ocupacional que están motivados, sin discriminación de las capacidades ni habilidades personales de cada participante. Para poder obtener un grupo representativo se hace una convocatoria en el centro dirigida a todas las personas a través de carteles, anuncios e invitaciones en los diferentes talleres y aulas del centro. Se hizo una previsión inicial de un grupo entre diez y

quince participantes, debido a que el trato cercano y personalizado sería clave para el éxito de la actividad.

Tras un período de prueba para que conocieran el funcionamiento del taller, y sin ningún compromiso, se formó un pequeño equipo de once participantes tanto de mujeres como de hombres. La característica principal de este grupo es que poseían habilidades completamente diferentes entre sí, y que, por tanto, su participación fue totalmente voluntaria sin exigir ningún tipo de requisito salvo como hemos dicho, el interés y la motivación.

3. Objetivos.

Los objetivos se presentan como elementos dinámicos, como acciones que se deben de llevar a cabo comunitariamente o de forma personal para alcanzar un cambio social y un mejor nivel de vida. La interconexión entre actividades y objetivos es una tarea que no se debe improvisar y exige una reflexión y evaluación constante.

3.1. Objetivo general.

El objetivo principal del proyecto consiste en analizar a través de la implementación de un programa de radio la adquisición y la mejora de las habilidades de expresión y comunicación de sus participantes.

3.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos exponen determinados conocimientos, conductas, destrezas, capacidades o actitudes que las personas o grupos deberán adquirir en un período de tiempo determinado por una o más actividades, y con posibilidades reales de evaluación. Los objetivos específicos propuestos para nuestro taller son los siguientes:

- Demostrar cómo el trabajo en equipo mejora el logro de los aprendizajes y el conocimiento.
- Afianzar el respeto a sus compañeros, así como a la función desempeñada por cada uno de ellos.
- Enseñar a redactar y emitir los mensajes de manera apropiada.
- Promover la mejora de vocalización y entonación de los participantes.
- Adquirir nuevas competencias en la elaboración y redacción de las noticias.
- Favorecer una lectura y escritura comprensiva entre sus miembros.
- Mejorar la empatía y la autoestima.
- Empoderar a las personas con discapacidad intelectual.

4. Metodología.

La metodología utilizada en este proyecto se fundamenta en destacar la importancia de un ambiente de trabajo agradable durante todo el proceso, promover la convivencia y las competencias y habilidades sociales. Para ello, el método seleccionado para todo el proceso de aprendizaje ha sido la metodología participativa.

La metodología participativa consiste en que los sujetos son los propios protagonistas del proceso educativo y transformador, y que ellos son los agentes activos de su propio aprendizaje. Este método promueve así, que todo el alumnado contribuya con su compromiso y responsabilidad al proceso de aprender aprendiendo, fomentando el trabajo en equipo, aprendiendo a compartir tareas, temas y contenidos. Además, la metodología participativa hace que los integrantes del grupo se apropien de un tema y lo enriquezcan con sus experiencias. Esta metodología facilita la inclusión, ya que promueve el derecho libre a participar, a escuchar las voces menos oídas sin que por el camino se produzcan distorsiones

ni mediación en la comunicación. Los propios protagonistas se dirigen a la audiencia, presentándose a sí mismo como son, directos y siendo ellos mismos.

Las representaciones sobre cómo realizar la preproducción, producción y postproducción del programa se basan en un modelo de aprendizaje por modelado. Este modelo de aprendizaje se sustenta en la imitación de conducta por otra persona. La actividad se desarrolló a lo largo de tres meses (octubre a diciembre del 2021). El primer día fue para la presentación del proyecto y el último para llevar a cabo la evaluación del mismo. Se realizaron un total de 10 sesiones de dos horas de duración cada una, y el horario fue de 9:15 a 11:15 horas de la mañana.

Respecto a la evaluación, se pensó en un primer momento pasar a los alumnos un cuestionario estandarizado para verificar si los objetivos se habían alcanzado, pero se descartó debido a las dificultades en comprensión lectora de los miembros que formaban la actividad. Finalmente, se optó por la realización de un cuestionario sencillo que permitiera obtener datos fiables sobre el conocimiento y las habilidades alcanzadas por sus protagonistas. Para complementar este cuestionario se les planteó de manera voluntaria cuatro preguntas abiertas para conocer mejor su estado emocional y, sus aprendizajes y mejoras futuras del proyecto.

5. Actividades.

Las actividades desarrolladas por el alumnado se realizaron a través de diez sesiones que pasamos a describir a continuación.

5.1. Primera sesión.

Encuentro de acogida y recepción a todos los participantes en el aula donde se va a realizar el programa de radio. En esta primera sesión se realizó una rueda de presentación para conocerse mejor, exponiendo cada uno sus aficiones, intereses y gustos. Se presentan diferentes canciones para conocer y disfrutar de las habilidades artísticas de cada uno.

5.2. Segunda sesión.

Revisión de los conocimientos previos de los participantes entorno a los medios de comunicación: la radio, los mensajes radiofónicos, los podcasts y su utilización. Cada miembro del grupo menciona aquella cadena, emisora o programa de radio que le resulta más familiar.

5.3. Tercera y cuarta sesión.

En estas sesiones se han debatido diferentes temas y noticias traídas por los propios alumnos. Se han planteado una serie de preguntas, destacando las siguientes: ¿Por qué?; ¿Cómo?; ¿Cuándo?; ¿Dónde? de los hechos que se han leído. Se ha impulsado la lectura comprensiva por medio del análisis de las noticias locales.

5.4. Quinta y sexta sesión.

Entre todo grupo se estableció el guion radiofónico, esto hace referencia en primer lugar al nombre del programa y a la cabecera musical o sintonía del programa. Tanto el contenido, las secciones, como los tiempos han se asignaron y organizaron por votaciones de las participantes.

5.5. Séptima y octava sesión.

Cada alumno eligió una o dos canciones para podérselas dedicar a las personas que deseen. Se llevó a cabo una práctica para enseñar cómo se debe realizar una entrevista, es decir, extraer los datos y la información más relevante del personaje. Se enseñaron técnicas de respiración, vocalización, entonación, pronunciación y todas aquellas competencias necesarias para llevar a cabo un informativo.

5.6. Novena y décima sesión.

En estas últimas acciones se asignaron entre los protagonistas del programa, diferentes roles (entrevistado y entrevistador) para llevarlo más adelante a la práctica real. Posteriormente se eligieron dos trabajadores del centro ocupacional para llevar adelante sendas entrevistas. Todo el alumnado había preparado previamente alguna pregunta y dos de ellos fueron los encargados de hacer de entrevistadores. El equipo del programa consideró oportuno incluir un mensaje y una canción para la campaña de concienciación ciudadana para evitar y apoyar a las familias que han sufrido pérdidas y contagios por la Covid-19.

Para finalizar con todos los elementos del guion radiofónico se pasó definitivamente a la producción del programa editando un podcast.

6. Resultados.

Se realizaron siete preguntas una vez escuchado el taller, para conocer la opinión de los participantes. Las respuestas a las cinco primeras preguntas podían ser las siguientes: SI-NO-INDIFERENTE. Las respuestas a la sexta pregunta eran: POCO-BASTANTE-MUCHO. La séptima pregunta tenía una escala tipo Lickert (1 al 5) para poder responder.

Las respuestas a la primera pregunta: ¿El resultado final del programa os satisface?, han sido unánime entre todos los participantes. Los once alumnos han respondido que sí, que el resultado final les ha parecido satisfactorio.

La segunda pregunta iba enfocada hacia la satisfacción que les suponía escuchar sus voces y reconocerse como locutores. Todos ellos de nuevo volvieron a contestar afirmativamente.

La siguiente pregunta tenía una visión a futuro, y se les preguntaba sobre el interés por participar en nuevos programas de radio, a lo que todos respondieron que "sí." Por lo que el interés por realizar programas en un futuro quedaba manifiesto con sus contestaciones.

En la cuarta se les interpelaba por si sus intereses iban más allá de la realización de un programa en su centro, y si les agradaría participar en una radio que se trasmitiese en toda la ciudad. De nuevo y por unanimidad todas las respuestas fueron afirmativas. No hubo ninguna respuestas ni negativa ni indiferente.

La importancia del trabajo en equipo, del aprendizaje cooperativo, del aprendizaje a través de sus compañeros, es la base de la siguiente pregunta. Se les preguntaba si consideraban importante el trabajo en equipo para la realización de un programa de radio, y todos los protagonistas coincidieron en la respuesta afirmativa. No hubo ninguna discrepancia entre el alumnado.

La sexta pregunta tenía que ver con el aprendizaje, con la adquisición de conocimientos y competencias durante todas las sesiones de la actividad. De nuevo, los ejecutores del programa tenían muy claro que había aumentado su nivel de aprendizaje y conocimientos, pues todas las respuestas coincidieron en que habían aprendido mucho.

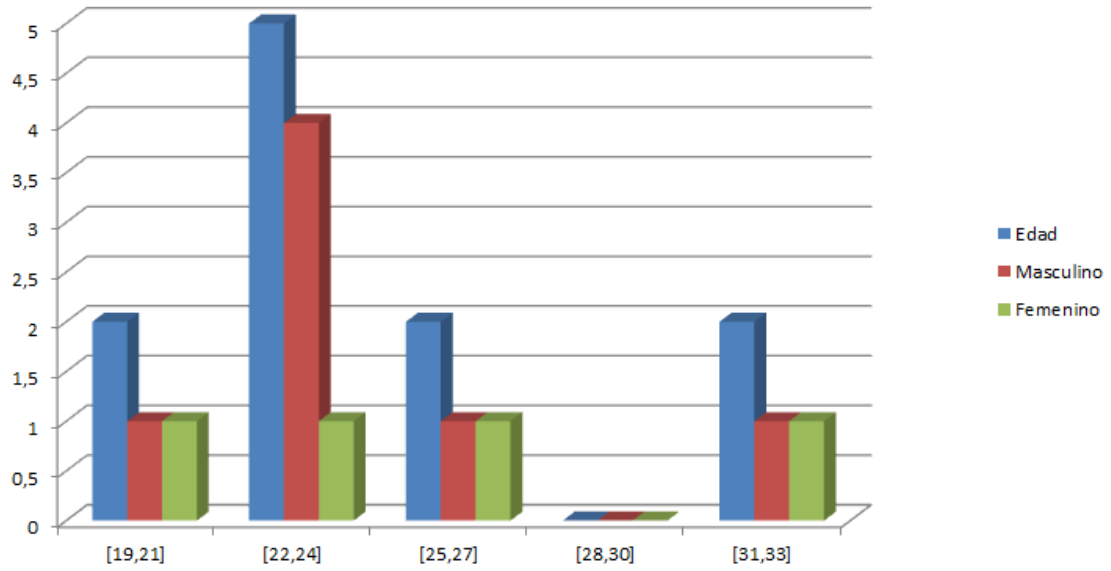
La séptima y última pregunta, tenía que ver con la utilidad del proyecto, a la que todos sus miembros contestaron por unanimidad que les había parecido muy útil en cuanto al aprendizaje en equipo y para los hábitos de la vida diaria.

De las preguntas abiertas realizadas a los protagonistas, podemos conocer unos resultados más profundos refrendados por los siguientes testimonios de los alumnos participantes en el programa de radio:

- "Me he sentido muy bien" y "He disfrutado mucho de las sesiones".
- "Considero que el programa de radio es una forma muy divertida de aprender nuevas cosas".
- "He aprendido lo que es y cómo se realiza una entrevista", "He aprendido a escuchar a los demás" y "Me he dado cuenta de la importancia de colaborar unos con otros".

A la pregunta: ¿Cambiarías o añadirías algo al taller? Las respuestas fueron sorprendentes, pues todos ellos coincidían en que les había encantado así como se había organizado y desarrollado. Aunque se parafraseo la pregunta para obtener alguna respuesta nueva, se mantuvieron firmes en su postura. El equipo consideró que había salido todo perfecto y, por tanto, no había que eliminar nada, ni añadir ni modificar.

Un dato que nos parece relevante en este estudio en relación al género de los participantes, es que hubo una participación superior de personas de género masculino, 7 frente a las personas de género femenino 4. Además, se concentra esta superioridad en la franja de edad de 22 a 24 años, donde participan 4 personas de género masculino, frente a 1 persona de género femenino. En el resto de franja de edades (19-21 años, 25-27 años y 31-33 años), el género no influye en la participación, ya que en cada una de ellas participan 1 personas de cada género. Respecto a la edad, se debe destacar que no se encuentra ningún participante entre las edades de 28 a 30 años. Estos datos no pueden orientar hacia donde debemos dirigir nuestras siguientes propuestas de participación en trabajos de inclusión social realizados con talleres de radio.



7. Discusión.

Se evidencian comparaciones entre nuestros resultados y los trabajos de Pérez-Maillo et al. (2018) al aseverar que la aplicación de la radio en contextos educativos en cualquiera de sus niveles formativos es una herramienta para promover planes de alfabetización, además de potenciar estrategias de aprendizaje activo y participativo (Jerez, 2015), que redundarán positivamente en la formación de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en el estudio realizado por Hernández et al. (2019), con estudiantes de la Universidad de la Laguna coinciden con nuestros resultados al demostrar que el uso del

podcast no influye solamente en una mejor relación entre los estudiantes, sino que también puede ofrecerles una herramienta útil para avanzar en sus competencias académicas.

Otros aspectos en los que concordamos respecto al trabajo de Cruz y León (2020) son, qué el proceso de comunicación radiofónica obliga al grupo de jóvenes con discapacidad a ser más abiertos y participativos lo que puede ser generador de empatía entre los participantes.

8. Conclusiones.

Una vez finalizado el proyecto de la radio, se ha podido comprobar cómo el trabajo en equipo mejora el logro de los aprendizajes y el conocimiento. Además, incrementa la empatía entre el grupo de compañeros y la autoestima personal. Fortalece el respeto entre los participantes, así como se valora el trabajo de unos y otros.

Respecto al avance en las habilidades lingüísticas, se destaca que han mejorado en la pronunciación, vocalizando con más precisión y con un tono de voz más controlado por la respiración. También han estructurado y redactado las entrevistas con palabras y expresiones nuevas y con un vocabulario más preciso y correcto.

Es importante señalar que, a partir de la actividad realizada en el aula, se han adquirido nuevas competencias en la compresión y expresión escrita, pues los participantes han elaborado y redactado noticias de la actualidad para elaborar los informativos en el programa de radio.

Para concluir, opinamos que el trabajo en equipo llevado a cabo con el programa radiofónico mejora sustancialmente el conocimiento del resto de los compañeros (sus gustos, aficiones e intereses), lo que hace que se traslade un ambiente más saludable al resto de las clases y a otros talleres, impulsando la convivencia en el centro.

Referencias bibliográficas.

Chávez, E., Vanegas, A., Saucedo, T., Cadena, D. y Mansbach, R. (2018). La radio como herramienta pedagógica para fomentar la investigación. Cultura. Educación y Sociedad 9(3), 179-188. DOI:http://dx.doi.org/10.17981/culteduso c.9.3.2018.21

Cortés-Fuentes, J.A. y Correyero-Ruiz, B. (2017). "Radio y empoderamiento social. Usos y gratificaciones del taller de radio para las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo". El profesional de la información, v. 26, n. 1, pp. 55-65. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.06

Cruz López, K. P., & Leon Gadvay, K. D. (2020). Radio y discapacidad: Propuestas desde América del Sur (Bachelor's thesis).

Hernández, M., Mendoza, J. y Marín, F.J. (2019). El uso de podcast como herramienta educativa: la experiencia en la Universidad de la Laguna. En Vega Navarro, A. (coord.). De los procesos del cambio al cambio con sentido. La Laguna: Servicios de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18527/1/UPS-QT1442

Jerez, O. (coord.)(2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoques, metodología y recomendaciones para su implementación. Santiago de chile. Ediciones Universidad de Chile.

Jiménez-Lara, A. (2009). "Nuevas tecnologías y discapacidad. Oportunidades y retos". En: Ledesma, Juan-Antonio (coord.). La imagen social de las personas con discapacidad. Estudios en homenaje a José Julián Barriga Bravo. Madrid: Ediciones Cinca, pp. 137-164. ISBN: 978 8496889323.

http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3622/La%20imagen%20social%20de%20las%20personas%20con%20discapacidad.pdf?sequence=1&rd=003179216965331

Niño, V. y Pérez, H. (2005). Los medios audiovisuales en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Pérez-Maíllo, A., Sánchez-Serrano, C. y Pedrero-Esteban, L. M. (2018). Viaje al Centro de la Radio. Diseño de una experiencia de alfabetización transmedia para promover la cultura radiofónica entre los jóvenes. Comunicación y Sociedad, (33), 171-201. https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7031

Rodero, E. (2011): Creación de programas de radio. Madrid: Síntesis, S.A.

Innovamos y… ¡todos y todas vamos a una!.

María Del Pilar Serna Berná. Universidad de Murcia (España).

1. Introducción.

En el curso escolar 2020/21, se continuó promoviendo el Aprendizaje Basado en Proyectos como el eje vertebrador de la metodología del CEIP El Fabraquer en El Campello (Alicante).

Según la autora colombiana Mujica (2012), el método del aprendizaje basado en proyectos emerge de una visión educativa en donde los estudiantes tienen una mayor responsabilidad frente a su propio aprendizaje y aplican en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en el aula.

Con este tipo de metodología, el alumnado construye un artefacto final mediante el empleo de estrategias de investigación (Botella y Ramos, 2019).



Imagen 1.

Además de utilizar el ABP, en los diferentes ciclos y etapas se usaban otras metodologías complementarias adecuadas al nivel de desarrollo y las características del alumnado. Así, por ejemplo, en Ed. Infantil y en el primer ciclo de Ed. Primaria se empleó los espacios de trabajo (o rincones) y en los demás cursos de Ed. Primaria, se programaron talleres.

La temática común seleccionada para el centro en este curso escolar fueron los medios de comunicación: la radio, la televisión y el periódico.

	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Infantil	Radio	Televisión	Periódico
Primer Ciclo	Televisión	Radio	Periódico
Segundo Ciclo	Periódico	Televisión	Radio
Tercer Ciclo	Radio	Periódico	Televisión

Tabla 1. Planificación en la asignación de productos ABP trimestrales.

A través de esta propuesta, se fomentaron las oportunidades en las que el alumnado pudiera mejorar sus habilidades comunicativas, y concretamente, la de hablar en público.

El uso de una cámara o de la radio permitía que los estudiantes pudieran ver sus producciones/actuaciones para aprender de los errores cometidos en un entorno altamente motivador. De forma amena, aprendieron a escribir, a redactar y a exponer sus producciones con multitud de posibilidades: haciendo monólogos, grabando anuncios o vídeos para el periódico digital, audioguías…

Al igual que en cursos anteriores, cada nivel elaboró como mínimo un proyecto trimestral con una temática seleccionada por el equipo docente en función de los contenidos a trabajar y los intereses del alumnado.

2. Aspectos clave para el desarrollo del ABP en El Fabraquer.

Siguiendo las aportaciones de Miguel Ángel Pereira Baz (2015) con su artículo "7 elementos esenciales del ABP", publicado en el CEDEC —Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios— , se organizaron las orientaciones necesarias para generar una estructura de trabajo común a todo el equipo docente del CEIP El Fabraquer. De este modo, se programaron los proyectos en relación a la temática propuesta para ese curso: los medios de comunicación.

Con la implementación del aprendizaje basado proyectos, se pretendía un doble objetivo:

- Vinculación de los proyectos con el contexto próximo. Nuestro alumnado accedía a los objetivos curriculares, aprendiendo conocimientos y adquiriendo competencias y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en la sociedad del siglo XXI.
- Atención a la diversidad de necesidades del alumnado - inclusión. Haciendo uso de este tipo de metodología, se introducían actividades para un conocimiento más exhaustivo de los intereses, potenciales y preferencias de estilos de expresión de los alumnos y alumnas que permitían la diferenciación curricular. Además, a nivel organizativo, se priorizaron estructuras de codocencia con las cuales ajustar los niveles de participación y ejecución del alumnado a sus capacidades y posibilidades. Con estas estrategias se favorecía una inclusión real en las aulas. Esto suponía que hubiera de 2 a 3 profesores en el aula para apoyar a sus compañeros. Por otro lado, el Programa de desarrollo del talento Conecta-T para el alumnado con altas capacidades —Tesis doctoral en desarrollo de Pilar Serna Berná— era otra estrategia de inclusión con la que se seguía el proceso de programación por ABP que a continuación se describe.

Haciendo uso de esta línea metodológica, se permitió que los alumnos fueran capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones vinculadas con el mundo real; usando lo

aprendido para resolver problemas, responder a preguntas complejas y crear recursos y productos de calidad.

En esta edición, se decidió crear dos "aulas del futuro" especialmente condicionadas y organizadas para el trabajo por proyectos. Estaban equipadas con: ordenadores, mesas para trabajar cooperativamente y espacios de debate… Es decir, espacios dentro del colegio especialmente preparados para albergar este tipo de metodología. Cada curso utilizaba estas aulas en el horario previsto para ello.

Los proyectos se desarrollaban en torno a 7 elementos esenciales que a continuación se explican utilizando ejemplos llevados a cabo en el centro por los diferentes cursos.

2.1. Un reto o pregunta que desafía (y estimula).
El inicio de cada proyecto comenzaba con un reto o una pregunta desafiante. Se pretendía captar la atención y despertar la curiosidad de los niños y niñas. Se podía referir a algo concreto o abstracto.

En el inicio del proyecto de cuarto de Educación Primaria, el Retorno a la Tierra, un científico "muy peculiar" sorprendió a los alumnos y alumnas en el aula.

Llevaba un maletín, y en él, estaban las misiones que debían de resolver a lo largo del proyecto para hacer efectivo el retorno a la tierra.

El científico les explicó a los estudiantes que para poder abrir el maletín, debían resolver una serie de enigmas. ¡Era la única forma de acceder a las misiones!

De este modo, se generó un clima motivante en el que a través de problemas de aprendizaje y trabajo cooperativo los alumnos y alumnas accedieron a los contenidos curriculares con un enfoque muy competencial.



Imágenes 2 del Proyecto de 4º - Retorno a la tierra.

2.2. Investigación en profundidad.
El proceso de investigación era una tarea compleja para la cual se dedicaban varias semanas. Y se procuraba que los estudiantes tuvieran acceso a diferentes fuentes de información.

En la etapa de Ed. Primaria estaban más acostumbrados, pero en Infantil, inicialmente, este proceso podía parecer más complicado debido a las dificultades en el trabajo autónomo de los niños y niñas en estas edades. Aunque aparentemente estas dificultades condicionaban la búsqueda de información, las maestras de infantil encontraron soluciones a través de una investigación guiada y multifuente.

En infantil de 5 años se realizó el Proyecto Fabra Sports. Los más pequeños del colegio crearon un programa de radio sobre un deporte que ellos mismos inventaron.



Imágenes 3 del Proyecto de Infantil 5 años - Fabra Sports.

Para ello, se fueron generando preguntas en el aula como por ejemplo: ¿cómo son los programas de radio de deportes?, ¿qué elementos necesitan para grabar?, ¿qué deportes conocéis?, ¿tienen reglas?...

Los niños y niñas de 5 años tuvieron la oportunidad de hacer entrevistas, escuchar programas de radio, analizar las reglas de diferentes deportes a través de infografías…

La investigación se planificaba como un proceso cíclico y reiterativo.



Imágenes 4. Fotos del Proyecto de Infantil 5 años. Fabra Sports.

Las dinámicas de clase incitaban a hacer preguntas y buscar la información para darles respuesta, y después, generar otra vez preguntas más complejas. El proceso se repetía una y otra vez hasta llegar a una solución o respuesta final completa y satisfactoria de todo lo que necesitaban saber para crear su propio deporte, y además, grabarlo.



Imagen 5. Proyecto de Infantil 5 años. Fabra Sports.

2.3. Autenticidad.
La vinculación de los proyectos con el mundo es un factor clave.

En 3º de Educación Primaria estudiaron los ecosistemas. Para ello, crearon el Proyecto: Revista Ecosistemas de El Campello.

A los niños y niñas se les situó en el contexto real, trabajaron todos los contenidos que el currículo marcaba en relación a los ecosistemas. Se familiarizaron con conceptos como: población, comunidad, hábitat, nicho ecológico…, y además, tuvieron que enfrentarse a los problemas de cómo publicar un artículo periodístico.

Se desplazaron hasta el paraje natural de la localidad de El Campello sobre el que trabajaron, tomaron fotos, entrevistaron a expertos… ¡Se convirtieron en auténticos periodistas!



Imagen 6. Proyecto de 3ºE.P. Revista Ecosistemas de El Campello.

2.4. Decisiones del alumnado.
La toma de decisiones implica elegir entre dos o más opciones, y por tanto, pone en marcha habilidades de pensamiento crítico.

En el Proyecto *Stop Motion*: El ciclo de la vida los alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria tuvieron la oportunidad de crear una película. En el tema de los seres vivos, estudiaron diferentes aspectos relacionados con el reino de los animales, la nutrición, el reino de las plantas… Y con esos aprendizajes dieron forma a su proyecto.



Imagen 7. Proyecto de 2ºE.P. Proyecto Stop Motion: El ciclo de la vida.

La planificación de actividades en las que los estudiantes tuviesen que tomar decisiones, adoptar diferentes roles fue necesaria.

En esa imagen, podemos ver como una alumna es la encargada de tomar las fotos, mientras otros dos alumnos son los encargados de mover los animales para generar movimiento en la película. De este modo, conseguimos que tomasen un papel mucho más activo en sus aprendizajes.

A continuación, se pueden ver algunas de las actividades que se desarrollaron para la formación de equipos en 3º de Educación Primaria con el Proyecto: Anuncio de una protectora de animales.

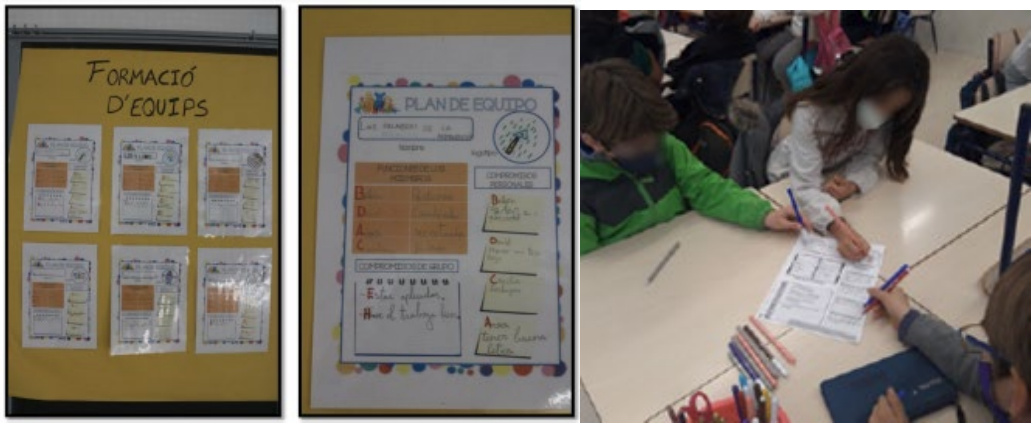


Imagen 8. Proyecto de 3ºE.P. Proyecto Anuncio de una protectora de animales.

El ABP permite a los niños y niñas el aprender en la diversidad al trabajar todos juntos, aprendiendo y ayudándose los unos a los otros. (Fajardo y Gil, 2019).

2.5. Reflexión.

La reflexión de los conocimientos generados durante el proyecto es una práctica que ayudaba a asentar y consolidar todo lo aprendido. Los estudiantes debían reflexionar sobre lo que habían aprendido, cómo lo habían aprendido y con qué finalidad.



Imágenes 9. Alumnos de 6ºE.P. explicando su proyecto en directo para todo el colegio.

En la imagen, se observa a los alumnos de 6º de Ed. Primaria grabando una presentación pública sobre su Proyecto: AthleTIC´S. Para realizar esta actividad tuvieron que revisar y reflexionar sobre todo lo trabajado a lo largo del proyecto.

2.6. Crítica o revisión.

Durante y al final de cada proyecto, en todos los niveles se realizaron actividades de evaluación. En ellas, los propios estudiantes tenían que reflexionar sobre qué habían aprendido —utilizando para ello la autoevaluación y la evaluación entre iguales—. Con este tipo de actividades, se les hacía conscientes sobre qué habían aprendido, pero además, se les enseñaba a recibir y aceptar críticas de los compañeros y compañeras.

Los docentes también realizaban procesos paralelos de evaluación a través de rúbricas y registros. De esta manera, conseguimos que la evaluación no se redujese a aspectos

meramente cuantitativos como en muchos casos se hace, sino que además, se analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma cualitativa.



Imágenes 10. Materiales de autoevaluación y coevaluación

2.7. Producto final público.

Los productos de los proyectos se hacían públicos para toda la comunidad educativa en las jornadas de final de trimestre. Para los alumnos tiene infinitamente más sentido trabajar para una audiencia real que para el profesor o el examen (Trujillo, 2015).



Imágenes 11.. Presentación Proyectos. Jornadas Final de Trimestre: alumnado de 1ºE.P.

A pesar de las dificultades generadas por el COVID 19 en el curso 2020/21, con la televisión del colegio, desde cada clase pudieron explicar a sus compañeros en qué habían estado trabajando a lo largo del trimestre, qué habían creado y qué habían aprendido. Las familias también pudieron conectarse desde casa para ver a sus hijos e hijas.

3. Evaluación.

En este apartado se presentan unas gráficas con los resultados obtenidos a partir de dos rúbricas de autoevaluación del ABP, de la primera y última evaluación del curso 2020-21.

- Enlace rúbrica completa primer trimestre: https://drive.google.com/file/d/13C7e_Wn-0DL7eYkxqSYBIONHS44mNlZk/view
- Enlace rúbrica completa último trimestre: https://drive.google.com/file/d/1W8z9vjkWsnLT90JuZAUuOm2CVAmN635i/view

En ellas, se recogen y sintetizan los resultados obtenidos de todo el centro.

Estas rúbricas fueron cumplimentadas por cada uno de los equipos docentes de los diferentes niveles. Se hicieron en reuniones de reflexión programadas para valorar la puesta en marcha

del Aprendizaje Basado en Proyectos —en la rúbrica, los resultados de cada nivel aparecen diferenciados por colores—.

Haciendo uso de estos mecanismos de evaluación, los equipos docentes reflexionaban al final de cada evaluación sobre cómo habían programado los proyectos incidiendo en cada uno de los principales apartados del ABP.

Una vez cumplimentados sus registros, se entregaban en Jefatura de Estudios para confeccionar un Informe de Análisis Global del Centro que posteriormente se debatía en una reunión de claustro para valorar las dificultades encontradas y los avances efectuados.

Tal y como podemos observar en las gráficas que a continuación se adjuntan, la mejora en la programación del primer trimestre al último es evidente.

En cada una de las gráficas encontramos tres niveles de desempeño:

1: Nivel Aprendiz	2: Nivel Avanzado	3: Nivel Experto

Y además, los indicadores de evaluación de programación por ABP que los equipos docentes analizaron de sus propios procesos de enseñanza:

1. Punto de partida del proyecto
2. Actividad inicial
3. Objetivos y criterios de evaluación
4. Definición del producto final
5. Gestión del aula
6. Metodología
7. Gestión de las conversaciones
8. Proceso de implementación
9. Documentación de las prácticas
10. Comunicación del producto final
11. Evaluación del proyecto
12. Valoración del alumnado
13. Evidencias de aprendizaje
14. Trabajo en equipo de los docentes
15. Grado de satisfacción

Gráfico 1: Resultados Autoevaluación ABP 3 y 4 años

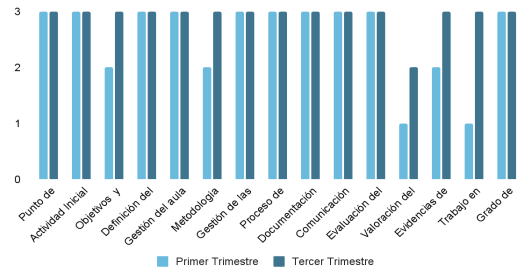


Gráfico 2: Resultados Autoevaluación ABP 5 años

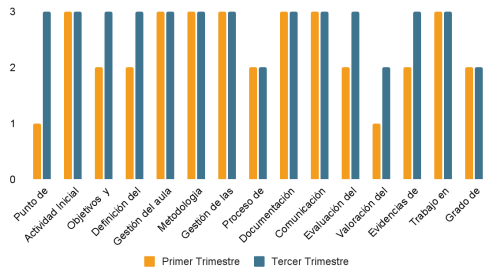


Gráfico 3: Resultados Autoevaluación 1º E.P.

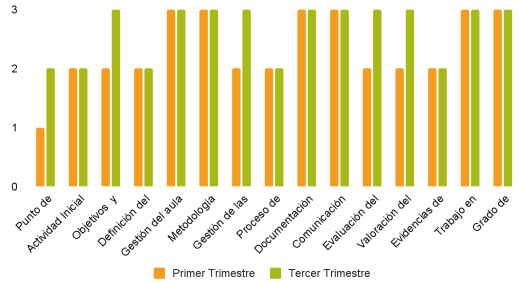


Gráfico 4: Resultados Autoevaluación 2º E.P.

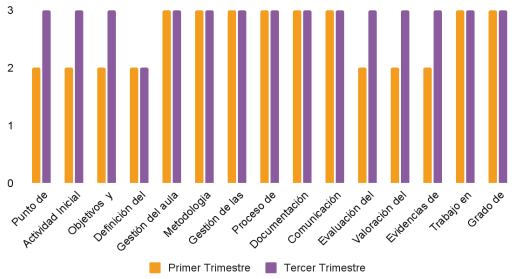


Gráfico 5: Resultados Autoevaluación 3º E.P.

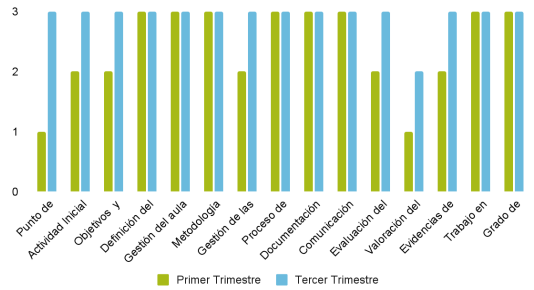


Gráfico 6: Resultados Autoevaluación 4º E.P.

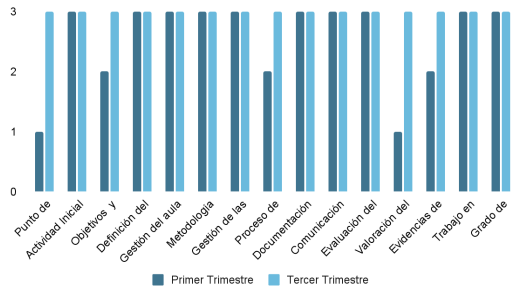


Gráfico 7: Resultados Autoevaluación 5º E.P.

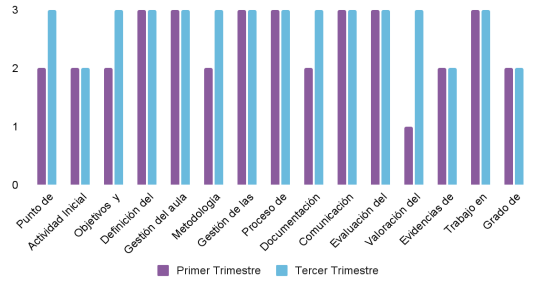
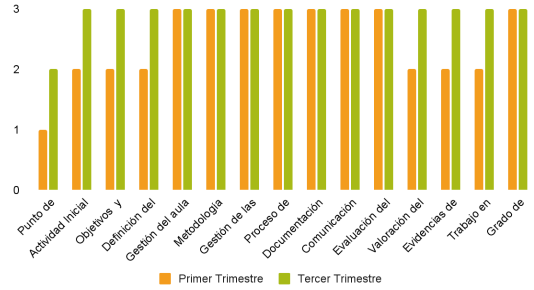


Gráfico 8: Resultados Autoevaluación 6º E.P.



Tal y como podemos observar en las gráficas, al inicio de curso, la mayoría de los equipos docentes valoran su nivel de programación de ABP según la rúbrica entre nivel aprendiz y nivel avanzado; y en la última evaluación, después de la experiencia acumulada y las jornadas de reflexión efectuadas a lo largo del curso se observan importantes mejoras. En este momento, la mayoría de los equipos docentes valoran su nivel de programación de ABP en nivel experto.

4. Conclusiones.

Como conclusión final, esta comunicación trata de ofrecer una experiencia educativa con la cual se ha conseguido que todo un centro programe coordinadamente haciendo uso de metodologías activas, en este caso, del aprendizaje basado en proyectos. Según Trujillo (2015), haciendo uso de esta metodología se permite que los alumnos adquieran los conocimientos y las competencias clave en el siglo XXI.

Los efectos positivos conseguidos no sólo se reflejaban en las aulas, en los aprendizajes de los estudiantes con aumento de motivación, rendimiento, aprendizajes competenciales, desarrollo de habilidades comunicativas… También se manifiestan en mejora del clima del claustro, las coordinaciones de los profesores, el conocimiento del currículo, la atención a la diversidad…

Es por ello que, a través de un buen liderazgo educativo por parte de los equipos directivos y estructuras coherentes de coordinación se puede conseguir que en un centro educativo se innove…, y además, ¡que todos vayan a una!

Referencias bibliográficas.

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, *41*(163), 127-141.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). Gold standard PBL: Essential project design elements. *Buck Institute for Education*, 1-4.

García Martín, J., & Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 37-63.

Molina Torres, M. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria*, 123-137.

Mujica Rodríguez, A. M. (2012). Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación. *Docencia Universitaria*, 13, 201–216.

Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(1), 113-131.

Fajardo Pascagaza, E., & Gil Bohórquez, B. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Amauta*, *17*(33), 103-118.

Pereira, M.A. (2015). *7 elementos esenciales del ABP*. Web Educalab. https://cedec.intef.es/7-elementos-esenciales-del-abp/

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación.

Revisión literaria de estudios entre 2019 y 2021 sobre el apego en la infancia.

Eva Zúñiga Sola. Universitat Oberta de Catalunya (España).

Alejandra Lence Tallón. Universidad de Navarra (España).

1. Introducción.

El término 'apego', definido por Bowlby, se vincula a las primeras interacciones entre el bebé y su madre. Sin embargo, la realidad social, los tipos de familia y los contextos culturales han variado mucho desde que se conceptualizó por primera vez la Tª del apego (1969). Por ello consideramos necesario revisar la documentación existente en torno a este vínculo y extraer nuevas conclusiones sobre su impacto en la infancia.

Este trabajo se organiza en dos apartados. En la primera parte explicaremos el concepto y características del apego, basándonos en los autores más reconocidos. En la segunda presentaremos una revisión de publicaciones realizadas entre los años 2019-2021 con muestras de niños entre 0 y 6 años. Con la redacción de ambas partes se persigue: 1) conocer en mayor profundidad el concepto de apego en la infancia desde el nacimiento y hasta el final de la Educación Infantil (5-6 años); y 2) investigar implicaciones de este vínculo en otras áreas del desarrollo. Finalmente terminaremos el trabajo exponiendo una serie de conclusiones que creemos importantes, porque presentan posibles nuevas líneas de investigación en este ámbito.

2. Contextualización.

El vínculo de apego es definido por su precursor, John Bowlby, como "resultado de respuestas instintivas importantes para la protección del individuo y la supervivencia de la especie" (1969). Su posterior demostración empírica permite añadir a la definición del apego que se trata de un vínculo emocional y afectivo (Ainsworth *et al*., 1978).

El apego, desarrollado entre los 6 y 18 meses –generalmente a los 8– (Ortiz *et al.,* 1990) se manifiesta de forma externa a partir de ciertas conductas: búsqueda de proximidad y afecto del referente, exploración del entorno y resistencia a la separación (Feeney y Noller, 1996). Las experiencias en la infancia se transforman en representaciones mentales que serán modelo en un futuro. Ellas configuran el *Internal Working Model* [modelo interno de relaciones afectivas] (Bowlby, 1969), la manifestación interna del vínculo de apego.

Desde 1990 la Tª del apego contempla 4 tipos o patrones de apego: 1) apego seguro; 2) apego ansioso-evitativo; 3) apego ansioso-ambivalente; y 4) apego ansioso-desorganizado. El patrón de apego seguro es el más beneficioso (Ainsworth *et al*., 1978; Main y Solomon, 1986), porque garantiza el afecto y cuidado que el niño necesita. Sobre ello la sensibilidad, disposición (Bishop *et al*., 2015; Ortiz *et al.,* 1990) y conducta adulta –variable según las situaciones y el tipo de apego establecido con los hijos– son fundamentales (Levy *et al*., 2015).

El apego de tipo seguro es refugio emocional para el infante y puede mejorar: la conducta y relación social, el conocimiento del entorno y el aprendizaje (Ortiz y Yarroz, 1993; Geddes, 2006). De hecho, la calidad del vínculo de apego "influye significativamente en el desarrollo intelectual" (Ortiz y Yarroz, 1993). De este modo, de las cinco áreas principales del desarrollo infantil –física, afectivo-social, del lenguaje, sensorial y cognitiva–, el apego incide especialmente sobre el desarrollo afectivo-social y el cognitivo. Por esa incidencia, el docente debe captar en el aula la naturaleza del vínculo creado entre alumno-progenitores. Es beneficioso para el niño desarrollarse en un clima escolar seguro y estable emocionalmente a partir de la relación funcional y positiva con el docente (Cantón y Cortés, 2000). Howes y Hamilton (1992) incluso consideran que este, siendo sensible a las demandas del alumnado, genera apego seguro con él. Ávila de Encío (2018) explica que este vínculo entre alumno-docente no es posible debido a los conceptos de esencialidad, directividad y afectividad. Los docentes no los cumplen porque no pueden abarcar todo el desarrollo madurativo infantil, solo tienen autoridad en el ámbito académico y su afecto se reparte anualmente con todo el alumnado.

Lo expuesto hasta el momento constituye la base sobre la que analizar los resultados extraídos de las diversas publicaciones consultadas. Ellos nos permitirán alcanzar los objetivos propuestos:

- Conocer en mayor profundidad el concepto de apego en la infancia desde el nacimiento y hasta el final de la Educación Infantil (5-6 años).
- Investigar implicaciones de este vínculo en otras áreas del desarrollo.

3. Revisión literaria.

3.1. Búsqueda de información.

En las búsquedas de información se seleccionaron las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science, PsycArticles, PsycINFO y Psychology and Behavior.

Los términos empleados en ellas relacionan "apego" ("teoría del apego") o "attachment" ("attachment theory") con los términos: "infantil", "educación infantil", "infancia", "preschool", "preschool age", "preschool education", "childhood", "early childhood", "early childhood education", "early childhood settings", "kindergarten", "infancy", "infant school", "play school", "pre-K", "pre-primary school".

3.2. Criterios de inclusión y exclusión.

Se aceptaron todo tipo de publicaciones que: 1) fueran solo empíricos; 2) incluyeran los términos mencionados; 3) estuvieran escritos en inglés o en español; 4) la muestra contemplara alumnado entre 0 y 6 años; y 5) fueran publicados entre 2019-2021.

Se excluyeron aquellas publicaciones que: 1) fueran solo teóricos; 2) no incluyeran ninguno de los términos seleccionados; 3) se limitaran a uno de los dos términos buscados; 4) el texto completo no estuviera disponible y 5) aludieran al apego en niños mayores de 7 años.

3.3. Extracción de datos.

El proceso de extracción de datos ha seguido el curso presentado en la Figura 1.

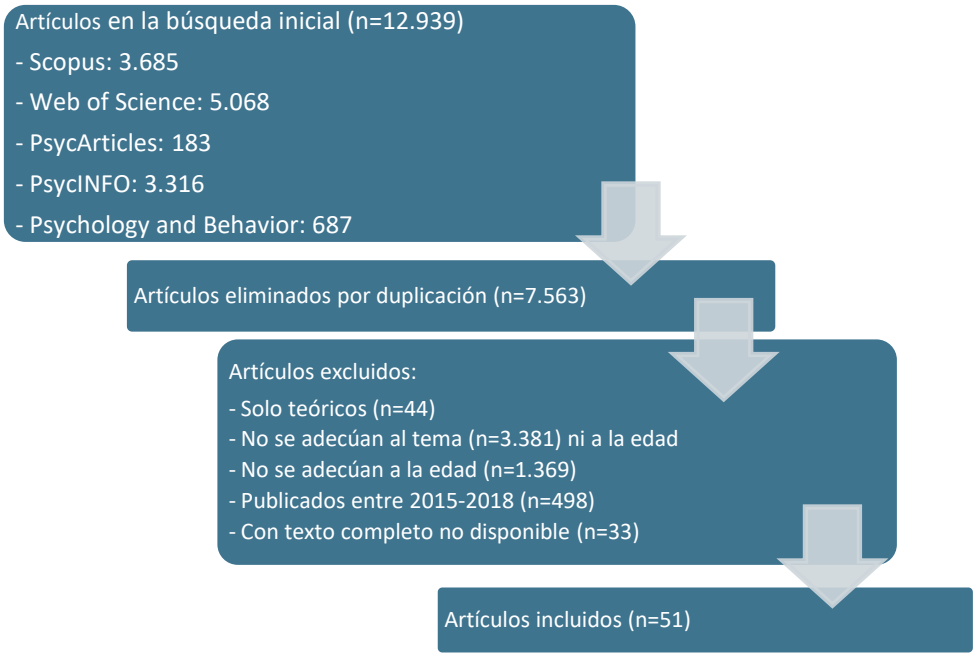


Figura 1. Diagrama de flujo sobre el proceso de selección de artículos apego-infancia entre 2019-2021.

3.4. Resultados.

Para responder a los objetivos propuestos al inicio de este trabajo, se han revisado los estudios empíricos aceptados: 51 en total. En ellos, las variables estudiadas más relacionadas con apego e infancia han sido: 1) factores parentales (sensibilidad, coparentalidad, diferencias del apego con madres y padres) [41%[37]]; 2) mecanismos clave para un desarrollo armónico (atención, regulación emocional, conducta) [18%]; y 3) experiencias traumáticas (maltrato, adopción, deprivación estimular) [10%]. En un segundo plano se han encontrado resultados sobre: a) factores relacionados con la salud (obesidad, depresión) [8%]; b) la presencia de discapacidad en la infancia (8%); c) el papel del docente (8%) y d) el Trastorno de Apego Reactivo (6%).

En el Anexo I se puede observar un resumen de los estudios, año de publicación y variables que se relacionan en ellos. A continuación, se explican los resultados más interesantes de acuerdo con las variables mencionadas con anterioridad.

- **Factores parentales**. El tipo de relaciones tempranas que mantienen padres y madres con sus hijos afecta en cascada al desarrollo sociocognitivo de los menores (Bernier *et al*., 2020). El patrón de apego y las conductas parentales fomentan o minimizan la habilidad del alumnado en: la exploración y conocimiento del entorno, la comunicación social o el desarrollo del lenguaje (Arguz *et al*., 2020). El desarrollo en cascada implica que la habilidad o destreza en un área permite que se desarrollen otras consecutivamente. Por ejemplo, la atención parental a las necesidades infantiles invita al menor a interactuar, fomentándose oportunidades en las que aprender lenguaje con el modelo de sus progenitores. Los intercambios exitosos dotan al niño de seguridad y confianza en la comunicación extrapolable al conocimiento del entorno; y así sucesivamente.

Concretamente, entre los aspectos parentales más relacionados positivamente con el apego y su desarrollo se destaca la sensibilidad parental, especialmente la materna (Walter *et al.,*

37 Porcentaje con respecto al total de publicaciones en el que se menciona la relación expresada.

2019). Manning (2019) y Liu (2019) encuentran que la ausencia o los niveles bajos de sensibilidad materna se asocian con apego de tipo inseguro. Sin embargo, Levy *et al.* (2020) no obtienen significatividad al relacionar sensibilidad materna y apego desorganizado, aunque la sensibilidad es menor frente a diadas madre-hijo con apego seguro. Considerar que primero se genera el vínculo con la madre y, posteriormente, este se reproduce en el padre (Fernandes *et al*., 2020), avala la cantidad de investigación realizada sobre la sensibilidad materna. No obstante, es pertinente explorar: 1) los efectos en el niño del vínculo establecido con madre y padre por separado; y 2) el tipo de apego generado con cada uno.

Fernandes *et al*. (2020) afirman que el apego con cada progenitor predice de manera distinta la competencia social infantil. El apego con los padres (varones) se asocia al bienestar fisiológico y la competencia social global. Además, la calidad futura del vínculo se relaciona significativamente con la conducta del padre (varón) en el juego con su hijo (Bakel y Hall, 2020). Mientras que, con las madres, el apego se vincula a una mayor implicación en la comunidad y mejor aceptación social de los iguales por parte de los niños.

Poulsen *et al.* (2019) exponen que las parejas en las que uno desarrolla un patrón de apego seguro y otro inseguro muestran menos sensibilidad hacia los hijos que aquellas en las que los dos tienen apego seguro. Una consecuencia de ello, explorada por Bureau *et al.* (2020), es que la coparentalidad se ve dificultada. La relación conyugal empeora por la tensión entre el progenitor con patrón de apego inseguro y su pareja. Cuando esta situación se prolonga, el desacuerdo impide que los hijos vean en sus padres un modelo de conducta. Sin ese modelo no pueden desarrollar estrategias para una comunicación exitosa, por lo que se frustran y empeora su comportamiento. Ante ello, la sensibilidad de los padres hacia las demandas infantiles se debilita (Beier *et al*., 2019; Mo *et al.,* 2021), propiciando que ambos generen un vínculo de apego inseguro con su hijo (Bureau *et al.,* 2020). Por todo ello, otra consecuencia es que aumenta el riesgo en el niño de sufrir problemas socioemocionales (Verschueren, 2019).

- **Mecanismos clave para un desarrollo armónico**. En una relación de apego seguro padres-hijos el vínculo protege a los niños de resultados infantiles adversos, al menos a corto plazo (Ward *et al*., 2020). Estos se sienten más confiados y queridos, aceptan el afecto que reciben y no responden con celos cuando el referente atiende a otras personas (por ejemplo, sus hermanos) (Murphy *et al*., 2020). Además, el apego seguro predispone cognitiva y conductualmente para el aprendizaje, favoreciendo la conducta prosocial (Bernier *et al*., 2020), contribuyendo al desarrollo socioemocional (Hopkins *et al*., 2019; Slade *et al*., 2019), mejorando procesos atencionales y suscitando interés por descubrir el mundo (Kammermeier *et al.,* 2020). En otras palabras, este vínculo facilita la adaptación escolar y un desarrollo infantil armónico, especialmente en un plano afectivo-social y cognitivo.

En contraposición, el apego de tipo inseguro aleja al niño del estado armónico de desarrollo. Este patrón estimula el sentimiento de soledad y la insatisfacción social (Şahin-Bayraktar y Seven, 2020). Asimismo, conlleva dificultades en habilidades sociales como la empatía (Ştefan y Avram, 2019) por la desconfianza hacia los referentes. El apego inseguro predice conductas tanto internalizantes –consumo de sustancias, cortes en las extremidades o desórdenes alimentarios– (Tupper *et al*., 2020), como externalizantes –vandalismo y agresividad– (Guo *et al*., 2021). Bilgin y Wolke (2020) descubren que este apego inseguro, concretamente el tipo desorganizado, y las conductas problemáticas pueden predecirse a partir del llanto y los problemas para dormir del bebé en los primeros tres meses de vida. Ello se explica por la imposibilidad del bebé de autorregularse y gestionar el estrés, lo cual afecta directamente al correcto desarrollo emocional y afectivo.

- **Experiencias traumáticas**. Los niños en áreas de deprivación (estimular y emocional) sufren, con más probabilidad, dificultades comportamentales, emocionales y sociales. Por ello, la necesidad de tener un patrón de apego seguro que compense las dificultades es mayor, pero es, a su vez, más complicado generarlo (Bernard *et al.,* 2019). Esas dificultades derivadas del contexto afectan a la relación de apego con los padres (Macdonald *et al.*, 2019) haciendo que sea, mayoritariamente, de tipo inseguro (ansioso ambivalente) (Mata *et al.*, 2020).

Las experiencias de maltrato y el vínculo de apego que el referente vivió en su infancia pueden afectar al lazo establecido con su hijo. Con madres víctimas de maltrato infantil (físico/psicológico), el riesgo en los niños de generar apego inseguro de tipo desorganizado es significativamente elevado (Usem, 2020). Por ello, ante la exposición de algún miembro de la familia al maltrato, es fundamental una intervención mediada por el apego (van der Asdonk *et al.*, 2020). En otras palabras, generar un patrón de apego de tipo seguro puede compensar las dificultades de una familia ante el maltrato.

Otro aspecto traumático es la privación del contacto físico del cuidador. No estar en brazos puede llevar a apego inseguro y peor gestión emocional por parte del menor (Williams y Turner, 2020). Las consecuencias de esa privación también se experimentan en periodos largos de hospitalización por enfermedad o prematuridad como demuestra Gutiérrez (2020); así como ante la ausencia prolongada de uno de los progenitores. Tupper *et al.* (2020), en un estudio con padres de familia militares, demuestran que el malestar infantil se expresa con conductas disruptivas y estado de ánimo alterado. Por ello, aunque sea el padre quien está lejos, es la relación de apego madre-hijo la que se ve afectada negativamente.

En casos de adopción el riesgo de desarrollar patrones de apego inseguro es mayor, aunque no se trata de un factor determinante, ya que otros como la edad de adopción o la vida anterior a ella pueden influir positivamente (Raby y Dozier, 2019). La desconfianza ante los padres adoptivos deriva de la vivencia previa del niño, concretamente si ha existido maltrato, negligencia parental y/o falta de cuidado y atención. En resumen, la adversidad infantil por factores ambientales, contextuales y/o familiares afecta negativamente al apego entre progenitores y descendientes (Erickson *et al*., 2019; Usem, 2020).

- **Factores relacionados con la salud**. Nelson *et al.* (2020) y Schröder *et al.* (2019) exponen en sus estudios que la relación de apego niño-referente es crítica para la salud futura del infante, concretamente para la mental (Erickson *et al.*, 2019). Esto se debe a que manifestar patrones de apego de tipo inseguro puede evidenciar una falta de satisfacción de necesidades básicas como alimentación, afecto y cuidado del niño. En esta línea, Bernard *et al.* (2019) demuestran que el apego seguro en el niño puede ser medio preventivo para la obesidad, porque implica atender esas necesidades de alimentación. Al respecto cabe destacar que, pese a que el desarrollo físico se rige por cuestiones biológicas, hay aspectos que pueden verse alterados por una relación de apego disfuncional padre/madre-hijo.
- **Presencia de discapacidad**. Teague *et al.* (2020) demuestran que las dificultades comunicativas y conductuales de algunos trastornos o discapacidades afectan a la generación de apego seguro. En otras afecciones como la ceguera la prevalencia de apego inseguro o desorganizado en niños ciegos frente a videntes no es significativa (Urqueta *et al,* 2019). Vandesande *et al.* (2019) demuestran que niños con discapacidad intelectual severa pueden generar un vínculo de apego seguro. Finalmente, Arguz *et al.* (2020) revelan que la influencia del apego prenatal, sobre todo de un patrón poco funcional (de tipo inseguro), puede ser causa de retrasos en el desarrollo.

- **Papel del profesorado**. Wilson-Ali *et al*. (2019) exponen que los docentes quieren y consideran necesario saber más sobre el apego. Verschueren y Spilt (2020) demuestran que la relación positiva profesor-alumno es beneficiosa para el apego madre-hijo, porque se evita la dependencia del docente y la indiferencia hacia la madre. Lifshin *et al.* (2020), aunque el apego ansioso-evitativo interfiere con las conductas de cuidado, no relacionan significativamente las inseguridades de apego personal docente con los sentimientos de los niños en la escuela.
- **Trastorno de Apego Reactivo** (*Reactive Attachment Disorder* [RAD]). Los síntomas de este trastorno (desinhibición social y dificultad para mantener relaciones sociales) pueden confundirse con otros diagnósticos: TDAH o autismo. La prevalencia es mayor en niños en situaciones de riesgo por: contexto, familia, violencia y/u orfandad (Bruce *et al*., 2019).

3.5. Discusión y conclusiones.

Es importante para la discusión e interpretación de resultados considerar que la mayoría de las publicaciones exploran el apego de manera indirecta, es decir, como un elemento secundario.

En respuesta al primer objetivo, el apego, pese a ser un tema ampliamente revisado desde su conceptualización en 1969, sigue siendo importante en el ámbito de la investigación. Principalmente porque la mayoría de las publicaciones estudia su relación con factores parentales o sociales, caracterizados por su variabilidad respecto al entorno, contexto o situación familiar (Macdonald *et al*., 2019; Mata *et al*., 2020). Los factores parentales que más influyen sobre el apego son la sensibilidad parental y la diferencia entre el vínculo padre-hijo y madre-hijo por separado (Beier *et al*., 2019; Usem, 2020; Walter *et al*., 2019).

Además, consideramos que su relevancia también se evidencia en la inquietud de los docentes por este vínculo y sus beneficios sobre el alumnado (Wilson-Ali *et al*., 2019). Aunque Ávila de Encío (2018) asegura que es imposible su generación no hemos encontrado evidencia de ello en la revisión. Sin embargo, su inquietud exige ofrecer pautas y herramientas al profesorado como parte de su formación permanente.

En respuesta al segundo objetivo, una mayor precisión en la elección de términos para las búsquedas podría habernos ofrecido publicaciones con más información sobre el modo en el que el apego incide en otras áreas del desarrollo. Sin embargo, las publicaciones revisadas estudian la relación del apego con algunas de las cinco áreas del desarrollo infantil: física, cognitiva, afectivo-social, sensorial y lenguaje. De ellas se derivan aspectos o habilidades secundarias sobre las que el apego incide de igual modo, por ejemplo los aspectos descritos por Ortiz y Yarroz (1993): aprendizaje (Bernier *et al*., 2020), relación social (Şahin-Bayraktar y Seven, 2020; Ştefan y Avram, 2019) y exploración del entorno (Kammermeier *et al*., 2020). Del mismo modo, el apego de tipo inseguro conlleva consecuencias, tales como: mayor inseguridad y desconfianza, problemas con la alimentación (Bernard *et al.,* 2019; Knight *et al.,* 2019; Nelson *et al.,* 2020; Tupper *et al.,* 2020) y problemas de salud mental (Schröder *et al.,* 2019). En esta línea, se ha demostrado que la presencia de discapacidad no impide una relación de apego (Teague *et al.,* 2020), aunque se vea dificultada por sus síntomas (Arguz *et al*., 2020).

En resumen, algunas de las conclusiones que extraemos de la revisión literaria son:

- Se precisa una investigación menos centrada en la terminología y conceptualización del apego y más profunda en relación con la puesta en práctica

de actitudes, procedimientos e intervenciones que apoyen a las familias en la educación global de sus hijos.
- El vínculo de apego sienta en el niño las bases para la comunicación social, el desarrollo emocional, el aprendizaje y la autoestima.
- Las consecuencias que tiene un vínculo de apego inseguro sobre la salud evidencian la necesidad de explorar esta relación en el ámbito clínico.
- El estudio de este vínculo debe contemplar los cambios constantes en la realidad social, los tipos de familia y los contextos culturales.
- El vínculo de apego en la infancia influye en áreas del desarrollo como la social y afectiva, la física, la cognitiva y el lenguaje. Por su relevancia consideramos necesario investigar esta influencia en otras etapas y con más profundidad en la etapa de educación infantil.
- Los docentes precisan herramientas con las que ayudar al alumnado en su desarrollo global y ofrecer las bondades del vínculo de apego, aunque no lo generen como tal.

Referencias bibliográficas.

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A Psychological Study of the Strange Situation.* Psychology Press.

Arguz, D., Ozbek, A., Topuzoglu, A., Orcin, E. y Janbakhishov, C. E. (2020). Association of prenatal attachment and early childhood emotional, behavioral, and developmental characteristics: A longitudinal study. *Infant Mental Health Journal, 41*(4), 517–529. https://doi.org/10.1002/imhj.21822

Ávila de Encío, C. (2018). *La relación de apego*. NARCEA.

Bakel, H. J. A. va. y Hall, R. A. S. (2020). The Father-infant relationship beyond caregiving sensitivity. *Attachment and Human Development, 22*(1), 27–31. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589058

Beier, J. S., Gross, J. T., Brett, B. E., Stern, J. A., Martin, D. R. y Cassidy, J. (2019). Helping, sharing, and comforting in young children: links to individual differences in attachment. *Child Development, 90*(2), e273–e289. https://doi.org/10.1111/cdev.13100

Bernard, K., Frost, A., Jelinek, C. y Dozier, M. (2019). Secure attachment predicts lower body mass index in young children with histories of child protective services involvement. *Pediatric Obesity, 14*(7), 1–8. https://doi.org/10.1111/ijpo.12510

Bernier, A., Beauchamp, M. H. y Cimon-Paquet, C. (2020). From early relationships to preacademic knowledge: a sociocognitive developmental cascade to school readiness. *Child Development, 91*(1). https://doi.org/10.111/cdev.13160

Bilgin, A. y Wolke, D. (2020). Infant crying problems and symptoms of sleeping problems predict attachment disorganization at 18 months. *Attachment and Human Development, 22*(4), 367–391. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1618882

Bishop, S., Stedmon, J. y Dallos, R. (2015). Mothers' narratives about having a child with cancer: A view through the attachment lens. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 20*(4), 611–625. https://doi.org/10.1177/1359104514542302

Bowlby, J. (1969). Volume I: Attachment. En *Attachment and Loss* (Vol. 1). Basic Books. https://doi.org/10.2307/588279

Bruce, M. Young, D., Turnbull, S., Rooksby, M., Chadwick, G., Oates, C., Nelson, R., Young-Southward, G. Haig, C. y Minnis, H. (2019). Reactive attachment disorder in maltreated

young children in foster care. *Attachment and Human Development, 21*(2), 152–169. https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1499211

Bureau, J. F., Deneault, A. A., Yurkowski, K., Martin, J., Quan, J., Sezlik, S. y Guérin-Marion, C. (2020). The interaction of child-father attachment and child-mother attachment in the prediction of observed coparenting. *Psychology of Men and Masculinity*. https://doi.org/10.1037/men0000309

Cantón, J. y Cortés, M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Alianza Editorial.

Corval, R., Belsky, J., Baptista, J., Mesquita, A. y Soares, I. (2019). Development and validation of an observational measure of symptoms of Reactive Attachment Disorder. *Attachment and Human Development, 21*(2), 111–131. https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1499209

Coughlan, B., Marshall-Andon, T., Anderson, J., Reijman, S. y Duschinsky, R. (2019). Attachment and autism spectrum conditions: exploring Mary Main's coding notes. *Developmental Child Welfare, 1*(1), 76–93. https://doi.org/10.1177/2516103218816707

Erickson, N., Julian, M. y Muzik, M. (2019). Perinatal depression, PTSD, and trauma: impact on mother-infant attachment and interventions to mitigate the transmission of risk. *International Review of Psychiatry, 31*(3), 245–263. https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1563529

Feeney, J. y Noller, P. (1996). *Adult Attachment*. SAGE Publications, Inc.

Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A. J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E. y Veríssimo, M. (2020). Early father-child and mother-child attachment relationships: contributions to preschoolers' social competence. *Attachment and Human Development, 22*(6), 687–704. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692045

Geddes, H. (2006). *El apego en el aula*. Editorial Graó.

Guo, Y., Spieker, S. J. y Borelli, J. L. (2021). Emotion co-regulation among mother-preschooler dyads completing the Strange Situation: relations to internalizing and externalizing symptoms. *Journal of Child and Family Studies, 30*(3), 699–710. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01812-3

Gutiérrez, M. J. (2020). Evaluación de patrones de apego en niños prematuros. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines, 37*(2), 79–93. https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.5

Hopkins, J., Gouze, K. R., Lavigne, J., V. y Bryant, F. B. (2019). Multidomain risk factors in early childhood and depression symptoms in 6-year-olds: A longitudinal pathway model. *Development and Psychopathology, 32*(1), 57–71. https://doi.org/10.1017/S0954579418001426

Howes, C. y Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: mothers and childcare teachers. *Child Development, 63*, 859–866. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01666.x

Kammermeier, M., Duran Perez, L. König, L. y Paulus, M. (2020). Attachment security and attention to facial emotional expressions in preschoolers: an eye-tracking study. *British Journal of Developmental Psychology, 38*(2), 167–185. https://doi.org/10.1111/bjdp.12313

Knight, R. M., Albright, J. J., Huth-Bocks, A., Morris, N. K., Mills, L., Klok, K., Kallabat, N. y Drayton, A. K. (2019). Impact of behavioral feeding intervention on child emotional and behavioral functioning, parenting stress, and parent-child attachment. *Journal of Pediatric*

Gastroenterology and Nutrition, 69(3), 383–387. https://doi.org/10.1097/MPG.0000000000002382

Levy, G., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Ariav-Paraira, I., Gal, N. y Yirmina, N. (2020). Disrupted maternal communication and attachment disorganization in children with autism spectrum disorder. *Attachment and Human Development, 22*(5), 568–581. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1666287

Levy, K. N., Johnson, B. N., Clouthier, T. L., Scala, J. W. y Temes, C. M. (2015). An attachment theoretical framework for personality disorders. *Canadian Psychological Association, 56*(2), 197–207. https://doi.org/10.1037/cap0000025

Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R. y Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: evidence from a longitudinal study of first graders. *Journal of Social and Personal Relationships, 37*(2), 559–580. https://doi.org/10.1177/0265407519874881

Liu, Y. (2019). Child-parent attachment in U.S. families with Chinese adoptees: what does mixed methods research say? *Journal of Family Studies*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1624597

Macdonald, N., Gealy, A. M. y Tinney, G. (2019). Exploring the effect of an attachment intervention in areas of multiple deprivation on adult-child interaction and the implications for children's social, emotional, and behavioral development. *Early Child Development and Care 191*(5), 670–684. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1641704

Main, M. y Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. En T. B. Brazelton y M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing.

Manning, L. B. (2019). The relation between changes in maternal sensitivity and attachment from infancy to 3 years. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(6), 1731–1746. https://doi.org/10.1177/0265407518771217

Mata, C., Santelices, M. P. y Vergés, A. (2020). Do educators matter? Associations between caregivers' mentalization and preschoolers' attachment, social emotional development, and theory of mind. *Early Child Development and Care*. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1755664

Mo, X., Wang, Z. y Shao, J. (2021). Parent-child attachment and good behavior habits among Chinese children: Chain mediation effect of parental involvement and psychological Suzhi. *PLoS ONE, 16*(1), 1–12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241586

Murphy, T. P., McCurdy, K., Jehl, B., Rowan, M. y Larrimore, K. (2020). Jealousy behaviors in early childhood: Associations with attachment and temperament. *International Journal of Behavioral Development, 44*(3), 266–272. https://doi.org/10.1177/0165025419877974

Nelson, B. W., Bernstein, R., Allen, N. B. y Laurent, H. K. (2020). The quality of early infant-caregiver relational attachment and longitudinal changes in infant inflammation across 6 months. *Development Psychobiology, 62*(5), 674–683. https://doi.org/10.1002/dev.21940

Nóblega, M., Szteren, L., Marinelli, F., Bárrig-Jo, P., Núñez del Prado, J. y Conde, G. (2020). Estado mental de apego no resuelto, cuidado materno y seguridad del apego en dos diadas madre-hijo. *Ciencias Psicológicas, 14*(2). https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2315

Ortiz, M.ª J. y Yarroz, S. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Ortiz, M.ª J., Fuentes, M. J. y López, F. (1990). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. (2.ª ed., pp. 151–176). Alianza Editorial.

Poulsen, H. B., Hazen, N. y Jacobvitz, D. (2019). Parent's prenatal joint attachment representations and early caregiving: the indirect role of prenatal marital affect. *Attachment and Human Development, 21*(6), 597–615. https://doi.org/10.1080/1466734.2018.1492003

Raby, K. L. y Dozier, M. (2019). Attachment across the lifespan: insights from adoptive families. *Current Opinion in Psychology, 25*, 81–85. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.03.011

Şahin-Bayraktar, H. G. y Seven, S. (2020). The interrelationship of attachment style, sense of loneliness, and social dissatisfaction in children aged 60-72 months. *Current Psychology,* 1–9. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00888-w

Schröder, M., Lüdtke, J., Fux, E., Izat, Y., Bolten, M., Gloger-Tippelt, G., Suess, G. J. y Schmid, M. (2019). Attachment disorder and attachment theory – Two sides of one medal or two different coins? *Comprehensive Psychiatry, 95*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2019.152139

Slade, A., Holland, M. L., Ordway, M. R., Carlson, E. A., Jeon, S., Close, N., Mayes, L. C. y Sadler, L. S. (2019). Minding the Baby: Enhancing parental reflective functioning and infant attachment in an attachment-based, interdisciplinary home visiting program. *Development and Psychopathology, 32*(1), 123–137. https://doi.org/10.1017/S0954579418001463

Spangler, G., Bovenschen, I., Jorjadze, N., Zimmerman, J., Werner, A., Riedel, N., Gabler, S., Kliewer-Neumann, J. D. y Nowacki, K. (2019). Inhibited symptoms of attachment disorder in children from institutional and foster care samples. *Attachment and Human Development, 21*(2), 132–151. https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1499210

Ştefan, C. A. y Avram, J. (2019). Investigating attachment status effects on preschoolers' empathic perspective-taking. *Child and Youth Care Forum, 48*(5), 663–675. https://doi.org/10.1007/s10566-019-09498-5

Teague, S. J., Newman, L. K., Tonge, B. J., Gray, K. M., Aery, A., Andersson, E., Arciuli, J., Arora, S., Bezzina, L., Blackmore, R., Borland, R., Caruana, J., Cawood, D., Clarke, K., Day, J., Dossetor, D., Einfeld, S., Emerson, E., Evans, H., … y Wallman, E. (2020). Attachment and child behavior, and emotional problems in autism spectrum disorder with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 33*(3), 475–487. https://doi.org/10.1111/jar.12689

Tupper, R., Bureau, J. F., Deneault, A. A., Dixon-Luinenburg, T. y St-Laurent, D. (2020). The contributions of child-mother attachment, maternal parenting stress, and military status to the prediction of child behavior problems. *Infant Mental Health Journal, 41*(5), 723–737. https://doi.org/10.1002/imhj.21854

Urqueta, A., Meinz, P., Morash, V. S., Lei, D., Kronberg, J., Lara, S., Jian, S. y Moore, M. (2019). Applicability and attachment findings of the Strange Situation Paradigm in infants with visual impairment. *Infant Mental Health Journal, 40*(6), 835 – 849. https://doi.org/10.1002/imhj.21817

Usem, J. (2020). *Maternal adverse childhood experiences and child-attachment: the role of secure base script knowledge and sociodemographic risk* [Tesis doctoral]. The New School for

Social Research (Nueva York). https://search.proquest.com/docview/2454194171?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

van der Asdonk, S., Cyr, C. y Alink, L. (2020). Improving parent-child interactions in maltreating families with the Attachment Video-feedback Intervention: parental childhood trauma as a moderator of treatment effects. *Attachment and Human Development*, 1–21. https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1799047

Vandesande, S., Bosmans, G. y Maes, B. (2019). Can I be your safe haven and secure base? A parental perspective on parent-child attachment in young children with a severe or profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 93*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103452

Verschueren, K. (2019). Attachment, self-steem, and socio-emotional adjustment: there is more than just the mother. *Attachment and Human Development, 22*(1), 105–109. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589066

Verschueren, K. y Spilt, J. L. (2020). Understanding the origins of child-teacher dependency: mother-child attachment security and temperamental inhibition as antecedents. *Attachment and Human Development*, 1–19. https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751988

Walter, I., Landers, S., Quehenberger, J., Carlson, E. y Brisch, K. H. (2019). The efficacy of the attachment-based SAFE prevention program: a randomized control trial including mothers and fathers. *Attachment and Human Development, 21*(5), 510–531. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1582599

Ward, K. P., Lee, S. J., Pace, G. T., Grogan-Kaylor, A. y Ma, J. (2020). Attachment style and the association of spanking and child externalizing behavior. *Academic Pediatrics, 20*(4), 501–507. https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.06.017

Williams, L. R. y Turner, P. R. (2020). Infant carrying as a tool to promote secure attachments in young mothers: comparing intervention and control infants during the Still-Face Paradigm. *Infant Behavior and Development, 58*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101413

Wilson-Ali, N., Barratt-Pugh, C. y Knaus, M. (2019). Multiple perspectives on attachment theory: investigating educators' knowledge and understanding. *Australasian Journal of Early Childhood, 44*(3), 215–229. https://doi.org/10.1177/1836939119855214

Estrategias de respuesta educativa al TDAH en los conservatorios de música.

Alejandro Vargas Serrano. Universidad de Almería (España).

Rafaela Gutiérrez Cáceres. Universidad de Almería (España).

José Jesús Sánchez Amate. Universidad de Almería (España).

Andrés F. Mena-Guacas. Universidad Cooperativa de Colombia (Colombia).

1. Introducción.

La formación que se desarrolla en los conservatorios oficiales de música en las etapas anteriores a los estudios superiores se corresponde con las enseñanzas elementales y profesionales de la música. Para acceder a estas enseñanzas es necesario superar una prueba de aptitud en el caso de optar por el primer curso de enseñanzas elementales o bien una prueba de acceso (ordinaria en el caso del primer curso de enseñanzas profesionales y extraordinaria para el resto de cursos) (Andreu Duran et al., 2021).

Por otra parte, la figura del profesional dedicado a la atención y orientación del alumnado no existe en los conservatorios de música (Fernández Morante et al, 2021). No obstante, las tareas de orientación son llevadas a cabo bajo el paraguas de la tutorización del alumnado que, además, y puesto que corresponde al docente de la especialidad las competencias de tutorización, se encarga también de la relación entre motivación, emoción y música con acercamientos incluso a habilidades relacionadas con la neurociencia (Custodio y Cano Campos, 2017; Martínez Cantero, 2018).

En consecuencia, cualquier discapacidad, síndrome o trastorno ha de ser tratado en el ámbito de los conservatorios bajo una praxis que aglutine estrategias y prácticas educativas adaptas a las enseñanzas elementales y profesionales de la música como entornos de referencia. Las actitudes, los conocimientos y habilidades del profesorado en atención a la diversidad junto con los recursos disponibles o de necesaria creación suponen el eje troncal de la inclusión del alumnado que necesite adaptaciones significativas, no significativas o programas de apoyo de educativo (Sánchez Sánchez y Muñoz Sánchez, 2014).

La investigación que desarrollan Kerstin Alonso et al. (2015) acerca de la relación entre atención y creatividad junto con su influencia en los resultados académicos en las enseñanzas profesionales de música a través de la utilización de cuestionarios estandarizados. Dichos cuestionarios estuvieron relacionados con la inteligencia creativa y la propia atención, ofreciendo resultados significativos que determinaron que los programas preventivos o potenciadores relacionados con la capacidad de atención mejoraban sustancialmente los resultados académicos.

Asimismo, la investigación desarrollada por Sánchez Sánchez y Muñoz Sánchez (2020) sobre la discapacidad visual en los conservatorios de música y que recopilan, a través de una metodología etnográfica, información relacionada con los recursos que el profesorado utiliza en atención al alumnado con dicha discapacidad. Los resultados mostraron que existía una menor cantidad de recursos en comparación con la educación primaria y secundaria y que

muchos de los recursos didácticos habían sido elaborados por el propio profesorado en atención a sus estudiantes.

Por otra parte, la investigación llevada a cabo por Sáenz de Jubera Ocón y Chocarro de Luis (2019) para conocer las medidas implantadas en una veintena de centros educativos con relación a la atención de la diversidad en un estudio descriptivo que considera las opiniones de docentes, equipos directivos y de orientación. Obtiene resultados que muestran diferencias significativas en cuanto a la percepción de las estrategias frente a la actuación docente de la atención a la diversidad.

A partir de estas investigaciones y la revisión del marco teórico nos surgieron diferentes preguntas de investigación relacionadas con la tipología de atención a la diversidad existente en los conservatorios oficiales de música que podían existir, cuáles eran los principales rasgos de los estudiantes dentro de las diferentes clasificaciones de discapacidades, trastornos o déficit y en función de dichos rasgos cuáles podían resultar las estrategias óptimas para el trabajo en el aula de los conservatorios.

2. Metodología.

Formalizamos el objeto de investigación sobre la tipología de necesidades especiales y de apoyo educativas presentes en las enseñanzas elementales y profesionales de la música. La metodología que hemos usado se concreta en la revisión sistemática de acuerdo a los objetivos de investigación: clasificar las necesidades especiales educativas que pueden manifestarse en los conservatorios oficiales de música; identificar las necesidades específicas de apoyo educativo en las enseñanzas elementales y profesionales de la música; e indagar acerca de las estrategias de atención al alumnado con trastorno por déficit de atención que conlleve hiperactividad o carezca de la misma.

Para llevar a cabo las búsquedas de documentos designamos una base de datos hispana (Dialnet) y otras internacionales de reconocido prestigio (Scopus, Web of Science, y Google académico). Todos los documentos fueron filtrados según se correspondiesen con categorías de artículos de revistas y capítulos de libro en el intervalo desde 2011 hasta 2022 utilizando los descriptores tanto en castellano como en inglés: *conservatorio de música, atención a la diversidad, NEE, NEAE, TDAH, apoyo educativo, estrategias y guía de actuación*. Además, en la línea que Abadal Falgueras y Codina Bonilla (2009) especifican, en la aplicación de las fórmulas de búsqueda utilizamos la lógica booleana a la hora de combinar descriptores.

Precisamente, inicialmente en las búsquedas de documentos se obtuvieron una gran cantidad de textos (n=97) por lo que fue necesario eliminar los trabajos que aparecían duplicados en distintas bases de datos, los documentos cuyos títulos no se relacionaban con nuestra temática de investigación y, además, aquellas publicaciones en las que el contenido de los resúmenes y *abstracts* se alejaban de los objetivos de nuestro estudio (n=58).

Tras estos procesos selectivos iniciales procedimos a profundizar en los textos completos para aplicar los criterios de inclusión y exclusión designados en función de: a) los programas educativos y la tipología de institución (descartando aquellos textos que no aludiesen a la formación musical de ámbito formal, estuvieren relacionados con el ámbito de la neurociencia o con la neuropsicología); b) tipología de licencias de acceso a los textos (exclusión de textos sin acceso completo); c) calidad e impacto de las publicaciones y alojamientos (descartando aquellas revistas y editoriales sin revisión de pares). En consecuencia, la fase de elegibilidad de textos dio lugar a la selección final de acuerdo a la superación de todas las fases de selección (n=16). Los documentos fueron codificados en categorías de análisis según la fecha de

publicación, edad de los estudiantes, técnicas de investigación y principales resultados, fundamentalmente (véase figura 1).

3. Resultados.

Seguidamente mostramos los resultados obtenidos en función de la clasificación y categorización emergente afloradas durante el proceso de análisis según las necesidades especiales educativas, las necesidades de apoyo educativo y las estrategias en atención al alumnado con trastorno por déficit de atención.

Referencia	Muestra	Método	Principales resultados
Baker y Green (2016)	Docentes y alumnado de diferentes edades	Métodos mixtos	Ofrece opiniones y estrategias ante la discapacidad visual y la práctica musical a través de opiniones de personas de diferentes niveles y sectores educativos.
Barrio Aranda et al. (2019)	Alumnado de edades tempranas	Experimental sobre grupo focal	Identificación de estrategias docentes proactivas, inclusivas y colaborativas ante las necesidades educativas específicas
DeBoth (2020)	Alumnado con edades tempranas	Métodos mixtos	Mejora de habilidades motoras y sensibilidad digital dentro de la discapacidad visual. Aumento de la motivación y disfrute del alumnado ante estrategias de adaptación en la práctica instrumental del piano.
Fasano et al. (2019)	Alumnado en edades tempranas	Experimental. Grupo control y focal	Inhibición y control de impulsos del alumnado con TDAH a través de estrategias de la práctica musical en grupo.
Googdin (2011)	Alumnado preadolescente y adolescente	Estudio cuasi experimental	Interpretación, rítmica e improvisación con relación a las habilidades sociales del alumnado con hiperactividad. Identificación de mejoras cognitivas en diferentes competencias y también en la actuación docente del profesorado.
Groß et al. (2022)	Alumnado adolescente	Intervención experimental. Grupo control y focal	Identificación y comparación entre actitudes y procesamiento musical de alumnado TDA con y sin hiperactividad y dislexia. Estrategias frente a improvisación, rítmica e interpretación
Hansem et al. (2020)	Estudiantes graduados y posgraduados	Intervención experimental. Grupo control y focal.	Identificación de rasgos conductuales de cara a la práctica artística (hiperactividad, ansiedad). Mejoras cognitivas y de atención en función de las estrategias adaptadas. Incremento de control y fluidez en las experiencias.
Lorenzo de Reizábal (2017)	Profesorado de música	Experimental sobre un grupo focal	Estrategias docentes para la praxis educativa en diferentes agrupaciones musicales a través de la transversalidad de los valores
Oaklan et al. (2014)	Estudiante de posgrado	Estudio de caso	Estrategias y respuesta educativa frente a la discapacidad física en el ámbito del canto
Orejudo Santos et al. (2021)	Estudiantes adolescentes, graduados y posgraduados	Experimental sobre grupo focal	Identificación del apoyo social de docentes y familias como estrategia para la superación de las dificultades. Trabajo colaborativo de pares iguales como estrategia de aula.
Pickard (2019)	Alumnado adolescente y preadolescente	Estudio de caso	Estrategias y mejoras en el aprendizaje de la técnica instrumental por parte de alumnado con síndrome de Down
Quiroga Fuentes y Ángel Alvarado (2021)	Docentes enseñanza formal	Estudio de caso	Estrategias permisivas y facilitadores del profesorado en atención a la diversidad del alumnado a través de la práctica instrumental en grupo.
Rodrigo Martín et al. (2020)	Alumnado de edades tempranas (8 – 10 años)	Experimental	Resultados de aprendizaje satisfactorios en función del enfoque inclusivo en atención a la diversidad, con el tratamiento de los valores y la música como principal herramienta educativa.
Rocha y Cardoso (2019)	Formación posobligatoria	Estudio de caso (trisomía)	Las TIC con utilización de la música en la atención al alumnado con NEE posibilitaron mejoras significativas en habilidades sociales, trabajos en grupo y solución de problemas sin ningún tipo de adaptación.

Smolej Fritz y Peklaj (2019)	Alumnado con edades tempranas	Experimental sobre grupo focal	Estrategias y mejoras que aporta el método Willems como herramienta en la atención al alumnado con distintas discapacidades.
Wilde y Welch (2022)	Alumnado adolescente y preadolescente	Estudio de caso.	Reducción de comportamientos asociados al TDAH durante la ejecución instrumental. Identificación de estrategias docentes frente al TDAH.

Tabla 1. Investigaciones analizadas.

3.1. Clasificación de las necesidades educativas específicas en los conservatorios de música.

A la hora de clasificar las distintas necesidades educativas específicas debemos considerar que se diferencian diferentes categorías para su ordenamiento. En la categoría de trastornos graves del desarrollo se agrupan aquellos desajustes significativos detectados en la etapa de educación infantil. No obstante, determinan los retrasos evolutivos y los trastornos del desarrollo posterior del lenguaje y psicomotor (Pickard, 2019). Las categorías relacionadas con las diferentes discapacidades se caracterizan de la siguiente forma: discapacidad visual, según afectación de ceguera total, parcial o baja visión que dificulte el aprendizaje; discapacidad intelectual, con distintos niveles de afectación desde leve a profunda que conlleve dificultades para realizar las tareas diarias rutinarias (según la relación entre edad y nivel de desarrollo cognitivo en comparación con los niveles habituales generales); discapacidad auditiva, sordera o hipoacusia que provocan diferentes problemas de comunicación y lenguaje; la discapacidad física conlleva alteraciones del sistema nervioso, muscular o bien óseo (Baker y Green, 2016; DeBoth, 2020).

Los trastornos del lenguaje y la comunicación se relacionan con diferentes problemas y alteraciones en habilidades relacionadas con la práctica verbal, la pronunciación de palabras o recepción de mensajes, fundamentalmente (Oakland et al., 2014). Los trastornos del espectro autista repercuten sobre el ámbito de la comunicación y de las relaciones sociales a las personas afectadas ocasionando conductas y comportamientos poco habituales. El autismo, el síndrome de Asperger, el síndrome de Rett, el trastorno desintegrativo y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado son con frecuencia identificados a través del ámbito del canto y la práctica en grupo (Lorenzo de Reizábal, 2017; Oakland et al., 2014).

Los trastornos graves de conducta se muestran a través de comportamientos repetitivos e incontrolables que dan lugar a problemas relevantes en el ámbito social. Los tres tipos en los que se clasifican son: el trastorno disocial que se caracteriza por la presencia de acciones violentas hacia otras personas, destrozos de objetos propios o ajenos e incluso, en algunos casos, pequeños hurtos; el negativismo desafiante conlleva el enfrentamiento constante y repetitivo hacia los adultos con algún tipo de autoridad ya sean familiares directos o no; y, por último, el trastorno no especificado engloba a aquellos comportamientos que no se identifican dentro del negativismo desafiante o el trastorno disocial y deterioran significativamente el entorno social y familiar de las personas afectadas (Lorenzo de Reizábal, 2017; Smolej Fritz y Peklaj, 2019).

En consonancia con Hansem et al. (2020), el trastorno por déficit de atención puede conllevar hiperactividad o carecer de ella y se manifiesta a través de conductas impulsivas o dificultades para mantener la atención, fundamentalmente. Existen, a modo de clasificación, tres tipologías en función del predominio de alguna patología concreta ya sea el déficit de atención, la hiperactividad o bien la combinación de ambos (Fasano et al., 2019). Distracciones, dificultades para mantener la concentración, cambios repentinos de actividad, movimientos constantes corporales, dificultades para desenvolverse con naturalidad en los juegos y actividades en grupo, respuestas sin reflexionar o dificultades a la hora de cumplir

instrucciones son rasgos que se identifican en el alumnado afectado por el trastorno por déficit de atención (Googdin, 2011).

3.2. Identificación de las necesidades de apoyo educativo en la enseñanza elemental y profesional de la música.

El alumnado con dificultades de aprendizaje puede presentar a su vez inconvenientes relacionados con el área motriz (hiper o hipoactividad, dificultades de coordinación en gestos o movimientos determinados), la atención y la memoria (descuidos, distracciones o dispersión), la sociabilidad y la emotividad (desajustes emocionales, agresividad, desórdenes en habilidades sociales), el área matemática (errores de cálculo) y el área verbal (percepción de mensajes de forma errónea) (Rodrigo Martín et al., 2020).

Precisamente, una de las dificultades relacionadas con el lenguaje que afecta a la codificación y descodificación de los mensajes dentro de la comunicación cotidiana es la dislexia, puesto que obstaculiza el rendimiento académico del alumnado y generalmente está asociada con dificultades en la escritura. No obstante, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como dificultades de aprendizaje identifica concretamente los problemas a la hora de escribir palabras y puede estar unida también a algún problema grafomotor (Barrio Aranda et al., 2019).

Por otra parte, pueden existir otras dificultades de aprendizaje por retraso en el lenguaje que conlleven desfases en algún elemento fonológico, pragmático, semántico o morfosintáctico tanto de la expresión escrita u oral (Quiroga Fuentes y Ángel Alvarado, 2021). La capacidad intelectual límite conlleva dificultades de aprendizaje que provocan que se desarrollen diferentes problemas en el rendimiento académico, puesto que resulta habitual mostrar aletargamiento en los aprendizajes y en la adquisición de las habilidades necesarias para realizar las tareas académicas (es habitual que existan algunos problemas emocionales aparejados) (Orejudo Santos et al., 2021).

Las dificultades de aprendizaje como consecuencia del trastorno por déficit de atención que conlleve hiperactividad o carezca de ella en concomitancia con Grob et al. (2022), se establecen en función de los niveles de adaptación necesarios en cada caso. Es por ello por lo que para otorgar una respuesta educativa lo más acorde posible el déficit de atención puede ser considerado como una necesidad educativa especial o bien una necesidad específica de apoyo educativo.

Las altas capacidades intelectuales se manifiestan generalmente a través de la capacidad de manejar diferentes recursos cognitivos o bien el alumnado despunta de forma altamente significativa en algún proceso cognitivo (memorización, creatividad, lógico o espacial, entre otros). El alumnado con altas capacidades suele tener comportamientos que llaman la atención de docentes y el resto del alumnado, puesto que con frecuencia realizan preguntas complejas (para el nivel cognitivo y edad), muestran facilidad para la memorización de datos, tienen curiosidad por descubrir y aprender, la perfección es buscada en muchas actividades que realizan, la actividad es constante en sus vidas cotidianas y muestran inconformidad e independencia en edades inusuales, fundamentalmente (Smolej Fritz y Peklaj, 2019).

La educación compensatoria resulta imprescindible para el alumnado con algún tipo de irregularidad escolar que haya interferido en la adquisición de las competencias clave, haya sido producida por fracaso escolar o bien conlleve la inclusión social del alumnado (Barrio Aranda et al., 2019; Orejudo Santos et al., 2021).

3.3. Estrategias en la atención al alumnado con trastorno del déficit de atención en los conservatorios de música oficiales.

A la hora de atender las necesidades específicas del alumnado con trastorno del déficit de atención con o sin hiperactividad es necesario considerar tanto las debilidades relacionadas con la presencia de impulsos descontrolados e inquietud constante como las fortalezas que conllevan según la energía, creatividad y vitalidad que caracteriza a este alumnado (Fasano et al., 2020; Hansem et al., 2020).

Asimismo, las normas de convivencia en el aula han de estar claras y especificadas según la asignatura o materia correspondiente (respeto hacia los instrumentos musicales y otros materiales, fundamentalmente) y es necesario que incluya trabajos específicos en lugar de sanciones explícitas dentro del protocolo acordado con el propio alumnado (Wilde y Welch, 2022).

Siguiendo a Googdin (2021), las reuniones de los equipos docentes y, especialmente, el seguimiento de la tutorización con reuniones constantes (semanales o quincenales principalmente) conllevan que las medidas de mejora se implementen con relativa rapidez y fluidez para comprobar su eficacia a través de la tutoría individual. Precisamente la información obtenida a través de la tutorización del alumnado con trastorno del déficit de atención permite conocer y reforzar las conductas positivas, comprender los intereses personales y utilizar el lenguaje de forma adecuada para no incrementar las debilidades que conlleva el propio trastorno (Grob et al., 2022). Negociar las conductas y solicitar las soluciones al propio estudiante para corregir los errores producidos favorece que en los momentos de alteración actúen mecanismos de control sin enfrentamientos, puestos que es posible que se produzca el efecto contrario (Wilde y Welch, 2022).

La clase de instrumento (especialidad) generalmente se desarrolla principalmente en sesiones individuales por lo que es conveniente fomentar el diálogo que no solamente implique la rutina diaria del aprendizaje de la materia, sino que además permita adecuar actitudes de cara, sobre todo, a la práctica instrumental en grupo y, en consecuencia, al aprendizaje colaborativo. De esta forma, el alumnado con trastorno del déficit de atención podrá percibir que el docente no es un enemigo, sino que puede llegar a convertirse en un referente y guía dentro del centro educativo.

La mejora de la autoestima de las relaciones sociales también es posible fomentarlas desde el aula del conservatorio ya sea a través de impulsar la participación en actividades complementarias (cursos, audiciones o incluso concursos de estudiantes) y a través de explicaciones y apreciaciones positivas acerca de conductas impulsivas o hiperactivas (Googdin, 2011). Ejercicios de relajación y mindfulness pueden ayudar no solamente a tratar o corregir posturas incorrectas frente al instrumento, sino que además propician el incremento de la autoestima al evitar bloqueos posturales (Wilde y Welch, 2022).

En concomitancia con Hansem et al (2020), las estrategias de cara a la actuación en el aula han de estar relacionadas con la planificación y estructuración de las diferentes sesiones, la división y organización de los espacios junto con la ubicación y la utilización de los diferentes recursos (instrumentos musicales u otros) de forma eficiente y ordenada con especial atención a la distribución del alumnado. El contacto visual resulta importante para el alumnado con trastorno de déficit de atención, puesto que de esta forma el profesorado se asegura a través del lenguaje gestual que los mensajes son comprendidos. Las tareas de clase han de ser cortas

para que no sea necesario un espacio abultado de tiempo para la realización (Fasano et al., 2019).

La búsqueda de la excelencia en el trabajo del repertorio no ha de suponer un objetivo a corto plazo, puesto que la perfección que requiere puede conllevar frustraciones si no se consigue con relativa facilidad y rapidez. En consecuencia, resulta necesario para el alumnado con trastorno del déficit de atención reforzar aquellas particularidades que le resultan fáciles o se desenvuelve con sobrada destreza. La utilización de recursos visuales con diferentes colores en la partitura sobre aquellas zonas objeto de correcciones o en los lugares relevantes de los recursos didácticos utilizados en las asignaturas teóricas pueden aliviar la dispersión que con frecuencia produce la hiperactividad (Grob et al., 2022; Wilde y Welch, 2022).

Las pruebas, audiciones y exámenes son frecuentemente momentos de tensión para todo el alumnado. De forma particular, al alumnado con trastorno del déficit de atención le puede suponer el medio hacia el fracaso. Es por ello por lo que las pruebas con límite de tiempo les supone un foco innecesario de perturbación. Para adaptar las diferentes pruebas es conveniente no utilizar límites de tiempo, seccionar o dividir los contenidos de las propias pruebas y planificar con el equipo docente la secuenciación de los diferentes exámenes (Googdin, 2011)

Las pruebas orales en las asignaturas que tengan esta posibilidad (principalmente las relacionadas con las asignaturas teóricas) son un recurso que facilita al alumnado la concentración para demostrar los conocimientos adquiridos, aunque también es posible facilitar las pruebas escritas a través de mecanismos y orientaciones dirigidas hacia la reflexión acerca de los contenidos sobre los que se requiere información (Googdin, 2011). Además, siguiendo a Rocha y Cardoso (2019), las preguntas pueden estar distribuidas en lugares alejados dentro del mismo papel (incluso una única pregunta por cada cara) o mostradas una a una en diferentes pantallas o fondos en el caso de utilizar recursos electrónicos. Obviamente, las posibilidades de las tecnologías sobre gráficos y sonidos son más abundantes que el uso de los recursos tradicionales.

El trabajo en casa para el alumnado que estudia en los conservatorios oficiales de música es de vital importancia para el aprendizaje y el éxito académico. Para el alumnado con trastorno del déficit de atención es especialmente importante programar y cumplir los requerimientos del trabajo en casa. Particularmente, las rutinas en la adquisición de la técnica instrumental suelen conllevar ciertas dificultades, puesto que en ocasiones la repetición constante de pasajes, escalas, ejercicios o incluso obras puede agotar y dispersar la atención hasta tal punto que no tome consciencia de lo que se está realizando, puesto que la concentración es ínfima durante la ejecución instrumental (Hansem et al., 2020; Wilde y Welch, 2022).

Grob et al. (2022) expresan que la autonomía y la auto resolución de problemas son mecanismos naturales en el estudio de la música en general y de la técnica instrumental en particular. Pero ello no significa que el alumnado tenga que ser completamente autónomo. Por consiguiente, dotar de habilidades y procesos frente al examen y reflexión de los problemas que se plantean durante el trabajo de casa resulta muy importante a la hora de adquirir la técnica instrumental. La agenda, cuaderno o diario de clase es un recurso útil para el aprendizaje progresivo del trabajo autónomo en casa (Wilde y Welch, 2022). La colaboración entre familia y equipo docente (con la figura del tutor al frente) ha de ser sistemática y fluida. Las reuniones y el intercambio de información son imprescindibles, puesto que facilitan la comprensión de las características del estudiante y permite el asesoramiento de las familias en aquellos casos que sea necesario

Por otra parte, los acuerdos de cara a la supervisión del trabajo en casa por parte de las familias pueden ser muy variados e incluir los recursos tecnológicos. De esta forma, las anotaciones tradicionales con distintos colores dan paso a agendas electrónicas que avisan con sonidos, videos u otros recursos de la necesidad de realizar tareas e inciden en refuerzos positivos tras la realización o superación de las mismas (Googdin, 2011; Hansem et al., 2020). Igualmente, la fluidez en el intercambio de información a través de los recursos tecnológicos ofrece facilidades y permite a familias y docentes el imprescindible contacto sin necesidad de desplazamientos o cumplimentación de protocolos (solicitud tutoría o actas de reuniones, en su caso).

4. Discusión.

Con relación a la categoría de la clasificación de las necesidades educativas específicas en los conservatorios de música nuestros resultados convergen con los de la investigación de Sánchez Sánchez y Muñoz Sánchez (2014). No obstante, esta clasificación difiere con la descripción en torno al ámbito de la neurociencia que tratan Custodio y Cano Campos, 2017, puesto que la atención a la diversidad en los conservatorios según dichos autores se concentra en el tratamiento de la motivación en el trabajo emocional. Precisamente los apoyos educativos en función de las características de los estudios musicales tal y como nuestro estudio identifica, difiere con Andreu Duran et al. (2021) y con Sáenz de Jubera Ocón y Chocarro de Luis (2019) debido a la consideración que designan de las pruebas de acceso.

Por su parte el TDAH y la ejecución instrumental en la investigación de Wilde y Weich (2022), se alinean con los resultados obtenidos en este estudio. En lo que respecta a la praxis educativa de los docentes y las mejoras cognitivas y competencias que el estudio de Googdin (2011) determinan, aunque no de forma significativa, tienen divergencias con las estrategias de aula identificadas a pesar de la variedad de edades que el estudio abarca. Por su parte, las estrategias con inclusión de TIC y mejoras sociales que identifican Rocha y Cardoso (2018) convergen con nuestros resultados de igual forma que Sánchez Sánchez y Muñoz Sánchez (2014) establecen a pesar del fundamental papel que atribuyen a los docentes a la hora de la toma de decisiones en atención a la diversidad.

5. Conclusiones.

En la clasificación del alumnado con necesidades educativas especiales se distinguen las categorías de los trastornos graves del desarrollo, las discapacidades visuales, físicas, intelectuales y auditivas, los trastornos en la comunicación, de conducta, del espectro autista, por déficit de atención con hiperactividad o sin ella y otros trastornos y enfermedades raras.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo precisa atención educativa distinta de la generalizada por periodos cortos o largos de tiempo ya fuere por mostrar necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades de aprendizaje o necesitar acciones compensatorias educativas (Sánchez Sánchez y Muñoz Sánchez, 2014).

Dentro de las dificultades de aprendizaje podemos distinguir entre dificultades específicas, dificultades de aprendizaje por retraso con relación al lenguaje, debido a capacidades intelectuales limitadas, derivadas del trastorno por déficit de atención con presencia de hiperactividad o sin ella (Fasano et al., 2019). Por su parte, al alumnado con altas capacidades intelectuales podemos clasificarlo en función de la atención necesaria con relación al talento simple, compuesto o con sobredotación intelectual. Finalmente, el alumnado que requiere acciones de carácter compensatorio completa los perfiles de necesidades específicas de apoyo educativo (Sánchez Sánchez y Muñoz Sánchez, 2014).

Las estrategias para el aula frente al déficit de atención que conlleve hiperactividad o carezca de ella parten desde la eficaz coordinación del equipo directivo con cada caso y particularmente del equipo docente con la figura del docente tutor como organizador de los procesos, las reuniones y las normas de convivencia de cumplimiento esencial (Wilde y Weich, 2022). Puesto que la clase de instrumento supone el encuentro directo con la figura del tutor y además se desarrolla en sesiones individuales o en configuraciones de grupos pequeños resulta el espacio idóneo en el que obtener información del alumnado con trastorno con déficit de atención (Googdin, 2011). Asimismo, las estrategias relacionadas con la metodología de aula se concretan a través de las habilidades docentes en la comunicación (calma, respeto o comprensión, entre otras), la planificación, los refuerzos positivos, el control de conductas, la correcta ubicación en el aula (tanto del alumnado como de los instrumentos u otros recursos) y el aprendizaje cooperativo (asignaturas grupales – teóricas). Las estrategias de cara a los exámenes, audiciones u otras pruebas han de ser adaptadas en su formato (divididas si fuese necesario en el caso del lenguaje musical u otras asignaturas similares) y calculadas en función de la carga lectiva. El trabajo en casa resulta vital en las enseñanzas en el conservatorio por lo que la coordinación con las familias es esencial. Las agendas escolares y, sobre todo, el uso de las tecnologías electrónicas, se muestran como herramientas idóneas tanto para el intercambio de información como para el seguimiento de las distintas tareas educativas (Rocha y Cardoso, 2015).

Referencias bibliográficas.

Abadal Falgueras, E. y Codina Bonilla L. (2009). Bases de datos documentales: características, funciones y método. Síntesis.

Andreu Duran, M., Ponsatí Ferrer, I., Cassú Ponsatí, D., Godall Castell, P., Amador Guillem, M., & Miranda Pérez, J. (2021). Evaluation of the admission exams to the Professional Music Degrees in Catalonia. Revista Internacional de Educación Musical, 9(1), 84–97. https://doi.org/10.1177/23074841211046717

Baker, D., & Green, L. (2016). Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. Research Studies in Music Education, 38(2), 193–219. doi.org/10.1177/1321103x16656990

Barrio Aranda, L., Sabbatella, P., & Brotons, M. M. (2019). Musicoterapia en educación: un proyecto de innovación orientado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Revista Música Hodie, 19. doi.org/10.5216/mh.v19.51723

Custodio, N., & Cano Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. Revista de Neuro-Psiquiatría, 80(1). 61-71.

DeBoth, K. K., Olszewski, C. A., Roberge, N., & Owen, M. (2020). Interprofessional Occupational Therapy and Music Therapy Piano Keyboard Intervention for Preschoolers with Visual Impairments: A Non-Randomized Pilot Case Study. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 14(1), 39–58. doi.org/10.1080/19411243.2020.1787293

Fasano, M. C., Semeraro, C., Cassibba, R., Kringelbach, M. L., Monacis, L., de Palo, V., Vuust, P., & Brattico, E. (2019). Short-Term Orchestral Music Training Modulates Hyperactivity and Inhibitory Control in School-Age Children: A Longitudinal Behavioural Study. Frontiers in Psychology, 10. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00750

Fernández Morante, B., de Paula Ortiz, F., & Blanco Piñeiro, P. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers, 41(2). doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949

Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. Journal of Music Therapy, 48(4), 440–462. doi.org/10.1093/jmt/48.4.440

Groß, C., Serrallach, B. L., Möhler, E., Pousson, J. E., Schneider, P., Christiner, M., & Bernhofs, V. (2022b). Musical Performance in Adolescents with ADHD, ADD and Dyslexia—Behavioral and Neurophysiological Aspects. Brain Sciences, 12(2), 127. doi.org/10.3390/brainsci12020127

Hansen, P., Climie, E. A., & Oxoby, R. J. (2020). The Demands of Performance Generating Systems on Executive Functions: Effects and Mediating Processes. Frontiers in Psychology, 11. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01894

Kerstin Alonso, R., Martínez Monteagudo, M. C., & Martín Lobo, P. (2015). Creatividad, atención y rendimiento académico en alumnado de conservatorio profesional. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1). 473-482.

Lorenzo de Reizábal, M. (2017). Educación en valores en el contexto de las agrupaciones instrumentales y vocales 10 ideas prácticas para el aula. ArtsEduca, 17. 150-175

Martínez Cantero, I. (2018). Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa. ArtsEduca, 19. 62-83. doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.4

Morante Fernández, B., De Paula Ortiz, F., & Blanco Piñeiro, P. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. Papeles del Psicólogo, 42(1), 38-45.

Oakland, J., MacDonald, R., & Flowers, P. (2014). Musical disembodiment: A phenomenological case study investigating the experiences of operatic career disruption due to physical incapacity. Research Studies in Music Education, 36(1), 39–55. doi.org/10.1177/1321103x14521355

Orejudo, S., Candela, C., Casanova, O., & Cuartero, L. M. (2020). A social support scale for music students in music schools, academies, and conservatories: An adaptation into Spanish and a factorial invariance study. Psychology of Music, 49(6), 1589–1604. doi.org/10.1177/0305735620968626

Pickard, B. (2019). A Framework for Mediating Medical and Social Models of Disability in Instrumental Teaching for Children with Down Syndrome. Research Studies in Music Education, 43(2), 110–128. doi.org/10.1177/1321103X19855416

Quiroga Fuentes, I., & Angel Alvarado, R. (2020). Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: un estudio de caso en Chile. ARTSEDUCA, 28, 140–151. doi.org/10.6035/10.6035/artseduca.2020.28.11

Rocha, A., & Cardoso, M. (2019). Música, necessidades educativas especiais e inclusão. Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente, 2(1), 43–56. doi.org/10.37334/riesa.v2i1.10

Rodrigo Martín, I., Rodrigo Martín, L., & Viniegra, L. M. (2020). Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 17, 33–47. doi.org/10.5209/reciem.64141

Sabbatella, P. L., & del Barrio Aranda, L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 18, 251–263. doi.org/10.5209/reciem.71411

Sánchez Sánchez, L., & Muñoz Sánchez, P. (2014). Atención a la diversidad en el aula de violín. Buenas prácticas a partir de una etnografía reflexiva. II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo (pp. 861-866). Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo.

Sánchez Sánchez, L., & Muñoz Sánchez, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 49-61. doi.org/10.5209/reciem.66689

Sáenz de Jubera Ocón, M. M., & Chocarro de Luis, E. (2020). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. Revista mexicana de investigación educativa, 24(82). 789-809.

Smolej Fritz, B., & Peklaj, C. (2019). A case study of music instruction according to E. Willems' pedagogy in children with intellectual disabilities: Its impacts on music abilities and language skills. International Journal of Music Education, 37(2), 243–256. doi.org/10.1177/0255761419833082

Wilde, E. M., & Welch, G. F. (2022). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and musical behaviour: The significance of context. Psychology of Music, 030573562210811. doi.org/10.1177/03057356221081163

Construir escuela juntas: los monográficos intercentros como espacio formativo de intercambio y reflexión en el primer ciclo de Educación Infantil.

Nuria Esther Rupérez Pascual. Universidad Autónoma de Madrid (España).

Ángeles Medina de la Maza. Universidad Autónoma de Madrid (España).

1. Introducción.

La formación del profesorado es un aspecto fundamental en el desarrollo profesional de los docentes[38] sobre el que existen abundantes publicaciones y estudios. Imbernón (2021) realiza un breve análisis histórico, en España, sobre cómo ha ido cambiando la enseñanza y el sistema educativo, y, como consecuencia de ello, la formación de los docentes. Este tema preocupa a las administraciones educativas, que no dejan de hacer reformas y planes de formación inicial y permanente.

No es nuestra intención, en esta oportunidad, describir y analizar los diferentes modelos y propuestas en relación a la formación de los maestros. Tan solo queremos llamar la atención sobre el hecho de que existen muchas investigaciones, reflexiones y experiencias en relación a la formación docente en primaria, secundaria y universidad, algunas menos en relación a los maestros del 2º ciclo de educación infantil, y muy escasas en el 1er ciclo de esta etapa educativa. Las maestras de los niños de 0 a 3 años, en muchas ocasiones, son invisibles, como en otros aspectos de su profesión, en relación a su formación.

Los niños y las niñas de 0 a 6 años se encuentran en un periodo del ciclo vital en el que se producen las grandes adquisiciones del desarrollo psicológico del ser humano: crecimiento cerebral, conexiones neuronales, desarrollo de la motricidad, de los primeros sistemas semióticos, de los primeros conceptos, de la comunicación y el lenguaje, de la construcción de la identidad, de la interacción social, etc. Las últimas investigaciones sobre desarrollo temprano (Moreno-Núñez et al., 2021; Nieto y Campos, 2021; Rodríguez y de los Reyes, 2021) demuestran la enorme relevancia del período de 0 a 3 años y, por consiguiente, la importancia de contar con escuelas infantiles de calidad (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Arrillaga y Martínez, 2020) para acompañar, respetuosamente, y potenciar ese desarrollo infantil. De ahí que la formación de maestras y maestros de esta etapa educativa sea un pilar básico y fundamental para asegurar esa calidad educativa.

En este trabajo nos vamos a centrar en una experiencia formativa, desde una perspectiva narrativa y colaborativa, llevada a cabo durante dos cursos escolares (2019-20 y 2020-21) entre diversas escuelas infantiles de la zona norte de la Comunidad de Madrid, coordinadas por dos orientadoras del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Colmenar-Tres Cantos.

[38] Con el objetivo de facilitar la lectura, se utiliza generalmente el masculino genérico que hace referencia a ambos sexos. También se utilizan los términos en femenino y masculino de forma equivalente a lo largo de todo el texto. Se ha mantenido el término en masculino en los casos en los que se cita literalmente un texto o un título.

2. La formación de las maestras desde una perspectiva narrativa y colaborativa.

En numerosas ocasiones, la formación de las maestras de educación infantil oscila entre enfoques teóricos, normativos y técnicos o excesivamente practicistas, cayendo en la tentación de ofrecer "recetas que funcionan". La relación entre teoría y práctica es incierta y compleja. Muchas veces se han valorado más los conocimientos teóricos y abstractos, considerándolos superiores a los conocimientos basados en la experiencia práctica (Imbernón, 1995).

Bruner (1997) pone de relieve una contradicción evidente cuando señala que dedicamos mucho "esfuerzo pedagógico a enseñar métodos de la ciencia y el pensamiento racional (…). Sin embargo, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración" (p. 170). Una de las preocupaciones es, por tanto, la de establecer un puente entre teoría y práctica. En este sentido destacamos la concepción según la cual las personas elaboran y construyen teorías que guían su práctica, que están presentes en su práctica, de modo que existe un trasvase continuo entre los "saberes en tanto que modelos", el "saber práctico profesional" y "la actuación empírica" (Porlán, 1993).

En una época acelerada, competitiva, compleja y contradictoria, necesitamos más que nunca que los profesores sean "intelectuales transformativos" (Giroux, 1990). Nos encontramos en el marco de lo que algunos autores (Carr y Kemmis, 1988) han definido como "perspectiva crítica" o "racionalidad práctica": el profesorado analiza, junto con sus colegas, el medio en el que trabaja y sabe dar respuesta dentro de dicho medio, con un saber hacer que conjuga la teoría y la práctica. Reflexionando, por tanto, en y sobre la acción, funcionando como un "práctico reflexivo" (Schön, 1992), el profesorado puede convertirse en investigador de su propia práctica. Tal como afirma Álvarez (2012), "todo educador comprometido con la enseñanza se habrá cuestionado en algún momento de su vida la relación entre lo que sabe, lo que hace, lo que dice, lo que piensa…Cómo ser un docente más coherente, más integro…Y todo educador que se lo haya planteado habrá llegado a la conclusión de que no hay respuestas fáciles" (p. 1).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la propuesta que presentamos se fundamenta en una perspectiva narrativa y colaborativa, entendiendo que la narración sobre lo que las maestras hacen, por qué y cómo lo hacen, tiene un enorme potencial formativo porque "el saber de la experiencia, como saber subjetivo, significa que tiene que dirimirse siempre en los modos personales de atribuir significado y de dar sentido, tanto a lo que se vive como a lo que se desea. Y hacerse docente supone necesariamente poner en relación lo vivido, lo pensado, lo aprendido, para verse en una dirección de deseo" (Contreras, 2011, p. 62). Las palabras de Bruner (1997) son muy reveladoras cuando afirma que "es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros" (p. 17). Narrar, tal y como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), es lo que realizan los humanos cuando se relacionan tanto con ellos mismos como con los demás. Para estos autores, en los relatos propios aparecen opciones, relaciones, elecciones y evaluaciones de lo realizado. Por tanto, relatar constituye "un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar una identidad a sus miembros" (p. 19). Así, las maestras, al contar sus experiencias y compartirlas con otras compañeras en un marco colaborativo, se sienten comprendidas y acompañadas, pueden analizar e interpretar lo experimentado y darle un significado, transformando esas experiencias en conocimiento compartido. Tal como expresa Mortari (2002), "el saber, para construirse, requiere no solo del pensamiento reflexivo que toma la forma de un diálogo consigo misma, sino también, de la confrontación con los demás" (p. 157), entendiendo que estos saberes "están dentro de un

tejido de relaciones significativas", de un grupo de personas con las que poder compartir logros y también dudas y contradicciones.

3. Los monográficos intercentros como espacio formativo de intercambio y reflexión.

En los monográficos han participado los equipos educativos de seis escuelas infantiles de la zona norte de la Comunidad de Madrid. La idea básica de la que partíamos era visibilizar las buenas prácticas que se estaban llevando a cabo en las escuelas infantiles y compartirlas para reflexionar sobre ellas y así seguir avanzando para construir escuela juntas.

Iniciamos el proceso recogiendo los intereses manifestados por las maestras en relación a temas comunes que estaban trabajando en las escuelas. El grupo de participantes ya tenía una historia de buenas relaciones entre ellas, había sintonía, una línea de trabajo parecida y muchas ganas de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas. Tenían experiencias previas de formación conjunta, puesto que habían participado en seminarios intercentros organizados conjuntamente por ambas orientadoras.

Los objetivos que nos planteamos iban encaminados a: (1) ofrecer un espacio de intercambio de propuestas y buenas prácticas para continuar avanzando en el desarrollo profesional de las maestras de 1er ciclo de Educación Infantil; (2) crear un espacio colectivo de análisis y reflexión sobre nuestras propias prácticas para profundizar en la mejora de las mismas; (3) conocer otras propuestas que se han llevado a cabo en otras escuelas para enriquecer y ampliar nuestras propias experiencias; (4) generar una red de apoyo entre las profesionales de las escuelas para intercambiar materiales, documentación y propuestas didácticas.

Se organizaron sesiones conjuntas a lo largo del curso, por la tarde, después de la jornada laboral, para narrar e intercambiar experiencias sobre los temas elegidos previamente a los que pusimos los siguientes títulos: La acogida, la importancia del vínculo seguro; Espacios y objetos, Diseñar ambientes para crecer en armonía; Acompañar el desarrollo infantil, el papel del adulto; Pantallas digitales y primera infancia; Comunicación no violenta en la escuela infantil.

Sobre cada tema se realizaban dos sesiones al trimestre. Las primeras consistían en el intercambio de las diversas experiencias que se llevaban a cabo en cada una de las escuelas participantes. Para facilitar la recogida de las mismas, las orientadoras elaboraron un guion que ayudase a este fin. Las personas que relataban las propuestas eran voluntarias y representaban a sus respectivos equipos educativos. En las sesiones se han aportado fotos, vídeos y documentos que han apoyado sus narraciones. Dichas exposiciones tenían una duración de aproximadamente 20 minutos.

En las segundas sesiones se contaba con colaboradoras que ofrecían sus visiones y prácticas para continuar profundizando en los temas. Estas maestras se encontraban en otro momento de su vida profesional, por lo que sus narrativas contenían matices y reflexiones más elaboradas, explicitando las teorías que las sustentaban. Así mismo, aportaban materiales elaborados por ellas, fotos, vídeos y documentos.

Al final de cada sesión realizábamos un análisis, debate y reflexión sobre las experiencias presentadas, explicitando tanto aspectos positivos y aciertos como dudas, miedos y contradicciones. Concluíamos con una evaluación colectiva, utilizando diferentes técnicas de dinámica de grupos: palabras clave a modo de lluvia de ideas, post-it con frases sobre la sesión, guion de evaluación, etc.

Después de las sesiones las orientadoras elaboraban un documento que recogía las narraciones de cada escuela participante, así como las de las maestras colaboradoras, y la evaluación realizada al finalizar las mismas. Este documento se enviaba a todas las participantes a través de un grupo creado en drive, junto con un dossier de artículos seleccionados sobre la temática abordada para continuar profundizando en cada tema.

Hemos de destacar que la sala donde se celebraban los encuentros, en la sede del EAT de Colmenar-Tres Cantos, se ambientaba de modo que resultase acogedora y agradable, disponiendo las sillas en círculo y con los materiales, aportados por los equipos educativos, distribuidos para que fueran fácilmente accesibles a todas. Se han cuidado todos los detalles, incluso una merienda que se tomaba en el descanso de la sesión y que invitaba a la charla distendida y afable entre las asistentes.

4. ¿Por qué organizar unos monográficos desde la orientación educativa?

El papel del asesoramiento se encuentra, tal como Domingo (2003) apunta, en "una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y el debate, pero por ello mismo, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo" (p.97). En este ámbito existen diversos modelos que son la base de las prácticas de asesoramiento y se configuran en un abanico que va desde el modelo de experto hasta el paradigma colaborativo. Desde nuestro punto de vista, nuestro papel es comprometernos con la práctica educativa valorando lo que realizan las maestras en las escuelas infantiles y facilitando procesos de reflexión sobre la propia práctica. En este sentido, nuestras intervenciones van encaminadas a promover un asesoramiento colaborativo, centrado en los procesos (Murillo, 2004) y a favorecer propuestas de investigación en la acción que suponen no sólo una forma de investigar sobre la enseñanza, sino también una forma de entender la profesión docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan. Esto no es una tarea individual; requiere un trabajo cooperativo, un contexto social de intercambio y discusión. Para ello, utilizamos diversas estrategias formativas: diseño conjunto, con los equipos educativos de las escuelas, realización de proyectos diversos y ajustados a las necesidades y características de cada centro, trabajos en grupo, seminarios, jornadas de intercambio de experiencias entre maestras de un mismo centro y/o entre diferentes escuelas, aportación de bibliografía y de diversos documentos, visitas a escuelas infantiles de otros países o Comunidades Autónomas, asistencia de manera conjunta a ponencias o jornadas pedagógicas, etc. En esta ocasión, optamos por proponer sesiones específicas para tratar con detalle temas que suscitaban el interés de las participantes y donde ellas fueran realmente las protagonistas. Entendemos, como Rubio (2002), "que todos los sujetos tienen cosas que aportar, que no hay un saber exclusivo, que no hay uno que sabe y otros que ignoran, que el nuevo conocimiento se construye resolviendo expectativas y dificultades" (p. 22).

Por tanto, nuestro papel a lo largo de este proceso ha sido coordinar y apoyar a un grupo que aprende colaborativamente y potenciar las fortalezas de cada participante, organizando los medios y recursos necesarios para llevar a cabo estos encuentros. Hemos aportado, desde nuestro perfil profesional, estrategias para contribuir al análisis y la reflexión de las experiencias narradas, facilitando, así mismo, la ampliación de conocimientos con artículos seleccionados según las temáticas tratadas.

Tal como Rubio (2002) nos muestra, el asesor ha de "ser capaz de aportar elementos al otro para reflexionar su tarea, para resolver una duda, para vencer obstáculos, para iniciar un proceso de cambio. Pero necesita la mirada confiada del otro para poner en juego su saber ayudar" (p. 2). Por este motivo, parte fundamental de la tarea de las orientadoras ha sido crear un contexto de seguridad, que invitase al diálogo constructivo y reflexivo, evitando

situaciones rígidas o excesivamente formales para afianzar una relación cordial y de confianza con los equipos educativos, incidiendo en la vinculación con las personas. Así mismo, se ha tenido en cuenta el interés de cada educadora por mejorar y continuar aprendiendo para acompañar los procesos de cambio de cada una, fomentando su autonomía y su capacidad para pensar sobre lo que hacemos y por qué. En este sentido, hacemos nuestra la idea de Murillo (2004) cuando afirma que el asesoramiento supone "trabajar con las escuelas, más que intervenir sobre ellas" (p. 45).

5. ¿Qué ha supuesto esta experiencia para las profesionales implicadas? Conclusiones y reflexiones.

A lo largo de este proceso, vivido con gran implicación por parte de todas las participantes, hemos disfrutado de situaciones preciosas, emocionantes y muy interesantes. También hemos sorteado momentos muy difíciles debido a la pandemia por covid-19, que, entre otras cosas, nos obligó a suspender las dos últimas sesiones del curso 2019-20. Esto no consiguió desanimarnos y durante el curso 2020-21 planificamos sesiones on line, que resultaron igualmente atractivas gracias al esfuerzo y compromiso de todas.

Ha sido un recorrido formativo muy enriquecedor y colaborativo. Destacamos algunos aspectos como: (1) el buen ambiente creado entre todas, con mucho respeto, calma, armonía, escucha a las demás y valoración de todas las aportaciones y comentarios; (2) la generosidad y naturalidad en las exposiciones y comentarios, para aportar al grupo los saberes y experiencias de cada una; (3) la autorregulación de las asistentes con los tiempos para exponer y para realizar análisis y reflexiones. Curiosamente, no hizo falta la figura de una moderadora.

Las maestras han valorado estos monográficos con palabras como estas: "Un lugar de encuentro motivador, ameno y reflexivo donde hemos podido repensar nuestra práctica". "Se ha transmitido en las sesiones mucho respeto, sensibilidad, tranquilidad, cooperación". "Las sesiones han sido excelentes, hemos podido tratar los temas con profundidad y pensar sobre cómo escuchar y acompañar mejor a la infancia". "Estas sesiones son inspiradoras, te llegan al corazón y te ayudan a reflexionar y replantearte tu postura ante los niños/as". "La realidad difícil que tenemos en las escuelas (ratios altas, mucha burocracia, poco personal, escasez de recursos…) hace que nos desanimemos, algunas veces, pero estos encuentros nos ayudan, nos reafirman en lo que hacemos, en la línea educativa en el que estamos trabajando y nos hacen ser mejores educadoras y personas". "Es interesante conocer nuevas ideas, ver cómo organizan otras compañeras los espacios o qué tipo de materiales utilizan, todo esto te da pie a realizar nuevas cosas en tu aula". Es significativa la opinión de una maestra que acababa de iniciar su trayectoria profesional: "Soy nueva en esta profesión y me ha encantado escuchar historias hermosas y, sobre todo, aprender a saber entender a los niños/as. Muchas gracias a todas".

Sentirse acompañadas y comprendidas ha supuesto revitalizar las ilusiones en tiempos difíciles, ya que han comprobado que no están solas, tal como ellas mismas afirman: "Estoy feliz de pensar que cada día hay más personas que seguimos el mismo camino". "Agradezco que se lleven a cabo estos monográficos porque para mí son tan importantes como el día a día en la escuela. Estoy aprendiendo mucho y quiero seguir aprendiendo con todas vosotras". "Me habéis trasmitido mucha paz. Me costó el paso de una manera de trabajar a otra pero ahora me siento mucho mejor. Gracias".

Coincidimos con Christian (2005) en la relevancia que tiene la autoestima profesional del profesorado y en la importancia de conceptualizarla teniendo en cuenta su carácter dinámico y mediador. Tal como indica este autor, la formación permanente debería contemplar no sólo las actualizaciones curriculares o los procesos de enseñanza, sino también aumentar la

motivación y la autoestima de los docentes. A lo largo de estos monográficos hemos podido comprobar cómo se han tenido en cuenta estos aspectos, tal como lo reflejan las maestras: "El respeto por la mirada del niño/a radica principalmente en el respeto por nuestra propia mirada". "Hemos sido más conscientes de la importancia de cuidarnos a nosotras mismas". "Vemos la importancia de hacer un trabajo personal para conocernos mejor y ser conscientes de la niña que fuimos y cómo cuidarla". "Una clave es re-pensar-se". "Estas sesiones me han ayudado a hacer una reflexión interna conmigo misma". "Lo fundamental que es tener un buen equipo para acompañarnos a nosotras mismas".

En definitiva, este recorrido formativo ha puesto en el centro del proceso la participación, el diálogo entre iguales, la colaboración, valorando los saberes de cada una de las personas que han formado parte de este grupo. Hemos tenido la oportunidad de pensar juntas sobre la narración de las experiencias que se han aportado con gran apertura y, como afirma Tsipkis (2018), "pensar sobre la experiencia es hacer ligazón con la singularidad, y por ende con lo irrepetible que contiene cada intervención. Por lo cual, lo "qué hacemos" o "cómo lo hacemos" en diferentes situaciones, hace de la respuesta una construcción" (p. 77).

Para nosotras, como orientadoras, ha resultado un proceso muy apasionante en que hemos aprendido, sobre todo, y tal como bellamente expone Rubio (2002), que nuestro papel "no ha de ser de mirar al otro; es mirar al otro y mirarse en el otro estableciendo así un vínculo desde el que construir una tarea compartida en la que ambos obtengan satisfacciones y reconocimientos...A veces, no sé si asesoro o me asesoran". Así desde nuestra posición complementaria, hemos creado unos vínculos que han facilitado el proceso, escuchando y comprendiendo a cada persona participante, asegurando que todas tuviesen su espacio. El hecho de haber coordinado juntas dos orientadoras han simplificado mucho las tareas y nos ha permitido compartir dudas e inquietudes, porque, como dicen Molina, Sierra y Sendra (2016), "en nuestro oficio, lo elemental y lo esencial está siempre ahí sin resolver y sin poder resolverse de una vez para siempre. Por lo que exige, cada vez, un saber poner en juego y en relación el saber y el no-saber que lleva consigo todo acto educativo de acompañar, enseñar y aprender (p.81). En innumerables conversaciones hemos podido reflexionar sobre nuestro papel en el acompañamiento a las maestras del 1er ciclo de educación infantil y en la construcción de una escuela de calidad y calidez, más comprensiva, acogedora y abierta al entorno.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, C. (2012): ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, *60*(2), 12. https://doi.org/10.35362/rie6021326

Arrillaga, A. y Martínez. M. (2020): *El debate europeo sobre la calidad de la Educación Infantil.* Ministerio de educación y Formación Profesional.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Christian, M. (2005): La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad*, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 858-873. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130179

Contreras, J. (2011): El lugar de la experiencia. Cuadernos de Pedagogía, (417), 60-63.

https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005): Más allá de la calidad en Educación Infantil. Barcelona: Graó.

Domingo, J. (2003): El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 97-106.

https://www.researchgate.net/publication/28091170_El_asesoramiento_a_centros_educativos_una_cuestion_de_saber_poder_e_identidad

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales críticos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Imbernón, F. (2021): Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57–66. https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06

Imbernón, F. (1995): Innovación y formación en y para los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 68-72.

MEC (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.

Molina, Mª D., Sierra, J. E. y Sendra, C: (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, 65-84. CAEU / OEI

Moreno-Núñez, A., Murillo, E., Casla, M. & Rujas, I. (2021): The multimodality of infant's rhythmic movements as a modulator of the interaction with their caregivers, *Infant Behavior and Development*, *65*, 101645, https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101645

Mortari, L. (2002): Tras las huellas de un saber. Cap. VII Pensar haciendo. En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

Murillo, P. (2004): Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5, año 2, 44-57.

Nieto, C. & Campos, R. (2021): Early motor copying behaviours: analysis of their functions and relationship with language. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2021.2007904

Porlán, R. (1993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

Rodríguez; C. & de los Reyes, J. L. (coord.) (2021): *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil.* Barcelona: Horsori.

Rubio, J. L. (2002): La mirada del otro: La relación asesor-asesorados. *Àmbits de psicopedagogia i orientació,* 5 (1a. época), 22-24.

http://ambitsaaf.cat/article/view/2452/3126

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.

Tsipkis, F. (2018): Sofía. Pensar sobre la experiencia. *ÀÁF Ámbits de Psicopedagogía y Orientació*, 49 (3a. época), 67-71.

La importancia de conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible: cómo motivar a los estudiantes de Economía en la Educación Secundaria.

Virgilio Pérez Giménez. Universitat de València (España).

1. Introducción.

Este trabajo enfatiza la estrecha relación entre economía y sostenibilidad y cómo estos conceptos se vinculan con muchos otros aspectos de nuestro entorno. Con el objetivo de enviar un mensaje de concientización a nuestros jóvenes y al mismo tiempo educarlos, se propone introducir en las aulas una metodología que permita tratar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dentro de la asignatura Economía. Con esta propuesta no solo es posible concienciar a los alumnos de cómo debemos actuar si queremos conservar todo lo que tenemos y disfrutamos hoy, sino que también nos permite ofrecer una visión del mundo real, un mundo que los alumnos de secundaria conocen solo en tercera persona, ofreciendo respuestas a las cuestiones dónde estamos y hacia dónde vamos económica y socialmente si no tomamos las medidas adecuadas. Todo ello desde un punto empírico, mostrando la realidad tanto de los sujetos individuales como de la sociedad en su conjunto. Y todo ello impartiendo los contenidos marcados en los currículos oficiales.

Se ha escogido la asignatura de economía para el desarrollo de este proyecto por dos razones principales. Por un lado, porque en el sistema educativo español esta materia se imparte en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el primer curso de Bachillerato, y se considera que los alumnos de estos cursos ya han alcanzado la madurez suficiente para absorber los conceptos que se imparten en esta materia. Por otro lado, porque creemos que existe una estrecha relación entre los contenidos establecidos en el currículo económico y empresarial y los ODS, de los que hablaremos con más detalle en el siguiente epígrafe.

2. Metodología.

La metodología propuesta permite ofrecer un nuevo enfoque a la enseñanza en la educación secundaria e implementar transversalmente conceptos que nos afectan directamente como sociedad. Para González (2011), es importante reforzar los contenidos económicos en la educación secundaria para adaptar el sistema educativo a la realidad social. Es esta realidad social la que queremos mostrar a los alumnos mostrándoles los problemas del mundo actual, cómo nos afectan directamente y qué debemos hacer si queremos revertir la situación.

2.1. Relación entre Economía y Sostenibilidad.

La economía es la ciencia que se ocupa de los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades materiales humanas mediante el uso de bienes escasos. Pero ¿existe una única manera de estudiar, comprender y aprender economía? A lo largo del tiempo han ido surgiendo diferentes formas de pensamiento económico (clásico, neoclásico, keynesianismo, marxismo, escuela de Chicago, escuela austriaca...), en las que no profundizaremos aquí para no salirnos del alcance de este trabajo. Sin embargo, los dividiremos en tres grupos para hacer

más visibles nuestros argumentos. Por un lado, dos ideas opuestas: capitalismo y socialismo; por otro lado, la combinación de ambos. Se podría decir que la principal diferencia entre todos ellos es quién posee los medios de producción y en qué medida. Por otro lado, todas las consideraciones económicas tienen algo en común: la forma más eficiente y equitativa de administrar los recursos. En cualquier caso, podemos ver que cada sistema tiene sus carencias, ya que estos diferentes pensamientos implican diferentes cursos de acción, lo que a menudo conduce a escenarios complicados e incluso provoca crisis.

A raíz de las grandes crisis económicas de la historia reciente, surgieron los términos desarrollo y crecimiento sostenible, ambos referidos al crecimiento económico como tal. Si bien es cierto que existen factores que contribuyen o pueden contribuir a la prosperidad económica, estos no deben ser explotados a cualquier costo ni de ninguna manera. Si lo hace, las consecuencias podrían ser dramáticas. ¿Qué pasaría si desaparecieran esos escasos recursos a los que aludíamos en el párrafo anterior?

Hay autores que afirman que la sociedad ha caído en la trampa semántica del desarrollo y el crecimiento sostenible y que son términos contradictorios, por lo que actualmente nos encontramos en un "dilema del crecimiento". Para Tejedor e Iturricastillo (2012), en este dilema, el crecimiento no es social ni ambientalmente sostenible y el declive es inestable. De hecho, afirman que solo hay dos formas de salir de este dilema: hacer que el crecimiento sea sostenible o ralentizar el crecimiento de forma estable, ya que cualquier otra opción resultaría en un colapso ecológico y/o económico.

Con la inclusión de la variable ambiental en los modelos de crecimiento económico han surgido dos posiciones claramente diferenciadas: por un lado, la economía ambiental, que pretende sustituir los recursos naturales por tecnología y, por otro lado, la economía ecológica, que antepone los énfasis en la imposibilidad de un crecimiento exponencial, ya que vivimos en un planeta con recursos finitos (Aguado, Echebarria y Barrutia, 2009).

Por tanto, parece razonable afirmar que economía y sostenibilidad son dos conceptos que deben tratarse de forma conjunta. Una vez contextualizado el marco económico del trabajo, pasamos a profundizar sobre el concepto de desarrollo sostenible.

2.2. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Alcanzar el desarrollo sostenible se ha convertido en un desafío para la sociedad global y una obligación para toda la comunidad internacional. Así lo establece la denominada Agenda 2030, documento aprobado por Naciones Unidas en 2015 y que contó con el apoyo de los 193 estados miembros, entre ellos España. La agenda, estructurada en 17 objetivos, los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se dividen en 169 metas y 232 indicadores de seguimiento, se convierte así en la referencia fundamental para el desarrollo global hasta 2030.

El desarrollo sostenible, definido en el Informe Brundtland como un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades, combina el desarrollo económico con la protección de los bienes sociales y ecológicos. Por tanto, es un error ver la sostenibilidad solo como sinónimo de protección del medio ambiente sin tener en cuenta la economía, como ya hemos indicado.

Si bien es cierto que cada ODS representa un ámbito de acción, todos están estrechamente interrelacionados y vinculados por numerosos elementos transversales. Actuar sobre la amenaza del cambio climático afecta directamente la forma en que usamos los (escasos)

recursos naturales. Luchar por la igualdad de género o mejorar los sistemas de salud ayudará a reducir/eliminar la pobreza. Promover la paz y luchar por sociedades inclusivas reducirá las desigualdades, lo que a su vez contribuirá a la prosperidad económica. Estos son solo algunos ejemplos de las múltiples interacciones que nos presentan una oportunidad sin precedentes para transformar la forma en que vivimos en beneficio de las generaciones futuras.

No obstante, y a pesar de que existe un consenso internacional de que la Agenda 2030 es la mejor estrategia que la comunidad internacional ha ideado jamás para lograr la prosperidad y la sostenibilidad, no es jurídicamente vinculante, es decir, es de aplicación voluntaria. Esto lleva a que las metas establecidas no se estén alcanzando en los plazos previstos. De continuar las tendencias actuales, los países de la Comisión Económica Europea (CEE), entre ellos España, solo alcanzarán 23 de los 169 objetivos establecidos en los ODS en el plazo previsto (Escobar, 2021).

2.3. Las Metodologías activas.

Una metodología de aprendizaje es un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado de forma consciente y reflexiva para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alcanzar sus objetivos. Utilizar una metodología activa, abierta, diversa, motivadora, dinámica y flexible en lugar de una metodología puramente expositiva ayudará a los alumnos a alcanzar sus objetivos en mayor medida.

A través de métodos activos, el alumno se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2020). Es un principio básico del enfoque constructivista que las personas aprenden significativamente cuando construyen su propio conocimiento a partir de los conocimientos previos (Romero, 2009), utilizando la memorización en el tiempo restante.

Algunos estudios demuestran que, con los métodos tradicionales, basados en clases magistrales, los alumnos aprenden un porcentaje muy pequeño de lo que se les enseña (Duch et al., 2001). Como decimos, los métodos activos ofrecen una alternativa muy atractiva a la enseñanza tradicional porque se centran en lo que el alumno aprende y no en lo que el profesor enseña, lo que aumenta la motivación y la comprensión del alumno, implicando al alumno en su propio aprendizaje. A continuación, se presentan algunos de los métodos activos más utilizados:

- Flipped Classroom: se invierte el método de enseñanza tradicional por otro más innovador, que incrementa la motivación, genera un ambiente más agradable en el aula y mejora los resultados escolares. Los alumnos, en casa, se familiarizan con los contenidos a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Posteriormente, en clase, se desarrollan actividades, se trabaja en grupo y se realizan proyectos interesantes, teniendo como guía y soporte al docente, que proporciona ayuda personalizada.
- Design Thinking: metodología que proviene del mundo de los negocios y se utiliza tanto para la resolución de problemas como para la creación de soluciones creativas. Está inspirada en las fases que siguen los diseñadores para crear un producto o servicio, y su principal cualidad es que potencia la creatividad y el trabajo en equipo.
- Gamificación: consiste en integrar dinámicas de juego en entornos no lúdicos, como las aulas. Mediante la implementación de esta metodología se aumenta la motivación, el afán de superación y el entusiasmo por aprender de los alumnos, mientras refuerzan sus conocimientos y desarrollan habilidades como el respeto y la cooperación.

- Aprendizaje Servicio: propuesta educativa que combina los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad, con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa. Es un método que fomenta el compromiso social, y que permite aprender siendo útiles a los demás.
- Método basado en Proyectos: consiste en la resolución de problemas partiendo de unas necesidades existentes. Ayuda al alumnado a organizar su pensamiento, favoreciendo la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que se asume la responsabilidad del propio aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias. Esta metodología culmina con una exposición/explicación a otros estudiantes, lo que permite adquirir y perfeccionar habilidades como hablar en público, defender una exposición y comunicar de manera adecuada.

Si bien es cierto que, en el proyecto educativo presentado, se ha considerado apropiado aplicar la metodología del aprendizaje basado en proyectos (véase la siguiente sección), también se han utilizado otras técnicas docentes, como las presentadas anteriormente, aplicando, por tanto, una metodología docente multimétodo (Verd y López, 2008).

3. Resultados y discusión.

En respuesta a lo anterior, hemos desarrollado este proyecto de aprendizaje para abordar dos problemas existentes actualmente en la educación. Por un lado, queremos aumentar la motivación de los alumnos de cuarto curso de educación secundaria con respecto a la asignatura de economía. Por otro lado, queremos hacer visibles algunos de los problemas de la sociedad moderna que están directamente relacionados con la economía y la vida empresarial.

¿Por qué se ha elegido la asignatura de economía de cuarto de secundaria para desarrollar esta idea? Como ya se ha mencionado, en esta asignatura es cuando los estudiantes de secundaria se enfrentan por primera vez a conceptos puramente económicos. Dado que la economía ha sido tradicionalmente una asignatura que los alumnos encuentran poco interesante, bien por su contenido teórico o por la escasa conexión con la vida real, se considera necesario abordar esta asignatura desde una perspectiva más práctica e interdisciplinar, que fomente la implicación y participación del alumno, contribuyendo a aumentar su motivación por aprender y a adquirir nuevos conocimientos que le serán muy útiles en la vida adulta.

Para ello, proponemos una metodología que integre los 17 ODS en el plan de estudios de economía, en el sentido de que las realidades económica, social y medioambiental se lleven al aula para que los alumnos puedan comprender los estrechos vínculos entre estas variables, que hemos señalado varias veces en este documento.

Hemos preparado 17 fichas (una por cada ODS) en las que se detallan algunos de los objetivos de la Agenda 2030. Para cada objetivo se han identificado uno o varios términos económicos que sirven de guía al docente, permitiendo abarcar todo el temario de la asignatura, poniendo siempre el foco en la realidad económica y social actual. Cada ficha relaciona partes del contenido curricular con algunas de las metas descritas en la Agenda 2030, lo que facilita el seguimiento del problema tanto para el profesor como para los alumnos. En cada ficha se propone la realización de varias tareas, siempre siguiendo el mismo patrón. En primer lugar, se ofrece un enlace a un breve vídeo en el que se contextualiza el problema a resolver. En segundo lugar, se proponen varias actividades orientadas a fomentar el diálogo y la

participación (ámbito sociolingüístico), partiendo siempre de la lectura en grupo de los objetivos indicados y centrándose en los términos económicos destacados. Esta forma de trabajar permite introducir el contenido teórico del tema por fases, desarrollándolo según sea necesario. En tercer lugar, se ofrecen varias actividades para trabajar competencias científico-tecnológicas. Además de las actividades mencionadas, se ofrecen dos actividades extraordinarias fuera del aula, que consisten en visitas guiadas a dos empresas. Con este tipo de actividades se pretende conseguir dos objetivos: i) acercar a los alumnos al mundo empresarial y ii) reforzar lo aprendido en clase con actividades poco habituales, que permitan a los alumnos recordarlo a lo largo del tiempo.

En cuanto a la temporalización para aplicar este proyecto hemos decidido lo siguiente. Como el año escolar tiene una duración aproximada de 36 semanas, se sugiere trabajar cada ficha durante 2 semanas. Sirva esta planificación de orientación al educador, quien decidirá en última instancia cuánto tiempo considera oportuno dedicar a trabajar cada concepto y cada ODS. Además de esto, se recomienda que el curso comience con una sesión que permita contextualizar la Agenda 2030 y los ODS en un marco económico, para proporcionar a los estudiantes una visión global del curso. Del mismo modo, el curso debería finalizar con una reflexión colectiva de lo aprendido en clase.

Por lo que respecta a la evaluación, pensamos que sería interesante evaluar el aprendizaje ofreciendo a los alumnos la posibilidad de demostrar lo aprendido mediante presentaciones orales ante el resto del grupo. Este método permite evaluar a los alumnos de forma transversal, no sólo valorando si han memorizado determinados conceptos (por ejemplo, un examen final tradicional), sino también la oratoria, la puesta en escena, la defensa de un argumento, elementos que facilitan el debate y el intercambio de opiniones.

Las 17 fichas elaboradas, a las que hemos hecho referencia anteriormente, y que dan sustento al proyecto docente expuesto en este documento, quedan a disposición del lector en el siguiente enlace: https://links.uv.es/UtFWr0u.

4. Conclusiones.

Como se ha demostrado, los Objetivos de Desarrollo Sostenible encajan perfectamente en el currículo de la asignatura de economía. En este sentido, creemos que puede ser una herramienta muy útil para trabajar con los alumnos de secundaria los contenidos de esta asignatura, a la vez que se hace más visible la problemática económica, social y medioambiental a la que nos enfrentamos actualmente.

Tal y como se ha expuesto en este trabajo, la economía puede relacionarse con cualquier aspecto, concepto o circunstancia de nuestra vida cotidiana. Sería un error ver esta materia como un ente aislado, como un conjunto de conceptos y fechas de poco interés para los jóvenes. De hecho, la principal motivación de este proyecto es ofrecer una visión realista y práctica de la economía, y creemos que lo hemos conseguido, utilizando los ODS como guía.

Sin embargo, el lector puede pensar que este proyecto puede resultar demasiado ambicioso, ya que pretende abarcar una gran cantidad de contenidos en un año escolar. Y nada más lejos de la realidad. La principal motivación para desarrollar este proyecto ha sido la de acercar la realidad económica y social actual a las aulas, a través de unos materiales (17 fichas) que pueden ser útiles tanto para los profesores como para los alumnos. Pero estas fichas no deben

confundirse con las unidades didácticas tradicionales. De hecho, cada ficha podría manejarse durante varios meses o incluso durante todo un curso escolar, pero esa no es la idea. Estas fichas están pensadas para que el profesor las utilice para relacionar los conceptos económicos teóricos con el contexto del mundo real. También se anima a los docentes a introducir gradualmente la metodología propuesta, incorporando paulatinamente el contenido del plan de estudios y profundizando en él en diferentes ocasiones a lo largo del curso.

Como trabajos futuros se propone la creación de una Comisión de Desarrollo Sostenible en el centro escolar donde se ejecute este proyecto. Este órgano estaría formado por profesores y alumnos, así como por familiares y/o personal ajeno al centro. La participación de agentes externos daría más coherencia a los objetivos de este trabajo (centrado en los problemas económicos, sociales y medioambientales actuales) y, por tanto, con el tiempo, apoyaría los cambios que puedan realizarse en las aulas. Colocar carteles en los pasillos del centro u organizar actos de voluntariado (charlas, conferencias, actuaciones o representaciones) son solo algunas propuestas que darían más sentido al proyecto.

Referencias bibliográficas.

Aguado, I., Echebarria, C. y Barrutia, J. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. *Revista de Economía Mundial*, *21*, 87-110.

Duch, B. J., Groh, S. E. y Allen, D. E. (2001). *The Power of Problem-Based Learning*. Stylus Publishing, LLC.

Escobar, A. (18 de marzo de 2021). *ODS: La pandemia frena los avances de Europa, EE.UU. y varios países de Asia en la Agenda 2030*. GNDiario. https://www.gndiario.com/ods-pandemia-metas-agenda-2030

González, A. (2011). La enseñanza de la Economía como respuesta a una necesidad social. *eXtoikos*, *1*, 94-98.

Rodríguez, E. (19 de noviembre de 2020). *Tecnología y metodologías activas para la educación del siglo XXI*. Monitor Educativo. https://monitoreducativo.com/2020/11/19/tecnologia-y-metodologias-activas-para-la-educacion-del-siglo-xxi/

Romero. F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*, *3*, 1-8.

Tejedor, J. y Iturricastillo, I. (2012). La crisis económica y sus efectos: un punto de vista didáctico y ético. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 9(1), 1-18.

Verd, J. M. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. Empiria. *Revista de metodología de ciencias sociales*, *16*, 13-42.

Relaciones binacionales en la convivencia de las parejas chilenas nativas e inmigrantes colombianos que residen en la ciudad de Temuco.

Nelly María Rodríguez Pérez. Universidad Americana de Europa (Colombia).

Mireya Frausto Rojas. Universidad Americana de Europa (Colombia).

1. Introducción.

La convivencia se define como la acción de convivir, es decir vivir en compañía de otra persona u otras personas, relacionándose y aceptando el uno al otro; la coexistencia pacífica entre varios seres reunidos en un determinado lugar y en determinado tiempo de manera armoniosa (Barquero, 2014). Además, Barquero explica otra dimensión de este concepto, adiciona que la convivencia es un proceso de apropiación cognitiva, en que se trasladan pensamientos a acciones y sentimientos; expresándose a través de un estilo de vida. Esta investigación se centra en la convivencia de las parejas binacional, que se caracteriza por la incomodidad en la relación, por los modismos, diferentes pensamientos e ideales, formas de conductas, discriminación, pérdida de identidad, incomprensión sexual, temores y la falta de sentido de pertenencia.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas, como por ejemplo la violencia verbal, física, psicológica, social, domestica, donde una persona trata de controlar y ejercer poder sobre su pareja en el contexto de una relación sentimental, esto se evidencia donde no existe una buena comunicación, armonía en el hogar e insatisfacción en el área emocional, reflejando así una mala convivencia.

La investigación de esta problemática social se realizó por el interés de conocer la convivencia que se desarrolla en las parejas binacionales, esto permitió identificar las falencias que se dan dentro de la relación de parejas y se analizó el conflicto que se presenta en las vivencias personales por las diferencias culturales.

Por otra parte, desde la perspectiva de la resolución de conflictos colaborativos se establecen los indicadores que se presentan en las parejas, debido a la carencia de asimilar y adaptarse a las diferentes formas culturales.

En el ámbito profesional, desde la psicología se abordó las conductas psicosociales de cada sujeto, en el ámbito psicológico, la relación de pareja, familiar y social, donde se trabajaron las siguientes variables: migración, matrimonio binacional, convivencia y prevención.

El marco de la investigación fue de tipo cualitativo de orden fenomenológico, ya que potencia la expresión de sentimientos, de actitudes y su integración con el problema estudiado sobre las relaciones binacionales. Para esto se realizó con una serie de entrevistas a tres parejas mixtas que participan en la fundación social "El Remanente" ubicada en la Ciudad de Temuco, de la región de la Araucanía, Chile.

La finalidad de la investigación fue prevenir los conflictos que se presentan en la convivencia de los matrimonios binacionales, entre chilenos nativos e inmigrantes colombianos, desde la resolución de conflictos colaborativos.

2. Metodología.

El estudio llevado a cabo es de tipo cualitativa observacional, de tipo descriptivo, no experimental.

El diseño es corte transversal, ya que los datos fueron recogidos en un momento determinado.

Esta investigación descriptiva pretende conocer la percepción psicológica que presentan las parejas binacionales colombianas/os con chilenos/as nativos/as en ámbitos matrimoniales. Este tipo de investigación se enfoca en las experiencias de las personas que participan en la investigación, donde se busca obtener una respuesta individual acerca de las vivencias subjetivas del fenómeno estudiado.

Este estudio es de tipo cualitativo de orden fenomenológico, pues, potencia la expresión de sentimientos, de actitudes y su integración con el problema estudiado. A su vez, establecer nuevas afirmaciones y ampliar el campo investigativo.

La información obtenida a través de las narraciones de las parejas binacionales de chilenos nativos con emigrantes colombianos. Lo anterior nos permite analizar los aspectos que estas parejas consideren importantes en su relación, conocer si hay cambios en la vida en pareja, entorno familiar, o como se enfrentan a la sociedad. Con todo lo anterior se puede realizar categorías de acuerdo a las variables que más se repetirán en los relatos, y así poder identificar las semejanzas entre las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno y así encontrar ciertas similitudes y diferencias.

El instrumento utilizado es la entrevista de tipo estructurada no directiva, de tipo de información privada que consiste en el ámbito psicológico, relación de pareja, familiar, social y la participación en la fundación "El remanente" estructurada en 13 preguntas, con el fin de recopilar información de manera personal.

Para el estudio, la entrevista es de carácter individual esto con el fin de conseguir una mayor fluidez, confiabilidad y privacidad de la información obtenida.

La muestra no probabilístico intencional, corresponde a 3 parejas matrimoniales heterogéneas de entre 25 y 40 años de edad, que participan en la Fundación Social "El Remanente". La selección de los sujetos se basa en los siguientes criterios:

- Mujeres y hombres de nacionalidad colombiana y chilena.
- Entre 25 a 40 años de edad.
- Parejas matrimoniales binacionales.

3. Resultados.

Se comparan los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación, se evidencia de forma objetiva lo siguiente:

Nº de parejas	Ámbito psicológico	Ámbito de relación de pareja	Ámbito familiar	Ámbito social	Participación en la fundación "El Remanente"
Pareja 1	Se deduce en las respuestas de los entrevistados que no existe una coherencia, reflejando que no hay una buena convivencia, ya que ella sobresale con sus costumbres, no asimilando la cultura de su esposo. Por lo cual no se evidencia que hay una estabilidad en la relación de pareja.	Se compara en la pareja que para ambos es importante la compañía del uno al otro, compartiendo en el área laboral, pero se deduce que esto los han llevado a tener una relación más externas que interna, en la primera área (porque ambos son emprendedores y comportantes las necesidades del hogar) y en la segunda (se refleja en ella ya que sobresale en la toma de decisiones)	Se deduce que se encuentran tres falencias en esta área, ella como mujer toma las decisiones sobre sus hijos, segundo sobresale su costumbre y cultura colombiana y tercera excluye la familia de su esposo.	Se compara en esta área que no hay un conceso entre los dos, ya que él se ha adaptado y ha asimilado las costumbres de su esposa, mientras que ella no lo asimila y menos se adapta, siendo posesiva sobre sus costumbres y cultura, de hecho su ambiente social es con personas de su misma nacionalidad.	Se observó que de parte de ella hay más acercamiento a la fundación, ya que encuentra apoyo y es agradable porque se encuentra con personas de su misma cultura. Mientras que de parte de él no hay un acercamiento de forma regular.
Pareja 2	Se compara en esta pareja que existe una buena comunicación y esto los ha llevado a tener un buen dialogo, en efecto interactúan con facilidad para comprenderse en ocasiones difíciles que se presentan.	Se compara en este caso como él refiere que no hay una satisfacción total y comodidad en la relación matrimonial, mientras que ella expresa satisfacción en las áreas internas y externas, no teniendo una concientización de las falencias en su relación de pareja, es decir, él lo ve negativo y ella lo ve positivo, siendo esto una posible causa de la separación matrimonial.	Se compara en la relación familiar que existe una ambivalencia para él ya que han beneficiado pero también han perjudicado, realizando una comparación del perfil cultural chileno y colombiano, expresando un desagrado, sin embargo para su esposa han beneficiado ya que son de su total interés.	Se compara que en él hay múltiples descontentos en esta área, que al principio no fueron vista por el enamoramiento, pero en el proceso de la relación se dejaron ver, el cual no hubo una buena convivencia por sus instintos y costumbres de ambas culturas, él las asimiló y las aceptó con facilidad, es decir, se adaptaba al ambiente de su esposa, mientras que ella por su forma de ser, introvertida y posesiva, incomodaba a su esposo ya que él expresa: "no sabía si ella lo estaba pasando bien o mal y eso me resultaba incómodo".	Se observó que para él no fue de gran ayuda las prestaciones de la fundación para restituir su hogar y ella expresa que era una rutina y la podía realizar por sí sola, como también la resolución de los problemas en su matrimonio.
Pareja 3	Se compara en esta pareja que para ellos es beneficioso y a su vez un aprendizaje el estar con una	Se compara que existen mutuos conceptos negativos en las parejas ya que	Se compara que en este ámbito ella refiere que se siente insatisfecha en el vínculo familiar por la discriminación,	Se compara que en ambos no hay una afinidad en este ámbito, existiendo de parte de ella temores al desconocer la reacción de	Se observó que para ella ha sido beneficioso y de disfrute en el área psicosocial

	pareja binacional, sin embargo se contradicen ya que ambos expresan que su relación se ha visto afectada por las costumbres y hábitos de cada uno.	no hay satisfacción en la relación, por tratos afectivos, ya que ella expresa que el amor que le brinda su esposo no le agrada, porque es aburrido e introvertido, más por su cultura esta acostumbra al trato del hombre colombiano, que se caracteriza por ser un hombre cariñoso, juguetón, afectivo y extrovertido. En el caso de él, considera que en la relación de pareja hay diferencias en las perspectivas de la moral (para él lo moral es la infidelidad).	críticas negativas y estereotipos de parte de la familia de su conyugue mientras que el expresa que las costumbres familiares de su esposa han perjudicado su relación de pareja.	su esposo respecto a sus amistades, por otro lado, él refiere que desconoce la reacción de su pareja ya que no compartían eventos sociales.	la participación en la fundación, mas no participaba en los talleres de pareja, mientras que él expresa que no fue de ayuda a su conflicto matrimonial, es decir, no fue fructífero para la necesidad que presentaba la pareja.

4. Discusión.

Según los resultados obtenidos del análisis del instrumento de evaluación, se demuestra que se logró identificar:

- Las causales negativas que operan dentro de los matrimonios binacionales entre chilenos nativos e inmigrantes colombianos.
- Las pautas y normas de convivencia que operan dentro y fuera del hogar entre los matrimonios binacionales entre chilenos y colombianos.
- Las características que impiden una mejor convivencia en los matrimonios binacionales de parejas entre chilenos y colombianos.

Justificación

En base a los resultados obtenidos en las tres parejas se reflejaron causales negativas que operan en su relación:

En la pareja nº 1 se presentan de forma leve algunos choques culturales, se observa que tienen presente en su relación pautas y normas de convencía ya que expresan tener una buena comunicación. Ella sobresale con su cultura, reflejando que hay una asimilación mas no una adaptación respecto a la cultura chilena, además en ella se caracteriza, que impone las reglas en el hogar, aun sobre sus hijos, limitando a dichos hijos el compartir con su familia paterna, estas son características que impiden una mejor convivencia. Mientras que él es flexible respecto a la situación conflictiva que se presenta en su relación.

En la pareja nº2 se evidencia que de parte de él hay un desagrado e insatisfacción por las actitudes de su esposa en el ámbito social y desde ella critica la gastronomía colombiana por el exceso de consumo de frituras. Se evidencian pautas y normas de convivencia, ya que cuando se presentan problemas en la pareja, acuden al dialogo. Sin embargo, él expresa que son varias las características negativas que se presentan en su relación donde compara el perfil chileno con el colombiano encontrando aspectos negativos en el comportamiento de su esposa, dejando en claro cuál es su incomodidad respecto a la relación de pareja.

En la pareja nº3 existe insatisfacción de parte de ella a nivel afectivo, social y permanecer en compañía, en el caso de él refiere que las distintas perspectivas morales han perjudicado su relación. Las pautas y normas de convivencias no existen en la pareja nº3 porque ellos dan a entender que no comparten fuera del hogar y es el tiempo que pasan juntos es limitado por motivos laborales. Además, presenta mutuamente incomprensión, incomunicación, desvalor y poco afecto en la relación, donde no se refleja una buena convivencia.

5. Conclusiones.

La investigación realizada, determina que al identificar las causales negativas que contribuyen a desmejorar la convivencia en los matrimonios binacionales entre chilenos y colombianos que participan en la fundación el Remanente, de la ciudad de Temuco. Operan la violencia verbal, física, psicológica, social, control y abuso sexual, dónde se evidencio la carencia de comunicación, empoderamiento en algún integrante de las parejas, no hay comprensión en el área sexual, violencia doméstica y los estereotipos; por el cual genera conflictos de convivencia debilitando la relación en los matrimonios.

En los últimos objetivos no inciden por cuanto no se analizan normas ni las pautas de convivencia que operan dentro y fuera del hogar en los matrimonios binacionales en relación de la convivencia, puesto que los resultados de la entrevista aplicada a los matrimonios manifiestan inconformidad, sumisión, dolor y omisión. En consecuencia, desmejora la calidad de vida del hogar siendo afectados los hijos. Acorde con la hipótesis planteada, sé considera, ya que los matrimonios no fueron constantes en los talleres, terapias de parejas, por consiguiente, no se logró desarrollar habilidades de comunicación y estrategias para la prevención de conflictos, de esta manera facilitar el intercambio, asimilación y aceptación de culturas. Por otra parte, no hubo un seguimiento psicológico de parte de la fundación. No obstante, esto no obvia el hecho de que existen algunas dimensiones que mejoren la convivencia en los matrimonios binacionales con la finalidad de evitar los conflictos en el hogar a futuro. Desde esta perspectiva el estudio de "relaciones binacionales en la convivencia de las parejas chilenas y colombianos" permite el siguiente diagnóstico: con respecto a las variables se observó que son mayor de edad, cuentan con 5, 10, y 7 años de casados, eventualmente no existe consenso de autoridad en los dos para las reglas y enseñanzas para con los hijos. Evidencia que influyeron en las respuestas de las entrevistas, las causales generan el conflicto, donde desmejora la convivencia en las parejas y finalmente se obvian por la separación o conformarse y aceptar la relación soportando carencias de afecto, respecto y abusos, minimizando la armonía en el vínculo familiar. En consecuencia, el plan de análisis de datos posee un enfoque cualitativo, de aquí, la entrevista consta de 13 preguntas, las cuales se caracterizaron en cuatro factores. Como el psicológico, pareja, familiar y social, con la finalidad de análisis y resultados de la investigación. Simultáneamente en base a la observación, aplicación e interpretación del instrumento de evaluación, en resumen, se logró a demostrar a través del análisis los conflictos que desmejoran la convivencia en las parejas mixtas individual y grupal la insatisfacción.

6. Recomendaciones desde la disciplina.

Teniendo presente el conflicto que se presenta en los parajes binacionales, por diversas causales negativas que afectan de alguna manera la convivencia y armonía en el vínculo familiar se recomienda abordar desde mi perspectiva profesional. Teniendo en cuenta la recomendación de la pareja nº 2, él refiere que el consulado debería apoyar a las parejas binacionales. En consecuencia, creo conveniente que los consulados como órganos públicos administrativo podrían intervenir con talleres, charlas participativas y técnicas que faciliten una buena relación en las parejas, que se instaure la educación y el respeto a las diversidades de cultura, ya que Chile cada día se extiende a facilitar acogida a inmigrantes de diferentes nacionalidades y para ello es necesario trabajar bajo un enfoque de diferentes disciplinas, que este compuesto por trabajadores sociales, psicólogos, mediadores interculturales y bilingües para que sea de beneficio no solo a parejas entre chilenos nativos e inmigrantes colombianos, sino para cualquier pareja binacional y el idioma no sea una limitante, con el objetivo de evitar la violencia y divorcios, que de alguna manera afectan negativamente a la pareja e hijos como el resto de familia.

El enfoqué de los talleres y terapias están en prevenir, negociar y minimizar los conflictos en las parejas binacionales a través de la comunicación asertiva y sus técnicas, terapia de pareja bicultural que alude a fomentar el respeto, los valores y la comunicación, donde el uno al otro pueda interactuar en todas sus facetas y así evitar las discrepancias que se desencadenan puntos de conflictos.

Como psicólogos, tener presente las diferencias que juegan en contra y/o a favor de la pareja binacional y aplicar terapias sistemáticas, las cuales estén basadas en consejos, orientaciones, técnicas y herramientas para mejorar la comunicación y calidad de vida en ambos, así cortar los paradigmas que constatan las posibles diversidades que generan conflictos en los conyugues. Con el propósito de evitar quiebres en el matrimonio.

Para la divergencia de parejas binacionales es pertinente que desde la resolución de conflictos colaborativo sea enfocado desde la interpretación, innovación, creatividad y la dialéctica, ya que es una teoría y técnica que se caracteriza por la capacidad de dialogo, esto permitiría facilitar la negociación y evitar confrontaciones, ruptura, intransigencias, topes imperativos que conllevan a la violencia en los matrimonios, teniendo presente el proceso de la investigación con las tres parejas binacionales, es pertinente aplicar estas estrategias y herramientas, facilitando la prevención de conflictos en la convivencia de estos matrimonios binacionales.

Referencias bibliográficas.

Barquero A. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Actualidades investigativas en educación, 1-19.* https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032014000100007&script=sci_abstract&tlng=es

Cervantes, Martínez, Obregón y Rivera (2014). Sucesos estresantes y su impacto en mujeres y jóvenes de la comunidad de Cuitzeo, Michoacán. *Revista interdisciplinaria da movilidad e humano, 43, 211-224.* https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042020012.pdf

Chileatiende - Servicio de Registro Civil e Identificación. (n.d.). Gob.cl. Retrieved April 18, 2022, from https://www.chileatiende.gob.cl/instituciones/ak002?page=

De Coordinación Y Orientación -Oco, O. (n.d.). *urb-al III*. Ciudadesporelempleo.Es. Retrieved April 18, 2022, from

https://www.ciudadesporelempleo.es/files/DesarrolloEconomicoLocalycohesionsocial.pdf

De, P., Conducta, L. A., & Bleger, J. (s/f). Com.uy. Recuperado el 18 de abril de 2022, de https://psicologiaisef.webnode.com.uy/_files/2000000066ccee6ebdb/Psicologia%20de%20la%20conducta.%20Bleger.pdf

Gómez Walteros, J. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre Económico*, *13*(26), 81–89.

Modino, I. M. (2018, March 12). La familia: el divorcio y los hijos. *psicologiaonline.com*. http://www.psicologia-online.com/monografias/separacion-parental/que-es-la-familia.html

Maureira, F. (Ed). *Los cuatros componentes de la relación de pareja:* Vol. 14. _ Revista electrónica de psicología Iztacala.

Observatorio Social - Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (n.d.). Gob.Cl. Retrieved April 18, 2022, from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ (S/f). Gob.cl. Recuperado el 18 de abril de 2022, de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casenmultidimensional/casen/casen_2015.php

Innovación pedagogica: la acreditación de las competencias profesionales por experiencia laboral o de vias no formales.

Elena María Castilla Mora. (España).

1. Introducción.

Desde finales del siglo XX la humanidad se enfrenta a la sociedad de la información, globalización o mundialización y civilización científica y técnica. Seguramente ninguna causa explica mejor este carácter cambiante de nuestra sociedad como la revolución tecnológica que nos permite mover capitales, bienes, servicios, conocimientos y personas alrededor del mundo con extraordinaria celeridad, incrementando las oportunidades de competitividad y bienestar; pero exigiéndonos, en contrapartida, una fugaz adaptabilidad a las nuevas condiciones que van apareciendo en el proceso.

El ritmo cada vez más rápido fruto de la mundialización significa que la Unión Europea establezca un objetivo estratégico, "convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social" (Consejo Europeo de Lisboa, marzo 2000), y acuerde la creación de infraestructuras de conocimiento, de fomento de la innovación y de modernización de los Sistemas Educativos.

El interés por la acreditación basada en las Competencias Profesionales está unido a la regulación de las Cualificaciones Profesionales dentro del ámbito de la Unión Europea y de la Formación Profesional. Además, aparece ligado al objetivo permanente de rentabilizar o adecuar la mano de obra a las necesidades cambiantes de la sociedad.

El reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y/o a través de otras vías no formales o informales de cualificación se inscribe en las estrategias de aprendizaje permanente y de empleo impulsadas y coordinadas por la Unión Europea.

En el contexto de la Unión Europea, dentro de las políticas activas de empleo y formación que buscan fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, ocupa un lugar destacado el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje, formales, no formales e informales, con especial atención al reconocimiento de la experiencia laboral, lo que se plasmó en marzo de 2004 con los Principios comunes europeos para la convalidación del aprendizaje no formal e informal, (MIEMBROS) en 2009 con las Directrices europeas para la convalidación del aprendizaje no formal e informal, en 2015 a través del Dictamen del Comité de las Regiones con el reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal (Diario Oficial de la Unión Europea núm. C 19 de 21 de enero) y, finalmente, la Nueva Agenda de las Competencias para Europa (NSAE) en la que se recoge la

creciente importancia de la educación no formal e informal como uno de los motores del cambio.

Europa a través del Consejo de la Unión Europea señaló en la Recomendación de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, que las instituciones, en cada país miembro, *deben favorecer la existencia de recursos educativos abiertos, a través de los cuales, el ciudadano pueda ver reconocidas sus competencias profesionales que ha adquirido a lo largo de su vida a través de la formación no formal e informal* (Diario Oficial de la Unión Europea núm. C 398 de 22 de diciembre) desarrollando una política de apoyo y fomento de la validación de las competencias profesionales.

2. La Evaluación y Acreditación de las competencias profesionales por experiencia laboral o de vías no formales.

En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea.

En esta tendencia de modernización y mejora, que se corresponde con las políticas de similar signo emprendidas en otros países de la Unión Europea, se inscribe decididamente la Ley ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional cuya finalidad es la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que, en el ámbito de la competencia exclusiva atribuida al Estado por el artículo 149.1.1.a y 30.a, con la cooperación de las Comunidades Autónomas, dote de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de esta realidad, con el fin de facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales. En esta ley el artículo 8 establece en su apartado 2 que la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación y en su apartado 4 encomienda al Gobierno, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, fijar los requisitos y procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias, así como los efectos de las mismas.

Para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, del que trata el artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, se determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, regulado en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, con objeto de establecer el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias (Artículo 1). Se define la evaluación como "*el proceso estructurado por el que se comprueba si la competencia profesional de una persona cumple o no con las realizaciones y criterios especificados en las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*" [art. 5 RD 1224/2009] y tendrá como referentes las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que estén incluidas en títulos de formación profesional y/o en los certificados de profesionalidad y para la evaluación de la competencia profesional en una determinada unidad de competencia, se tomarán como referentes las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional incluidos en cada una de

ellas, de acuerdo con los criterios que se fijen en las correspondientes guías de evidencias. [art. 7 RD 1224/2009]

La evaluación y la acreditación por competencias responde a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento y es un proceso de recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso.

3. Sistema de Evaluación y acreditación por experiencia laboral o de vías no formales.

Siguiendo las líneas europeas de las políticas activas de empleo y formación, en España un primer desarrollo de la cualificación de los trabajadores hacia las demandas del tejido productivo es el Proyecto ERA (*Evaluación, Reconocimiento y Acreditación)* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Se trata de un proyecto experimental promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia, cofinanciado por el Fondo Social Europeo, dirigido desde la Subdirección General de Formación Profesional y con la participación de siete Comunidades Autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia), del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y de los Agentes Sociales. El valor de esta experiencia reside, desde el punto de vista de las políticas educativas y laborales, en derivar de ella una norma general que sirva de marco para el desarrollo del Sistema de Reconocimiento, Evaluación y Acreditación de la Competencia en todo el territorio estatal y sirvió para configurar el Real decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, que establece el procedimiento y determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, del que trata el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 5/2002.

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo e Inmigración, en colaboración con las Comunidades Autónomas, ha diseñado los protocolos y elabora los instrumentos, reflejado en el diagrama de flujo de la ilustración 2, para optimizar el procedimiento y garantizar su homogeneidad y fiabilidad.

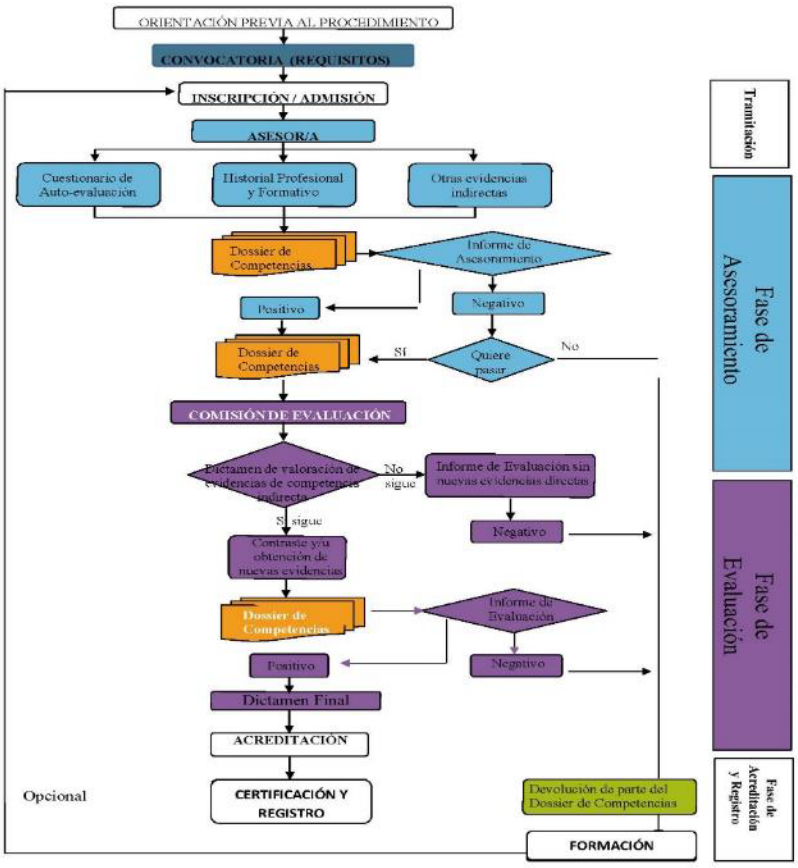


Ilustración 2 Diagrama de flujo del procedimiento. Fuente: Manual del procedimiento (MECD).

Los protocolos del reconocimiento de las competencias comprenden las fases, reflejadas en la Ilustración 2, de Asesoramiento, de Evaluación de la competencia profesional y de Acreditación y registro de la competencia profesional.

De forma previa al procedimiento es la Información y orientación, según recoge el Artículo 8 del RD 1224/2009, *las Administraciones competentes garantizarán un servicio abierto y permanente que facilite información y orientación a todas las personas que lo soliciten, de manera que las personas que se están planteando inscribirse en un procedimiento de acreditación de competencias, puedan tomar una decisión fundamentada sobre su participación en el mismo, y si fuera necesario, estos servicios de orientación acompañarán al candidato en el inicio y durante el desarrollo del mismo.*

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha desarrollado una herramienta de orientación e información, portal todofp.es (http://todofp.es/todofp/acreditacion-de-competencias.html), para obtener Información general e Información y orientación personalizada sobre el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de las Competencias Profesionales, y el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el Servicio Público de Empleo Estatal, ha creado un apartado denominado Certifica tu experiencia laboral en https://www.sepe.es.

A nivel autonómico, hay administraciones competentes que prestan este servicio a través de páginas Web, tales como el portal POP (Castilla-La Mancha) y Andalucía con Acredita (Instituto Andaluz de Cualificaciones). Las demás comunidades autónomas lo realizan a través de sus centros de orientación.

Los agentes sociales también disponen de herramientas Web que prestan servicios en materia de información y orientación para el procedimiento. Como por ejemplo, UGT que cuenta con el portal de Orientación Profesional OPTA-UGT.

En cualquier momento, el candidato puede acudir a un punto de orientación y/o información para obtener información y ayuda. Los servicios que prestarán esta información y orientación de manera presencial estarán en Centros de Educación de Personas Adultas, CEPAs, Departamentos de Orientación de Institutos de Educación Secundaria y de Formación Profesional, Centros Integrados de Formación Profesional, Centros de los Servicios Públicos de Empleo estatales y autonómicos, Ayuntamientos, Cámaras de Comercio, Organizaciones sindicales y empresariales, Otras entidades públicas y privadas

La primera fase del procedimiento de acreditación definida en el artículo 15 del Real Decreto 1224/2009 como fase obligatoria, es el asesoramiento y podrá realizarse de forma presencial o a través de medios telemáticos, cuando así lo establezcan las Administraciones responsables de la convocatoria.

Durante el proceso de asesoramiento, el/la asesor/a desarrolla una serie de actuaciones clave en relación con el análisis de las competencias profesionales de la persona candidata, con la elaboración del Dossier de Competencias y con la justificación de la información profesional aportada por la candidata o el candidato a través de diferentes vías.

Una vez valorado si la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata justifican su competencia profesional en relación con el Referente de Evaluación, el asesor/a sistematiza toda la información en un documento denominado Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia, que sirve de soporte para la elaboración del Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación. La información contenida en la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia debe estar referenciada para su localización por el/la asesor/a y posteriormente, por el evaluador/a.

Se concibe como la segunda fase del procedimiento la evaluación de la competencia profesional y se define en el artículo 16 del RD 1224/2009 como un proceso que "tendrá por objeto comprobar si los candidatos demuestran la competencia profesional requerida en las realizaciones profesionales, en los niveles establecidos en los criterios de realización, a través de una situación de trabajo, real o simulada, fijada a partir del contexto profesional".

En esta fase intervienen los/as evaluadores/as que conforman las comisiones de evaluación, organizadas por especialidades o familias profesionales correspondientes a las unidades de competencia convocadas en el procedimiento.

La evaluación de la competencia profesional propiamente dicha, se efectúa a partir de la información recopilada y las evidencias generadas (directas e indirectas), durante todo el procedimiento, de la aplicación de los métodos, actividades e instrumentos de evaluación planificados, tomando como referente las realizaciones profesionales y criterios de realización de las unidades de competencia objeto de evaluación.

Al concluir el proceso de evaluación, la Comisión realiza un Dictamen Final de todas las candidatas y los candidatos respecto al reconocimiento de su competencia en cada una de las Unidades de Competencia en las que se haya inscrito. La administración correspondiente remite a todas las personas candidatas un escrito en el que hace constar posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para acreditar en convocatorias posteriores las Unidades de Competencia reconocidas y su posible convalidación en títulos y certificados.

En España desde el inicio, 2003 proyecto ERA, hasta el 2021 se ha llevado a cabo este sistema de Evaluación y acreditación en las comunidades autónomas basándose en el Real Decreto 1224/2009. Como puede apreciarse en la tabla 1 se ha llevado a cabo un total de 326 procedimientos.

COMUNIDAD AUTONOMA	Convocatorias de procedimientos de Evaluación y acreditación por experiencia laboral o de vías no formales															
	2003 (ERA)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Andalucía	1	1	1		1		1	4	3	3	1	4	2	2	1	25
Aragón		1	2	1	6	1	12	3	9	5	9	11	9	6	2	77
Asturias					1					2	1	3	2	1	2	12
Canarias				1	1		1		1	2	3	1	1	2		13
Cantabria						1		3	3			1		0	2	10
Castilla La Mancha	1				1	1		2		1	1	1	1	0	1	10
Castilla y León					1		1		1		1	1	3	2	1	11
Cataluña					1		1	1	1	1	3	1	1	1	1	12
Comunidad Valenciana	1		1		1	2	3	1	3	3	6	4	3	4	5	37
Extremadura					1		1	3	1	2	3	2		1	1	17
Galicia	1		1		3	2	4	2	3	1	1		2	1	1	22
Islas Baleares			1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	18
La Rioja					1	1	1	4	2	1		1		3	1	15
Madrid								1		1		1		2	3	8
Murcia	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	13
Navarra	1		1	1	1		1	1	2	1	1	1		1	1	13
País Vasco	1		1		2		1	1	1		3		2		1	13
															Total	**326**

Tabla Nº 1 Convocatorias de procedimientos de Evaluación y acreditación por experiencia laboral o de vías no formales en España. Fuente: Elaboración propia.

El nuevo Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo, que viene a sustituir la ya existente (Real Decreto 1224/2009), establece un procedimiento de carácter permanente y continuo, para la evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, o de vías no formales de formación. La nueva regulación pretende también agilizar los procesos, de modo que cualquier persona pueda solicitar cuando necesite la prueba conducente a la acreditación de las competencias profesionales adquiridas en el ámbito laboral, sin necesidad de esperar a unas convocatorias erráticas que, además, no se producen de forma regular en el tiempo.

Hasta ahora, el aprendizaje formal ha sido el que ha marcado las pautas sobre los modos de ofrecer formación para una cualificación profesional a través de la Formación Profesional, sobre la importancia de los contenidos a aprender y es uno de los protagonistas principales dentro de la Sociedad del conocimiento.

El modelo de cualificaciones profesionales se fundamenta en la definición de competencias profesionales a partir de las necesidades de la ocupación del puesto de trabajo en el mercado laboral. Como resultado de esta base conceptual se incorpora una nueva vía de acreditación de la cualificación profesional, además de la que se fundamenta exclusivamente en la formación formal. Se trata de la acreditación de las competencias a través de la experiencia profesional y la formación no formal.

Esta nueva vía es la específicamente asociada a la competencia profesional adquirida a través de la experiencia, y para su valoración se debe utilizar la evidencia de dicha competencia y el conocimiento asociado a los contenidos que la soportan.

El proceso de acreditación y validación de la formación, formal e informal, constituye uno de los principios regidores del proceso de formación permanente o a lo largo de la vida (lifelong learning). Con él, se pretende evaluar y mostrar los extensos conocimientos, destrezas y habilidades adquiridos por las personas a lo largo de su vida sin importar dónde o cómo han sido adquiridos. No se fundamenta en la especificación de los contenidos asociados a los módulos formativos, sino por la evidencia de la aptitud en el desempeño de la competencia profesional. Por ello, y como se establece en la metodología de la evaluación basada en competencias, no se requiere un examen de grado de conocimiento, sino la evidencia de la competencia en el desempeño.

En este marco tiene su origen y desarrollo el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación, para articular uno de los fines del Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional: posibilitar la acreditación de las competencias profesionales incluidas en cualificaciones del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, independientemente de la vía por la que la persona las haya adquirido.

En la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, queda patente que la competencia profesional puede adquirirse no solo a través de las acciones formativas, sino también a través de la experiencia en el mundo laboral, permitiéndose, igualmente, su acreditación por esta vía. El artículo 8 está expresamente dedicado al reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, y concretamente recoge en el apartado 1 el carácter y validez de los títulos de formación profesional y de los certificados de profesionalidad, que son las ofertas de formación profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que acreditan las correspondientes cualificaciones profesionales a quienes las hayan obtenido.

Establecidos ya, mediante el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo y el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad, el procedimiento para evaluar y acreditar la formación adquirida y las cualificaciones profesionales que conforman las diferentes ofertas reguladas en los citados Reales Decretos, procede ahora establecer el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

Para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, del que trata el artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, se determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, regulado en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, con objeto de establecer el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias.

Desde el ámbito Pedagógico, no es lo mismo evaluar la formación impartida (la enseñanza) que evaluar las competencias profesionales adquiridas (los aprendizajes). La evaluación de la formación impartida se hace en base a un programa de enseñanza articulado en objetivos y contenidos por medio del seguimiento de los estudiantes y a través de exámenes.

Sin embargo, la evaluación de las competencias profesionales adquiridas se hace en base a un referente donde se definen las competencias y las realizaciones profesionales sobre las que hay que obtener evidencias (indirectas o directas), como indica el artículo 16 del RD 1224/2009, donde el solicitante pone de manifiesto las competencias que posee.

La evaluación por competencias profesionales responde a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento y es un proceso de recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso, según unos resultados de aprendizaje esperados. Para ello es necesario contar con el perfil de referencia que describe las competencias, y para cada competencia será necesario describir los elementos operacionales de la misma en términos de evidencias y sus criterios de valoración.

El proceso de acreditación y validación a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación es un referente innovador en la Pedagogía porque es un procedimiento que se apoya en la Teoría del Capital Humano, formando parte de las preocupaciones sociales las relaciones entre los sistemas productivos y los sistemas educativos, es el acercamiento entre educación y producción para permitir reforzar y renovar la formación profesional inicial y permanente y ayuda a la modernización de este sistema de evaluación y acreditación de las competencias profesionales que dota a *las personas de las capacidades y competencias que necesitan en el mercado de trabajo.*

Sería necesario reflexionar sobre la pedagogía en este tema de evaluación y acreditación de competencias profesionales, ¿cómo afecta?, ¿El procedimiento se lleva a cabo con fines pedagógicos?, ¿Qué métodos pedagógicos se llevan a cabo?, ¿los agentes intervinientes tienen el perfil adecuado? Estas cuestiones configuran un conjunto de inquietudes de los profesionales de la educación que reflexionan e intentan dar respuesta ante los desafíos que se acercan sobre la vinculación entre sistema educativo y mundo laboral

5. Discusión y conclusiones.

En el contexto actual debatir en el valor de la validación del aprendizaje no formal e informal como inversión en capital humano está adquiriendo un papel cada vez más relevante. El desarrollo de los sistemas de cualificaciones responde al efecto combinado de una serie de factores económicos, sociales y políticos. Entre los primeros, es preciso señalar la necesidad de orientar la formación y la cualificación de los trabajadores hacia las demandas del tejido productivo, muchas veces poco definidas y atendidas en el marco de los sistemas educativos convencionales. De ese modo, se actúa sobre el capital humano, que es el recurso más importante de las empresas para la mejora sostenida de su competitividad y se mejoran las perspectivas de empleo de la población. Entre los sociales, cabe destacar el reconocimiento de la experiencia laboral de aquellos que, por carecer de estudios relacionados con el sistema educativo, poseen un bajo o nulo nivel de titulación académica y, sin embargo, están altamente cualificados para el desempeño de una profesión u ocupación.

Los sistemas de reconocimiento y acreditación de la competencia como una respuesta a los nuevos problemas que tiene la educación en la sociedad actual; se entiende que este nuevo quehacer educativo que va a permitir abordar con más rigor las desigualdades asociadas a los procesos de formación y un nuevo recurso para la mejora de los sistemas educativos formales y como el gran reto de la educación de las personas adultas para el siglo XXI.

La ventaja que tienen los sistemas de acreditación es la que habla de tales sistemas como un medio eficaz de promover entre los ciudadanos y trabajadores la cultura del «aprendizaje a lo largo de la vida» (Delors, 1966, p. 160).

> *"El aprendizaje a lo largo de la vida es una de las llaves de acceso al siglo XXI. Va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y formación continua y responde al reto de un mundo que cambia continuamente" (Delors, 1996).*

En esta cita apreciamos como este autor subraya el aprender a lo largo de la vida. Destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es una exigencia en la sociedad del conocimiento y de la información debido a que los conocimientos adquiridos en el sistema educativo no bastan para satisfacer la exigencia de una vida entera, cuando el desarrollo tecnológico va cambiando necesidades y hábitos. Además el mundo del trabajo presenta cada vez más exigencias y la vinculación entre la educación y la formación se hace cada día más urgente.

Asociada a esta ventaja está esta otra, que también encontramos reflejada en documentos internacionales (Delors, 1996, p. 158; Comisión Europea, 1996, p. 39): que por primera vez estamos ante una de las respuestas más efectivas de los sistemas educativos a los problemas sociales.

Al hablar de sistemas de acreditación nos referimos al hecho de reconocer oficialmente competencias que forman parte de una titulación que está regulada por las autoridades competentes; por tanto, son esas mismas autoridades las que deben regular también tales procesos de reconocimiento y acreditación, en la medida en que afectan al modo en que se han regulado las mismas titulaciones.

Creemos necesaria una reflexión teórica y pedagógica, sobre todo, para responder a quienes piensan que estamos ante una comprometida aventura pedagógica de inciertos resultados para los sistemas educativos ya consolidados.

Desde la pedagogía, se hace esencial e imprescindible indagaciones en la acreditación de las competencias profesionales a través de la experiencia laboral como tema innovador para dirigirse a quienes se ocupan de esta formación y evaluación, responsables y agentes sociales y, desde luego, a los empresarios y dirigentes de cualquier tipo de organización (empresarial y/o institucional) que pretenda el perfeccionamiento de su actividad laboral. La Pedagogía podía prestar una valiosa ayuda tanto al receptor de la acreditación como al responsable del asesoramiento, evaluación y acreditación.

Como conclusión, el reconocimiento de competencias laborales por experiencia laboral o de vías no formales cobra una importancia fundamental en las sociedades modernas. Por ello, este nuevo referente de acreditación forma parte de la innovación en la Pedagogía y es un nuevo campo de trabajo para posibles investigaciones.

Referencias bibliográficas.

BENOIT-GUILBOT, O. (1995). Introduction. *Sociologie du Travail, XXXVII, 4/95*, 495-502.

Bruselas. (10 de junio de 2016). *Web oficial de la Unión Europea*. Obtenido de Comisión Europea

CEDEFOP (2016): Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal. Luxemburgo

COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco.*Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consejo Europeo de Lisboa (2000). EMPLEO, REFORMA ECONÓMICA Y COHESIÓN SOCIAL.

Consejo y los representantes de los gobiernos de los estados miembros (2004). Bruselas, 18 de mayo de 2004

Diario Oficial de la Unión Europea (2012) núm. C 398 de 22 de diciembre

Diario Oficial de la Unión Europea (2015) núm. C 19 de 21 de enero

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI.* UNESCO: Santillana.

Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Europea Formación Profesional*, 5-7.

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Reviste de Educación,337*, 213-234.

Rubio Herráez, E. (2008). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. . *Consejo del Estado* , 14-29.

Tejada, J. (2005). el trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. . *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 7, No. 2,* , 2-31.

THUROW, L. (1975). *Generating inequality,* . Nueva York: Basic Books.

CFGS Pedraforca, mucho más que un reto personal.

Lara González Rosalen. Instituto Apel·les Mestres. Generalitat de Catalunya (España).

1. Introducción.

¿Han tenido la oportunidad de crear un proyecto de intervención comunitaria partiendo en exclusividad de los intereses del alumnado?, supone todo un reto, en el que después de esta experiencia didáctica que les voy a describir, puedo afirmar, a día de hoy, que fue una de las más duras y a la vez gratificantes experiencias que he podido vivir dentro de un centro educativo.

Y se estarán planteando el porqué de esa sensación tan agridulce. Pues todo ello gira en torno a que, en el Instituto Apel·les Mestres de l'Hospitalet de Llobregat, dentro del ciclo formativo de grado superior de condicionamiento físico, existe un módulo de libre configuración, sobre el que no versa ningún tipo de contenido curricular, llamado "MP12 Proyecto".

El reto estaba, por tanto, en pasar de 66 horas de dedicación del año anterior, a organizar 297 horas en 4 bloques en torno a un proyecto en común entre 5 profesores, y parece una tarea sencilla para toda persona con conocimientos previos en llevar a cabo un proyecto de semejante envergadura y con formación en ABP, pero no era este el caso.

Partíamos de la nada, sin conocimientos previos y con algunas reticencias por parte del equipo de profesores a trabajar con esta metodología, así que ante esta magnitud de problemática poliédrica, necesitábamos tejer redes de colaboración y apoyo interprofesional, implicarnos más allá de nuestro trabajo, reciclarnos a nivel profesional y sobre todo, y muy importante, "hacer equipo", principios que según M. Marchoni (1999), han de saber ejercer los tres actores principales de la participación en intervención comunitaria, la ciudadanía (en este caso el alumnado y todas las personas que iban a estar implicadas en el desarrollo del proyecto), los profesionales (el equipo docente y expertos) y los responsables institucionales y sociales (equipo directivo y entidades sociales de colaboración).

Más allá del equipo docente, que es el chasis de este vehículo, debíamos de atender a qué tipo de combustible y motor íbamos a necesitar, que se traduce en la motivación del alumnado (parte principal), partiendo así de la creación de un proyecto que atendiera a los intereses y necesidades reales de ellos y ellas, algo que también era un reto, ya que no estaban acostumbrados a trabajar en equipo, con bajo autoconocimiento, baja autoestima y tenían una alta tasa de competitividad.

Finalmente, y antes de pasar a describir grueso del proyecto y cómo pasamos de esta sensación agria a una mucho más placentera, quiero destacar que para poder atajar toda esta magnitud poliédrica, tuvimos que tener presente tres conceptos que para mí son fundamentales: aprender, desaprender y "reaprender", porque "la vida no es un bloc cuadriculado" (Joaquín Sabina), y para llevar a cabo este tipo de proyectos necesitamos ir mucho más allá de la mera transmisión de contenidos curriculares y adaptándonos a los

nuevos desafíos que se nos plantean a nivel educativo donde tengamos como objetivo común la construcción de aprendizajes significativos y "situaciones de enseñanza aprendizaje mirando desde el cerebro del que aprende", Fernández Bravo, J.A. (2019) y pensados desde el Diseño Universal para el aprendizaje (en adelante DUA).

1.1. El porqué.

Como he comentado en el punto anterior, aprender, desaprender y "reaprender", supone hacerse tres preguntas, "el porqué, el para qué y el cómo".

Partíamos de una problemática poliédrica, que según M.Marchoni (1999) quedaría contextualizada dentro de un trabajo a la comunidad en el sector ocio educativo, y para comunidad educativa del Instituto Apel·les Mestres y la población de L'Hospitalet de Llobregat , tal como he comentado en el punto anterior, y , por lo tanto, debíamos de atenderlo de forma conjunta.

Más allá de esta contextualización, "por qué" cobra sentido cuando utilizamos la pedagogía, basada en evidencias, y por ello, con el fin de abordar el proyecto, se decidió trabajar con una organización basada en metodologías activas como lo es el ABP y el aprendizaje basado en retos y problemas, que permitiera implicar y motivar a todo el profesorado y empoderar al alumnado, ejerciendo el rol activo dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje (Rojas, 2005).

Finalmente, la base normativa en la que está enmarcado el módulo profesional de proyecto, es la siguiente:

Se incluye en todos los ciclos de grado superior con el fin de integrar las diferentes capacidades y conocimientos del currículum del ciclo. Esta integración se concretará en un proyecto o actividad que contemple las variables organizativas y tecnológicas relacionadas con el título, además de integrar otros conocimientos relacionados con la calidad, intervención comunitaria, medio ambiente, cultura emprendedora y orientación laboral.

Así, el módulo profesional de Proyecto permite trabajar:

- Retos o proyectos planteados por el equipo docente, de carácter interdisciplinar y transversal.
- Retos que promuevan la creación de microproyectos tanto personales como más generales entre el alumnado, en este caso de una iniciativa sin ánimo de lucro.

1.2. El cómo.

Una vez detectada la necesidad y sabiendo ya cuáles son las herramientas que voy a utilizar, "el cómo", se convierte en la parte más difícil de todo el proyecto.

En este apartado va a ser necesario separar la formación que se llevó a cabo en el alumnado y en el profesorado y como se trabajó la dinámica de grupos en estos dos ámbitos, previo a desarrollar el proyecto conjunto.

En ambos se trabajó teniendo muy presente las "5 C", que garantizan un buen trabajo en equipo, que son complementariedad, compromiso, confianza, comunicación y coordinación. Las dos últimas nos vienen más determinadas y están presentes en toda organización o grupo que se considere funcional, pero el compromiso y la confianza, no resultan tan fácil de conseguir.

Para llevar a cabo actividades que generan confianza dentro del grupo-clase o grupo-profesorado, primero debíamos de tener una figura que liderará todo este proceso y que se encargará de generar espacios de neutralidad , de respeto y de resolución y gestión positiva del conflicto dentro de la propia dinámica de grupo.

Además, no siempre el roce hace el cariño, y aunque la confianza se iba construyendo semana a semana, se llevaron a cabo actividades de "*team building*", esta vez sí, diferenciadas. Para el equipo de profesorado mediante las sesiones de coordinación semanal en ambientes más distendidos y con sesiones programadas por el equipo directivo sobre prácticas restaurativas y de conocimiento y trabajo grupal. Para el alumnado, se programaron y dinamizaron estas sesiones del bloque 3 del proyecto, fomentando así espacios abiertos de comunicación asertiva, trabajo en equipo para la consecución de objetivos semanales o dinámicas de risoterapia.

Establecidos estos puntos en común, paso a describir los puntos de distinción entre ambos ámbitos.

-Profesorado.
La estructura que garantizó el éxito fue el siguiente:

- Organización de las clases en codocencia que facilitara la gestión y dinamización de aula, y la organización y puesta en marcha del proyecto.
- Reuniones y coordinación. Fueron fundamentales estas reuniones todas las semanas, para poder hacer evaluación y puesta en común por parte de todos los profesionales implicados.
- Formación docente. Como he comentado en la introducción, la formación docente en ABP, era nula, así que se dedicaron todos los martes del año a formar al profesorado en este tipo de metodologías activas.

-Alumnado.

- Organización de las clases por comisiones de trabajo. Esto permitió que atendiendo a las fortalezas de todo el alumnado y según sus preferencias, se distribuyeron en grupos de trabajo encargados de elaborar una de las partes del conjunto del proyecto, estableciendo así la necesidad y compromiso de todas las partes para todo un conjunto. Las comisiones eran:
  - Coordinación
  - Comisión de proyectos internos
  - Comisión de proyectos externos
  - Tesorería
  - Marketing y comunicación

Indirectamente, también se pretendía mejorar con esto la reducción de la competitividad dentro del grupo clase.

- Reuniones y coordinación. Como todo equipo, y vista la necesidad de hacer seguimiento del proyecto, todo el alumnado registraba sus progresos en un diario de sesiones conjunto y el cual se procedía a leer los viernes, dando a conocer de los avances a todas las comisiones de trabajo, y permitiendo así la resolución conjunta de las problemáticas, que pudiesen tener algunos de los grupos de trabajo.

- Formación. Al igual que el equipo de profesorado, los alumnos también recibían una formación abierta, que quedaba estructurada en bloques de trabajo, tal como aparecen en la siguiente tabla.

Bloque	Temática e implicación en el proyecto	Trimestre	Dedicación horaria semanal
BLOQUE 1	Elaboración de planes de entrenamiento, nutrición, control postural y rehabilitación	2º y 3º	3
BLOQUE 2	Organización de eventos internos y externos al centro educativo	2º y 3º	1
BLOQUE 3	Metodología, diseño y contenido teórico del proyecto	1.er	3
BLOQUE 4	Proyecto de libre elección	2º y 3º	2

Tabla 1. Explicación de la estructura del módulo 12. Proyecto del ciclo formativo de grado superior de condicionamiento físico por bloques temáticos. 21-22.

1.3. El para qué.

Para explicar este apartado y facilitar así su comprensión, lo plantearé basándonos en objetivos directos e indirectos que queríamos conseguir.

- Objetivos principales y directos:
  - Crear un proyecto de intervención comunitaria para la promoción de hábitos de vida saludables en el instituto Apel·les Mestres de L'Hospitalet de Llobregat.
  - Desarrollar la competencia personal, social y digital del alumnado y del profesorado.
- Objetivos específicos e indirectos
  - -Aplicar todos los conocimientos necesarios aprendidos durante el ciclo formativo en la creación de un proyecto conjunto.
  - -Mejorar la dinámica de aula.
  - Implicar al alumnado en un aprendizaje transversal que abarque a espacios más allá del centro educativo.

1.4. Contenidos.

MP12. PROYECTO	
PRIMER TRIMESTRE	1. Desing thinking 2. Método Kanvan 3. Evaluación de proyectos 4. Agenda y organización Trello /Drive 5. Investigación. G suite for educate 6. Planificación. TAP 7. Organización y distribución por comisiones de trabajo 8. Seguimiento del proyecto 9. Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos Sociales 10. Proyectos específicos de intervención comunitaria. Entrevista con el movimiento Cimas por la vida
SEGUNDO TRIMESTRE	Consiste en la aplicación grupal de un proyecto conjunto, que guarde relación con la intervención comunitaria para la promoción de hábitos de vida saludables. En este trimestre se diseñará todo el proyecto de intervención comunitaria, teniendo en cuenta toda la explicación teórica del primer trimestre El alumnado se divide por comisiones de trabajo con el objetivo de fomentar la cohesión de grupo mediante un ABP, donde esté presente el trabajo cooperativo Las diferentes comisiones se encargan de promocionar actividades que permitan , por un lado, la autofinanciación del proyecto, y por otra, la

	recaudación de fondos para la Asociación Española Contra el Cáncer (en adelante AECC)
TERCER TRIMESTRE	1. Desarrollo de la competencia personal y social con la creación de las primeras jornadas del alumnado MOTIVA ON-OFF, (con la participación y colaboración de diferentes expertos) 2. Colaboración en los proyectos internos del instituto, para promocionar y recaudar fondos para el proyecto 3. Preparación física y subida al pico Pedraforca en Cataluña (programación de diversas salidas de entrenamiento que generen cohesión de grupo)

Tabla 2. Distribución de contenidos del proyecto. Bloque 3. 21-22.

2. Desarrollo del proyecto.

Durante el primer trimestre, nos dedicamos a impartir todos los conocimientos teóricos para poder desarrollar y gestionar un proyecto, así como a dotar de instrumentos y herramientas de trabajo que le permitiera al alumnado establecer los procesos de búsqueda de objetivos, formas de evaluación o detección de necesidades, siguiendo un método inductivo (F. Bacon,1561-1626).

Ya acabando esta primera fase de entrenamiento, con la elaboración de pequeños proyectos personales, en una de las últimas clases antes de las vacaciones de navidad, tuvimos una entrevista con Natalia y su movimiento "cimas por la vida" , donde nos contaba su experiencia personal después de haber pasado un cáncer de mama y como consiguió unir con un proyecto, esta enfermedad que había pasado, con su otra gran motivación en la vida, estar en contacto con la naturaleza.

La pasión de Natalia por los hábitos de vida saludables y la superación personal, le llevó a tener el reto de subir un pico (montaña) en cada comunidad autónoma de nuestro país, siendo ella su propia entrenadora personal.

Después de esta entrevista, se hizo una reflexión con el alumnado, donde se les planteó la pregunta de cómo ellos podrían contribuir a ayudar en esta necesidad de preparación físico deportiva para poder subir montañas, partiendo de cualquier condición física.

2.1. Dicho y hecho.

No les hizo falta más que una clase para poder motivarse con esta idea y poder ellos y ellas experimentar este proceso de entrenamiento y subida.

Poco a poco, se fue definiendo lo que sería la motivación principal, además de subir un pico y tener este reto personal y de equipo, y fue el de recaudar fondos para la Asociación Española Contra el Cáncer (AECC).

Y aquí nació todo, empoderar al alumnado y partiendo de sus necesidades e intereses y donde nosotros como profesorado seriamos los guías en este largo camino que nos quedaba por recorrer juntos.

2.2 El logo y la filosofía de equipo.

Para poder crear corporativismo, buena dinámica de grupo y establecer lazos de unión que le dieran forma y sentido a nuestro trabajo, las primeras actividades fueron enfocadas a descubrir las fortalezas y definirse en un perfil de trabajo y a generar valores dentro del aula de respeto, confianza y comunicación.



Figura 1. Logo del proyecto. Estar fit cuesta una cima. 21-22.

2.3 Estructura de trabajo.

La estructura de trabajo se distribuye según la siguiente tabla horaria.

Bloque	Horario	Contenido	Competencia digital
Contenidos generales	martes, miércoles, jueves y viernes	Teoría específica de cada bloque, preparación y creación de las actividades internas y externas del centro educativo, dinamización de redes sociales, promoción de las actividades temáticas en el alumnado, métodos de financiación y recaudación de fondos, búsqueda de presupuestos y gestión de los gastos del proyecto, entrenamiento para la subida, sesiones de dinámica de grupo específicas, entrenamiento de habilidades sociales, relacionales y comunicativas y creación de actividades físico deportivas.	-Genially -Canva -Google Suite for Educate
Asamblea del alumnado	viernes	Evaluación y seguimiento del proyecto, así como resolución de conflictos surgidos. Puesta en común por parte de las diferentes comisiones del trabajo semanal realizado.	-Carpeta de aprendizaje -Diario de aula -Análisis de cuestionarios
Coordinación docente	martes	Puesta en común de todos los bloques del proyecto y creación de líneas de intervención. Detección de necesidades o barreras de acceso, participación y aprendizaje, que se encuentren presentes en el contexto y afecten al buen rendimiento del equipo o clima de aula.	-Genially -Canva -Google Suite for Educate

Tabla 3. Distribución de contenidos por días de trabajo.21-22.

3. Evaluación.

Para garantizar una evaluación formativa y formadora, no podemos contar en una única fuente de información.

Por nuestra parte, como figuras docentes y para evaluar el aprendizaje del alumnado y nuestra práctica, tendremos en cuenta los criterios de evaluación publicados en el Departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña para la elaboración de proyectos.

A partir de estos criterios con indicadores y resultados de aprendizaje concretos, se tendrá en cuenta los siguientes procesos de evaluación del alumnado:

- Evaluación formativa general del proyecto se llevará a cabo de forma coevaluativa de la siguiente manera:
  - La coobservación del clima de aula, por parte de los dos docentes, a través del desarrollo de las actividades participativas a clase.
  - Diario de aula de las sesiones de trabajo donde se redacta una acta para hacer seguimiento del proyecto general, no solo de la actividad a desarrollar.
  - Reuniones de coordinación
  - Cuestionario de evaluación de la propia práctica docente
  - Cuestionarios de participación en la creación de logo y propuesta abierta de actividades a llevar a cabo.
  - Análisis de los resultados por parte del docente y del alumnado de los círculos de participación asamblearia para coordinar y poner en común todas las tareas semanales. De este modo se permite que todo el alumnado esté al corriente del trabajo en equipo desde cada una de las comisiones de trabajo.
  - Reflexión y seguimiento de cada una de las comisiones

Todos los instrumentos de evaluación persiguieron evaluar, además de la competencia personal, social y digital de cada uno de los alumnos, los siguientes resultados de aprendizaje, íntimamente vinculados con la temática del ciclo formativo de grado superior de acondicionamiento físico.

Resultado de aprendizaje (RA)	
RA1	Identifica las necesidades del sector productivo relacionándolas con proyectos que se puedan llevar a cabo
RA2	Diseña proyectos relacionados con las competencias expresadas en el título, incluyendo y desarrollando las fases que en él componen
RA3	Planifica la ejecución del proyecto determinando el plan de intervención y la documentación asociada
RA4	Define los procedimientos para el seguimiento y el control de la ejecución del proyecto, justificando la selección de variables e instrumentos utilizados

Tabla 4. Resultados de aprendizaje del módulo 12. Proyecto de ciclo formativo de grado superior de acondicionamiento físico. 21-22.

4. Resultados.

Los resultados que se extraen después de la realización del proyecto se analizarán según los objetivos planteados en el apartado "el para qué".

- -Objetivos principales y directos:
  - Crear un proyecto de intervención comunitaria para la promoción de hábitos de vida saludables. Podemos decir que este objetivo se consiguió en su totalidad, aunque a medida que se fue desarrollando, se tuvieron que ir reajustando ciertas variables que estaban desviando el objetivo principal del proyecto.
  - Desarrollar la competencia personal, social y digital del alumnado y del profesorado. Al igual que el objetivo anterior, este también tuvo resultados muy satisfactorios, el clima de aula y el trabajo en equipo mejoró de manera exponencial, a pesar de todas las dificultades que nos encontramos al principio y que se han ido comentando a lo largo del desarrollo de este trabajo.
- -Objetivos específicos e indirectos
  - Aplicar todos los conocimientos necesarios aprendidos durante el ciclo formativo en la creación de un proyecto conjunto. Aquí podemos decir que sí que hay una diferencia muy significativa entre bloques de trabajo, ya que en

su mayor medida sí que se consiguió aplicar los conocimientos adquiridos durante el ciclo formativo, aunque no en su totalidad.

- Mejorar la dinámica de aula. Fue uno de los mejores resultados que se pudieron obtener, partiendo de una clase exclusivamente competitiva, a una clase cooperando por un mismo objetivo. No fue sencillo, ya que los picos de motivación y trabajo en algunos de los alumnos fueron intermitentes, pero entre ellos mismos/as se fueron gestionando y motivando a continuar.
- Implicar al alumnado en un aprendizaje transversal que abarque a espacios más allá del centro educativo. Quizá era el objetivo específico, que junto con el anterior, resultaba más difícil de conseguir, pero que al igual que el anterior, consiguió generar una participación activa dentro y fuera del centro educativo, tanto entre grupo de iguales como alumnado-profesor.

Y funcionó porque:



Figura 2. Por qué funcionó. Elaboración propia.

5. Conclusiones.

Comunicación, confianza, complementariedad, colaboración /coordinación y compromiso.

He querido recuperar las "5 C" del trabajo en equipo, para poder hacer una conclusión analizando cada uno de estos conceptos.

Por un lado, la comunicación, confianza y la complementariedad tanto del profesorado que llevó a cabo este proyecto como del alumnado, se vio totalmente reforzada tras la elaboración del mismo, ya que al crear estratégicamente periodos de puesta en común (asambleas) de todas las comisiones de trabajo, actividades de preparación física que fueran más allá de las horas de docencia, así como periodos de coordinación docente, fueron una garantía de éxito para llegar a poder desarrollar dichos conceptos.

Seguidamente, por otro lado, la colaboración/coordinación y compromiso, fueron fluctuando con subidas y bajadas durante todo el desarrollo del proyecto por parte del alumnado, y para ello, pero que gracias a las estrategias de evaluación y seguimiento de proyectos y a las actividades de gestión y resolución pacífica de conflictos/discrepancias presentes en la propia dinámica de grupo, el resultado también fue el esperado y muy gratificante.

Aprender, "reaprender" y desaprender, conceptos con los que he empezado el desarrollo de este trabajo y a los que se le añaden la corresponsabilidad y la implicación, a lo que antes de acabar quiero agradecer a Marc Rodríguez y Sergio Luque, mis compañeros de trabajo, por su grandísima aportación al mismo, ya que sin este equipo humano, no se hubiese podido llevar a cabo.

Finalmente, y antes de acabar, como bien se ha podido observar, al docente de siglo XXI, se le demandan una serie de habilidades blandas para las que no se prepara ningún certificado profesional. Adaptabilidad, resiliencia, creatividad, trabajo en equipo, empatía, habilidades comunicativas y vocación, pero también y muy importante profesionalización

Referencias bibliográficas.

Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòri.(2018) Departament d'educació. Generalitat de Catalunya

*L'orientació educativa i l'acció tutorial al llarg i en cada una de les etapes educatives i ensenyaments. Aprenentatge i formació co*ntinuats (2018) Departament d'educació.

Pujolàs, P. (2003): Aprendre junts alumnes diferents. Vic: Eumo.

Segura, M. y Arcas, M (2004): Programa de competència social. Habilitats cognitives, creixement moral i

habilitats socials. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Tipología docente según el grado de concienciación sobre cambio climático.

Julia Gracia Ordóñez. Universidad de Córdoba (España).
Jorge Alcántara-Manzanares. Universidad de Córdoba (España).
Jerónimo Torres-Porras. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

La educación para la acción por el cambio climático es una medida necesaria para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 13 de la Agenda 2030 (ONU, 2015). La educación es esencial para proporcionar al alumnado los conocimientos y valores para entender las causas del cambio climático y así poder actuar frente a sus consecuencias como agentes de cambio (UNESCO, 2021). Aunque han sido múltiples las iniciativas a nivel internacional que han favorecido la integración de la educación por el clima en sus currículos (Bianchi, Pisiotis y Cabrera Giraldez, 2022) y, siendo Italia el primer país del mundo en incluirla por ley (Gazzetta Ufficiale, 2019), el 47% de los planes curriculares de 100 países analizados en el último estudio de la UNESCO (2021b) aún no hacen mención expresa a dicha integración, siendo aquellos países principalmente responsables de sus efectos, en los que se muestra una menor presencia. Otro dato destacable es que el 95% del profesorado considera de gran importancia la inclusión de aspectos relacionados con el cambio climático en el currículo. Sin embargo, tan solo un 40% se siente con preparación para impartirlos. El nivel de conocimientos inherente a su naturaleza interdisciplinar, unido a la capacidad del profesorado de simplificar aspectos científicos manteniendo su rigor y el grado de controversia debido principalmente a la desinformación que puede ocasionar en algunas comunidades educativas, suponen un reto para muchos docentes (Berbeco, Heffernan y Branch, 2017; Cook, 2022; Jie Li, Monroe, Oxatar y Ritchie, 2021; Oversby, 2015). Pese a estas dificultades, la mayoría están motivados para integrar la educación para la acción por el cambio climático, consciente de su capacidad para desarrollar en su alumnado los conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para abordar los retos medioambientales actuales (UNESCO e Internacional de la educación, 2021).

Ante dichos retos globales, interactúan elementos locales particulares con acciones internacionales en los que la universalidad de los valores de una ciudadanía cívica se mezcla con las diferencias culturales de cada población (Bolívar, 2001). La educación para la acción por el cambio climático debe combinar acciones locales y un cambio de mentalidad a nivel mundial apoyado en el conocimiento sobre el clima y actuaciones de protección y resiliencia tanto individuales como colectivas. De esta forma, los centros educativos estarán formando a adultos más responsables y comprometidos con cualquier movimiento social. En este sentido, las experiencias multiculturales entre docentes de diferentes países y culturas generan procesos de colaboración e innovación que se reflejan en cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Maddux, Lu, Affinito y Galinsky, 2021). Esta interacción, se ha visto favorecida por las tecnologías educativas en momentos de imposibilidad de contacto directo y de suspensión de intercambios internacionales ocurridos durante la pandemia (Makrakis, Larios y Kaliantzi, 2012). Una de las iniciativas llevadas a cabo en 2020 fue el desarrollo de proyectos colaborativos entre profesorado europeo bajo la temática anual del cambio

climático promovida por la plataforma de la Comisión europea eTwinning, en la que colaboran más de un millón de docentes. Fruto de esos proyectos se publica el libro "Aulas en acción: Enseña sobre el cambio climático con eTwinning" (Pateraki y Licht, 2020). Ejemplo de esta iniciativa, sería el proyecto que nos ocupa llamado "Agentes del cambio climático" desarrollado en el curso escolar 2020-2021 entre tres institutos de secundaria de zonas vulnerables de Grecia, Italia y Chequia a través de la plataforma eTwinning.

2. Marco Teórico.

Por un lado, nuestro estudio se basa en la tipología por nivel de concienciación sobre el cambio climático propuesta por Kuthe et al. (2019), en la que se diferencian cuatro grupos: el grupo más concienciado correspondería a los "activistas preocupados" que intentan concienciar a otros para que también lo estén. Aunque están motivados para actuar, tienen poco conocimiento sobre las causas y consecuencias del cambio climático y consideran que tienen un papel activo para crear una sociedad respetuosa con el clima. El segundo grupo más concienciado y el más numeroso, sería el de "los concienciados", que a su vez serían los mejor informados, teniendo un mayor conocimiento sobre las causas y efectos del cambio climático. Se comportan de forma respetuosa con el medio ambiente en su día a día y se distinguen por aceptar que el cambio climático está ocurriendo. El tercer grupo correspondería a "los inactivos", que no tienen un comportamiento respetuoso con el medio ambiente ni participan de acciones comunitarias. Por último, estaría el grupo de "los desentendidos", a quienes el cambio climático no les preocupa y, por tanto, no actúan. No se comportan de una forma respetuosa con el medio ambiente ni hablan de ello, entre otros motivos, porque desconocen el fenómeno. Sin embargo, son el grupo más heterogéneo y no están interesados en involucrarse en soluciones sociales para ayudar al clima.

A estos perfiles determinados por el nivel de concienciación añadimos otra dimensión relacionada con aspectos pedagógicos de la educación por el clima, para la que utilizaremos el marco teórico de Schweizer, Davis y Thompson (2013), que sostiene que la creación de actividades realizadas en contextos significativos puede mejorar la comprensión sobre el cambio climático y su impacto. La percepción que tenemos sobre este fenómeno puede estar determinada por nuestras creencias, valores y experiencias, así como por la influencia que el profesorado pueda ejercer en la alfabetización climática de su alumnado. Este marco teórico se asienta en cuatro pilares: (1) la teoría del apego al lugar (Altman y Low, 1992), (2) la educación fundamentada en el lugar (Khadka et al., 2021), (3) el aprendizaje por libre elección (Ramirez-Andreotta, Brody y Lothrop, 2016) y (4) la teoría de la Activación de Normas (Schwartz, 1997).

En primer lugar, la teoría del apego al lugar es una aproximación psicoambiental que sugiere que las personas desarrollan un apego o vínculo emocional con determinados lugares, confirmando la estrecha relación del ser humano con el medioambiente. En relación con el cambio climático en particular, esta teoría señala que centrar la atención en un lugar ayuda a acercar el fenómeno al contexto local, haciendo que los riesgos y sus posibles respuestas sean entendidos de forma más efectiva. Esta teoría es aplicable a nuestro estudio, ya que profesorado y alumnado desarrollan actividades sobre el cambio climático basadas en su contexto local, sintiéndolo como una problemática más cercana y estimulando análisis y soluciones significativas.

En segundo lugar, la educación basada en el lugar o el aprendizaje experiencial (Khadka et al., 2021) puede considerarse una oportunidad para relacionar el cambio climático con experiencias individuales o grupales, conectando a las personas con la naturaleza mediante experiencias de aprendizaje sobre el terreno, que ayudan a desarrollar un sentido de la

responsabilidad. Se sostiene que es necesario apreciar y crear un vínculo con la naturaleza que nos rodea para poder asimilar la complejidad de un fenómeno como el cambio climático y adaptar nuestro comportamiento.

En tercer lugar, el aprendizaje por libre elección (Ramirez-Andreotta, Brody y Lothrop, 2016), guiado por la motivación de cada persona, que incluye tres elementos: el lugar físico, la motivación personal y el contexto social. Este aprendizaje solo se produce en lugares significativos y en interacción con otras personas.

Por último, la teoría de la activación de normas o NAT (Schwartz, 1977) explica el comportamiento motivado por normas sociales que generan una obligación para actuar de una manera esperada y es activado por cuatro variables: la toma de conciencia del problema, el grado de responsabilidad, la eficacia del resultado y la percepción de la persona de su capacidad para ayudar. Esta teoría indica que se requiere una precondición cognitiva para poder activar dichas normas sociales que subyacen a las personales.

3. Objetivos.

El objetivo de este estudio es responder a tres preguntas: ¿Cuál es el nivel inicial de concienciación sobre cambio climático del profesorado? ¿Qué perfiles de profesorado pueden identificarse atendiendo a su nivel de concienciación? ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas emplea el profesorado?

4. Método.

Para dar respuesta a las tres preguntas de investigación anteriormente expuestas se ha desarrollado un diseño explicativo secuencial dividido en cuatro fases (Creswell y Plano Clark, 2018): una primera fase de diseño e implementación cuantitativa en la que se identifican las preguntas de investigación, se selecciona el cuestionario de Kuthe et al. (2019) y se recogen los datos. En una segunda fase, tras la realización de análisis estadísticos, se analizan los resultados y se diseña el instrumento cualitativo. En una tercera fase, se recogen los datos cualitativos y se analizan, para en una cuarta fase, resumir los resultados cuantitativos y cualitativos por separado y determinar de qué forma los resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos.

En la parte cuantitativa, los datos se recogieron mediante un cuestionario online utilizando la versión adaptada de Kuthe et al. (2019) en enero de 2021, reduciendo sus dimensiones, para conocer el nivel de concienciación inicial del profesorado al inicio del proyecto. En la parte cualitativa, se han analizado resultados de aprendizaje y se han clasificado siguiendo el Manual de actividades de aprendizaje (Eurostat, 2016).

4.1. Muestra.

La muestra recogida por conveniencia consiste en 63 docentes, 22 de la República checa, 14 de Grecia y 27 de Italia, 42 mujeres y 21 hombres. De ellos, todas las respuestas fueron válidas.

4.2. Instrumentos.

Para los datos cuantitativos, se partió del cuestionario original de Kuthe et al. (2019) compuesto por 24 ítems y 5 dimensiones. Se completó un análisis factorial (KMO de 0,785 y test de Barlett de 667,957, $p<0,0001$) que ayudó a identificar el instrumento final utilizado en el que se eliminaron dos dimensiones y 9 ítems. El instrumento final utilizado es un cuestionario con tres componentes y 15 ítems. También se realizó un test de alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad del instrumento, siendo de 0,881.

4.3. Procedimiento.

Para los datos cuantitativos, se realizaron análisis estadísticos utilizando la herramienta SPSS26. El análisis de datos cuantitativos consistió en las desviaciones típicas y estándar de todos los ítems utilizados en la batería de preguntas.

Se realizó un análisis clúster de K-medias para identificar grupos de profesorado de acuerdo con su conciencia sobre el cambio climático tomando la media de las dimensiones. Para la validación de los resultados del clúster, se realizó un análisis discriminante jerárquico, tomando los valores de los ítems como conjunto de datos. Dicho análisis discriminante se realizó ponderando el tamaño de los grupos.

Para los datos cualitativos se establece una clasificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje sobre cambio climático implementadas en el desarrollo del proyecto, que fueron clasificadas atendiendo al marco teórico anteriormente explicado.

5. Resultados.

Los resultados de la tabla 1 muestran las tres escalas: actitud, preocupaciones personales y comportamiento respetuoso con el clima incluidas en el instrumento.

	M	SD
C1. Actitud: Intereses, responsabilidad, lugar de control (1=poco, 6=mucho). Alfa de Cronbach = 0,76	5,23	1,13
1. ¿Cómo de interesado estás acerca del cambio climático?	5,11	1,34
2. Es mi responsabilidad actuar de una forma respetuosa con el clima.	5,56	0,79
3. Soy capaz de contribuir a reducir el grado de cambio climático	5,16	1,03
4. Si la comunidad internacional cooperase, el calentamiento global se limitaría entre 2-4ºC.	4,95	1,15
5. Me gustaría reducir las emisiones de carbono	5,40	0,89
C2. Preocupaciones personales (1 = no me afecta; 6 = me afecta mucho). Alfa de Cronbach = 0,971	3,94	2,28
En tu opinión, ¿hasta qué punto los siguientes ámbitos se ven afectados por el cambio climático?		
6. Mi vida	3,83	1,56
7. La vida de mi familia	3,87	1,52
8. La vida de la gente en Europa	4,14	1,46
C3. Comportamiento respetuoso con el clima (1 = nunca, 6 = siempre). Alfa de Cronbach = 0,822	4,89	1,46
9. Bajo la calefacción cuando no estoy en casa	4,46	1,25
10. Intento reparar cosas antes de comprar nuevas	4,84	1,38
11. Antes de comprar algo, considero detenidamente si lo necesito o no	5,21	1,16
12. Apago los aparatos eléctricos cuando no los necesito	5,05	1,37
13. Mientras me ducho no desperdicio el agua innecesariamente	4,84	1,13
14. Separo la basura para promover la reutilización sostenible de los recursos materiales	4,97	0,93
15. Apago las luces cuando no las necesito	4,84	1,18

Tabla 1. Media (M) y desviación típica (SD) de los ítems y de las dimensiones (y su fiabilidad: Alfa de Cronbach) utilizadas en el estudio.

Siguiendo estos resultados, el análisis clúster de K-medias permite clasificar al profesorado en 4 grupos, tal y como puede observarse en la tabla 2 y figura 1.

Dimensiones	1	2	3	4
C1. Actitud: Intereses, Responsabilidad y Centro de control	5,73	4,73	5,48	3,35
C2. Preocupaciones personales	5,86	4,06	2,98	1,83
C3. Comportamiento respetuoso con el clima	5,22	4,19	5,28	3,14

Tabla 2. Medias de las dimensiones para los distintos grupos de profesorado resultante de los análisis.

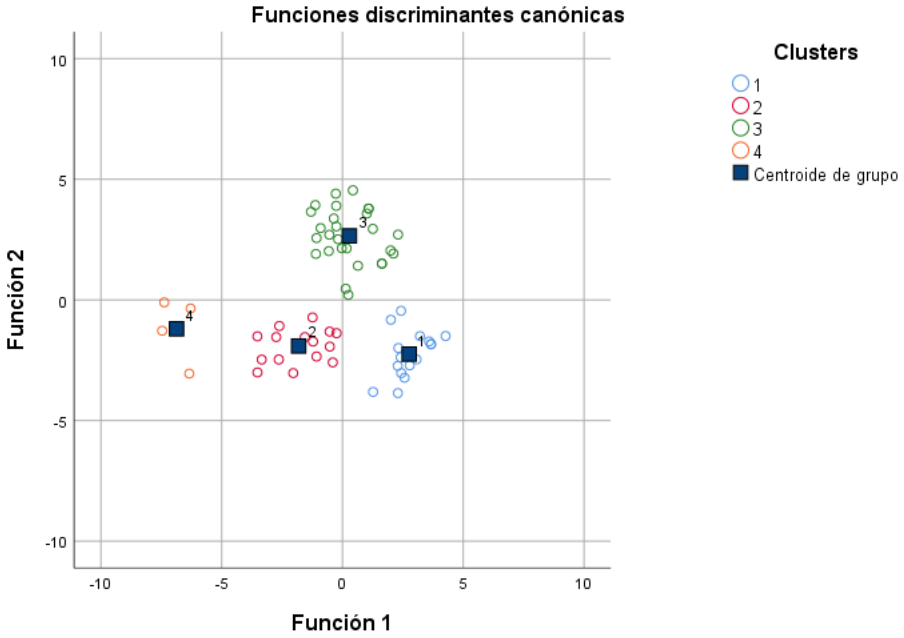


Figura 1. Funciones canónicas discriminantes.

El análisis clúster reveló diferencias entre los centroides (Tabla 2). Los grupos resultantes confirman en parte la clasificación de Kuthe. Así, el grupo 1 (n=17), se denomina los "activistas preocupados", y se caracteriza por los resultados más altos en las tres dimensiones. Por su parte, el grupo 2 (N=15), "los concienciados", presenta niveles medio-altos en las tres dimensiones. El grupo 3 (N=27), "los despreocupados", se caracterizan por tener un elevado conocimiento y comportamiento, y una baja preocupación personal. Finalmente, el grupo 4 (N=4), los "desentendidos", se caracteriza por tener niveles medios en conocimiento y comportamiento y muy bajos en la preocupación personal.

En relación con la distancia entre grupos según sus centroides, tomando como referencia el grupo 1 (activistas preocupados), el más cercano a él (2,3) es el grupo 2 (concienciados). Cercano a este (2,86 con respecto al 1) se encuentra el grupo 3 (despreocupados). Finalmente, el grupo 4 (desentendidos) se encuentra a cierta distancia del 3 y a la máxima distancia del 1 (5.1).

Los resultados del análisis discriminante son consistentes, explicando el primer eje el 50,7% de la varianza y el segundo el 46,1%, mostrando el primero una correlación canónica de 0,93 y el segundo de 0,92.

La Figura 1 muestra la ubicación de los docentes en el espacio de ordenación generado por las dos primeras funciones del análisis discriminante, identificando los grupos a los que pertenecen, así como los centroides de los grupos. Permite corroborar la distribución generada por el análisis clúster de K medias.

Los resultados de la clasificación del análisis discriminante y su porcentaje de coincidencia con los grupos identificados por el análisis clúster es del 100%, proporcionando validación estadística.

A continuación, los resultados de los análisis cualitativos llevados a cabo sobre los recursos pedagógicos utilizados en el proyecto relacionan las actividades con un marco teórico determinado, como puede observarse en la tabla y en las figuras 2 y 3.

Actividad	Marco teórico
Recursos digitales diseñados por el alumnado sobre el cambio climático: presentaciones, infografías, etc.	Aprendizaje por libre elección
Toma de imágenes de espacios naturales con apego	Educación basada en el lugar
Análisis de la descomposición de residuos del recreo del centro	Teoría de la activación de normas
Exposición en videoconferencia de trabajo colaborativo sobre temáticas relacionadas con el cambio climático	Aprendizaje por libre elección
Rutas por la naturaleza	Apego al lugar
Auditoría energética	Aprendizaje por libre elección
Celebración de efemérides relacionadas con el medio ambiente	Teoría de la activación de normas

Tabla 3. Clasificación de actividades de aprendizaje sobre cambio climático.



Figura 2. Collage de imágenes facilitadas por el alumnado sobre contextos significativos relacionados con el cambio climático. Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Actividades realizadas fuera de los centros educativos: Análisis de la descomposición de residuos y rutas por la naturaleza. Fuente elaboración propia.

6. Discusión/Conclusiones.

El objetivo de este estudio es analizar cuál es el nivel inicial de concienciación entre el profesorado de los tres centros de secundaria europeos de zonas vulnerables que colaboran en el desarrollo de un proyecto online en la plataforma eTwinning. Los resultados muestran que existe un nivel de concienciación elevado, con medias sobre 5 en una escala de 6. Los resultados de la primera dimensión son muy positivos, con unas medias elevadas en actitud del profesorado frente al cambio climático. Respecto a la segunda dimensión, la preocupación es mayor por entornos más lejanos, pero menor por el entorno próximo, lo que coincide con la hipermetropía ambiental (García-Mira y Real, 2001). Respecto a la tercera dimensión muestran un comportamiento respetuoso con el clima, por lo que, unido a las buenas actitudes, les hacen docentes comprometidos y con las actitudes necesarias para trabajar el cambio climático en las aulas. En otros estudios relacionados con la preocupación o concienciación sobre el cambio climático los resultados indican que el profesorado entiende el significado, causas y consecuencias del cambio climático y que su contexto sociodemográfico, así como su formación académica influyen en su percepción sobre este fenómeno (Chowdhury et al., 2021; Flener-Lovitt, 2014).

Basándonos en la tipología de Kuthe et al. (2019), ha sido posible identificar a cuatro tipos de profesorado: los activistas preocupados, los concienciados, los desentendidos y los despreocupados. Los tres primeros grupos coinciden con los de dicha publicación. Sin embargo, en este estudio, cuya población objeto de estudio no es el alumnado, sino el profesorado, aparece un grupo distinto, los despreocupados, caracterizado por tener un conocimiento sobre el cambio climático y un comportamiento proambiental elevados, y una preocupación personal sobre el cambio climático media-baja. La identificación de estos grupos de profesorado en función de su concienciación es importante, ya que, aunque las medias generales son elevadas, existe una variabilidad que podría influir en la forma de transmitir y trabajar el cambio climático global en los institutos. De hecho, el grupo de profesorado más numeroso ha sido el de los despreocupados, seguido de los activistas preocupados, los concienciados y finalmente un grupo reducido de desentendidos. Podemos decir que la mitad del profesorado se puede incluir en las tipologías más concienciadas (50,8%) y la otra mitad en las menos preocupadas (49,2%), por lo que sigue siendo necesario la formación continua que favorezca que la mayor parte del profesorado tenga una concienciación elevada sobre cambio climático.

Respecto a las actividades realizadas, existe una gran variedad y la mayoría se han planificado para ser realizadas en contextos significativos, que tengan una mayor comprensión y concienciación sobre el cambio climático. Todas se pueden encuadrar en alguno de los marcos pedagógicos que favorecen trabajar esta problemática, como la teoría del apego al lugar, la educación fundamentada en el lugar, el aprendizaje por libre elección y la teoría de la Activación de Normas.

Conocer la tipología docente según su nivel de concienciación, uniendo las prácticas pedagógicas asociadas a cada tipo de profesorado, podría ayudar a identificar qué aspectos deben trabajarse para mejorar no solo el nivel de concienciación del profesorado, sino también la educación por la acción por el clima. Estudios adicionales serían necesarios para corroborar si efectivamente existe dicha correlación y cómo articular de forma más específica medidas que permitan mejorar el grado de concienciación e integrar la educación por la sostenibilidad en el currículo de forma efectiva.

Referencias bibliográficas.

Altman, I. y Low, S. (1992). *Human behavior and environments: Advances in theory and research*. Volume 12: Place Attachment. New York: Plenum Press.

Berneco, M., Heffernan, K. y Branch, G. (2017). *Doubt and Denial as Challenges to, and in, Teaching Climate Change*. In D. P. Shepardson, A. Roychoudhury y A. Hirsh. *Teaching and Learning about Climate Change. A Framework for Educators*. Routledge, ISBN 9781315629841.

Bianchi, G., Pisiotis, U. y Cabrera Giraldez y M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. y Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-46485-3, doi:10.2760/13286, JRC128040.

Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. Revista de la Educación, núm. Extraordinario, 265-288, http://hdl.handle.net/11162/76560

Chowdhury, M.T.A., Ahmed, K.J., Ahmed, M.N.Q. et al. (2021). How do teachers' perceptions of climate change vary in terms of importance, causes, impacts and mitigation? A comparative study in Bangladesh. *SN Soc Sci* 1, 174. https://doi.org/10.1007/s43545-021-00194-7

Cook, J. (2022). *Understanding and Countering Misinformation About Climate Change. Research Anthology on Environmental and Societal Impacts of Climate Change*, 1-26, 10.4018/978-1-6684-3686-8.ch081

Eurostat (2016). *Classification of Learning Activities (CLA) Manual*. Publications Office of the European Union. 10.2785/874604

Flener-Lovitt, C. (2014). *Using Socioscientific Context of Climate Change to Teach Chemical Content and the Nature of Science*, 91, 10, 1587–1593; https://doi.org/10.1021/ed4006985

García-Mira, R. y Real, J.E. (2001). Dimensiones de preocupación ambiental: una aproximación a la hipermetropía ambiental. Estudios de psicología 22(1), 87-96, http://hdl.handle.net/11162/21216

Gazzetta Ufficiale (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (19G00105), https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg

Jie Li, C., Monroe, M.C., Oxarart, A. y Ritchie, T. (2021). Building teachers' self-efficacy in teaching about climate change through educative curriculum and professional development. Applied Environmental Education & Communication, 20:1, 34-48, 10.1080/1533015X.2019.1617806

Khadka, A. et al. (2021). Unpacking the power of place-based education in climate change communication. Applied Environmental Education & Communication, 20(1), 77-91, https://doi.org/10.1080/1533015X.2020.1719238

Maddux, W., Lu, J.G., Affinito, J. y Galinsky, D. (2021). Multicultural experiences; A systematic Review and New Theoretical Framework. Academy of Management Annals, 15(2), https://doi.org/10.5465/annals.2019.0138

Makrakis, V., Larios, N. y Kaliantzi, G. (2012). ICT-Enabled Climate Change Education for Sustainable Development Across the School Curriculum. Journal of Teachers Education for Sustainability 14(2), 10.2478/v10099-012-0009-5

Schweizer, S., Davis, S. y Leigh, J. (2013). Changing the Conversation about Climate Change: A theoretical Framework for Place-Based Climate Change Engagement. Environmental Communication 7(1), 42-62, http://dx.doi.org/10.1080/17524032.2012.753634

ONU (2015). Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", 25 de noviembre de 2015. [edición electrónica] http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1

Oversby, J. (2015). Teachers' Learning about Climate Change Education. Procedia – Social and Behavioural Sciences, 167: 23-27; 10.1016/j.sbspro.2014.12.637

Pateraki, I. y Licht, A. (2020). Aulas en acción: enseña sobre el cambio climático con eTwinning. Servicio Central de Apoyo eTwinning (SCA). European Schoolnet. https://www.etwinning.net/downloads/2020_book_teaching_climate_change_with_eTwinning_ES.pdf

Ramirez-Andreotta, M.D., Brody, J.G., Lothrop, N. et al. (2016). Reporting back environmental exposure data and free choice learning. Environmental Health 15, 2 (2016). https://doi.org/10.1186/s12940-015-0080-1

Schwartz, S. (1997). Normative influences on altruism. En L. Berkowitz (Ed). *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 221-279.

UNESCO (2021). Cambio climático, 1-75, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380208_spa.locale=en

UNESCO (2021b). *Getting every school climate-ready. How countries are integrating climate change issues in education*, 1-13, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591

UNESCO e Internacional de la Educación (2021). *Teachers have their say. Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*, 1-60, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914

Docencia universitaria: la importancia de la buena gestión de la convivencia en el aula.

Carmen de Vivero de Porras. Universidad de Málaga (España).

1. Roles en el aula.

No podemos comenzar este trabajo sin presentar previamente a los actores principales en el aula, quienes ocupan un papel esencial dentro del proceso educativo. Docentes universitarios y estudiantes son actores fundamentales, y, el fortalecimiento de ambos roles, contribuirá al cumplimiento de sus propios fines.

1.1. El docente universitario.

El ámbito educativo universitario trata de preparar a los estudiantes para que puedan llegar a ser unos ciudadanos críticos y reflexivos en el futuro (Piaget, 1975). Por dicha razón la disciplina sociológica incluyó desde bien temprano al ámbito educativo universitario. El rol del docente ha sido muy estudiado en los últimos tiempos, destacando su papel esencial de guía y orientador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Irremediablemente el docente universitario ha pasado de ocupar un rol esencialmente académico, para convertirse en orientador y organizador en el aula.

Si antes era esencial la formación del docente, en los últimos años esta cuestión adquiere una mayor relevancia. Los cambios que se han venido produciendo en los últimos años dentro el proceso educativo conllevan la necesidad de una importante formación del docente, dada la mayor y más rápida intervención que se le exige en el aula. Si tenemos en cuenta su rol académico, su formación es continua y permanente, ahora bien, como protagonista en el aula, junto con el estudiante, debe ser capaz de manejar las estrategias adecuadas para solventar las situaciones que puedan darse, derivada de la convivencia del grupo (Tünnermann, 2009).

Es en la *metacomprensión* (Peronard et al, 2000) donde el docente tiene que establecer criterios en la aplicación de estrategias. Además, debe exigirse al docente su faceta motivadora, activando a los estudiantes para un mejor y mayor aprendizaje, fomentando así su aprendizaje activo, pues en definitiva el desafío es lograr un buen rendimiento del aprendizaje (Díaz-Noguera, Hervás-Gómez, Guijarro-Cordobés y Domínguez-González, 2021).

Tanto la formación como la transformación del docente son esenciales en el modelo de enseñanza, por lo que deberá activar (ACTIVAR) en los estudiantes al conocimiento previo, introducirlo en discusiones significativas (INCLUSIÓN), mediar el aprendizaje de contenidos y habilidades (MEDIACIÓN), ceder progresivamente el control a los estudiantes e incluso la evaluación (CONTROL) (Segobia y Beltrán, 1998). Dado que uno de los roles esenciales del docente es el de orientador, acompañante y guía en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada docente tendrá su propia forma de enseñar, y elegirá las técnicas de enseñanza que considere mas adecuadas, así como las funciones a desarrollar. Pasará, por

tanto, de ser docente-transmisor de conocimiento a docente-orientador (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Ahora bien, es en este rol orientador, donde el docente tiene que trabajar con las dificultades de tipo conductual, cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes, y, fruto de su buen hacer, los estudiantes podrán crecer tanto personal como social y cognitivamente.

Sabido es por todos que el estudiante universitario debe "aprender a aprender" (Piaget, 1975) y por ello recibir la orientación del docente mientras construye su propio conocimiento. Si ponemos el foco en la composición de los conocimientos del docente, no sería suficiente, pues a ello habría que añadir el trabajo conjunto, de respeto y de confianza mutua, junto con la valoración de lo aportado (Zalaquett, 2005), lo que contribuirá sin duda, a la mejora de la calidad del sistema educativo universitario.

Es en el ámbito de la convivencia en el aula, donde la formación del docente debe ser esencial, puesto que debe saber hacer frente, a la gestión de los conflictos en el aula y en ello también es, tremendamente importante, una adecuada y eficaz comunicación para alcanzar los objetivos fijados.

El docente universitario debe ser capaz de identificar situaciones de relaciones desiguales entre los estudiantes, y prevenir situaciones de bullying, grooming, sexting o ciberbullying. La prevención, por tanto, pasa por crear un ambiente colaborativo en el aula, a través de los diferentes sistemas de trabajo, equilibrando con ello situaciones de poder que puedan darse dentro del grupo. Es así, como en las dinámicas de grupo y el diálogo entre los estudiantes, la intervención del docente favorece una solución pacífica y consensuada del conflicto.

Se hace necesario, que la formación al docente universitario deba ir dirigida al dominio de técnicas cognitivo-conductuales o coaching educativo, con la finalidad de gestionar y solucionar los conflictos en los niveles educativos superiores, como es el universitario.

Actualmente, nos encontramos en un proceso de tránsito. Avanzamos desde un modelo decimonónico de docencia universitaria basada en la lección magistral, en una organización del tiempo y espacio académico regulada por horarios rígidos, y en la reproducción del conocimiento por los estudiantes, hacia una universidad integrada en el ecosistema digital que tiene la responsabilidad social y educativa de formar a la futura ciudadanía como sujetos profesionalmente competentes, cultos, emocionalmente equilibrados, con valores democráticos e integrados en la sociedad actual (Díaz-Noguera, Hervás-Gómez, Guijarro-Cordobés y Domínguez-González, 2021).

Es por ello que habrá que promover la inclusión social y la convivencia del conjunto del aula (Glatzel, 2017), a través de estrategias eficaces de cara a facilitar que el estudiante alcance el máximo de competencias en función de sus capacidades de aprendizaje.

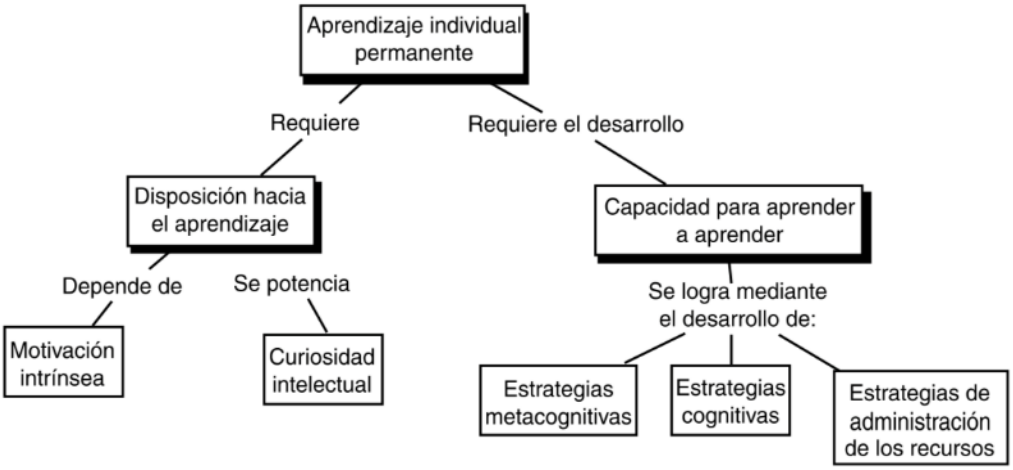
1.2. El estudiante universitario.

En la actualidad, los estudiantes universitarios son más espontáneos y críticos, planifican mucho más sus actividades y generan su propio conocimiento, lo que les conduce a ocupar una posición muy activa en el aula. No obstante, creemos que el estudiante universitario debe buscar un rol más activo (Martínez, 2021) para dejar de ser mero comprobador de la información que el docente les facilita. El estudiante universitario, es un aprendiz autónomo capaz de valorar por sí mismo los diferentes aspectos sociales que se le puedan presentar (Mijares, Prieto y Llorent-Bedmar, 2014), pero unido a ello, la práctica ha adquirido un papel

central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual el estudiante ha tenido que buscar la aplicación práctica de los conocimientos (Cabero, 2007).

La dualidad en el rol del estudiante, se traduce, de un lado, en desarrollar modelos mentales y patrones organizativos, y, por otro, en el desarrollo de un amplio abanico de estrategias cognitivas y metacognitivas (Segobia y Beltrán, 1998).

No conviene olvidar que la universidad contribuye a una formación continúa; los nuevos modelos así lo pretenden, por lo que a los estudiantes se les garantiza un aprendizaje individual permanente. En este sentido, se han propuesto modelos basados en dos dimensiones: (i) la disposición y los factores internos que predisponen a un adulto para aceptar la responsabilidad por el aprendizaje; (ii) la capacidad de aprender a aprender (Bahamón, (s/f)).



Gráfica 1: Aprendizaje individual permanente. Fuente: Bahamon.

Hemos hablado de un estudiante autónomo, autosuficiente, reflexivo y participativo, con suficiente iniciativa para adoptar y tomar sus propias decisiones (Marquès, 1999). Al mismo tiempo, han de ser responsables de su aprendizaje y por tanto esa autonomía debe traducirse en el empleo de las técnicas y estrategias suficientes y adecuadas para la adquisición de los contenidos de tal forma que el estudiante tendrá que compartir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, dentro de un clima de madurez. En consecuencia, deberá tomar las decisiones con responsabilidad (Rogers, 1978) y, todo lo anterior no tendrá sentido sin una buena base comunicativa con el docente.

En palabras de Solé (2007, p. 30):

> *"Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan irlas regulando".*

En todo este proceso, la concesión de autonomía no significa que el estudiante decida si asiste o no a las clases, sino que además pueda superar sus problemas pedagógicos y cognitivos aprendiendo por sí mismo. Para ello deben considerarse ciertos valores necesarios en la existencia de la pretendida autonomía; es decir, la presencia de respeto y tolerancia en una relación tripartita entre estudiantes-profesor, estudiantes-estudiantes y profesor-estudiantes (Zuñiga, 2011). Todo ello contribuirá a que el estudiante no se conforme, adoptando un papel

más crítico, profundizando así en el conocimiento de la materia, lo que sin duda le llevará a satisfacer sus propias expectativas desde diferentes concepciones teóricas y comportamientos sociales (Moore y Murphy, 2009).

Además de todo ello, y como cuestión esencial, el estudiante universitario debe establecer relaciones basadas en la tolerancia y el respeto a la opinión del otro; para ello, en las diferentes actividades que se lleven a cabo, deben lograr el diálogo colectivo, reflexivo, abierto y colaborativo, cuestión está que podrán alcanzar desde los diferentes niveles organizativos en que se estructura el trabajo en la carrera (el grupo, año, disciplina y la carrera). Todo ello se traduce en espacios esenciales de formación para que se proyecte el trabajo educativo y se alcance una adecuada convivencia (Mederos, 2014).

2. El conflicto en el aula universitaria.

Como quebranto al respeto y mantenimiento del orden en el aula, los conflictos suponen una de las mayores preocupaciones para los docentes universitarios. Por desgracia en ocasiones pese al esfuerzo de éstos y de la propia institución universitaria no se consiguen los resultados esperados. A lo largo del presente epígrafe trataremos de abordar la gestión del conflicto, así como la posibilidad de crear espacios adecuados para la resolución de los mismos.

2.1. ¿Qué entendemos por conflicto? .

Según Casamayor (1998) un conflicto se produce:

> *"cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima"*

Cuando hablamos de conflicto, en ocasiones tendemos a identificarlo con el concepto de violencia, y conviene diferenciar ambos conceptos. La violencia es claro exponente del conflicto, suponiendo un obstáculo para el desarrollo social del estudiante en la colectividad, que, además, suele ir acompañada de nuevos conflictos, cuestión que la diferencia del conflicto, el cual no siempre supondrá situaciones de violencia. No obstante, lo expuesto, en la doctrina no existe consenso ni unanimidad en torno a los dos conceptos, que además comparten características similares.

Para autores como Trianes (2000) la violencia supone:

> *"un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, que es juzgado inadecuado socialmente, incluso penado por la ley".*

De dicho concepto, no podemos asociar conflicto a violencia, habida cuenta que no es legítima dicha asociación, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación (Etxeberría, Esteve y Jordán, 2001).

Con frecuencia se utilizan otros términos que añaden mas confusión a la cuestión, así podemos encontrar la conducta agresiva y el denominado bullying. La *conducta agresiva* ha sido definida como la pretensión de herir física o psicológicamente a alguien (Trianes, 2000), mientras que el fenómeno conocido como *bullying,* se da cuando existe un abuso sistemático de poder, tratándose de un caso claro de intimidación ya sea verbal, psicológica o física (Smith y Sharp, 1994).

Lo habitual dentro de las aulas universitarias es que los conflictos se asocien a la relación entre el alumnado y entre éste y el docente, pues se trata de conflictos relativos al rendimiento de

los estudiantes, situaciones de poder o incluso de identidad, que en ningún caso tienen porque dar lugar a situaciones de violencia, al menos en un ámbito culturalmente más desarrollado.

Aquí, cuestiones como la madurez y el desarrollo de los integrantes del grupo, será pieza clave y fundamental a la hora de distinguir los distintos grados y tipos de conflictos en las aulas universitarias, incluso en ocasiones, dependerá de la disciplina universitaria a la que pertenezca el grupo.

2.2. Gestión del conflicto. Niveles para la resolución.

La gestión del conflicto dependerá en la mayoría de las ocasiones del estilo del docente, y por tanto de la habilidad del mismo para gestionar la situación, pero también dependerá de su formación en donde lo altamente relevante es la remoción de los factores desencadenantes del conflicto (Moore, 1995; Hart y Gunty, 1997). A los efectos de que esta remoción se produzca, los procesos de mediación y negociación son mucho mas adecuados e idóneos para solventar los conflictos (Pantoja, 2005). Centrándonos en la negociación existen dos escuelas de pensamiento fundamentales: (i) por un lado, aquella que considera que la negociación es competitiva; (ii) de otro lado, la que estima que la negociación es colaboración.

La primera responde a una corriente de pensamiento que asume la negociación desde la concepción de ir ganando terreno al contrario, de manera que mediante mecanismos psicológicos tales como las exigencias, las amenazas de no continuar, etc., se pretende que el adversario ceda ante las presiones mantenidas por la contraria. La segunda posición es la que arranca de una negociación en sentido de cesión, de manera que ambas partes ganan, con las negociaciones como manera de resolución de conflicto (Singer, 1996).

En el siguiente cuadro se concretan las finalidades y mayor adecuación al aula, en base a los tipos de negociación antes apuntados.

Tipos de Negociación	Finalidad	Adecuación al aula
Colaborativa	-Ambas partes buscan una solución -Mejora de la comunicación entre las partes	Sistema de negociación adecuado al encontrarnos en un plano de igualdad
Competitiva	-Posicionamiento personal -Mayor reconocimiento posible de la demanda	Sistema de negociación poco adecuado al conllevar mayores conflictos y más graves que los iniciales

Tabla 1: Tipos de negociación. Fuente: Elaboración propia.

Tampoco podemos olvidar en sede de negociación, que el arte de negociar es una característica de la acción tutorial, más en el sentido de persuadir y menos en el de convencer (Echeverría, 2004), por tanto, si el docente adopta una posición de superioridad, en nada contribuirá a una solución adecuada al conflicto. Aquí el estudiante parte de una situación en la que pese aceptar la negociación, siempre tendrá la sensación de injusticia.

La mediación es otro tipo de herramienta muy utilizada en la gestión de los conflictos en los que la presencia física de una tercera persona ocupa un papel de mero espectador con la función de impulsar un acuerdo. En Estados Unidos se han venido diferenciando tres líneas de pensamiento, que han dado lugar a tres diferentes modelos de mediación:

- El *modelo Tradicional-Lineal* o también conocido como *modelo Harvard*. Este modelo está centrado en el acuerdo, y no toma en consideración las relaciones entre las partes, sino que se centra en el contenido de la comunicación; por lo tanto, no intenta modificar las relaciones entre ellas.

- El *modelo Transformativo,* conocido como *modelo de Bush y Folger*. Este modelo es el opuesto al modelo Tradicional, porque no se centra en el logro del acuerdo y sí se centra en la transformación de las relaciones.
- El *modelo Circular-Narrativo* igualmente conocido como *modelo de Sara Cobb*. Está interesado en ambos aspectos, en las relaciones y en el acuerdo.

Una ventaja de la mediación es que puede ser llevada a cabo, no solo por el docente, sino que otros estudiantes pueden asumir dicho rol, lo que en muchas ocasiones beneficia la solución del conflicto. Dependerá en gran medida de la habilidad del estudiante-mediador y de la vinculación emocional y social que pueda tener con las partes en conflicto, pues podría conllevar situaciones de rechazo por parte del grupo.

El proceso de mediación estaría integrado por cinco fases y, para una mejor comprensión lo detallamos en el siguiente cuadro (Lederach, 1996):

Fases de la mediación	Finalidad	Acciones
Entrada	Quién debe ser el mediador	Persona neutral al conflicto
Cuéntame	Exposición de las partes	Mediador debe crear un clima de confianza y respeto para la fluidez de ideas
Situarnos	Identificar la causa del conflicto	Deberá hacerlo el mediador, debiendo las partes en conflicto escucharse de la versión del otro Compartir el problema
Arreglar	Los implicados deben llegar a un entendimiento	El mediador facilita la clarificación de las ideas
Acuerdo	Consenso al que se llega	Redacción escrita del acuerdo para evitar interpretaciones contrarias

Tabla 2: Fases de la mediación. Fuente: Elaboración propia.

2.3. Convivencia universitaria.

Las normas de convivencia en los estudiantes universitarios es una cuestión esencial para que adquieran normas de comportamiento, valores y costumbres. Una buena convivencia en el plano educativo favorece la formación integral del estudiantado, el bienestar de todos y la construcción de una sociedad democrática e inclusiva (González et al., 2020).

En cuanto a la gestión de la convivencia universitaria, es posible distinguir, al menos, 3 líneas generales de acción, pudiendo ser desarrolladas desde las instituciones educativas, la coordinación académica y la docencia (González et al., 2020):

- Promoción: En esta línea de acciones se identifica el tipo de relaciones y vínculos que se busca promover y fomentar en los contextos de aprendizaje. Se persigue con ello, determinar qué se espera que ocurra en las aulas y bajo qué principios orientaremos el diálogo y la comunicación entre docentes y estudiantes.
- Prevención: Tiene por objeto la descripción de lo que pretendemos prevenir y limitar, y más concretamente si tiene efectos negativos para el grupo.
- Intervención: Tiene lugar cuando la situación de conflicto ha ocurrido y procede la reparación de la misma, lo que dependerá en la mayoría de las ocasiones del grado de gravedad del evento acaecido.

Cuando se logra una comunicación eficaz es porque se han formado competencias comunicativas en los estudiantes donde se integran formaciones cognitivas, metacognitivas, afectivas y cualidades personales que se ponen al servicio de la eficacia del comportamiento en la situación comunicativa (Mederos, 2014)

En el presente estudio, dos son las cuestiones en las que nos vamos a centrar en el ámbito de la convivencia en el aula: (i) de un lado el uso de las nuevas tecnologías y su uso masivo en los últimos tiempos, (ii) de otro lado la actitud de género, cada vez mas presente en nuestras aulas.

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías y especialmente de la docencia online, cabe señalar que desde el año 2020, se han puesto de manifiesto nuevas formas de convivencia en el aula, que en no pocas ocasiones han llegado a ser poco respetuosas, y en concretos casos hasta denigrantes. Todo ello había venido favorecido, por el ambiente digital en el que irremediablemente nos hemos visto inmersos debido a las restricciones de deambulación, ayudado por el ambiente propio de cada persona, al sentirse protegido tras una pantalla (efecto Screen). Ante esta situación, ha sido necesario, promover desde todas las instancias, una convivencia universitaria más respetuosa, promoviendo espacios para la escucha y acompañamiento, de hecho, situaciones de ansiedad, tristeza, angustia, trastornos del sueño, cansancio, problemas de concentración e irritabilidad fueron las reacciones más repetidas en dicho periodo.

Afortunadamente durante el curso académico 2021-2022 hemos vuelto a la docencia presencial en la mayoría de las universidades españolas, donde la mayor parte de los docentes, hemos tenido que realizar actividades grupales con la finalidad de restaurar y generar la convivencia entre los estudiantes, fomentando el espíritu solidario, así como compartir vivencias. Esto les ha brindado la oportunidad de volver a conocerse a través de la mirada del otro (Martínez, 2021).

Otro de los problemas de convivencia en el aula universitaria es la cuestión relativa al género y los estereotipos, asunto que se viene abordando en los últimos años (Camps y Vidal, 2015). En esta materia, dichos autores, llevaron a cabo un estudio para indagar sobre los efectos psicosociales entre alumnado escolarizado (escuela mixta o diferenciada) y, su hallazgo más novedoso, se basó en la conciencia del alumnado al exponer sus experiencias sobre la trascendencia de aspectos relacionados con el género.

No obstante, ha habido avances en esta materia y como Gúzman-Sánchez y Jiménez-Cortés (2018) señalaron en su estudio, (sobre la percepción de una gran muestra de estudiantes en cuanto al carácter de la educación recibida), nos encontramos ante una educación no sexista que persigue la interiorización de valores como la igualdad de género en su desarrollo. Ahora bien, con base en ese mismo estudio se pusieron de manifiesto ciertas conductas machistas en el centro educativo, según los estudiantes participantes en la investigación. Estos resultados mostraron que este tipo de conductas relativas al género siguen latentes en nuestra sociedad y requieren una especial atención por parte del contexto educativo a todos los niveles.

Por desgracia, la concepción del género aún es una materia pendiente en las universidades españolas, dados los comportamientos de índole sexista y relacionados con los estereotipos de género que aún presentan los estudiantes universitarios (Lozano, Sierra y Latorre, 2021). Como muestran diferentes estudios realizados, a pesar de estar concienciados de la importancia de dicha cuestión, los estudiantes incurren en contradicciones cuando se les plantean situaciones relacionadas con estereotipos de género en el ámbito público. Es por ello, que se hace necesario realizar proyectos de intervención en los que se trate de manera directa y específica las competencias relacionadas con el género en la educación universitaria (Lozano, Sierra y Latorre, 2021).

Consideramos esencial establecer y mantener programas de formación al profesorado en estos aspectos, y así poder alcanzar las expectativas deseadas por el alumnado (Mateos-

Jiménez et al., 2018). Las propuestas son variadas, siendo determinante, implementar programas de intervención de carácter preventivo y que fomenten el desarrollo social, emocional y personal. En definitiva, son necesarios programas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes con el fin de construir una sociedad que contribuya al bienestar de todas las personas que la conforman (Lozano, Sierra y Latorre, 2021). El entorno educativo se expone como un elemento principal en el desarrollo de las actitudes y conductas sociales apuntadas, acentuando la necesidad de pertenencia a un grupo o la aceptación social por parte de sus iguales. En este sentido, el entorno escolar influye de manera directa en las relaciones sociales y en el desarrollo personal asociado a actitudes de género (Mateos-Jiménez, Torres-Martínez y García-Fernández, 2018).

3. Nuevos retos.

Como hemos apuntado en párrafos precedentes, el modelo de formación universitario, de forma importante, ha venido cambiando con la introducción en el sistema educativo de las nuevas tecnologías desde hace más de diez años. La crisis ocasionada por la COVID-19 ha acelerado el uso y la puesta a disposición de las mismas y con ello también, la entrada de problemáticas de convivencia en el aula, poco experimentadas en cualquiera de sus modalidades (presencial, virtual o híbrida). Ante esta situación la opción no puede ser, una vez terminado el proceso de limitación presencial en el aula, una vuelta a la situación anterior (la que se tuviera), porque algo ha cambiado. Desde luego algo ha mejorado en esa situación hibrida educativa que se ha desarrollado, y por ello es necesario aprovechar el desarrollo y la utilidad de las tecnologías que se han implementado.

Pero al mismo tiempo, el uso masivo del sistema a distancia y no presencial mediante el uso de las tecnologías, debe realizarse desde la consciencia de que los problemas de convivencia en el aula también son diferentes. A los tradicionales, que podemos llamar presenciales, se unen aquellos que han surgido por la docencia virtual, derivados de: (i) la participación e intervención de los estudiantes y docentes desde diferentes puntos geográficos; (ii) así como los nuevos sistemas de convivencia que se han generado y la problemática de relaciones o discriminaciones que ello puede conllevar o ha conllevado. La casuística es importante, pero hemos destacado las cuestiones mas habituales según los escenarios ante los que nos encontramos:

- *El hecho de que se permita la docencia a distancia*: lo que ha contribuido a un crecimiento de un número de estudiantes (y docentes en algunos casos) localizados cada vez en zonas más alejadas al centro universitario. Así, por ejemplo, quienes antes no acudían de una provincia a otra ahora lo hacen porque incluso en el modelo híbrido ello les puede suponer la asistencia de un par de días a la semana. En el modelo no presencial hablaríamos incluso de diferentes países. Si nos referimos al docente, la implicación del mismo debe fortalecerse, habida cuenta que en ocasiones tiende a ser menor, precisamente por la distancia. En cuanto a los estudiantes, uno de los efectos más trascendentales, que afecta a todo lo demás, es su no identificación y pertenencia plena como universitario en dicha universidad.
- *El hecho del uso masivo de las nuevas tecnologías por parte del estudiante.* Que el estudiante trabaje a través de una pantalla conlleva diferentes problemas que agrupamos en tres aspectos:
    - En primer lugar, *la actitud del estudiante* ante la clase, ya sea en relación con su comportamiento (propio o impropio), o bien, en cuanto a su presencia o desconexión en el aula (virtual, imagen, sonido, etc.)

- En segundo lugar, *las relaciones con sus compañeros y profesorado* habida cuenta que, tras la cámara y aprovechando la colectividad, en muchas ocasiones se utilizan expresiones y se realizan comportamientos inadecuados e impropios;
- En tercer lugar, *las relaciones entre los propios estudiantes*, por cuanto tienden a agruparse aquellos que más se conocen o han convivido, frente a los nuevos estudiantes o aquellos que no son conocidos, y por ende, respecto de éstos últimos se producen con frecuencia situaciones de discriminación indirecta, lo que sin lugar a dudas puede suponer una avocación al fracaso (ej: trabajos grupales)

Asimismo, y en cuanto a los nuevos retos en la convivencia en el aula universitaria, es urgente la necesidad de trabajar la competencia de género desde planes de acción formativos efectivos que fomenten los valores de igualdad, respeto y tolerancia, así como la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, incluyendo a toda la comunidad educativa en su intervención y desarrollo (Azorín, 2017; Camps y Vidal, 2015; Guzmán-Sánchez y Jiménez-Cortés, 2018; Sabuco, Sala, Santana y Rebollo, 2013).

En este sentido, la inclusión de dicha perspectiva, de forma transversal, pero también posiblemente específica, es un claro reto para contribuir de forma efectiva a la igualdad de género en el mercado laboral y las instituciones donde estos jóvenes desarrollarán su actividad futura (Feijoo y Sarasa, 2021).

No podemos olvidar que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas recoge entre sus diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) la necesidad de alcanzar la igualdad de género en una sociedad que lamentablemente sigue siendo desigual. El aula universitaria y por extensión el docente universitario, constituyen en su conjunto, un importante agente que puede transformar la sociedad por medio de la educación y, uno de sus principales objetivos supone acabar con las desigualdades sociales por razón de género.

Ante los nuevos retos apuntados, el docente universitario cumple una función importante y esencial en el aula, y lo hace desde su capacidad de transmisión o como órgano de mediación para la colaboración. Ahora bien, como también creemos que deben activarse otro tipo de figuras como la del coordinador de asignatura y el coordinador de grado, todas estas figuras deberán involucrarse en función de su nivel de actuación, partiendo del docente de la asignatura como base.

Por tanto y desde la perspectiva que señalamos, los nuevos retos descritos podrían afrontarse centrándonos en los siguientes tres ámbitos concretos, sin carácter limitativo:

- Actuación desde la Institución: La proactividad en las aulas desde cualquiera de los modelos de trabajo apuntados, papel del docente como orientador y guía, así como el resto de coordinadores como figuras de seguimiento y colaboración.
- Actuación hacia el estudiantado: La integración y convivencia en la nueva configuración de las aulas para la creación de un modelo de universidad identitario, en donde el universitario se identifique con la Universidad.
- Actuación desde el alumnado: Incentivar la participación como modelo de responsabilidad que lleve a la integración y el respeto.

4. Conclusiones.

Como conclusión a lo expuesto varias son las cuestiones que se tendrán que ir resolviendo en los próximos años de cara a seguir apostando por una universidad pública de todos y para todos. No cabe duda a estas alturas, que la escuela tradicional centrada en el aprendizaje de contenidos académicos, exclusivamente, ha dejado de tener valor.

Actualmente, desde todas las instancias se promueve una universidad pública que contribuya al desarrollo personal, social y académico de todo el alumnado y favorezca la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad de nuestro tiempo.

Hemos de tener en cuenta que el uso masivo del sistema a distancia y no presencial mediante el uso de las tecnologías, debe realizarse desde la consciencia de que los problemas de convivencia en el aula son también diferentes y las formas de abordarlo igualmente distintas. A su vez, la unión de la educación y la perspectiva de género, constituyen una herramienta fundamental para conseguir un escenario social de sostenibilidad en armonía con los ODS.

En todo ello, la formación del docente y su intervención como órgano de mediación para la colaboración son esenciales para alcanzar una convivencia más que aceptable en el aula.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, P., Alegre, O. M. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE,* v. 18, n. 2, art. 3.DOI:10.7203/relieve.18.2.1986.

Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60.

Bahamón, J. (s/f). El aprendizaje individual permanente: ¿Cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes? Documento en línea. Disponible en: http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla_aprendizaje.pdf. Consulta: 11/03/2022.

Bayot, A.; Rincón, B. y Hernández, F. (2002). *Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes*. RELIEVE, 8 (1), 66-87. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm.

Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. España. McGraw-Hill.

Camps, J. y Vidal, E. (2015). Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 53-71.

Casamayor, G. (1998). Tipología de conflictos. En G. CASAMAYOR (coord.) y otros. *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Grao Barcelona

Díaz-Noguera, M.D, Hervás-Gómez, C., Guijarro-Cordobés, O. y Domínguez-González, M. (2021). *Innovación en educación superior en el marco de la transformación digital,* en *La transformación digital de la universidad: XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (coords. Amador Guarro Pallás, Manuel Area Moreira, Javier Marrero Acosta, Juan José Sosa Alonso), 1731-1743.

Echeverría, B. (2004). Formación e inserción profesional. En L, BUENDÍA et alt (comps.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (241-301). Madrid: Editorial Al Muralla.

Etxeberría, F.; Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001) La escuela y la crisis social. En Ortega, P. (coord) *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia. Cajamurcia.

Feijoo, M.L. y Sarasa, C. (2021) Estudio de la perspectiva de género en estudiantes universitarios. *Innovación en educación superior en el marco de la transformación digital,* en *La transformación digital de la universidad: XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (coords. Amador Guarro Pallás, Manuel Area Moreira, Javier Marrero Acosta, Juan José Sosa Alonso), 2795-2810.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina. Amorrortu Editores.

Glatzel, G. A. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia

de una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 79–98.

González, J.I, Condeza, R., Berger, C., Mora, G., Achiardi, C., Cruz, M.S., Gallardo, G., Morales, F., Rodríguez, J., Larrondo, B. y Carrillo, P. (2020). Convivencia Universitaria desde una Cultura del Respeto. *Informe final Comisión Convivencia Universitaria UC*. Santiago de Chile: PUC

Gúzman-Sánchez, M. y Jiménez-Cortés, R. (2018). Las acciones educativas para la prevención de la violencia de género desde la percepción de estudiantes adolescentes de Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4). DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8429

Hart, J. y Gunty, M. (1997) *The impact of Peer Mediation Program on an Ele-mentary School Environment*. Peace and Change, 22 (1).

Lederach, J.P. (1996) El proceso de mediar en un conflicto. *Aula de Innovación* núm. 63, Barcelona, p. 79.

Lozano, R., Sierra, V. y Latorre, C. (2021). Actitudes hacia el género en estudiantes de grado de psicología, disonancias entre pensamiento y acciones, *Innovación en educación superior en el marco de la transformación digital,* en *La transformación digital de la universidad: XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (coords. Amador Guarro Pallás, Manuel Area Moreira, Javier Marrero Acosta, Juan José Sosa Alonso), 2782-2794.

Luque, D. y Rodríguez, G. (2005). Accesibilidad y adaptaciones curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. *Una reflexión docente*. I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca.

Marquès, P. (1999). *Roles actuales de los estudiantes*. Disponible en: http://peremarques.pangea.org/estudian.htm. Consulta: 09/03/2022.

Martínez, F. y Prendes, M. (2001). *La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio*. Documento en línea. Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/paz1.pdf. Consulta: 11/03/2022.

Martínez, E. (2021). Empoderamiento de los jóvenes universitarios a través de una formación 360º. *Innovación en educación superior en el marco de la transformación digital,* en *La transformación digital de la universidad: XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (coords. Amador Guarro Pallás, Manuel Area Moreira, Javier Marrero Acosta, Juan José Sosa Alonso), 2541-2553.

Mateos-Jiménez, A., Torres-Martínez, B. y García-Fernández, B. (2018). Impacto de un relato en las percepciones de racismo y sexismo de escolares en Primaria. Ocnos. *Revista de Estudios sobre lectura*, 17(2), 55-66.

Mederos, M. (2014). La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1).

Mijares, B., Prieto, M. y Llorent-Bedmar, V. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo. REDHECS: *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, núm. 18.

Moore, C. (1995). *El proceso de mediación*. Granica. Buenos Aires.

Moore, S. y Murphy, M. (2009). *Estudiantes excelentes: 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Narcea

Peronard, M., Crespo, N. y Velásquez, M. (2000). La evaluación del conocimiento metacomprensivo en alumnos de educación básica. *Revista Signos*, 33 (47).

Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. factores determinantes y propuestas de intervención*. Disponible en: https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf. Consultado: 12.03.2022

Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. España. Editorial Ariel

Rogers, C. (1978). *Carl Rogers on personal power*. Reino Unido. Delacorte Publishing Company.

Sabuco, A., Sala, A., Santana, R. y Rebollo, M. A. (2013). Discurso de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1).

Segobia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. España. Editorial Espasa

Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. España. Colofón Graó.

Singer, L.R. (1996). *Resolución de conflictos. Técnicas de actuación en los ámbitos empresariales, familiar y legales*, Piados, Buenos Aires.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge. ED 387 223.

Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga, Aljibe.

Tünnermann, C. (2009). *La universidad del siglo XXI*. México. Editorial de la Universidad Juárez del estado de Durango.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Editorial Crítica.

Zalaquett, C.P. (2005). Principal's Perceptions of Elementary School Counselor's Role and Functions, en *Professional School Counseling*, vol. 8, núm. 5

Zuñiga, M. (2011). Los estudiantes universitarios del Siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, España.

La voz de las mujeres: pasado, presente y futuro.

Irene Roldán González. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción: justificación y objetivos.

¿Cuántas mujeres hay en nuestros libros de texto de Lengua y Literatura? Se estima que, en los materiales de Lengua y Literatura para el segundo ciclo de la ESO, tan solo un 7'51% de los autores son mujeres (cf. datos de Sánchez Martínez, 2019), teniendo en cuenta incluso a autoras extranjeras, y la situación mejora muy ligeramente para los libros de educación posobligatoria por dedicarse más pormenorizadamente a la literatura del siglo precedente y actual (Vila Carneiro, 2020), si bien la desigualdad sigue siendo evidente incluso en la presencia de fotografías e ilustraciones de mujeres.

El trabajo que aquí proponemos, una secuencia didáctica dirigida a alumnos/as del último curso de Bachillerato de Lengua y Literatura, tiene como objetivo no solo dar a conocer la vida de las mujeres del pasado y del presente a través de su prisma, esto es, de textos redactados por ellas mismas, sino también reflexionar sobre qué podemos hacer en el futuro para combatir las lacras sociales que afectan a las mujeres.

Estas actividades tienen, por tanto, un triple objetivo: primeramente, lingüístico, pues la tarea final de esta secuencia consiste en la realización de un debate sobre la superación del machismo en España[39], es decir, de poner en práctica lo aprendido durante la secuencia sobre la naturaleza y los componentes del texto argumentativo; en segundo lugar, los análisis sobre libros de texto de esta asignatura afirman que la gran mayoría de textos que se ofrecen son textos literarios (cf. el ya citado Vila Carneiro), y se ignoran, así, textos de otra naturaleza que son igualmente interesantes para la clase de Lengua, como las cartas personales; por último, no debemos olvidar la educación en valores, pues consideramos que hemos de aprovechar la proliferación de mujeres escritoras y estudios de género para paliar las carencias que se han dado en los libros de texto durante años.

Realizaremos esta secuencia mediante un enfoque comunicativo por tareas, que se ha mostrado en los últimos años como una de las maneras más ventajosas para el aprendizaje de lenguas por su practicidad y utilidad.

La secuencia se estructura en tres bloques, cada uno de los cuales desarrolla una competencia lingüística (comprensión escrita, producción escrita y producción oral), teniendo siempre el mismo hilo conductor: la voz de las mujeres en el pasado, en el presente, y en el futuro.

[39] Esta última actividad de la secuencia se realizó durante unas prácticas del Máster en Educación Secundaria (MAES) en el IES Alixar (Castilleja de la Cuesta, Sevilla). Algunos de los alumnos redactaron voluntariamente breves textos argumentativos que sintetizaban sus opiniones, dos de ellos recogidos en los anexos de este documento.

2. Metodología.

El enfoque por tareas, surgido a partir de la metodología del enfoque comunicativo, sitúa al alumno como centro del aprendizaje (García / Prieto / Santos, 1994); por ello, consideramos que puede ser muy positivo en términos de satisfacción e interés del alumnado (Cassany, 1999) elegir un tema como la representación y relevancia de la mujer a través de los tiempos y que, además, se traten temas de actualidad que les sean cercanos, como los abusos que sufren las mujeres en ambientes festivos o la emisión de programas y documentales que dan voz a mujeres que han sido maltratadas.

En los enfoques comunicativos, además, se integran diferentes competencias lingüísticas, a las que nos hemos referido con anterioridad, y temas (literatura, textos periodísticos, cuestiones relativas a los tipos textuales), a diferencia de enfoques gramaticales, en los que aparecerían por separado, a modo de compartimentos estancos (Cassany, 1999).

La autonomía del alumnado es crucial en este tipo de enfoques, pues pretendemos que se desarrollen sus habilidades lingüísticas, fundamentalmente prácticas (es decir*, saber hacer*, producir textos tanto de manera oral como escrita con cierta autonomía), pero no solo, ya que se fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y valoración de situaciones que afectan a las mujeres directa e indirectamente. Así, consideramos que el profesor ha de perder protagonismo a medida que avance la secuencia didáctica, dando tiempo a los alumnos para que se reúnan en grupo y realicen ciertas actividades juntos.

Hemos de mencionar, por último, que es de suma importancia atender a un alumnado diverso (tal y como se recoge en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía) y, por eso, nos parece clave proporcionar diferentes opciones en una misma actividad (cf. bloque II, ejercicio 3.), para que cada uno de los/as alumnos/as elija aquello que se sienta capaz de realizar.

3. Estructura de la secuencia didáctica.

Son tres los bloques de tareas en los que hemos articulado esta secuencia, atendiendo cada uno de ellos a una competencia lingüística (comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral) y aun momento de la historia de las mujeres (I. Pasado; II:Presente, III. Futuro) . Las tareas van precedidas de una introducción que contextualiza la secuencia, en la que se pide a los alumnos que realicen una pequeña investigación en grupos reducidos: analizarán varios libros de texto de 4ºESO, 1º de Bachillerato y su propio libro del curso para contar cuántas mujeres aparecen, quiénes son, cuáles son las más repetidas, si son ellas las productoras de los textos o son aludidas o mencionadas, qué tipo de textos escriben...Con esta fase de introducción o calentamiento pretendemos justificar ante los alumnos nuestra propuesta, y hacerles ver que es muy necesaria una batería de actividades que visibilice la presencia de las mujeres escritoras e intelectuales.

3.1. Bloque I: mujeres del pasado.

El objetivo del primer bloque (I. Pasado) es el desarrollo de la comprensión lectora, y se proponen cuatro actividades. A pesar de que es la competencia en la que más se incide no solo en los años del instituto, sino también durante la etapa escolar, es evidente y preocupante lo infradesarrollada que está esta competencia, que les es especialmente necesaria a los alumnos de este curso, ya que la mayoría se presentan al examen de Selectividad.

En la primera actividad los/as alumnos/as deben leer tres cartas escritas por mujeres: una de Olga Bauer a Zenobia, y otra de Zenobia a Bauer, acompañada de una semblanza de la primera,

una intelectual judía con gran interés por la literatura a la que conocerá a finales de la década de los veinte y con la que mantendrá el contacto durante los años Guerra Civil en el exilio de Juan Ramón y Zenobia (Cortés Ibáñez, 2017). Estas cartas, fechadas los días 1 de mayo de 1933 y el 8 de noviembre de 1937, tienen un gran valor (intra)histórico, pues se hace referencia a la situación bélica y al miedo que había en Europa por la persecución de la población judía.

El tercer fragmento se extrae del segundo capítulo de *Nubosidad variable* (1992), novela epistolar de Carmen Martín Gaite. Hemos considerado oportuno incluir una carta ficcional de una escritora cuya obra no se trabaja en profundidad, aunque es parte del temario de este curso.

Con esta lectura se pretende que los alumnos lean textos de diferentes tipologías; se ha elegido deliberadamente la carta porque las mujeres, hasta prácticamente el siglo XX, recibían una educación precaria, centrada en el aprendizaje de nociones religiosas y en las tareas del hogar, y las cartas eran los únicos textos que muchas de ellas lograban escribir a lo largo de sus vidas (Graña Cid, 2002). Son, además, textos únicos y no sujetos a fines estéticos (Ramírez Luengo, 2016), exceptuando la novela de Martín Gaite, que nos proporcionan datos sobre la vida cotidiana de las mujeres, y más información de su punto de vista personal.



Cartas a una amiga: las cartas de Olga Bauer y Zenobia Camprubí

Olga Bauer de Gunzburg (1987-1986) pertenecía a una familia acomodada de banqueros judíos de origen ruso. Se mudó a Madrid en los años 20 por el trabajo de su marido, Ignacio Bauer, conocido por impulsar numerosas actividades culturales, entre las que se encontraban la creación de la editorial Compañía Ibero-Americana de Publicaciones (CIAP). Probablemente Zenobia, esposa de Juan Ramón Jiménez, y Olga se conocieran hacia 1929, cuando Juan Ramón firmó un contrato con la editorial para publicar todas sus obras. En 1936, con la llegada de la Guerra Civil, Zenobia y Juan Ramón se exilian a América, pero la correspondencia entre ellas sigue siendo constante y nos revela a una mujer de gran sensibilidad a la que le apasionaba la Literatura.

Olga Bauer hacia 1918

St. Jacques, Basilea, 1 de mayo de 1933

Queridos Zenobia y Juan Ramón:

Todavía estoy en Basilea hasta pasado mañana ya que papá podía disponer de un poco más de tiempo para su viaje.

Hicimos con Ruth un muy buen viaje, lleno de couleur locale a través de España: hasta S. Sebastian teníamos como compañero de Viaje a una monja que acompañaba, me figuro, a una novicia. Durante todo el viaje la pobre chica estaba sentada como en la sombra de la toca almidonada de la monja, que tenía unos ojitos conejiles y una vez insinuante y falsa. La chica lloró todo el camino, no miró nunca la ventanilla y tenia los ojos fijos en cada motita que se caía encima de su abrigo negro y la quitaba con unas manos enormes y nerviosas. Se animó solo cuando la monja sacó de una blanquísima toalla la merienda envuelta en papel de periódicos. Luego las acompañaron unos guardias civiles. Llegamos muy bien a París y estoy curiosísima por saber si seguiré teniendo noticias de Ruth o si me olvidará enseguida.

De París hasta aquí hice el viaje con papá, mi hermana y mis sobrinos, que me divirtieron hasta Basilea. El dia siguiente lo pasamos ensayando con los chicos unas canciones populares, pero con palabras hechas por mi hermana [Vera] de Suiza. Luego llegaron mis otras hermanas con unos dibujos alusivos a la niñez de papá y, por fin, ayer tíos y amigos se reunieron aquí desde las once de la mañana para el gran festejo. Mis sobrinitas estaban encantadoras, vestidas de rusas y la función, muy primitiva, pasó muy animadamente.

Ruth Lee Kennedy (1895-1988) fue una hispanista estadounidense, profesora del Smith College. Viajó a España en numerosas ocasiones..

Imagen 1. Bloque I, ejercicio 1 (fragmento). Material de elaboración propia.

Tras esta lectura integral reflexiva, en la que se lee el texto al completo y se entiende en su globalidad, pretendemos que el alumnado realice una lectura de tipo selectiva atenta, más pausada y orientada a buscar datos concretos del texto (Cassany, Luna, Sanz, 2008; Almeida, Bellido, Gumiel, 2019). En la segunda actividad han de marcar, en una tabla como la que se presenta *infra*, cuáles son los temas tratados en cada una de las cartas y, además, se propone que busquen un ejemplo de cada uno de los temas si los hubiera.

	Referencias a hechos históricos	Referencias al momento de la escritura	Quejas	Relatar sucesos pasados	Buenos deseos	Contar sucesos recientes	Ejemplos
Carta de Olga Bauer a Zenobia							
Cartta de Zenobia a Olga Bauer							
Carta de Mariana a Sofía							

Tabla 1. Bloque I, ejercicio 2.

En la tercera actividad se repasa el tipo textual narrativo. El alumnado ha de proponer una estuctura para el texto, teniendo en cuenta el tipo textual del que se trata y, además, identificar los elementos principales de la narración. Esta actividad no solo se propone con el texto de Martín Gaite (vid. imagen 2), sino también con la carta de Olga Bauer a Zenobia, que contiene una pequeña narración en la que se pueden identificar estos elementos (vid. imagen 1). Nos parece importante, en definitiva, que los alumnos comprendan que no hay *textos puros*, o sea, con una sola tipología textual, sino que se pueden identificar, dentro de un mismo texto, diferentes secuencias.



Madrid, 30 de abril, noche

Querida Sofía:

A pesar de los años que hace que no te escribo una carta, no he olvidado el ritual a que siempre nos ateníamos. Lo primero de todo, ponerse en postura cómoda y elegir un rincón grato, ya sea local cerrado o al aire libre. Luego, dar noticia un poco detallada de ese lugar, igual que se describe previamente el escenario donde va a desarrollarse un texto teatral, es de día, en primer término sofá, por el lateral derecha puerta que da al jardín, lo que sea, para que el destinatario de la carta se oriente y pueda meterse en situación desde el principio. Son pautas que sugeriste tú —lo recordarás—, como marcabas, casi sin que se diera uno cuenta, las reglas de todos los juegos.

Pues bueno, ya me he puesto cómoda, y además he descorchado una botella de champán francés que tenía en la nevera desde Navidades. Con taponazo hasta el techo. Ha habido motivo, y no pequeño. Si supieras el milagro que es para mí volver a tener ganas de escribir una carta no de negocios, no de reproches, no de consejos, no para resolver nada. Una carta porque sí, sin tener de antemano el borrador en la cabeza, porque me sale del alma, porque te apetece muchísimo. Me había olvidado.

[...]

Vivo sola, eso ya te lo dije el otro día cuando te vi. Y no tengo hijos. Antes tenía una gata que atendía por Hache, muy cariñosa y con gran personalidad. Pero me negué a castrarla y, en época de celo, una noche de abril me abandonó. Suena a tango, ¿verdad?, y de hecho lo viví un poco como un tango, porque tengo tendencia. No he querido volver a tener más gatos, y a veces la llamo en noches de luna, sabiendo que nunca volverá. Pero aunque al acordarme de cómo se acurrucaba en mi regazo me entran ganas de llorar, le deseo toda la felicidad del mundo, y me gusta que fuera ella misma quien eligiera su destino. Son los peligros de dar rienda suelta. Me ha pasado con algunos hombres también, y no escarmiento.

Al primero, Sofía, tú lo conociste. Lo que no sabes, porque a partir de eso empezó mi distanciamiento contigo, es lo que me cambió la vida aquella primera pena de amor, todavía llevo la marca. Luego, a fuerza de pasarme una y otra vez la película, he entendido que fue una pena de amor doble y que por eso me dolió tanto. Lo más grave no fue que Guillermo me dejara de la noche a la mañana sin dar explicaciones, sino que no me las dieras tú tampoco, que las tenías todas. Tardé en saber que las tenías, y no lo supe por ti, tardé en entender por qué estabas rara conmigo, por qué huías con los ojos a otra parte cuando me veías triste, en aceptar tus silencios. Tú también sufrirías, supongo.

Y hasta incluso más.

Nubosidad variable (1992), Carmen Martín Gaite

Carmen Martín Gaite (1925-2000) fue una escritora, ensayista e investigadora salmantina. Fue la primera mujer a la que le concedieron el Premio Nacional de Literatura, y recibió otros como el Premio Nadal, el Premio Nacional de las letras y el Anagrama de Ensayo. Sus obras más conocidas son *Entre visillos* (1975) y *El cuarto de atrás* (1978). El fragmento presentado procede de otra de sus novelas, *Nubosidad variable*. Es una novela epistolar en la que dos amigas de la infancia, Sofía y Mariana, se escriben cartas y se ponen al día de lo que ha sucedido en sus vidas todos los años que llevan sin verse. A través de la correspondencia podemos averiguar que su amistad se rompió porque ambas se enamoraron del mismo chico, pero por medio de las cartas consiguen reforjar su amistad.

Imagen 2. Bloque I, ejercicio 3. Material de elaboración propia.

3.2. Bloque II: mujeres del presente.

El propósito de este segundo bloque es la mejora de la expresión escrita. Partimos de un texto de Anita Botwin, periodista, en forma de carta (*Carta al neandertal sanferminero*). Pretendemos que esta actividad sea una suerte de calentamiento previo a la fase de semantización sobre los textos argumentativos, en la que, intuitivamente, el alumno identifique tesis, argumentos e intención comunicativa del texto. En este punto puede ser de gran utilidad que el docente se sirva del libro de texto o de un esquema, cuadro o resumen de elaboración propia en el que queden sintetizados todos los contenidos sobre la argumentación.



ctxt

CONTEXTOS AUTORAS/ES MINISTERIO CRISIS ECOSOCIAL FEMINISMOS ENTREVISTAS FIRMAS DEPORTES VIÑETAS EL OBSERVATORIO

Carta al neandertal sanferminero

Si el contexto de esta fiesta es tocar tetas, agredir a mujeres y matar toros, esta fiesta no me representa. Al menos no esa parte de la fiesta

Anita Botwin 13/07/2017

Dos hombres visten camisetas con mensajes machistas en San Fermín. TWITTER: @BURGERQUEEN_

A diferencia de otros medios, en CTXT mantenemos todos nuestros artículos en abierto. Nuestra apuesta es recuperar el espíritu de la prensa independiente: ser un servicio público. Si puedes permitirte pagar 4 euros al mes, apoya a CTXT. ¡Suscríbete!

Necesitamos tu ayuda para realizar las obras en la Redacción que nos permitan seguir creciendo. Puedes hacer una donación libre aquí

APORTA

Este año, una vez más, los neandertales sanfermineros han salido de sus cuevas en busca de sus presas. Aprovechando el jolgorio popular, el alcohol y el desconcierto, han entonado el Unga Unga. En total, han sido diez las denuncias presentadas por abusos sexuales desde que comenzaran las fiestas. 2016 acabó con cuatro violaciones, un intento de violación y siete casos de abusos.

Imagen 3. Bloque II, ejercicio 1. Fragmento extraído de ctxt.es.

Es en este punto cuando el docente puede introducir la fase de semantización si el contenido no se ha visto previamente, pues es de las primeros en impartirse en este curso. Las siguientes actividades de este bloque (dos y tres) van enfocadas a la práctica o aplicación de lo visto sobre la teoría de la argumentación. En la segunda, en el mismo texto se han de señalar mecanismos de cohesión y mecanismos léxico-semánticos que nos conducen a la conclusión.

Esta actividad no solo forma parte del examen de Selectividad que muchos realizan, sino que da una mayor variedad y riqueza a los que ellos mismos construyen, que es el propósito inicial de estos tres bloques de actividad.

Si bien nuestro objetivo es fundamentalmente lingüístico y enfocado *al saber hacer*, no por ello hemos dejado de lado el bloque de educación literaria. La tercera actividad versa sobre mujeres que son periodistas y escritoras, y al alumnado se le proporciona dos opciones : o bien escribir individualmente una biografía de tipo expositivo-divulgativo (sobre Rosa Montero o Almudena Grandes), o bien realizar una exposición oral con un compañero sobre la organización de ideas de un texto periodístico dado (*El meñique que sostiene el mundo*, de Irene Vallejo). El objetivo de este ejercicio es que repasen cómo debe ser un texto expositivo y sus principales diferencias con el argumentativo; creemos que puede ser un buen entrenamiento para aquellos que quieran realizar la PEvAU y escojan el comentario de texto literario (en el que tienen que presentar la biografía del autor al comienzo) y, también, para la exposición de uno de los temas de literatura a elegir. Por otro lado, sería interesante que se contrastaran los textos divulgativos con aquellos que son especializados, pensando en qué situación comunicativa podríamos usar cada uno de ellos.

3.3. Bloque III: mujeres del futuro.

En esta última actividad final, proponemos al alumnado un debate sobre la superación del machismo en España. Partimos de fragmento de un texto de Elvira Lindo publicado en *El País*, titulado «Maltratar el maltrato», que hace referencia a la docuserie de Rocío Carrasco; es una interesante reflexión sobre como, por un lado, las cadenas de televisión han hecho de un caso de maltrato todo un espectáculo, alimentado, también, por la procedencia de la famila y, por otro lado, lo beneficioso que resultó el documental, pues tuvo tantísima difusión y repercusión que aumentó considerablemente el número de denunciantes.

A partir del artículo se propone a los/as alumnos/as la siguiente pregunta: *¿Créeis que se ha avanzado lo suficiente en la superación del machismo en nuestro país?* Se pueden hacer otras preguntas complementarias más concretas para dirigir el debate y fomentar la participación del alumnado, como *¿Qué actitudes machistas identificáis en la sociedad actual? ¿Pensáis que, como ciudadanos/as, podemos solucionarlas?*, o referidas al texto, por ejemplo, *¿Créeis que es beneficioso que este tipo de programas hagan públicos casos de maltrato?*

Esta última actividad se realizó en mayo de 2021 en el IES Alixar, centro de compensatoria situado en Castilleja de la Cuesta, Sevilla, con unos resultados muy positivos, pues el alumnado se mostró interesado en el tema y dispuesto a participar en el debate con sus compañeros y, además, bastante informado sobre dicho tema. Dado que la gran mayoría de ellos eran menores de edad, no estaba permitido grabar el debate, así que redactaron un texto argumentativo que reflejaba su opinión. Recogemos algunos de los mejores en el epígrafe de «anexos».

4. Anexos: textos producidos por los alumnos.

Texto 1.

La superación del machismo es todavía una asignatura pendiente en nuestra sociedad. Solo el año pasado murieron un total de 44 mujeres a causa de la violencia de género, niños que han perdido a sus madres, padres que se han quedado sin sus hijas y todo lo que la muerte de una persona acarrea para sus cercanos. Pero esto es solo la punta del Iceberg, no hace falta ir a casos tan extremos como el asesinato de una persona para contemplar este problema que está presente en el día a día de la mayoría de las mujeres.

La discriminación en el trabajo, los piropos no deseados por la calle, el miedo a ir sola por la noche o el simple hecho de no vestirse como quieran reprimiendo su propio gusto o comodidad por no tener que soportar miradas, piropos indeseados o algo peor. Las mujeres

siguen teniendo que modificar aspectos de su vida por el comportamiento de algunos degenerados que siguen anclados en el siglo pasado y eso es muy triste como sociedad.

Texto 2.
"μνάσεσθαὶ τινὰ φαμὶ καὶ ὕστερον ἀμμέων" (os aseguro que alguien se acordará de nosotras en el futuro), Safo de Lesbos, S.VI a.C. Así dice una de las frases más reconocidas de una poetisa muy destacada de la antigua antigua Grecia. Espejo de la antigua sociedad clásica, muestra que uno de los grandes problemas que atormentan el presente ya era vigente hace cientos de siglos. El machismo, la misoginia, los malos tratos, la violencia, el acoso… Es algo que un gran porcentaje de las mujeres viven hoy en día. Sin embargo, ¿Se han establecido medidas ante esto?

Si se analiza los antiguos documentos recopilados en las distintas épocas de la historia, se aprecia con bastante claridad la opresión y la censura de la mujer tanto en ámbitos sociales como intelectuales. Podemos destacar, verbi gratia, a Friedrich Nietzsche "cuando vayas con mujeres no olvides el látigo(...), llegará un tiempo que para tratar con una habrá que pegarle en la boca", a Pitágoras, "hay un principio bueno que ha creado el orden, la luz y el hombre; y un principio malo que ha creado el caos, las tinieblas y la mujer", a Santo Tomás de Aquino, "las mujer es un defecto de la naturaleza, una especie de hombrecillo defectuoso y mutilado. Si nacen mujeres se debe a un defecto del esperma", o a Albert Einstein, "la mujer está donde le corresponde. Millones de años de evolución no se han equivocado". Manipulada por las tesis de estos "genios", la sociedad, paulatinamente, ha desarrollado mil y una excusas para dejar a la mujer como algo secundario en la vida. Si se analiza la vida del siglo XXI, la gran mayoría de estos problemas se han suprimido.

Ahora la mujer puede trabajar, estudiar, opinar, participar en la política, gobernar… Pero esto no significa que tengan la misma calidad de vida que los hombres. Han surgido nuevos tipos de opresión, como el techo de cristal, precios más elevados en los productos destinados principalmente a la mujer (compresas, tampax, ropa interior femenina…), empresas que no aceptan a mujeres con intenciones de ser madres… ¿De qué sirven tantas charlas en los colegios, institutos y universidades si luego el gobierno es indiferente a esto? ¿En qué ayuda aprobar una ley contra la violencia machista si son los propios policías los que hacen la vista gorda ante estas situaciones?

En conclusión, se han establecido medidas para mejorar la situación de la mujer. Sin embargo, la sociedad buscará nuevas alternativas para reprimirla. Esta sociedad obvia todo aquello que no sufre en sus carnes o simplemente lo deja en segundo plano como algo de mínima importancia, "Damnant quod non intelligunt", decían los romanos. El hombre acabará destruyéndose a sí mismo a medida que aumentan las restricciones que él crea. Sin embargo, y como bien dice una de las cantantes del pop americano más famosas del mundo, "when all isç said and done, you'll believe God is a woman". Actualmente existe el combustible del mundo, el internet. Hombres y mujeres se unen para acabar con el machismo. Por tanto, este problema pasará a la historia como muchos otros.

Referencias bibliográficas.

Normativa

Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 28 de junio de 2016, nº 122.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados

aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA, 18 de enero de 2021, extraordinario nº 7.

Textos utilizados para las actividades

Botwin, A. 13/07/2017. Carta al neandertal sanferminero. *ctxt. Contexto y acción*. https://ctxt.es/es/20170712/Firmas/13902/CTXT-San-fermines-agresiones-sexuales-machismo-Anita-Botwin.htm

Cortés Ibáñez, E. 2017. *Zenobia Camprubí y Olga Bauer*. Epistolario 1932-1956. Universidad de Huelva.

Lindo, E. 04/04/2021. Maltratar el maltrato. *El País*. https://elpais.com/opinion/2021-04-04/mal-tratar-el-maltrato.html

Martín Gaite, C. (2006). *Nubosidad variable*. Anagrama.

Vallejo, I. 23/01/2022. El meñique que sostiene el mundo. *El País semanal*. https://elpais.com/eps/2022-01-23/el-menique-que-sostiene-el-mundo.html#:~:text=Seg%C3%BAn%20Alejandro%20de%20Trales%2C%20una,de%20terror%20ante%20mensajes%20banales%E2%80%9D.

Libros, artículos y capítulos de libro

Almeida Cabrejas, B., Gumiel Molina, S., & Sánchez Bellido, S. (2019). *Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura*. Síntesis.

Ariza Conejero, J., *et al*. 2016.*Lengua Castellana y Literatura 2º Bachillerato* (Proyecto a pie de página). Anaya.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística Y Literatura. Revista Del Departamento De Lingüística Y Literatura De La Universidad De Antioquia*, *36-37*, 11-33.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.

García Alonso, M., Prieto, C., & Santos, M. (1992). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera una experiencia para la reflexión. *CL & E: Comunicación, Lenguaje Y Educación*, *24*, 71-78.

Graña Cid, M. (2002). ¿Leer con el alma y escribir con el cuerpo? Reflexiones sobre mujeres y cultura escrita. En A. Castillo Gómez, *Historia de la cultura escrita. Del próximo Oriente antiguo a la sociedad informatizada* (pp. 400-403). Ediciones Trea.

Ramírez Luengo, J. (2016). Documentación de archivo e historia de la lengua: una reflexión desde el caso colombiano. *Lingüística Y Literatura*, *37*(70), 87-117. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n70a04.

Sánchez Martínez, S., (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista prisma social.*, 25, 203-224.

Vila Carneiro, Z. (2020). Hacia la coeducación: análisis de los libros de Lengua castellana y literatura de 2º de Bachillerato. *Aula De Encuentro*, *22*(2), 86-112.

La Orquesta de la Universidad de Santigo de Compostela: un proyecto de innovación educativa a través del aprendizaje y servicio.

Mario Diz-Otero. Universidade de Santiago de Compostela (España).

Sara Domínguez-Lloria. Universidade de Vigo (España).

1. Introducción.

El uso de metodologías de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior supone sin duda una de las herramientas más efectivas para la mejora de los procesos educativos. No solo en lo que respecta a la adquisición de contenidos, sino que promueve los aprendizajes en un plano más competencial.

El Consejo de la Unión Europea (2020) afirma que la integración de este tipo de experiencias de forma extracurricular en el estudio de los programas se identifica como la solución para mejorar las competencias transversales de los estudiantes y por tanto los capacita de mejor forma para su inclusión en el mercado laboral.

Es necesario además tener en cuenta que la universidad posee una misión además de las que se le pueden presuponer como son la educación y la investigación y es la responsabilidad social que es la que permite generar ciudadanos capaces de resolver problemas, establecer un juicio crítico y tomar conciencia de los problemas actuales del mundo en el que viven (Pulido San Román, 2008). Uno de los potenciales fundamentales de los proyectos de Aprendizaje y Servicio reside en la modificación sustancial del desarrollo profesional y personal de los discentes y de los docentes, así como de las propias instituciones educativas e impacta significativamente en el entorno donde se lleva a cabo el servicio (García et al., 2014). La puesta en práctica de proyectos de aprendizaje y servicio permite la inclusión del alumnado en entornos de aprendizaje de forma que éstos presten un servicio comunitario a través de contenidos del currículum y objetivos formativos de su especialidad conectando el aprendizaje experiencial en entornos contextualizados y situaciones reales (Dumont et al., 2010).

Otra de las cuestiones destacables de este tipo de metodologías de innovación es el cambio de rol del alumnado, que pasa a ser un creador de conocimiento en lugar de receptor y reproductor promoviendo la idea a su vez de que el aprendizaje no se obtiene únicamente para uno mismo sino para cultivar valores, romper prejuicios y cuestionar la experiencia no vivenciada (Furco, 2011). El aprendizaje a través del servicio une a los estudiantes, los profesores y la comunidad, por lo que todos se convierten en recursos de enseñanza y solucionadores de problemas. Mejora el aprendizaje académico y del mundo real, inculcando en los estudiantes un sentido de compromiso y responsabilidad cívicos y trabajar hacia un cambio social positivo dentro de la sociedad (Aramburuzabala et al.,2019).

La inclusión de estas metodologías en los proyectos de formación de los estudiantes fomenta además el establecimiento de sinergias entre diferentes instituciones provocando una

conexión y un enriquecimiento que impacta tanto en el alumnado participante de la experiencia de aprendizaje y servicio como en los ciudadanos implicados (Gezuraga, 2014).

Este tipo de proyectos distinguen entre variados tipos de servicio agrupándolos en tres categorías: la distribución de bienes y servicios, la contribución al desarrollo local y los ODS y la trasferencia e intercambio de saberes (Ierullo y Ruffini, 2015)

Autores como Hodges et al., (2020) hacen hincapié en la importancia de estos tres ámbitos en el desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio en la educación superior justificando una importancia clave en la promoción de escenarios de divulgación y capacitación de contenidos de gran alcance en el momento en el que además se incorporan las nuevas tecnologías como herramientas de difusión y que resultan de uso tan extendido entre los estudiantes de educación superior.

El escenario de pandemia ha precipitado el uso de las nuevas tecnologías por lo que incluirlas dentro de proyectos de innovación educativa que ayuden a mejorar y complementar metodologías que cuentan con gran tradición como es el caso del aprendizaje y servicio resulta fundamental (García-Peñalvo et al., 2019).

El objetivo de este estudio es presentar un diseño y evaluación de un proyecto de Aprendizaje y Servicio en colaboración con la orquesta de la Universidad de Santiago de Compostela y analizar tanto el rendimiento académico del alumnado de la facultad de ciencias de la educación como la satisfacción la participación de este tipo de proyectos de innovación educativa.

2. Contextualización.

El proyecto de aprendizaje y servicio en colaboración con la Orquesta de la Universidad de la USC se llevó a cabo en el primer semestre del curso 2021/22. El concierto final fue llevado a cabo en la denominada "Igrexa da Universidade" en la ciudad de Santiago de Compostela el día 19 de diciembre de 2021

Con respecto al perfil poblacional de los participantes en el proyecto el alumnado tenía una media de edad de 21 años. Los participantes del proyecto de aprendizaje y servicio fueron 16 alumnos. El 63% de los participantes fueron mujeres mientras el 37% por ciento son hombres. El alumnado en su totalidad cursa el grado de maestro en educación primaria con mención en educación musical en la Universidad de Santiago de Compostela.

La materia en la que se desarrolló el proyecto fue "Procesos y Proyectos didácticos en Educación Musical" La participación en el proyecto de APS se propuso como actividad voluntaria, participando en la misma el 100% del alumnado matriculado en la materia.

En la elección de la entidad colaboradora de la Orquesta de la Universidad se pretendió conectar al alumnado del Grado en Educación primaria con mención en Música en una circunstancia que provocara un contacto directo en la realización de un programa musical en un contexto público como es un concierto en directo con una orquesta. De este modo se hace una descontextualización del desempeño habitual que en su futuro profesional realizará el alumnado de esta mención de grado y se ofrece un servicio comunitario ya que el alumnado de grado proporcionaría explicaciones didácticas acerca del repertorio interpretado por la orquesta facilitando la comunicación y el acceso a la música formal de una forma más próxima.

3. Objetivos y Competencias.

A continuación, se detallan las competencias y objetivos trabajados durante el proyecto:

TIPO	COMPETENCIA	OBJETIVO
Específica	E53. Desenvolver y evaluar contenidos del currículum mediante recursos didácticos adecuados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes. E54. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. E55. Conocer el currículum escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. E56. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.	Implementar contenidos curriculares del área de didáctica de la expresión musical
General	G2. Diseñar, planificar y avaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. G5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. G11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	Diseñar e implementar proyectos de aprendizaje y servicio como futuros docentes
Básica	B.4 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. B.5 Que los estudiantes desarrollen aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	Fomentar la autonomía del alumnado en la resolución de problemas
Transversal	T.1 Conocimiento instrumental de lenguas extranjeras T.2 Conocimiento instrumental de la lengua gallega. T.3 Conocimiento instrumental de las tecnologías de la información y de la comunicación.	Fomentar el trabajo multidisciplinar con la relación de contenidos de otras áreas

Tabla 1: *Relación entre los objetivos y las competencias.*

4. Metodología.

Las técnicas metodológicas utilizadas para el desarrollo del proyecto de aprendizaje y servicio fueron activas y participativas basándose principalmente en el diseño y elaboración de un espectáculo didáctico en colaboración con la orquesta universitaria que añadiese a la comunidad la posibilidad de adquirir nuevos aprendizajes.

Para la consecución de las competencias específicas, básicas, generales y transversales se desarrollaron diferentes actividades que tuvieron como meta la representación de un espectáculo a través de un proyecto de aprendizaje y servicio en colaboración con la orquesta universitaria.

4.1. Actividades.

Para el desarrollo de la actividad, se elaboraron vídeos explicativos divididos en tres secciones para ser expuestos en los canales de difusión habituales que maneja la orquesta y la universidad de Santiago de Compostela. Ampliándose el uso de redes sociales con la apertura de un canal de Tik-Tok.

Se elaboró material digital para una autoevaluación de los contenidos explicados en estos diferentes vídeos, y por último se realizó una puesta en escena en directo para el público que

asistió al concierto en directo con explicaciones y desarrollos didácticos sobre las obras interpretadas en el concierto.

4.2 Fases del proyecto.
El proyecto se llevó a cabo siguiendo un total de cinco fases:

Fase Inicial – en esta primera fase se realizó una búsqueda documental y se presentó el proyecto al alumnado, así como se organizaron las diferentes tareas. Concretándose los diferentes elementos a desarrollar determinándose un total de 3.

- 1. Grabaciones en forma de píldoras educativas que contendrían los contenidos desarrollados didácticamente a través de explicaciones, infografías y textos. Creación de un canal Tik-Tok. Integración del contenido en otros canales de difusión y redes sociales como Youtube e Instagram del área de cultura de la Universidad de Santiago de Compostela ya existentes.
- 2. Una breve presentación didáctica (entre 60 - 90 seg./Grupo) que se llevaría a cabo en un concierto en directo para el publico
- 3. Realización de actividades de consolidación que se incluirían en la web de la OUSC O USC respaldando el material desarrollado.

Fase 2 Desarrollo- en esta segunda fase se elaboró un desarrollo y resumen del proyecto trabajando una primera introducción teórica.

Como premisas se es estableció la necesidad de que las propuestas resultase creativas e innovadoras y que incluyesen diferentes contenidos sobre el repertorio a trabajar por la orquesta: contextualización histórica sobre los compositores y la obra, la forma musical, los elementos musicales y cualquier otro aspecto que pudiera resultar de interés.

Fase 3. Elaboración – en esta fase se elaboraron los recursos activos y se desarrollaron todos los contenidos.

Fase 4 Implementación: los contenidos desarrollados y elaborados por el alumnado se comparten con la comunidad universitaria y educativa a través de los distintos canales de difusión.

Finalización del proyecto – El proyecto de APS finaliza con la puesta en escena de un concierto en directo donde el alumnado expondrá los contenidos trabajados. Por último, se procede a la consolidación del proyecto dentro del área de didáctica de la expresión musical en la facultad de ciencias de la educación y se procede a la evaluación posterior del proyecto para la observación y recogida de resultados.

4.3. Evaluación.
Para la evaluación de la experiencia se han empleado los siguientes instrumentos para la recogida de datos.

INSTRUMENTO	OBJETIVO	PONDERACIÓN
Rúbrica de Evaluación	Valorar la adquisición de competencias específicas	90%
Registro observacional	Registrar los incidentes críticos ocurridos en el aula durante la implementación de las tareas y que permita un control sobre la adquisición de competencias	10%
Cuestionario	Recabar la opinión del alumnado sobre el impacto generado la participación en un proyecto de APS en su formación académica y personal	0%

Tabla 2: *Instrumentos para la recogida de datos.*

El cuestionario aplicado es un instrumento validado de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2018) para la evaluación final del proyecto de aprendizaje y servicio. Este instrumento tiene 7 bloques de preguntas, tipo escala tipo Likert, acerca de la opinión y el impacto que ha generado en la formación académica y personal del alumnado su participación en un proyecto de aprendizaje y servicio. Las preguntas tienen un rango de 1 a 5, donde 1 era la respuesta más baja y 5 la más alta.

5. Resultados.

A continuación, se detallan los principales resultados agrupados en categorías de análisis.

- 1.- Nivel de dominio de las competencias: La nota media del alumnado en el proyecto de aprendizaje y servicio ha sido 7,6 dentro de la materia de "Procesos y proyectos didácticos de educación musical" El nivel competencial adquirido por el alumnado es alto en las tres secciones que había que abordar dentro del proyecto. Destaca singularmente la creatividad desempeñada en creación de los diferentes vídeos formativos. Sin embargo, en la rúbrica del proyecto que evalúa el desarrollo de las actividades de consolidación es el apartado con menor puntuación obtenida en comparativa con las restantes.
- 2.- Satisfacción del alumnado: El nivel de satisfacción del alumnado ha sido alto en líneas generales También se ha valorado de forma muy satisfactoria la implicación del profesorado en la asignatura, así como la adecuación y coherencia entre lo que se les exige y los créditos de la materia y la utilidad del aprendizaje para su vida laboral. Es importante reseñar también el intercambio de ideas que se produce entre compañeros de diferentes titulaciones, valorando los diferentes puntos de vista, el esfuerzo que supone la toma de decisiones el consenso y el trabajo en equipo (Tabla 3).

ÍTEMS	MEDIA
1.El proyecto de Aps en General	
Inútil-Útil	3.9
Insuficiente-Suficiente	3.9
Cansado-Descansado	3.3
Pasivo-Activo	4.3
Corto-Largo	3
Confuso-Claro	3.3
Teórico-Practico	4.2
Desalentador-Motivador	4.1
No recomendable-Recomendable	4.1
2.Las actividades del proyecto en relación con la materia	
Difíciles-Fáciles	3.8
Incomprensibles-Comprensibles	3.8
Inapropiadas-Apropiadas	4.2
No relacionadas con la materia-Relacionadas con la materia	4.5
Inútiles-Útiles	3
Escasas-Abundantes	3.5
3. El servicio realizado	
Inútil-Útil	4.3
Insuficiente-Suficiente	4
Inapropiado-Apropiado	4.4
Insatisfactorio-Satisfactorio	4.2
Malo-Bueno	4.3
Pasivo-Activo	4.2
4. Tus aprendizajes	
Inútiles-Útiles	4.2
Insatisfactorios-Satisfactorios	4.1

Pocos-Muchos	3.8
Inaplicables-Aplicables	4
5. La implicación del profesor/a	
Distante-Cercano/a	4.5
Pasivo/a-Activo/a	4.2
Confuso/a-Claro/a	3.6
Desalentador/a-Motivador/a	4.3
Insuficiente-Suficiente	4.2
6. La implicación del socio comunitario	
Distante-Cercano/a	3.8
Pasivo/a-Activo/a	4
Confuso/a-Claro/a	4.3
Desalentador/a-Motivador/a	4.3
Insuficiente-Suficiente	4.1
7. Tu implicación en el proyecto	
Pasivo/a-Activo/a	4.1
Impasible-Entusiasta	4
Insatisfactoria-Satisfactoria	4.1
Inconstante-Constante	3.8
Insuficiente-Suficiente	4.1
Inadecuada-Adecuada	4.3
Difícil-Fácil	3.6

Tabla 3*: Satisfacción del alumnado con la experiencia.*

Como podemos comprobar, la media de cada uno de los ítems es relativamente alta y destacan aquellas respuestas relacionadas con la opinión de que la experiencia ha resultado al alumnado activa y participativa, muy satisfactoria y de gran motivación para el desarrollo de sus aprendizajes.

El ítem con menor valoración señala que, este tipo de metodologías exigen por parte del alumnado una mayor implicación, trabajo y resulta mucho más cansado que el estudio de la materia de forma tradicional.

Se observo en el registro observacional cuestiones comportamentales y organizativas; como funcionaron las programaciones de la materia a nivel de temporalización, como trabajaba en alumnado en equipo y las problemáticas fundamentales que presentaron a la hora de diseñar de forma autónoma un proyecto en base a los contenidos aprendidos. Los resultados mostraron que la temporalización era escasa para el proyecto y que el alumnado muchas veces tenía dificultades para la gestión del trabajo en equipo y para exponer sus puntos de vista de forma productiva.

5. Conclusiones.

Podemos afirmar de las conclusiones que derivan de este estudio que la metodología de aprendizaje y servicio facilita la adquisición de competencias, generales, básicas específicas y transversales. Numerosos autores afirman que es necesario medir los efectos de las experiencias de aprendizaje y servicio para evaluar a largo plazo el impacto en la madurez y la responsabilidad social de los estudiantes universitarios (Goldberg y Coufal, 2009).

Concluimos que este tipo de metodologías son muy efectivas en los entornos universitarios ya que favorecen la conexión entre lo teórico y lo práctico motivando al alumnado y promoviendo su autonomía.

A nivel de dominio de competencias los resultados han sido muy altos destacando que a nivel de convivencia han sentido como han empleado herramientas que no se implementaban con

otras metodologías de trabajo por lo que este tipo de proyectos son susceptibles de transferirse a otros grados y materias.

Las expectativas iniciales fueron superadas y enriquecidas, viendo como el alumnado adquiría todas las competencias programadas para las distintas materias, se observo un alto dominio de las destrezas trabajadas en el aula, así como mayor comprensión conceptual de las diferentes temáticas del currículum. En la evaluación de la satisfacción del alumnado los datos establecieron medias muy altas en las respuestas y el alumnado resaltó la necesidad de participar en proyectos de esta índole de forma más continuada a lo largo de la carrera.

Se concluye también que para el docente además del tratamiento de conceptos y procedimientos en el desarrollo de la materia, este modelo de trabajo favorece las relaciones y el conocimiento del alumnado desde otras perspectivas lo que enriquece y mejora sin duda la práctica docente por lo que concluimos que este tipo de métodos de innovación poseen el potencial para convertirse en una práctica docente estable en las aulas.

Algunas evidencias quedaron marcadas en comentarios donde dejaban latentes la importancia de poner en práctica contenidos teóricos y trabajar con niños de forma directa. Esto constata, como afirman numerosos estudios que el aprendizaje y servicio es una práctica de alto impacto en la educación superior que mejora significativamente los aprendizajes (Lockeman y Pelco, 2013)

En general el alumnado acuso que el proyecto no se extendiese más en el tiempo así como haber realizado un número mayor de sesiones destacando que el aprendizaje había resultado mucho más significativo y eficaz y les ayudo a corregir errores, trabajar en equipo y sentir que su trabajo podía impactar de forma directa en la sociedad indicando que en algunos casos que la participación en el proyecto de aprendizaje y servicio había sido la experiencia más significativa de toda su formación académica universitaria.

El alumnado a través de las evidencias recogidas, mostro un alto grado de satisfacción

Por otro lado, cabe destacar que el alumnado consideró que los contenidos de la materia eran tratados en su totalidad a través de la experiencia de aprendizaje y servicio, descubriendo que de esta forma el su propio aprendizaje de la materia mejoraba, motivándolos a implementar este tipo de prácticas en su futura labor docente.

En los informes elaborados por el responsable de la Orquesta Universitaria se destacó la satisfacción por la actividad, así como constataron que este tipo de actividades de tipo lúdico favorecen el bienestar y el estado anímico de los participantes, en dichos informes comentaron también que el trabajo con una orquesta en directo resultaba atractivo para el alumnado y fomentaban la adquisición de valores.

Si se entiende la innovación como cambio que introduce novedades, modifica elementos ya existentes con el fin de mejorarlos y renovarlos; podemos asegurar y confirmar que el aprendizaje y servicio como metodología puede ser considerado como una estrategia innovadora que mejora de forma muy significativa el aprendizaje y las experiencias en este caso de los futuros profesionales de la educación.

Referencias bibliográficas.

Consejo de la Unión Europea. (2020). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo al comités económico y social europeo y al comité de las regiones sobre una agenda renovada de ña UE para la educación superior. Official Journal of the European Union. https://bit.ly/3sO0dIH

Pulido San Román, Antonio.2008. La Universidad del siglo XXI: Introducción y reflexiones iniciales En *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. La Universidad del siglo XXI. IX foro ANECA*. ANECA . (pp.17-24). ANECA. https://bit.ly/3KURUne

García, J., Pulido, R y Montes del Castillo., A. (1997). Educación multicultural y concepto de cultura *Revista Iberoamericana de Educación, 13* 223-256. https://bit.ly/3toSjbC

Dumont, H., Instance, D y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice.* https://bit.ly/3N3XWns

Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (0), 64-70. https://bit.ly/3dfjmyj

Aramburuzabala, P., Lorraine M y Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. Routledge.

Ierullo, M. y Ruffini, V. (2015). Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías. En M.A Herrero, y M. N. Tapia (Coord.) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (pp.153-156). B. CLAYSS y Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. https://bit.ly/31H0rp4

Gezuraga, M. (2014.) *El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización*. [Tesis doctoral]. Universidad nacional de Educación a Distancia.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. https://bit.ly/3m3Xqsq

García-Peñalvo, F.J., Alarcón, H, y Domínguez, A. (2019) Active learning experiences in Engineering Education. *Internacional Journal Engineer, 35*(1b), 305-309. https://bit.ly/2Z0Ectb

Lockeman, K y Pelco, L. (2013). The Relationship between Service-Learning and Degree Completion". *Michigan Journal of Community Service-Learning*, *20*, (1), 18-30.

Goldberg, L y Coufal, K. (2009). Reflections on service-learning, critical thinking, and cultural competence. *Journal of College Teaching y Learning*, *6* (6), 39-50.

Diseño curricular según la taxonomía revisada de Bloom: Matemáticas en Primaria y Secundaria.

Bartolomé Pizà-Mir. Universidad Pontificia Comillas (España).

1. Introducción.

Para lograr la correcta alfabetización científica el diseño del currículo es fundamental y además de los contenidos debe tener en cuenta las características de desarrollo cognitivo de los aprendices (Sacristán, 2007; Razzouk, 2008), así como forma de abordarlos con propuestas y orientaciones prácticas (Acevedo, 2004; De Ibarrola, 2012).

Dado el componente abstracto que presentan las matemáticas y las ciencias, para lograr la correcta alfabetización de los individuos es necesario minimizar la ansiedad (Hopko et al., 2003) y rechazo por este tipo de disciplinas (Pérez-Martín, 2018). Por eso el diseño del currículo es fundamental no sólo en contenidos, sino la forma de abordarlos con propuestas y orientaciones prácticas para guiar al alumno en su aprendizaje y evaluación (Acevedo, 2004) teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo del alumnado (Sacristán, 2007; Razzouk, 2008). En cuanto al conocimiento científico existen dos conceptos similares: el de alfabetización (adquisición de conocimientos) y el de competencia (uso, aplicabilidad y transferencia de los contenidos) (Cañal et al., 2012). Se ha demostrado que las metodologías de aprendizaje activo como el Aprendizaje Basado en Contextos (AbC) (Avargil et al., 2012; Sanmartí y Márquez, 2017), metodologías constructivistas guiadas como la metodología 5E (García-Grau et al., 2021) entre otras son útiles para la alfabetización científica del alumnado. Así, Pedrinaci (2013) afirma que el individuo alfabetizado científicamente es el que puede ser científicamente competente.

Las taxonomías educativas se usan para organizar los objetivos y resultados del aprendizaje (Bakırcı y Erdemir, 2010) que se espera desarrollar a través de experiencias planificadas en el aula. Una de las taxonomías más usadas es la taxonomía revisada de Bloom (Anderson et al., 2001) que establece una jerarquía de categorías, en el que el desempeño en las categorías superiores requiere de las inferiores. Las metodologías basadas en taxonomías presentan tres claros beneficios (Amer, 2006):

(1) Clasificar los objetivos de aprendizaje y por lo tanto poder establecer comparaciones entre diferentes currículos y/o asignaturas.

(2) Permite a los estudiantes conocer con precisión qué se espera de cada uno de los contenidos que deben ser trabajados.

(3) Permite a los docentes diseñar secuencias de aprendizaje desde el planteamiento de los objetivos hasta su evaluación.

Numerosos países han usado la taxonomía revisada de Bloom (RBT, del inglés Revised Bloom Taxonomy) para evaluar sus documentos curriculares como Singapur y Australia (Ang, 2019),

Turquía (Seraceddin et al., 2019; Elmas et al., 2020), Indonesia (Poluakan et al., 2019) o Finlandia (Elmas et al., 2020) o se han usado para el análisis de pruebas diagnósticas como PISA (Vázquez-Alonso et al., 2018; Rosales et al., 2020).

2. Metodología y diseño.

2.1. Documentos curriculares seleccionados.

Se han seleccionado los currículos de LOGSE y LOMCE ya que la LOGSE fue la ley que introdujo la obligatoriedad de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, mientras que la LOMCE fue la última ley educativa en vigor, pero su currículo todavía sigue vigente. Para la LOGSE los documentos analizados han sido Real decreto 1006/1991 de 14 de junio y Real decreto 937/2001, de 3 de agosto, mientras que para la LOMCE el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

2.2. Codificación de los criterios de evaluación según la RBT.

Se han analizado/codificado los criterios de evaluación de cada currículo (expresados como enunciados con un verbo de referencia) correspondientes a la materia de Matemáticas lo que permite según la RBT: contabilizar y clasificar en una tabla bidimensional (anexo) que facilita la labor de análisis, interpretación y posible comparación con otros documentos curriculares. Para evitar errores de interpretación se ha contado con tres personas (tres doctores profesores de universidad, dos de ellos profesores también de etapas obligatorias y el otro doctor en Psicología) para la codificación de cada uno de los criterios siguiendo los siguientes pasos:

1. Identificación de los criterios de evaluación y el verbo que los identifica en el currículo correspondiente

2. Codificación en las categorías correspondientes, tanto en la dimensión de conocimiento como cognitiva (a nivel individual).

- Primero se clasificó el verbo (o verbos) principal del criterio de evaluación en una de las seis categorías de la dimensión cognitiva.
- Después se decidió la dimensión del conocimiento (factual, conceptual, procedimental y metacognitivo).
- Y así sucesivamente con todos los criterios de evaluación

3. Puesta en común y consenso de las codificaciones según las categorías de la RBT.

4. Recuento y cálculo de las frecuencias y porcentajes según la categoría a la que pertenecen en una tabla bidimensional

3. Resultados.

Para facilitar la lectura los resultados se muestran en forma de gráfica (en el primer diagrama se muestran los criterios de la etapa de primaria, y posteriormente a su derecha el de la educación secundaria), y las tablas con las frecuencias y porcentajes de los criterios de evaluación se adjuntan en el anexo para su consulta.

3.1 Análisis curricular de la LOGSE (1991, revisado en 2001).

En la figura 1 se observa que la mayoría de los criterios (en Primaria) corresponden a la categoría conceptual (35%) y procedimental (25%) siendo este segundo el predominante para la categoría de aplicación. Tanto los conocimientos factuales como metacognitivos no son representativos (menor del 10%).

Se puede apreciar que la baja de representación de los conocimientos factuales bajo la categoría "recordar" puede comprometer el aprendizaje y/o asimilación de aquellos conocimientos y habilidades de demanda cognitiva superior, ya que no se pueden interrelacionar conocimientos cuando los hechos que lo forman no se dominan. Referente a la educación secundaria, existe un patrón común con la educación primaria (observable a simple vista en la figura 1), ya que se observa que la mayoría de los criterios corresponden a un conocimiento conceptual, que en este caso también se concentra en la categoría cognitiva de "entender" y "aplicar". Cabe destacar que los criterios correspondientes a la categoría procedimental se agrupan fundamentalmente en la de aplicación. A partir de estos diagramas se observa que la tendencia en el currículo de matemáticas no es la memorización de contenidos factuales (recordar) sino su comprensión y puesta en práctica (aplicación), pero llama la atención que no se dedique un mayor esfuerzo en términos curriculares a ir más allá de la simple comprensión y mecanización de ejercicios (aplicación).

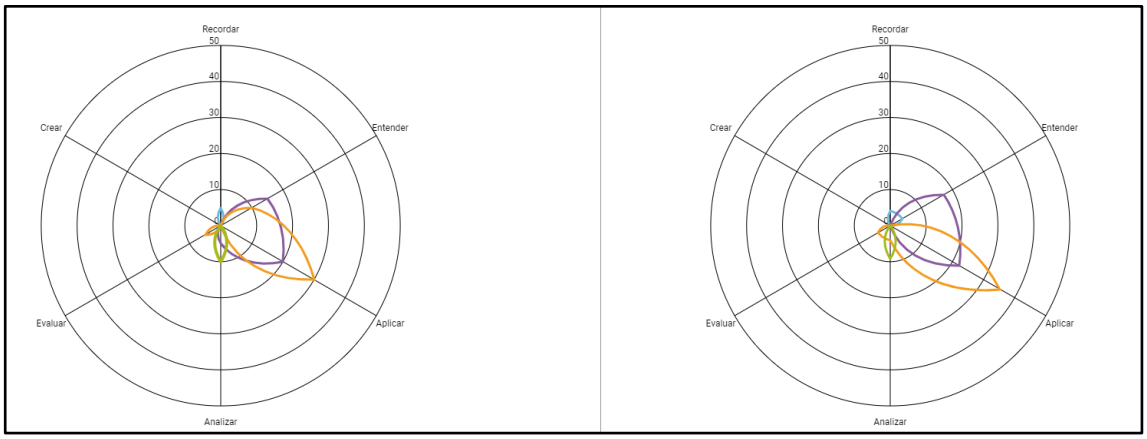


Figura 1. Distribución radial de la frecuencia (en porcentaje) de los criterios de evaluación según la RBT en el currículo de primaria y secundaria de la LOGSE de 1991 (revisado en 2001). Nota. Las gráficas radiales mostradas en la figura corresponden a los currículos de primaria y secundaria respectivamente. La codificación de color se establece para las categorías de conocimiento: factual (azul), conceptual (morado), procedimental (naranja), metacognitivo (verde).

3.2 Análisis curricular de la LOMCE (2013).

En la figura 2 se observa cómo hay una mayor variedad y diversidad (incluyendo un 10% de los criterios clasificados como metacognitivos) que, en la etapa de secundaria, pero en la primaria aquellos conocimientos básicos conceptuales quedan muy restringidos, como se ve en la figura, prácticamente en el centro del diagrama sin destacar. Si se comparan ambos diagramas se ve que en la etapa secundaria aumenta drásticamente la necesidad de comprender los conocimientos conceptuales, tanto en las categorías "entender", "aplicar" y "analizar", y que, aunque este aumento sea necesario, no se ha trabajado previamente siguiendo un esquema similar en primaria, lo que puede favorecer que al llegar a secundaria no tengan las habilidades desarrolladas para el grado de abstracción que requieren las matemáticas en estas etapas. Esta disminución de los conocimientos factuales puede afectar negativamente a la adquisición de habilidades, aptitudes y conocimientos de niveles superiores, ya que no se puede comprender un concepto si no se conoce el conocimiento factual en cuestión. Como se observa en la figura casi en un 10% se pretende una comprensión conceptual en la categoría "analizar", pero ésta no tiene ningún tipo de conocimiento práctico para su refuerzo.

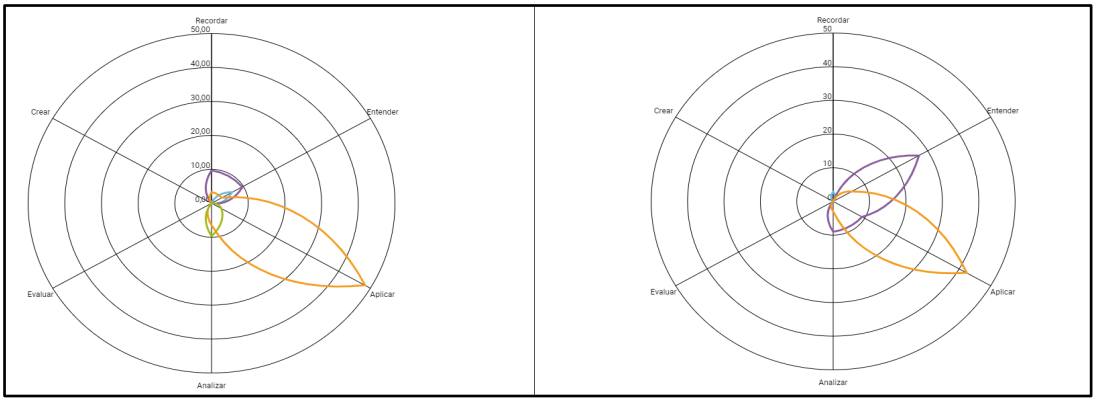


Figura 2. Distribución radial de la frecuencia (en porcentaje) de los criterios de evaluación según la RBT en el currículo de primaria y secundaria de la LOMCE (2013) Nota. Las gráficas radiales mostradas en la figura corresponden a los currículos de primaria y secundaria respectivamente. La codificación de color se establece para las categorías de conocimiento: factual (azul), conceptual (morado), procedimental (naranja), metacognitivo (verde).

3.3 Análisis comparativo entre cuerpos curriculares.

Tanto en la LOGSE como en la LOMCE (en la transición de primaria a secundaria) hay una disminución en la proporción de criterios de los procesos cognitivos "Recordar" y "Entender", aumentando progresivamente los de tipo procedimental en la categoría de aplicación, aunque la transición es mucho más lógica y estructurada en la LOGSE.

Atendiendo a las categorías de conocimiento, en la figura 1 se observa que, en la LOGSE, tanto en la primaria como en la secundaria hay un dominio de contenidos teóricos conceptuales (tanto en las categorías de comprensión como de aplicación), que suponen como mínimo el 75% de los criterios de evaluación, mientras que estos se reducen al 50% en la última normativa curricular, dejando ese espacio a aspectos procedimentales principalmente.

Como se puede observar en la figura 3, no hay diferencias significativas entre la etapa de educación primaria y educación secundaria de la LOGSE, siguiendo el mismo patrón de tipos de conocimiento, lo que favorece una transición adecuada entre etapas. En cambio en la LOMCE se produce un recorte de los contenidos más básicos y factuales pudiendo este hecho comprometer el correcto desarrollo de las competencias necesarias. Se han marcado las seis categorías cognitivas en dos gamas de colores distintos para facilitar la lectura e identificación de las categorías de baja demanda cognitiva (LOTS: morado) y las de alta demanda cognitiva (HOTS: verde). Se observa que en la etapa de educación primaria no hay una diferencia significativa si se comparan en conjunto las categorías de baja demanda cognitiva, y las de alta, pero sí cabe destacar que, en la LOMCE, su distribución es más heterogénea, incluyendo la categoría de aplicación y de creación). Si se comparan los dos modelos respecto a la educación secundaria se observa que en la LOGSE hay una mayor heterogeneidad, haciendo más hincapié en las categorías teóricas (recordar y aprender) mientras que los aspectos de aplicación se ven reducidos, y se aumentan las categorías de análisis y evaluación.

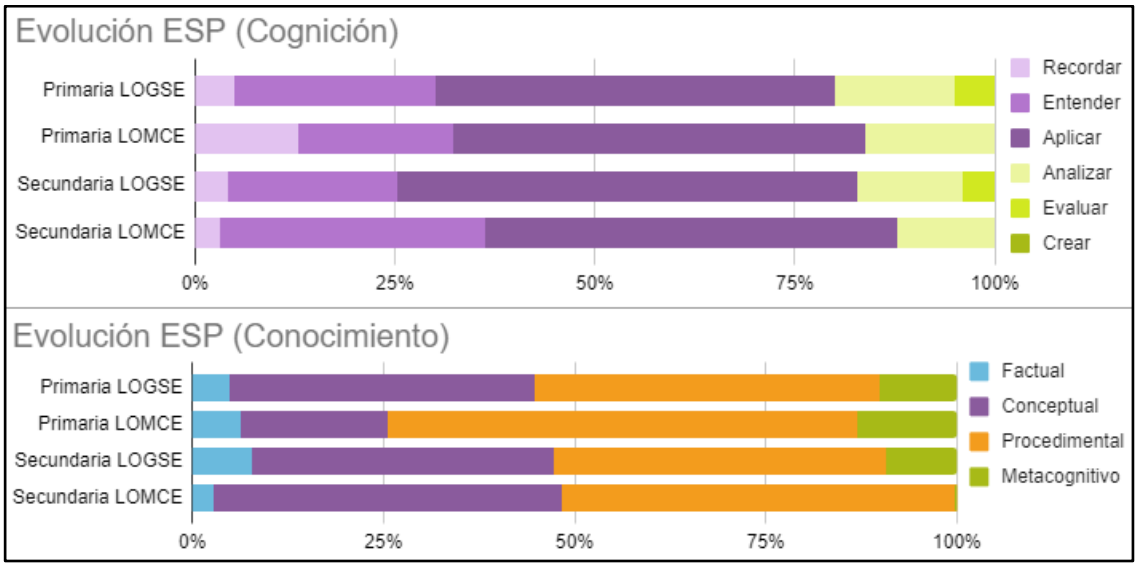


Figura 3. Frecuencia acumulada (en porcentaje) de los criterios de evaluación de los currículos LOGSE y LOMCE según demanda cognitiva y tipo de conocimiento.

4. Discusión y conclusiones.

En los documentos curriculares analizados predominan los objetivos del conocimiento conceptual y procedimental siendo estas necesarias para lograr procesos cognitivos superiores. La categorización que permite la RBT puede ayudar en el diseño de estrategias de aprendizaje guiándose en los procesos cognitivos (de básicos a superiores), en los que es necesario que estén afianzados los primeros (recordar y entender) (Brown, Roediger y Mc-Daniel, 2014) para posteriormente poder desarrollar aptitudes cognitivas superiores (Thamraksa, 2005) y alcanzar una correcta alfabetización y competencia científico-matemática.

Willingham (2009) a partir de estudios de Ausubel (1978), confirma la necesidad de los aprendizajes factuales y conceptuales, aunque estos se deben proponer desde el principio como una base necesaria para adquirir aprendizajes posteriores, por lo tanto, integrarlo como conocimiento conceptual (interrelacionando conceptos y saberes, dotándolos de sentido) y no solamente de modo factual (simples hechos o informaciones).

La tendencia en el currículo de Matemáticas es incorporar procesos procedimentales de aplicación, pero no se debe hacer a expensas de los conceptuales ya que supone una disminución de conocimientos básicos (factuales) sobre los que construir nuevos aprendizajes. Por lo tanto, es necesario aumentar la proporción de destrezas de orden superior en todas las etapas, pero atendiendo siempre a la necesidad que los conocimientos de los primeros estadios de la taxonomía estén afianzados. Uno de los factores claves es que en el paso de la primaria a secundaria en la última ley hay una exigencia en la segunda etapa sobre la comprensión que no ha sido trabajada previamente en la primaria, lo que puede desembocar en problemas de asimilación, ya que es importante en las matemáticas la comprensión primera de los conceptos para lograr un mayor desempeño en las aplicaciones procedimentales. Las evaluaciones (en sus diferentes formas) promueven el aprendizaje de los conocimientos que se pretenden evaluar (Agarwal, 2019) y los estudiantes regulan su aprendizaje y adquisición de conocimientos dependiendo del tipo de evaluación en la que participan (Agarwal, D'Antonio, Roediger, McDermott, & McDaniel, 2014; Jensen et al., 2014). Se han realizado numerosos estudios sobre la práctica mediante pruebas y evaluaciones, y

cómo estas afectan y favorecen al aprendizaje de procesos superiores (Agarwal et al., 2012; McDaniel et al., 2013; McDermott et al., 2014; Roediger et al., 2011).

En países como Australia, Singapur y otros países asiáticos se centran en el conocimiento teórico factual y conceptual (Ang et al., 2019; Lee et al., 2015) para sentar unas bases sólidas para adquirir una mayor destreza en la resolución de problemas, mientras que la tendencia en España con la última ley es la inclusión tardía de este tipo de conocimientos. Sabemos que los resultados del aprendizaje y los estándares del currículo se planifican con influencias de su trasfondo cultural, político e histórico (Lee et al., 2017). Este documento tiene la intención de comprender y apreciar las diferencias utilizando la taxonomía de Bloom revisada y no discutir o juzgar si los países tienen un plan de estudios "mejor" o "peor" de acuerdo con sus resultados de aprendizaje. En la práctica, el plan de estudios, las tareas, las evaluaciones y las lecciones planificadas por los docentes deben realizarse para proporcionar el aprendizaje permanente y efectivo de los estudiantes y aumentar la eficacia (Amer, 2006). Es necesario promover la elaboración y diseño de un currículo teniendo aquellos objetivos de baja demanda cognitiva y planificar las acciones educativas desde los aspectos más básicos hasta poder alcanzar niveles superiores en la escala.

Limitaciones y perspectivas.
Junto con la elaboración de este documento, se acaban de tramitar los textos curriculares de la última ley educativa promulgada (LOMLOE, acrónimo de Ley Orgánica de Modificación de la Ley orgánica de educación). Una vez aplicado el currículo en las aulas permitirá ampliar el análisis y mostrar tendencias y si existen variaciones en cuanto a los criterios de evaluación y objetivos de aprendizaje cuando sea implantado. Este tipo de análisis de los textos curriculares sienta las bases para evaluar si otros documentos como libros de texto siguen las directrices y se ajustan a los textos curriculares, así como la posibilidad de evaluar las prácticas que se llevan a cabo en el aula (actividades, programaciones...) siguiendo esta metodología. Se ha decidido no incorporar a este texto la última reforma legislativa curricular, ya que todavía no ha sido implementada en los centros educativos y por lo tanto no ha sido evaluada en la práctica sobre sus consecuencias e impacto en el alumnado.

Referencias bibliográficas.

Acevedo, J. A. (2004). “Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía”. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 1(1), 3-16.

Amer, A. (2006). Reflections on bloom's revised taxonomy. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4(1): 213-230.

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy. New York. Longman Publishing.

Avargil, S., Herscovitz, O. y Dori, Y. J. (2012). Teaching thinking skills in context-based learning: Teachers’ challenges and assessment knowledge. Journal of Science Education and Technology, 21, 207-225.

Bakırcı, H. y Erdemir, N. (2010). Physics teacher candidates' mechanical issues according to Bloom's taxonomy levels. Cukurova University Journal of the Faculty of Education, 38(3): 81-91.

Brown, P. C., Roediger, H. L. y McDaniel, M. A. (2014). Make it stick: The science of successful learning. Cambridge: Harvard University Press. http://dx.doi.org/10.4159/9780674419377

Cañal, P. (2012). ¿Cómo evaluar la competencia científica? Investigación en la Escuela, 78, 5-17.

De Ibarrola, M. (2012). "Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular", en M. Landesmann (Coord.) El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido. México.

Elmas, R., Rusek, M., Lindell, A.,Nieminen, P., Kasapoğlu, K., & Bílek, M. (2020). The intellectual demands of the intended chemistry curriculum in Czechia, Finland, and Turkey: A comparative analysis based on the revised Bloom's taxonomy. Chemistry Education Research and Practice, 21(3), 839–851. https://doi.org/10.1039/d0rp00058b

García-Grau, F., Valls, C. y Ruiz-Martín, H. (2021). The long-term effects of introducing the 5E model of instruction on students' conceptual learning, International Journal of Science Education. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1918354

Hopko, D.R., Mahadevan, R., Bare, R.L., y Hunt, M. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS). Construction, validity and reliability. Assessment, 10, 178-182

Pedrinaci, E. (2013). Alfabetización en ciencias de la Tierra y competencia científica. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 21(2), 208-214.

Pérez-Martín, J. M. (2018). Un viaje en el tiempo por la alfabetización científica en España. Revista de Didácticas Específicas, 18, 144-166.

Poluakan, C., Tilaar, A. F., Tuerah, P. y Mondolang, A. (2019) "Implementation of the revised bloom taxonomy in assessment of physics learning," en Proceedings of the 1st International Conference on Education, Science and Technology (ICESTech), Gorontalo, Indonesia.

Razzouk, N.Y., (2008). Analysis in teaching with cases: A revised to bloom's taxonomy of learning objectives. College Teaching Methods & Styles Journal, 4(81), 49-56.

Rosales Sánchez, E. M., Rodríguez Ortega, P. G., Romero Ariza, M. (2020). Conocimiento, demanda cognitiva y contextos en la evaluación de la alfabetización científica en PISA. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 17(2), 2302. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i2.2302

Sacristán, J.G. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. 9ª edición. Madrid: Ediciones Morata.

Sanmartí, N. y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. Ápice. Revista de Educación Científica, 1(1), 3-16.

Seraceddin L. Z. y Kızılaslan, A. (2019). Analysis of 10th Chemistry Curriculum According to Revised Bloom Taxonomy. Journal of Education and e-Learning Research, 6(2), 88-95. http://dx.doi.org/10.20448/journal.509.2019.62.88.95

Thamraksa, C. (2005). Metacognition: a key to success for EFL learners. Bangkok University Academic Review, 4 (1), 95-99.

Vázquez-Alonso, A. y Manassero M. A. (2018). El conocimiento epistémico en la evaluación de la competencia científica en PISA 2015. Revista de Educación, 380, 103-128.

Willingham, D. T. (2009). Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom. San Francisco, CA: Jossey-Bass.Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). Educational psychology: A cognitive view (2nd ed.). New York, Holt, Rinehart, and Winston.

"La commedia non è finita": trabajamos el género dramático con un libreto de ópera.

Miguel López-Verdejo. Universidad de Huelva (España).

1. Introducción y objetivo de la propuesta.

El género dramático ocupa actualmente un espacio muy reducido en el área de Lengua Castellana y su Literatura, dentro de cualquier etapa (Navarro, 2006, p. 12), ya que la mayoría del tiempo que dedicamos a la educación literaria corresponde a la narrativa y la lírica. Nuestra propuesta pretende ayudar a los profesores del 2º curso de ESO para que este contenido resulte más atractivo, centrándose no el teatro, como suele hacerse, sino en otro subgénero que pasa totalmente inadvertido por las aulas de secundaria: la ópera.

Para ello, se parte de las definiciones habituales del drama (monólogo, diálogo, acotaciones y apartes; estructura en actos y escenas; escenografía, actores y director) para reflexionar sobre las mismas usando el libreto de la ópera *Pagliacci* (Leoncavallo, 1892). La elección de este texto obedece al establecimiento de los siguientes criterios, basándonos en el interés que pueda suscitar la obra entre nuestros estudiantes: que posea un argumento basado en hechos reales (en este caso, en el que los celos llevan a un desenlace fatal); y la existencia en el drama de algún pasaje especialmente popular, como es el caso de la famosa aria *Vesti la giubba*, cuya música aparece con frecuencia en los medios de comunicación.

Con esta propuesta no pretendemos simplemente cambiar los textos dramáticos por los operísticos cuando se habla de drama en clase de Lengua, sino que buscamos despertar el interés de los alumnos por la ópera a través de la audición, la lectura y, además, desarrollar habilidades tan interesantes en el aula como la investigación (Motos, 2009, p. 7) y la creatividad.

2. El libreto de ópera.

Lo habitual es que cuando se enseña el drama en la escuela se utilice una serie de ejemplos extraídos de obras teatrales. Son muchas las muestras de gran valor literario para ello. Sin embargo, un guion de cine (o de una serie de televisión, tan en boga actualmente gracias a las plataformas digitales) también cumple con las exigencias del género y puede usarse como material didáctico.

En el presente estudio proponemos el uso de un texto prácticamente desconocido para nuestros alumnos, lo cual abre la posibilidad de darles a conocer la ópera contribuyendo así a la eliminación del concepto que gran parte de la sociedad tiene de esta como un espectáculo clasista o demasiado erudito.

2.1. El libreto como texto literario.

La ópera es un género que ha despertado un enorme interés prácticamente desde sus inicios, aunque, de entre todos sus elementos, el musical siempre ha destacado sobre otros como el

literario. Quizá por este motivo, el libreto de ópera, o texto sobre el que se construye el drama musical, no ha recibido tanta atención desde el ámbito académico. También hemos de sumar a esta cuestión el gran prestigio con el que sí cuentan otros textos del mismo género, como la tragedia o la comedia.

Fruto de este desinterés, el libreto nunca ha aparecido en las historias de la literatura al ser considerado de poco valor, una especie de subgénero menor, o subliteratura (Delgado Cabrera, 1987, p. 3). El *New Grove* afirma que se trata de "un libro impreso que contiene el texto de una ópera, oratorio u otra obra vocal dialogada" (Dent y Smith, 1980, p. 821).

El libreto existe desde el inicio mismo de la ópera, a finales del s. XVI con la *Camerata* del Conde Bardi en Florencia, aunque esta afirmación es una simple reducción de todo un gran proceso que se inicia mucho tiempo atrás, con los dramas litúrgicos medievales (ss. XI-XVI), pasando por Adam de la Halle (s. XIII), el *Ludus Danielis* (1227-1234), el melodrama italiano del s. XV, los "intermezzi" y las obras pastoriles del XVI, y la "commedia dell´arte" y las "rappresentazioni" religiosas casi a comienzos del XVII (Trujillo, 2007, pp. 15-22). Se trata de un texto muy peculiar, ya que nace condicionado por ciertas consideraciones técnicas, derivadas de su función musical, por lo que la creatividad del autor se ve mermada desde un principio.

En sus primeros años, servía de soporte literario a representaciones privadas, dentro de un ámbito exclusivamente aristocrático. Para estos espectáculos, se imprimía un cuadernillo de unos veinte centímetros de largo, costeado por el noble que organizaba el evento. Más tarde, su popularización lo llevó a la esfera pública; entonces el tamaño de la publicación se redujo a los catorce, por lo que pasó de denominarte *libro* a *libretto*.

El interés por el texto operístico fue importante en un principio, al creer erróneamente los miembros de la *Camerata* que la tragedia que pretendían evocar se cantaba. De este modo, procuraron otorgar gran realce a la parte escrita, lo cual dio lugar al recitativo. Sin embargo, durante el Barroco este interés decayó notablemente, puesto que al compositor no le interesaba ya el texto en su plenitud, sino que mostraba especial atención "la principal manifestación afectiva de las palabras, y, puesto que sus ideas musicales necesitaban mucho más espacio del que proporcionaba el texto, volvía a las principales palabras afectivas y las repetía frecuentemente una docena de veces o más" (Lang, 1983, p. 14).

Hemos de considerar el libreto como un subgénero literario, dentro de los textos dramáticos, pero diferente al resto de categorías (tragedia, comedia, etc.), puesto que tiene características propias que lo distinguen de los demás. Sin embargo, comparten con los guiones teatrales que necesitan de una representación para desarrollar plenamente su función. Sobre las tablas, y con la inestimable contribución de la música, alcanzarán las mayores cotas de expresividad, aun cuando el público pueda no entender la totalidad del texto que se canta.

2.2. *Pagliacci*, de Leoncavallo.

La lista de libretos entre los que elegir uno para nuestra propuesta es muy extensa, ya que por fortuna son muchos los textos de calidad que podemos utilizar en clase.

Por este motivo, hemos tratado de establecer algún criterio objetivo para seleccionar uno, y de entre las muchas opciones, proponemos dos: en primer lugar, que el tema del drama muestre un conflicto cercano a los alumnos, y relacionado más con las pasiones amorosas que políticas. En segundo, que la ópera sea conocida para el gran público hasta el punto de que un grupo de alumnos pudiera ser capaz de reconocer algún aria o escenografía.

En estas condiciones encaja a la perfección *Pagliacci*, con música y texto de Ruggero Leoncavallo, que cuenta la historia de una compañía de cómicos en la que Nedda es infiel a Canio, su esposo, con otro miembro del grupo, Silvio. El pobre marido, justo antes de maquillarse para entrar en escena, recibe la noticia de que los dos amantes planean huir tras la actuación de esa noche. En ese trágico momento se inicia *Vesti la giubba*, el aria más conocida del drama, en la que se produce "un choque de significaciones: el actor de la vida dramática en contra del actor de la vida real" (Díaz, 2020, p. 219), o Canio abatido por la noticia que se viste de payaso para hacer reír al público.

Leoncavallo ganó con esta ópera el popular concurso que convocaba la editorial Sonzogno, en su edición de 1892 (dos años antes obtuvo el primer premio Pietro Mascagni con *Cavalleria Rusticana*, sobre un libreto de Giovanni Targioni-Tozzetti y Guido Menasci basado en un conocido relato anterior de Giovanni Verga).

En esta ópera, el joven Leoncavallo reproduce, en el contexto del verismo italiano, una escena propia representada del modo más fiel a la realidad posible: "para ello introducen escenarios y ambientes locales y se refieren a acontecimientos y costumbres contemporáneos; esto incluye la franca reproducción del dialecto y de lo vulgar", además de utilizar personajes de los estratos sociales más bajos (Fernández, 2010, p. 3). En síntesis, "en la sociedad de su tiempo, los temas familiares y los héroes de modesta condición" (Valenti, 1994, p. 58). Tanto es así, que Leoncavallo pone en escena una historia basada en "la información de un caso que su padre, como juez de la causa, conoció de los fatales hechos que condujeron a uno de los miembros de una compañía ambulante de payasos a quitar la vida a dos personas en plena representación" (Uribarri y Anaya, 2010, p. 30).

3. El texto dramático y su didáctica.

El texto dramático es un producto artístico conectado con su tiempo, que puede provocar en los alumnos la sensación de que precisamente por este motivo no tiene que ver con ellos ni con el presente. Sin embargo, es posible que en el aula se haga virtud de esta necesidad, insistiendo en la idea de que "el teatro es cultura, engloba formas de vida de los pueblos y refleja los valores de un momento histórico, social y cultural concreto" (González, 2010, p. 50).

Pero para presentar el texto dramático a nuestros alumnos partimos con un problema, ya que su presencia en las aulas es todavía escasa en los manuales de Lengua, en detrimento del resto de géneros, especialmente el narrativo: "Sin duda uno de los mayores retos que enfrenta la pedagogía teatral es el de su consideración como disciplina pedagógica, y el de la puesta en valor de todo el discurso que las ciencias de la educación aportan a las prácticas educativas" (Vieites, 2013, p. 504). Por ello, se demandan nuevas propuestas que desarrollen este espacio, por lo que es necesario reflexionar sobre la importancia del drama en el aula, asunto sobre el que se han interesado muchos autores en diferentes momentos.

El fin de llevar el drama a la clase de Lengua, lejos de la idea de formar actores, directores o escenógrafos, consiste en "constituir un proceso de aprendizaje de la expresión dramática, la comunicación grupal y la creación del juego teatral" (Motos, 2009, p. 7), por lo que cobran especial relevancia en este enfoque los procesos de investigación y aprendizaje. Pero la situación actual no refleja esta postura, ya que "la práctica educativa en los centros incorpora, en general, un uso muy deficiente de la dramatización, en el caso en que esta se dé" (Navarro, 2006, p. 12), puesto que estos contenidos se centran en la preparación de una representación escolar. Igual de tajantes se muestran Cejudo-Cortés y Corchuelo-Fernández (2021, p. 10); sin embargo, la representación teatral tiene la extraña habilidad de entretener y educar sobre diferentes aspectos de la experiencia humana (Corbett, 2016, p. 1233).

Entre sus numerosas virtudes, desarrolladas eficazmente por Motos y Navarro (2003), se encuentra la interesante idea de que el teatro es una manifestación que implica la necesidad de estar juntos, de modo que se establece en los alumnos la conciencia de que el grupo es potencialmente superior al individuo. Esta dependencia interpersonal ayuda especialmente a aquellos alumnos más tímidos, puesto que "las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar la capacidad comunicativa de las personas en un sentido prácticamente de comunión: sensibilizar la 'escucha' del individuo hacia sí mismo a la vez que hacía todo lo que le rodea" (González, 1987, p. 50). Así, se "facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público" (Nicolás, 2011, p. 104). Además, un adecuado repertorio de actividades "fomenta la motivación intrínseca del alumno, así como facilita la comprensión y la interrelación entre profesores y alumnos" (Vaqueiro, 2014, p. 36).

Desde una perspectiva más amplia, es innegable también la contribución del teatro en el aula a la adquisición de las competencias clave (Motos, 2009, p. 9), al tiempo que "promueve el desarrollo de la personalidad, de las competencias sociales y comunicativas, la motivación, la tolerancia y el espíritu de equipo" (Palacios, 2009, p. 2) al que hemos hecho mención anteriormente.

En definitiva, "el teatro es un instrumento de cambio vinculado a la defensa de una escuela no represiva que busque el pleno desenvolvimiento del ser humano y no su limitación" (Tejerina, 1994, p. 230). De este modo, y de acuerdo con esta autora, trabajar el texto dramático en nuestras aulas estimula del espíritu crítico de nuestros alumnos y desarrolla su creatividad, contribuyendo así a desarrollar su felicidad.

Por otro lado, no debemos caer en la tentación de considerar que los textos dramáticos son siempre teatrales, ya que precisamente la motivación de nuestra propuesta didáctica es la de trabajar el género con un libreto de ópera. De este modo, hemos puesto nuestra atención también en cómo otros autores han planteado el trabajo en las aulas con el cine. En este caso, existen interesantes experiencias didácticas dirigidas a la reflexión sobre las películas, como las que plantea Pérez (2010), centradas en jornadas para formar al profesorado en el uso de materiales audiovisuales dentro del aula, o las que propone García, (2007) de un modo general, para trabajar con películas y aprovechar así su contenido en clase, por ejemplo desde el área de Historia. También plantean acciones desde esta área Bermúdez (2008) y Breu (2012). Este último realiza varias propuestas didácticas acompañadas del visionado de diez cintas para trabajar fundamentalmente contenidos de Historia y lenguaje audiovisual. Nosotros, en cambio, aportamos una propuesta desde el área de Lengua.

Con esta panorámica general, observamos que la tendencia general del trabajo con el texto dramático en la escuela se centra casi exclusivamente con el teatro, mientras que las propuestas que se sirven del cine aprovechan estos materiales para la asignatura de Historia.

4. Propuesta didáctica.

A continuación, detallamos las actividades de nuestra propuesta para trabajar el género dramático desde el libreto operístico. Repartimos las actividades en dos sesiones, y en cada una de ellas indicamos el desarrollo y los objetivos del área, contenidos y criterios de evaluación.

Para las referencias al libreto, hemos usado el que puede consultarse en la web iopera.es, mientras que los objetivos del área de Lengua, los contenidos y los criterios de evaluación se toman de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

4.1. Primera sesión.

En esta primera sesión es turno para los conceptos más básicos del género: una definición y la lectura del libro de *Pagliacci*, que pueden realizar los alumnos en casa. En los primeros compases, se intentará abrir la idea de drama a cualquier texto que se pueda representar, como el operístico o el guion de cine, para no circunscribir el género solo al teatro.

Actividad 1: definición y componentes del género dramático.

Para comenzar nuestro trabajo con el género, es necesario definirlo y explicar aquellos contenidos más elementales (monólogos y diálogos, acotaciones y apartes). Sería interesante que los alumnos hubieran leído ya el libreto de *Pagliacci* antes de esta primera sesión, para poder usar ejemplos del texto en las explicaciones y actividades.

En cuanto a la primera pareja de contenidos, monólogos y diálogos, es importante distinguir el modo en que el texto narrativo nos cuenta lo que sucede en la novela (o cuento, anécdota, etc.) mientras que en el dramático sabemos lo que ocurre por lo que los personajes dicen o hacen. Esto hace del diálogo el elemento central del discurso teatral. Como ejemplo, cualquier pasaje del libreto sirve, mientras que para el monólogo, usaremos como muestra el aria de Canio con la que se cierra el primer acto (*Vesti la giubba*, p. 12), y que constituye el clímax de la obra entera. Más adelante volveremos a este pasaje.

Finalmente, para las acotaciones, pedimos a los alumnos que analicen las que aparecen en las pp. 11 y 12 del libreto, para clasificar la información que aportan al actor a la hora de interpretar su pasaje. El objetivo de este ejercicio consiste en la toma de conciencia por parte del alumnado de la importancia crucial de estos textos para el resultado final, que es la representación. Por otro lado, podemos orientarlos indicándoles que agrupen sus respuestas en dos columnas: qué hacen los actores (si se mueven, qué comunican con su expresión corporal, etc.) y cómo se dirigen al resto de personajes (enfadados, en voz alta, susurrando, etc.).

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.	Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.	4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. (Ed. lit.)

Tabla 1. 1ª actividad.

Actividad 2: Actores y escenografía.

En el texto dramático, la ausencia de narrador se compensa con la contemplación de los personajes que hablan y actúan. En su interpretación, estos quedan caracterizados, pero no porque lo cuente una voz omnisciente o presente en la historia, sino por lo que hacen y dicen. Por ello, con la idea de que los alumnos aprendan a inferir esta información, podemos pedirles que tras la lectura del libreto extraigan las características principales de los personajes de *Pagliacci*. En la posterior corrección, se elegirán aquellos adjetivos o descripciones más certeros.

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.	Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.	2. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria. (Ed. lit.)

Tabla 2. 2ª actividad.

4.2. Segunda sesión.

Actividad 3: *Pagliacci* y la ópera.

Dedicaremos la última actividad a trabajar el libreto de ópera con la conciencia de que se trata de una representación distinta al teatro. Para ello, es necesaria una explicación de los elementos básicos del libreto, como son el aria, el recitativo y el coro.

Una vez los alumnos tengan una idea clara de estos conceptos, proponemos el visionado del ária *Vesti la giubba***,** subtitulada y traducida (proponemos el enlace https://www.youtube.com/watch?v=Q8k3R8kgEUc). Posteriormente, pedimos a los alumnos que definan con adjetivos o una pequeña redacción los sentimientos de Canio en ese momento. Para ello, se servirán de la lectura del libreto y del análisis de los gestos y movimientos corporales (Prado, 2004, pp. 150-152) que utiliza el tenor para la su representación.

Con esta actividad contribuiremos al desarrollo del léxico de los alumnos, especialmente en el ámbito de la expresión de los sentimientos.

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos.	2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. (Leer y escribir)

Tabla 3. 3ª actividad.

Actividad 4: El argumento-investigación.

El libreto de *Pagliacci* trata, como se ha dicho, de un tema basado en hechos reales. Esta idea merece una consideración en el aula por tratarse de un elemento motivador: la vida real, lo que sucede alrededor de los alumnos, a veces es digno de ser llevado al cine o, en este caso, a las tablas de un teatro de ópera.

Por ello, podemos proponer a los alumnos que investiguen por internet en la prensa y elijan un suceso que pueda en su opinión inspirar una tragedia. Para ello, la elección debe cumplir estos requisitos mínimos:

- La noticia debe tener un desenlace funesto.
- El número de personas que intervienen debe ser reducido (no más de cuatro o cinco). Se puede caracterizar a estos personajes, por ejemplo, con tres adjetivos.

Una vez tengan claras estas directrices y localizada la información, se les puede pedir que esbocen el argumento en uno o dos párrafos e incluso que escriban el primer acto.

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.	7. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. (Ed. lit.)

Tabla 4. 4ª actividad.

4.3. Actividad complementaria.

Se incluye también una propuesta sobre el libreto de *Pagliacci* para trabajar otros contenidos interesantes, de tipo transversal, al tiempo que continuamos con los propios del área, objetivos y contenidos.

Actividad 5: El acoso dentro de *Pagliacci*.

Concretamente, proponemos la lectura del pasaje en el cual se ridiculiza y excluye a Tonio ("sé bien que soy deforme", p. 7), para realizar una reflexión sobre el trato que recibe este personaje en estos versos. Igualmente, podemos realizar una actividad parecida con la situación de Nedda cuando la compañía llega al pueblo y los hombres se marchan a la taberna (p. 4) mientras ella se queda sola en el carromato. Allí recibe el cortejo de Tonio y Silvio, pero, obviamente, Canio pretende que ella no tenga relación con nadie y que lo espere hasta su vuelta.

Se trata de una actividad adecuada dentro del área de Lengua o incluso en la hora de Tutoría, para trabajar con el grupo posibles situaciones de menosprecio o discriminación.

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.	Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de textos que supongan cualquier tipo de discriminación. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, dialogados, expositivos y argumentativos.	3. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas…), personajes, temas, etc. de todas las épocas. (Ed. lit.)

Tabla 5. 5ª actividad.

5. Conclusiones.

Con la presente propuesta, más que ampliar la presencia del texto dramático en las aulas, pretendemos ofrecer otra opción literaria que sirva como soporte a unos contenidos teóricos, presentes obviamente en el currículum, con los que abrir nuevas opciones para profesores y alumnos.

La ópera, que pasa totalmente inadvertida en la etapa, puede tener así un espacio desde el cual romper tópicos (de espectáculo elitista, por ejemplo, como ya se ha mencionado) y presentarse como un producto cultural de primer nivel.

Además, este espectáculo operístico ofrece una serie de posibilidades que no hemos desarrollado en nuestro trabajo, pues ofrece la oportunidad a los profesores de trabajar el contenido de modo trasversal, al no centrarse solo en contenidos de Lengua y Literatura, sino que entra también en otras áreas como Música, Educación Artística o Geografía e Historia.

Con todo, el teatro no corre el riesgo de perderse para los alumnos (nada más lejos de nuestra intención), ya que siguen existiendo multitud de ocasiones para que los estudiantes lo conozcan y valoren las virtudes de este género, siempre, como también se ha dicho, a la sombra del narrativo en las clases de Lengua.

En definitiva, sin ánimo de eliminar contenidos, entendemos que acercando la ópera a las aulas ofrecemos la oportunidad de crecer en el ámbito cultural y artístico al tiempo que competencial (centrándonos desde esta perspectiva en la conciencia y expresiones culturales), sin desatender el currículum.

Referencias bibliográficas

Bermúdez, N. (2008). El cine y el vídeo: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la Historia. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, *13*, 101-123.

Breu, R. (2012). *La historia a través del cine: diez propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Graó.

Cejudo-Cortés, A. y Corchuelo-Fernández, C. (2021). Pedagogía y teatro. Cuando el teatro se levanta del libro y entra en las aulas. En Cejudo-Cortés, A., Corchuelo-Fernández, C., Pedrero-García, E., Ruiz Rodríguez, J. A.: *Escuela de llanto y risa. Teatro, pedagogía y transforación social*. Dykinson, 9-21.

Corbett, B. (2916). Images of Healing and Learning. Autism, Art and Accessibility to Theater. *AMA Journal of Ethics*, *18*, 1232-1240.

Delgado, A. (1987). *Libretos de ópera franceses del siglo XIX: una escritura olvidada*. Tesis de doctorado no publicada.

Dent, E. J. y Smith, P. J. (1980). *The new Grove*, vol. XX. Stanley Sadie.

Díaz, A. (2020). Los niveles metaficcionales en *Pagliacci*. *Interpretatio. Revista de hermenéutica*, *vol. 5*(2), 207-222. doi.org/10.19130/iifl.it.2020.5.2.0013

Fernández, A. I. (2010). La ópera italiana y el verismo: Pérdidas y hallazgos en la transposición del sistema. *Doletiana: revista de traducció, literatura i arts*, *3*. https://raco.cat/index.php/Doletiana/article/view/244594

García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de filosofía*, *13*, 123-127.

González, M. (2010). El teatro como estrategia didáctica. *III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel*. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/04_gonzalez.pdf

González, L. (1987). *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Popular.

Lang, P. H. (1983). *La experiencia de la ópera*. Alianza.

Leoncavallo, R. (1892). *Pagliacci*. En línea https://iopera.es/pagliacci-de-leoncavallo/

Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, *14*, 1-35.

Motos, T. y Navarro, A. (2003). El paper de la Dramatització en el curriculum. *Articles*, *29*, 10-28.

Navarro, R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y sociedad*, *9*, 11-18.

Nicolás, S. (2011). El teatro como recursos didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro*, *20*, 102-108.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Boletín extraordinario n.º 7*, de 18 de enero de 2021, 656-1024. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf

Palacios, I. M. (2009). Taller de teatro en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, *20*, 1-9.

Pérez, R. (2010). Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. En *II Congrés Internacional de Didactiques*, 111-116. En línea http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/111.pdf

Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La muralla.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI.

Trujillo, J. (2007). *Breve historia de la ópera*. Alianza.

Uribarri, G. y Anaya, A. (2010). *Pagliacci*, de la commedia dell´arte al homicidio. *Revista Pro Ópera*, *6*(XVIII), 30-32.

Valenti, E. (1994). *Breve historia de la ópera*. Heliasta.

Vaqueiro, M. (2016). El teatro como recurso didáctico. En Tobar, E. e Hidalgo, V. *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 34-41.

Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, *256*, 493-508.

El Arte como medio de expresión: el colegio como lugar para el desarrollo de la práctica artística.

Ana Ruiz Abellón. Universidad de Murcia (España).

1. El arte como nexo de unión. Pintura participativa.

El cambio de paradigma en el arte de los años 60 es un elemento clave a la hora de acercar el arte al público. En esta época, las creaciones artísticas se dirigen a los habitantes (el contexto público), principalmente de las ciudades, ya que son los que empiezan a despertar y ser conscientes del contexto político y artístico de la época. Según Nina Felshin (2001) el resultado de este descontento social es una cadena de movimientos tales como: el arte participativo, activista, feminista y la performance. El elemento característico y diferenciador de estos movimientos, respecto a los de épocas anteriores, es el papel que desempeña el artista, quien pasa de ser un agente pasivo con el público (alejado de él), a ser un agente activo que se relaciona con la comunidad. El motivo de este acercamiento es que la acción se desarrolla y/o tiene lugar en el espacio público.

Según Lucy Lippard (2001), lo habitual de las acciones artísticas en el espacio público es que se genera una relación monógama y transitoria entre el artista y la comunidad, es decir, el artista puede o no vivir en el lugar donde va a desarrollar la acción y, tras acabarla éste sigue su camino. Esta distante relación entre el artista y la comunidad, puede conllevar al estadio de abandono del proyecto por parte de la comunidad. El resultado de esta situación sería un proyecto de duración limitada, acorde con los tiempos en los que se desarrolla la práctica artística. Para Lippard, la clave de la continuidad de un proyecto destinado al contexto del público se basa en la capacidad de resolución del artista frente al problema; el artista, debe proveer a la comunidad, de las herramientas adecuadas para su autogestión, y esto es lo que se plantea en la práctica artística destinada al Colegio Público Barriomar 74 (en adelante colegio Barriomar), ubicado en el barrio de nombre homónimo de la ciudad de Murcia.

En este caso, y de acuerdo a la clasificación de Paloma Blanco (2001) relativa a los tres tipos de artistas que trabajan en el contexto público, se puede decir que éste actúa como activista en la práctica artística realizada en el colegio Barriomar. Según la autora, el artista activista, toma al público como un participante activo y contextualiza la práctica artística en situaciones locales, nacionales y globales. En el caso del colegio Barriomar, el artista toma el papel de activista y además recurre al apoyo de otros participantes activos: el alumnado de los tres primeros cursos de primaria del centro educativo.

En este tipo de acciones artísticas donde se implica a la sociedad, el artista, según Laia Guillamet y David Roca (2013), debe desestimar buena parte de la concepción tradicional del arte y bajar de su pedestal con el fin de que llegue al espectador la repercusión de las acciones colectivas y colaborativas desarrolladas por éste. En este caso, la práctica artística llevada a cabo en el centro educativo, debe repercutir tanto en la sociedad murciana como en los políticos, porque ambos tienen que ser conscientes de su situación de abandono y de la

discriminación económica y cultural, en la que viven tanto el alumnado y sus familias como el resto de habitantes del barrio.

Para Paloma Blanco (2005), la práctica artística en el espacio público tiene la capacidad de ser una forma de comunicación dirigida a los ciudadanos, que rompe con los marcos académicos y museísticos, incorporando aspectos de reflexión y debate, poniendo el acento en el proceso de trabajo e involucrando a diferentes ámbitos de la población (implicando al tejido social). En el caso de las prácticas artísticas asociativas, las actividades están vinculadas con el espacio, denotando un interés por el proceso de trabajo e investigación. En estas actividades, se hacen visibles las problemáticas particulares, se establece un análisis crítico de la realidad contextual (económica y política) y se fomenta el debate y la comunicación, acercando el arte a los ciudadanos (Blanco, 2005). Según Claudia Lía (2013), este tipo de arte centrado en el contexto resuena con más fuerza en las etapas de crisis económica. Guillamet y Roca (2013) hablan de estas manifestaciones como un refuerzo para visibilizar a grupos desfavorecidos, fomentando su integración social y reforzando la autoestima de sus integrantes.

Con la práctica artística llevada a cabo en el colegio Barriomar, se potencia la identidad de grupo, la transdisciplinareidad y la búsqueda de un discurso que la comunidad pueda continuar una vez finalizada la intervención. Además, dicha acción se inició en un periodo que se podría definir como valle (a finales de 2019), en el que la sociedad española parecía tener una estabilidad económica y había superado las crisis de años anteriores. Sin embargo, en ese momento de inicio, ni siquiera cuando finalizó la acción artística a principios de 2020, se podría decir que la comunidad de Barriomar sería consciente de la desoladora situación que produjo y continúa produciendo la pandemia del Covid-19 en el ámbito económico, social y cultural. Para Barriomar, y concretamente para el centro educativo, ese contexto desolador incluso cuando la sociedad se encontraba en un "valle de estabilidad económica", ha sido durante largos años, la imagen que cada día han visto y vivido los alumnos/as. El intento de romper con ese precario panorama y la llamada de atención hacia la sociedad murciana acerca de esta situación, son las claves para el diseño de una metodología de trabajo aplicada al proyecto realizado en el centro educativo (desarrollada en el apartado 2), la cual se lleva a cabo en una colaboración entre artista y alumnado.

En cuanto a la financiación de este tipo de acciones, según Guillamet y Roca (2013), es el punto de inflexión que suele determinar si una acción puede o no llevarse a cabo. En el caso de la práctica artística realizada en el colegio Barriomar, la financiación provenía del proyecto I+D+i "El barrio como escenario de pedagogías críticas y arte colaborativo", y se destinó íntegramente para la compra de material (pintura, rodillos, pinceles, cubetas, plástico protector, etc.). El mencionado proyecto del que surge la acción artística en el centro educativo, tiene como objetivo poner en valor los barrios periféricos y en situación precaria de la ciudad de Murcia, realizando diversas acciones artísticas en colaboración con los habitantes de las comunidades implicadas.

2. Colectividad, creatividad y cambio.

La práctica artística realizada en el centro educativo es, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, una acción de desarrollo comunitario liderada por un artista que implica a parte de la comunidad de Barriomar (concretamente al alumnado de los tres primeros cursos de primaria) para llevarla a cabo. Para su desarrollo, que implica desde la primera toma de contacto con el lugar hasta la realización in situ de la obra pictórica, el artista desarrolla una metodología de trabajo basándose en la aplicada a toda investigación artística. Es decir, el artista toma como referente el modo de proceder cuando se enfrenta a la realización de un proyecto artístico: estudios previos (del contexto, búsqueda de referentes, etc), realización de

bocetos y perfeccionamiento de la técnica artística a aplicar, y finalmente la ejecución de la obra.

Como se comentó en el apartado 1, el artista toma un papel determinante en esta práctica artística que implica al contexto social, ya que debe dotar a la comunidad de una herramientas con las que puedan continuar el proyecto y lograr su objetivo. En este caso, el primer paso que da el artista tras aprobarse la financiación del proyecto I+D+i del que proviene esta práctica artística, es el de realizar un estudio de campo del lugar: Barriomar (barrio situado en la periferia de la ciudad de Murcia). En este estudio se analiza de manera visual y a través de la búsqueda de información, la situación económica y sociocultural del barrio, así como el estado actual del mismo (su apariencia). Una vez realizado este estudio previo, el artista acota el campo intervención, centrándose en un núcleo activo y con perspectivas de futuro dentro del barrio: el colegio Barriomar.

Tal y como se expuso en el apartado 1, en los proyectos destinados al contexto social, se implicaba a la sociedad de manera colaborativa. El carácter colectivo de éstos y el lugar donde se desarrollan habitualmente: el espacio público, son idóneos para transformar las realidades de la comunidad sobre la que el artista actúa, promover la creatividad e imaginar posibles formas de abordar las problemáticas colectivas, según la autora Claudia Lía (2013). En el caso de la práctica artística realizada en el colegio Barriomar, la clave para lograr reactivar la actividad del colegio está en el propio alumnado, ya que éstos son el potencial grupo para dar voz al barrio y generar ese proceso de transformación del que habla la autora. Concretamente, con esta práctica artística, se plantea el objetivo de aumentar el número de alumnos/as y reactivar con actividades las instalaciones que se encuentran en desuso.

El alumnado reclama un centro educativo público, con unas instalaciones reformadas y adaptadas a esta época, así como poder disfrutar de todas las actividades que en sus inicios se llevaban a cabo, como es el caso de los talleres de cerámica.

La ciudad y su contexto social son un hervidero de diferentes clases social, culturas, en definitiva, de habitantes que lo único que piden es vivir un poco mejor en ella, según Francesco Tonucci (2015). Este estado, ejemplifica el de los habitantes de Barriomar, quienes se ven apartados de la ciudad de Murcia por la diversidad cultural y la precaria economía de quienes allí habitan.

En este crítico contexto social, el artista es quien debe tomar una determinación e implicarse con el problema de la comunidad, aportándole herramientas para poder autogestionarlo. Como dice Lippard (2001), los artistas, deben ser conscientes de su posición frente a problemas como "el racismo, el derecho a la cultura, la religión, la tierra y el agua o la falta de vivienda" (p. 56), y si se ignora uno de ellos, los demás no se entienden. Según la autora, para llegar a tomar conciencia de estos problemas, se requiere de una investigación local de tipo visual y verbal, y por ello, se decide que forme parte de la metodología de trabajo explicada líneas adelante.

2.1. La práctica artística paso a paso: Metodología.

Para llevar a cabo esta acción de desarrollo comunitario, se precisa de la colaboración colectiva de la comunidad de Barriomar y concretamente del alumnado de su centro educativo, teniendo como fin el generar soluciones a problemas comunes. Estos problemas surgen mayoritariamente en la periferia de las ciudades, como ocurre en este caso, por ello, para llamar la atención de la sociedad murciana, se enseña al alumnado una metodología a partir de la cual, podrán generar proyectos artísticos (más allá de la mera novedad artística) en los que se implique a la sociedad, dentro de un contexto público y colaborativo.

Con el fin de crear una sociedad cohesionada e inclusiva, el artista se apoya en la práctica artística para llevar a cabo una acción colaborativa y colectiva que requiere de la colaboración del alumnado de los cursos de 1º, 2º y 3º de Primaria (alumnos/as de edades comprendidas entre los 6-8 años). Se selecciona este grupo de alumnos/as ya que son los que tienen como asignatura: educación plástica y visual, y a los cuales esta experiencia puede resultarles más fructífera para complementar los conocimientos en este ámbito.

El contenido de la metodología aplicada, se diseña de manera personal por el artista a partir de una estructura general que puede aplicarse a otras acciones artísticas similares, consistente en: un proceso de observación del entorno o estudio de campo (estudio del contexto a nivel formal, social y económico), la búsqueda y explicación de referentes gráficos/movimientos, el análisis del espacio (toma de contacto con el lugar de intervención por parte del alumnado), la práctica de las técnicas artísticas que se van a emplear y, el diseño de la propuesta artística y el desarrollo de la misma (ejecución de la obra resultante) (ver tabla 1).

Estructura metodología de trabajo	Fase	Colaboración alumnado
Observación y estudio de campo	1	No
Búsqueda y explicación de referentes gráficos/movimientos artísticos	2	No
Análisis del espacio a intervenir	2	Si
Práctica con las técnicas artísticas empleadas en la intervención artística	2	Si
Diseño y desarrollo de la intervención artística	3	Si

Tabla 1. Estructura de la metodología de trabajo, fase de desarrollo e implicación del alumnado.

En la primera fase, el artista realiza un estudio de campo, observando y tomando fotografías del estado actual del colegio (nivel formal) (ver Fig. 1) e investigando a nivel social y económico. Se trata de un primer acercamiento al lugar donde se va a desarrollar la práctica artística, partiendo de lo general (el barrio de Barriomar) a lo particular (el centro educativo). En esta primera toma de contacto del artista con la comunidad que presenta el problema, es cuando se concreta el lugar donde se va a realizar la práctica artística. De entre todos los espacios que componen el barrio, el colegio Barriomar es el lugar escogido por el artista, porque en él se genera el conocimiento y las herramientas claves para que el alumnado pueda labrarse su futuro, además de ser el lugar donde se producen las ideas más creativas. Recordemos que el artista, en este tipo de prácticas artísticas, debe enseñar a la comunidad las herramientas necesarias para solucionar el problema que presenta.



Figura 1: vista de Barriomar desde la frontera con el núcleo histórico de la Ciudad de Murcia.Fuente: foto personal de la autora.

El artista se centra en el lugar específico (el colegio Barriomar), tomando nota de los siguientes puntos de interés, relacionados con el alumnado: edad, nacionalidad, número total de alumnos/as en el colegio y, estado y uso de las instalaciones. Teniendo como contexto un

barrio con población inmigrante, multicultural y con una precaria economía, plantea una acción artística que llame la atención de la sociedad murciana. Este antiguo barrio obrero que acogía a los trabajadores de las fábricas cercanas, ubicado apenas a 1km del núcleo urbano, tenía un uso principalmente de dormitorio, y su auge (en paralelo con el crecimiento de las industrias) se materializó con la apertura del colegio Barriomar en 1974. Sin embargo, ahora la situación es bien distinta y el barrio ya no es lo que era. El colegio es un claro reflejo de la decadencia del barrio, de los cambios que ha sufrido con el paso del tiempo.

El censo actual de alumnos/as del colegio Barriomar y los países de origen del alumnado son, según los datos facilitados por la dirección del colegio: del total de 84 alumnos/as que tiene el centro educativo (contabilizando los cursos de primero a sexto de primaria), 24 son españoles, 51 marroquís, 5 argelinos, 3 ucranianos y 1 de China.

Con estos datos, se puede ver que las culturas musulmanas y europeas se imponen a la asiática, con una escasa presencia entre el alumnado del colegio. Esta diversidad cultural es un hándicap para la práctica artística en el centro educativo, puesto que las tres deben aunarse en la obra resultante. Además, la cultura es un rasgo que distingue el alumnado en su forma de pensar y de sentir el espacio intervenido.

La segunda fase de la metodología de trabajo implica, por parte del artista, la búsqueda de referentes artísticos (artistas y movimientos), con el fin de introducir al alumnado en un ambiente de creatividad y de acercarles parte de la historia del arte. Para transmitir este contenido se plantean unas clases para impartir en cada uno de los tres niveles educativos (ver Fig. 2). En este caso, el artista escoge una serie de movimientos artísticos que van desde los años 30 hasta los 90, y que dan lugar al fenómeno de la pintura expandida, término que acuña el artista francés Daniel Buren según apunta Rosalind Krauss (2015). La ruptura con el marco, el cuadro transportable limitado por las dimensiones de la tela o el uso de la abstracción frente a la figuración como protagonista de las obras, conducen a la pintura a un estadio donde no había estado antes: el campo expandido. Los límites se desdibujan, llegando a ocupar con la pintura la arquitectura que solía contener al cuadro. Por otra parte, la mancha de color y la geometría ganan protagonismo a la figuración.



Figura 2. Imagen impartiendo la teoría artística. Fuente: foto personal de la autora.

Con el fin de que esta información se convierta en un conocimiento que el alumnado pueda adquirir de manera sencilla, el material educativo (discurso y elementos gráficos) se adaptan a las edades de los tres primeros niveles de primaria. Los movimientos y artistas que se explican a los alumnos/as son: el paso de la figuración a la abstracción, poniendo de ejemplo *La vaca* (1917) de Theo van Doesburg; el movimiento *De Stijl* (años 30) y la colaboración entre artistas y arquitectos, como es el caso de Theo van Doesburg y Cornelis van Eesteren; así como

ejemplos de artistas que escapan del marco con su obra: Ángela de la Cruz, Katharina Grosse y Miren Doiz.

Tras las explicaciones oportunas, el alumnado dispone de un conocimiento previo artístico al que puede recurrir para ayudar a imaginarse la intervención que les gustaría realizar en el colegio. Teniendo en mente los artistas y movimientos explicados en las clases, el artista recorre junto con el alumnado las instalaciones del centro educativo, con el objetivo de seleccionar el espacio a intervenir. En este espacio, los alumnos/as deben sentirse identificados, además de pasar la mayor parte de su tiempo porque les genera sentimientos positivos como la felicidad. Otra premisa que debe cumplir el espacio seleccionado es que debe ser visible desde el exterior de las instalaciones del colegio, para así poder conectar con la sociedad murciana que habita en el cercano núcleo urbano de la ciudad de Murcia. Por todos los motivos anteriores, el alumnado escoge el patio trasero. Lo característico de este espacio es que tiene una doble función: espacio de recreo y espacio de entrada y salida de los alumnos/as al colegio, de manera que también es visible para los familiares que les acompañan en esos momentos. La acción de salir de las aulas para descubrir y seleccionar el espacio donde se va a llevar a cabo la intervención artística, es beneficiosa para el alumnado porque les ayuda a poder sentirlo tanto de manera visual como háptica, desarrollando así los sentidos de la vista y el tacto. Este ejercicio es muy adecuado para acometer obras pictóricas de grandes dimensiones. Además, esta toma de contacto con el espacio de intervención, les permite tener en cuenta aspectos como el color o los materiales de las superficies arquitectónicas que lo conforman, así como tener una noción de sus dimensiones.

Contenida en la fase 2 de la metodología, se encuentra también la explicación y puesta en práctica de las técnicas pictóricas que se van a emplear para ejecutar la obra. En esta etapa, intervienen tanto el artista como el alumnado. Este paso es posterior a elección del espacio a intervenir, ya que las técnicas van a depender de los acabados implicados de las superficies arquitectónicas seleccionadas. Como se trata de un proyecto cuya temática se basa en el fenómeno de la pintura expandida, se tienen en cuenta para intervenir con pintura, tanto la pared como el suelo. En este caso, las paredes presentan un revestimiento de china gruesa y ladrillo y el pavimento es de terrazo. El material que se emplea es pintura acrílica y esmalte sintético (adecuadas ambas para menores, con alto poder de cubrición, secado rápido y resistencia a la intemperie), brocha, rodillo y alargadores. En cuanto a la técnica pictórica explicada, se concreta la del degradado, ya que es capaz de generar un efecto visual interesante y llamativo, y además, el alumnado lo puede practicar en los bocetos que realizarán previos a ejecutar la obra final (fase 3).

Con la fase 3 se cierra la metodología de trabajo desarrollada para la práctica artística en el colegio Barriomar. Tras la adquisición de nuevos conocimientos y la salida para escoger, observar y sentir el espacio de intervención, el alumnado regresa al aula para plasmar en un folio en blanco aquello que ha imaginado. Este proceso es totalmente libre, los niños/as son los que dan forma y color al lugar seleccionado sobre el papel, siendo bastante diferente la percepción y proyección del espacio y sus puntos de fuga en los alumnos/as de menor edad. En esta fase se obtuvieron resultados muy interesantes, tal y como se puede ver en la selección de dibujos (Fig. 3), ya que el alumnado de menor edad utilizaba el folio entero como superficie, sin delimitar ni dibujar ningún elemento con la forma de los módulos que componen la arquitectura del colegio.

Además de trabajar el dibujo bidimensional, algunos alumnos/as de segundo de primaria introdujeron elementos para aportar relieve al boceto, tales como la madera de lápiz y/o las hojas de los árboles del patio del recreo, cuyo resultado se asemejaba al de un *collage*.



Figura 3. Selección de los diseños realizados por el alumnado de 1º, 2º y 3º de Primaria.Fuente: foto personal de la autora.

Una vez realizados todos los bocetos por parte del alumnado de los tres primeros cursos de primaria, se realizó una votación en cada curso para escoger aquellos que mejor reflejaban la teoría explicada. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Predominio del color frente a la forma;
- estilo abstracto;
- empleo de elementos formales geométricos abstractos.

Tras realizar la selección, el artista se encarga de sintetizar las ideas diseñadas por el alumnado para generar una propuesta común. Analizando los diseños finalistas, se aprecia que lo característico a todos ellos era la utilización de los tonos cálidos como fríos de manera aislada, formando con ellos líneas o espacios de color independientes. Además, tal y como se comentó en la fase teórica al alumnado, el color es un elemento pictórico determinante en la expansión de la pintura hacia la superficie arquitectónica, por eso la necesidad de su presencia y peso en el boceto final (ver Fig. 4). Concretamente, tal y como se puede ver en éste, el espacio resulta dividido en dos zonas: tonos cálidos en el margen derecho y tonos fríos en el izquierdo.

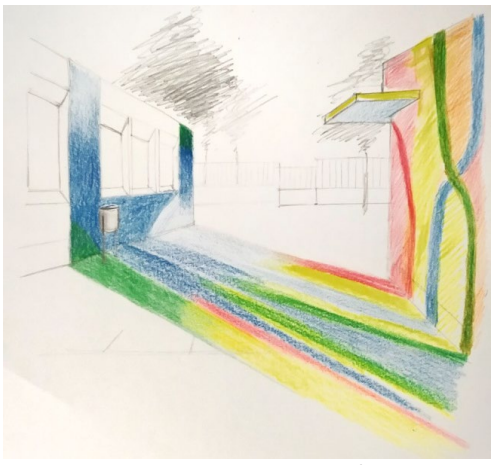


Figura 4. Boceto de la obra resultante. Fuente: foto personal de la autora.

El último paso de la fase 3 es la ejecución de la obra en el patio del colegio (ver Fig. 5). Para pintar in situ en el patio, el artista organizó al alumnado por parejas con el fin de guardar un orden y evitar el caos. Ataviados con protecciones para no mancharse la ropa, el alumnado se

disponía a aprender el uso de herramientas como la brocha, el rodillo, los alargadores y a remover grandes cubos de pintura. Para algunos de los alumnos/as era la primera vez que tomaban contacto con la pintura y las herramientas anteriormente mencionadas, sin embargo para otros era una ampliación de la práctica que ya habían llevado a cabo en sus hogares, a escala más reducida. Al finalizar la obra y una vez seca la pintura, el alumnado pudo disfrutar del nuevo colorido del patio, jugando incluso con las líneas del suelo como si se tratase de una yincana. El resultado es un espacio divertido, que potencia la energía de sus creadores (el alumnado del colegio), además de ser una nota de atención para la sociedad murciana, visible desde el exterior de las instalaciones del colegio.



Figura 5. Obra terminada. Fuente: foto personal de la autora.

3. Conclusiones.

Como artista, llevar a cabo un proyecto de desarrollo comunitario acompañado por una comunidad, implica tener un motivo de peso por el que realizar dicha acción, con el fin de generar soluciones para la comunidad que presenta el problema. Así ocurre con la práctica artística realizada en el colegio Barriomar (Murcia), una acción colaborativa que implica al alumnado del centro educativo (de manera directa) y a los habitantes del barrio (de manera indirecta), con el fin de solventar la situación económica precaria y la discriminación social que están viviendo.

El colegio es un lugar de intercambio y fomento del conocimiento, y también de reunión y acercamiento entre familias porque, no sólo los niños/as crean pequeños grupos para jugar en el recreo, sino que también se reúnen en grupo sus familias, cuando van a dejarlos y recogerlos al centro educativo. El colegio es por tanto, el núcleo perfecto para desarrollar la acción artística y dotar a la comunidad de las herramientas necesarias para solventar el problema. Los niños/as expresan sus sentimientos en la práctica artística realizada, colaborando en el diseño y ejecución de la obra pictórica resultante. El alumnado, toma como herramienta la práctica artística para llamar la atención de la sociedad murciana, impregnando el patio del centro educativo, de color y vida.

El artista juega aquí el papel fundamental de guiar y aportar conocimientos a estas jóvenes promesas, que deben labrarse un futuro en un contexto que no sea precario. En definitiva, el artista debe lograr que la comunidad pueda continuar el proyecto, llamando la atención de la sociedad y los políticos autonómicos para conseguir solucionar el problema, de manera que esta acción no caiga en el olvido ni de la comunidad ni de la sociedad murciana. En definitiva, el arte, tal y como se ha podido comprobar en la práctica artística del colegio Barriomar, es el

medio y la herramienta adecuadas para que un grupo desfavorecido (social y económicamente) pueda manifestar su situación e intentar solventarla.

Referencias bibliográficas.

Blanco, P. (2005). Prácticas artísticas colaborativas en la España de los años noventa en VV.AA. (ed.) *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español* (2004 ed., pp. 188-205). Edicions de l'Eixample

Blanco, P. (2001). Explorando el terreno en P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito (Eds.), *Modos de hacer: arte público, esfera pública y acción directa* (2001 ed., pp. 23-50). Ediciones Universidad de Salamanca

Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo en P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito (Eds.), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (2001 ed., pp. 73-94). Ediciones Universidad de Salamanca

Guillamet, L. y Roca D. (julio-agosto 2013). La doble cara del arte colaborativo: El cruce entre teoría y praxis. *Revista Interartive,* (54). https://interartive.org/2013/08/arte-colaborativo

Krauss, R. (2015). *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza Forma

Lía, C. (septiembre 2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. *Revista Creatividad y arte. Creatividad y Sociedad*, (20). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3608/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lippard, L. (2001). Mirando alrededor. Dónde estamos y dónde podríamos estar en P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito (Eds.), *Modos de hacer: arte público, esfera pública y acción directa* (2001 ed., pp. 51-72). Ediciones Universidad de Salamanca

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños.* Grao

Modelo Active Collaborative Work (ACW): nuevas formas de intervención psicosocoeducativa.

Juan Carlos Rodríguez Rodríguez. Universidad de Almería (España).

Josefina Rodríguez Góngora. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La familia es clave en el proceso de desarrollo, socialización y adquisición de las competencias de los menores y/o adultos que la conforman. Ésta mantiene su identidad y estabilidad mediante su desarrollo constante y adaptación a los cambios (Minuchin, 1985), donde el todo es más que la suma de sus partes (Palacios y Rodrigo, 1998). Las familias adoptan diferentes estrategias para satisfacer las necesidades psicosocioeducativas de sus miembros. Así mismo, cuando las estrategias utilizadas fallan puede dar lugar a escenarios de amenaza para el desarrollo e integridad de alguno de sus miembros. Los contextos familiares, en desventaja o exclusión social, están marcados por características sociodemográficas y/o contextuales que suponen una amenaza para los miembros (De Paúl y Arruabarrena, 2001). Por ello, las familias en riesgo o desventaja social son aquellas que no promueven el desarrollo adecuado o, bien, hacen dejación de sus funciones parentales (López, 2008; Máiquez et al., 2000).

La intervención psicoeducativa con familias en riesgo social ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de un modelo asistencial y basado únicamente en comprobar las deficiencias a otro donde prima las acciones preventivas y positivas, y donde se hace fundamental el fortalecimiento de la estructura de ésta (Navarro, 2002). El modelo asistencial considera que existen algunas características sociodemográficas, como disfuncionalidades o carencias, que hay que compensar mediante una intervención específica. Desde este modelo se presentan dos tipos de familias: aquellas que tienen un funcionamiento saludable (consideradas familias normativas) y las que no lo tienen, las cuales se consideran en situación de riesgo o desventaja social (Sousa et al., 2007; Rodrigo et al., 2008; Jiménez, 2009). Con el tiempo, se observa un cambio importante en las políticas de protección al menor, así como la necesidad de fortalecimiento familiar desde una perspectiva más preventiva y no tanto asistencial (Minuchin et al., 2000; Chaffin et al., 2001; Trigo, 1997; Rodrigo et al., 2008).

Así, desde esta perspectiva la intervención recoge una visión positiva de la intervención familiar, donde se promueve el buen trato y el fortalecimiento familiar, así como la adquisición de competencias adecuadas y la satisfacción de todos sus miembros. Para ello, es importante diversificar los servicios y las modalidades de apoyo a las familias en función de sus necesidades, así como también ofrecerles los apoyos adecuados para que éstas cumplan, de manera correcta, con sus tareas y responsabilidades educativas. Por ello, se hace necesario poner en valor el papel de la prevención centrándonos en las fortalezas de las familias, y dirigir la intervención a promover las competencias parentales y recursos personales para favorecer el desarrollo de todos sus miembros. Todo ello puede realizarse mediante una atención dirigida al entrenamiento de determinadas técnicas, programas psicoeducativos, sesiones de terapia familiar, entre otras (Cusick, 2000; Jiménez, 2009; Rodrigo et al. 2008). Por tanto, la intervención familiar estará destinada a entrenar en habilidades parentales, y otras de índole

psicosocial y personal, enmarcado en un contexto de prevención (Rodríguez-Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018; Rodríguez-Rodríguez et al., 2021). Mediante la implantación de los programas psicoeducativos, donde es de destacar el carácter formativo y educativo de los mismos, se forma y se ofrece apoyo a los miembros de la familia para optimizar el rol parental y garantizar que se cumplan las funciones educativas; siempre desde el reconocimiento de las diferencias individuales, diversidades familiares y contextos socioculturales. (Rodrigo et al., 2008). Los programas psicoeducativos actuales utilizan una metodología experimental, son programas basados en la reconstrucción del conocimiento en un contexto de aprendizaje sociocultural. Se trata de una intervención guiada desde la prevención, promoción y directrices de acción. Esta metodología busca, mediante sus teorías implícitas y estrategias inductivas, la participación e implicación de todos los miembros de la familia, donde el profesional es el mediador o guía que facilita la reconstrucción de los conocimientos en ese proceso (Máiquez et al., 2000; Rodríguez et al., 2008). Según los objetivos expuestos, metodología y diseño de actuaciones consensuadas con los principales protagonistas de actuación, la familia, y el funcionamiento en red, se encuadra el modelo Active Collaborative Work (en adelante ACW), basado en el método Scrum de trabajo en equipo. Por tanto, es un modelo integral, personalizado y colaborativo, basado en la cooperación y participación educativa, que pretende una intervención más eficaz mediante la participación de todos y utilización de red compartida para facilitar la transparencia de la información y acceso a la misma. La metodología Scrum se ha usado ampliamente en creación de software con muy buenos resultados. Se han acortado los tiempos de ejecución de la tarea y se han conseguido diseños más perfectos con menos costes. Mex-Álvarez et al., (2018) presentan el desarrollo de un proyecto de creación de web con metodología Scrum, y nos informan de los buenos resultados obtenidos. Estrada-Velasco et al. (2021) realizan una revisión sistemática de dicha metodología y concluyen que, la metodología Scrum permite un desarrollo ágil auto organizado que a partir de un uso incremental de procesos permite una mejor forma de entregar los resultados. Sin embargo, se debe dimensionar correctamente el proyecto y también la correcta conformación de los equipos de trabajo. El modelo se ha diseñado para ser aplicado en familias en riesgo o desventaja social. Se realizará una primera implementación, como proyecto piloto, para determinar posibles ajustes que mejoren la efectividad de este. Se realizará una evaluación de esas familias disfuncionales, seleccionadas por los Centros de Servicios Sociales colaboradores, con carencias y necesidades, tanto de desarrollo personal como de formación en habilidades parentales. Se explorará el perfil psicosocial de estas familias y, sobre todo, se identificarán sus principales necesidades de apoyo a partir del uso de la App SPSE, que es una herramienta de screening que valora seis dimensiones: economía, empleo, hábitat, sociabilidad, estado emocional y situación educativa. Una combinación de factores de estas seis dimensiones nos facilita una puntuación general y ofrece un primer resultado, catalogando a la familia en: Normalidad, Posible Riesgo y Riesgo. A partir de esta primera valoración se realizará la inclusión de las familias en grupos de intervención, separados por categorías, se implementará la metodología de trabajo y se evaluarán los resultados. La finalidad de este modelo es su implantación como metodología trabajo en Centros de Servicios Sociales, para atención en un primer nivel. La finalidad principal es la de unificar metodologías y criterios de actuación en estos servicios comunitarios.

En el ámbito de la actuación social, se ha considerado en numerosas ocasiones la necesidad de acortar tiempos de intervención y monitorizar y unificar las intervenciones. Por ello, revisada la bibliografía y vistos los buenos resultados obtenidos por la metodología scrum en otras disciplinas, se esperan obtener resultados positivos en corto espacio de tiempo.

2. Objetivos.

Teniendo en cuenta todo lo aquí relatado, el presente manuscrito tiene como objetivo general dar a conocer un modelo de intervención psicoeducativo y social, que puede aportar mejoras en las intervenciones de campo en los Servicios Sociales de los distintos territorios. Ha sido observada la dificultad para acortar tiempos de intervención, por lo que este modelo aporta una nueva forma de organización y acción que, sin ánimo de disminuir la eficacia de las intervenciones sociales, aporta un mayor dinamismo, control y coparticipación, que aseguran aún más, la disminución del tiempo de intervención y los logros de los objetivos propuestos de forma eficaz y eficiente.

3.Metodología.

Para elaborar el modelo se han revisado diversas metodologías de intervención seguidas en varios centros de servicios sociales, además de diversas propuestas teóricas implantadas en varias provincias españolas. Tras extraer los datos necesarios, se realizó un análisis de eficacia de procesos, viendo que uno de los problemas más importantes era el tiempo de ejecución de las intervenciones, seguido de la adherencia a la intervención por los usuarios. Con estas dos premisas, principalmente, se planteó la idea de construir un modelo teórico que las abordase directamente y que aportase una solución fácilmente practicable. La idea es ir más allá del planteamiento teórico, de forma que esto sirva de preliminar para la implementación del modelo como estrategia de trabajo preferente en los centros de Servicios Sociales que así lo estimen. Para esto, tras el planteamiento teórico, se contactó con varios centros de Servicios Sociales, donde se está implementando de forma experimental, para poder valorar las ventajas e inconvenientes de su uso, y con ello, rediseñar el modelo en caso necesario.

4.Modelo de Intervención ACW.

El modelo ACW plantea como una de sus metas clave la superación de la perspectiva asistencialista y de atención a la demanda que presentan la mayoría de las situaciones atendidas por los Servicios Sociales. Generalmente, situaciones de pobreza, a las que podemos añadir diversas áreas vitales afectadas, tanto a nivel individual como familiar y/o colectivo, que convierten la atención en un proceso meramente atencional.

El ACW busca obtener un mejor resultado y de una forma más rápida, con mantenimiento más prolongado, a través de una intervención social con un modelo:

- *Integral* porque se centra en la atención de todas las áreas vitales de la situación de las personas en su contexto, teniendo presente la interrelación de todos los factores y la multidimensionalidad inherente a los procesos vitales implicados.
- *Personalizado* porque no debemos perder la perspectiva del usuario como receptor-participante de toda acción. Recopilar con nuevas técnicas los proyectos vitales de las personas, y servir de apoyo seguro para el logro de éstos.
- *Colaborativo* porque pretende empoderar a las personas y hacerlo mediante la colaboración entre los profesionales y los usuarios receptores. Trabajando conjuntamente tanto en el diseño como en la implementación de las acciones, y estableciendo nuevas reglas de juego.

Para que todo esto sea posible, es necesario garantizar un entorno nuevo, un entorno en el que usuario se sienta parte integrante e importante en el proceso, un entorno con tres características principalmente:

- *Supervisado* por todos los participantes en la intervención, desde el usuario hasta los profesionales, para mantener un estado de colaboración eficaz. Que evite la implantación de líneas de actuación a diferentes niveles (diferenciados entre profesionales y usuarios) y que facilite la igualdad en la toma de decisiones.

- *Flexible* porque debe adaptarse y compartir las ideas y planteamientos de todos los participantes en la intervención. Hay que tener presente las realidades y situaciones especiales de los usuarios, tanto culturales como religiosas o costumbristas.
- *Compartido* (RED) al generarse documentación y metodología de trabajo que usará la red para alojarse y ésta será accesible a todos. Un archivo común donde compartir todo lo esencial, donde la transparencia y la facilidad de acceso para los participantes, sean principios básicos en la ejecución del proceso.

Desde ACW se propone un modelo de intervención social basado en la cooperación y la participación educativa. Es un modelo educativo porque pretende educar a las familias, con sistemas de aprendizaje motivacional.

El modelo de intervención contará de forma general con las siguientes fases: *Recepción* (Recepción de la necesidad y Estudio de viabilidad de intervención), *Planificación* (Formación del equipo y Planteamiento del proceso), *Implementación* (Aplicación de Scrum Social y Evaluación y presentación de resultados) y *Acompañamiento* (Empoderamiento y Seguimiento).
Como se ha comentado, los destinatarios principalmente serán familias con estatus socioeconómico medio-bajo con carencias en diferentes áreas, pero también pueden albergarse otras familias de niveles sociales más integrados y menos estigmatizados que sufren también carencias en áreas específicas, que están siendo la casuística que más demandas presenta en los últimos años. Es un modelo que se adapta a todos los ciudadanos, sin discriminación por ninguna razón.

En el proceso de intervención se asignan roles específicos a los miembros del grupo, asimilados a los descritos en los procedimientos Scrum clásicos, puesto que este modelo deriva de ellos, aportando dinamismo y coparticipación a la intervención. Se propone el uso de metodología de screening con app como **SPSE,** que describiremos brevemente más adelante, para hacer un cribado de los casos y un diagnóstico ligero de primera instancia. Métodos como la toma de decisiones e implementación de acciones y seguimiento de tareas coparticipados por los beneficiarios de la intervención muy poco utilizados antes en la intervención social.

4.1. Fases del Modelo ACW.

Como se ha comentado con anterioridad, el modelo ACW cuenta básicamente con 4 fases, y cada una de estas con dos momentos. Se describe brevemente qué contenido presentan:

Recepción

a. *Recepción de la necesidad.* La necesidad de intervención puede llegar por diferentes vías, bien a través de una petición directa del/los usuario/s o a partir de una comunicación: oficial, desde otros estamentos (salud, educación, etc.) o extraoficial, denuncia de alguna persona allegada o no que percibe la necesidad.
b. *Estudio de viabilidad de intervención.* Una vez recepcionada la demanda, se procede a realizar una primera valoración. En esta fase se recoge la información mínima necesaria y se utiliza la app SPSE para obtener un primer resultado de cribado, que nos orienta sobre la necesidad de continuar con el procedimiento. Se recoge información de todos los profesionales y en reunión de equipo se valora la demanda. Si la valoración es negativa, se informará al demandante sobre dicha valoración y las alternativas de solución. Si la valoración es positiva se pasará a la fase: Planificación.

Planificación

a. *Formación del equipo*. Es el primer proceso para realizar tras recibir la valoración positiva del equipo de valoración previa. El equipo estará formado por los profesionales de las diferentes categorías: Trabajo Social, Educación Social y Psicología Social, junto con los miembros adultos de la unidad familiar. Se les requerirá para una reunión de presentación, en las que se les explicará el procedimiento a seguir y la necesidad de participación. Si la familia acepta se inicia la siguiente fase con el planteamiento del proceso a seguir.
b. *Planteamiento del proceso*. Ya en esa primera reunión con la familia, se explica a la familia como se va a realizar el tratamiento necesario para ayudarles a salir de la situación de riesgo en la que están, y como su participación en el proceso va a ser clave para el éxito final. Tras tener todos los conceptos claros y asumidos, se pasa a momento de Aplicación de Scrum Social, incluido en la siguiente fase.

Implementación

a. *Aplicación de Scrum Social*. El procedimiento de Scrum Social (o SS) parte de la consideración de los usuarios como miembros del equipo de trabajo. Se realiza la designación de roles y se comienza inmediatamente con la primera reunión de trabajo. En primer lugar, se plantean todos los logros por los que se va a trabajar, los objetivos para conseguirlos, las tareas derivadas de esos objetivos, los responsables y supervisores de dichas tareas, se calendarizan las reuniones del equipo y el medio de comunicación intra-equipo, etc. De esta forma, a partir de esta primera reunión, se obtiene una visión clara de cómo será todo el proceso y en qué manera se verán implicados los miembros de la unidad familiar. Poniendo énfasis en la necesidad de trabajo colaborativo para poder conseguir las metas propuestas.
   Durante el proceso de aplicación del Scrum Social se utilizan diversos instrumentos para conseguir los logros propuestos. En el momento de priorizar y elegir las tareas más urgentes que conformarán los Sprint, se utiliza la metodología Póker Scrum. Con este método se consigue acortar los tiempos de toma de decisiones y las discusiones y posicionamientos duros de algunos de los miembros. Todo el mundo opina, pero no rebate las aportaciones de los demás miembros, solo se aportan comentarios y/o sugerencias de mejora. Posteriormente se definen los procedimientos Sprint para conseguir cada uno de estos logros planteados.
b. *Evaluación y presentación de resultados*. Cuando todo el procedimiento ha terminado, cuando se han alcanzado, o no, los logros, cuando el tiempo previsto ha concluido, llega el momento para la evaluación general. Dicha evaluación se realiza por todos los miembros del equipo y se realiza un informe de resultados. En este informe se describen los objetivos trabajados, el grado de consecución, y cada uno de los aspectos que el equipo considere oportunos, entre los que no puede faltar la valoración final y las indicaciones a seguir o recomendaciones. Cuando está terminado se envía al responsable de los equipos de intervención.

Acompañamiento

Es la última fase del proceso, pero no por esto menos importante. Contempla dos momentos importantes: empoderamiento y seguimiento. Se describen brevemente a continuación.

a. *Empoderamiento*. En esta fase lo fundamental es "pasar el protagonismo de los logros alcanzados a la familia y/o usuario". Es muy importante que aquellas personas que han trabajado en pos de sus demandas y/o necesidades, vean y reconozcan el mérito de lo conseguido. En garantía de un trabajo con visión positiva, se asumirán como errores de procedimiento aquellos logros planteados y no conseguidos. Nunca se culpará a

los usuarios de tales fracasos, y se plantearán alternativas de trabajo para intentar lograrlos. Una vez conseguido el empoderamiento inicial de los usuarios, debemos realizar acciones para que este estado se mantenga e incluso evolucione positivamente.

b. *Seguimiento*. Enlazada con la fase anterior, debemos planificar acciones encaminadas principalmente a dos acciones: primera, afianzarnos como pilar de apoyo en caso de necesidad, y segunda, romper el lazo terapéutico con los usuarios, puesto que van a ser ellos mismos quienes vayan marcando sus nuevas hojas de ruta al margen de nuestro trabajo como profesionales. Tenemos que conseguir la autogestión vital de los usuarios y establecernos como referencia para apoyo puntual, a ser posible solo apoyo orientativo.

En la figura 1 podemos ver de forma esquemática cómo sería el proceso Scrum Social.

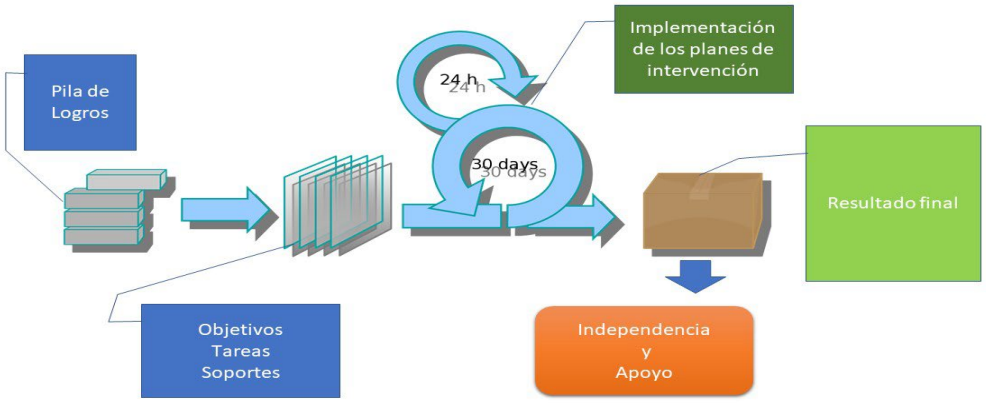


Figura 1. Proceso de Scrum Social básico. Fuente: Elaboración propia.

Nota: Presentación del proceso de intervención, según la metodología scrum. Se parte de la pila de logros (finalidades que se pretenden). A partir de estos se determinan los objetivos, tareas, soportes técnicos, etc. Que son imprescindibles para llegar hasta estos logros planteados. En reuniones breves diarias, tras una primera en la que se organizan y asignan las tareas, se va realizando el seguimiento de las tareas y solventando las dificultades que van apareciendo. Cuando se consiguen todos los logros, configuramos consensuadamente el resultado final. Con éste, debemos obtener Independencia de los individuos y/o familias, e implementar la red de apoyo de seguimiento.

La pila de logros se constituye en la primera reunión y se puede suplementar en la segunda, donde ya se priorizan y se marcan las pautas para su consecución. En la implementación de los planes de trabajo para conseguir los logros, se produce un proceso iterativo de reuniones, diarias o no, de breve duración donde los miembros del equipo exponen las tareas realizadas, las que van a realizar y las dificultades encontradas. El Coordinador tomará nota de estos aspectos e irá solventando las dificultades planteadas.

4.2. Destinatarios de la Intervención Social.

El diagnóstico de situación previsto a través de la herramienta estándar SPSE (Screening Psico Socio Educativo), reflejará posiblemente una escasa discriminación en cuanto a los valores de la dimensión económica (renta/deuda/privación) entre los participantes, ya que todos ellos se

mueven en umbrales de renta que los ubican usualmente en la pobreza, al menos mientras se esté trabajando con usuarios afines al uso de los Servicios Sociales.

Los casos que se detecten deberán ser considerados bajo perspectivas diferentes, teniendo en cuenta: tiempos de percepción de ayudas, edades de los sujetos, configuraciones familiares, características sociofamiliares, etc. Intentaremos siempre utilizar lenguaje común, herramientas comunes, información compartida y trabajo colaborativo en red como instrumentos básicos de la cultura profesional ACW, asegurándonos unas pautas comunes de intervención.

4.3 Roles en ACW.

Tal como se ha comentado todos los miembros del equipo son válidos para asumir los diferentes roles dentro de la dinámica Scrum, a excepción de algunos roles específicos que han de ser asumidos por los profesionales. A saber:

Referente
Lo asume uno de los profesionales del equipo y su principal función es la de garantizar la continuidad de las intervenciones, la coherencia entre las mismas y el ejercicio de derechos del usuario mediante el acceso a recursos y prestaciones.

Coordinador
Este rol también será asumido por uno de los profesionales del equipo y estará en la intervención directa conforme al modelo ACW, es decir, se encargará de coordinar todas las acciones dentro del proceso de intervención. Además, deberá coordinar las acciones necesarias que se encaminan a la eliminación de barreras para el buen desarrollo de tareas, y de informar al Referente sobre los logros que se van alcanzando y del resultado de la evaluación final.

Miembros del equipo
El resto de los miembros del equipo actuarán en un mismo nivel, y realizarán actuaciones en función de sus capacidades. Dentro de estos, distinguiremos tres roles especiales: asesor social, desempeñado por el Trabajador Social; asesor educativo, desempeñado por el Educador Social; y asesor psicológico, desempeñado por el Psicólogo Social. Estas tres figuras solo se diferencian del resto por su labor como asesor en el área de su competencia, pero no tendrán más responsabilidad ni poder de decisión dentro del grupo.

4.4. Instrumentos del Modelo ACW.

A lo largo del procedimiento se necesita hacer uso de varios instrumentos, algunos de ellos pensados específicamente para este uso. Así nos encontramos con:

Scrum Póker
Es un instrumento usado para realizar una estimación basada en el consenso. Con ella se valora el esfuerzo y dedicación relativas para el desarrollo de las tareas precisas para alcanzar los logros. Se utiliza un juego de cartas, con los números de Fibonacci, y se realiza una votación secreta por cada uno de los miembros del equipo, de cada una de las tareas. Posteriormente se priorizan en función de las puntuaciones obtenidas. La votación se realiza con carta vista a posteriori, es decir, cada miembro del equipo elige su carta y cuando todos han realizado la elección, se enseñan las cartas.

Drive Scrum
Es un instrumento virtual, un lugar donde ir colocando toda la información, anterior y de nueva recogida, para que esté accesible a todo el equipo. Hay que colocar todos los documentos. Es primordial que todos los miembros del equipo sean conscientes de la información con la que se cuenta.

App de comunicación
Es necesario consensuar una app móvil para comunicación en el equipo, que esté accesible para todos y que favorezca el intercambio de información ágil. Podría estar integrada con el Drive Scrum.

App SPSE
Esta aplicación es un instrumento de screening usado en la primera fase del proceso de intervención. Con ella se consigue obtener una visión mínima necesaria para tomar una decisión de intervención. Para la recogida de datos, se basa en una entrevista con el usuario y la información que aporta. Recoge datos sobre vivienda, empleo, formación, relaciones familiares y sociales, actividad familiar, estado de salud, estado anímico, etc. En la figura 2 se observan los factores analizados y su interrelación.

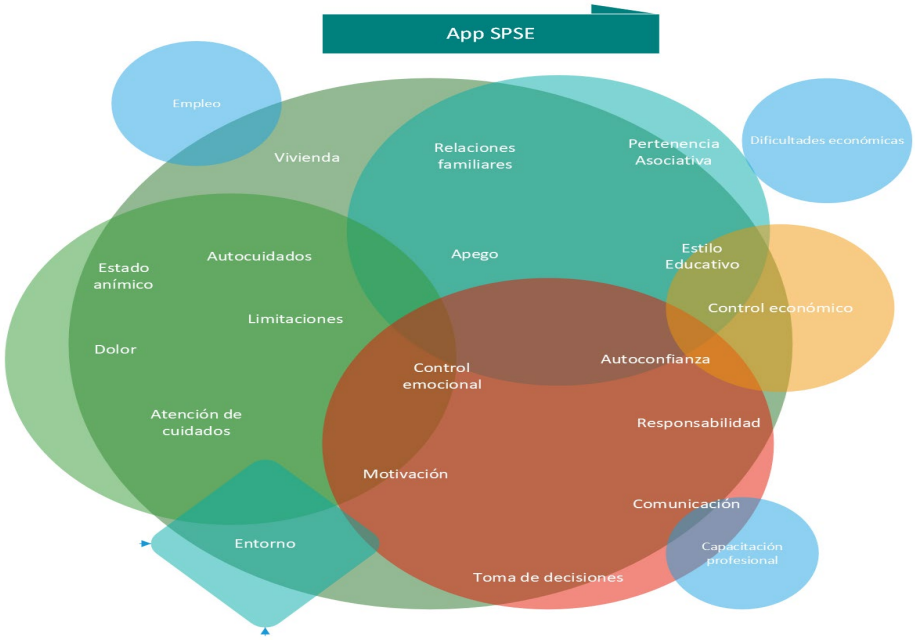


Figura 2. Factores analizados en la valoración SPSE. Fuente: Elaboración propia. Nota: Se representa la interrelación de los factores que se analizan con el instrumento de valoración SPSE. Algunos factores influyen en varias áreas como se refleja en las intersecciones.

Tras reunir los datos necesarios, se ejecuta la app y nos arroja una gráfica relativa que presenta datos subjetivos (visión del usuario) y datos objetivos (recogidos por el entrevistador). La entrevista se prevé con una duración inferior a 20 minutos, con preguntas de diversos tipos. También se presenta un formato para realizar online en un aplicativo para el móvil. La gráfica tipo la podemos observar en la figura 3 a modo de ejemplo.

Con posterioridad, ya en la fase de Planificación, se realiza una valoración conjunta teniendo en cuenta los factores positivos y negativos de cada una de las dimensiones evaluadas. Teniendo en cuenta estos factores, se realizará una evaluación más realista de la situación que el usuario está viviendo y se podrá planificar una acción con mayor precisión y exactitud hacia lo que se ha planificado. Se analizan los 15 subdimensiones con sus diferentes factores

asociados, para ser valorados globalmente, y finalmente, se obtiene una valoración final general que nos marcará el nivel de riesgo en que se encuentra.

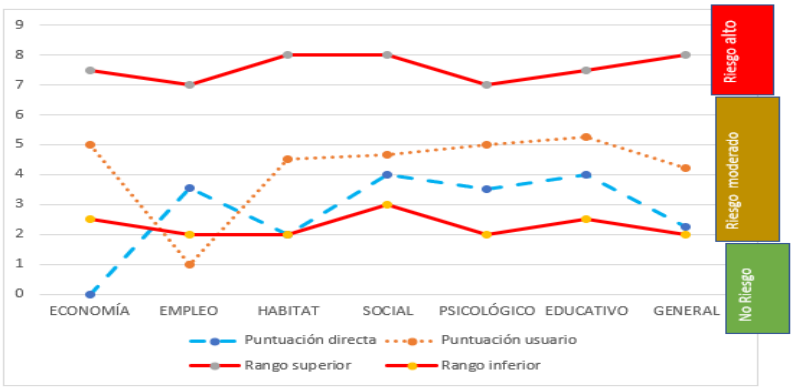


Figura 3. Representación de puntuaciones directas del valoración y puntuaciones autodeterminadas por el usuario. Fuente: Elaboración propia. Nota: Se representan los resultados obtenidos con el instrumento SPSE: datos de la escala, autovaloración del usuario y máximos y mínimos para determinar la situación estado.

5. Discusión.

De esta forma, como venimos relatando, ACW es un modelo de intervención, eminentemente educativo y práctico. No se pretende enseñar modos de actuar y/o controlar, maneras de administrar, sino que se pretende educar a las familias y conseguir cambios sustanciales internos que se puedan mantener en el tiempo de una forma más arraigada. De poco sirve enseñar un procedimiento y no asegurarse de su instauración en el modelo vital del sujeto a largo plazo. López (2008) y Máiquez et al. (2000) ya describen a las familias en desventaja social como aquellas que no promueven un desarrollo adecuado, es decir que no modifican hábitos, que no educan a sus miembros, y con ACW pretendemos realizar precisamente estos cambios.

A pesar de la evolución en las intervenciones psicoeducativas (Navarro, 2002), han sido pocas o casi nulas, las intervenciones donde los usuarios han sido parte activa del proceso de cambio, con opinión y decisión sobre su persona y entorno. En ACW queremos modificar el modelo asistencialista que resulta inútil a largo plazo, de forma que pongamos a las familias en el centro de la acción, donde los profesionales actúen más como apoyo técnico que como actores básicos para el cambio. Cusick (2000), Jiménez (2009) y Rodrigo (2008) abogan por realizar atenciones dirigidas al entrenamiento de algunas técnicas concretas, a la puesta en práctica de procesos educativos, etc., y en ACW apostamos por realizar muchas de estas tareas, pero siempre solicitadas por los usuarios receptores de la intervención. Deben ser ellos quienes sugieran la necesidad de realización de un taller de entrenamiento concreto, o la práctica activa de una técnica que le ayude a afrontar alguna situación presente o futura. Lo más importante es el origen de la demanda de logros, con esa motivación intrínseca el trabajo se volverá más capaz de lograr los resultados deseados por toda la comunidad.

6. Conclusiones.

El método ACW, aún en fase experimental, espera ser una herramienta muy útil en el campo de la intervención social, aportando dinamismo y corresponsabilidad en el tratamiento de los déficits observados, a la vez que acortando los tiempos de intervención considerablemente, por lo que a su vez puede aportar un ahorro en cuanto al gasto de personal. Palacios y Rodrigo (1998) hablan del concepto global del todo como superior a la suma de las partes, en ACW se toma esta idea y se considera importantísima la participación de todos los implicados.

El modelo ACW es algo más que una simple metodología de trabajo con familias en desventaja es una nueva forma de educar, una nueva estrategia para cambiar hábitos tóxicos en el mínimo tiempo posible y con los mínimos recursos disponibles, incluir en la metodología de trabajo instrumentos de comunicación habitual de las personas, es eliminar barreras entre los profesionales y los usuarios, porque al final, lo que se pretende es un acercamiento de los profesionales. Así mismo, trata de eliminar el estatus de conocedor de todo asignado al profesional y convertirlo en herramienta de apoyo y respaldo. Y pasar al usuario desde el rol víctima, de persona carente de recursos instrumentales hasta el rol de empoderamiento social, de controlador y responsable de sus actos, que pueda servir más tarde como dinamizador en su entorno social más cercano.

Creemos que los instrumentos diseñados para la ejecución del modelo pueden ser de gran utilidad de ahora en adelante en el trabajo habitual de los Servicios Sociales. Esperamos que, tras la primera implementación, podamos sacar los primeros datos que ayuden a afinar el modelo de una forma empírica para su puesta en marcha en el territorio práctico.

Referencias bibliográficas.

Chaffin, M., Bonner, B. L. y Hill, R. F. (2001). Family preservation and family support programs: child maltreatment outcomes across client risk levels and program types. *Child Abuse y Neglect, 25*, 1269-1289. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00275-7

Cusick, H. M. (2000). *Characteristics of families presenting to a family preservation program*. Kent, OH: Kent State University Graduate School of Education. (Tesis Doctoral no publicada). https://www.yumpu.com/es/document/read/18076654/la-intervencion-con-familias-en-situacion-de-riesgo-psicosocial-

De Paúl, J. y Arruabarrena, M. I. (2001), *Manual de protección infantil (2ª Ed.)*. Masson. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=5&subs=46&cod=1294&page=

Estrada-Velasco, M., Núñez-Villacis, J., Saltos-Chávez, P. y Cunuhay-Cuchipe, W. (2021). Revisión Sistemática de la Metodología Scrum para el Desarrollo de Software. *Dominio de las Ciencias, 7*(4), 434-447. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2429

Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Repositorio institucional). https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74225/Formaci%F3n%20y%20Apoyo.pdf?sequence=1

Jiménez, L. (2009). *Crecer en familias en situación de riesgo. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral no publicada). https://idus.us.es/handle/11441/15471

López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=1744483

Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaus, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres.* Visor. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832314013.pdf

Mex-Alvarez, D. C., Hernández-Cruz, L. M., Cab-Chan, J. R. y Romero-Hernández, O. F. (2018). Desarrollo del sitio web Sisconve con la metodología Scrum. *Revista de Tecnologías de la Información*, *5(17)*, 17-26 https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Tecnologias_de_la_Informacion/v

ol5num17/Revista_de_Tecnolog%C3%ADas_de_la_Informaci%C3%B3n_V5_N17_3.pdf

Minuchin, P., Colapinto, J. y Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución y familia*. Amorrortu. https://www.fhyce.edu.py/wp-content/uploads/2020/08/Salvador-Minuchin-Pobreza-Institucion-Familia.pdf

Minuchin, S. (1985). *Familia y terapia de familia*. Paidós. https://www.cphbidean.net/wp-content/uploads/2017/11/Salvador-Minuchin-Familias-y-terapia-familiar.pdf

Navarro Morales, M. I. (2002). La intervención psicosocial con familias multiproblemáticas: la pespectiva ecológica. http://hdl.handle.net/10550/15403

Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*Alianza Editorial. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9987

Rodrigo y J. Palacios (1998), *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial. https://www.alianzaeditorial.es/libro/manuales/familia-y-desarrollo-humano-maria-jose-rodrigo-9788420681733/

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide. https://tiab-badalona.cat/wp-content/uploads/2018/12/parentalidad-positiva-art-rts.pdf

Rodríguez-Rodríguez, J. A., Rodríguez-Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Góngora, J. (2021). Eficacia del programa AutoestímaTE en universitarios. *Psicología siglo XXI: una mirada amplia e integradora*. Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/psicologia-siglo-xxi-una-mirada-amplia-e-integradora-volumen-1/9788413778600/

Rodríguez-Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Góngora, J. (2018). Evaluación de la eficacia del programa EntendiéndoTE en alumnos de 1º ESO. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Vol. III (391–397). https://cdn-cms.f-static.com/uploads/2543150/normal_5d7f661f2079e.pdf

Sousa, L., Ribeiro, C. y Rodrigues, S. (2007). Are practicioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem families*? Journal of Community and Applied Psychology*, *17*, 53-66. https://doi.org/10.1002/casp.875

Trigo, J. (1997). Indicadores de riesgo en familias atendidas por los servicios sociales. *Apuntes de Psicología, 49*, 153-170. https://core.ac.uk/download/pdf/190375434.pdf

Pautas para integrar el ecofeminismo en los planes educativos para la adolescencia.

Isabel María Muñoz García. Universidad de Córdoba (España).
Silvia Medina Quintana. Universidad de Córdoba (España).
Jorge Alcántara-Manzanares. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

Para que la educación sea un arma que cambie el mundo, como señaló Nelson Mandela debe ser una práctica en continua revisión, cuestionada de forma permanente por diferentes enfoques (Muñoz, 2020).

El feminismo y la sostenibilidad desde la práctica educativa generan una relación de simbiosis en la que ambas se necesitan y se nutren. En lo que se refiera al ámbito ambiental Penagos (2009, p.29) puntualiza que "ambientalizar los programas curriculares y los contenidos de enseñanza, requiere de un proceso de apertura de los paradigmas teóricos, las barreras institucionales y los intereses disciplinarios". Desde la perspectiva feminista los cambios necesarios para la creación de modos de vida equitativos entre géneros revolucionan la economía y la organización social en sus relaciones y en el ámbito privado y públicos (Sánchez y Aguilera, 2014). Cuando ambas miradas dialogan y comparten su riqueza conceptual (Herrero, 2016) el análisis de los problemas que cada una afronta por separado gana en profundidad y claridad.

Según Díaz Estévez (2019), no somos conscientes de las grandes dinámicas en las que estamos insertos como seres finitos en un mundo globalizado. "La conexión entre la degradación ambiental, la explotación y la violencia sexista requiere respuestas integrales que reconozcan los derechos, en especial los de las mujeres, niñas y niños y los de la naturaleza" (Meleno y Solís, 2012, pp. 243). Para ser conscientes de dichas dinámicas, la perspectiva ecofeminista se hace necesaria en el proceso educativo. Piersol (2017) sugiere que en contextos críticos o de educación ambiental, el trabajo curricular y pedagógico se base en la historia interseccional ecofeminista que enfatiza el antropocentrismo como un centrismo clave que requiere deconstrucción (Phillips & Rumens, 2016; Plumwood, 1994). En el análisis de la realidad, la dimensión ecológica y feminista son esenciales para transformar la concepción y la gestión del territorio y para reorganizar la vida de las personas y el sistema en el que vivimos (Herrero, 2015).

Este texto/propuesta/contribución se centra en conocer el aporte del ecofeminismo a la hora de generar propuestas educativas concretas desde las que concientizar (Freire, 1973, 1969) para desarrollar una mirada crítica de la realidad, analizar los mitos que perpetúan la estructura dominante y romper con los mecanismos de su normalización, construyendo alternativas de acción.

Esta reflexión es importante para nuestra línea de investigación, basada en conocer en qué punto se encuentra la adolescencia en cuestiones de feminismo y sostenibilidad para generar

procesos educativos que den respuestas a las necesidades del contexto social que hoy en día es urgente atender.

2. Marco teórico.

La racionalidad económica entendida como la gestión de los servicios ambientales (Sánchez y Aguilera, 2014; Herrero, 2016) para satisfacer las necesidades de la especie humana como especie dominante se ha globalizado efectuando un crecimiento económico sin límites que valora el patrimonio natural en el corto plazo, sin tener en cuenta que dicho patrimonio es finito y que su uso es limitado en el futuro. Para Max-Neef et al. (2010) es imprescindible distinguir entre necesidades básicas humanas, siendo estas finitas, pocas y universales, y entre sus satisfactores que es la manera y el medio por el que se satisfacen dichas necesidades y que están determinados por el tiempo y la cultura. Bajo este análisis es necesario crear nuevos caminos que equilibren los ecosistemas para permitir la permanencia de la vida, siendo la cultura y la educación el vehículo de transformación (Ángel, 2003), siendo el ecofeminismo una vía por la que caminar.

El ecofeminismo es una teoría y corriente de pensamiento plural y de largo alcance donde el análisis de la realidad cuestiona los cimientos de nuestras creencias y formas de organización social, da poder a la estructuras colectivas de organización y lucha, y visibiliza el papel de colectivos sociales oprimidos, especialmente el de las mujeres. Gracias a él se profundiza de forma radical en la interconexión de todas formas de dominación, así como de las múltiples formas de hacerle frente (Plant, 1989).

Desde la teoría ecofeminista se cuestiona la dualidad histórica que ha explicado la realidad otorgando a lo femenino y a lo masculino poderes y roles desequilibrados, afirmando que la división entre la humanidad y la naturaleza refleja una división entre el hombre y la mujer (Warren, 2000; Zimmerman, 1994). Esa dicotomía no igualitaria, donde se equipará cultura-naturaleza a hombre-mujer (Ortner, 1972) y que ostenta el valor y el disvalor, justifica la superioridad frente a la subordinación (Palmero, 2014). El ecofeminismo desvela la conexión ideológica entre la explotación de la naturaleza y la explotación de las mujeres dentro del sistema jerárquico-patriarcal (Bel, 2002). Mies y Shiva (1997) relatan que la naturaleza está subordinada al ser humano y que la relación mujer-naturaleza es uno de los mecanismos de legitimación del patriarcado.

A la misma idea de mujer-naturaleza también se le otorgan aparentes connotaciones positivas (Palmero, 2014) siendo la mujer la manifestación y, a la vez, la guardiana de esencia y pureza (Puleo, 2019) desde lo llamado Madre Tierra o Madre naturaleza, generando un tramposo juego ideológico que Amorós y Valcárcel caracterizan de misoginia romántica (Amorós, 1992) y del que, desde el propio ecofeminismo, se quiere huir. Es por ello que existen dos vertientes ecofeministas, la esencialista y la constructivista, siendo mayormente extendida e históricamente conocida la primera (Carcaño, 2008). Algunas críticas hacia el ecofeminismo surgen del miedo a ser etiquetado como esencialista (Piersol, 2017) debido a que desde el esencialismo se refuerza el estereotipo mujer-naturaleza. Sin entrar en el extenso debate entre ecofeminismo esencialista o constructivista y en los peligros del retorno a roles y estereotipos de género de la corriente más esencialista (Puleo, 2008, 2017), es la línea del ecofeminismo constructivista (Val Plumwood, Ynestra King) el identitario de nuestro estudio. El constructivismo es más acorde a las ideas, argumentos y el posicionamiento de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* que explica que a través de la división sexual del trabajo y la desigual distribución del poder y la propiedad se ha sometido a las mujeres y al medio natural del que formamos parte (Puleo, 2017; Díaz, 2019). En esta línea también encaja el ecofeminismo redefinido por Alicia Puleo (2011) como ecofeminismo crítico, que promueve

el diálogo entre los diversos ecofeminismos y abre nuevas perspectivas de análisis para la ecología social.

Uno de los efectos de esta relación naturaleza-mujer, es la estrecha relación con el entorno natural, debido a la función sustentadora que la sociedad les ha otorgado (Sabaté 1999). Es una relación de dominación y sometimiento histórica donde la expoliación de la tierra y la subyugación de la mujer han ido de la mano (Limón, 2006). Por ello, las mujeres han desempeñado a lo largo de la historia un papel social y ambiental fundamental pero han quedado en la sombra incluso de posicionamientos políticos de gran poder transformador (Melero y Solís, 2012) a los que se les presuponen miradas más inclusivas.

A pesar de ello, y aunque estadísticamente existe mayor representatividad femenina luchando por los derechos de la naturaleza en los movimientos sociales y de base o en las comunidades solidarias e iniciativas espontáneas, las mujeres no están ligadas de manera innata o biológica a la naturaleza (Puleo, 2017; Melero-Aguilar y Limón-Domínguez, 2017). Desde este enfoque constructivista y crítico, la transformación es posible por vías como la educación y/o estableciendo las condiciones para un contexto cultural distinto (Puleo, 2019).

2.1. La interdependencia y ecodependencia.

Ante la crisis socioecológica de nuestros tiempos han surgido tres respuestas (Svampa, 2018): la que pone el acento en el colapso civilizatorio, la que busca salidas capitalistas-tecnocráticas y la que impulsa diferentes formas de resistencia antisistémica. El ecofeminismo pertenece a la última, donde la interdependencia y ecodependencia son dos conceptos esenciales, dos visiones a la hora de repensar nuestras relaciones con la naturaleza y con otras personas.

La advertencia de los peligros de vivir ajenos a los límites naturales y de la petro-dependencia del desarrollo ecónimo era agenda en el ámbito científico en los años 60-70. Vivimos en un mundo con límites ecológicos donde el mantenimiento de la vida se caracteriza por la existencia de infinitas interrelaciones entre organismos y entre estos y el medio que habitan y los servicios ambientales que la naturaleza ofrece (Herrero, 2016). El informe Meadows de 1972 fue el primero en alertar sobre los Límites del Crecimiento y planteaba el hecho de que, en un planeta limitado, las dinámicas de crecimiento exponencial no son sostenibles. Desde los años 60 entramos en una nueva era, la era del Antropoceno, término acuñado por Paul Crutzen en el 2000 que alumbra el umbral que la sociedad ha pasado frente a las problemáticas ambientales. Por eso, el sistema capitalista es inviable a futuro. Según Toledo (2013) las relaciones que los seres humanos establecen con la naturaleza son siempre dobles: individuales o biológicas y colectivas o sociales. En el sistema que propone Kelly (1997), los seres humanos no explotarían la naturaleza como un mero recurso sin límites, sino que establecerían con ella una relación de asociación.

El ecofeminismo pone en evidencia la insostenibilidad de este modelo de organización económica y social que funciona de espaldas a la vida. El valor de los cuidados es clave para el camino de la sostenibilidad de la vida puesto que la persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes, por ello (Max-Neef, 2010) "las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en las que las mismas se interrelacionan e interactúan" (p.17). En esta línea, la ética del cuidado coloca en el centro la noción de interdependencia, que en clave de crisis civilizatoria es leída como ecodependencia (Svampa, 2018). Nuestro propio cuerpo también tiene límites y necesidades y nos lleva a la irremediable a la asunción de la interdependencia entre las personas (Herrero,2016). La historia está repleta de ejemplos donde el altruismo y no la competitividad ha sido el motor evolutivo de la humanidad debido precisamente a la interdependencia como punto fuerte de nuestro propio desarrollo (Bregman, 2021).

La larga historia patriarcal neoliberal (Carrasco, 2013) ha provocado que se dé un componente jerárquico en la valoración y reconocimiento social, emocional y económico en los distintos espacios, trabajos y actividades que forman parte de los procesos de vida y reproducción. Son las actividades esenciales para el sostenimiento de la vida las que permanecen en el espacio privado e invisibilizado, mayoritariamente feminizado, donde ocurre el cuidado del hogar, de atención y cuidado a los cuerpos vulnerables, los vínculos afectivos… Todo este trabajo queda desprovisto de un valor social y económico siendo gratuito, invisible, no remunerado (Funoll et al. 2021). La disponibilidad de una fuerza de trabajo estable, bien disciplinada, es una condición esencial para la producción en cualquiera de los estadios del desarrollo capitalista (Federicci, 2013). Los sistemas económicos, especialmente el capitalista neoliberal y patriarcal, se muestra ajeno a esa dependencia para su propia existencia, manteniendo ocultos los trabajos reproductivos y relegados a las mujeres. Sin la aportación ellos, la subsistencia del grupo familiar no hubiera estado asegurado en la historia (Chayanov 1925). Hernando (2012) apunta que cuanto más se invisibilizan y se infravaloran los afectos, vínculos y emociones, más patriarcal es la sociedad.

El ecofeminismo trata de restaurar el valor de cualidades humanas menospreciadas relacionadas con el amor, el afecto y la amistad (Kelly, 1990). Por ello, si el cuidar es un valor ético primordial, es obligación de todas las personas de la sociedad, no sólo de las mujeres (Camps, 2005). Al universalizar la ética del cuidado se consigue un doble resultado: por un lado, un reparto equitativo de las tareas cotidianas indispensables para la vida humana y mejora de su calidad y, por otro, poner en valor y reconocer las estrechas relaciones internas del proceso de los sentimientos, el intelecto y la racionalidad práctica (Puleo, 2008).

Actualmente nos encontramos en deuda ecológica y en deuda de cuidados, este último asociado al trabajo y tiempo que dedican mayoritariamente las mujeres en las tareas domésticas y de cuidados, sustentando así el impacto de la actual crisis y haciendo viable el funcionamiento del sistema. El ecofeminismo desvela que la crisis de cuidados y la crisis socio ecológica global se correlacionan en sus manifestaciones (Herrero, 2016; Puleo, 2019). Díaz Estévez (2019) en el análisis de la crisis socio ecológica destaca que, desde las claves del feminismo, las pensadoras tomaron conciencia de que esta crisis estaba íntimamente ligada a la crisis de cuidados.

Para Puleo es importante atender a las demandas de eco justicia hacia los grupos sociales que sufren mayor desigualdad en el acceso a los recursos, pero pone atención en que esto conlleve sacrificar los derechos de las mujeres, cargándolas con la responsabilidad de salvar el planeta y sus habitantes (González, 2017). En línea similar, la escritora ecofeminista Ynestra King (1989) argumenta es necesaria la crítica del poder en cualquier movimiento de justicia social que reclame un interés ecológico.

Se necesita una nueva cosmología y antropología que reconozcan que la vida se mantiene por medio de la cooperación y del cuidado mutuo. Solo así podremos llegar a respetar y preservar la diversidad de todas las formas de vida (Díaz, 2019). Esa crítica de poder y visión cooperativa lleva irremediablemente a la organización colectiva, emergiendo luchas de defensa de la vida que llevan el ecofeminismo a lo concreto, originándose movimientos basados en construir trabajo, protagonismo y liderazgos colectivos, aterrizados y arraigados en la naturaleza y en los cuerpos. De esta manera, las acciones colectivas protagonizadas y lideradas por mujeres de todo el mundo en defensa de la vida están redefiniendo e impugnando esa concepción dominante naturaleza-mujer como improductivas e inútiles (Shiva, 2019).

3. Propuestas educativas ecofeministas.

Desde esta mirada ecofeminista hemos realizado varios estudios en los que conocer las ideas, opiniones y emociones de adolescentes de 14 a 16 años dentro de la tesis doctoral "Concientización de género y sustentabilidad en la educación no formal en jóvenes adolescentes". Algunos resultados nos empujan a pensar que la conciencia sobre género y feminismo es más alta en las chicas, sin embargo, está presente en el contexto juvenil tanto de chicos como de chicas (Muñoz et al, 2021). En contraposición, los resultados de la actitud ambiental tienen peores resultados en ambos sexos, pero sigue siendo mayor en chicas (artículo en fase de revisión). Aun teniendo preocupación ambiental no se refleja en la motivación por la participación social o el interés por ampliar conocimiento.

Otra de las teorías que manejamos con cautela hasta analizar en profundidad los resultados, es que la relación entre medioambiente y feminismo es difícilmente visible, tanto en el análisis de las causas y consecuencias como a la hora de afrontar alternativas. Es interesante destacar la sorpresa que suscita plantear la posible relación entre ambos campos, lo que sugiere que a nivel educativo no se ha hecho explícita dicha relación.

Por otro lado, no solo a través de los grupos focales podemos observar cierta tendencia de desconexión entre una idea catastrofista de lo ambiental y la lejanía de sus efectos en lo cotidiano, también es observable en la sociedad en general. La idea de que son las generaciones futuras quienes sufrirán las consecuencias de la crisis ecológica es el símbolo de una negación y desconocimiento de la relación que existe entre todas las problemáticas socioeconómicas actuales con la crisis ecológica (Funoll et al., 2021).

¿Por qué esa desconexión, desconocimiento y negación ante lo evidente? ¿Se está poniendo la vida en el centro como idea básica del ecofeminismo en los planes educativos? En el borrador del RD del currículo de la ESO según la LOMLOE, aparece expresamente la palabra ecofeminismo, siendo de obligado cumplimiento. La revisión de material didáctico disponible bajo esta perspectiva es clave para poder responder a las anteriores preguntas. Sin hacer una búsqueda exhaustiva y profunda, más bien de fácil acceso, es posible encontrar materiales pedagógicos para la igualdad de género en todas las etapas educativas. Igual ocurre con la educación ambiental. Sin embargo, habría que realizar un análisis para conocer cuánto de sostenible y visión ecosocial tiene la educación por la igualdad, y cuánto de feminista y de equidad de género contempla la educación ambiental. Ese análisis puede estar sujeto a algunos elementos que Bárbara Holland-Cunz (1996) contempla y que deben estar dentro de los contenidos y análisis de la realidad:

> *...(i) hay importantes puntos en común entre la represión de la naturaleza y la represión de la mujer; (ii) es necesario entender el carácter de esta relación para toda comprensión cabal de la represión de la naturaleza y de la represión de la mujer; (iii) la teoría y la práctica feminista tienen que incluir una perspectiva ecológica; y (iv) las soluciones a los problemas ecológicos deben incluir una perspectiva feminista (p.53).*

No resulta sencillo encontrar la perspectiva ecofeminista que incluya estos elementos en lo pedagógico. Sin embargo, cada vez existe más material desde este prisma elaborado en el ámbito no formal por parte de asociaciones y colectivos sociales dirigido tanto al ámbito formal como no formal. Algunos ejemplos que aparecen en la Tabla 1., nos ofrecen contenidos y propuestas metodológicas muy ricos que poder plasmar en el terreno educacional. En los materiales encontrados existe capacidad de adaptación a la etapa de ESO/Bachillerato y/o directamente están pensados para dicha edad.

Nombre	Autoría y año de publicación	Objetivos	Etapa educativa
Maleta pedagógica ecofeminista	CERAI (2021)	Dar a conocer el ecofeminismo, fomentar el respeto hacia los entornos sociales y naturales, generar una conciencia crítica y concienciar sobre la importancia de la biodiversidad, la naturaleza y los cuidados.	Segundo y tercer ciclo de Educación Primaria
Aprender a cuidar la vida	Intered (2021)	Prácticas educativas para promover el ecologismo y el feminismo desde las aulas.	ESO y Bachillerato.
Materiales curriculares con enfoque ecosocial	Fuhem (2021)	Incorporar al currículo LOMCE la perspectiva ecosocial a través de propuestas concretas a nivel de objetivos, aprendizajes, contenidos y apuestas metodológicas.	Desde infantil hasta bachillerato/FPB para las áreas de naturales, sociales y valores.
99 preguntas y 99 experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible	Ecologistas en acción (2015-2018)	Reflexionar a partir de preguntas y experiencias el panorama de insostenibilidad y la crisis ecosocial y permitirnos vivir a todos los seres humanos vidas dignas de ser vividas en tres bloques: mundo y sostenibilidad, relaciones y comunidad y desarrollo personal.	No se especifica.
El papel crucial de las mujeres en la sostenibilidad	Jorge Alcántara Manzanares (2022)	Visibilizar el papel de las mujeres en la lucha social, el cuidado ambiental y el sostenimiento de la vida a partir de 10 actividades.	Ámbito universitario.

Tabla 8. Material educativo con perspectiva ecofeminista. Elaboración propia.

Gracias a CERAI (Centro de Estudios Rurales y de Agricultura Internacional) podemos contar con propuestas educativas interesantes, desde biografías de figuras femeninas como ejemplo de lucha en la sostenibilidad (no incluido en la tabla) hasta un material para docentes de primaria para trabajar la biodiversidad, la naturaleza y los cuidados fomentando el pensamiento crítico y el respeto hacia el entorno. Es destacable el marco teórico para el profesorado ya que utiliza un lenguaje sencillo pero con conceptos claves y complejos, acercando la comprensión de la idea del ecofeminismo con un formato dinámico y atractivo, además de motivar el papel esencial del profesorado como referentes y su gran poder transformador en la educación. InteRed elabora un material didáctico para ESO y Bachillerato que promueve el ecologismo y el feminismo dentro del aula para aprender a cuidar la vida. Propone diversas actividades con información relevante y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en cada una de ellas. Además, el formato es muy dinámico, cercano y motivador. El material más específico para todas las etapas educativas hasta la universidad lo podemos encontrar FUHEM, cuyo recorrido en la temática ecosocial y ecofeminista en el ámbito formal es de las más amplias de nuestro país. Destaca por incorporar al currículo LOMCE la perspectiva ecosocial a partir de los objetivos, contenidos, resultados y propuestas metodológicas teniendo en cuenta la flexibilidad a la hora de implementarlos, su interdisciplinareidad a través de un aprendizaje basado en proyectos pero adaptable, con metodologías basadas en la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje activo y la atención a la diversidad. Ecologistas en acción ofrece multitud de materiales diversos para trabajar con diferentes etapas educativas la educación ambiental. El material "99 preguntas y 99 experiencias para aprender a vivir en un mundo más justo y sostenible" tiene la ventaja de poder ser adaptado a todas las etapas educativas y presentar una visión ecofeminista. Lo interesante de este material es que es dinámico y construido en el tiempo, iniciando en el año 2015 y finalizado, por el momento, en el 2018 lo cual es una propuesta de construcción colectiva que puede ir actualizándose según las necesidades del contexto. Por último, en la etapa universitaria encontramos la propuesta didáctica de la Universidad de Córdoba en la

Facultad de Ciencias de la Educación de Alcántara-Manzanares (2022), llena de una diversidad de los recursos, creatividad en la propuesta metodológica y apuesta por la visión ecofeminista de sus contenidos. Destaca la puesta en valor local y cultural de Córdoba, ciudad donde se desarrolla la propuesta pedagógica, integrando en los contenidos referentes femeninas locales de distintos ámbitos artísticos, antiguos y actuales.

Los anteriores materiales y propuesta educativas son un ejemplo de cómo se puede introducir en el ámbito formal y no formal esta mirada en el nivel infantil, primaria, secundaria y bachillerato y también en el ámbito universitario para quienes van a ser docentes en el futuro. Es un reto educativo incluir esta visión en los planes de estudios, desde la propia institución educativa como entidad hasta el profesorado y agentes sociales que trabajan dentro del ámbito formal. Por ello, se proponen a continuación algunas pautas que pueden ser incorporadas totalmente los programas educativos y parcialmente en procesos educativos de menor alcance que se pueden dar desde el ámbito no formal:

- A nivel metodológico, pilar fundamental y vehículo por el que llega el aprendizaje que, por lo tanto, debe ser dinámico, participativo, afectivo, motivador, colectivo, cooperativo, diverso y flexible.
- A nivel de contenidos proponemos inspirados en los materiales didácticos descritos:
    - Mundo y sostenibilidad: ecodependiencia, funcionamiento de la biosfera, valoración de la naturaleza.
    - Relaciones y comunidad: interdependencia, valoración de los cuidados, agentes de cambio social.
    - Desarrollo personal y cuidado del planeta: democracia para la transición ecosocial, experiencias para un mundo sostenible, habilidades sociales y personales y educación emocional.

4. Conclusiones.

El ecofeminismo es la mirada de liberación y cambio de sistema que la sociedad necesita para hacer posible que la Agenda 2030 no se prorrogue y que puede producir el cumplimiento de los ODS, incidiendo en la importancia de trabajar en el ámbito educativo el papel de las mujeres en la sostenibilidad y redistribuir el peso del cuidado de la vida entre a la sociedad en su conjunto, como se pone de manifiesto en el ODS 4. La educación ha de incorporar esa mirada por una cuestión no sólo ética y necesaria, sino de cumplimiento de la norma atendiendo a la actual ley educativa.

Por ello, a la vista de los avances en los estudios que estamos llevando a cabo es necesario evolucionar en el planteamiento educativo de los programas de educación en la equidad de género y de educación ambiental, siendo esencial trabajar ambas ramas desde una perspectiva conjunta. En este artículo se ha desarrollado cómo la perspectiva ecofeminista amplia los márgenes de la pedagogía crítica en temas feministas y ecologistas, y cómo cuestiona las relaciones de poder en sus múltiples formas, poniendo sobre la mesa todos los frentes posibles para entender las injusticias sociales. Del mismo modo ofrece alternativas por las que caminar.

Sin embargo, a pesar del tímido surgimiento de materiales educativos con perspectiva ecofeminista, la evidente lejanía con los planes de estudios actuales es respuesta de las causas por las cuales la adolescencia está ajena a los planteamientos del análisis de la realidad y de las alternativas que el ecofeminismo ofrece. La adolescencia y juventud temprana puede tener y tiene preocupación por la situación ambiental y la desigualdad de género que estamos

viviendo. Pero su frustración e inactividad están aseguradas si la educación no da respuestas a esas preocupaciones ni forma en la búsqueda de satisfactores sostenibles que pongan la vida en el centro a las necesidades básicas humanas, y no a través del consumo exacerbado, ya que la redefinición colectiva de los satisfactores es una de las claves de un futuro socialmente justo y ecológicamente sostenible.

Referencias bibliográficas.

Alcántara-Manzanares, J. (2022). El papel crucial de las mujeres en la sostenibilidad. . En Rosal M. (coords), *Mujeres, espacios públicos y privados* (pp.81-101). Tirant Humanidades.

Aguilar, N. M. (2012). Género y medio ambiente. El desafío de educar hacia una dimensión humana del desarrollo sustentable. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, *8*(2), 235.

Amorós, C. (1992): "Misoginia romántica" en BIRULÉS, F. (ed.), *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Pamplona, Palmiela.

Ángel, A. (2003). *La diosa Némesis: Desarrollo Sostenible o Cambio Cultural* (Vol. 2). Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.

Bregman, D. (2021). *Dignos de ser humanos*. Barcelona, España: Anagrama.

Carrasco,pe C., & León, M. (2003). Mujeres y trabajo: cambios impostergables. *Porto Alegres, Brasil: Veraz Comunicação*.

Camps, V., & de Barcelona, A. (2005). El sentido del civismo. *Los monográficos de Barcelona metrópolis Mediterránea*, *6*, 15-21.

Carcaño Valencia, E. (2008). Ecofeminismo y ambientalismo feminista: Una reflexión crítica. *Argumentos (México, DF)*, *21*(56), 183-188.

CERAI (2021). *Maleta pedagógica ecofeminista. https://cerai.org/la-maleta-pedagogica-ecofeminista-para-profesorado/*

Chayanov, A. V. (1925). Organizatsiya krest'yanskogo khozyaistva. *Moscú [Traducido y publicado en 1974: La organización de la unidad económica campesina. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.]*.

Díaz Estévez, A. (2019). Ecofeminismo: poniendo el cuidado en el centro. *Ene*, *13*(4).

Ecologistas en acción (2015). *99 preguntas y 99 experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible.* https://www.ecologistasenaccion.org/20300/99-preguntas-99-experiencias-aprender-vivir-mundo-justo-sostenible/

Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid, España: Traficantes de sueños.

Fuhem (2021). *Materiales curriculares con enfoque ecosocial.* https://tiempodeactuar.es/materiales-curriculares/

Funoll, F. et al (2021). *Cocinando el ecofeminismo: ingredientes para aportar a una transición socioecológica*. Santa Fe, Argentina: Área Ecofeminismo - Taller Ecologista.

González, G. A. T. (2017). El ecofeminismo crítico de Alicia Puleo: tejiendo el hilo de la "Nueva Ariadna". *Investigaciones feministas*, *8*(1), 267-283.

Guisán, E. (2006). Victoria Camps, La voluntad de vivir. *Isegoría*, (34), 321-323.

Hernando, Almudena (2012): *La fantasía de la individualidad*. Madrid. Katz Editores.

Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo.

Herrero, Y. (2016). Economía feminista y economía ecológica, el diálogo necesario y urgente. *Revista de economía crítica*, (22), 144-161.

Holland-Cunz, B. (1996). *Ecofeminismos* (Vol. 32). Universitat de València.

Kelly, P. (1990), «La necesidad de justicia ecológica», en: Kelly, P. (1992): *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera*, Barcelona, Círculo de Lectores, pp. 142-148.

Kelly, P. (1997), *Por un futuro alternativo*, Barcelona, Paidós.

Limón, D. (2006). Claves ecofeministas para un desarrollo sustentable. *Diálogos*, *3*(48),13-22.

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro--Primera parte. Relectura de la crisis latinoamericana.

Melero, N. y Solís, M. (2012). Género y medio ambiente. El desafío de educar hacia una dimensión humana del desarrollo sustentable. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 8*(2), 235-250.

Melero-Aguilar, N., & Limón-Domínguez, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista Electrónica Educare*, *21*(1), 447-457.

Muñoz I. (2020). Fomento de una Ciudadanía Global Crítica a través de la Educación para el Desarrollo y la Educación Ambiental en el ámbito universitario. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-18348-22-8

Muñoz I., Alcántara-Manzanares J. y Medina S. (2021). Diagnóstico del grado de concientización de género en adolescentes dentro de un proyecto educativo de ámbito no formal. En Puig J et all (coords), *Análisis y propuestas educativas sobre género y diversidad sexual: Sociedades y escrituras en continuas transformaciones* (pp. 29-57). Madrid: DYKINSON, SL.

Palmero, M. J. G. (2011). La (des) conexión mujeres y naturaleza: Propuestas eco y/o ciber-feministas. *Icono14*, *9*(1), 21-38.

Penagos, W. M. M. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (26).

Phillips, M., & Rumens, N. (2016). Introducing contemporary ecofeminism. In M. Phillips & N. Rumens (Eds.), Contemporary perspectives on ecofeminism (pp. 1–16). New York, NY: Routledge.

Piersol, L., & Timmerman, N. (2017). Reimagining environmental education within academia: Storytelling and dialogue as lived ecofeminist politics. *The Journal of Environmental Education*, *48*(1), 10-17. http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2016.1249329

Puleo, A. H. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, 39-59. Recuperado de http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/402/403

Puleo, Alicia (2011): *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Madrid: Cátedra.

Puleo, A. H., & Blanco, V. P. (2019). *Claves ecofeministas: Para rebeldes que aman a la Tierra ya los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.

Plumwood, V. (1994). Ecosocial feminism as a general theory of oppression. In C. Merchant (Ed.), Ecology (pp. 207–219). Amherst, NY: Humanity Press.

Sabaté, A. (1999). Género, medioambiente y globalización: Una perspectiva desde el sur. En P. de Villota (Coord.), *Globalización y género* (pp.181-196). Madrid: Síntesis.

Shiva, V. (2019). *Terra Mater y otros ensayos de ecología feminista.* Bucaramanga, Colombia: Pabellón 6.

Svampa, M. (2018). Imágenes del fin: Narrativas de la crisis socioecológica en el Antropoceno. *Nueva Sociedad*, (278), 151.

Toledo, V. M. (2013). El metabolismo social: una nueva teoría socioecológica. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, *34*(136), 41-71.

Propuestas de mejora en las sesiones de Educación Física, desde un enfoque inclusivo e innovador.

Laura Sánchez Blanco. (España).

1. Justificación teórica. La organización de la clase de Educación física.

Con aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 30-12-2020). El Gobierno recupera la función de fijar las enseñanzas mínimas en relación con las competencias y con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (LOMLOE, art. 6.4); mientras que las Administraciones educativas tienen la responsabilidad de establecer el currículo de las diferentes etapas; y los centros docentes las de completar y desarrollar el currículo. En el calendario escolar, las Administraciones educativas determinan "el porcentaje de los horarios de que dispondrán los centros docentes para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos" (art. 6.5). Además, los centros disponen de autonomía para "adoptar innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias". (LOMLOE, art. 120.4).

En la organización de la clase existen diferentes factores que influyen en el desarrollo de la misma, por lo que resulta necesario que el profesorado de Educación Física los conozca para conseguir mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Caballero Alba (2012), siguiendo a Chacón-Borrego y Pacheco-Moreno (2002), Contreras Jordán (2009), Sáenz-López (1997), Sánchez Bañuelos (2002), y Viejo Carnicero (2004), señala "el tiempo como factor de organización; el alumno/a o grupo de alumnos/as; la organización del maestro/a; interacciones socio-afectivas presentes; recursos espaciales y materiales; y las actividades de enseñanza-aprendizaje" (Caballero Alba, 2012, 72).

La clasificación de los tiempos en una clase de Educación Física fue analizada por Siedentop, Birdwell, & Metzler (1979); y Huitt (1995), para destacar el que se pierde por el "efecto embudo", es decir, el tiempo destinado a las tareas estructurales y organizativas de la clase (Citado por Fernández Revelles, 2008, 105). Piéron (1986, 1988a, 1988b, 1992, 1999) hizo una adaptación de los estudios citados y su clasificación se ha convertido en un todo un referente para las clases de Educación Física, ya que destaca el "tiempo del programa", que es el asignado por el Gobierno y la Administración educativa, y concretado en los centros educativos; "tiempo útil o funcional" que se obtiene, una vez que se han realizado los desplazamientos hasta el lugar de la acción; el "tiempo disponible para la práctica", tras la explicación del profesorado y la colocación del material; el "tiempo de compromiso motor", para referirse al dedicado al movimiento; y el "tiempo invertido en la tarea", para la

consecución de los objetivos (Piéron, 2005, 74-77)[40]. Generello Lanaspa (1996: 221), siguiendo la clasificación de Piéron, añadió el "tiempo de compromiso fisiológico", entendido como: "el grado de entrega o de implicación de un sujeto en una actividad físico-deportiva a nivel fisiológico" (Citado por Martínez-Gómez et al., 2007: 2). Diversos autores (Antonio Calvo et al., 2009; Caballero-Alba, 2012; Chow, et al., 2009; Derri et al., 2007; Fernández Revelles et al. 2018 y 2020; Gómez-Mármol y Valero, 2015; Rabal Alonso y Molina Saorín, 2020, Sáenz-López 2020,2022; Sánchez Limón, 2007) han seguido trabajando en esta línea, estudiando la influencia de los factores que intervienen en el transcurso de las clases y analizando diferentes variables[41]. Tras la revisión bibliográfica realizada y los resultados obtenidos en las investigaciones que se centran en la gestión temporal de las clases, en este estudio se pretende analizar las acciones organizativas y estructurales que restan tiempo a las clases de Educación Física, para plantear estrategias didácticas enfocadas a su mejora en la etapa de Educación Primaria, siguiendo la siguiente clasificación, elaborada por la autora:

- Acciones de paso y preparación, que consisten en acceder a la instalación y volver en el menor tiempo posible, así como el uso limitado del vestuario para el cambio de ropa y el aseo.
- Acciones de comprensión y organización con diferentes formas de representación, siguiendo las pautas del Diseño Universal del Aprendizaje.
- Acciones de disposición de instalaciones y registro de actividad para mejorar el tiempo de compromiso motor.
- Acciones metodológicas con diferentes estilos de enseñanza para mejorar el tiempo con éxito en la tarea.

2. Análisis de situación y propuesta de estrategias didácticas para optimizar los tiempos.

El profesor Saénz-López, que impartía la asignatura de Didáctica de la Educación Física II en la Universidad de Huelva, realizó diversas observaciones con estudiantes de Magisterio, en la especialidad de Educación Física42, para comprobar cuáles eran los tiempos disponibles en la clase, y los resultados fueron sorprendentes, porque "en muchos casos el tiempo empleado en la tarea no superó los diez minutos" (1997, 81). Así en función de los datos obtenidos, Saénz-López (1997), siguiendo a Piéron (1988), estableció los siguientes porcentajes, que se representan en la figura 1, para cada tiempo.

[40] Otros autores denominan al tiempo asignado en la tarea: "Tiempo Académico de Aprendizaje (ALT)" (Caldwell, Huitt & Graeber, 1982), "Academic Learning Time" (ALT) (Siedentop, 1983 y 1998) o "Tiempo de Compromiso con Éxito" y lo definen como "el tiempo que el alumno está implicado aprendiendo con éxito". (Fernández Revelles, 2008, 104).

[41] Entre los precursores se encuentra Carroll (1963 y 1968) que destacó la importancia del tiempo que transcurre en el aula y el tiempo que se requiere para el aprendizaje. Para McIlrath y Huitt (1995), los modelos principales se encuentran en Carroll (1963), Proctor (1984), Cruickshank (1986), Gage & Berliner (1992), y Huitt (1995). En el caso de España, Fernández Revelles (2008) considera que Sánchez Bañuelos (1981) y Delgado Noguera (1990) son los predecesores en los estudios sobre los tiempos en las clases de Educación Física. De igual modo, los cita Ortega Sáez et al. (2021) en la "revisión sistemática" que realizan acerca de los términos que se usan en las clases de Educación Física.

[42] En investigaciones posteriores, Sáenz-López (2020 y 2022) incluye el trabajo de las emociones "para aumentar la eficiencia de los aprendizajes", porque su gestión "mejora la atención, la curiosidad, la motivación, el clima de aula y otras variables que influyen directamente en la capacidad de aprender" (Sáenz-López, 2020, 69-70).

Tiempos	Porcentaje	Duración
Tiempo del programa	100%	60 minutos
Tiempo funcional.	No inferior al 80% del tiempo de programa.	50 minutos
Tiempo disponible para la práctica.	Entre 70-80% del tiempo funcional.	35 minutos
Tiempo de compromiso motor.	Superior al 50% del tiempo disponible para la práctica.	25 minutos
Tiempo empleado en la tarea.	Superior al 70% del tiempo de compromiso motor	16 minutos

Tabla 1. Los tiempos en la clase de Educación Física. Elaboración propia a partir de Saénz-López (1997, 81).

Asimismo, Fernández Revelles trató de comprobar la competencia docente del tiempo y medirla con un software de acceso libre (2003)[43]. La población de su investigación se corresponde con un "grupo de alumnos voluntarios de tercer curso de Magisterio de la especialidad de Educación Física", que estaban matriculados en la asignatura del Practicum, "en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, perteneciente a la Universidad de Granada". Del grupo de voluntarios, se seleccionaron al azar "6 sujetos, 3 chicos y 3 chicas" y se distribuyeron en tres grupos de dos personas (Fernández Revelles, 2003, 119). Al trabajar en parejas, una persona impartía las clases de Educación Física en un centro de Educación Primaria, mientras la otra realizaba las observaciones y la grabación de las sesiones[44]. Después se procedió a la observación en el vídeo y la interpretación de los datos[45]. El "Tiempo de Sesión (TS)" o "tiempo programado" fue de 50 minutos; el "Tiempo Registrado de Sesión (TRS)", que se corresponde con el "tiempo útil o funcional" se quedó reducido a 40 minutos y 50 segundos, y el "Tiempo Registrado de Actividad Motriz (TRAM)", que, como su nombre indica, hace referencia al tiempo en el que el alumnado hace "actividad motriz", se limitó a 14 minutos y 23 segundos (Fernández Revelles, 2008, 114).

Rabal Alonso y Molina Saorín (2020) demostraron una mejora en su investigación incrementando el tiempo de compromiso motor hasta 15 minutos en sesiones de 45 minutos, en 23 minutos en sesiones de 60; y alcanzando los 39 minutos en sesiones de 90. Para su comprobación, la recogida de datos se basó en la experiencia de "cuatro maestros pertenecientes a tres centros de la Región de Murcia (observando un total de nueve clases diferentes), a través de un registro sistemático de 16 sesiones (catorce horas) de Educación Física". Entre los resultados destacan "que las sesiones de 60 minutos son más productivas que las de 45, apreciándose superioridad entre las sesiones de 90 frente a las de 60 minutos".

Las clases de Educación Física en la etapa de Educación Primaria oscila entre dos horas o dos horas y media semanales, en función de la comunidad en la que se encuentre el centro. Para conseguir la ampliación de los horarios escolares, algunas comunidades autónomas, como Castilla y León han contado con la colaboración de órganos colegiados, que han reforzado sus

[43] "La metodología seguida es la siguiente, escogida la muestra que será un alumno o grupo de alumnos en una sesión de educación física y sesión en la que se realiza actividad física se realiza la grabación este en vídeo" (Fernández Revelles, 2008, 114),

[44] Previamente recibieron "un entrenamiento teórico práctico" (Fernández Revelles, 2003, 119).

[45] Todo el proceso fue organizado y supervisado por Fernández Revelles (2003, 122). Dos Doctores y dos profesores universitarios coordinaron el registro de datos, que se realizó durante 10 semanas. Cada persona en prácticas hizo dos grabaciones "en las 2 primeras semanas se midió el pretest, estableciéndose la línea base (sin tratamiento) y la homogeneización de los grupos. En las 6 semanas siguientes se desarrolló el tratamiento. Y en las 2 últimas se midió el test (sin tratamiento)". (Fernández Revelles, 2003, 159). El programa fue mejorado con el desarrollo de un "Instrumento informatizado para la medición y análisis aplicado a la formación del docente de Educación Física y entrenador deportivo". (Fernández Revelles, 2003, 126).

propuestas en las clases de Educación Física46. Sin embargo, para la ampliación de los demás tiempos: funcional, disponible para práctica, de compromiso motor y destinado a la tarea con la consecución de logro (Piéron, 1986, 1988a, 1988b, 1992, 1999, 2005), resulta necesario hacer un análisis de las acciones en las que se invierte cada tiempo para conseguir optimizarlos.

2.1. Acciones de paso y preparación del alumnado para mejorar el tiempo útil.

El tiempo útil o funcional es el que resulta al descontar las acciones de paso (ida y vuelta) y de preparación (vestuario y aseo), que se realizan al principio y al final de la clase, pues no se aprovecha todo el tiempo disponible. El alumnado tiene que acceder a la instalación, donde se impartirá Educación Física y después regresar al aula donde tendrá la siguiente clase. En algunos casos también debe ponerse la ropa deportiva y, posteriormente, asearse o cambiarse. Por consiguiente, si restamos el tiempo que ocupan esas acciones dentro del horario programado quedará el tiempo útil o funcional, que se corresponde con las actuaciones del profesorado, desde que empieza hasta que acaba las sesiones previstas (Piéron, 2005).

Según Saénz-López (1997, 82), en el tiempo funcional influye la distancia que hay hasta las instalaciones donde se realizarán las sesiones, así como las condiciones en las que se encuentren los vestuarios, por lo que el profesorado puede tomar una serie de medidas para mejorarlo, como las siguientes:

- "Motivar a los alumnos/as para que no tarden mucho tiempo en cambiarse y acceder a la instalación deportiva". El profesorado puede buscar refuerzos positivos para el alumnado se implique activamente. Otra propuesta que plantea el autor citado es que "los alumnos/as vayan con el chándal puesto de casa, para no perder tiempo en cambiarse".
- "Poner normas que limiten el tiempo de permanencia en vestuarios". Lo ideal sería establecer un orden para evitar conglomeraciones y pérdidas de tiempo innecesarias. Para motivar al alumnado se pueden registrar los tiempos y plantear como reto la consecución de puntos por ahorro de segundos.
- "Establecer unas rigurosas normas para exigir puntualidad en el comienzo de la sesión". En este sentido, resulta fundamental que estén recogidas en las normas de convivencia para que las conozcan previamente y así las cumplan. En caso contrario tendrían que recibir la sanción correspondiente.
- "Acortar tiempo de trámites administrativos como pasar lista". Para ello, el autor citado propone el sistema de fichas, ya que permite el control de los discentes durante la sesión. Otra opción sería hacerlo mediante uno o dos juegos de calentamiento en el que se estén moviendo, al tiempo que dicen sus nombres.
- "Inculcar el hábito de ir realizando el calentamiento, mientras el resto de compañeros va llegando". En Educación Primaria, esta situación no debería darse, porque sería más práctico que entrasen todos al mismo tiempo, guiando los desplazamientos al ritmo de una música ligera elegida por el profesorado.
- "Negociar con los profesores y profesoras que tienen clase antes y después para conseguir algunos minutos". Sin embargo, esta medida, aunque mejoraría el tiempo funcional, sería injusta para el resto de las áreas, porque no tendrían el tiempo que les corresponde. En todo caso se pueden buscar actividades conjuntas

[46] "Mediante una carta a la Consejera de Educación, el presidente de COLEF Castilla y León exige llevar a cabo la implantación de la tercera hora de la materia de Educación Física en el próximo desarrollo curricular de la LOMLOE tras la moción presentada por el Grupo Parlamentario Popular en el Senado". (COLEF Castilla y León, 2021).

> para trabajar de forma interdisciplinar en la consecución de diferentes competencias (1997, 82).

Para mejorar el tiempo útil se propone en este estudio, como aportación innovadora, el banco del tiempo, que se representa en la clase con un cronómetro de pared y un gran panel, para que se registren los minutos que se invierten en las acciones de paso y preparación, tratando así de reducirlos en las siguientes sesiones. La motivación se conseguirá con una competición amistosa con los grupos de la misma línea y comparándolos con los de otros cursos. De esta forma, se promueve el trabajo cooperativo donde se valora el esfuerzo conjunto del grupo clase para conseguir las mejores marcas. Asimismo, se recompensará a los discentes que motiven a los demás y muestren su empeño por la superación personal. Los premios tendrán carácter lúdico, pues serán "vales" para canjear por la elección de ciertos juegos, en la parte inicial de calentamiento o en la final de vuelta a la calma. También se les concederá la oportunidad de escoger compañeros en determinadas actividades que se trabajen en parejas mediante la enseñanza recíproca o en grupos reducidos. Además, para incrementar la motivación, se comenzará la clase con acompañamiento musical, los desplazamientos se realizarán con un ritmo ligero acorde con la música elegida, pues resulta propicio y mejora el tiempo útil o funcional. (Sánchez Blanco, 2020).

Con la finalidad de no crear alborotos y para que el alumnado respete el orden de colocación, los desplazamientos se irán marcando con una música rápida, con golpes de instrumento o de palmadas. De igual modo, se destinará un tiempo límite para la estancia en los vestuarios, evitando así la distracción y la pérdida de tiempo.

2.2. Acciones de comprensión y organización para mejorar el tiempo para la práctica.
Otro aspecto a considerar es el tiempo que el profesorado tarda en explicar las sesiones y en organizar el material que va a utilizar, por tanto, el tiempo para la práctica sería el destinado a las actividades (Piéron, 1986). Para su mejora, Saénz-López (1997, 82) recomienda "reducir el tiempo de presentación de actividades", aprovechando lo máximo posible el tiempo disponible para la práctica. La intervención del profesorado debe ser "breve y clara". De igual modo, se tratará de no plantear muchas actividades y buscar un sistema de señales efectivo, cuando vaya a explicar cada actividad.

Gómez Mármol y Valero (2015, 75-76) también proponen algunas estrategias para gestionar el tiempo y las clasifican en "preventivas, interactivas y de agrupamiento" (véase tabla 2). Como reconocen los autores citados, al profesorado le corresponde elegir o adaptar aquellas que considere que se adecúan al contexto educativo.

Estrategias		
Preventivas	Interactivas	De agrupamiento
Comenzar la lección rápidamente y en el momento adecuado.	Pedir ayuda a los estudiantes para el transporte de material.	Dividir la clase y hacer grupos.
Presentar la planificación de la lección.	Dejar preparada la siguiente actividad.	Hacer grupos según el mes de nacimiento.
Explicar las expectativas.	Aprender a supervisar varios eventos simultáneamente durante la lección.	Hacer grupos según colores de ropa.
Mostrar disciplina asertiva.	Utilizar la extinción de conductas inapropiadas.	
Establecer rutinas y reglas	Proporcionar refuerzo positivo	

Tabla 2. Estrategias de gestión del tiempo. Elaboración propia a partir de Gómez Mármol y Valero (2015, 75-76).

El tiempo disponible para la práctica se puede incrementar siguiendo las pautas del "Diseño Universal del Aprendizaje" con formas de representación diversas (Alba Pastor et al., 2013). Para el alumnado con necesidades educativas especiales, la grabación previa de la explicación con medios audio-visuales facilitará su entendimiento, si el docente lo facilita con antelación; y la fijación de pictogramas, en la instalación, reforzará las explicaciones de las actividades, especialmente cuando existen dificultades de aprendizaje, mejorando el tiempo para la práctica. De igual modo, el sistema de señales acústicas y visuales favorecerá el control de la clase para comenzar, parar, o finalizar cada actividad, desde un enfoque inclusivo e innovador.

En relación con el material, Saénz-López (1997, 82) considera importante "tener preparado el material a utilizar, y organizar con eficacia su traslado" para no perder tiempo de práctica. Gómez Mármol y Valero (2015) proponen que el alumnado colabore en la organización, reparto y recogida del material. De esta forma, se promueve la responsabilidad y la iniciativa personal, aunque estableciendo un orden con una planificación previa. El profesorado organizaría los grupos encargados del material por orden de lista u otro criterio, para que vayan rotando todos en estas funciones. Esta tarea también se puede acompañar de música. Para que el alumnado no se entretenga o se distraiga, se marcaría la colocación y recogida del material con un ritmo en cada acción. Al igual que en los desplazamientos, el cronómetro ayudaría al control de la tarea y la mejora de los tiempos.

2.3. Acciones de disposición y registro para mejorar el tiempo de compromiso motor.

Cuando se realizan las actividades en la clase de Educación Física, no todo el alumnado está en acción o en movimiento. El tiempo de compromiso motor es el que se destina a la práctica de actividades físicas (Piéron, 2005). Cuando la disposición del grupo es por filas, algunos discentes están utilizando ese tiempo de compromiso motor mediante el desplazamiento, por ejemplo, con un bote de balón, seguido de un lanzamiento a canasta, mientras otros permanecen parados, mirando y esperando a que les toque su turno para seguir la rutina. Si bien, el tiempo de pausa y descanso es necesario, en ocasiones, se prolonga demasiado. Para aprovechar, al máximo, el tiempo de compromiso motor, Sáenz-López (1997, 83) sugiere el "evitar organizaciones en filas y otras formas en las que el alumno esté parado en lugar de moverse", promoviendo el trabajo simultáneo. No obstante, un buen uso de las instalaciones puede favorecer este aspecto. En lugar de utilizar el gimnasio o la pista deportiva de forma longitudinal se puede hacer la disposición transversal para crear un mayor número de hileras con un incremento continuo en la participación. Además de "proponer actividades adecuadas a las capacidades de los alumnos", "disponer de suficiente material para que la clase resulte participativa" y que el docente "evolucione por toda la clase animando" al alumnado (Sáenz-López, 1997, 84). Si se utilizan variantes en los juegos también se ahorra tiempo y no disminuye la motivación. Además, el profesorado puede tener organizados los grupos, cuando vaya a realizar juegos colaborativos, retos o competiciones y, seguir una secuencia lógica para cambiarlos numéricamente.

Para conocer el tiempo invertido en juegos motores, Fernández Revelles et al. (2017) propuso "utilizar dos metodologías diferentes para realizar esta evaluación: la realización comentarios en youtube, evaluando diferentes categoría establecidas de tiempo para el juego motor"[47] y la utilización de "una herramienta denominada Tiempo en Juegos Motores", obteniendo

[47] Un ejemplo de evaluación del Tchoukball (Fernández Revelles 2018) puede verse en YouTube con los comentarios correspondientes: https://bit.ly/38imr0m Fernández Revelles et al. (2020, 58) siguen la misma metodología en estudios posteriores: "Lo primero que necesitamos para poder llevar a cabo la evaluación de los diferentes juegos, es la grabación completa de cada uno de ellos en YouTube. A continuación, iniciamos el video y, a la vez, vamos realizando el comentario con indicación de puntos temporales en función de lo que vayamos observando".

como resultado solo un 5,16% de tiempo motor y señalando las diferencias encontradas entre el tiempo que se había planificado y el que se registra. Fernández Revelles et al. (2020) recomienda, para mejorar los tiempos, el uso de acelerómetros y programas para medir la actividad en las clases de Educación Física, como SOFIT, un instrumento de observación que ha sido utilizado por Chow, Mckenzie, & Louie (2009); Ferreira Hino (2010); Honas et. al (2008); y Huérfano Gaitán (2016), entre otros.

2.4. Acciones metodológicas para mejorar el tiempo invertido en la tarea con éxito

El alumnado invierte cierto tiempo en realizar la actividad, pero también en conseguir la ejecución correcta de determinados movimientos y acciones. El tiempo empleado en la tarea sería, por tanto, el que se basa en el aprendizaje y en la adquisición de las competencias, por parte del alumnado. Este tiempo se estima en función de la capacidad del alumnado, pero en el proceso educativo influye la metodología, por lo que debe valorarse también el enfoque didáctico. Los diferentes estilos de enseñanza tienen que utilizarse en función de los logros que se persigan en cada sesión, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado y las características del entorno, procurando una participación activa.

En Educación Física, el mando directo y la asignación de tareas son los estilos de enseñanza que más se utilizan (Espada Mateos, 2022 Horario Gómez, 2022; Sierra Robles et al., 2021). En la asignación de tareas cabe la posibilidad de proponer diferentes niveles de actividad mediante circuitos con diferentes acciones motrices, para que los discentes evolucionen de manera progresiva. Para el desarrollo del pensamiento divergente, la resolución de problemas mejora los aspectos cognitivos de los discentes. Cada vez serán más autónomos y, al trabajar el pensamiento de primer orden, desarrollarán la capacidad de encontrar soluciones en menor tiempo. La propuesta de Saénz-López (1997, 84) para mejorar el tiempo empleado en la tarea se basa en:

- "Intentar que en la parte inicial de la sesión se realicen actividades relacionadas con los objetivos.
- Terminar con una actividad final global y motivadora que aglutine los aprendizajes desarrollados en clase.
- La parte fundamental de la sesión, debe durar siempre más que la parte inicial y final juntas".

Las clases de Educación Física se suelen dividir en tres partes fundamentales: fase inicial o de calentamiento, para la activación fisiológica del cuerpo; fase central o de desarrollo, para trabajar los contenidos principales; y fase de vuelta a la calma, para la recuperación física del organismo. Para optimizar el tiempo, otra opción posible consiste en ~~es~~ reducir el tiempo en una de las fases o suprimir alguna parte de la sesión. El mismo autor (Saénz-López, 1997, 82) propone que las clases de Educación Física se impartan antes o después del recreo. Así se puede ahorrar tiempo, tanto al comienzo de la sesión como al final de la misma. La parte de calentamiento se puede acortar si ya han estado moviéndose de manera continua en el recreo, en caso de que no lo hayan hecho sería conveniente actuar sobre ese escenario para conseguirlo. Y si la clase es antes del recreo no sería necesaria la vuelta a la calma, porque en el recreo seguirán activos. En caso de situarla a primera hora de la jornada lectiva, el alumnado se dirige directamente a la instalación deportiva, por lo que se obtiene ese tiempo inicial. Lo mismo sucede si la clase de Educación Física se realiza a última hora, porque se ahorra tiempo en la vuelta a la calma. Se trata de una cuestión organizativa, aunque, a su vez, repercute en el tiempo que se invierte en la tarea principal para conseguir el objetivo. En este sentido, el mando directo, al ser un modelo de enseñanza directivo, permite tener un mayor control organizativo para establecer esa relación, ahorrando tiempo en la parte inicial de la sesión mediante la ejecución de determinadas ejercicios o actividades, que realiza el grupo clase al

mismo tiempo, con corrección inmediata, aunque se recomienda un estilo modificado y más flexible, para responder a las necesidades del alumnado.

3. Conclusiones.

Las mejoras para ampliar el tiempo de programa están limitadas por la normativa vigente. El tiempo mínimo lo determina el Gobierno y el tiempo máximo la administración educativa, aunque los centros tienen autonomía pedagógica y organizativa para proponer modificaciones. En el caso de Educación Primaria, la Administración educativa recomienda clases de 45 minutos, aunque mantiene un margen de actuación desde los 30 hasta los 60 minutos. El problema radica en que, en algunas comunidades autónomas, los cursos tienen dos horas y media lectivas a la semana, que suelen distribuirse en tres sesiones. En una sesión de 30 minutos se aprovecha muy poco tiempo, por los factores contextuales que influyen, y no resulta productiva. La solución que proponen Rabal Alonso y Molina Saorín (2020) es más efectiva y se plantearía con la división de las dos horas y media en dos sesiones, una de 90 minutos y otra de 60. Así, el compromiso motor del alumnado superaría el 40% del tiempo total.

La ampliación del tiempo de programa en las clases de Educación Física debe seguir fomentándose de manera coordinada entre las diferentes administraciones y centros docentes, siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) y mediante el desarrollo de programas de hábitos saludables (Sánchez Blanco, 2020).

Entre los investigadores que han analizado los tiempos en las sesiones de Educación Física, cabe destacar, especialmente, a Piéron (1986, 1988a, 1988b, 1992, 1999, 2005), que hizo una adaptación de las investigaciones de Siedentop, Birdwell, & Metzler (1979). Con la explicación del "efecto embudo" facilita la identificación de las tareas estructurales y organizativas de la clase en las que se invierten los diferentes tipos de tiempos. Las aportaciones de Saénz-López (1997, 2020, 2022) también son enriquecedoras porque ofrecen propuestas didácticas para mejorar los tiempos en las clases de Educación Física. Fernández Revelles (2003, 2008, 2017, 2018, 2020) demuestra que "un registro de tiempo útil elevado durante una sesión, implica generalmente progresos a nivel físico y a nivel de aprendizaje motor", por lo que es fundamental trabajar para conseguir su incremento y el de los demás tiempos.

En este estudio la propuesta didáctica se ha organizado en función de las acciones que se llevan a cabo en las clases de Educación Física durante la etapa de Educación Primaria para procurar la mejora de los tiempos. Las acciones se han clasificado en acciones de paso y preparación; acciones de comprensión y organización; acciones de disposición de instalaciones y registro de actividad; y acciones metodológicas; porque se establece su correspondencia con los tiempos, útil o funcional, disponible para la práctica, compromiso motor y destinado a la tarea, respectivamente. En las acciones de paso y preparación se ha encontrado una relación con los desplazamientos de ida y vuelta a las clases, así como en la entrada y salida del vestuario, para mejorar el tiempo útil, mediante su gestión con un banco del tiempo. El registro con un cronómetro visible para todo el alumnado se plantea con el fin de economizar el tiempo y trabajar en grupo, motivándoles a sus integrantes para mejorarlo con un sistema de recompensas lúdicas. Además, se promueve la marcha ligera durante los desplazamientos y al ritmo de la música, desarrollando así la competencia musical. En las acciones de comprensión tiene su aplicación las pautas del Diseño Universal del Aprendizaje, porque facilita la presentación y la explicación de las sesiones de Educación Física con diferentes formas de representación; y en las acciones de organización el reparto de competencias entre el alumnado favorece la iniciativa personal y la responsabilidad. Para la organización del material también resulta motivante hacerlo con acompañamiento musical,

como hilo conductor, porque permite marcar el ritmo y la velocidad de la secuencia a la hora de comenzar una actividad, detenerla, descansar y retomarla. La acción orientada a una buena disposición del espacio repercute positivamente en el tiempo de compromiso motor, porque se consigue su incremento; y el registro de actividad también es idóneo para controlar los factores negativos que afectan a la pérdida de tiempo durante las sesiones.

Las acciones metodológicas con diferentes estilos de enseñanza mejoran el tiempo con éxito en la tarea. La enseñanza masiva es de gran utilidad para realizar el calentamiento con modelos de enseñanza directivos, como el mando directo modificado y la asignación de tareas, porque se consigue un mayor aprovechamiento del tiempo.

Para hacerlo más fluido, los diferentes tipos de calentamiento se pueden corresponder con estilos musicales diferentes, la activación general con música activa y, para la movilidad articular, canciones en inglés citando, por ejemplo, las partes del cuerpo, desarrollando así la competencia lingüística y musical, al tiempo que se trabaja el conocimiento corporal. Además de relacionarlo con el bloque de actividades artístico-expresivas.

De igual modo, los estilos musicales más lentos son adecuados para la parte de vuelta a la calma con la finalidad de reducir la intensidad de los ejercicios físicos, aprender a controlar la respiración y los ritmos en actividades de relajación y de control emocional. La progresión en la participación del alumnado sería "de lo dirigido a lo autónomo y de lo general a lo específico" (Parra Castaño, 2016, 101), por lo que, posteriormente, se incluiría el aprendizaje por descubrimiento guiado y la resolución de problemas, especialmente, en la parte central de las sesiones. (Saénz-López Buñuel, 1997, 2020, 2022).

En grupos grandes, la microenseñanza es propicia para que el alumnado experimentado colaboré en la coordinación de subgrupos. Para que se adecúe a la sesión, el profesorado le ayudará con pautas acerca de "adecuación de los ejercicios al objetivo", enseñándole estrategias organizativas en las agrupaciones, los materiales, y el tiempo. Asimismo, el planteamiento puede emprenderse desde una resolución de problemas o de retos para los diferentes grupos.

Para finalizar se presentan las propuestas con acciones organizativas y estructurales para la mejora de los tiempos, de forma innovadora:

Tiempos	Acciones	Propuesta
Tiempo del programa	Acciones dirigidas Gobierno y Administración educativa	Promoción y adhesión a las peticiones para su ampliación
Tiempo funcional.	Acciones de paso (ida y vuelta de la instalación Acciones de preparación (vestuario y aseo)	Desplazamientos con música Banco del tiempo
Tiempo disponible para la práctica.	Acciones de comprensión: explicación de actividades Acciones de organización del material	Grabaciones con explicaciones y pictogramas Encargados del material Acompañamiento musical
Tiempo de compromiso motor.	Acciones de disposición del alumnado	Utilización de las instalaciones de forma transversal. Registro de actividad
Tiempo empleado en la tarea.	Acciones de consecución de competencias motrices	Diversidad estilos de enseñanza Acelerómetros

Tabla 3. Propuestas de mejora. Elaboración propia.

Referencias bibliográficas.

Alba, C., Sánchez, J.M., Zubillaga del Río, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Universidad Complutense de Madrid.

Antonio Calvo, J., Morillas Pedreño, M. y García Cantó, E. (2009). Las pérdidas de tiempo en las clases de Educación Física del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 14*(135). https://www.efdeportes.com/efd135/las-perdidas-de-tiempo-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm

Caballero-Alba, J.A. (2012). Aproximación a los elementos de la organización en las clases de Educación Física en primaria. EmásF, Revista Digital de Educación Física, 3(16), 69-78. https://emasf2.webcindario.com/EmasF_54.pdf

Caldwell, J.H, Huitt, W.G., & Graeber, A.O. (1982). Time spent in learning: Implications from research. *The Elementary School Journal*, 82(5), 471-480. http://edpsycinteractive.org/papers/1982-caldwell-etal-time-spent-learning.pdf

Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teacher College Record*, *64* (8), 723-723.

https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=2839

Carroll, J.B. (1968). Presidential address of division 15 on learning from being told. *Educational Psychologist*, *5*(2), 4-10. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461526809528955

Chacón-Borrego, F. y Pacheco-Moreno, M.J. (2002). La organización de la clase en Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos. *Didáctica de la educación física* (pp. 231-252). Pretice Hall.

Chow, B.C., Mckenzie, T.L., & Louie, L. (2009). Physical Activity and Environmental Influences During Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 28, 21–37.

COLEF Castilla y León (2021, Noviembre 18). COLEF Castilla y León insta a Educacyl a aumentar la carga lectiva de Educación Física. *Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Castilla y León* https://www.colefcastillayleon.es/post/incremento-carga-lectiva-educacion-fisica-lomloe-cyl

Contreras Jordán, O.R. (2009). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. INDE.

Cruickshank, D. (1986). Profile of an effective teacher. *Educational Horizons*, 64(2), 80-86.

Delgado Noguera, M. A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes, sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física* Universidad de Granada.

Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E. y Loza Olave, E. (2007). Academic learning time in physical education (alt-pe): is it related to fundamental movement skill acquisition and learning? *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. *6*(3), 12-23. http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n6a07.pdf

Espada Mateos, M. (2022). Formación de los docentes de Educación Física en los Estilos de Enseñanza En Silvia Carrascal Domínguez, Nuria Camuñas Sánchez-Paulete (Coords.), *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y formación de profesorado* (pp. 173-186). Tirant.

Fernández Revelles, A. B. (2003). *Efectos del conocimiento de resultados de los índices temporales de eficacia sobre la competencia docente Tiempo*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada.

Fernández Revelles, A. B. (2008). El tiempo en la clase de Educación Física. La competencia docente tiempo. *Deporte y actividad física para todos*, 4, 102-120. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29529/Fernandez-Revelles_2008.pdf

Fernández Revelles, A. B.; Gil-Madrona, P.; Domingo Lorente, L. (2020). Diferencias en el Tiempo de Actividad Física en Juegos Motores con y sin material. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 1), 53-72.

Fernández-Revelles, A. B., Moreno-Arrebola, R., Espejo-Garcés, T., Báez-Mirón, F., & Ramírez-Granizo, I. A. (2018). Sistema de calificación para juegos motores en función de la edad. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 13–20. https://doi.org/10.6018/sportk.343181

Fernández-Revelles, A. B., Viciana-Garófano, V., Espejo-Garcé, T., y González Valero, G. (2017). Metodología para la planificación y gestión del tiempo en Juegos Motores. *Sports Science* 3.0, 1(1), 44-70.

Ferreira Hino, A.A, Rodríguez-Añez C.R, y Siqueira Reis, R (2010). Validação do sofit para avaliação da atividade física em aulas de educação física em escolares do ensino médio. *Revista da Educação Física*, 21, 271-278. https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i2.7739

Fernández Revelles, A. B. (2018, 25 de abril). Tchoukball. *Youtube*. https://bit.ly/38imr0m

Gage, N.L, & Berliner, D.C. (1992). *Educational psychology* (5th ed.). Houghton Mifflin.

Generello Lanaspa, E. (1996). Seguimiento del Compromiso Fisiológico en una clase de deporte educativo en las primeras edades de educación primaria. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.

Gómez-Mármol, A. y Valero, A. (2015). Gestión del tiempo en las clases de educación física: estrategias para la mejora de los procesos de enseñanza. *Journal of Sport and Health Research* 7(2):73-80.

Honas, J. J., Washburn, R. A., Smith, B. K., Greene, J. L., Cook-wiens, G., & Donnelly, J. E. (2008). The System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT) as a Measure of Energy Expenditure during Classroom-Based Physical Activity. *Pediatric Exercise Science* 20 (4), 439-445. https://doi.org/10.1123/pes.20.4.439

Horacio Gómez, R. (2022). *El oficio de enseñar prácticas corporales y motrices: Un estudio sobre la trazabilidad del saber en Educación Física*. Miño y Dávila Editores.

Huérfano Gaitán, L. P. (2016). Validación de criterio concurrente del sistema de Observación de tiempo de instrucción de condición física –SOFIT- para la medición de la actividad física durante las Clases de educación física en escolares de 1º a 9º de Bogotá. Colombia. [Tesis de Doctorado, Universidad del Rosario]. https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12199

Huitt, W.G. (1995). *A systems model of the teaching/learning process*. College of Education, Valdosta State University.

Martínez-Gómez, D., Saampedro de la Granja, M. V., y Veiga Núñez, O.L. (2007). La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (2). https://doi.org/10.35362/rie4222427

McIlrath, D.A., y Huitt, W.G. (1995). The teaching-Learning Process: A Discussion of Models. *Educational Psychology Interactive*. http://www.edpsycinteractive.org/papers/modeltch.html

Parra Castaño, J. (2016). *Actividades prácticas, creativas y útiles para las clases de Educación Física*. Pila Teleña.

OMS (2019).*Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030: personas más activas para un mundo más sano*. Organización Mundial de la Salud.

Ortega Sáez, P., García Martínez, S., Olaya Cuartero, J., y Ferriz Valero, A. (2021). Revisión sistemática y propuesta sobre la terminología usada en la estructura de las clases de Educación Física. *Retos*, 39, 902-909.

Piéron, M. (1986). *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas. Observación e investigación*. Unisport.

Piéron, M. (1988a). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos.

Piéron, M. (1988b). *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Unisport.

Piéron, M. (1992). La investigación en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 30, 6-19.

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportiva. INDE.

Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE

Proctor, C.P. (1984). Teacher expectations. A models for school improvement. *The Elementary School Journal*, 84(4), 469-481. https://doi.org/10.1086/461377

Rabal Alonso, J. Mª. y Molina Saorín, J. (2020). Compromiso motor en educación física en las aulas de educación primaria. *Brazilian Journal of Development*. DOI: 10.34117/bjdv6n4-152

Sáenz-López Buñuel, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Wanceulen.

Sáenz-López Buñuel, P. (2020). Circuito de emociones para la clase de educación física *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 14*, 66-80. http://dx.doi.org/10.33776/remo.v0i14.4706

Sáenz-López Buñuel, P. (2022). Emociones en función del tipo de tarea motriz, experiencia deportiva y género. *Apunts: Educación física y deportes*, 148, 26-33.

Sánchez Bañuelos, F. (1981). *Análisis de algunos aspectos de la conducta del alumno de EGB en las clases de Educación Física*. INEF.

Sánchez Bañuelos, F. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Pretice Hall.

Sánchez Blanco, L. (2020). Uni-muévete: Propuesta didáctica de actividad física en la educación superior. En José Jesús Gázquez Linares y María del Mar Molero Jurado (Coords.), *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. (pp. 1173-1184). Dykinson.

Sánchez Limón, D. (2007). Medidas para la optimización del tiempo de práctica en las clases de Educación Física. *EFdeportes.com, Revista Digital, 12*(113). http://www.efdeportes.com/efd113/optimizacion-del-tiempo-de-practica-en-las-clases-de-ef.htm

Siedentop, D., Birdwell, D., & Metzler, M. (1979). A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education. Paper presented at the *American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance*.

Siedentop, D. (1983). Academic learning time: Reflections and prospects. *Journal of Teaching in physical Education*, 2(4), 3-7.

Siedentop. D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE.

Sierra Robles, A., Tierra Orta, J., y Díaz Trillo. M. (2021) *Formación del profesorado en educación física*. Universidad de Huelva.

Viejo Carnicero, I. (2004). *Metodología Didáctica de la Actividad Física*. Grupo Editorial Universitario (GEU).

Influencia de la intención emprendedora e intraemprendedora en la empleabilidad futura del alumnado universitario.

Isadora Sánchez-Torné. Universidad de Sevilla (España).
Macarena Pérez-Suárez. Universidad de Sevilla (España).
Pedro Baena-Luna. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

Las personas egresadas universitarias una vez que concluyen su formación universitaria, cada vez más, se enfrentan a un mercado de trabajo que demanda personas que junto con conocimientos teórico-prácticos relacionados con las potenciales tareas a realizar, dispongan de una serie de capacidades y habilidades que contribuyan a la diferenciación de la organización respecto a otras (Gawrycka et al., 2020; Hernández-Fernaud et al., 2011). Esta diferenciación, claramente, pone el foco en la obtención de ventajas competitivas para las organizaciones y viene motivada por el reconocimiento del personal directivo sobre la necesidad de que los comportamientos del personal de una empresa y su gestión han de estar alienados continuamente (Gonzalez-Serrano et al., 2018; Ireland et al., 2009; Moriano et al., 2014; Prada-Ospina & Acosta-Prado, 2017).

Como consecuencia de un entorno cambiante y rodeado de incertidumbres (Verreynne et al., 2019), las organizaciones deben enfocar sus acciones hacia la puesta en marcha de nuevas formas de gestionar sus procesos innovadores y que estos den lugar a potenciales oportunidades (Blanka, 2019; Galván Vela & Sánchez Limón, 2018; Prada-Ospina & Acosta-Prado, 2017; Ratten, 2021; Turro et al., 2020) ante la influencia ejercida por el contexto (De Lange & Dodds, 2017). De alguna manera, la necesidad de innovar se ha convertido en una condición previa para la supervivencia, la sostenibilidad y el crecimiento futuro de las industrias modernas que operan en este entorno altamente competitivo (Divisekera & Nguyen, 2018; Hernández & Díaz, 2018), y ha de estar presente en todas las fases de desarrollo de los productos en el sector, sobre todo, como consecuencia de la gran volatilidad de los hábitos, los gustos y las preferencias de las personas clientes (Brandão et al., 2019). El personal de una organización se ha de caracterizar por ser personas con una visión del riesgo individual y compartido generador de potenciales oportunidades, a pesar de las siempre posibles limitaciones que pueda tener en cuanto a recursos materiales e inmateriales como de capacidades (Shaikh et al., 2020) y que, sin embargo, se atreven a materializar (Hernández & Díaz, 2018).

La universidad, ante este contexto del mercado de trabajo y las necesidades de las propias organizaciones ha tomado un papel proactivo en el desarrollo de competencias y destrezas que puedan favorecer la potencial empleabilidad futura de sus personas egresadas a la hora de insertarse en el mercado de trabajo (Bennett, 2019), tanto por cuenta ajena como por cuenta propia, a través de la puesta en marcha de una iniciativa emprendedora. Ante estos nuevos retos, las instituciones universitarias prueban a identificar, desarrollar y favorecer capacidades y habilidades de carácter emprendedor e intraemprendedor en el alumnado

universitario de tal manera que estas puedan convertirse en los elementos diferenciadores sus futuras personas egresadas en el mercado de trabajo (Römgens et al., 2020).

El valor y medida de capacidades y habilidades favorecedoras de empleabilidad van a poder llevarse a cabo mediante la Intención Emprendedora (IE) e Intención Intraemprendedora (IIN) del alumnado dentro de etapa universitaria. La evolución de los valores en cada una de las variables que las componen junto con los elementos que pueden ejercer una influencia van a condicionar potenciales y futuros comportamientos en una u otra dirección, de tal manera que, se pueda considerar que una persona tiene mayores o menores niveles de empleabilidad.

Este trabajo de investigación tiene por objeto determinar los valores obtenidos por el alumnado de distintas titulaciones de la rama de ciencias sociales y jurídicas en las variables relacionadas con la IE: Norma Subjetiva (NS) Actitud personal ante el Emprendimiento (AE), Control del Comportamiento Percibido (CCP), IE, Capacidades para Emprender (CE) y Competencias transversales (CT), y para la IIN: la propensión a la innovación y la propensión a asumir riesgos.

2. Revisión de la Literatura.

El fenómeno de la empleabilidad hace referencia a las potencialidades que para el marcado de trabajo tiene una persona en función de sus rasgos y características personales y su ajuste a los requerimientos y demandas de un determinado contexto laboral (Hernández-Fernaud et al., 2011). A pesar de esta definición, en muchos casos ésta va a tener distintos matices y consideraciones en función del colectivo al que se refiere (Römgens et al., 2020).

Dentro de la empleabilidad conviven distintas dimensiones que de una manera u otra van a influir en una mayor o menor medida en ella. Entre las principales pueden destacarse, la cualificación relacionada con las potenciales tareas a realizar, el interés y motivación de la persona por adquirir y desarrollar nuevas competencias y destrezas que le puedan ser de utilidad para afrontar los cambios experimentados en el mercado laboral con una actitud positiva y por último el conocimiento de las propias características del mercado de trabajo en el que se quiera insertar la persona (Hernández-Fernaud et al., 2011). Dentro de esta segunda dimensión, la relacionada con las competencias y destrezas adquiridas y desarrolladas por la persona es donde adquiere una especial relevancia las capacidades y habilidades vinculadas con la IE e IIN del alumnado universitario.

Las universidades, conocedoras y sensibilizadas de la importancia de los elementos que influyen en la potencial empleabilidad de su alumnado a la hora de insertarse en el mercado de trabajo una vez concluyan su etapa universitaria y se conviertan en personas egresadas, cada vez más, diseñan, implementan y evalúan distintas estrategias que favorezcan la adquisición y desarrollo de determinadas competencias y destrezas por parte del alumnado universitario (Harvey et al., 2017) sobre las cuales, sin duda, las emprendedoras e intraemprendedoras van ocupar un lugar relevante (Baena-Luna et al., 2020).

La realidad de la IE en el ámbito del alumnado universitario hace referencia principalmente a la actitud hacia determinados comportamientos, en este caso hacia la potencial puesta en marcha de una iniciativa emprendedora o proyecto empresarial de manera individual o colectiva (Hoang et al., 2021). Dentro de los elementos que componen esta IE y que van a ejercer una influencia directa sobre esta, según Liñán y Chen (2009), pueden encontrase una serie de variables como son la influencia de la sociedad sobre las creencias y convicciones de la persona a través de la NS, la propia actitud de la persona ante la opción de emprender por medio de la AE, la capacidad percibida por la persona para poner en marcha un proyecto

propio o colectivo o CCP, la propia intención de hacerlo por medio de la IE, las capacidades mostradas por la persona para emprender mediante las CE y mediante la adquisición y desarrollo de competencias de carácter transversal identificadas como CT. El estudio y análisis de estas variables permitirá establecer los potenciales comportamientos de carácter emprendedor por parte del alumnado universitario en su futura inserción al mercado de trabajo.

La importancia destacada de comportamientos de carácter innovador por parte del personal de las organizaciones manifestado a través la búsqueda de nuevas formas de hacer las tareas, la autonomía en el puesto y la búsqueda e identificación de nuevas oportunidades para la organización está conectada directamente con la propensión a la innovación en el caso del alumnado universitario. Estas capacidades para la puesta en marcha de acciones innovadora junto con la capacidad de asumir riesgos tanto de forma individual como colectiva, van a conformar los variables más relevantes a estudiar dentro de la INN del alumnado universitario.

3. Metodología.

Para alcanzar el objetivo propuesto, se distribuyó un cuestionario entre alumnado de la Universidad de Sevilla perteneciente a titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, en concreto: Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Doble Grado en Derecho y Finanzas y Contabilidad, Doble Grado en Derecho y en Gestión y Administración Pública, Grado en Administración de Empresa, Grado en Economía, Grado en Finanzas y Contabilidad, Grado en Periodismo, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y finalmente Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Esto supuso un total de 296 encuestas (41.9% hombres y 57.8% mujeres) entre los cursos 2020-21 y 2021-22.

La distribución del cuestionario entre el alumnado participante se llevó a cabo a través de recursos y soluciones de naturaleza tecnológica, en concreto fueron dos las vías de acceso: 1) enlace a la URL del cuestionario dentro del espacio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla y 2) otra opción posible para aquellas personas que por algún motivo se constatará que no podían acceder a la URL fue la proyección de un código QR que daba acceso igualmente al cuestionario.

En todos los casos los participantes fue alumnado de las titulaciones antes mencionadas e incluidas en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El cuestionario se basó en las investigaciones de Liñán y Chen (2009) sobre la modelización de las variables adecuadas para medir la Intención Emprendedora (IE) y de González-Serrano et al. (2019) para el caso de las variables relacionadas con la Intención Intraemprendedora (IIN). Para la IE, inicialmente, se enuncian cuestiones de carácter dicotómico (Si/No) y abiertas, ambas dirigidas a conocer los aspectos de registro (edad, sexo, formación en emprendimiento, si tiene una idea de negocio). El siguiente bloque, formado por una Escala Likert de cinco posiciones –donde 1 significa totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo–, formula una serie de cuestiones destinadas a conocer la Norma Subjetiva (NS) la Actitud personal ante el Emprendimiento (AE), el Control del Comportamiento Percibido (CCP), la Intención Emprendedora (IE), las Capacidades para Emprender (CE) y las Competencias Transversales (CT) del alumnado. La escala utilizada ha sido validada por los estudios predecesores y ha presentado gran consistencia (Wang & Huang, 2019; Srivastava & Misra, 2017) . Por último, para identificar a las personas intraemprendedoras, la propensión a la innovación y la asunción de riesgos se miden a través de una serie de afirmaciones que la persona debía valorar en una Escala Likert de 7 posiciones (con una orientación de menor a mayor identificación con la idea que se afirma). Los resultados del Alpha de Cronbach por bloques de preguntas (NS=0.71, AE=

0.894, CCP= 0.872, IE= 0.926, INN= 0.904, AR= 0.873) están por encima de 0.7 lo que se considera un valor aceptable.

Con el objetivo de observar las posibles diferencias significativas entre el alumnado matriculado en una titulación de grado y doble grado se realizó un estudio de inferencia, que consistió en dos pruebas: 1) la prueba Z para contrastar proporciones con dos o más alternativas, 2) Prueba U de Mann-Whitney (prueba no paramétrica, debido a que las derivaciones no seguían una distribución normal) para contrastar valoraciones medias. En los dos casos, el nivel de confianza fue del 95% y el error del 5%. Se precisa aclarar que para estos cálculos no se consideran las respuestas Ns/Nc, por ese motivo los totales no coinciden en todas las tablas.

4. Resultados.

En primer lugar, fueron analizadas las variables que miden la IE universitaria, para posteriormente las cuestiones enfocadas al estudio de la IIN universitaria.

4.1. Características de los participantes.

El alumnado perteneciente a titulaciones de grado supuso el 75.68% de los participantes, mientras que aquel matriculado en una carrera de doble grado alcanzó el porcentaje de 24.32%. Los intervalos de edad fueron muy similares entre ambos colectivos, de tal forma que la franja de edad mayoritaria fue de 18-25 años (86.61% en grado y 97.22% en doble grado). Mientras que, entre en el alumnado de grado sí se identificaron personas de entre 36 y 50 años (2.23%) y más de 50 años (1.34%), en las personas estudiantes de doble grado estos intervalos no se identificaron. Se comprobó que el porcentaje de personas con experiencia laboral era significativamente mayor en las personas que pertenecían a un grado (49.55%) que las de doble grado (9.72%). En la misma línea, el resultado de personas estudiantes con formación emprendedora fue significativamente superior en grado (39.29%) que en doble grado (26.39%).

Por último, el 57.59% del alumnado de grado y al 51.39% del doble grado afirmaron tener una idea para crear una empresa, y, a cerca del 80% en ambos colectivos les gustaría recibir formación para la creación de empresas de manera específica.

4.2. Medición de la Intención Emprendedora.

En relación con las variables que miden los antecedentes a la IE (NS, AE y CCP) solo se hallaron diferencias significativas en la AE. El alumnado de doble grado presentó una percepción significativamente inferior (3.48) a las personas matriculadas en un grado (3.83) (Tabla 1). Al centrar el análisis en la IE, se observó la misma tendencia, puesto que las personas estudiantes de grado expresaron una valoración significativamente superior (3.19) que aquellas de doble grado (2.74).

Por otro lado, se reflejó que la NS (grado: 3.58; doble grado: 3.44) valoró positivamente el emprendimiento. Los sujetos presentaron una AE media-elevada (3.75), mientras que, en oposición, se registraron unas cifras inferiores en los conocimientos para crear y mantener una empresa (grado: 2.72; doble grado: 2.55) y la IE (3.08).

	Grado		Doble Grado		Total	
	Media	DV	Media	DV	Media	DV
Norma Subjetiva (NS)	3.58	0.67	3.44	0.73	3.54	0.68
Actitud personal ante el emprendimiento (AE)	3.83*	0.91	3.48*	0.99	3.75	0.94
Control del comportamiento percibido (CCP)	2.72	0.84	2.55	0.77	2.68	0.83
Intención Emprendedora (IE)	3.19*	1.10	2.74*	0.97	3.08	1.09

p-Level<0.05

Tabla 1. Medición (Likert 1-5) de la Intención Emprendedora del alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla (2022). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

4.3. Capacidades Emprendedoras.

Las capacidades emprendedoras seleccionadas fueron seis (Tabla 2), en todas ellas el alumnado evidenció una valoración media, sin que se pueda decir que sean elevadas. Tres fueron las capacidades con registro más alto: resolver prácticamente cualquier problema que se me presente (3,55), dirigir a otras personas y comunicar adecuadamente mis ideas e intenciones (3,82), establecer una red de contactos personales y profesionales (3,50).

Se hallaron diferencias significativas por tipo de estudio en dos variables, en las cuales la valoración expresada por el alumnado de grado fue superior: reconocer las oportunidades (grado: 3,36; doble grado: 3,08) y creatividad (grado: 3,57; doble grado: 3,11). El resto de las capacidades emprendedoras mostraron unas cifras muy cercanas.

	Grado		Doble Grado		Total	
	Media	DV	Media	DV	Media	DV
Reconocer las oportunidades	3.36*	1.04	3.08*	0.82	3.29	1.00
Creativa/o	3.57*	1.09	3.11*	1.18	3.46	1.13
Resolver prácticamente cualquier problema que se me presente	3.56	0.86	3.50	0.84	3.55	0.85
Dirigir a otras personas y de comunicarles adecuadamente mis ideas e intenciones	3.82	1.02	3.85	0.83	3.82	0.98
Desarrollar nuevos productos y servicios	3.19	1.09	2.93	0.92	3.13	1.05
Establecer una red de contactos personales y profesionales	3.52	1.06	3.43	1.06	3.50	1.06

p-Level<0.05

Tabla 2. Medición (Likert 1-5) de la Intención Emprendedora del alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla (2022). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

4.4. Competencias Transversales.

En la Tabla 3 se evidencia que el alumnado mostró una valoración bastante elevada de sus competencias transversales, así como unas sutiles diferencias por tipo de estudios. Destacaron seis competencias: capacidad para trabajar duro (4,38), entusiasmo (4,27), independencia (4,18), responsabilidad y compromiso (4,55), habilidad para motivar a otros (4,11) y habilidad para trabajar en equipo (4,25). Se hallaron diferencias por tipo de estudio en dos competencias, y en este caso, las valoraciones del alumnado de doble grado fueron significativamente superiores a las de grado: capacidad de trabajar duro (grado: 4,32; doble grado: 4,54) e independencia (grado: 4,11; doble grado: 4,37).

	Grado		Doble Grado		Total	
	Media	DV	Media	DV	Media	DV
Confianza y seguridad en sí mismo	3.74	1.03	3.68	0.96	3.73	1.01
Capacidad para trabajar duro	4.32*	0.74	4.54*	0.58	4.38	0.71
Entusiasmo	4.28	0.83	4.24	0.80	4.27	0.82
Habilidad para liderar	3.96	0.97	4.06	0.85	3.98	0.94
Independencia	4.11*	0.89	4.37*	0.81	4.18	0.88
Responsabilidad y compromiso	4.53	0.66	4.64	0.56	4.55	0.64
Habilidad para tomar decisiones	3.98	0.92	3.97	0.82	3.98	0.89
Habilidad para motivar a otros	4.13	0.89	4.04	0.94	4.11	0.90
Habilidad para delegar tareas y responsabilidades	3.92	1.00	3.94	0.90	3.93	0.97
Habilidad para trabajar en equipo	4.29	0.78	4.13	0.84	4.25	0.80

Tabla 3. Medición (Likert 1-5) de la Intención Emprendedora del alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla (2022). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

En síntesis, se registraron diferencias en las competencias transversales entre el alumnado de grado y doble grado, lo que denota la cercanía de las personas universitarias a las competencias blandas, capacidades con alta demanda en el actual mercado laboral.

4.4. Intención Intraemprendedora.

Es esta sección se midió la IIN mediante una pregunta (dicotómica) del formulario: "Si la empresa tuviera un departamento que fomentara el desarrollo y gestión de las ideas, productos o servicios generadas por ti, qué preferirías ¿montar tu propio negocio o seguir formando parte de la empresa cómo empleado?" Con dos posibles respuestas: 1) Seguiría formando parte de la empresa = Persona intraemprendedora, 2) Aun así montaría mi propio negocio = Persona emprendedora. Los resultados evidenciaron unas cifras muy similares entre ambos grupos de estudio. De tal forma, que el 47,02% del alumnado de grado y el 51,28% del doble grado expresaron que preferiría desarrollar sus ideas dentro de su empresa.

La teoría vincula la capacidad de innovación y la de asumir riesgo con las características que definen a una persona intraemprendedora. Por tal motivo, es esta investigación se recogió un apartado específico y una medición concreta para cada una de estas dos capacidades (Tabla 4). Se constata en el alumnado universitario expresó una valoración elevada de su capacidad de innovación (5,42) y asumir riesgos (4,74). Además, se evidenció que las personas matriculadas en un grado se consideraban más innovadores (grado: 5,49; doble grado: 5,18) y con mayor capacidad de sumir riesgo (grado: 4,85; doble grado: 4,42).

	Grado		Doble Grado		Total	
	Media	DV	Media	DV	Media	DV
Capacidad de Innovación	5.49*	1.08	5.18*	1.11	5.42	1.09
Capacidad de Asumir Riesgos	4.85*	1.31	4.42*	1.21	4.74	1.30

p-Level<0.05

Tabla 4. Medición (Likert 1-7) de la Intención Emprendedora del alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla (2022). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

5. Conclusiones.

Esta investigación realiza una breve revisión de la literatura sobre las capacidades y habilidades que potencial el emprendimiento e intraemprendimiento, para, posteriormente, acotarla a la educación superior. Consecuentemente, se ha analizado la población estudiante de grado y doble grado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla.

Se ha constatado que más de la mitad de las personas encuestadas (grado: 57,59%; doble grado: 51,39%) afirma tener una idea de negocio y al 80% le gustaría recibir formación para llevar a cabo su iniciativa empresarial. Esta necesidad se complementa con la reducida percepción del alumnado sobre sus propias capacidades de crear y mantener viable una empresa (grado: 2,72; doble grado: 2,55), lo cual pone de relieve la necesidad de ofrecer formación específica en emprendimiento. Todo ello desemboca en una valoración sobre su IE reducida (grado: 3,19; doble grado: 2,74). Este interés del alumnado ante el emprendimiento viene potenciado por una norma subjetiva (NS) de valoración media, que sin llegar alcanzar cifras elevadas denota que el emprendimiento está bien valorado en su entorno y supone una motivación (grado: 3,58; doble grado: 3,44).

Por otra parte, el alumnado universitario ha expresado una valoración media en las capacidades emprendedoras (CE), y más elevada en las competencias transversales (CT). Ambas son claves para desarrollarse en el mundo laboral, tanto como para crear y mantener una empresa, como para el trabajo por cuenta ajena. Seis competencias destacan: dirigir a otras personas y de comunicarles adecuadamente mis ideas e intenciones (3,82), resolver prácticamente cualquier problema que se me presente (3,55), capacidad para trabajar duro (4,38), responsabilidad y compromiso (4,55), habilidad para trabajar en equipo (4,25).

La mitad de las personas estudiantes universitarias han mostrado su interés por desarrollar nuevas ideas, productos y servicios dentro de la propia empresa donde ya trabajen, sin necesidad de crear una para desarrollarse profesionalmente. La literatura ha detectado 2 capacidades claves en los procesos intraemprendedores, en ambas el alumnado universitario muestra una valoración media-alta, significativamente mayor en innovación (5,52) que en asumir riesgos (4,74).

Se han observado diferencias significativas en el perfil emprendedor e intraemprendedor del alumnado universitario (Tabla 5). El alumnado de grado presenta una Actitud Personal ante el Emprendimiento e Intención Emprendedora más elevada que las personas matriculadas en el doble grado. Además, se considera significativamente más creativo/a y con mayor capacidad de reconocer las oportunidades. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en cómo aprecia su entorno el emprendimiento, y el control sobre sus propios conocimientos para crear y mantener una empresa. A la hora de valorar las competencias transversales, se encuentra una percepción significativamente más elevada en el alumnado de doble grado que de grado.

	Grado	Doble Grado
Norma Subjetiva (NS)	Sin diferencias significativas (3.58)	Sin diferencias significativas (3.44)
Actitud personal ante el Emprendimiento (AE)	Significativamente superior (3.83)	Significativamente inferior (3.48)
Control del comportamiento percibido (CCP)	Sin diferencias significativas (2.72)	Sin diferencias significativas (2.55)
Intención Emprendedora (IE)	Significativamente superior (3.19)	Significativamente inferior (2.74)
Capacidades emprendedoras	Reconocer las oportunidades Creativa/o Dirigir a otras personas y de comunicarles adecuadamente mis ideas e intenciones	Dirigir a otras personas y de comunicarles adecuadamente mis ideas e intenciones
Competencias emprendedoras	Habilidad para motivar a otros Habilidad para trabajar en equipo	Capacidad para trabajar duro Independencia Habilidad para motivar a otros

Intención Intraemprendedora	47.02% del alumnado	51.28% del alumnado
Capacidad de Asumir Riesgos	Significativamente superior (5.49)	Significativamente inferior (5.18)
Capacidad de Innovación	Significativamente superior (4.85)	Significativamente inferior (4.42)

Tabla 5. Perfil emprendedor e intraemprendedor del alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla (2022). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

En un mercado cada vez más competitivo, las empresas demandan a personas que posean conocimientos técnicos y, además, tengan integradas las llamadas "soft skills". La formación en emprendimiento e intraemprendimiento debe ir dirigida a desarrollar las competencias claves y específicas para el proceso en particular, y, además, en potenciar una serie de capacidades y habilidades trasversales de gran utilidad en el mercado laboral.

Dentro de las limitaciones de esta investigación destacamos la muestra analizada, que se centra en los estudiantes de una sola rama de conocimiento, lo que no permite generalizar los resultados al total de la población estudiantil de otras titulaciones. A pesar de ello, consideramos que sirve como resultados orientativos y que abren la puerta a futuras investigaciones sobre la intención intraemprendedora.

Además, encontramos limitaciones en el estudio temporal, ya que nos acogemos a las respuestas del curso académico 2020-21 y 2021-22. Es por ello, que será necesario ampliar esta investigación y continuar recogiendo datos en los siguientes cursos, así como de otras titulaciones.

Referencias bibliográficas.

Baena-Luna, P., Pérez-Suarez, M., García-Río, E., & Sánchez-Torné, I. (2020). La intención emprendedora desde una perspectiva de género. El caso de la población universitaria de doctorado. In A. H. Martin Padilla, D. Cobos Sánchiz, A. Jaén Martínez, L. Molina García, & E. López Meneses (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 4178–4185). Octaedro.

Bennett, D. (2019). Graduate employability and higher education : Past , present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, *5*(April), 31–61. https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/31-61

Blanka, C. (2019). An individual-level perspective on intrapreneurship: a review and ways forward. *Review of Managerial Science*, *13*(5), 919–961. https://doi.org/10.1007/s11846-018-0277-0

Brandão, F., Breda, Z., & Costa, C. (2019). Innovation and internationalization as development strategies for coastal tourism destinations: The role of organizational networks. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, *41*(November), 219–230. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2019.10.004

De Lange, D., & Dodds, R. (2017). Increasing sustainable tourism through social entrepreneurship. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *29*(7), 1977–2002. https://doi.org/10.1108/IJCHM-02-2016-0096

Divisekera, S., & Nguyen, V. K. (2018). Determinants of innovation in tourism evidence from Australia. *Tourism Management*, *67*, 157–167. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.01.010

Galván Vela, E., & Sánchez Limón, M. L. (2018). Conceptualization and Characterization of Intrapreneurship: an Exploratory Study. *Dimensión Empresarial*, *16*(2), 161–176. https://doi.org/10.15665/dem.v16i2.1538

Gawrycka, M., Kujawska, J., & Tomczak, M. T. (2020). Competencies of graduates as future labour market participants–preliminary study. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja* , *33*(1), 1095–1107. https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1631200

González-Serrano, M. H., Calabuig Moreno, F., Valantine, I., & Crespo Hervás, J. (2019). How to detect potential sport intrapreneurs? Validation of the intrapreneurial intention scale with sport science students. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, *8*(1), 40–61. https://doi.org/10.1108/JEPP-D-18-00093

Gonzalez-Serrano, M. H., González-García, R. J., & Pérez-Campos, C. (2018). Entrepreneurial and intrapreneurial intentions of sports science students: What are their determinant variables? *Journal of Physical Education and Sport*, *18*(August), 1363–1372. https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s3202

Harvey, A., Andrewartha, L., Edwards, D., Clarke, J., & Reyes, K. (2017). Student equity and employability in higher education. In *Report for the Australian Government Department of Education and Training* (Issue April, p. 67). Centre for Higher Education Equity and Diversity Research, La Trobe University.

Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-De la Rosa, C. I., & Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicologia Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *27*(2), 131–142. https://doi.org/10.5093/tr2011v27n2a5

Hernández González, J. W., & Díaz Castro, J. (2018). Intra Entrepreneurship Impact on Business Growth of SMEs in the Tourism Sector in Villavicencio. *Estudios Avanzados*, *29*, 75–85.

Hoang, G., Le, T. T. T., Tran, A. K. T., & Du, T. (2021). Entrepreneurship education and entrepreneurial intentions of university students in Vietnam: the mediating roles of self-efficacy and learning orientation. *Education and Training*, *63*(1), 115–133. https://doi.org/10.1108/ET-05-2020-0142

Ireland, R. D., Covin, J. G., & Kuratko, D. F. (2009). Conceptualizing Corporate Entrepreneurship Strategy. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *33*(1), 19–46. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2008.00279.x

Liñán, F., & Chen, Y. (2009). Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *33*(3), 593–617. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x

Moriano, J. A., Molero, F., Topa, G., & Lévy Mangin, J. P. (2014). The influence of transformational leadership and organizational identification on intrapreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *10*(1), 103–119. https://doi.org/10.1007/s11365-011-0196-x

Prada-Ospina, R., & Acosta-Prado, J. C. (2017). The intrapreneurship and its impact on the development of the colombian auto parts sector. In E. Olivero Vega, K. Barrios Hernández, & J. C. Acosta-Prado (Eds.), *Perspectivas Empresariales e Inclusivas del Emprendimiento* (p. 176). Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Ratten, V. (2021). COVID-19 and entrepreneurship: Future research directions. *Strategic Change*, *30*(2), 91–98. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jsc.2392

Römgens, I., Scoupe, R., & Beausaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, *45*(12), 2588–2603. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770

Shaikh, N. F., Nili, M., Dwibedi, N., & Suresh Madhavan, S. (2020). Initial validation of an instrument for measuring entrepreneurial and intrapreneurial intentions in student pharmacists. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *84*(7), 928–937. https://doi.org/10.5688/ajpe7624

Srivastava, S., & Misra, R. (2017). Exploring antecedents of entrepreneurial intentions of young women in India: A multi-method analysis. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, *9*(2), 181–206. https://doi.org/10.1108/JEEE-04-2016-0012

Turro, A., Noguera, M., & Urbano, D. (2020). Antecedents of entrepreneurial employee activity: does gender play a role? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, *26*(8), 1685–1706. https://doi.org/10.1108/IJEBR-09-2019-0529

Verreynne, M.-L., Williams, A. M., Ritchie, B. W., Gronum, S., & Betts, K. S. (2019). Innovation diversity and uncertainty in small and medium sized tourism firms. *Tourism Management*, *72*, 257–269. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.11.019

Wang, L. Y., & Huang, J. H. (2019). Effect of entrepreneurial self-efficacy on the entrepreneurial intentions of students at a university in Hainan province in China: Taking social support as a moderator. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *18*(9), 183–200. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.9.10

La danzaterapia en las escuelas de Educación Secundaria para trabajar la inteligencia emocional.

Macarena Cortés Vázquez. Universidad de Sevilla (España).

1. La Danza Movimiento Terapia como estrategia educativa.

Dadas las recientes manifestaciones sobre la importancia de desarrollar y atender las competencias emocionales desde la Educación Secundaria Obligatoria y atendiendo a los nuevos retos de la sociedad, este proyecto vela por la inclusión y por conformar personas integras en todas sus dimensiones.

La Innovación forma parte de este proyecto desde el constructo en sus primeras ideas, pues son varios los factores que lo impregnan de novedoso y creativo. La integración en las aulas ordinarias de conceptos como danza, habilidades sociales, inteligencia emocional, inclusión, expresión y comunicación en un mismo bloque de trabajo resultan incluso difíciles de imaginar en la concepción tradicional de aula y escuela que hasta hoy tenemos y con la que el paradigma ecológico y las nuevas concepciones de educación pretenden romper para adaptar la educación a los cánones y exigencias de la sociedad del siglo XXI. Usar elementos como la danza en su sentido menos riguroso, pues nos referimos a la condición innata de movimiento que presenta el ser humano como herramienta para que nuestros alumnos desarrollen sus habilidades, ayuda a fomentar tanto el clima de aula como el desarrollo de las habilidades y destrezas individuales de los alumnos, siendo todo ello novedoso tanto en las escuelas como en la Educación Secundaria, pues aún no se conocen centros ordinarios en España donde estas terapias se pongan en práctica a pesar de conocer sus importantes resultados gracias a numerosos estudios que lo avalan en otros países como Estados Unidos.

Para desarrollar y contextualizar nuestro marco legislativo de aplicación práctica de intervención, nos situamos en la Comunidad Autónoma de Andalucía, por lo que tomamos la legislación vigente para justificar el por qué resulta imprescindible, innovador y muy ventajoso para nuestros alumnos de educación secundaria velar por el desarrollo de su inteligencia emocional a través de terapias del arte.

El Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, expone la importancia de incluir las artes en el desarrollo del currículo escolar en alumnos de la ESO. Tomándolo como referencia, queremos ofrecerle estos recursos al alumnado de aulas específicas, pues como dicho decreto recoge:

> *Para conseguir el desarrollo integral de la persona, tanto en el plano individual como en el social, es necesario incidir desde la acción educativa en la adopción de las actitudes y de los valores que contribuyen a crear una sociedad más integrada y justa a partir del respeto al pluralismo, la libertad, la justicia y la igualdad, así como la responsabilidad y el pensamiento crítico basado en la racionalidad. Por ello, en el currículo que se regula en el*

> *presente Decreto se tienen en cuenta los principios éticos de convivencia emanados de la Constitución Española y del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Igualmente, se proporciona una educación integral incluyendo una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión artística del alumnado y el conocimiento y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de España y de Andalucía, y se recogen enseñanzas relativas a la riqueza y diversidad que caracteriza la identidad andaluza, incluida la convivencia de quienes habitan en esta Comunidad Autónoma. (2026, p. 27)*

Es por ello que esta intervención propone la inclusión de la danza en el currículum en su sentido más terapéutico, vinculando esos beneficios a competencias culturales, sociales y lingüísticas del currículum escolar. Esto se sustenta en el artículo 12 de la Orden de 15 de enero de 2021 sobre los principios generales de actuación para la atención a la diversidad:

> *La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico del mismo (2021, p. 9)*

1.1. Conceptualización e historia de la Danza Movimiento Terapia.

Los primeros indicios sobre los estudios de la Danzaterapia sitúan a Mary Whitehouse como pionera alrededor de 1970, quien centró su atención en el movimiento y la búsqueda activa de la expresión corporal del individuo, comenzando a utilizar en sus estudios la observación directa en sus terapias. Este método consistía en contemplar como las personas se movían de forma libre y ella, como terapeuta, observaba las conductas y movimientos que se desarrollaban. Esta técnica fue desarrollándose tras su aparición entre los años 60 y 70 dando lugar a la observación entre iguales. Es decir, esta técnica evolucionó hasta que los propios compañeros de sala observaban el movimiento libre de sus compañeros, desarrollando el rol del observador en los estudios de danza.

Concepto importante que debemos abordar para sustentar la base de este estudio se sitúa en 1970, donde surgen las primeras etapas del desarrollo de la Dance Movement Therapy (DMT), desarrollando su enfoque en la formación educativa ofreciendo oportunidades de aprendizaje a través de la danza/ movimiento. Esta concepción ha permitido que los educadores comenzaras a integrar las identidades académicas crónicas con el modelo dancístico del aprendizaje (Stark, 1980).

El panorama educativo y pedagógico actual, relaciona la DMT y la educación en relación con la psicoterapia, las terapias expresivas y la educación experiencial como modelo de aprendizaje cognitivo. Las terapias corporales comparten un objetivo centrado en "mejorar la autoconciencia, la modificación del comportamiento o la resolución de problemas psicológicos orientada a la perspicacia" (Röhricht, 2009, p. 136) y está dirigida a la mejora de trastornos psíquicos, mentales y comportamentales que requieren de una intervención o tratamiento específico mediante el uso de terapias psicológicas verbales y no verbales que favorezcan el desarrollo terapéutico de las personas que asisten a dichas terapias.

Grandes avances en este ámbito han permitido incluir en su puesta en práctica programas de formación individualizados, donde "los métodos de enseñanza que los educadores de DMT utilizan son únicos e innovadores, manteniendo el potencial para construir la teoría pedagógica a través de los campos educativos." (Cardillo, 2018, p.10). Esta profesionalización de la DMT como técnica o herramienta educativa ha evolucionado hasta conformar

credenciales oficiales para quienes practican como educadores estos modelos de enseñanza, incorporando la psicoterapia dentro de la formación de la DMT. (Dulicai, Hays, & Nolan, 1989).

American Dance Therapy Association aborda el concepto de "Danza/movimiento Terapia como el uso psicoterapéutico del movimiento para promover la integración emocional, social, cognitiva y física del individuo, con el propósito de mejorar la salud y el bienestar". (American Dance Therapy Association, 1999). Entender la DMT dentro de las aulas escolares para contribuir al desarrollo cognitivo integral de nuestros alumnos en aspectos conductuales anclados a lo psíquico, nos permite abordar la concepción del aprendizaje experimental de Dewey (1934, 1938), entendiendo el concepto como educación activa y práctica, sin olvidar el abordaje de Paulo Freire (2000) como una oportunidad de crear conocimiento y actos de cognición, en lugar de limitarse a transferir información de una persona a otra. Freire conceptualiza la ontología humanista como una conexión entre los seres humanos y el mundo o contexto en el que se desarrollan. Los seres humanos son "seres de praxis" (Freire, 2000, p. 125) y aprenden a través de la reflexión activa y el diálogo.

La neurociencia y su enfoque educativo, ha permitido, en los últimos años, que la DMT se nutra de las aportaciones y el desarrollo de un conjunto de disciplinas bajo el nombre de Ciencias Somáticas del Movimiento, avalados por la importancia del correcto desarrollo motor y trabajo cognitivo sobre el funcionamiento de distintas áreas cerebrales (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), así como que las estructuras cognitivas cerebrales surgen, en su gran medida, de patrones de movimientos (Payne, 2017).

1.2. Inteligencia emocional y habilidades sociales en la adolescencia.

Son muy recientes los estudios sobre la importancia que precisa atender las relaciones sociales y la inteligencia emocional en adolescentes, siendo este un campo imprescindible que los profesionales de la educación debemos atender para favorecer el desarrollo de los jóvenes en esta etapa. Esta concepción es reciente y novedosa, pues tradicionalmente se ha asociado el éxito de los niños a su inteligencia académica o Coeficiente Intelectual (CI), mientras que la sociedad actualmente nos está demostrando que lo que realmente condiciona el éxito de las personas radica en su conformación como seres íntegros con un buen desarrollo de nuestras habilidades emocionales y sociales para hacer frente al mundo que nos rodea de un modo adecuado. Estudios en esta línea continúan informando de una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes (Meher, Baral, & Bankira, 2021).

Entendemos las habilidades sociales como aquellas conductas adquiridas y aprendidas de nuestro desempeño social, que no forman parte de la personalidad innata del ser humano:

> *Se puede afirmar que los sujetos frecuentemente tienen que encarar situaciones cuya solución no emerge del conocimiento adquirido en el contexto académico. Estos tipos de problemas se experimentan en la vida diaria. La inteligencia práctica o de la vida cotidiana se presenta así, diferente de la inteligencia académica. (Contini, 2009, p. 48)*

Las habilidades sociales son un conjunto de destrezas que facilitan a las personas adquirir la competencia de aprender a vivir juntos. Esto está relacionado con el concepto de socialización o proceso del ser humano mediante el cual, a lo largo de su ciclo vital, integra a sus estructuras mentales y personales, actitudes socioculturales mediante las influencias que cada uno adquiere de su relación con el entorno, experiencia e interacciones con el medio social y cultural.

Betina y Contini exponen en su artículo sobre las habilidades sociales en niños y adolescentes que:

> *Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización. (2011, p. 161)*

No podemos continuar sin hacer mención la inteligencia emocional como instrumento que permite a las personas interactuar y comunicarse con los demás, muy relacionado con lo descrito en apartados anteriores sobre la Teoría de la Mente y el concepto de empatía. Todos ellos son relevantes en la etapa adolescente, pues son numerosos los cambios físicos y psíquicos que encontramos en este periodo, y no todos esos cambios son iguales en todas las personas, varían en función de su contexto, vivencias y desarrollo que haya sufrido el niño durante su infancia. De aquí la importancia de trabajarlo durante el periodo de la adolescencia, con la intención de facilitar a todos los jóvenes la transición entre sus etapas, y más concretamente ayudarles a desarrollar conductas o destrezas que les permitan interactuar con los demás, mostrar sus deseos, sentimientos o actitudes.

Numerosos estudios han demostrado que los adolescentes con un mayor desarrollo de su inteligencia emocional tienen mejor salud física y mental y gestionan mejor los conflictos que pueden aparecer en esta etapa a nivel emocional.

Mayer y Salovey, conocidos como los padres de la inteligencia emocional (IE), definen este concepto como:

> *la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. (1997, p. 10)*

El buen desarrollo de la IE y las relaciones sociales óptimas están interrelacionadas, siendo ambos términos indisociables entre sí. Con ello entendemos que presentan una relación bidireccional: para que las relaciones sociales y la comunicación con el entorno sean favorables, debemos atender el desarrollo de la inteligencia emocional en nuestros jóvenes. Pero ¿por qué en la adolescencia? Extremera y Fernández-Berrocal en su artículo sobre la IE en la etapa adolescente nos cuentan que:

> *Uno de los retos más importantes de un adolescente es establecer y mantener unas buenas relaciones sociales con las personas de su entorno. En este sentido, un adolescente emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás. Diferentes estudios han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y unas relaciones sociales positivas, señalando que los adolescentes más habilidosos emocionalmente tienen más amigos y mejores relaciones interpersonales. (2013, p. 37)*

En la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria podemos observar las diversas alteraciones emocionales y físicas en los jóvenes. Todos ellos, pasan gran parte del tiempo en la escuela y sus relaciones sociales dependen, en gran medida, de los sucesos que acontecen en las aulas y espacios de ocio escolar. Grandes investigadores nos hablan de la importancia de atender las habilidades sociales e IE en los jóvenes desde los centros, pues su éxito académico depende de la estabilidad psicosocial y emocional que presentan. Por ejemplo, un alumno con problemas para relacionarse, en situación de aislamiento o rechazo social,

presenta un estado depresivo y emocionalmente negativo, con lo que su rendimiento académico se verá influido por ello y sus resultados estarán relacionados directamente con el estado de su inteligencia emocional.

Asegurarles a nuestros alumnos una adolescencia plena les permitirá desarrollarse en un futuro próximo como personas en condiciones mentales, académicas y sociales óptimas y saludables. Son numerosos los autores que cada vez con más frecuencia estudian la correlación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la adolescencia. Ejemplo de ello lo encontramos escrito de Buenrostro-Guerrero et al. (2012), quienes estudiaron esta temática verificando que los alumnos con alto rendimiento académico obtuvieron mayores puntuaciones en su inteligencia emocional, siendo esta relación significativa y positiva en todas sus variables estudiadas.

Antes de atender a la metodología utilizada para desarrollar dicha intervención, debemos resaltar el objetivo general de este trabajo, donde se pretende mejorar el desarrollo de las habilidades sociales e inteligencia emocional en alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)

2. Metodología.

Para desarrollar este trabajo hemos utilizado una metodología cualitativa adecuada al carácter de dicha investigación, centrándonos en el uso de la observación participante y el análisis de documentos como técnicas de recogida de datos. El proceso de investigación incluye tres fases especificas bien diferenciadas:

Fases de la investigación	
1. Análisis de la población.	En este primer momento, se considera el análisis de la población, donde se utilizaron diferentes técnicas para conocer las características que la definen: Análisis de documentos: se realizó un análisis del contexto e características de grupo en el que se desarrolla el proyecto. Observación participante: Se realizaron 2 sesiones de observación previa para recoger, en base a los datos anteriores, algunos aspectos relevantes para el desarrollo y aplicación del programa: hipersensibilidad, fobias, dolencias musculares o articulares, relaciones e interacciones del grupo, expresión emocional, etc.
2. Diseño y adaptación del programa.	Durante esta fase, dedicamos a adaptar el programa a las necesidades de los alumnos a los que iba destinado, teniendo en cuenta las consideraciones recogidas en el apartado anterior.
3. Aplicación del programa	Posteriormente, la puesta en práctica del programa lleva consigo el seguimiento en un diario de campo de los avances, logros, dificultades encontradas durante el desarrollo del mismo.
4. Recogida de resultados.	En esta última etapa, recogimos los resultados de la investigación para observar los efectos del tratamiento empleado a estos alumnos.

Tabla 1. Fases de la investigación (Elaboración propia).

Atendiendo el aspecto social y educativo de esta propuesta, vamos a utilizar una metodología de investigación de carácter cualitativo, apoyada en un paradigma interpretativo, donde el método de investigación utilizado es el etnográfico.

Como nos cuenta Cotán, "en la metodología cualitativa, el investigador tiene que centrarse en dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a partir de las experiencias reales de las personas" (2016, p. 45) siendo este matiz imprescindible para comprender la principal actuación del profesional previo a su implementación.

El carácter etnográfico de esta investigación es muy necesario en esta intervención. A pesar del nacimiento antropológico de la etnografía, su llegada a la educación se remonta a los años 60 viniendo a ser cómo cuenta Moreira:

> *una adaptación de la etnografía a la educación, una vez que el fenómeno de interés de la investigación educativa es, en último análisis, el proceso educativo, no una cultura o un grupo social en sí mismos. Dichos estudios etnográficos han incluido, por ejemplo, un aula en particular, un pequeño grupo en un aula o en una escuela, escenas o diálogos en el aula, relaciones escuela-comunidad, etc. (2002, p. 8)*

La doctora en Ciencias de la Educación y experta en metodología Pilar Colás nos cuenta:

> *La etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objeto de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad. Por tanto, la cultura es la temática central. Por cultura se entiende todo lo que los humanos aprenden y que se plasma en «patrones de conducta» y «patrones para la conducta». (1998, p. 233)*

Esta es la finalidad de este proyecto, entender y conocer los patrones de conducta del grupo investigado, para poder partir de las necesidades de los sujetos y con ello fomentar su desarrollo a través de la adecuación de este programa a sus patrones individuales.

Debemos resaltar algunos de los principios pedagógicos que sustentan la base metodológica de nuestra intervención:

- El alumno es el centro de su propio aprendizaje.
- Partimos de las necesidades previas del alumno.
- El aprendizaje requiere de un acompañamiento guiado.
- Se diseñan situaciones didácticas que propician el aprendizaje del alumno.
- Se favorece el desarrollo cultural del alumno.
- Uso de estrategias metodológicas diversas para atender a la diversidad.
- Fomentamos la educación inclusiva.

A su vez, debemos resaltar el carácter proactivo, socializador, dinámico, inclusivo, adaptativo y flexible de nuestra intervención:

- Proactivo: esta investigación parte del diagnóstico de necesidades que debe realizar el investigador para adecuar el programa a los destinatarios.
- Socializador: la intención de compartir y fomentar las relaciones dentro del grupo son la finalidad de este programa creando durante su implantación un clima empático y colaborativo.
- Dinámico: nos centramos en una metodología activa y energética que precisa de la implicación de los sujetos y su participación.
- Inclusivo: es la finalidad principal de este programa, trabajar con los sujetos para fomentar la inclusión dentro del grupo del que forman parte y del que deben desarrollarse como personas íntegras.
- Adaptativo: este programa no presenta una estructura prefijada, se adapta a la necesidad que surge en el trabajo de campo para amoldarse y dar respuesta a los destinatarios.
- Flexible: pues es un programa articulado, donde la amplitud de movimiento del investigador y del grupo investigado van dirigiendo el transcurso e implementación de dicha propuesta.

Entre las técnicas e instrumentos de recogida de datos, podemos encontrar diversas formas de obtener información atendiendo a las diversas partes en las que se desarrolla.

Técnicas e Instrumentos de Recogida de datos	Técnicas e instrumentos utilizados
1. Análisis de la población.	Análisis de documentos: se realizó una revisión del Pal de centro para analizar las características del contexto. Observación participante: Se contabilizaron el número de incidencias producidas en el aula por los motivos principales del proyecto (poco desarrollo de sus habilidades sociales y falta de gestión o expresión emocional) en una escala de registro.
2. Diseño y adaptación del programa.	Durante esta fase, dedicamos a adaptar el programa a las necesidades de los alumnos a los que iba destinado, teniendo en cuenta las consideraciones recogidas en el apartado anterior.
3. Aplicación del programa	Posteriormente, la puesta en práctica del programa lleva consigo el seguimiento en un diario de campo de los avances, logros, dificultades encontradas durante el desarrollo del mismo.
4. Recogida de resultados.	En esta última etapa, recogimos los resultados de la investigación para observar los efectos del programa empleado a estos alumnos y utilizando la observación y el registro del diario en base a la escala de observación inicial para evaluar su eficacia.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de Recogidas de Datos.

Para abordar estos análisis utilizamos, técnicas descriptivas para analizar los resultados y datos recogidos durante las fases que enmarcan dicha propuesta de intervención.

En cuanto a la temporalización, este programa tiene una duración de un año escolar, empezando la primera fase en septiembre y finalizando en julio. Su duración semanal era de 1 sesiones de 1 hora, creando un espacio de asamblea donde se gestionaban los conflictos, se trabajaba la expresión corporal y se utilizaban principios de música y danza como elementos liberadores de gestión emocional.

2.1. Participantes.

Los sujetos que conforman esta muestra pertenecen a un Centro de Educación Concertado de la ciudad de Sevilla, de índole religiosa, compuesto por 6 unidades de Infantil, 12 unidades de Primaria, 8 de ESO concertadas, 2 aulas específicas de autismo y 2 aulas de PCPI, que recogen a un total de 775 alumnos divididos en 211 en infantil, 384 en primaria, 280 en secundaria, 10 en aulas específicas y 34 de PCPI.

Entre estos, utilizamos un aula de 1º de ESO compuesta por 30 alumnos entre 12 y 16 años, de los cuales el 54% son varones, frente a un 46 % de sujetos femeninos.

Las características de la muestra son muy diversas, pues la situación estratégica del centro colinda con zonas limítrofes entre barriadas de clase alta con barriadas de clase baja, pertenecientes nuestros alumnos en su mayoría a esta última. Estos datos fueron recogidos durante el análisis de la población donde se hizo un estudio de las características del contexto, así como de la zona de procedencia de los sujetos que formaban la muestra.

3. Resultados y Conclusiones.

En un primer momento y atendiendo a la primera fase de nuestra investigación, descubrimos como, previo a la implementación del programa, los conflictos en las aulas se producían de forma usual, impidiendo el continuo desarrollo de las clases.

Las incidencias por mala conducta y la falta de resolución de conflictos eran producidas de forma casi diaria en el centro, con problemas individuales y grupales de diversas índoles. La necesidad del profesorado de abordar nuevas técnicas para poder paliar esta situación fue la

que nos llevó a incluir, como terapias alternativas, la Danzaterapia como forma de expresión, gestión y liberación emocional, creando y favoreciendo el clima de convivencia óptimo para su desarrollo académico y profesional en esta etapa tan compleja del desarrollo adolescente.

Durante el proceso, resaltamos en el diario de campo la implicación y motivación femenina en estas terapias conductuales, siendo, en su mayoría, las que tomaban las iniciativas de trabajar la resolución de conflictos y la expresión de sus emociones, tanto de forma oral, como por medio de la danza en las actividades propuestas en el programa. A medida que finalizaba el programa, el nivel de interés se fue igualando, y los alumnos, fueron exponiendo sus dificultades de relaciones sociales en clase para trabajar con sus compañeros, así como cada vez se observaba un mayor disfrute en las actividades dancísticas.

En nuestra intervención, centramos el foco de estudio en proporcionarle al grupo habilidades de expresión y liberación emocional mediante el uso del movimiento libre, así como la concienciación de adquirir habilidades y destrezas que fomenten una comunicación e interacción adecuada. En esta línea, nos centramos en fomentar un trato cercano entre los componentes del grupo donde se desarrolló principalmente la escucha activa, observación entre iguales y la empatía como bases para cambiar la situación del grupo. Por ello, recogemos en el diario de campo cómo la atención que se prestaban en la asamblea entre unos y otros aumentaba conforme avanzábamos en el número de sesiones, tanto aumentaban los silencios por escucha como las intervenciones y respuestas empáticas hacia sus compañeros. A su vez, la observación en la libertad de movimientos aumentó, dedicaban tiempo a mirar al otro, llegando en numerosas ocasiones a activar el efecto espejo (reproducir los movimientos observados) e interaccionando entre sí cada vez con mayor frecuencia. Sus expresiones fueron aumentando, la amplitud de movimiento era cada vez más rica y el contacto entre compañeros era directamente observable.

Por ello, a medida que se desarrollaba el programa el número de incidencias en el aula por problemas de comportamiento o conflicto entre los chicos y chicas, disminuyeron notablemente, recogiendo en nuestros resultados una disminución a finales de curso del 70 % en incidencias por problemas de conducta. A su vez, en observaciones durante el recreo O tiempo de ocio, descubrimos como los alumnos del aula pasaron su tiempo libre relacionándose entre ellos, con lo que el número de interacciones sociales aumentó significativamente en comparación con la falta de relación existente principios de curso.

Con esto podemos verificar el cumplimiento de nuestro objetivo, llegando a la conclusión que, tras utilizar la danza terapia como estrategia educativa para gestionar la inteligencia emocional y mejorar las habilidades sociales en el grupo, los chicos y chicas aumentan sus relaciones sociales y disminuye el número de conflictos producidos entre ellos, así como han adquirido nuevas pautas de comportamiento, expresión, conducta, y desarrollo de sus habilidades sociales en relación al desarrollo de su inteligencia emocional.

Es por todo ello que, con la implementación de dicha propuesta y acorde a la consecución de los objetivos planteados, el alumnado no solo desarrolla su IE, también desarrolla una conciencia corporal que le permite utilizar su cuerpo como vía de expresión mejorando sus relaciones inter e intra-personales, pues a través de la danza y con las actividades grupales planteadas, conocen otras formas de exteriorizar su sentir empleando el propio cuerpo como vía de expresión y recepción de elementos comunicativos. Además, atendiendo al desarrollo de habilidades sociales, conseguimos que este colectivo favorezca y promueva su integración social relacionándose con los demás mediante el trabajo en grupo, desarrollando factores como la autonomía en el movimiento y expresión no verbal, su autoestima, su empatía y su participación con el medio que le rodea. Por esto último, desde nuestras sesiones se trabaja el

concepto de teorías de la mente, pues se enseña al alumnado en diversas actividades a entender el mundo social que les rodea, de forma que consiguen desarrollar indicadores de expresión y movimiento respecto a su comunicación expresiva y receptiva que se adhieren a sus patrones de comportamiento.

Referencias bibliográficas.

American Dance Therapy Association. Recuperado el 10 de marzo de 2022 de: https://www.adta.org

Betina A. y Contini, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades. Vol. XII, Nº. 23, pp. 159-182.

Cardillo, N. J. (2018). Addressing Bodily/Kinesthetic practices in Dance/Movement therapy programs: A field study. Available from Health & Medical Collection; ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/addressing-bodily-kinesthetic-practices-dance/docview/2198698924/se-2?accountid=14744

Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana perpectiva desde la Psicología Positiva. Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad. Nº 9, pp. 45-64.

Colás, p. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. Métodos de investigación en psicopedagogía. (pp. 225-246). McGrawHill.

Cotán Fernández, A. (2016) El sentido de la investigación cualitativa. Escuela Abierta. Nº 19, pp. 33-48.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Dewey, J. (1934). Art as experience. Balch and Co.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Simon and Schuster.

Dulicai, D., Hays, R., & Nolan, P. (1989). Training the creative arts therapist: Identity with integration. The Arts in Psychotherapy, 16(1), pp. 11-14.

Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. Padres y Madres, Journal of Parents and Teachers, Nº 352, pp. 34-39. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170

Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. Bloomsburg Press.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence En P. Salovey y d. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators, pp. 3-31. Basic Books.

Meher, V., Baral, R., & Bankira, S. (2021). An Analysis of Emotional Intelligence and Academic Performance of Four- Year Integrated B.Ed. Trainees. Shanlax International Journal of Education, 9(2), pp. 108-116. https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3555

Moreira, M. A. (2002) Investigación en Educación en Ciencias: Métodos cualitativos. (Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias) Universidad de Burgos, Departamento de Didácticas Específicas.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación

de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Payne, H. (2017). The psycho-neurology of embodiment with examples from Authentic Movement and Laban Movement Analysis. American Journal of Dance Therapy. 39(2), pp. 163-178.

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica». Anuario de psicología / The UB Journal of psychology. Vol. 38, Núm. 2, pp. 321-3, https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/97482

Röhricht, F. (2009) Body oriented psychotherapy. The state of the art in empirical research and evidence-based practice: A clinical perspective, Body, Movement and Dance in Psychotherapy. An International Journal for Theory, Research and Practice, 4:2, pp. 135-156, DOI: 10.1080/17432970902857263

Stark, A. (1980). The evolution of professional training in the American Dance Therapy Association. American Journal Dance Therapy. 3(2), pp. 12-19.

Reflexiones sobre el contexto familiar lector en los niños de 3 a 5 años.

Gisela Consolación Quintero. Universidad Nacional de Educación (Ecuador).
Wilson Javier Rojas Preciado. Universidad Técnica de Machala (Ecuador).
Elmina Matilde Rivadeneira Rodríguez. Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

1. Introducción.

Los resultados que se presentan a continuación forman parte de un proyecto de investigación titulado: *Estrategia educativa para promover la prelectura en los niños de 3 a 5 años de educación inicial en la provincia de El Oro*, Ecuador. El proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario mediante Resolución No. 522/2021 del 29 de diciembre de 2021. El precitado proyecto se encuentra en ejecución por el Grupo de Investigación "Escuela, familia y comunidad", adscrito a la Coordinación de investigación e innovación de la Universidad Técnica de Machala y en cooperación con la Universidad Nacional de Educación.

El hogar es el primer lugar donde se inicia al niño en la lectura. En ese espacio, el niño tiene la posibilidad de conectarse con la palabra, con los libros, al verlos se da cuenta que no están solo de adorno en un lugar de la casa, que pueden ser tocados y leídos, pero, a veces ni siquiera existen libros en los hogares, ¿cómo se inicia el niño en la lectura? Esa es una excelente pregunta que nos lleva directamente a pensar en los factores que inciden en la lectura; uno de ellos es el contexto familiar, las personas que viven con el niño, la mayoría de las veces es su familia: padres, hermanos, tíos o abuelos. Esa familia hará la gran diferencia en la vida de ese niño a quien hay que leerle porque aún no decodifica, no obstante, si el niño vive con personas que no leen su presente y futuro, puede ser otro, ya que la falta de hábitos lectores dificulta el desarrollo de las capacidades intelectuales, como son la imaginación, la curiosidad, la creatividad, el pensamiento de los niños (Sánchez y Morales, 2017) y (Achipiz, 2016).

En efecto, es necesario en la primera infancia la estimulación del lenguaje, esta se lleva a cabo en el contexto familiar mediante técnicas, estrategias, actividades, recursos lúdicos (Sotomayor, et al. 2020). El contexto familiar se convierte en el espacio donde el niño inicia el proceso de adquisición del lenguaje a partir de lo que escucha y lee, sin embargo, ¿por qué en algunos contextos familiares no se lee lo suficiente? Y no se trata de decodificar, sino de hacer de la lectura un momento estelar, de aprecio, de gozo, de estética, de encuentro familiar. Estudios como los de Correa y Lara (2020) y Andrés et al (2010), corroboran la importancia que tiene el contexto familiar en el proceso de adquisición del lenguaje y el inicio de la prelectura. A pesar de saberse que hay que leerle al niño desde antes de nacer, los padres no lo hacen, porque ellos no leen lo suficiente. Por ello, el propósito de este estudio es analizar la importancia que tienen los contextos familiares lectores para la estimulación del lenguaje en los niños de 3 a 5 años y su iniciación en su proceso prelector.

2. Metodología.

En lo que respecta a la metodología en esta investigación, se utilizó la técnica del análisis de contenido aplicable a discursos, información, mensajes, textos, imágenes entre otros. El análisis: sobre la base de los siguientes pasos: a) se definieron las categorías para la

identificación y organización de los contenidos a partir del marco teórico de la investigación, estas categorías fueron: contexto familiar lector y lectura y b) se analizaron las aportaciones de los autores sobre los contextos lectores familiares y sobre la lectura.

El corpus lingüístico, objeto de análisis estuvo integrado por dos categorías: contexto familiar lector y lectura. Se aplicó el análisis de contenido según Bardin (2002), en el que se analizan los textos a través de categorías o indicadores, para ello se diseñó una matriz en la que se registró la información, posteriormente, se compararon los resultados y se establecieron regularidades.

3. Resultados.

3.1. Contexto familiar lector.

El contexto familiar lector, llamado también contexto alfabetizador, es concebido por (Graves y Juel, 2000 como se citó en Manzano, 2016) como:

> el conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito. (p. 64)

Una de las principales interacciones es la llamada lectura en voz alta, una actividad que pareciera trivial como parte de la cotidianidad hogareña, pero, según estudios realizados por Trelease (2014), la lectura en voz alta es mucho más importante que los deberes, cuestionarios, fichas que pueden llevar a cabo los niños. Existe un énfasis desmedido en realizar deberes, pero se olvida pedirles a los niños que lean y disfruten también lo que leen, aún más grave, se olvida leerles a los niños. Si el padre, la madre, los abuelos o los tíos hablan con los niños de 3 a 5 años, también pueden emplear ese tiempo en leerles en voz alta, si cada día la familia tomara tan solo media hora para leerle a los niños estarán contribuyendo a que el cerebro de los menores asocie un encuentro familiar agradable con la lectura para que desarrollen el vocabulario y para mostrar que leer no es un fastidio sino un placer, porque es el momento del encuentro familiar.

Los niños no nacen con el placer de leer, ese placer se despierta con la práctica. Para ello, hay que mostrarles a los niños de 3 a 5 años que la lectura da placer porque se disfruta. Todos los seres humanos buscamos de manera intuitiva y premeditada el placer, por tanto, hay que interactuar con los niños desde allí. Esa interacción se lleva a cabo cuando se encuentran textos que atraen la atención de los niños y también porque esa media hora de lectura acerca los corazones de la familia, leer en familia, debe ser el lema de todo hogar.

Los textos para los niños de 3 a 5 años deben seleccionarse con determinados criterios; y al decir textos entiéndase que se hace referencia a diversos materiales: canciones, juegos, cuentos, leyendas que reúnan uno o varios de los siguientes criterios. Lluch (2010) manifiesta que el primer criterio que hay que tener cuenta es el respeto por el lector: a) que sean propios del lugar b) que expresen valores culturales similares a los suyos c) que puedan enriquecer su propia cosmovisión y d) que respondan a las necesidades, gustos e intereses de los niños. El segundo criterio tiene que considerar el enfoque diferencial y de género (materiales bilingües), que cuestionen aspectos culturales muy enraizados en nuestra sociedad como el machismo, la xenofobia. Un tercer criterio considerar la calidad literaria: ilustraciones, contenido, formato y diversidad de géneros. Un cuarto criterio es tener en cuenta una diversidad de autores; tomar en cuenta, además de la producción nacional ecuatoriana, la enorme producción internacional que tiene una gran riqueza. Existe la idea de que solo hay

que leer a los autores nacionales, consideramos que hay que abrir las posibilidades culturales para el crecimiento lector. Quinto criterio, considerar los contenidos y los abordajes de los materiales. Sexto criterio considerar las edades y gustos de los lectores. Sexto criterio, que presenten diversidad de formatos: literatura de tradición oral, cuento, poesía, canciones, libros ilustrados, libro álbum, videos, películas. Séptimo criterio, libros que permitan ampliar el mundo de los lectores, que faciliten la conversación, que permitan la reflexión personal y la actitud crítica, que tengan una visión amplia de la vida, del trato a la naturaleza y de los seres humanos, que no sean discriminatorios en ningún sentido.

Otro aspecto fundamental, que es importante considerar en los hogares, es que la lectura debe hacerse una práctica permanente. Todo aquello que se practica se aprende y perfecciona. Todos los días en los hogares se llevan a cabo prácticas domésticas diarias que forman parte de la rutina familiar: preparar los alimentos, bañarse, ver televisión, jugar, trabajar o ir a la escuela; de esa misma manera los niños necesitan darse cuenta que la lectura es una práctica diaria, pero no como obligación de la escuela, sino como una actividad placentera. Si los niños ven desde pequeños que los libros y la lectura forman parte de las actividades diarias de la familia, le encontrarán un sentido a la lectura y la harán parte de su vida, como algo normal.

En los estudios analizados se observa claramente que la familia cumple un papel decisivo para el acercamiento de los niños al lenguaje y a la prelectura. Los niños imitan todo que hace el adulto, desde que nacen están imitando a los adultos. Si viven en un contexto familiar en el que la lectura juega un rol crucial así lo asimilarán los niños, por tanto, la lectura se convertirá es un aspecto más de su rutina familiar de vida. Padres que leen, niños que leen; sucede lo contrario también; padres que no leen, niños que no leen. En la medida que el contexto familiar sea rico en interacciones comunicativas: conversaciones, canciones, juegos, narraciones, lecturas, dramatizaciones, títeres, se generará una inmensa posibilidad de experiencias de vida que están ligadas a la palabra, a la lectura y, en esa medida, el vocabulario del niño se incrementará y tendrá más posibilidad de éxito en su futuro escolar. Un niño que tenga un amplio vocabulario entenderá más rápido a los adultos.

En un hogar donde se lee, se conversa más, se pregunta sobre lo leído, se dan respuestas y hay más comunicación. Hay que proveer a los niños en los hogares el espacio para el diálogo, muchos niños pasan más de tres horas conectados a un televisor o a un dispositivo móvil. Ese tiempo valioso puede emplearse no solo en leerles sino, conversar, cantar con ellos, preparar títeres, inventar historias, cambiar los finales e inicios de los cuentos; son muchas las actividades llamadas interacciones que desde el hogar conectan a los niños con el lenguaje y la prelectura.

3.2 Análisis de las diferentes concepciones de la lectura.

La lectura es el corazón del desarrollo de un ser humano. Imposible vivir sin leer. No se lee solamente para la formación escolar y académica; sino que todo nuestro mundo gira alrededor de la lectura. Se leen instrucciones, recibos, manuales, facturas, noticias, redes sociales, libros, folletos, manuales, etc. Por tanto, leer es un acto cotidiano y al igual que la escritura es un acto complejo considerado una práctica social real (Belinche 2013).

La lectura ha atravesado por diversas definiciones de acuerdo con la concepción teórica que se aborde. Dubois (1991) llevó a cabo un estudio de las diversas teorías por las que ha transitado la lectura durante varias décadas. Para Dubois, la lectura puede identificarse en tres concepciones teóricas: la primera, la considera como un conjunto de habilidades que a su vez se subdivide en varias habilidades; la segunda, la concibe como proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje y; la tercera que se deriva de la teoría literaria, la define como un

proceso transaccional con dos posiciones bien diferenciadas que puede asumir el lector: la eferente y la estética. La eferente se relaciona con la ganancia de información que provee la lectura y la estética con las emociones y sentimientos que puede manifestar el lector ante el material impreso.

La lectura, concebida como conjunto de habilidades, queda simplificada al dominio de ciertas habilidades que pueden ser entrenadas y desarrolladas en orden jerárquico. Se inicia al niño con el reconocimiento de las palabras hasta llegar a las habilidades para incrementar la comprensión y evaluación de lo escrito. La enseñanza aprendizaje bajo este enfoque se da de las partes al todo, negando la forma natural como el niño aprende, pues lo hace de forma holística; comprende el texto en todas sus dimensiones incorporando sus experiencias y asimismo lo siente y lo vive. Bajo estas condiciones es imposible pedirle al lector que siga una secuencia de pasos cuando su mente, en el proceso, ha ido mucho más allá de la simple identificación de una palabra. Esta concepción se ve claramente retratada en la utilización de los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, los llamados métodos analíticos, van de las partes al todo; por ejemplo: el alfabético, fonético y silábico. Lo más criticado de estos métodos es que se relega la compresión para resaltar aspectos como la perfecta pronunciación y entonación, que, si bien son importantes, no representan la única meta al leer. Estos métodos mecanizan el aprendizaje porque se hace énfasis solo en la correspondencia entre grafema y fonema.

La segunda concepción sobre la lectura es aquella que la considera como proceso interactivo. En esta teoría juega un papel clave el lector porque, al momento de leer, pone en marcha su competencia lingüística, el uso de sus hipótesis y respuestas sintácticas, semánticas y léxicas. Esta concepción, derivada de la psicolingüística, emplea los llamados métodos globales de lectura. Estos consisten en el aprendizaje de la unidad completa de la palabra o frase. Estos métodos, a diferencia de los analítico, van del todo a las partes, de allí que se han clasificado dentro de los métodos sintéticos, parten de la unidad total de la palabra. Lo más importante en estos métodos es la relevancia que le dan al lector en el proceso de lectura. Ya no se obtendría solamente información del texto escrito, sino que el lector aporta significado a partir de la interacción con el texto.

La tercera concepción sobre la lectura derivada de la teoría literaria, es aquella que considera que es un proceso transaccional; fue desarrollada por Rosenblat (citada en Dubois, 1991). El aporte fundamental de esta concepción consiste en el desarrollo de una actitud estética frente al texto que va más allá de la posición eferente, siendo esta última la que solo busca información de lo leído, mientras que con la estética se le da preponderancia a lo que siente el lector. Esta concepción de la lectura no solo la considera como proceso interactivo, sino que la enriquece con una nueva posición ante el texto; la de sentirse libre para expresar las emociones que produce la lectura. No hay duda que bajo esta visión "cada lector con sus referencias vividas le da vida al texto, mientras tanto, este se encuentra estático, sin significado. Al leer el texto y el lector se compenetran tan íntimamente que se opera entre ellos una transacción que finalmente se convierte en una relación altamente agradable" (Dubois, 1991). En esta teoría no existe un método para enseñar a leer, lo que se busca es el desarrollo simultáneo de las dos posiciones: la estética y la eferente.

Bajo estas consideraciones sobre las diferentes concepciones de la lectura, se presentan implicaciones didácticas que se abordan ingenuamente en algunos hogares y centros educativos. Hay que enseñarle a los niños, jóvenes y adultos que leer es comprender y sentir y esto también hay que enseñárselo a los padres de familia para que los trasladen a los hijos. Si los padres de familia conciben la lectura como el momento de goce, de placer, asimismo lo

vivirán en sus hogares con los niños. Si no hay obtención de placer en la lectura será un descifrado de grafemas a fonemas o una simple decodificación. Se observa claramente que leer es comprender y sentir lo que se lee, no es decodificar solamente. Hay que mostrarles a los niños de 3 a 5 años que la lectura tiene sentido estético para ellos, que se puede disfrutar. No puede llevarse a cabo el proceso lector en forma aislada: la decodificación, la comprensión y el desarrollo de una actitud estética como si fueran bloques separados, todos confluyen en un mismo momento y forman parte del proceso de lectura y de esta manera hay que vivirlo en los hogares.

4. Conclusiones.

A partir de las consideraciones presentadas se derivan un conjunto de acciones que necesariamente deben llevarse a cabo en el hogar. Los padres de familia o el contexto familiar lector deben estimular en los niños el amor por la lectura, pero esto sucederá cuando de igual manera esos padres o familiares sientan ese amor por la lectura.

Ningún esfuerzo que se haga será suficiente para que en los hogares de los niños ecuatorianos se lea; por ello, es necesario sensibilizar a los padres de familia ante todo un mundo de posibilidades e interacciones que pueden llevar a cabo en el hogar para involucrar al niño con el mundo de la palabra, de la lectura; de la vida.

Si bien es cierto que el contexto familiar es el primer lugar en donde el niño se acerca a la lectura, no menos cierto es que los docentes de los niños de 3 a 5 años pueden y están llamados a implicar a los padres de familia en un proceso de lectura que les permita a los niños la posibilidad de soñar, imaginar, crear, fantasear y; sobre todo, conversar. Conversar sobre lo que los padres les leen a sus hijos, conversar sobre lo que hacen en casa. Bien lo afirma Aya, (2019), para lograr el proceso lector es recomendable que los docentes orienten, instruyan y motiven a los padres de familia a trabajar juntos como comunidad para desarrollar en los niños el hábito lector. La familia tiene como objetivo dar a los individuos seguridad afectiva, económica, guía educativa, normas de conducta, hábitos, valores y habilidades para desempeñar dentro y fuera de su contexto (Aguaded, 2000) por ello, "todo acto, palabra, objeto o acción que despierta el interés del niño y lo promueve a alguna acción" (Sánchez, 1990, p. 13) hacia la lectura estará abonando en un campo fértil para el éxito escolar y de vida de ese ser humano.

Los padres de familia deben facilitarle al niño diversos materiales con variados discursos, acordes a la edad y con el contexto cultural de los niños. Los mensajes de estos materiales serán significativos porque representarán la realidad del niño, esto facilitará un acercamiento a la lectura. El énfasis al leer será conectar al niño con el placer con el disfrute, de esta manera asociará la lectura con un momento placentero; para ello, los padres de familia permitirán que los niños pregunten, expresen sus emociones y diferentes impresiones que le produce el material; sea juego, canciones, libros. No importa que los padres sean pobres o ricos, negros o blancos, que hayan estudiado o no; lo que importa es que los padres sientan la urgencia de motivar a sus hijos a conectarse con el mundo de los libros. Por tanto, es fundamental atender el contexto familiar para motivarlos a que realicen acciones que propician el acercamiento del niño a la lectura. La propuesta es un sistema de talleres y seguimiento a los padres que los sensibilice hacia la urgente necesidad de leer en el hogar.

Referencias bibliográficas.

Achipiz, M. (2016). Propuesta didáctica para guiar la lectura autónoma en los niños. Tesis de maestría. Colombia.

Aguaded, C. (2000). La aplicación de la familia en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje lector. *Revista de Educación, 2* pp. 313-318. Universidad de Huelva. Url. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1903/b11797137.pdf?sequence=1

Andrés, Ma. Laura, Urquijo, S., Navarro, J. Gasrcía-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. Revista Europea de Educación y Psicología, 3 (1). pp. 129-140. URL https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736010

Aya, D. (2019). Hábitos lectores en niños de preescolar, implementación de un proyecto de aula. Trabajo de grado. Maestría. Colombia. URL https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2055

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Akal.

Belinche, Marcelo y equipo Anuario de investigaciones (2013). Leer y escribir, prácticas sociales continuas, noviembre 2014. URL. http://www.anuariodeinvestigaciones.com/

Correa, D y Lara, L. (2020). Estimulación temprana del lenguaje dentro del contexto familiar para niños entre 0-3 años de la Coop. San Eduardo. Sistematización de experiencias prácticas de investigación en opción al título de psicólogo. Psicología desde el caribe. N° 20, agosto-diciembre. URL https://www.researchgate.net/publication/28217051_Los_ninos_y_las_familias_frente_a_las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_las_Comunicaciones_tics

Dubois, María Eugenia (1991). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Argentina. AIQUE.

Lluch, G. (2010): 10 Consejos para seleccionar lecturas. Familias. Confirma. Familias. Madrid: Ministerio de Educación. URL. http://gemmalluch.com/esp/portfolio-item/10-consejos-para-seleccionarlas-lecturas

Manzano Aragüez, Desirée (2016). Intervención educativa en Educación Infantil en el contexto de la legislación escolar. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación. URL.

http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Dmanzano/MANZANO_ARAGUEZ_Desiree_Tesis.pdf

Sánchez, M. y Morales, M. (2017) Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. Universidad del Norte. 26. 61-81. URL. https://dpi.org/10.14482/zp.26.10213

Sotomayor, K; Merizalde, N; Borja, J, y Jurado- Vásquez, P. (2020). Programa de actividades lúdicas para estimular el desarrollo del lenguaje expresivo en niños de 3 años.

Trelease, J. (2014). Manual de la lectura en voz alta. Tercera reimpresión. ISBN 9589342205. Fundalectura. Colombia.

Importancia de la prelectura en los niños de 3 a 5 años en Educación Inicial.

Sonia Elizabeth Carrillo Puga. Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

Norma Carmen Carmona Banderas. Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

1. Introducción.

La prelectura es de gran relevancia al considerarlo en los niños en edad temprana, puesto que aprenden a reconocer diferentes sonidos, incorporar nuevas palabras y pronunciarlas, generando logros significativos, este proceso pre lector se acrisola con el apoyo permanente de los padres de familia, docentes y comunidad que acompaña al niño durante su etapa preescolar. Es preciso resaltar la importancia de establecer, recursos, estrategias, material lúdico, textos, durante los procesos de enseñanza aprendizaje para fomentar la creatividad, imaginación con el fin de promover el arte pre lector en los niños.

Las aportaciones de Ayala y Arcos (2021) hacen mención que los niños realizan una interacción entre las imágenes y textos que el adulto en dependencia a lo que el adulto le proporciona; son los padres de familia, la escuela y la sociedad, los responsables de estimular la prelectura y lectura en los niños, de manera positiva se debe favorecer a los niños espacios agradables, motivadores, fomentando experiencias significativas a través de los cuentos, poesías, rimas, canciones, como parte de la literatura diaria para desarrollar el gusto por la prelectura.

Es importante resaltar que el niño antes de aprender a leer, ya tiene su cerebro activo las mismas regiones que las de un adulto, y que este primer conocimiento de la lengua es inconsciente e implícito. Suscrito por el Ministerio de Educación en el Currículo Ecuatoriano (Mineduc, 2014) considera el ámbito de Comprensión y Expresión de Lenguaje, en este ámbito, se potencia el desarrollo del lenguaje en los infantes, como elemento fundamental de la comunicación, en la que el niño expresa sus ideas, sentimientos, emociones mediante símbolos verbales y no verbales, ayudándolo a relacionarse y desempeñarse con los demás.

La iniciación a la prelectura se enmarca en una actividad sencilla, motivadora y compleja a la vez, fomentando de forma natural habilidades de expresión y comunicación en los dicentes, durante los procesos de aprendizaje en procesos iniciales. Por su parte Peláez la at, (2020), invitan a recordar que esta habilidad prelectoras es importante para el resto de la vida de los niños, los padres y docentes aumentar su vocabulario.

1.1. Análisis de la prelectura en Educación Inicial.

¿Qué es la prelectura?

De acuerdo con López, (1990) en la primera infancia, los niños no están capacitados para leer, escuchan los cuentos de manera tradicional, con la presencia del narrador generalmente femenino y familiar, con los valores de entonación, ritmo, sugerencia de los gestos. En esta fase son capaces de relacionar el sonido de las palabras con la imagen, para lo cual el adulto

busca espacios pre lectores que ayudan favorecer experiencias significativas a los infantes a través de la utilización de cuentos, fábulas, rimas, canciones, entre otras.

El interés por leer en niños es carente puesto que no son estimulados desde corta edad a la lectura comprensiva lo que ha dificultado su capacidad de comprender y aprender otras ramas de la ciencia. Tanto a nivel mundial como nacional se evidencia niveles de lectura mínimos, por lo que organismos internacionales han intervenido a través de programas de evaluación en respuesta a este problema, en cuanto al rango nacional desde el año 2014 el Ministerio de Educación incluyó en la malla curricular de educación inicial el parámetro de Comprensión y Expresión de Lenguaje (Peláez la at, 2020).

El problema de lectura, se ve reflejado en la sociedad actual, desde la infancia, no todos los niños/as presentan interés por conocer rasgos de lectura y escritura. La UNICEF promueve la lectura, no obstante, existen bajos niveles de lectura en relación a otros países Latinoamericanos, por lo que, la UNESCO ha realizado varias pruebas en las que se revelan esta problemática que conllevan los infantes y adolescentes.

Según López el at, (2013) destacan que para fomentar la prelectura, es preciso que los niños sean instruidos con destrezas lingüísticas (uso activo de la lengua para comunicarse de forma oral y escrita) y cognitivas (procesamiento de información a partir de la memoria, creatividad y pensamiento) lo que les permitirá obtener niveles académicos exitosos, además destacan que los niveles socioeconómicos influyen en el desarrollo de aprendizaje del infante puesto que no todos los hogares tienen la posibilidad de acceder a una educación digna.

Una forma de superar las brechas que se presentan entre los niños cuando ingresan al preescolar respecto a las habilidades prelectoras con las que llegan, es encaminar la instrucción preescolar hacia la consecución de una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas relacionadas con el éxito académico especialmente en los niveles socioeconómicos bajos.

La prelectura manifiesta Arias (2014) considera: una práctica efectiva que promueve la comprensión y aprendizaje en el niño, permitiendo conseguir un mejor desenvolvimiento y razonamiento en el área preescolar y social. Este método de aprendizaje se caracteriza por la relación que existe entre el niño y un adulto. La lectura conjunta es una práctica en contextos letrados, es una forma de interfase entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito que promueve en el niño el aprendizaje de la comprensión y del razonamiento.

Rivadeneira (2018) considera "que la lectura, juega un papel importante en la comunicación e información, en las relaciones personales y afectivas y, sobre todo, en el aprendizaje de los demás en forma interactiva" (p. 35). Para lograr que el niño desarrolle su hábito lector o interés por la lectura infantil, se debe de haber pasado por un proceso de prelectura que haya logrado captar el interés en los niños.

La infancia es el período en el que se adquieren una serie de habilidades, incluida la capacidad de leer y escribir por lo tanto el desarrollo de estas habilidades, están directamente relacionadas con la maduración del sistema nervioso y sus funciones reguladoras. Es por ello que nace la importancia de mantener estos procedimientos en mente para evitar complicaciones en los niños, además se destaca la importancia de la mente, cerebro y educación como la principal ciencia de aporte al conocimiento humano (Pazmiño, 2015).

La prelectura se sitúa como la primera fase de la lectura puesto que se realiza un análisis preliminar del tema de interés a abordar, es por ello que Segovia, Mendoza y Perlaza, (2011)

destacan varias estrategias útiles para incentivar esta práctica a los niños, una de estas con las conversaciones grupales lo que estimulará la participación del niño, los juegos de sonido y la pronunciación de palabras también figuran como otras técnicas necesarias para alcanzar en el menor un buena motricidad buco-facial, por otro lado los juegos de imitación les ayudará a familiarizarse con los sonidos y les estimulará en la articulación de palabras.

Ayuso, Santiago, y Ruíz, (2019), hacen mención de los Bits de inteligencia o Flash Cards ideado por Glenn Doman, quien los clasifica en siete programas: de lectura, escritura, inteligencia, música, matemáticas, física e idioma extranjero. Estos Bits son un método didáctico que va dirigido a los niños de 0 a 6 años, con el objetivo de estimular el desarrollo de competencias básicas que les permitan a los niños a aprender a desenvolverse de manera eficaz.

El programa de Lectura consiste en unidades de información de fácil uso y mostrar a los niños información visual y auditiva de forma rápida a través de la utilización de tarjetas, repitiendo en sesiones cortas para atraer la atención y motivación por parte de los niños en los centros de educación preescolar, mediante la estimulación temprana constante en los niños en la primera infancia.

Por su parte Manobanda (2013) señala que los bits de inteligencia se hace alusión al procesamiento de información que puede realizar el cerebro desde varios accesos sensoriales como la audición, visión, el olfato, tacto y gusto los cuales pueden ser empleados para el estímulo del niño facilitando el aprendizaje desde los primeros años; este tipo de metodología no requiere de esfuerzo físico puesto que únicamente es el cerebro quien trabaja para procesar datos. Por consiguiente, se puede de manera lúdica iniciar a los niños en su proceso pre-lector, implementando BITS de inteligencia aprovechando la plasticidad de sus cerebros durante la primera infancia; para lo cual, el docente potencia sus capacidades de aprendizaje mediante estrategias para conducir al niño al mundo de la lectura de cuentos, fábulas, rimas, trabalenguas entre otras.

El leer es muy importante ya que permite recibir información tanto el que lee como el que escucha y a la vez forma de manera positiva hábitos de análisis, concentración, reflexión, además recrea, entretiene y distrae.

Es por ello que las instituciones educativas y los docentes cumplen un rol importante y tienen a bien el compromiso de actuar en los procesos de aprendizaje estimulando o trabajando con los niños para iniciarlos en la prelectura respetando sus individuales y particularidades de cada uno al momento de cumplir con las actividades planificadas. Frente a esto Cerdas y Murillo, (2017) consideran lo importante de la interacción entre el niño, los padres, la lectura de libros, cuentos, escenarios multi niños, el rol de los hermanos, cuando los hay; los consideran elementos que forman el ímpetu necesario para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños.

La percepción visual en el desarrollo de los procesos cognitivos, es otro mecanismo de importancia para que el niño adquiera conocimientos y desenvolvimiento individual; a través de este método los niños van formando su aprendizaje, concentración y capacidad de análisis, es por esto que Lescano (2014) recomienda que las actividades recreativas se desarrollan mediante juegos de estimulación y conocimiento, despertando la curiosidad en los niños al utilizar textos ilustrados, cuentos, material concreto, afiches, carteles, audiovisuales.

El desarrollo de la percepción visual es importante para la adquisición de la información del medio hacia un óptimo desempeño, al recibir estímulos visuales adecuados ayudará para el propio proceso cognitivo de los niños si no es así se genera, incapacidad específica para

aprender. La prelectura ha sido uno de los procesos básicos de aprendizaje en el preescolar, con este logro el niño estará preparado para un proceso más complicado como la lectura, si se ejecuta la prelectura correctamente se proyecta que no habrá dificultades en los siguientes niveles, además, el niño podrá analizar y expresarse mejor, sin embargo, es preciso que dentro de los hogares se impulse estas prácticas para que se convierta en un hábito (Ortega y Nasimba, 2020).

La prelectura es uno de los procesos fundamentales de aprendizaje del niño puesto que con la adquisición de esta se prepara al niño para la lectura, si la adquisición de la pre lectura se realiza de forma correcta no existirá dificultad alguna en niveles posteriores y se puede fortalecer el nivel en la toma de conocimiento en su carrera profesional. Como lo menciona Cuñat Roldán, M. y Cuñat Giménez, R. J. (2022) en un estudio sobre el cuerpo legal en España entorno a la educación y su relación frente a la prueba PISA, periodo 2000-2018; donde los pilares de la evaluación son las ciencias matemáticas, científicas y lectoras, siendo esta última la referencia a este estudio y donde se puede decir según los mismos autores que si hay una mejoría al final del periodo, dando entender que las políticas aplicada en este país si aportaron a mejorar la capacidad comprensiva en la lectura.

Mientras en Latinoamérica y El Caribe, la diferencia de comprensión entre los estudiantes y más si se combina lectura y escritura. La ley de educación inicial (LEI) a nivel general no es totalmente adecuada para cada país y a pesar de los esfuerzos es notoria la desigualdad y falta de comprensión lectora, el análisis o escritura de contenido y aún más evidente es la falta de incentivación hacia la lectura a futuro. (Stone, 2019).

1.2. Desarrollo del lenguaje oral durante las interacciones sociales en niños de 3 a 5 años.
El lenguaje oral es el principal medio de comunicación humana a través del cual gran parte de los individuos se expresan, entienden ideas y transmiten sentimientos en un espacio y tiempo determinado, por lo tanto, el lenguaje oral se encuentra ligado a las interacciones sociales que el niño tiene en su entorno, especialmente en el salón de clases, donde pasa la mayor parte de sus horas, es por ello que surge la necesidad de definir qué son las interacciones sociales y cómo se dan durante los primeros años de vida de un niño para determinar de manera concreta lo sienten y piensan desde temprana edad (Tarot, 2021).

Se entiende que el lenguaje oral es un medio muy importante de la comunicación humana, a través del cual el individuo se expresa, comprende ideas y transmite sentimientos; en un determinado espacio y momento (Calderón, 2004). En este sentido, las personas tienen la necesidad de buscar, obtener información creada por otras personas relacionándose con el entorno para poder comunicarse y expresarse.

Las instituciones educativas son la puerta principal para la adquisición y desarrollo del lenguaje por lo tanto estos procesos se ejecutan bajo dos etapas preliminares como la prelingüística la cual se compone de elementos perceptivos, auditivos y afectivos los mismos que son fundamentales para la adquisición del lenguaje durante el primer año de vida, por otro lado, también se sitúa la etapa lingüística que engloba el poder que tiene el niño para comunicarse y expresar (Cárdenas y Murillo, 2017).

La adquisición y el desarrollo del lenguaje en los niños desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad constituye un proceso que se da en dos etapas claramente definidas: prelingüística y lingüística. La primera integrada por cuatro elementos fundamentales: desarrollo perceptivo, desarrollo cognitivo, afectividad.

El progreso de la conciencia fonológica en niños y adolescentes se desarrollará lentamente basándose en influencias internas y externas, explorando cómo funcionan los sonidos del habla. Para que adquieran esta destreza fonémica en niños y niñas de 5 años, las clases tendrán que desarrollarse a través de ejercicios y juegos mediante la disposición de sonidos que les ayuden a formar palabras para la prelectura. Ante esto Merino (2019) que una de tácticas que se puede emplear de manera fácil y práctica, son canciones infantiles lo que aportará a desarrollar su conciencia fonológica y su lenguaje.

El desarrollo de la conciencia fonológica en los menores irá evolucionando lentamente de acuerdo a influencias internas y externas, al descubrir la manera en que los sonidos actúan dentro de las palabras.

Para conseguir esta destreza fonológica en los niños y niñas de 5 años de edad, será necesario que en las aulas de clases se realicen ejercicios y juegos mediante la secuenciación de sonidos que les ayuden a formar palabras orientadas al aprendizaje de la prelectura

De acuerdo con Fernández (2017) considera al cuento como instrumento útil para la comprensión en la prelectura, puesto que con este se estimula en el estudiante un criterio de análisis desde pequeño lo que conlleva a la construcción de nuevas ideas y pensamientos, esto beneficiará al niño a ser más comunicativo y capaz de desarrollar su imaginación, sin embargo, se destaca que los cuentos que se lleguen a emplear deben cumplir con dos requerimientos importantes como la estructura y contenido, es decir, los relatos deben ser breves, claros y direccionados a una enseñanza sana y creativa.

El cuento le ayuda por lo tanto al niño o niña a desarrollar aún más la capacidad imaginativa que es muy importante porque es la base de otros procesos mentales que ayudan a desarrollar una educación integral desde los primeros años de vida. Sobre todo, en el nivel inicial y en el nivel primaria, los cuentos son muy atractivos para los estudiantes.

2. Metodología.

La revisión de la literatura aterriza en conceptos claves considerando estudios de otros autores en los últimos cinco años enmarcadas en determinar las características de la prelectura en los niños de 3 a 5 años, la técnica que tributa es la bibliográfica, se aborda las diversas fuentes documentales, mismas que dan orientaciones científicas, informan, tales como artículos, revistas informes etc. Orientado este proceso investigativo con un enfoque de carácter cualitativo. Permiten transformar las fuentes de información y seguir los procesos de revisión interpretación e identificación para el análisis descriptivo de las diferentes teorías de veinticinco y más autores que han realizado estudios científicos y que corroboran con la imperante necesidad de investigar la pre lectura en los infantes de tres a cinco años detallados en el desarrollo teórico.

3. Conclusiones.

Los diferentes autores manifiestan que es importante desarrollar la prelectura como preparación antes de comenzar el proceso lector, si bien es cierto que los estudios sobre la prelectura son escasos, la mayor parte de la bibliografía encontrada versa en la lectura. La prelectura contribuye en el educando en la asociación de las imágenes con la letra, despierta la motivación el interés lector, favorece el vocabulario, la estructura lingüística, la imaginación desde la comprensión y expresión del lenguaje fomentando a temprana edad el acercamiento a los textos.

El abordaje bibliográfico y documental han despertado la imperiosa necesidad de aplicar en posteriores investigaciones, estudios sobre estrategias prelectura en los niños de 3 a 5 años

en las instituciones de educación Inicial insertando en los planes y programas curriculares de educación inicial una guía didáctica que sea factible aplicar en un ambiente de aprendizaje con énfasis en la pre lectura en niños de 3 a 5 años que corresponde a la formación en mención.

Referencias bibliográficas

Arias, V. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. *Panorama, 8(*14), 34-46. https://doi.org/10.15765/pnrm.v8i14.503.

Ayala, M., y Arcos, T. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. Revista *Científica Retos de la Ciencia, Vol. 05*, Nº 42 - 51. https://doi.org/10.53877/rc.2017.01.01

Ayuso, L., Santiago, P., y Ruíz, R. (2019). *Método Doman para la inclusión e - intervención de niños con trastorno del desarrollo del lenguaje*. Dialnet, 91 - 105. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7160422

Cerdas, N., y Murillo, R. (2017). El desarrollo del lenguaje en los primeros cuatro años de vida: cómo favorecerlo desde la cotidianidad del espacio educativo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir., VOL. 1*, N.º 2, pg. 3 https://digitalcommons.fiu.edu/ledhttps://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss2/3

Cuñat Roldán, M. y Cuñat Giménez, R. J. (2022). Las leyes de Educación en España vs resultados de evaluación del Informe PISA: Un análisis en el periodo 2000-2018. *Educatio Siglo XXI, 40*(1), 9–30. https://doi.org/10.6018/educatio.431691

Dehaene, S. (2015). Aprender a Leer: *De las ciencias cognitivas al aula. México: Grupo Editorial Siglo Veintiuno*. https://books.google.es/books

Fernández Alcoser, P. (2017). *El cuento y su relación con la comprensión en niños de 5 años de la institución educativa Santísima Niña María* - Huacho, 2017. Huacho. http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/3354

Gutierrez-Braojos, C., y Salmerón, P. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 183* 202. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011

Jairo Tarot, T. (2021). 11. *Desarrollo del lenguaje oral durante las interacciones sociales en niños de 3 años de una Institución Pública del Cercado de Lima*. Lima, Perú. http://hdl.handle.net/20.500.12404/19502

Landeo Molina y Zúñiga Mayhua, H. (2013). *La comprensión lectora, en niños y niñas de 5 años*. Huancavelica, Perú. http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/553

Lescano Mora, P. (2014). *La percepción visual en el desarrollo de los procesos cognitivos en niños de 3-5*. Ambato. http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6624

López, L., Camargo, G., Duque, C., Ariza, E., Ávila, M., y Kemp, S. (2013). *Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana*. Redalyc.org, 16-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85329192002

López, T. R. (1990). *Introducción a la Literatura Infantil*. Murcia, España. https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7s831

Manobanda Poaquiza, A. (2013). *Los bits de inteligencia y su influencia en el aprestamiento de la prelectura de los niños y niñas del primer año de educación básica de la Escuela Oriente de la ciudad de Ambato*. Obtenido de http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6246

Merino Sánchez, E. (2019). *La conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la pre lectura en los niños y niñas de 5 años de edad de la I.E.P. San Pio X del distrito de San Martín de Porres, Lima*. Huacho. http://repositorio.unfv.edu.pe

Mineduc. (11 de marzo de 2014). www.educacion.gob.ec. www.educacion.gob.ec

Ortega Moreno, E., y Nasimba Loya, K. (2020). *Incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la prelectura a través de cuentos pictográficos en primer año de educación básica*. Eloy Alfaro, Cotopaxi. http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7171

Pazmiño Yépez, S. (2015). *Aplicación de estrategias en el área de prelectura y preescritura en niños de kindergarten como dinámica de intervención temprana*. Quito. http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/5007

Peláez. Sayago, R., García, H., Ávila, M., y Erazo, Á. (2020). Análisis de la prelectura en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 692 - 710. http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.805

Rivadeneira, R. E. (05 de mayo de 2018). *Estrategia metodológica interactiva para despertar el interés por la lectura infantil*. (R. d. (RILME), Ed.) Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). UAM - Biblioteca, 35 - 39. http://hdl.handle.net/10486/682540

Segovia, M., Mendoza, N., y Perlaza, M. (2011). *Técnicas metodológicas para incentivar la pre lectura.* Obtenido de http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/1871

Stone, R. (2019). Lectoescritura Inicial en Latinoamérica y el Caribe: Una Revisión Sistemática. Revista de Investigación y Evaluación Educativa. *Revie Volumen 6*, Núm. 1. Obtenido de https://revie.gob.do/index.php/revie/article/view/28/24.

El Child Life Specialist llevado al entorno educativo.

Patricia Muñoz Blanco. CEIP Ortiz Echagüe (España).

María Luisa Pro Velasco. Universidad Católica de Ávila (España).

1. La atención emocional centrada en el niño.

Al comenzar el periodo escolar, los niños de Educación Infantil están expuestos a multitud de factores, que desde una perspectiva física, psicológica y emocional afectan a su salud. La OMS (2022) ya no define la salud en términos de enfermedad física, sino también psicológica atendiendo al equilibrio biopsicosocial del niño. Ante estas situaciones sociofamiliares adversas surgen dudas en los centros escolares sobre cómo afrontarlas: ¿Cuál es la estrategia educativa y/o emocional más adecuada para dar apoyo y orientación integral al alumnado más vulnerable?

Pues bien, esta nueva rama tiene sus raíces en la preocupación de los centros pediátricos de Estados Unidos, y ahora de Europa, para afrontar el proceso de vulnerabilidad, enfermedad y convalecencia en niños que desde la infancia viven este tipo de situaciones y que, por supuesto, se trasladan al aula. Para responder a estas preocupaciones, trataremos de descifrar cuál es la metodología de la nueva figura de atención emocional *Child Life*, trasladada a la figura del tutor como nivel básico de la función orientadora dentro del aula (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación).

En la actualidad sabemos, que, para ofrecer una atención emocional centrada en el niño, debemos orientar nuestros objetivos a alcanzar el bienestar y la mejora de las emociones psicológicas básicas de la población infantojuvenil, pasando por el empoderamiento, afrontamiento y la resiliencia. Como maestros de Educación Infantil, nuestro principal objetivo es hacer que los niños desarrollen estrategias emocionales para mejorar la autoestima, fortalecer las habilidades sociales, la capacidad de superación ante situaciones adversas que surgen en nuestra vida, así como la adquisición de logros personales ante circunstancias de especial vulnerabilidad. Nos centraremos sobre todo en el duelo, la muerte, la hospitalización, la enfermedad u otras generadas en contextos sociales desfavorecidos que tienen su origen en la escuela. Es precisamente en este contexto donde la función del personal docente adquiere especial interés al conectar las necesidades personales de los alumnos con la vida familiar y académica a través de la atención emocional.

1.1. La función del tutor: más allá de lo académico.

Desde el nacimiento a los seis años, etapa de Educación Infantil, la figura del tutor cobra especial relevancia pues, tal y como apuntan Álvarez y Bisquerra (2000), será el primer referente como una función sistemática, específica, concretada en un tiempo y un espacio en el que el alumnado recibe una especial atención. El tutor, no solo favorece las relaciones sociales del grupo, sino que se encarga de orientar académicamente al alumno en sus diferentes itinerarios, al igual que favorecer su educación integral con el apoyo del resto de especialistas y profesionales que forman el Claustro de Profesores de un centro (Real Decreto

1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil).

La nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación mediante un artículo único (en adelante LOE/LOMLOE)[48] señala en su artículo 91. *Funciones del profesorado:* "La tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias" (p. 60).

Como vemos, la tutoría la realizará el profesor tutor del grupo-clase con el asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en adelante EOEP) y de Atención Temprana en Educación Infantil. Los tutores, así como el resto de profesionales, basarán su actuación en las directrices del Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria en su artículo 46. Funciones del tutor (pp. 11-12). Conviene mencionar algunas de las funciones que se incluyen y que más peso ejercerán en nuestra función de atención emocional, señalada en esta propuesta:

- Atender las dificultades de aprendizaje de los alumnos, adecuando el currículo a sus necesidades, evitando que vayan quedando desconectados del currículo común.
- Facilitar la integración del alumno en el grupo y fomentar su participación en el centro.
- Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- Apoyar y reforzar al alumno desde el punto de vista socioafectivo motivándole en el aprendizaje y planteándole retos cognitivos.
- Solicitar el asesoramiento y la colaboración del departamento de orientación cuando el problema lo requiera.

Conocedores de estas funciones como tutores, debemos acogernos al Plan de Acción Tutorial (en adelante PAT) estableciendo los criterios generales que orientarán la labor de los maestros tutores formando parte del Proyecto Educativo de Centro. No olvidaremos, tampoco el Plan Marco de Atención a la Diversidad, necesario para adaptarnos a las necesidades individuales de unos alumnos que se encuentran en continuo desarrollo, respondiendo así a sus necesidades y a las de todos aquellos alumnos que aún sin presentar Necesidades Educativas Especiales, se encuentren en situaciones de vulnerabilidad: duelo, enfermedad, convalecencia, etc. Para ello, establecer la nueva figura de atención emocional desde el modelo *Child Life*, tomando como referente al tutor para esta nueva función. Esto, desde la tutoría, nos convierte en agentes que actúan en un primer plano ante la educación personalizada. La autonomía pedagógica que nos concede la Administración en su artículo 122 de la LOE/LOMLOE (2020) nos permite incluir esta propuesta, junto a otras actuaciones curriculares que plantee el centro, formando parte del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual del curso académico que corresponda.

Ante esta nueva perspectiva pedagógica, la acción tutorial recogerá entre sus líneas de acción tutorial una perspectiva emocional que dé respuesta a las necesidades de unos alumnos que se encuentran en un siglo lleno de carencias afectivas, emocionales y sociales que hay que

[48] Nos encontramos ante un momento de transición legislativa, por lo que seguiremos el calendario de implantación propuesto por la LOMLOE en su Disposición final quinta para establecer cambios conceptuales y curriculares, así como de los Reales Decretos correspondientes a la Educación Infantil que este curso académico no entrarán en vigor.

suplir. Como vemos, las aulas no están exentas de problemas sociales (marginación, diferencias culturales, económicas, lingüísticas, etc.) y personales (superdotados, problemas emocionales, evolutivos, etc.). Por consiguiente, esta nueva generación, exige un tratamiento diferencial que dé respuesta a la heterogeneidad del alumnado.

Estos nuevos planteamientos a los que respondemos que orienten a los alumnos hacia la educación afectiva y emocional, la identidad, la educación para la igualdad y la paz, ya se proponen en el nuevo Real Decreto Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en una exigencia continua que conecte la educación en los centros escolares y la educación para la salud de los centros hospitalarios y pediátricos, que ya estará en aplicación el próximo curso 2022-2023.

1.2. Antecedentes de la psicología emocional.

Hacer un estudio de los precursores en psicología emocional implica nombrar los estudios de Extremera y Fernández (2004) en cuanto a la empatía, como la capacidad de percibir, comprender y extrapolar las emociones ajenas. Sin olvidar el fenómeno del descubrimiento de las neuronas espejo por parte de Bisquerra (2016) para entender las emociones y la educación desde la afectividad para la atención a la diversidad del alumnado que afronta Necesidades Educativas Especiales, descritas por la LOMLOE (2020) en su T*ítulo II. Equidad en la Educación*, como el alumnado que afronta barreras que limitan su acceso, presencia y participación o aprendizaje como es el caso de los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), englobado en una sola categoría desde la publicación del DSM-5 o Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2014).

Como docentes sabemos que, para los alumnos descritos anteriormente, y para aquellos que sufren vulnerabilidad durante el periodo escolar, incluyendo las familias, se necesitan unas estrategias de inteligencia emocional que incluyan apoyos y actuaciones educativas específicas para regular los estados emocionales y afectivos internos. En efecto, hemos de solventar estas carencias y estar al tanto de la vulnerabilidad a la que se expone el alumnado de Educación Infantil, pues todo esto entra dentro de nuestras competencias. Mestres y Pérez (2013) defendían la regulación emocional y la importancia de las relaciones afectivas en el entorno escolar, pues formamos niños con emociones y sentimientos capaces de conocer nuestro lenguaje no verbal más inmediato que les puede afectar tanto positiva como negativamente. Diferenciaban entre dos tipos de emociones:

- Las emociones positivas, que generan pensamientos más orientados a la función organizativa, creativa, la flexibilidad y la empatía, originando recursos que forman alumnos más resilientes, dispuestos a afrontar problemas y asumir retos (Fredrikson, 2001).
- Las emociones negativas, por el contrario, son aquellas que nos acercan a lo desagradable, casi siempre son acciones cortas que predisponen a la supervivencia y son impulsivas. Así se consigue evitar acciones altamente peligrosas. Por ejemplo: si se tiene miedo, se huye automáticamente.

En síntesis, concluimos que, subordinado a la acción del otro nuestra respuesta emocional cambiará positiva o negativamente, esto en función de la atribución dada al estado emocional observado por Kennett (2002). Por tanto, el tutor en la escuela no solo será el primer referente del niño, sino también su apoyo emocional, ajustado a las necesidades particulares de este, construyendo así a su educación integral.

1.3. Situaciones de vulnerabilidad que podemos encontrar en el aula de Educación Infantil.

Antes de abordar el modelo de atención emocional basado en las teorías pedagógicas del profesional *Child Life*, nombraremos algunas de las situaciones a menudo olvidadas y presentes en la vulnerabilidad del niño. Estas son capaces de producir crisis internas en los estados emocionales del menor, y mucho más tras la pandemia COVID-19. Borges y Silva (2010) establecen una correlación entre las situaciones internas que estén viviendo las familias, las crisis de organización familiar, las situaciones con hijos adolescentes, el proceso de enfermedad, pérdida y ansiedad con el desarrollo emocional del niño. Por eso, sabemos que el abordaje desde las primeras etapas dentro de la escuela supone conocer y ayudar en su capacidad para la resolución de problemas, la respuesta a los cambios y su predisposición comunicativa con los profesionales de la salud.

El duelo y la pérdida son dos conceptos alejados de toda aplicación metodológica cotidiana en el aula, que exigen una necesidad urgente de formación a docentes, pues, aunque forman parte de nuestra cotidianidad, a menudo son alejadas de ella como si de un tema tabú se tratase. Poch y Herrero (2009) afirmaban:

> *La muerte es uno de los elementos constitutivos del fenómeno antropológico. Todas las culturas tienen una visión de la muerte que, a la postre, resulta decisiva para comprender su visión de la vida. Así pues, "vida" y "muerte" no son dos entidades contrapuestas, como suele entenderse, sino todo lo contrario: nuestra visión de la vida depende en gran medida de nuestra visión de la muerte y viceversa (p. 15).*

El duelo es definido por Stroebe et al. (2017) como: "La experiencia emocional de diversas reacciones físicas, sociales, psicológicas, cognitivas y conductuales que sufre la persona afectada como resultado del fallecimiento de un ser querido" (p. 594). En la sociedad actual, lejos de ritos y emociones, como sucedía con las culturas primitivas, vemos que el refugio de la sociedad es la ciencia y técnica que aportan soledad y silencio, pues no pueden dar una respuesta válida ante las cuestiones últimas de la existencia humana. El reto de nuestro trabajo es afrontar la muerte en la escuela, desde el perfil profesional del educador que, hasta ahora, había sido solventado por psicólogos, pedagogos y profesionales de la salud entre otros (Mèlich y Poch, 1994).

Si a estos conceptos les sumamos la cuestión del sentido de la vida, nos encontramos ante una sociedad actual alejada del concepto antropológico de muerte, que busca la felicidad y el *carpe diem* como refugio a los problemas que se encuentran en la humanidad. Bonete (2021) considera en su obra que a menudo la muerte nos ayuda a vivir una existencia más dichosa "la experiencia de amor interpersonal abre el alma a una pretensión de plenitud e inmortalidad" (p. 91). En este sentido cobran valor las creencias, pues cuando trabajamos la búsqueda del sentido y la felicidad en la acción tutorial tendremos que respetar sus creencias, al igual que desde el punto de vista cristiano, la necesidad más fundamentalmente humana para la vida es la espiritual, cultivando de este modo la felicidad más allá de la muerte. Este, contemplará la existencia del dolor, el sufrimiento y la plenitud. Continuamente vemos, como nuestra cultura emotivista no ve más allá que una visión egocéntrica de la realidad que se aleja del sufrimiento de manera paradójica (Pro Velasco et al., 2017).

En definitiva, si buscamos evitar el dolor y el sufrimiento, estamos alejando al alumnado de las creencias, jugando así como el materialismo y el hedonismo. Una gestión negativa del duelo produce niños dependientes, ansiosos, caracterizados por un estado emocional de frustración constante evitando así la llamada pedagogía de la finitud que los prepara para la pérdida al igual que los preparamos para la vida. Desde este punto, crearemos un entorno seguro al igual

que el mencionado por el apego en las teorías de Gabaldón (2006) siguiendo los estudios de Bowlby (1983) ante la separación del niño de sus padres o tutores legales, donde mermará la ansiedad, que conlleva a un fracaso educativo constante, ante un contexto escolar caracterizado por la falta de afrontamiento ante trastornos emocionales adversos.

Desde el trabajo por la pérdida, llegamos a un estado anexo como es la ansiedad, en palabras de Artigas-Pallarés (2003) es uno de los rasgos psicológicos más prevalentes en la infancia. El modelo *Child Life* que se plantea en este artículo, permite detectar la ansiedad de los niños con diversas herramientas que nos permitirán medirla, ya usadas en los hospitales pediátricos para cualquier proceso médico y asistencial y pueden incluso trasladarse a la práctica educativa. Entre ellas, se utiliza la *Escala de dolor* (1996) modificada después por la *Preoperative Anxiety Scale*[49] (*mYPAS*) definida por Jerez, Ullán y Lázaro (2015) empleada en más de cien estudios en el Hospital San Juan de Dios de Barcelona basada en la escala FLAAC. Su uso es fácil, pues utiliza emoticonos en una escala del 1 al 10 reflejando los estados emocionales del niño.

Conviene resaltar que las escalas que se proponen tienen en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo en el que se sitúa el alumnado siguiendo la teoría cognitiva de la infancia de Piaget (1993), al situar al alumnado de Educación Infantil en el periodo preoperacional.

Pasaremos pues, desde este concepto, a su relación con la enfermedad, sobre todo desde la crisis sanitaria desarrollada desde el año 2019 tras la pandemia de la COVID-19, produciendo en los niños situaciones de pérdida, riesgo, dolor y ansiedad. En palabras de Lizasoáin (2016, p. 10): "Una enfermedad grave tiene importantes repercusiones sobre la vida de una persona, y cuando esta persona es un niño o un adolescente, las repercusiones son especialmente significativas por el impacto psicosocial y pedagógico añadido". Tras un proceso de enfermedad, el niño está expuesto a múltiples factores que, desde el modelo *Child Life* tienen su base en el cuidado familiar y del menor a través de la humanización, protegiendo de este modo los derechos de la infancia, que ya se nombran en la nueva legislación vigente según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (Preámbulo, LOMLOE, 2020) y en el artículo 27 de la Constitución Española al hacer evidentes de entre los derechos de la infancia, su derecho a la educación, sean cuales sean sus condiciones.

De esta manera, nos interesa conectar los centros educativos y hospitalarios de modo que se formen unidades multidisciplinares de atención (sanitarios, educadores, especialistas en educación especial, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, psicólogos, Servicios de Atención Domiciliaria, etc.) que transforman la educación del siglo XXI en centros de soporte emocional a la vez que educativos. Kuby (2021) en la Semana de la familia "*Amoris Laetitia*" de la Universidad Católica de Ávila, también defendía esta idea al considerar primordial la incorporación a la escuela de funcionarios cargados y formados en base emocional, con la capacidad de generar vínculos tan grandes como los de la familia.

A su vez, Pro Velasco (2020) advertía que, tras la pandemia han surgido diversos interrogantes que, además de llevarnos a la atención emocional, nos han llevado a cuestionarnos el sentido de la vida, y es aquí donde cobran sentido las creencias que han calmado el dolor y el sufrimiento a lo largo de toda la historia de la humanidad, como una constante antropológica. A continuación, para tratar de dotar de sentido al sufrimiento, pasamos sin más dilaciones a mostrar cuál es la función de la atención emocional vista desde los modelos *Child Life*, que tuvieron su base en los hospitales pediátricos de Estados Unidos, y que ahora se trasladan a Europa.

[49] Véase el anexo I.

2. La figura de atención emocional desde el modelo *Child Life*.

2.1. Origen de la figura Child Life en EEUU, Europa y España.

El origen de los equipos de atención emocional *Child Life* surge de una necesidad inmediata de suplir las carencias de los niños hospitalizados ante intervenciones delicadas, enmarcándose dentro del concepto de Atención Centrado en la Familia, también conocido como *Family Centered Care* (*FFC*). No hace falta viajar muy lejos para darnos cuenta que al estudiar las teorías de apego y los trastornos emocionales de Bowlby (1969), las anteriores vistas por Spitz (1945) y su concepto de hospitalismo, han surgido grandes carencias, que, hasta llegar a la Carta Europea de los Derechos de los niños hospitalizados no se hicieron patentes. Surge así, en Chicago (1922) la base de humanización en hospitales implantada en el *Children's Memorial Hospital,* más tarde definida *como Play Therapy*. Desde este momento, el juego entra a formar parte de la cotidianidad del niño sometido a operaciones quirúrgicas para aliviar el estrés y la ansiedad que suponen los procedimientos. Ante esta necesidad, comenzó a incluirse una figura llamada *Child Life* que acompaña y prepara al niño emocionalmente desde las raíces de humanización, que previamente se mencionaban. Esta figura ejerce un rol de capacitación para afrontar situaciones complejas en el niño y la familia que, a modo de terapia, lidia con los factores estresantes del entorno hospitalario (Thompson, 2009).

Su precursora, Emma Plank, sentó las bases del primer programa propiamente denominado *Child Life* para dejar paso además del juego a la educación, las necesidades emocionales de los niños hospitalizados y su contexto. Tras este programa se formaliza la nueva figura *Child Life Specialist* (en adelante CLs) y las primeras asociaciones que respaldan estos cambios como *The Association for Care of Children´s Health* (Metzger et al., 2013). Más tarde se uniría a otros hospitales estadounidenses como el *Children´s Hospital of Philadelphia* que comenzó su actividad en 1999 con los programas *Child Life* aplicado al ámbito de radiología. El porqué de esta terapia de juego lo podemos aclarar con las palabras de Mestres y Pérez (2013) pues, al jugar, el niño ofrece pistas de su vida interior, sus preocupaciones, conflictos internos, deseos, etc. En efecto, de este modo muestran su visión sobre ellos mismos y los demás.

En Europa, se utilizaron las mismas estrategias derivadas del *Children´s Hospital of Philadelphia*, además del *storytelling,* para después avanzar a otras especialidades. Así, el término *Child Life* se da a conocer gracias a la *Association of Child Life* Professionals (2016, p. 1) que define al profesional CLs en la siguiente definición:

> *The profession of child life will continue to meet the needs of infants, children, youth, and families as they cope with the stress and uncertainty of illness, injury and treatment. The philosophy and practice of child life will be applicable to any healthcare setting and transferable to other community settings or situations in which the potential for infants, children and youth to cope, learn, and master is placed at risk. The services provided by child life professionals will be evidence-based, developmentally appropriate interventions that include therapeutic play, preparation and education to reduce fear, anxiety and pain*[50].

[50] "La profesión *Child Life* continuaría conociendo las necesidades de la infancia, niños, jóvenes y familiares mientras afrontan el estrés y la incerteza de la enfermedad, lesión o tratamiento. La filosofía y práctica *Child Life* sería aplicable a cualquier cuidado para la salud y transferible a otras comunidades o situaciones en las que se lucha por la infancia, niños y jóvenes para afrontar, aprender y lidiar con factores de riesgo. El servicio mejorado por los profesionales *Child Life* sería evidenciable para desarrollar intervenciones apropiadas que incluyan terapia de juego, preparación y educación para reducir el miedo, la ansiedad y el dolor" (*Association of Child Life Professionals*, 2016, p. 1). Traducción propia.

Por su parte, en España el único hospital que cuenta con esta figura es el Hospital Sant Joan de Déu (2018) incluyendo además de estas técnicas, la Terapia Asistida con Animales en las salas de espera, en urgencias, pacientes pediátricos oncológicos e incluso para niños con hospitalizaciones prolongadas. Asimismo, también se incorporaron la magia, las terapias con payasos y el arte dramático, tal y como Hart y Watson (2010) defendían el uso de estas técnicas para incrementar el humor y el arte en los hospitales pediátricos. Las más usadas son las referidas: la musicoterapia, la arteterapia e incluso la cuentoterapia, que surge del llamado *storytelling* de Estados Unidos como nueva herramienta para ofrecer un complemento a estos programas.

Para acceder a la profesión, en España se necesita la titulación que se adquiere mediante el Máster "Atención Emocional al niño hospitalizado según el modelo *Child Life*" presente desde el año 2017. Este, se imparte la Universidad de Barcelona y el Campus Docente San Juan de Dios (2022), siguiendo las bases del *Commite on Hospital Care & Child Life Council* (2014). Se adquiere así, el título de *Child Life Specialist* como profesional que realiza terapias para normalizar el proceso de enfermedad del niño y la familia, a través de técnicas de afrontamiento y nuevas herramientas que dan acceso al concepto de FFC. Algunos ejemplos son el aula hospitalaria, las intervenciones asistidas con animales, el *storytelling* o la musicoterapia, así como sesiones dedicadas a explicar el procedimiento o intervención quirúrgico que vivirá el niño. A estas últimas hay que incluir, además del juego, las actividades de relajación y evocación de imágenes mentales que sugieren distracciones para aliviar el estrés y el dolor ante las intervenciones antes y después de los tratamientos.

Tras definir estos argumentos, podemos intuir que las conjeturas que aplica esta nueva profesión del ámbito hospitalario podrían ser aplicadas a otros contextos como el educativo que proponemos, que suponen una nueva línea de actuación que nos interesa enmarcar en el ámbito educativo aplicado a la acción tutorial.

2.2. La figura *Child Life* aplicada al aula de Educación Infantil.

El *Commite on Hospital Care & Child Life Council* (2014) ya adelantaba que, con el paso de los años, los programas *Child Life* se extenderán y podrán adaptar a gran variedad de entornos pediátricos y ámbitos diferentes. Tras estudiar y adquirir el título de máster en esta especialidad y realizar varios estudios en el campo, se propone una breve intervención para aplicar esta figura al aula de Educación Infantil. Utilizaremos las palabras de Mora (2006) para justificar que llevar esta propuesta al aula no es más que evocarle mecanismos de atención emocional y no solo académicos, basados en el afecto que mantengan su curiosidad a través de la recompensa reducidos al concepto de neurociencia. Los especialistas *Child Life* (en adelante *CLs*) aplican sus terapias mediante el denominado *Play Therapy* y esto no es más que utilizar los mecanismos de juego presentes en la primera infancia para que adquieran habilidades y capacidades de afrontamiento ante situaciones adversas. Será la figura del tutor la encargada de gestionar y utilizar mediante una nueva línea de acción tutorial las técnicas y herramientas del *CLs* para cambiar la mente del niño y las familias desde el modelo *FCC*.

Precisamente el modelo de Atención Centrado en la Familia que venimos desarrollando mediante esta figura promueve un entorno familiar en el que las emociones sean la base de los procesos de aprendizaje, el razonamiento, etc., y faciliten la toma de decisiones cuando el niño se encuentra en situaciones de vulnerabilidad (Bisquerra et al., 2011). Desde el entorno escolar pretendemos que aquellos avances que consiga el centro no los desprecie la familia, pues Metzger, Mignogma, y Reilly (2013) mencionaban que es esencial construir un modelo de Atención Centrado en la Familia que cubra las necesidades particulares de cada niño, asegure la confidencialidad y conozca sus experiencias previas.

Esta nueva especialidad, supone un nuevo paradigma en los entornos escolares que abre las puertas de la acción tutorial hacia nuevas líneas de innovación pedagógica que hará que la figura del tutor sea el encargado de prestar atención emocional a los alumnos, además de orientar y guiar al alumno académicamente. Ya se daban notas de ello en el Real Decreto 82/1996 en su artículo 46 donde se determinan las funciones de la tutoría. Además, contaremos con líneas de coordinación docente que incluyan al EOEP, el Equipo Directivo y todos aquellos agentes educativos que participen en la educación de nuestro alumnado para cada grupo-clase, favoreciendo la atención a la diversidad e inclusión educativa. De esta manera, el PE que enmarcará el PAT incluirá esta propuesta no olvidando los fines de la Educación Infantil (artículo 2 del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil): "La finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños".

3. Propuestas de intervención emocional y educativa en al aula desde los programas *Child Life*.

Los programas de atención emocional *Child Life* incluyen multitud de propuestas, pero solamente señalaremos aquellas que más nos interesa llevar al aula de Educación Infantil sin detenernos en establecer un contexto específico, pues como bien hemos explicado todas ellas se proponen para incluirse en cualquier contexto educativo.

3.1. El aula hospitalaria.

El niño que se encuentra hospitalizado en situación de enfermedad o convalecencia cuenta con un servicio educativo dentro del hospital que le permite continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se adapta a sus necesidades educativas particulares y a su entorno familiar. Entre las políticas que regulan el derecho a la educación de los niños a lo largo de toda su vida, cabe mencionar la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la educación (LODE) y Carta Europea sobre el Derecho a la Educación del Niño y Adolescente Enfermo (2000). La LOE/LOMLOE (2020) plantea las necesidades educativas del niño hospitalizado. Así, se establece que el alumno que precisa permanecer en el hospital durante un periodo de tiempo prolongado en edad escolar se denomina Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE). Estos niños necesitarían una atención educativa diferente a la ordinaria, que se recoge en el Plan de Atención Individualizado que cada centro educativo envíe a la Administración educativa, como encargada de recogerlos. Trabajar con los equipos de salud desde el aula y los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria proporciona un ambiente interdisciplinar que forma parte de las competencias del profesional *Child Life* y en las que se debe educar al resto del alumnado. Actualmente, cada Comunidad Autónoma se encarga de las competencias en materia educativa en sus decretos, recogiendo la educación hospitalaria, domiciliaria y centros de día. Con estos servicios colaborará el equipo de profesionales CLs y, en este caso, el tutor.

3.2. La arteterapia, la musicoterapia y la cuentoterapia.

Tradicionalmente se ha entendido la arteterapia como una forma de acompañamiento artístico de la persona ante situaciones adversas. De esta manera, la sucesión de sus creaciones de forma pictórica, teatral, sonora, etc., generan un proceso de trasformación de sí misma. El niño debe encontrar sus propias respuestas a partir de la impresión y reimpresión que le es devuelta de sus producciones. El diálogo es la herramienta fundamental entre la obra y el niño. La finalidad de la arteterapia no es hacer de su obra un producto final artístico y bonito, sino más bien una sesión de psicoterapia. Si trasladamos esta técnica a la escuela, debemos saber que el rol del maestro sería el de introducir y proponer un discurso en primera persona entre el niño y su producción por medio del lenguaje artístico. Facilitaremos la elaboración de

producciones que representan hitos en su vida personal y, a su vez, les acompañaremos en el recorrido simbólico de una producción a otra. El niño sentirá de alguna manera un reflejo de su vida de manera potencial y el maestro intervendrá con prudencia ante el lenguaje artístico expuesto (Thompson y Stanford, 1981).

Por otra parte, recursos como la musicoterapia alivian la tensión generada ante circunstancias adversas y dan paso a un nuevo conocimiento de la enfermedad que permite normalizarla. Finalmente, la cuentoterapia, más conocida como *storytelling*, es utilizada como una herramienta para humanizar al niño en el entorno hospitalario a través de la ficción que representan los personajes de un cuento y que siempre han estado presentes en su vida. Manejar el cuento como un medio que facilita la distracción y la imaginación supone aliviar la ansiedad y profundizar en los problemas psicológicos y de desarrollo humano que se generan en la infancia (Hernández, 2016).

3.3. Las Terapias Asistidas con Animales y el juego.

Por último, mencionamos las Terapias Asistidas con Animales, que reportan entre sus beneficios propiciar un espacio alternativo al juego simbólico al que está acostumbrado el alumno. Los alumnos más vulnerables utilizarán este rincón para establecer un vínculo que favorece la socialización, las relaciones interpersonales y el juego. El Hospital San Juan de Dios y el Hospital Infantil Universitario Niño Jesús utilizan este tipo de terapia dentro de los programas *Child Life* para propiciar un entorno cálido, acogedor, a la vez que confidente en el niño. Las mascotas que se utilizan son los perros adiestrados a través de empresas como CTAC (Centro de Terapias Asistidas con perros) con técnicos con perros específicamente adiestrados. De este modo, se humaniza el concepto de niño enfermo, para dar paso a una interacción que trabaja aspectos psíquicos, físicos y sociales de la persona.

Por su parte, el concepto de juego se incluye desde los fundadores del *Kindergarten* y pensadores como Kuby (2021), quienes afirman que las instituciones estatales con su currículo rígido y protegido crean un enemigo de juego para el niño reduciendo la capacidad de juego libre como apostaban Montessori o Mary Ainsworth (1967). Los programas *Child Life* se fundaron con el juego ante las terapias conocidas como play program o play therapy con el fin de utilizar la herramienta básica que tiene lugar en la infancia para distraer a los niños ante procedimientos invasivos. De esta forma, tal y como defendía Lawrence (2018), los niños lidian con la vulnerabilidad y los factores de estrés que genera este contexto. El juego adaptado al contexto escolar, incluye multitud de técnicas y proyectos que pueden ser incorporados al PE tal y como se refiere la LOE/LOMLOE (2020) en su artículo 122 tras la autonomía que concede la Administración a los centros. Estas metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en el Juego, el aprendizaje cooperativo o la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pueden incorporar los proyectos emocionales entre las líneas de acción tutorial. De este modo, ofrecen al alumno una puerta hacia nuevas perspectivas que no se centran únicamente en lo académico ni en lo curricular.

Por el contrario, las metodologías activas ofrecen al niño la posibilidad de trabajar con los contenidos interdisciplinarmente, sin dividirlos en ámbitos de conocimiento, favoreciendo la interacción, la atención y la curiosidad desde los principios de metacognición y neurociencia que defiende Mora (2019).

Como maestros, tenemos la capacidad de actualizar y transformar la realidad olvidando el anacronismo que sufrimos hoy. Pues arrastramos una pedagogía que ha priorizado el desarrollo cognitivo y la separación cuerpo-mente desde el punto de vista tradicional y memorístico.

Finalmente, se incluye un ejemplo de propuesta de Atención Emocional siguiendo el modelo *Child Life* desde la figura del tutor llevada al aula de Educación Infantil. Las sesiones están adaptadas a las áreas y contenidos de esta etapa,[51] que bien podrían ser aplicadas en diversos contextos educativos como propuesta de prueba piloto para un curso escolar. El análisis de resultados nos permitirá contrastar si efectivamente la atención emocional implantada en hospitales pediátricos es útil en el entorno escolar. Si es así, este programa de innovación educativa podría ser establecido como nueva herramienta del proceso de acción tutorial ante situaciones de vulnerabilidad socioeducativa que viven los niños durante la etapa, aportando nuevas herramientas a la figura del docente y tutor.

4. A modo de conclusión.

A modo de conclusión a las cuestiones planteadas, diremos que, hasta ahora, el sistema educativo y los docentes, no habían planteado el trabajo con contextos más allá de la atención a la diversidad y la inclusión educativa en las aulas centradas en los alumnos con NEAE. Desde este punto, se propone la atención emocional siguiendo las bases del modelo *Child Life* ya implantado en hospitales pediátricos, en otro tipo contextos como es el entorno escolar. Desde este momento, se busca obtener un equilibrio psicosocial en la escuela que ahonde en las situaciones de vulnerabilidad socioeducativa que vive el alumnado de Educación Infantil, más allá del trabajo con el aula hospitalaria y los Centros Educativos Terapéuticos. Conviene detenernos en la línea del *Child Life Council* (2013) y su modelo de atención centrado en la familia favoreciendo procesos como el dolor, el sufrimiento y el sentido de la vida ante procesos como el duelo, la enfermedad o los entornos especialmente desfavorecidos en los que también viven los niños.

Por este motivo, entendemos que la educación inclusiva y la atención a la diversidad no solo se centran en el alumnado con necesidades, sino en ofrecer una respuesta a la diversidad que no olvide aquellos niños que por razones familiares especiales (separación, adopción, alcoholismo, maltrato…), condiciones sociales, económicas o culturales (riesgo de pobreza y exclusión social), condiciones especiales de salud y condiciones especiales de historia escolar, necesitan una educación emocional que les ayude a generar estrategias de afrontamiento más allá de lo académico.

En definitiva, esta línea de acción tutorial va a tener un significado muy importante en la vida del niño, pues vivimos en una sociedad mediatizada con muy pocas capacidades de afrontar las adversidades y cambios que suceden en su vida diaria. Atender emocionalmente al niño con alternativas basadas en el juego, la cuentoterapia, la musicoterapia y la importancia que se concede al aula hospitalaria otorga visibilidad a las enfermedades y situaciones de vulnerabilidad que se producen en la infancia.

Las bases planteadas podrían ser aplicadas en cualquier contexto educativo y en otras etapas. En palabras de Kuby (2021) estos cuidados son la base emocional que todo funcionario debe tener interiormente, generando un vínculo seguro y básico con la primera infancia y sus familias. Sin este vínculo existe una continua fragilidad que de por vida afectará a la personalidad del niño.

[51] Véase el anexo II.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2000). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-5* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Association of Child Life Professionals. (2016). *The Child Life Profession: Mission, Values, Vision.* Recuperado de https://www.childlife.org/child-life-profession/mission-values-vision

Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de neurología, 36* (Supl 1), S68-S78.

Bisquerra, R. (2016): *10 Ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.

Bonete Perales, E. (2021). *Con una mujer cuando llega el fin. Conversación íntima con la muerte.* Madrid: BAC.

Borges Charepe, Z. y Silva Figueiredo, M.H. (2010). Promoción de la esperanza y resiliencia familiar. Prácticas apreciativas. *Investigación y Educación en Enfermería, 28* (2), 250-257. http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v28n2/v28n2a12.pdf

Bowlby, J. (1983). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.

Child Life Council (2013). New Perspectives from a Mile Hight. *31 st Annual Conference on Professional Issues: 16-19 de mayo de 2013* (pp. 1-28). Rockville: Child Life Council. Recuperado de https://www.childlife.org/docs/default-source/professional-development/conference/2013conferenceprogramfinal.pdf?sfvrsn=2

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios, *Clínica y Salud, 15* (2), 117–137. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf

Fredriksson, B. L. (2001) "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions". *American Psychologist, 56* (3), 218-226.

Kuby, G. (27 de mayo de 2021). Semana de la Familia *Amoris Laetitia* [Archivo de Vídeo]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=4Ij08StTqMw

Hernández, I. (2016, enero 20). *¿Qué es la cuentoterapia?* [Entrada blog]. Recuperado de http://www.cuentoterapia.com/articulos/queeslacuentoterapia

Hospital Sant Joan de Déu (2022). *Atención Emocional: Child Life*. Recuperado de https://www.sjdhospitalbarcelona.org/es/atencion-emocional-child-life

Jerez, C., Ullán, A. M. & Lázaro, J. J. (2015). Fiabilidad y validez de la versión española de la escala de evaluación de la ansiedad prequirúrgica pediátrica modified Yale Preoperative Anxiety Scale. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, *63,* 320-326.

Kennett, J. (2002). Autism, Empathy and Moral Agency. *The Philosophical Quarterly, 52*, 340-357. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/3543050

Lizasoáin, O. (2016). Los derechos del niño enfermo y hospitalizado: El derecho a la educación. Logros y perspectivas. *Ese, 9*, 189–201. Recuperado de https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=fua&AN=19628300&lang=es&site=ehost-live

Mestres, L. y Pérez-Escoda, N. (2013). *Regulación emocional y vínculo afectivo en el entorno escolar*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza, Espanya.

Mèlich, J.C., y Poch, C. (1994). *La necesidad de una Pedagogia de la muerte en la escuela, Perspectiva Escolar*. Barcelona: Asociación de maestros Rosa Sensat.

Metzger, T., Mignogna, K., & Reilly, L. (2013). Child Life Specialists: Key Members of the Team in Pediatric *Radiology*. *Journal of Radiology Nursing, 32* (4), 153–159. https://doi.org/10.1016/j.jradnu.2013.08.001

Mora, F. (2019). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Promoción de la salud: Glosario*. Universidad de Sydney: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Piaget, J. (1993). (Piaget, 1993)*Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Poch, C. y Herrero, O. (2009). *La muerte y el duelo en el contexto educativo: Reflexiones, testimonios y actividades*. (1ª ed.). Barcelona: Paidós.

Pro-Velasco, M.L., Chivite Cebolla, C.M. y Gallardo González, S. (2017). Antropología. Ávila: Universidad Católica de Ávila.

Pro-Velasco, M.L. (2020). Reflexiones sobre el sentido del dolor, el sufrimiento y la muerte. *Cuadernos de Bioética, 31* (103), 377-386. DOI: 10.30444/CB.77

Stroebe, M., Schut, H., & Boerner, K. (2017). Models of coping with bereavement: an updated overwiev/ Modelos de afrontamiento en duelo: un resumen actualizado. 16 *Estudios de Psicología, 38* (3), 582-607. https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1340055

Thompson, R.H. (Eds). (2009). *The Handbook of Child Life: A guide for Pediatric Psychosocial Care*. Springfield: Charles C Thomas.

Criterios para la implementación de la prelectura para Educación Inicial, subnivel 2 en niños de 3 a 5 años.

Borys Bismark León Reyes. Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

Clelia Consuelo Reyes Cedeño. Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

1. Introducción.

A inicios del siglo XXI la Ley General de Educación tuvo nuevas redefiniciones en donde se integraron nuevas perspectivas en la cual los diferentes estados aportaron en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en donde países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Uruguay y varios más permitieron insertar en el sistema educativo al nivel inicial incorporando a los niños desde los primeros meses de vida hasta la educación primaria, desde esta perspectiva legal se universaliza el ingreso a niños de 3 a 5 años de manera obligatoria (Mayol, et al, 2020).

Por lo que respecta a Ecuador, la UNICEF promueve la lectura, no obstante, existen bajos niveles de lectura en relación a otros países Latinoamericanos, por lo que, la UNESCO ha realizado varias pruebas en las que se revelan esta problemática que conllevan los infantes, no cubriendo las necesidades de aprendizaje, en tal sentido, es preciso acudir a todos los esfuerzos para sembrar hábitos e interés por la lectura sean estos dados en el sector público o privado, todos deben brindar ayuda para un legítimo desarrollo lector (Chacha y Rosero, 2020).

Una buena motivación a tiempo puede generar un buen pronóstico de lectura a futuro, de lo contrario derivará probablemente un fracaso lector, debido a que la lectura es la vía principal de acceso al conocimiento, puesto que está implicada en nuestra vida cotidiana. Lamentablemente en el Ecuador no tenemos hábitos lectores, se puede relacionar con datos que se tiene sobre nuestro país, encontrándose entre los países con un nivel bajo en lectura, cabe destacar que esto se debe a varios factores, por lo que surge preocupación en el tema, lo dice la Constitución Ecuatoriana, sección quinta Art. 27 (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). La educación será: participativa, democrática, incluyente y diversa de calidad y calidez y para ello se procura que desde la infancia el niño y niña sea atendido en cuanto al campo educativo.

A nivel internacional (comparativas)

En Ecuador, UNICEF promueve la lectura, pero los niveles son bajos en comparación con otros países latinoamericanos, por lo que la UNESCO ha realizado numerosas pruebas que muestran este problema en niños. En este sentido, la ciencia no debe pretender crear hábitos y preferencias lectoras (Chacha-Supe y Rosero-Mora Rice, 2020).

Por ello, el Ministerio de Educación, a través del currículo original ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014), considera el campo de la comprensión y expresión del lenguaje en el que se promueve en el infante como un elemento importante de la comunicación en el que el niño expresa sus pensamientos a través de señales verbales y no verbales. Los sentimientos y emociones que ayudan a conectar y expresarse con los demás son factores

importantes para sentar las bases para la posterior lectura y escritura, y para el desarrollo de la pronunciación en el sentido, Zumba (2015) afirma que la propensión a la lectura comienza en una etapa temprana porque puede persistir si se estimula bien. En la edad adulta se debe mantener un hábito de lectura que mejore el lenguaje, quizás fomentando la sensibilidad individual.

Actualmente Ecuador cuenta con un marco legal importante, construido alrededor del concepto de educación inicial, derechos, inclusión, estimulación temprana entre otros el cumplimiento de estos derechos, se determina como una responsabilidad de la familia, el estado y la sociedad desde el nacimiento para contribuir al desarrollo infantil integral, a pesar de todo el esfuerzo del estado ecuatoriano de mejorar la atención en desarrollo infantil esta no es obligatoria (Reyes, 2021).

En la normativa vigente actualmente en el Ecuador en la fundamenta legal se ha considerado a la constitución de la república del Ecuador en la que existen artículos u normativas actualizadas que permiten debido a las pandemias el uso de las tic para potenciar el desarrollo del lenguaje por medio de juegos interactivos, canciones infantiles, videos de youtube , cuentos (texto narrado ,animación y juegos) materiales didácticos para incrementar la iniciación a la prelectura en niños menores de 5 años (Zamora, 2017).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2021 – 2025 dispone para el sector educación se evidenció la importancia de visibilizar a grupos históricos excluidos en todos los niveles educativos con el fin de gestionar acciones a favor de las áreas que no cuentan con infraestructura educativa de calidad para los niños menores de 5 años.

Por ello, el objetivo de este estudio es reflexionar sobre las implicaciones legales que conlleva la estimulación temprana del lenguaje en los niños de 3 a 5 años, la lectura es la base de la comunicación personal, independientemente de su trasfondo social, cultural o político. Todos estamos inmersos en el mundo de la comunicación, siendo verbal, escrita o simbólica.

La prelectura es la preparación que se brinda al niño antes del inicio del proceso lector, a través de la cual se promueve la comprensión por medio de la asimilación de información activada en conocimientos previos.

En consecuencia, Flores (2013), donde identifica los tipos de niños más comunes en la educación inicial hasta la educación primaria. A través de la frecuencia de lectura de imágenes con tarjetas y los cuentos narrados, en videos, cuentos en tela, materiales didácticos que utilizan los docentes desarrollando en los niños un vocabulario temprano.

Por otro lado, se considera que el desinterés por la lectura se corresponde con los métodos tradicionales de enseñanza ofrecidos por los docentes, descritos en la investigación Torres (2016), en los que en medio se sienta el docente, la mesa redonda y los niños están en la parte de atrás, sin prestar atención por estar fuera de la vista, la maestra los extravió, lo que provocó que los niños perdieran el interés en la historia de inmediato, dando lugar a otras actividades distractoras, diálogos, gritos, levantarse de sus asientos, etc., la falta de contacto visual permite que los estudiantes no puedan leer, métodos inadecuados, falta de estrategias de enseñanza, falta de estrategias interesantes en el aula, lo que dificulta alentar a los niños al hábito lector se conduce a un aprendizaje cognitivo, por lo que todas las áreas están relacionadas con la lectura durante su proceso cognitivo.

Por el lado del sistema educativo, los maestros ayudan a educar a los infantes, esto debe hacerse a través de un horario de clases bien estructurado, un buen estímulo aumentará la

riqueza de la lectura, posiblemente a partir de la preparación para la prelectura. El niño debe ser capaz de observar las cosas a su alrededor durante el mayor tiempo posible, para que a través de las experiencias impartidas en el hogar o en la escuela se despierte en el niño la voluntad de aprender y manifestar a través de experiencias beneficiosas para los niños (Vera, 2021).

Por otro lado, tomando en consideración la lectura como elementos importantes enla formación del niño, se comenzaría a prestar atención a todo lo que parece estar leyendo desde el segundo nivel de educación primaria a la edad de 3 a 5 años, pero sí pueden contener señales, Gráficos, letreros y sonidos, llamados objetivos anteriores para esto, hemos mencionado que la capacitación se da muy antes del nacimiento, a través de aspectos, como la estimulación prenatal, puede ser estimulada por muchas formas diferentes, por ejemplo, con música: la madre que lleva el embarazo puede elegir diferentes música y ritmos en toda su vida, ayudará a estimular y el cerebro, la madre debería explorar el tono y ritmo musical que vibre en el vientre. Después de eso, el niño también vibró dentro, por lo que compartirán las experiencias dadas juntas. (Federico, 2004), a su alrededor, la música se convierte en un puente para comunicarse con la maternidad antes del nacimiento, que es algo muy interesante el tono del bebé antes del nacimiento. La canción con una letra activa el área del cerebro por el aspecto del mental y la inteligencia, por lo que los científicos, Sloboda, Tylor y el deliege (2004), a diferencia de las canciones compiladas simples, como para ajustar las emociones, esta herramienta puede ser muy útil para madres para crear y pueden estimular porque están en el embarazo, según el Acuerdo Ministerial Nro. MIES 2021-013 en la cual considera para la mujer gestante la estimulación prenatal comprende incluir la alimentación y la higiene, elaboraron y aprobaron un manual de atención a la mujer gestante.

Algo relacionado con esto se confirmó en otro estudio donde determinó el cerebro de un bebé de 0 a 3 años es asombroso y sorprendente porque contiene mayor plasticidad cerebral, incluyendo sinapsis en las conexiones de las neuronas, crear redes de circuitos neuronales permite el aprendizaje, el cerebro de 0 a 2 años trabaja más que el doble de tiempo que los adultos, donde los infantes absorben cada estímulo adecuado a su entorno, el aprendizaje es el resultado de interacciones entre sus experiencias adquiridas y la disposición genética les ayudará a enfrentar su futuro (Flores, 2013), de tal forma, el neurodesarrollo humano es un proceso que está influenciado por los factores genéticos y ambientales que van incrementando el cerebro y la conducta de los niños a través de la estimulación temprana a temprana edad y la interacción continua con el medio, las experiencias familiares colaboran en el proceso del lenguaje oral y posteriormente en la prelectura (Piñeiro y Díaz, 2017).

De acuerdo con Gutiérrez (2018) manifiesta sobre la importancia de considerar la calidad de los programas educativos y las condiciones de vida de los niños pequeños son de suma importancia se reconoce que es la etapa donde se conforman las funciones cerebrales que desarrollan los sentidos y el lenguaje.

Es claro, por tanto, que cuanto antes y con mayor precisión se estimule al niño, se consiguen unas condiciones de crecimiento y desarrollo más positivas, que, como hemos mostrado en el párrafo anterior (Flores, 2013). Factores ambientales positivos en el desarrollo de los primeros años de vida, cuando el cerebro se desarrolla antes de los dos años.

Como se puede apreciar, la información brindada por los autores coincide en que es necesario estimularlo incluso antes del nacimiento para que el infante adquiera habilidades intelectuales que sustentan todas las áreas (Dovale, 2018). De esta forma, seguimos aportando información relevante a partir de estímulos lingüísticos al respecto a partir del primer mes de vida Perdomo-González (2011) propone aprender el lenguaje humano, estimular la expresión

de la voz y las emociones, hacer las primeras huellas de la comunicación a través del lenguaje, desde el primer mes de vida del niño, a lo que se recomienda actividades tanto a la asistencia de la madre como de quien está cuidando al niño.

El aprendizaje del lenguaje oral requiere un grado de motivación, interacción con otras personas, los padres en los primeros meses deben aprobar con sonrisas, gestos, aplausos, ruidos que al niño le gusta producir con la lengua y los labios según Díaz (2017), puesto que para Peralta (2020) manifiesta desde el primer año de vida el niño comienza a desarrollar competencias comunicativas siendo relevante en su evolución el soporte contextual desde las primeras palabras, con el fin de llamar la atención se darán de manera progresiva a través de la edad, posteriormente por medio de la lectura de cuentos de su familia, se observa las primeras letras con imágenes que se inicia en el proceso de la prelectura.

2. Metodología.

La presente investigación es de carácter eminentemente teórico debido a que su objetivo es reflexionar sobre las implicaciones legales que conlleva la estimulación temprana del lenguaje en los niños de 3 a 5 años, se aplicó métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo en el estudio está fundamentado en el enfoque cualitativo, se realizó un análisis documental sobre la base de los siguientes pasos: a) bases legales según los organismos no gubernamentales como UNESCO y UNICEF hasta considerar a la constitución de la república de Ecuador del 2008, b) considerando en el criterio de inclusión al contexto legal de la prelectura en el rango de 3 a 5 años, en la diferentes bases de datos de revistas indexadas como: Latindex, Redib, Redalyc, Scholar google y Dialnet, la información obtenida sobre los diferentes lineamientos que norman la prelectura desde la perspectiva legal tanto a nivel global como nacional, los antecedentes legales permiten delimitar el campo de aplicación de la prelectura

2.1. Procedimiento.

En esta investigación se utilizó la técnica de análisis de contenido, aplicable a discursos, información, mensajes, textos, imágenes entre otros. A continuación, se mencionan los siguientes pasos:

Se inició con la revisión de artículos, textos digitales sobre las implicaciones legales de la prelectura para Educación Inicial

Se analizaron las aportaciones de los autores sobre las bases legales en prelectura para Educación Inicial

Mediante la literatura se analiza y sintetiza las implicaciones legales en prelectura para educación inicial que permite mejorar el desarrollo del lenguaje del niño

3. Conclusiones.

A manera de conclusión se permite manifestar, a pesar que en Ecuador se cuenta con un marco legal importante para el cumplimiento de estos derechos a favor del desarrollo del lenguaje, iniciación a la prelectura y preescritura determina como una responsabilidad de la familia desde los 0 meses a los 3 años de edad, debido a que los programas del MIES y los municipios no cumplen con la cobertura de atención en estas edades, debido a las implicaciones legales que permite aplicar las actividades de prelectura y preescritura lo cual se debe iniciar en la formación de hábitos lectores con la ayuda de las educadoras y de los padres de familia.

A pesar de incrementarse las leyes en beneficio de los derechos de participación de los niños en la Educación Inicial se necesita las facilidades de la normativa para que las familias ingresen

a sus hijos en los centros educativos, participen en el cuidado y la educación, preferentemente en el desarrollo del lenguaje y el gusto por la lectura de imágenes, pictogramas, en las conversaciones, actividades en familia en los momentos de alimentación, aseo personal, se debe realizar las tareas del hogar utilizando el lenguaje adecuado con experiencias enriquecedoras creando un ambiente de confianza donde los niños experimenten aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas.

Asamblea Nacional Constituyente (2008): *Constitución de la República del Ecuador*, http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/7582EEFAFBD2302405257E4C000249C9/ [14/3/2022].

Chacha-Supe, M., y Rosero-Morales, E. (2020). *Procesos iniciales de enseñanza–aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del nivel de preparatoria*. [Initialteaching-learningprocesses of literacy in highschoolstudents]. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *5*(9), 311-336.

Deliège, I., y Sloboda, J. A. (Eds.). (2004). *Perception and cognition of music*. PsychologyPress.

Díaz, M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Innovación y experiencias educativas*, *14*(1), 105-113.

Dovale, Y. (2018). Las habilidades resuntivas de ensayos académicos expositivos en estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. [The residual skills of expositoryacademicessays in students of the Francisco de Miranda National Experimental University]. *EPISTEME KOINONIA, 1*(1), 18-34. http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v1i1.488

Federico, G. (2004). Obras para futuros padres [Works forfutureparents]. En G. Federico, *Melodias para el bebè antes de nacer* (págs. 14- 15- 17-30). Buenos Aires: Kier. Obtenido de https://n9.cl/ff8d

Flores, J. (2013). Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años [Effectiveness of theearlystimulationprogram in thepsychomotordevelopment of childrenfrom 0 to 3 yearsold]. *Ciencia y Tecnología*, 363-380. Obtenido de https://n9.cl/hk5u

Gutiérrez Duarte, S. A., y Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, *9*(17), 33-51.

Mayol, M., Marzonetto, G., y Quiroz, A. (2020). La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Curriculo Educación Inicial [Initial Education Curriculum]*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/

Ministro de Inclusión Económica y Social, No. –MIES-2021-013, Acuerdo ministerial resolución [Manual de Atención a la Mujer Gestante]. Distrito Metropolitano de Quito, a los 15 de marzo de 2021

Montecinos, J. P. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (7), 54-66.

Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia [Earlystimulation in thecreativedevelopment of earlychildhoodchildren]. *Varona*, 29-34. Obtenido de https://n9.cl/e5j4

Piñeiro, R., y Díaz, T. (2017). Factores que influyen en el neurodesarrollo de 0 a 6 años.

Roman, D. M. R. Ediciones UTMACH 102 pág: 15x21cm Título: Políticas públicas para la infancia, un paradigma de espe-ranza en Ecuador. Una mirada inclusiva en educación inicial. Dorinda Mireya Reyes Roman.

SENPLADES. (2017). PLAN NACIONAL DEL DESARROLLO "ENCONTRÉMONOS" 2021-2025. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 83.

Torres, H. (2016). Proyecto de Investigación de Aula Estrategia Didáctica para Motivar la Lectura de Cuentos en Niños de Preescolar [ClassroomResearch Project DidacticStrategy to Motivatethe Reading of Stories in PreschoolChildren]. Universidad de Cartagena. Obtenido de https://n9.cl/8fk2k

Unesco (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Unesco. https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf

Vera Aldas, N. M. (2021). *Actividades lúdicas y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños de inicial 2 de la unidad educativa "Francisco Huerta Rendón* (Bachelor'sthesis, BABAHOYO: UTB, 2021).

Zamora, M., yLlirabel, D. (2017). *Análisis del uso de las TIC para potenciar el desarrollo del lenguaje oral en párvulos del inicial 2 de la Unidad Educativa Dr."Luis Prado Viteri* (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Maestría en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente).

Zumba, L. (2015). Beneficios de la pre-lectura mediante el uso de pictogramas en niños y niñas de 3 años de edad: guía con actividades [Benefits of pre-readingthroughthe use of pictograms in 3-year-old boys and girls: guidewithactivities]. Instituto Tecnológico Cordillera, 20. Obtenido de https://n9.cl/f25o

Educación emocional para la prevención de conductas agresivas adquiridas por el uso de las TIC en adolescentes.

Carolina Fátima Bello Correas. Universidad de Extremadura (España).

Cristina Manchado Nieto. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

El trabajo que presentamos es una reflexión sobre el empleo actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los hábitos de uso que los jóvenes adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 19 años (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020) tienen con estas tecnologías.

Tras los cambios acontecidos en los últimos años a nivel mundial, sumado a los años en los que ha tenido lugar una evolución tecnológica desmesurada, la población de los países desarrollados o en vías de desarrollo ha experimentado un uso acrecentado de los dispositivos tecnológicos, así como de las aplicaciones que estos ofrecen. Las TIC han pasado de ser un recurso complementario o una herramienta con un uso específico a ser parte de la cotidianidad de las vidas de las personas (Zermeño et al., 2022).

Aunque no cabe duda de que las TIC brindan múltiples posibilidades para la vida cotidiana y para la resolución de problemas, así como para la comunicación inmediata y la generación de contenidos, no debemos pasar por alto el impacto que estas están teniendo en las prácticas naturales de gestión emocional de los más jóvenes. El uso, a veces descontrolado, de estas tecnologías podría estar causando estragos entre la población juvenil.

Este asunto entraña una importancia que quizás a menudo no recibe la atención que merece, pues los jóvenes buscan un desahogo en las TIC que no encuentran en sus vidas cotidianas, y esto puede provocar dependencia, adicción y anestesia emocional (Díaz y Extremera, 2020), que puede afectar o tener consecuencias en la formación de la personalidad y, por tanto, potenciales problemas en la población adulta del futuro.

Teniendo esta premisa como referencia, nuestro objetivo es plantear un estado de la cuestión sobre el uso de las TIC y la educación emocional de los adolescentes y la relación que existe entre esto y las conductas agresivas. Este planteamiento de la temática y nuestra reflexión puede ayudar a arrojar luz sobre las posibles y potenciales soluciones al respecto dentro de este marco social y cultural en el que nos encontramos en pleno año 2022.

2. Adolescencia y TIC.

UNICEF (2020) define la adolescencia como el periodo de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años, y define tres etapas:

Se define adolescencia temprana a la etapa entre los 10 y los 13 años. Durante esta etapa las hormonas sexuales comienzan a provocar cambios físicos y la necesidad de buscar la relación entre iguales.

La adolescencia media se desarrolla entre los 14 y los 16 años. Durante esta etapa se evidencian los cambios psicológicos para la construcción de su identidad. En esta etapa es muy importante tener en cuenta el autoconcepto que van edificando porque depende de cómo sea este para poder formar una valoración o autoestima sana. Es importante cómo se ven y cómo necesitan que se les vea. Forma parte de esta etapa la independencia de sus padres y por ello, es una etapa de riesgo si no se les atribuyen recursos para gestionar adecuadamente las emociones.

Desde los 17 años hasta los 21, se estaría hablando de la etapa de la adolescencia tardía. En esta etapa se produce una adaptación a su cuerpo buscando la aceptación para definir así su identidad. El futuro y sus decisiones son prioritarias y se convierten en personas más selectivas en las relaciones.

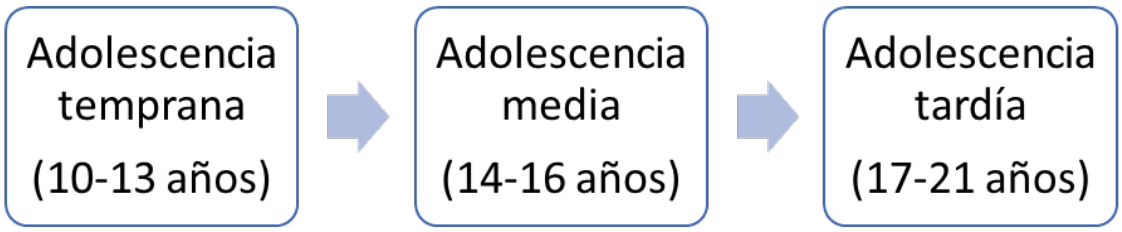


Figura 1. Las etapas de la adolescencia. Fuente: Adaptación de UNICEF (2020).

Entendemos que la adolescencia y las tecnologías están relacionadas, puesto que las tecnologías facilitan el contacto y la comunicación entre las personas y esto hace despertar el interés por el uso de los aparatos tecnológicos y que, debido a este uso social e interactivo, las TIC despiertan emociones y sentimientos a las personas. Sin embargo, en la adolescencia aún no se tiene un nivel madurativo suficiente (Bartolomé, 2016; Mazaira, 2020) como para entender la necesidad de establecer límites y de aprender a utilizar los dispositivos digitales correctamente con el fin de que no haya un uso desproporcionado de las TIC, lo cual podría provocar daños importantes en la conducta de los adolescentes en particular.

Es necesario precisar que el contacto entre las personas con las tecnologías facilita el contacto y la comunicación entre todos los colectivos (profesorado y alumnado y redes sociales). Despertar el interés y la motivación provoca la asociación de las tecnologías de la información con actividades agradables y de carácter lúdico, por lo que se activan los estados emocionales positivos antes la presencia de los dispositivos tecnológicos. Estos estados emocionales repercuten en un aumento de la motivación que puede llevar al riesgo de sostener la actividad durante más tiempo que ante medios didácticos convencionales (Elizondo et al., 2018). Es evidente que se propicia un aprendizaje autónomo con respuestas y acciones inmediatas de los usuarios, con la posibilidad de corregir dichas respuestas, con lo que se produce un *feedback* a las acciones y un entorno amigable para la práctica y mejoras de destrezas a diferencia de las tradicionales formas de enseñanza.

Ante esta forma atractiva de envolver a la persona adolescente en la combinación adolescencia y TIC, se hace necesaria la aplicación de programas o sistemas de uso adecuado de los dispositivos tecnológicos ya que es evidente que si no fuera así, la persona adolescente podría caer en un uso descontrolado del dispositivo digital.

Actualmente, existe una adicción evidente al uso descontrolado del móvil, que es observable en cualquier entorno. Este fenómeno se denomina nomofobia, que aunque no está considerada todavía como una patología o un trastorno del comportamiento, produce una

dependencia absoluta de la persona, con lo cual genera un problema de autoestima y de relación.

3. Educación emocional y TIC.

Para entender el concepto de educación emocional, nos dirigimos a algunas definiciones que ilustran este término. De este modo, Bisquerra (2000) define la educación emocional como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional, como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral" (p. 243).

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2012) definen la educación emocional como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p.1).

Así pues, las competencias emocionales se entienden como "un tipo de competencias básicas, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.)" (Bisquerra y Pérez, 2012, p. 1).

Es cierto que existen diversas propuestas en relación a la distribución de las competencias emocionales pero se puede destacar la propuesta por Bisquerra y Pérez (2007), desde el GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona. Según estos autores, las competencias emocionales son cinco, tal como se muestra en la Figura 2.

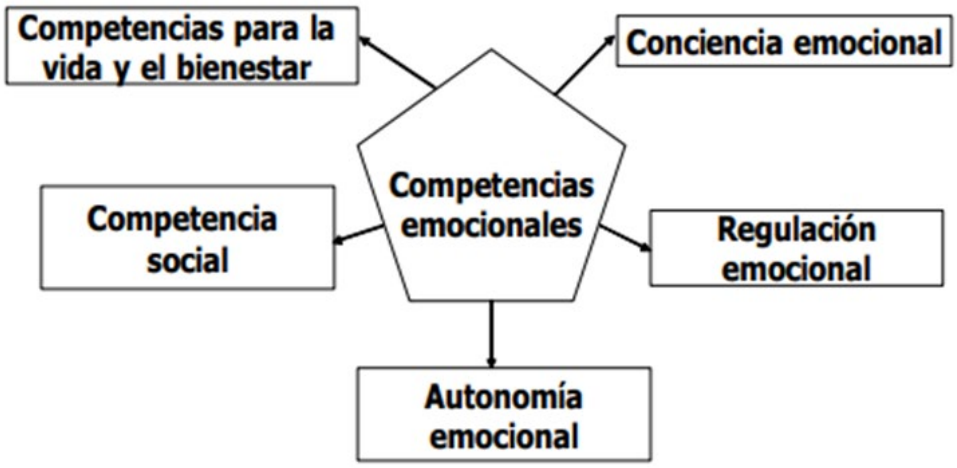


Figura 2. Las competencias emocionales. Fuente: Bisquerra y Pérez (2007, p. 70).

Mora (2012) enuncia que "la emoción es ese motor que llevamos dentro [...], una energía que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos" (p. 14). Según este autor, la emoción se encuentra siempre activa, en alerta y se encuentran en relación con los estímulos necesarios e importantes para la supervivencia de las personas. Así, es esencial promover, aprender y valorar este aspecto en la educación en general, ya que se hace necesario para el desarrollo del bienestar de nuestro entorno individual y social.

Tomando esa base teórica como referencia, no debemos olvidar, pues, que detrás de cada dispositivo electrónico (ordenadores, teléfonos móviles, tabletas, etc.) hay personas que funcionan con sus respectivas emociones. Y, teniendo en cuenta que Internet y las TIC forman

cada vez más parte de nuestra cultura, nuestro entorno y nuestra rutina, es importante tener conciencia del uso modulado que debemos tener de estas herramientas, ya que ello puede modificar el autoconocimiento personal y, con ello, la autoestima de las personas (Alcántara y Facundo, 2020).

El conocimiento del mundo y del entorno pasa por nuestro autoconocimiento, que es la capacidad de conocerse a sí mismo (Navarro, 2009). No obstante, esta imagen que tenemos de nosotros mismos no siempre corresponde con lo que somos realmente. Por este motivo, es de vital importancia que se realice acompañamiento a la persona de forma integral durante la adolescencia para que se realice un uso adecuado de las TIC en esta etapa de la vida y, con ello, que el hecho de utilizar las TIC en la adolescencia no signifique que haya un aletargamiento de las emociones y, consecuentemente, una idea distorsionada del mundo y del autoconocimiento.

Deducimos, por tanto, que hoy en día las TIC y las emociones se encuentran en la misma realidad porque la unión de las dos envuelve a las personas y trazan un camino al que difícilmente se puede renunciar. Esta realidad permite enseñar, aprender, comunicar, participar, colaborar, emocionar y sentir.

Tal como hemos mencionado previamente, en principio, tendemos a pensar en las grandes ventajas que nos ofrecen las herramientas TIC, ya que se trata de elementos muy potentes para ayudar a resolver diariamente aspectos necesarios para la evolución personal. Pero estas herramientas también encierran muchos aspectos no tan positivos (Díaz-Vicario et al., 2019; Sánchez et al., 2015), como como la adicción, el aislamiento, la frustración, la irritabilidad o la violencia, que pueden afectar a la vida de las personas en la etapa de la adolescencia, ya que es cuando comienzan una aventura tecnológica que podría no estar del todo controlada, sobre todo en relación con los aspectos emocionales. El uso extensivo de las TIC genera impactos negativos en los ámbitos académico, social y familiar de los adolescentes (Díaz-Vicario et al., 2019).

Los seres humanos somos eminentemente racionales y emocionales y, por ello, la educación emocional debería preceder a la educación tecnológica. Los adolescentes deberían poder gestionar sus emociones de manera previa a la gestión de las tecnologías, pues consideramos que esa es la manera de sacar provecho de los usos que se le puede dar a las TIC sin tener consecuencias negativas en el autoconocimiento, en la autoestima y en las emociones de este grupo poblacional.

Podríamos decir que el equilibrio emocional que suscita una educación emocional adecuada ayudaría a la realización de las buenas prácticas con las TIC en los adolescentes, como socializar, aprender, empatizar, jugar, etc. Para ello, es necesaria la implantación de una serie de valores por parte de las figuras vinculares o agentes educativos (padres, profesores…) (Díaz-Vicario et al., 2019) en los que se hace necesario transmitir a nuestra infancia y adolescencia desde la base, para garantizar que las TIC van a suponer una influencia positiva en su desarrollo intelectual, ético y emocional en la práctica de estas personas.

4. Conductas agresivas en adolescentes en su relación con las TIC.

La evolución de los últimos años en el uso de las TIC no solo está vinculado a la educación emocional de los adolescentes, como hemos visto hasta ahora, sino que también se relaciona cada vez más el uso de las TIC para determinados eventos y comportamientos, como es el caso de las conductas agresivas y el *cyberbullying*, siendo las formas más comunes de agredir mediante insultos, amenazas y denigraciones a través de aplicaciones de WhatsApp y redes sociales (Giménez et al., 2015).

Además, todo ello ha experimentado un cambio a partir de la pandemia de 2020, donde se definieron conductas agresivas y malos usos de las TIC entre la población adolescente.

> *Según la OMS (2020), la violencia juvenil es un problema de salud pública que va desde intimidaciones, peleas, agresiones físicas y sexuales hasta homicidios. UNICEF Argentina (2020) ha podido constatar que, desde inicios del aislamiento social motivado por la pandemia COVID-19, los adolescentes no solo pasaron más tiempo conectados a Internet, sino que también se incrementaron las experiencias de acoso en las redes sociales. (Contini et al., 2021, p. 4).*

La comunicación constante de los adolescentes a través de las TIC en general y de las redes sociales en particular, ha aumentado las interacciones entre ellos y, por ende, también los comportamientos agresivos. Para entender estos comportamientos, es necesario remitirse a las condiciones ecológicas y culturales en las que se vive (Contini et al., 2021) así como a la educación y a la gestión emocional, entornos en los que se puede intervenir desde el acompañamiento emocional y desde los centros educativos.

Además, en relación a este acompañamiento desde los centros educativos, ayudar a los adolescentes a gestionar emociones desde la familia se hace imprescindible y para ello es necesario también que los familiares acompañen en este proceso a los adolescentes. Para poder ayudar a regular las emociones en la adolescencia se parte desde el aprendizaje de los mismos padres para el desarrollo de las propias emociones y así conseguir como objetivo esa *salud digital*. Se precisa, por tanto, una intervención directa desde las familias para evitar las largas exposiciones a los dispositivos digitales para prevenir, a su vez, la dependencia a las redes sociales que puedan generar conductas negativas para las personas (Andreassen, 2015).

En la adolescencia, etapa en la que este colectivo atraviesa varios cambios, las conductas agresivas proclives en esta etapa educativa pueden conducir a la vulnerabilidad de presentar conductas adictivas (Contini, 2009, citado por Gutiérrez y Vega, 2022). Todo ello puede perjudicar en su ámbito familiar, social y académico por el rápido acceso a las redes sociales. Esto genera beneficios potentes, pero también efectos negativos en las relaciones provocando una comunicación escasa con el entorno y reduciendo el contacto físico, directo y personal (Ramírez et al., 2018, citado por Gutiérrez y Vega, 2022). Todo ello es causado por la necesidad de ser aceptados en los grupos de iguales y el problema está en la carencia de recursos para gestionar sus impulsos y esto provoca, en los adolescentes que se refugien en las redes sociales.

Es por todo ello que el exceso de tiempo empleado en las redes sociales y en los dispositivos tecnológicos llevan a afirmar que el *ciberbullying* consiste en usar las TIC mediante Internet para ejercer acoso entre iguales (Garaigordobil, 2017, citado por Gutiérrez y Vega, 2022).

Para finalizar, existen contextos en los que se observa cómo las adicciones provocan una influencia directa en la aparición de violencia; por ende, es importante destacar que pueden existir posibles indicadores relacionados con la sobreexposición a las redes sociales como un potencial de conducta violenta. Más aún, porque se recalca que la adolescencia y la infancia no tienen capacidad adecuada de control o gestión que sí puede ser experimentada por el adulto. Además, la presencia de un entorno de hogar adecuado con las bases de mediación familiar entre las TIC y su uso, se convierte en un componente ideal para evitar situaciones de agresión o *bullying* de cualquier índole.

5. Conclusiones.

Haciendo balance entre los buenos y malos usos que un adolescente puede hacer con las TIC, las conclusiones que planteamos están orientadas, en primer lugar, a que debe haber una educación emocional que abogue por la inclusión de las nuevas corrientes tecnológicas en su marco de actuación para así poder abordar las problemáticas relacionadas con las conductas y comportamientos agresivos en adolescentes que estén promovidos por el uso inadecuado de las nuevas tecnologías.

No debemos olvidar que el objetivo de las tecnologías muchas veces no es promover la participación o la militancia social, sino que más bien sirven para el entretenimiento (Van Dijck, 2019, citado por Zermeño et al., 2021) y, por tanto, la población adolescente necesita ser educada para absorber ese tipo de contenido (o crearlo) desde una perspectiva social, divulgativa y con valores éticos y emocionales.

En la actualidad, existen programas para paliar las carencias existentes entre la población adolescente para gestionar las emociones a través de las TIC con aplicaciones para estimular y motivar al adolescente en sus quehaceres diarios, por ejemplo. Entre los programas que ayudan a gestionar las emociones al adolescente para un uso responsable de las TIC destacamos la Guía para el Buen Uso de las Tecnologías para familias y profesionales en el ámbito de la Infancia, de Juan Capafons Bonet, Catedrático de Psicología clínica de Tenerife (Capafons, s.f.).

Ante la situación actual que los adolescentes atraviesan acompañados de las TIC, concluimos que es necesaria la creación de programas de prevención de conductas agresivas, incluyendo en la comunidad educativa, y sobre todo desde la base familiar, formas de aprendizaje en la gestión emocional de nuestros adolescentes. Es imprescindible que exista *salud digital* en este colectivo y por ello es clave que las familias se comprometan a encontrar espacios para dedicar tiempo a los adolescentes y mediar, así, en la interconexión con los sistemas digitales para obtener como objetivo un buen resultado de esta interacción entre la adolescencia y las TIC.

Referencias bibliográficas

Alcántara, M. R. y Facundo Martín, J. (2020). El uso de las redes sociales y su influencia en la autoestima de los adolescentes. [Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba]. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18169/El%20uso%20de%20las%20redes%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Andreassen, C. S. (2015). Online social networks site addictions: A comprehensive review. *Current Addictions Report*. *2*(2), 175-184. https://doi-org.ezproxy.unex.es/10.1007/s40429-015-0056-9

Bartolomé Rodríguez, M. R. (2016). Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/38272/1/T 37450.pdf

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis. https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61-82. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, *(16)*, 1-11.

https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/169328/ase16_mono04.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Capafons Bonet, J. (s.f.). Guía para el buen uso de las nuevas tecnologías para familias y profesionales en el ámbito de la infancia. [Archivo PDF] https://www.octsi.es/images/documentos/2019/guia_buen_uso_tecnologias.pdf

Contini, N., Mejail, S., Caballero, V., Lacunza, B. y Lucero, G. (2021). Adolescentes, escuela y comportamiento agresivo en tiempos de pandemia. *Dinámicas y retos. Ciencia, Docencia y Tecnología*, *32*(63), 1-24. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/149167/CONICET_Digital_Nro.8f68981a-4b77-430a-bc29-cc1bbcb39ee1_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Díaz Miranda, N., y Extremera Pacheco, N. (2020). Inteligencia emocional, adicción al smartphone y malestar psicológico como predictores de la nomofobia en adolescentes. *Know and Share Psychology*, *1*(2), 7-13. https://doi-org.ezproxy.unex.es/10.25115/kasp.v1i2.3195

Díaz-Vicario, A., Mercader Juan, C. y Gairín Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *21*, e07, 1-11. doi:10.24320/redie.2019.21.e07.1882

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *¿Qué es la adolescencia?* https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os

Gutiérrez Silvera, M. M. y Vega Verrgaray, J. K. (2022). Adicción a las redes sociales y conductas agresivas en adolescentes de una institución educativa de Lima metropolitana, 2021. [Tesis Dotoral, Universidad César Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83909/Gutierrez_SMM_Vega_VJK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 335-351. https://revistas.um.es/rie/article/view/199841/178501

Mazaira López, X. (2020). Uso problemático de las TIC en adolescentes y adultos jóvenes. [Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. http://hdl.handle.net/10347/24780

Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En Bisquerra (2012) (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Deu, 14-23. https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Navarro Suanes, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza, (5), 1-9. https://feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6409.pdf

Sánchez Pardo, L., Crespo Herrador, G., Aguilar-Moya, R., Bueno-Cañigral, F. J., Aleixandre-Benavent, R. y Valderrama-Zurián, J. C. (2015). Los adolescentes y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Guía para padres. Ayudándoles a evitar riesgos. Ayuntamiento de Valencia. ISBN: 978-84-9089-031-8. http://hdl.handle.net/10261/132633

Zermeño Flores, A. I., González Sánchez, R. y Navarrete Vega, M. A. (2022). Prácticas tecnológicas de los jóvenes universitarios y cómo inciden en su autonomía personal. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, *12*(22), 1-26. http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a12n22.678

Familias inmigrantes y escuela: percepción de su adaptación.

José Alexis Alonso Sánchez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
Jesús Ariel Alemán Falcón. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
Andrea Abad López. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
María Ascensión Calcines Piñero. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

1. La escuela inclusiva.

En el ámbito educativo, la inclusión va mucho más allá que la integración ya que, no se trata sólo de que los miembros de su comunidad estén integrados, sino de que se garantice la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de ellos dentro del contexto social. El propósito de la inclusión se centra en reconocer y valorar necesidades. A fin de cuentas, la inclusión es el elemento con el que la escuela puede dar respuesta a la diversidad. Según la UNESCO (2000, citado en Presas, 2016, p. 58): La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social. Así, en las Orientaciones para la inclusión de la UNESCO (s. f., citado en la Conferencia Internacional de Educación, 2008, p. 7) se comenta a lo siguiente: La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación.

La educación es un pilar fundamental para la sociedad y, así lo han defendido muchos autores. Por un lado, Echeverry y Díaz (2019) hacen alusión a la educación como un escenario imprescindible que sirve para fortalecer el progreso y desarrollo de nuestra sociedad. Por otro lado, se debe tener en cuenta que la escuela continúa siendo el instrumento más eficaz para evitar un futuro de marginación y exclusión para aquellos a los que los factores económico, social o cultural han ubicado en un punto de partida desigual e injusta (Besalú y Tort, 2009).

2. Situación y dificultades de las familias del alumnado inmigrante.

La población en España se muestra mayormente receptiva hacia la población inmigrante, de tal forma que el 65% de los españoles cree necesario su incremento y apoya la creación de nuevos medios legales para su entrada. Asimismo, Moreno-Manzanaro (2020), a partir de un estudio reciente del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia expone que los datos muestran el sustento de una actitud mayoritaria (54%) tolerante hacia la inmigración en España. Sin embargo, también se observan algunos retrocesos en el aumento de los encuestados que perciben que disminuye la calidad de la atención sanitaria (43,8%) o de la educación (44,7%), así como que los extranjeros reciben más ayudas sanitarias (57,9%) o escolares (65%). Además, cabe destacar que en el informe del CES (2019) se refleja que en el año 2017 comienzan a darse signos de debilidad sobre las actitudes tolerantes hacia la inmigración, mostrando un pequeño empeoramiento y siendo significativo en algunos casos. Por ende, es probable que poco a poco esté cobrando importancia el discurso del odio, en el que se encuentra el racista y el xenófobo, especialmente mediante las redes sociales.

El estudio de Aparicio et al (2017) confirma una baja percepción de discriminación entre los hijos de inmigrantes en España, a pesar de que en la segunda generación continúan con desventajas laborales. De este modo, las desigualdades en el acceso al trabajo y en sus condiciones presentan una situación socioeconómica más desfavorable para la población extranjera, aumentando así el riesgo de pobreza en la que los hijos de inmigrantes ya están figurados en la pobreza infantil, constituyendo una tercera parte del total de menores en esta situación del 2017 (Moreno-Manzanaro, 2020).

Tenemos que señalar que existe un creciente malestar entre los miembros del claustro en España por tener que integrar a los escolares de diversas procedencias en cortos plazos de tiempo y con escasez de recursos (Grau y Fernández, 2016). Las primeras investigaciones al respecto comienzan en el año 1991 y, desde entonces, en el ámbito educativo, comenzaron a manifestarse tensiones entre los docentes y los participantes de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) debido a la presencia de estudiantes procedentes de diferentes nacionales en los centros educativos (Aparicio y Portes, 2014). Dicho esto, son los profesionales y la propia administración educativa los que tienen que dar respuesta a la situación a la que se enfrentan alumnos y familias inmigrantes. El Sistema Educativo Español, que se sustenta en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su sección tercera "Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español" los siguientes artículos:

- Artículo 78. Escolarización. 1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.
- Artículo 79. 3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

En la familia se forjan aspectos como intimidad, sentimientos de correspondencia y dependencia, así como sentimientos psicológicos como amor, afecto, respeto y miedo, entre otros (Laguna, 2016). En el proceso migratorio la familia desempeña un papel fundamental y esta, a su vez, forma parte de los aspectos más relevantes a considerar en la inclusión de los inmigrantes. En primer lugar, se debe tener en cuenta que no existe un único modelo de familia extranjera, hay tantos como familias existen. Sin embargo, hay que considerar que la inmigración en las familias produce grandes transformaciones y reestructuraciones en ellas. Besalú y Tort (2009) afirman que, sobre todo en el caso de las personas que han emigrado, la familia es un componente emocional primordial para la vida de sus miembros ya que, un buen clima familiar, optimista y sosegado con unas relaciones cálidas, puede tener una gran influencia en el bienestar y en las actitudes de los hijos. En segundo lugar, cabe destacar que, al llegar al país de destino, la familia se encuentra algunos problemas con los que debe hacer frente. El primero de ellos es la inadaptación ya sea ambiental, climatológica o geográfica. También existen problemas originados por el desconocimiento de la lengua y la descontextualización social y/o cultural ya que las costumbres y tradiciones son diversas, así como las diferencias alimenticias. Asimismo, hay que tener claras las cuestiones sobre el desconocimiento jurídico ya que, en ocasiones, las familias cuentan con una escasa experiencia formativa, en otras, es debido a que su cultura laboral es diferente o, por el desconocimiento de las leyes básicas del país de acogida (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019). Estos autores también reflejan que existen barreras institucionales, ya que las familias tienen

dificultad para percibir a los docentes como profesionales competentes, para considerar el centro educativo como un lugar asequible y, para comunicarse con el claustro (Grau y Fernández, 2016). Finalmente, otro problema a resaltar es la pérdida de identidad provocada por la vivencia de experiencias producidas en su país de origen o por los estereotipos que se encuentran en el país de destino, entre otros, lo que afecta negativamente al proceso de integración de la familia inmigrante.

Las familias extranjeras pueden tener más dificultades para integrarse en los contextos escolares, además de por el desconocimiento del idioma, otras variables podrían obstaculizar la relación y la comunicación entre los agentes educativos (familia y escuela), como podrían ser, según Besalú y Tort (2009), su propio concepto de educación, las experiencias vividas con los colegios y el profesorado en su país de origen, las expectativas educativas y laborales que tienen sobre sus hijos, la falta de información sobre el funcionamiento de los centros educativos o el desconocimiento de asociaciones como las AMPA. Para conseguir una sociedad integrada se debe dar posibilidad a una participación activa, reconociendo los derechos de participación cívica, económica, social, cultural y política a la población inmigrante (Grau y Fernández, 2016).

La participación de los padres y las madres en el centro escolar es uno de los factores que favorecen, desde el ámbito familiar, la integración escolar y social en la sociedad de acogida del alumno inmigrante. En España, las familias inmigrantes que tienen relación con la escuela responden mayormente a un modelo de matrimonio con hijos y, en menor medida, de madres o padres solos con hijos (Besalú y Tort, 2009). Algunas investigaciones demuestran que la participación de los padres inmigrantes es menor que la de las familias autóctonas, siendo esta participación mayor en la Educación Primaria Obligatoria que en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, a medida que los niños crecen, la participación de la familia disminuye y el contacto con el centro escolar es menor (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019). La participación, a su vez, está relacionada con la procedencia del país de origen, por lo que los europeos son los más participativos seguido de los hispanos que participan más que los de origen africano. De este modo, las madres de Latinoamérica son las se involucran más, mientras que en la población magrebí son los padres. Los inconvenientes de interrelación en las escuelas y la insuficiente participación de las familias en los centros escolares obstaculizan la inclusión de las personas inmigrantes en España (Grau y Fernández, 2016). En este sentido, las AMPA cumplen una función muy importante para superar las dificultades anteriores. En estas asambleas en las que se reúne un grupo de padres y madres, existen intereses comunes sobre la educación de sus hijos e hijas, son miembros partícipes en la realidad escolar, tomando la iniciativa, organizando actividades tantos para el alumnado como para ellos, reuniéndose con el claustro, etc. Es por ello que, a través de las AMPA, se puede lograr la integración y participación de las familias extranjeras en los centros educativos e, incluso, en la vida ciudadana (Besalú y Tort, 2009).

Asimismo, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias propone proyectos como el Programa de Familia y Participación Educativa con el que se pretende fomentar la participación de los agentes educativos para conseguir que los centros escolares sean espacios de calidad, equitativos y compensadores de desigualdades.

3. Metodología.

Desarrollamos una metodología cuantitativa y cualitativa a partir de un cuestionario elaborado *ad hoc* para administrar a las familias, con una batería de preguntas de carácter cerrado que facilitaron la recogida de información y obtención de datos numéricos que permitieron acotar y delimitar los resultados, haciendo más sencilla la recogida y el análisis de

datos. Fueron 16 ítems con una escala Likert dotada de cuatro claves de puntuación: 1 (En desacuerdo), 2 (Poco de acuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Muy de acuerdo). Al mismo tiempo, incluimos dos preguntas abiertas que posibilitaron llegar a unas valoraciones y consideraciones más profundas sobre el asunto por parte de las familias: ¿qué dificultades ha tenido para integrarse en el contexto escolar? y ¿qué acciones propone para mejorar la integración? Las respuestas a estas últimas preguntas se pretendían codificar posteriormente, es decir, convertir las respuestas individuales en categorías, pero una vez comprobamos que fueron muy pocas, optamos por analizarlas directamente.

Perseguimos conocer la realidad de la situación que viven las familias desde su propia perspectiva, valorar las consideraciones sobre los obstáculos que perciben y que limitan su integración y la de sus hijos/as en el ámbito educativo, así como comprobar si estaban satisfechas con la labor y la formación del docente, indagar sobre el tipo de relaciones que establecen con las demás familias y con el profesorado y averiguar en qué medida participan en las actividades y/o reuniones del centro educativo.

A partir de la valoración de los centros con mayor número de alumnado inmigrante en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España), contactamos con el CEIP Los Llanos, sito en el municipio de Santa Lucía de Tirajana, al sureste de la isla, que nos informa de casi un 20% de alumnado extranjero. Para hacer llegar los cuestionarios a los participantes se ha tenido en cuenta la situación actual derivada de la COVID-19, por lo que para evitar en la medida de lo posible contactos personales innecesarios, los administramos de manera digital un enlace de Google Forms. Gracias a la colaboración del equipo directivo, a través de su jefatura de estudios, se comunicó a las familias inmigrantes del centro educativo la posibilidad de participar en el estudio. De un total de 83 familias extranjeras han participado el 38,6%, de los cuales 25 son mujeres y 7 son hombres. Se trata de sujetos de entre 22 y 56 años cuyos hijos e hijas comprenden las edades de 4 a 12 años.

4. Resultados.

Algunos de los resultados obtenidos son los que a continuación detallamos. Las familias refieren lo siguiente a cómo son percibidos el alumnado inmigrante y su familia en el centro: un 28% está muy de acuerdo con que son percibidos con una mirada positiva y un 50% está de acuerdo. No obstante, un 9% está poco de acuerdo con la premisa y un 13% está en desacuerdo.

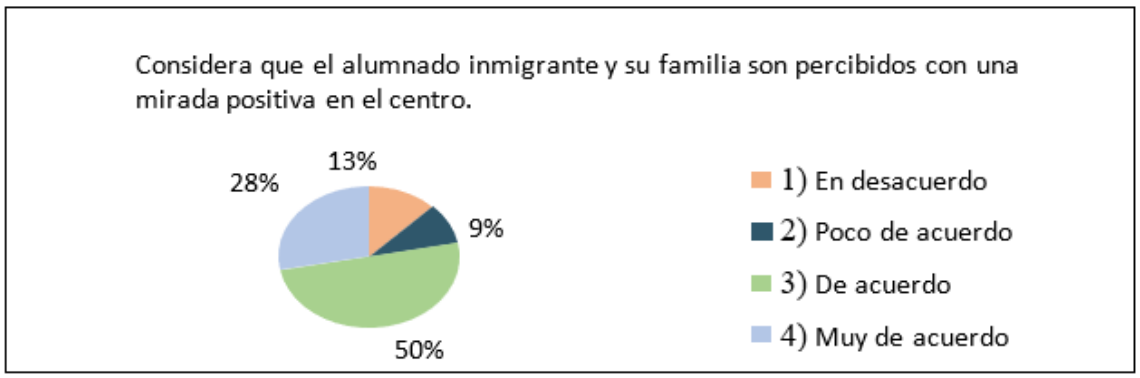


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la participación de las familias en el AMPA, el 41% están en desacuerdo en que son partícipes en esta asociación, el 16% está poco de acuerdo, mientras que el 38% sí están de acuerdo en que participan y sólo un 6% muy de acuerdo.

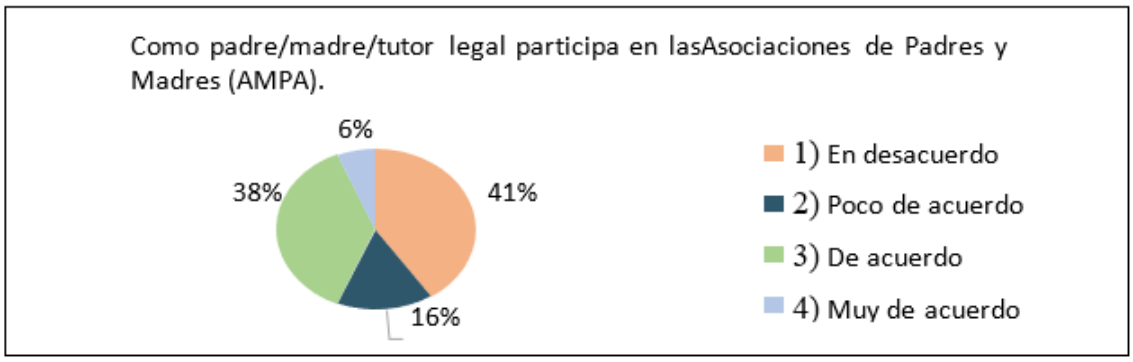


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

Si hablamos del desconocimiento del idioma como obstáculo para la integración del alumnadoinmigrante y su familia en la escuela, la mayoría de las familias está en desacuerdo (el 41%). No obstante, más de la mitad de los encuestados llega a estar algo de acuerdo con dicha premisa, un 19% está poco de acuerdo, el 25% de acuerdo y un 16% muy de acuerdo

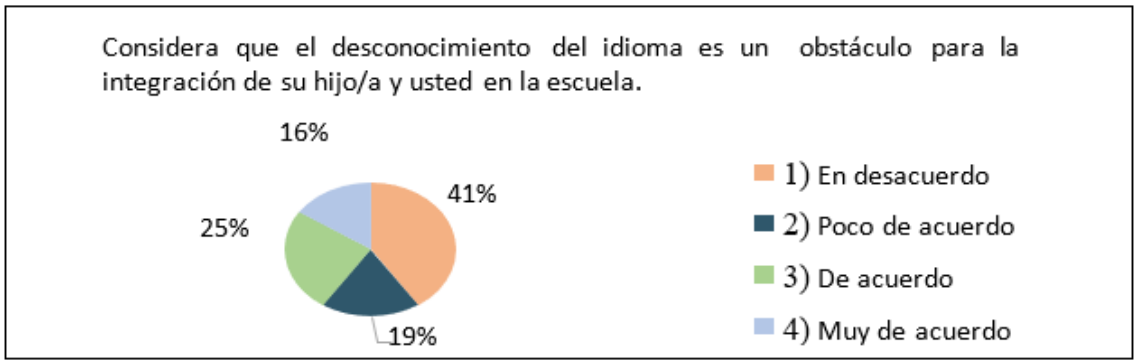


Gráfico 3. Fuente: Elaboración propia.

El 66% de las familias está en desacuerdo con haber tenido dificultades para integrarse en el contexto escolar, aunque el 19% llega a estar poco de acuerdo, un 13% de acuerdo y un 3% muy de acuerdo con haber tenido inconvenientes. A esta premisa del cuestionario se le añadía una pregunta abierta sobre cuáles han sido esas dificultades de las que estos tres últimos grupos coinciden haber tenido. En sus respuestas exponen que los factores que impiden la integración son el desconocimiento de las otras culturas y las relaciones de las familias con el profesorado.

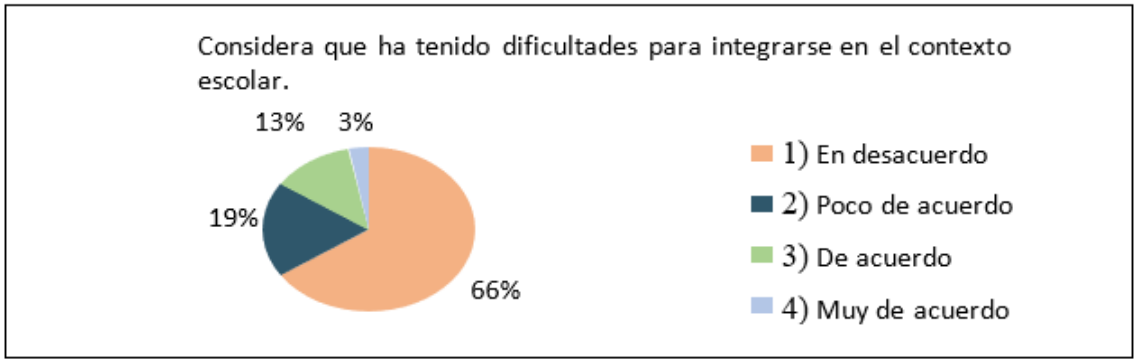


Gráfico 4. Fuente: Elaboración propia.

La mitad de las familias encuestadas está de acuerdo con que las relaciones con las demás familias son favorables y el 41% está muy de acuerdo, mientas que el 6% está poco de acuerdo y un escaso 3% está en desacuerdo.

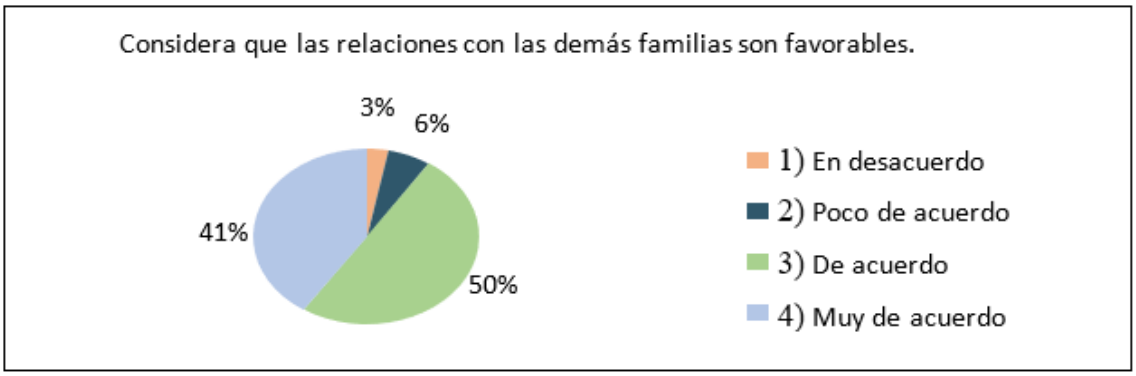


Gráfico 5. Fuente: Elaboración propia.

Un 3% de los familiares está poco de acuerdo con que las relaciones que establecen con los docentes sean buenas. Sin embargo, el 41% de los participantes expone estar de acuerdo y, la mayoría, un 56%, muestra estar muy de acuerdo.

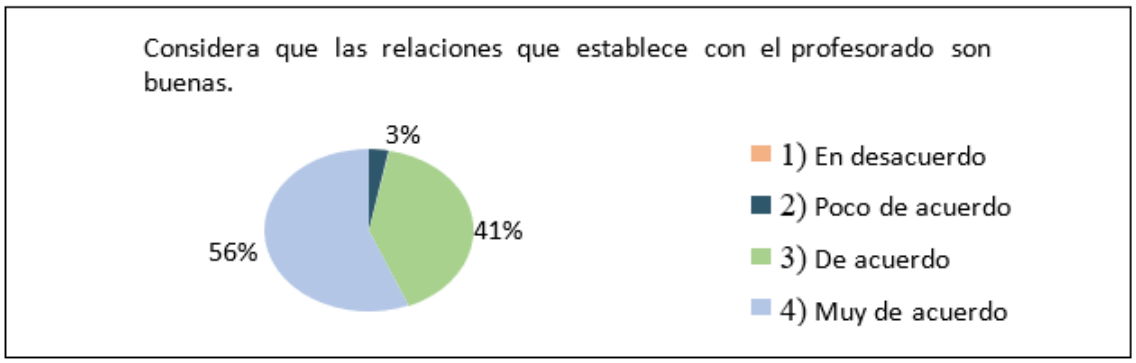


Gráfico 6. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si el profesorado está cualificado para la inclusión, el 47% de las familias están muy de acuerdo y el 44% de acuerdo. Aunque, por otro lado, existe un pequeño porcentaje que no lo cree así, siendo un 6% las que están poco de acuerdo con que el profesorado esté cualificado y un 3% se encuentra en desacuerdo.

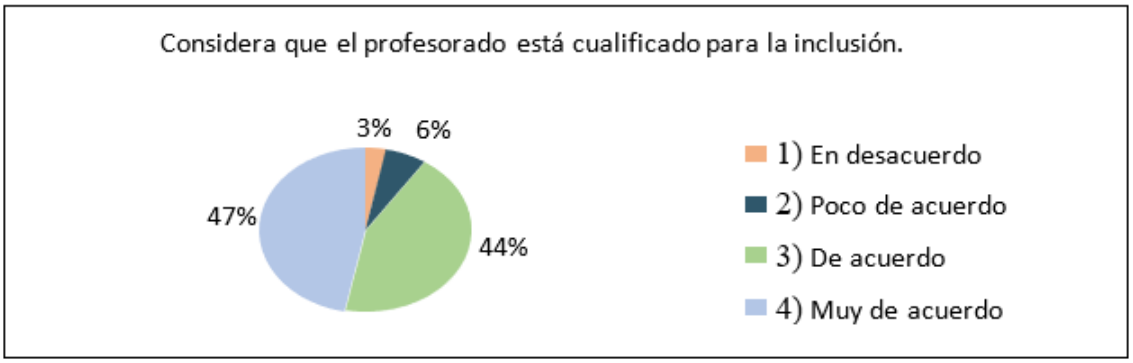


Gráfico 7. Fuente: Elaboración propia.

La mayoría percibe al profesorado motivado, con conocimiento sobre las diversas culturas y con iniciativas que fomenten la multiculturalidad, el 59% de los encuestados está de acuerdo y un 25% muy de acuerdo, mientras que un 13% está poco de acuerdo y un 3% en desacuerdo.

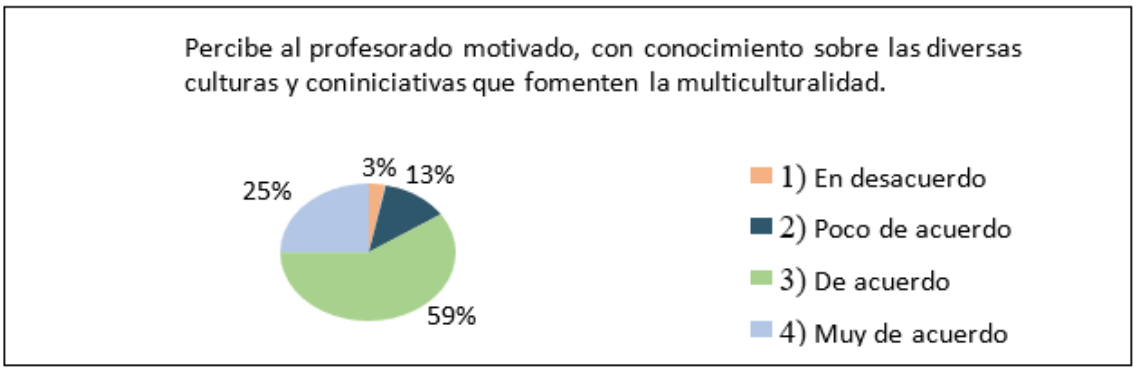


Gráfico 8. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la consideración de las familias sobre su integración en la escuela, el 34 % considera que está muy de acuerdo con que se sienten integradas, el 56% de acuerdo, mientras que del 9% expone que está poco de acuerdo con la premisa.

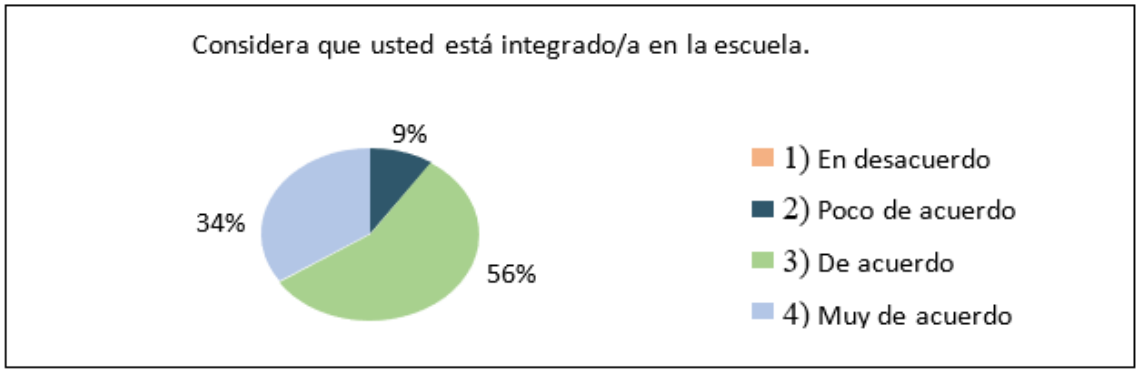


Gráfico 9. Fuente: Elaboración propia.

Por último, en relación a los resultados de las preguntas abiertas, sólo se recogieron las impresiones de 5 familias. Para la primera cuestión (¿qué dificultades ha tenido para integrarse en el contexto escolar?) 3 refieren, como uno de los factores que impiden una correcta integración en el centro, el desconocimiento de las otras culturas por parte del profesorado. Dos nos hablan de la falta de motivación de algunos docentes para invitar a la participación en la vida del colegio, aunque es un aspecto que no lo personalizan como familias inmigrantes, ya que ven este comportamiento con todos los padres y madres, independientemente de su nacionalidad y procedencia. Para la segunda cuestión (¿qué acciones propone para mejorar la integración?) todas coinciden en solicitar clases de castellano a las familias en el mismo centro; tres de ellas, también mejorar la formación del profesorado sobre multiculturalidad y para favorecer la participación de las familias; una, llevar a cabo más actividades compartidas por familias, alumnos y docentes.

5. Discusión y conclusiones.

Los resultados de los análisis realizados nos permiten afirmar que, en general, las familias se sienten bien integradas en el centro educativo. También, que la relación con el resto de padres y madres y con el profesorado es adecuada. Sólo podríamos hablar de alguna cuestión que haya dificultado la inclusión en la escuela, pese a que, aun así, la percepción mayoritaria sea positiva. La preocupación se centra en que un porcentaje considerable de las familias entiende

que no son percibidas positivamente en el colegio. Asimismo, la escasa participación en los órganos de participación de la escuela, como la Asociación de Madres y Padres de alumnos, aunque hay que recordar que también es común la falta de implicación de las familias autóctonas, aunque con datos más positivos referidos por la dirección del centro educativo.

La ignorancia y/o incomprensión por parte del profesional educativo de las culturas presentes en su colegio, en su realidad, es un obstáculo fácilmente salvable con una buena voluntad. Con la interculturalidad se da cooperación entre las diversas culturas, el reconocimiento de las diferencias y el intercambio de conocimientos y saberes (Castaldi, 2016). Es interacción y convivencia, de la que surge un enriquecimiento mutuo (Hidalgo, 2017). Desgraciadamente, desde la declaración del Estado de Alarma en marzo de 2020 por la situación de pandemia mundial derivada de la COVID-19, el centro educativo ha dejado en suspenso las actividades multiculturales que realizaban anualmente, consistentes en encuentros para compartir con toda la comunidad educativa, aspectos culturales de las distintas nacionalidades presentes en el colegio (actividades culinarias, de moda, costumbres, etc.), además de la invitación a las familias foráneas a estar presentes en las aulas para informar y dar a conocer los aspectos más relevantes relacionados con su país de origen. Estas actividades se esperan retomar a partir del próximo curso académico.

Una de las líneas maestras de la propuesta inclusiva es que la institución escolar debe eliminar las barreras que impidan la participación de las familias. De esta manera uno de los objetivos de la escuela será impulsar su participación e implicación. Se trata de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro. Un aspecto clave de integración social de las familias inmigrantes es la participación de éstas en la vida de los centros educativos. Esta implicación se convierte en un medio y, al tiempo, en un fin de la propia posible intervención. Se debe reflexionar sobre los valores centrales de la cultura escolar, como puede ser la apertura a la participación de los integrantes del centro y, explorar, analizar y experimentar colectivamente con la expresión de esos valores dentro de ésta, clave para mejorar la naturaleza inclusiva de las escuelas. De esta manera, la inclusión en los centros educativos no solo se desarrollará, sino que se integrará en la cultura de toda la comunidad educativa y en los valores del individuo (McMaster, 2015). Los programas socioeducativos demandan la intervención y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y, más aun, de la sociedad civil. La escuela contribuye enormemente al proceso de adaptación de las familias inmigrantes.

En futuras investigaciones se hace necesaria escuchar la voz del profesorado al respecto de los obstáculos que enfrentan este perfil de familias. Creemos que en buena parte ayudaría a tomar conciencia sobre lo que estamos haciendo como expertos educativos y en qué tenemos que mejorar.

Referencias bibliográficas.

Aparicio, R., Biderbost, P., y Tornos, A. (2017). La integración de los hijos de inmigrantes en el mercado laboral. *Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social*, 7-48.

Aparicio, R., y Portes, A. (2014). Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes. *Obra Social (38)*, 8-157.

Besalú, X., y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. MAD.

Castaldi, A. (2016, marzo). La scelta interculturale della scuola italiana [La elección intercultural de la escuela italiana] *Educatore.it*, *16*(3), 1-5.

Conferencia Internacional de Educación (2008, 25-28 de noviembre). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. [reunión de conferencia]. Conferencia Internacional de Educación, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2021). Alumnado Extranjero en Enseñanzas de Régimen General por continentes. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/PORTAL/InformesCEscolar/Reports/_ViewReport?PathReport=/InformesCEscolar/Alumnado/ALUMN_0003_Extran_RG_Continente&?Nombre=ALUMN_0003_Extran_RG_Continente

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2021). Nacionalidades con mayor presencia en Enseñanzas de Régimen General. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/PORTAL/InformesCEscolar/Reports/_ViewReport?PathReport=/InformesCEscolar/Alumnado/ALUMN_0004_Extran_RG_Top_Nacionalidad&?Nombre=ALUMN_0004_Extran_RG_Top_Nacionalidad

Echeverry, S. y Díaz, E. (2019, 3 de septiembre). Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva. Sinéctica. *Revista electrónica de educación*. 1-18.

Fernández-Hawrylak, M., y Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación*, *12(1)*, 24-39.

Grau, C., y Fernández, M. (2016, junio). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, *1(34)*, 141-155.

Hidalgo, V. (2017). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1151

Laguna, O. (2016). Crítica a los conceptos homoparentalidad y familia homoparental: alcances y límites desde el enfoque de las relaciones y vínculos parentales de las personas de la diversidad sexual. *La Ventana*, *1(43)*, 7-49.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado.

McMaster, C. (2015). "Where Is _?": Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schooling*, *11(1)*, 16-34.

Moreno-Manzanaro, N. (2020). Integración y segregación de la población migrante en España: ¿realidades paralelas? *Fundación de alternativas*, 1-88.

Presas, M. (2016, junio). Educación inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, *9(2)*, 55-68.

Procesos educativos y estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo del desarrollo sostenible en Educación Básica Secundaria de una institucion privada de Valledupar Cesar.

Melissa Mileth Martínez Maestre. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

Jesús David Bermúdez Polo. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

1. Introducción.

La educación es catalogada como uno de los pilares fundamentales del desarrollo en la sociedad que permite adquirir habilidades y competencias necesarias para el avance de esta. A través de los años se ha debatido la manera más adecuada para aprender, proponiéndose así muchas estrategias didácticas y corrientes pedagógicas en busca de mejorar dicho proceso educativo, entre ellas se destacan el constructivismo, conductismo, cognitivismo, tradicionalismo y desde luego la más efectiva aprender investigando, convirtiéndose en una necesidad en la forma de aprender, aun así, siendo poco usada en el aula de clase.

A partir de esta necesidad, se evaluaron los procesos educativos y estrategias didácticas permitiendo formar jóvenes capaces de impactar positivamente el entorno local, nacional y mundial, conscientes de trasmitir la importancia del aprendizaje significativo sobre el desarrollo sostenible por medio de cambios ocasionados en el fortalecimiento de estrategias de investigación que implican la multiplicación del conocimiento.

Sin duda alguna, realizar este tipo de estrategias didácticas en instituciones educativas significa un gran avance en la transformación de generaciones futuras, permitiendo así, comprender las problemáticas de su entorno y generar posibles soluciones desde el contexto aprender investigando encaminadas a la pedagogía ambiental para el desarrollo sostenible.

2. Desarrollo.

2.1. Marco teórico.

El mundo de hoy necesita personas que comprendan el valor de la naturaleza para el sustento de la vida, ya que, a través del tiempo, el hombre ha enfocado su atención a él mismo, dejando en un segundo plano su entorno. No obstante, la forma en que se puede comenzar a ver reflejado este cambio es por medio de la educación y formación de las nuevas generaciones.

Ante este paradigma de la naturaleza, autores como Vergara y Ortiz (2016) han concebido diferentes teorías que buscan estudiar la concepción del desarrollo sostenible para orientarse hacia aspectos ecológicos y sociales que tratan de crear un nuevo paradigma económico para un desarrollo más sostenible que ajuste el desarrollo humano a los principios de la economía de la naturaleza; es decir, que cumpla una serie de condiciones. Por una parte, de tipo económico (uso de energías renovables, estabilización de la población, reducción del consumo a nivel global, etc.) y, por otra parte, de tipo social (control social del sistema económico, mayor ajuste a los recursos disponibles, una descentralización que involucre las comunidades locales en la gestión del medio ambiente de una forma más próxima y directa).

El desarrollo sostenible ha creado un sinfín de ideologías en la búsqueda del desarrollo humano sin perjudicar o no afectar en su mayor esplendor el medio ambiente, pero, ante la práctica, la sociedad desconoce este tipo de concepto. Desde este punto, fue evidente que debía existir una educación referente a la temática, en aras de comenzar a dirigir las acciones hacia la consecución de la premisa que encierra dicho concepto. Por lo anterior, la educación ambiental juega un papel clave para el fortalecimiento del desarrollo sostenible desde la escuela, en el II Congreso sobre Educación Ambiental definen este término como "Un plan permanente del que, los ser humanos sea de manera individual o colectiva, tengan la capacidad de comprender los valores, las destrezas, la experiencia y la determinación para resolver los problemas ambientales presentes y futuros" (Citado en Ruiz, 2018). Es por eso que, la educación ambiental posibilita que el estudiante interactúe con diversas disciplinas ciencias naturales, sociales y matemáticas, e integre conocimientos y saberes, en un proceso transversal que cruza la enseñanza y el aprendizaje educativo. Tal como señala Bourdieu y Wacquant (2005), "no hay otra manera de dominar los principios fundamentales de una práctica de la investigación científica no es una excepción- que la de practicarlos junto a un guía o entrenador que nos de seguridad y tranquilidad, que establezca un ejemplo y nos corrija proponiendo, en la situación, los preceptos aplicados al caso particular que se tiene entre manos".

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), los planes educativos ambientales fomentan la implementación del conocimiento para su comprensión y transformación de los estudiantes y contribuyen a fortalecer las competencias científicas y ciudadanas, facilitando la adecuación de los Proyectos Educativos Institucionales y, por consiguiente, mejorando la calidad de la educación. En la práctica, estudiantes, profesores, padres y madres de familia, comunidad, instituciones del sector y las ONG, entre otras, coordinan esfuerzos en el estudio y recuperación de cuencas hidrográficas, actividades agrícolas sostenibles, reforestación y manejo de bosques, conservación y uso sostenible de la biodiversidad, manejo integral de residuos sólidos, y otras labores que promueven los PRAE.

La educación ambiental juega un papel clave para el desarrollo de habilidades y destrezas para solucionar los diferentes problemas ambientales que se viven en nuestro entorno desde la escuela, resulta ser un poco insuficiente si no se aplica la metodología idónea que permita aplicar dicha educación; es por ello que, se enmarcará el estudio del desarrollo sostenible en la escuela a través del "aprendizaje significativo" que, según Rivera (2004) consiste en toda experiencia que parte de los conocimientos y vivencias previas del sujeto (las mismas que son integradas con el nuevo conocimiento y se convierten en una experiencia significativa). Además, Rodríguez (2011) menciona que, este concepto se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Bajo este esquema, la presente investigación estudia las relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento desde el contexto medioambiental y de sostenibilidad, en donde se analice que el alumno pueda ser capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender y hacer en contacto con otras personas, observándolas, imitándolas, atendiendo a sus explicaciones, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas (Romero, 2009).

El aprendizaje significativo contiene más que todo un enfoque constructivista, el cual según Serrano y Pons (2011) afirman que el constructivismo, en esencia, plantea que el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, en donde va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que se construye para explicarla. El esquema global que constituye la

opción constructivista está organizado según una estructura jerárquica dotada de tres niveles de toma de decisiones. El primer nivel incluye los principios acerca de la naturaleza y funciones de la educación. El segundo nivel es la interpretación de los principios del nivel anterior que alberga las características propias y específicas de los procesos de construcción del conocimiento en el aula. Y el tercer nivel comprende los principios explicativos de las causas de enseñanza y aprendizaje de los niveles anteriores. (Citado en Serrano y Pons, 2011). Este enfoque permite que el estudiante construya conocimientos significativos que lo enriquezcan en diferentes aspectos y lo lleven a tener una postura sobre la vida, y en este caso, sobre el desarrollo sostenible.

Dentro del aprendizaje significativo con enfoque constructivista se encuentra una de las maneras más claras y factibles de poder aplicar la investigación en el aula desde el contexto ambiental y desarrollo sostenible a través de la educación ambiental en las escuelas, se basa en el aprender investigando que según Rivadeneira y Silva (2017) los estudiantes tienen la posibilidad de relacionarse con la indagación por medio del método científico, para actuar con conocimientos, habilidades y actitudes. Este desarrolla habilidades en esta área, de forma tal que el estudiante desde el primero hasta el último curso entiende y vive el proceso de investigación. El docente ha de tener en cuenta que enseñar a hacer investigación es un proceso de acercamientos, de ensayos, de intentos, de triunfos y fracasos, de mucho análisis y reflexión, de curiosidad e innovación y sobre todo de disciplina académica (orden teórico – metodológico). Es decir, el docente ejercerá el rol de mediador, asesor, guía en situaciones significativas y relevantes para motivar a los alumnos en la transformación de la información en conocimiento mediante el trabajo autónomo y en equipo.

2.2. Planteamiento del problema.

Según la ONG Vitalis (2014), Latinoamérica enfrenta una serie de problemáticas ambientales que se han venido agudizando a lo largo de la historia tales como la deforestación, la contaminación de aguas subterráneas, la extinción de especies endémicas, el incremento de gases invernadero en la atmósfera, el aumento de residuos sólidos, etc.; todo esto debido al estilo de consumo de las poblaciones y la forma como desechan productos reutilizables y no reutilizables, las políticas gubernamentales, los pensamientos ambientales colectivos, la utilización poco controlada de sus recursos naturales, entre otros; hacen que, se imposibilite que a través del mismo medio ambiente pueda regenerar las afectaciones ocasionadas por el desarrollo humano. Ante esta situación, se ha venido adoptando medidas de concientización que, por los convenios, congresos y reuniones internacionales para la conservación del medio ambiente y la implementación del desarrollo sostenible, se ha incursionado por una estrategia mucho más impactante y conservadora en instancias que, las futuras generaciones puedan entender, comprender, cuidar, y proteger el medio ambiente reflejado en diversas acciones que fomenten a este hecho; este medio es la educación ambiental desde todos los niveles educativos; en aras de brindar una alternativa para lograr los propósitos que genera el desarrollo sostenible y los objetivos que se tengan trazados en corto – mediano y largo plazo.

Por su parte, en Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (1994) propuso mediante el decreto 1743 la creación de Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) dentro de los Proyectos de Educación Institucional (PEI) de las instituciones educativas, los cuales tienen como objetivo de orientar los escenarios de educación ambiental presentes en el país dentro de las escuelas. Sin embargo es evidente encontrar problemas al momento de elaborar los proyectos ambientales ya sea por falta de cualificación y aceptación de las metodologías de brindar una buena pedagogía ambiental hacia el desarrollo sostenible por parte de los directivos de dichas instituciones a los docentes; lo cual, se debe de incorporar una formación política ambiental que incluye: los propósitos de la educación ambiental, los estándares

curriculares para las ciencias naturales, los Derechos Básicos de Aprendizajes, las mallas curriculares de las diferentes asignaturas, áreas fundamentales y obligatorias del currículo, la pedagogía de enseñanza ambiental a través de los proyectos ambientales.

Por lo tanto, coherente a lo anteriormente expuesto, se puede apreciar que diseñadores y planeadores de currículos, han obviado los propósitos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, por lo tanto, en esta investigación se prioriza la necesidad de revisar en las escuelas objeto de este estudio para verificar los fundamentos teóricos para la temática ambiental enfocada a través de los objetivos de desarrollo sostenible trazados para el año 2030. Además, se ha encontrado pocas evidencias relacionadas con los aprendizajes significativos dentro de la temática ambiental y de la aplicación de proyectos investigativos basados en situaciones medioambientales que el estudiante afronta en su entorno con orientación clave, aunque poco presente del docente investigador facultado para este tipo de actividades académicas de recreación y de aprendizaje constructivista a través de las diferentes experiencias pedagógicas ambientales. Al igual, se ha de tener la necesidad de aplicar o de analizar profundamente el contexto de aprender investigando como medio de formación de conocimiento y praxis de los estudiantes; con la intención de trascender hacia la construcción de nuevos conocimientos significativos, muy acorde a los fundamentos teóricos de corrientes pedagógicas con visión constructivista hacia el cuidado y preservación del medio ambiente a través de la temática de desarrollo sostenible en la comunidad estudiantil.

Por consiguiente, se realizó la investigación en una institución educativa de carácter privado, con más de 50 años de labor pedagógica en la ciudad de Valledupar, en aras de determinar la motivación de los docentes en realizar o desarrollar proyectos de investigación, encaminados a la solución de problemáticas ambientales. La búsqueda de evidencias dentro de la institución sobre lo descrito anteriormente, muestra la ausencia de aplicación de proyectos en las clases donde se pretende generar esos conocimientos ambientales y desarrollar sensibilidad por la naturaleza, por lo que se hace necesario la aplicación de distintas estrategias que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos ambientales tan necesario para la conciencia ambiental y pensamientos socio-críticos que busquen darle solución a las distintas problemáticas ambientales que puedan encontrar en su entorno. El objetivo de esta investigación fue en establecer o determinar los procesos educativos y didácticos para el aprendizaje significativo de la temática de desarrollo en dicha institución; con la finalidad de determinar el grado de acoplamiento que tiene dentro del Proyecto Educativo Institucional con la educación ambiental y el desarrollo sostenible a través de la estrategia Aprender Investigando, plasmado a través de entrevistas, encuestas y relación trascendental de las variables encontradas del objeto de esta investigación.

2.3. Método.

La investigación fue de enfoque metodológico cualitativo el cual, según Sampieri (1998), tiene como característica ser moldeable y cambiante teniendo en cuenta que, los datos obtenidos de la investigación son flexibles, centrados en percepciones de las personas objeto de estudio y dichos datos no son cuantificables o representados por gráficos. Para el desarrollo de la investigación se escogió el paradigma Socio-Critico que, tuvo como finalidad comprender la realidad del objeto de estudio y llevar a cabo transformaciones sociales; en donde fue necesario generar reflexiones críticas y personales sobre lo que sucede alrededor basándose en los problemas para producir el cambio que se desea en el contexto social, económico, ambiental y educativo a través de los proyectos educativos escolares basados en la investigación significativa.

La metodología de esta investigación consistió en analizar el proceso y estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo para el medio ambiente y desarrollo sostenible a través de procesos investigativos en la institución educativa privada de la ciudad de Valledupar. Para ello, se estructuró el análisis de 4 categorías y 10 subcategorías recolectadas de la revisión bibliográfica de otras investigaciones relevantes definidas de la siguiente manera:

CATEGORIAS:

I. Categoría 1: ESTRATEGIA DIDÁCTICA
II. Categoría 2: APRENDER INVESTIGANDO
III. Categoría 3: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
IV. Categoría 4: DESARROLLO SOSTENIBLE

SUBCATEGORIAS:

i. Subcategoría 1: Aprendizaje en la Escuela
ii. Subcategoría 2: Estrategia para generar conciencia
iii. Subcategoría 3: Concepto de Aprender Investigando
iv. Subcategoría 4: Investigación en la escuela
v. Subcategoría 5: Fomento de investigación
vi. Subcategoría 6: Proyectos Ambientales
vii. Subcategoría 7: Desarrollo de desempeños
viii. Subcategoría 8: Aplicación de temáticas
ix. Subcategoría 9: Desarrollo Sostenible
x. Subcategoría 10: Pedagogía Ambiental

Para la recolección de datos que definieron las variables operaciones analizadas (categorías y subcategorías) se utilizó la figura técnica e instrumental de entrevistas y encuestas, que facilitaron el análisis y la compresión de las preguntas realizadas para generar conocimiento y soluciones encaminadas al desarrollo sostenible. Para la construcción de dichos instrumentos se realizó un cuadro de triple entrada, donde se procedió a elaborar las preguntas para recolectar la información del colegio a través de las encuestas y entrevistas aplicadas a una muestra conformada por 60 estudiantes de educación básica secundaria y media; 6 docentes, 4 directivos docentes de la institución educativa de carácter privado. Estos contenían 17 preguntas abiertas; ya que el propósito de las técnicas aplicadas fue recolectar información para comprender la realidad contextual de la temática objeto de estudio, y así formular en lo posible hipótesis inductivas que orienten la elaboración de propuestas de intervención pedagógica que busque transformaciones y cambios esperados en la comunidad que explicita la problemática del estudio. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

ITEMS O INTERROGANTES:

- ¿Ha escuchado hablar del término didáctica?
- ¿Consideras que tu escuela cuenta con estrategias didácticas claras que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué sabes sobre la manera de aprender investigando?
- ¿Qué ventajas tiene aprender investigando frente a otras formas de conocimiento en el aula y la escuela?
- ¿En las clases relacionadas con las ciencias fácticas o ciencias experimentales y en la educación ambiental, se usan estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje por investigación?

- ¿Qué incentivos genera la institución educativa para que los estudiantes y docentes opten por enseñar y aprender por investigación?
- ¿En la escuela existe alguna experiencia de enseñanza y aprendizaje por investigación?
- ¿Se direccionan los proyectos de investigación institucionales a solucionar problemáticas ambientales?
- ¿Sabe usted, si existe un programa de educación ambiental en la institución que sea de interés en los estudiantes y se encuentre relacionado con el área de ciencia, tecnología y ambiente?
- ¿Sabes qué es el PRAE? Si____ no____ si su respuesta es afirmativa, ¿Qué se privilegia en el PRAE institucional?
- ¿Existe en su escuela un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)?
- ¿Tienen conocimiento del propósito del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en la institución?
- ¿Alguna vez has escuchado hablar de un tipo de aprendizaje denominado aprendizaje significativo? Si_____ no____ en caso de que su respuesta sea afirmativa. ¿Qué entiendes por un aprendizaje significativo?
- ¿Se abarcan temas relacionados al desarrollo sostenible cuando se habla del cuidado del medio ambiental?
- ¿Qué entiende usted por el desarrollo sostenible?
- ¿Qué conocimiento tiene sobre los objetivos del desarrollo sostenible?
- ¿A través de qué actividades se fomenta en la institución la elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas ambientales?

La información fue procesada a través de un cuadro de triple entrada, se obtuvo una tabla de operacionalización de las categorías y subcategorías correspondientes, facilitando la correlación de los instrumentos utilizados y aplicados a los estudiantes, docentes y directivos docentes. Esto se describe a continuación a través de la siguiente tabla:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITEMS O INTERROGANTES
Estrategia Didáctica	Aprendizaje en la escuela	a) ¿Ha escuchado hablar del término didáctica?
	Estrategias para Generar Conciencia	b) ¿Consideras que tu escuela cuenta con estrategias didácticas claras que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes?
Aprender Investigando	Concepto de aprender investigando	c) ¿Qué sabes sobre la manera de aprender investigando?
	Investigación en el aula	d) ¿Qué ventajas tiene aprender investigando frente a otras formas de conocimiento en el aula y la escuela?
		e) ¿En las clases relacionadas con las ciencias fácticas o ciencias experimentales y en la educación ambiental, se usan estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje por investigación?
	Fomento de investigación	f) ¿Qué incentivos genera la institución educativa para que los estudiantes y docentes opten por enseñar y aprender por investigación?
	Proyectos ambientales	g) ¿En la escuela existe alguna experiencia de enseñanza y aprendizaje por investigación?

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITEMS O INTERROGANTES
		h) ¿Se direccionan los proyectos de investigación institucionales a solucionar problemáticas ambientales?
		i) ¿Sabe usted, si existe un programa de educación ambiental en la institución que sea de interés en los estudiantes y se encuentre relacionado con el área de ciencia, tecnología y ambiente?
		j) ¿Sabes qué es el PRAE? Si____ no____ si su respuesta es afirmativa, ¿Qué se privilegia en el PRAE institucional?
Aprendizaje significativo	Desarrollo de desempeños	k) ¿Existe en su escuela un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)?
		l) ¿Tienen conocimiento del propósito del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en la institución?
		m) ¿Alguna vez has escuchado hablar de un tipo de aprendizaje denominado aprendizaje significativo? Si_____ no____ en caso que su respuesta sea afirmativa. ¿Qué entiendes por un aprendizaje significativo?
	Aplicación de temáticas	n) ¿Se abarcan temas relacionados al desarrollo sostenible cuando se habla del cuidado del medio ambiental?
Desarrollo Sostenible	Desarrollo sostenible	o) ¿Qué entiende usted por el desarrollo sostenible?
	Pedagogía ambiental	p) ¿Qué conocimiento tiene sobre los objetivos del desarrollo sostenible?
		q) ¿A través de qué actividades se fomenta en la institución la elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas ambientales?

Tabla 1. Correlación del proceso educativo en CATEGORÍA – SUBCATEGORÍA – ITEM O PREGUNTAS.

Finalmente, para el análisis de los datos recolectados fue preciso determinar su confiabilidad mediante la fórmula estadística Alfa de Cronbach. De acuerdo con Virla (2010), define el Alfa de Cronbach como la herramienta estadística diseñada por Lee J. Cronbach para valorar el coeficiente de confiabilidad y consistencia de los instrumentos constituidos principalmente en el estilo Likert o cualquier escala de múltiples opciones. Con el alfa de Cronbach, es necesario administrar un solo instrumento de medición por su oscilación entre 0 y 1, ya que permite la aplicación directa y calcula el coeficiente de manera sencilla; por ello, se debe recordar que el valor aceptable de este método debe ser igual o mayor a 0,7, lo que demuestra una fuerte relación entre preguntas y una excelente utilización del instrumento.

Martínez (2001), define el alfa de Cronbach como un procedimiento que analiza datos de forma simultánea desarrollado en cuatro (4) etapas: el primer paso permite entender los datos, el segundo ayuda a integrar cada categoría con sus propiedades, el tercero delimita cada hallazgo que comienza a desarrollarse y en la cuarta y el ultimo se reúne la escritura de la teoría mediante un proceso de relaciones, comparaciones y reducciones de los incidentes pertinentes en cada una de las categorías; por lo cual, este proceso consiste en tener distintas fuentes en cada una de las etapas mencionadas.

2.4. Resultados.

Luego de determinar las categorías y subcategorías a través de la revisión bibliográfica, y de haber aplicado la formula estadística del Alfa de Cronbach para el análisis de los datos recolectados en la ejecución de los procesos educativos, se logró la correlación de los instrumentos aplicados para el análisis de los datos recolectados en la ejecución de los procesos educativos y estrategias que direccionan al aprendizaje significativo demostrado en la tabla a continuación con su interpretación correspondiente.

CATEGORIAS																		
	ESTRATEGIA DIDÁCTICA		APRENDER INVESTIGANDO								APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO				DESARROLLO SOSTENIBLE		
Subcategoría	Aprendizaje en la escuela	Estrategias para Generar Conciencia	Concepto de aprender investigando	Investigación en el aula		Fomento de investigación	Proyectos ambientales				Desarrollo de desempeños			Aplicación de temáticas	Desarrollo sostenible	Pedagogía ambiental	
	Ítem a	Ítem b	Ítem c	Ítem d	Ítem e	Ítem f	Ítem g	Ítem h	Ítem i	Ítem j	Ítem k	Ítem l	Ítem m	Ítem n	Ítem o	Ítem p	Ítem q
1	0%	0%	3%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	45%	42%	28%	27%	37%	47%	17%	2%
2	3%	2%	3%	3%	0%	5%	3%	0%	2%	28%	33%	25%	10%	33%	23%	28%	18%
3	18%	23%	13%	23%	33%	20%	17%	25%	27%	17%	25%	25%	22%	7%	13%	22%	12%
4	43%	45%	42%	30%	28%	48%	43%	38%	45%	10%	0%	15%	27%	15%	5%	28%	27%
5	35%	30%	38%	43%	35%	27%	37%	37%	27%	0%	0%	7%	15%	8%	12%	5%	42%
	100%	100%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100%	100 %	100%	100 %	100%	100%	100 %

Tabla 2. Correlación de resultados de las preguntas por cada subcategoría y categoría presentada utilizando Alfa de Cronbach.

		Ítem o interrogantes																
		Ítem a	Ítem b	Ítem c	Ítem d	Ítem e	Ítem f	Ítem g	Ítem h	Ítem i	Ítem j	Ítem k	Ítem l	Ítem m	Ítem n	Ítem o	Ítem p	Ítem q
INTERPRETACIÓN	1	No ha escuchado hablar del término didáctica	Considera que no	No sabe	No expresa ventajas	No se usan estrategias pedagógicas	No hay incentivos	No	No se direccionan	No	No	No	No	No	No	No entiende	Ninguno	No se fomentan
	2	No ha escuchado, pero tiene idea	Considera que tiene alguna	dice que sabe y no define	Dice que tiene ventajas, pero no las menciona	Si se usan, pero no las mencionan	Hay pocos	Hay pocos	Se direccionan muy pocos	Si existe, pero no es de interés	Si, pero no expresa	Si, pero no expresa	Si, pero no expresa	Si, pero no expresa	Si, pero no expresa	Dice que entiende, pero no expresa	Dice que muy poco y no expresa	Dice que se fomentan, pero no menciona ninguno

	Ítem o interrogantes																
	Ítem a	Ítem b	Ítem c	Ítem d	Ítem e	Ítem f	Ítem g	Ítem h	Ítem i	Ítem j	Ítem k	Ítem l	Ítem m	Ítem n	Ítem o	Ítem p	Ítem q
3	Si ha escuchado, pero no sabe que es	considera que tiene muchas	Sabe y da una idea errada	Menciona algunas ideas equivocadas sobre aprender investigando	Si se usan y menciona estrategias que no fomentan el aprendizaje por	Si hay incentivos y no menciona algunos	Hay varios	Se direccionan algunos	Existe y menciona un equivocado	Si tiene una idea errada	Si tiene una idea errada	Si tiene una idea errada	Si tiene una idea errada	Si y expresa un ejemplo	Dice que entiende, pero tiene una idea errada	Expresa los objetivos equivocados	Dice que se fomentan, pero menciona ejemplos errados
4	Si ha escuchado y tiene una idea	considera que tiene muchas y expresa algunos ejemplos	Sabe que es y da una idea correcta	Expresa algunas ideas de las ventajas de aprender investigando	Si se usa y menciona alguna idea de aprendizaje por investigación	Si hay incentivos y menciona algunos que poco incentivan	Si y menciona algunos concretos	Se direccionan la mayoría	Existe y menciona uno que es de interés	Si tiene una idea clara	Si tiene una idea clara	Si tiene una idea clara	Si tiene una idea clara	A veces se abarca	Si entiende y da una idea	Expresa algunos objetivos	Expresa algunos ejemplos de fomento de investigación
5	Si ha escuchado y lo define	Considera que tiene muchas y menciona dando ejemplos.	Sabe y define correctamente	Expresa una idea correcta y menciona las principales ventajas	Si se unan y menciona las estrategias concretas de	Si hay incentivos y menciona los que le incentiva	Si y menciona las experiencias.	Se direccionan todos	Existe y expresa que es de su interés	Si sabe concretamente	Si sabe concretamente	Define	Define	Siempre se menciona el desarrollo sostenible	Dice que entiende y expresa concretamente	Expresa los objetivos correctos.	Menciona las actividades que fomentan dicha investigación

Tabla 3. Interpretación de resultados de las preguntas o ítems utilizando Alfa de Cronbach según las posibles respuestas de los encuestados.

Al aplicar y tabular la información obtenida por categorías a través de la encuesta y las entrevistas reflejadas en la tabla 2 e interpretando sus resultados con la tabla 3; se puedo analizar que, alrededor del 43% de los estudiantes encuestados de la categoría ESTRATEGIA DIDACTICA dentro de la subcategoría Aprendizaje en la escuela conocen el término de didáctica y creen que en la escuela se aplican claras estrategias didácticas que ayudan a comprender y adquirir los conocimientos que se desea según cada nivel educativo. Por otro lado, en las encuestas a los docentes y directivos docentes se determinó que, estas estrategias permiten afianzar los conocimientos investigativos y determinan la aplicación de dichas estrategias para aportar a la educación ambiental de la institución.

Para la categoría APRENDER INVESTIGANDO en la subcategoría Concepto de Aprender Investigando, gran parte de los estudiantes tienen idea de la definición de dicha estrategia y consideran que existe una gran ventaja frente a otras formas de aprendizaje en la escuela; sin embargo, ellos expresan que, no es aplicada en las asignaturas relacionadas a las ciencias fácticas, lo que indica que no existe una relación docente – estudiante que les permita explorar el aprendizaje por investigación y se enfocan en estrategias tradicionales que llevan al estudiante a perder el interés por la investigación.

Un aspecto importante a mencionar al momento de hablar de la elaboración de proyectos e investigación, son sin duda los incentivos que genera la institución educativa para que los estudiantes y docentes opten por enseñar y aprender a través de la investigación; por su parte, en esa misma categoría con subcategoría de Fomento a la Investigación, se comprobó que, el 48% de los estudiantes y docentes consideran los incentivos que otorga la institución no resultan ser suficientes para generar en ellos la motivación necesaria que permita iniciar un proceso investigativo, ya que genera más gasto (desgaste) personal y económico que una ganancia por una nota apreciativa y reconocimiento verbal en público.

Relacionado a la elaboración de proyectos ambientales dentro de la categoría en mención con subcategoría de Proyectos Ambientales, se observó que, el 45% de los encuestados consideran que las investigaciones institucionales van direccionadas a solucionar problemáticas ambientales, pero al momento de mencionar algunos, muchos de ellos no están direccionados a contribuir con el desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente; en la institución aunque exista una asignatura llamada "Research" traducida como investigación, se considera que no tienen un programa de educación ambiental que sea de interés en los estudiantes y se encuentre asociado al área de ciencia, tecnología y ambiente.

Al revisar el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), se observó que, dicho documento institucional no se encuentra actualizado desde el año 2015 y no cuenta con temas relacionados como el desarrollo sostenible, medio ambiente y conciencia ambiental. Seguidamente, en esa misma categoría y subcategoría, se analizó que el 27% de los estudiantes saben el significado de que es el Proyecto Ambiental Escolar pero solo el 10% de la cifra anterior tienen una idea clara, y el 73% de los encuestados manifiestan no tener conocimiento sobre este, ya desconocen la existencia del documento en la institución, por lo que se infiere que no se ha realizado una publicación adecuada al conocimiento general del Proyecto Ambiental Escolar, ni se dan dado a conocer sus objetivos en el plantel educativo.

Para la población encuestada en la categoría APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO – subcategoría Desarrollo de Desempeños, se analizó que, el 25% concretan que la institución si aplican estrategias que permiten dicho aprendizaje en las asignaturas del currículo institucional a través de las diferentes actividades realizadas en el aula de clase y fuera de ella como laboratorios, eventos de ferias científicas, Colombianidad, naciones unidas, entre otras más que aparecen en el calendario académico del plantel educativo, permitiendo así, la participación de la comunidad estudiantil con ayuda de los docentes e incentivando el aprendizaje.

Para la categoría DESARROLLO SOSTENIBLE dentro de la subcategoría de Desarrollo Sostenible, se aprecia que, el 47% de los encuestados no definen de forma clara el concepto por parte de los estudiantes, y se les hace difícil definirlo con claridad, expresando que no entienden el significado y desconocen los objetivos o propósitos de este, por lo que las actividades propuestas relacionadas al desarrollo sostenible en la institución se abarcan con dificultad. Dentro misma categoría, pero en la subcategoría de Pedagogía Ambiental, se analizó que, el 28% de los encuestados tienen algún tipo de conocimiento sobre los objetivos de desarrollo sostenible y que, a la vez el 42% de los encuestados afirman que, la institución ha realizado diferentes actividades para la elaboración de proyectos ambientales para distintos eventos y presentaciones a nivel institucional tales como ferias científicas.

2.5. Discusiones.

Con relación a los resultados presentados se puede interpretar que, la mayoría de los encuestados tienen concepciones o definiciones claves acerca de los diferentes aprendizajes y estrategias en la búsqueda de generar conocimiento que imparte la institución, incluyendo

las diferentes maneras de investigar dentro del aula de clases; pero, a pesar de tener este aspecto positivo, pueden presentarse obstáculos dentro del proceso de formación del estudiante si se focaliza la investigación dentro de la temática de desarrollo sostenible o medioambientales, esto puede deberse principalmente a la pedagogía que tiene el docente sobre la forma de explicar o enseñar los contextos ambientales y llevarlos hacia el entorno del estudiante buscando de alguna manera crear un pensamiento o aprendizaje constructivista. La mayoría de los estudiantes que tienen este tipo de concepciones o estrategias claras impartidas por la institución, presentan falencias en aclarar el concepto de consultar y de investigar ya que, técnicamente son completamente diferentes, y esto, el docente no ha aplicado por decir así esa diferencia dentro del mecanismo del aprendizaje constructivista, a la vez los fomentos a que el estudiante pueda investigar tal vez resulten un poco insuficientes para que ellos puedan crear conocimiento y la praxis para la solución de los problemas que tenga en su entorno.

Por consiguiente, las subcategorías Aprendizaje en la escuela – Estrategias para generar conciencia – Concepto de aprender investigando – Investigación en el aula – Fomento a la investigación, demuestran ser las temáticas de mayor representación en los estudiantes al momento de saber o conocer la definición del aprendizaje significativo, pero desde a nivel general con un poco de deficiencias desde el contexto ambiental y desarrollo sostenible desde la visión institucional.

A pesar de que se presenten algunas falencias desde el contexto de aprender investigando en el aspecto ambiental y desarrollo sostenible, se ha visualizado que, internamente, la institución ha desarrollado proyectos ambientales dentro de su política de los Proyectos de Educación Institucional y de Proyectos Ambientales Escolares regidos por el Ministerio de Educación Nacional dentro de la política de Educación Ambiental; pero, a la hora de evidenciar este tipo de proyectos a los estudiantes, se demuestra la falta de conocimiento – socialización y comunicación de los diferentes proyectos formulados por parte de la institución en aras de brindar una mejor educación, que, ante los ojos de la ley, la institución está cumpliendo, pero, ante la vocación de aprender investigando en la temática ambiental hacia los estudiantes resultan ser insuficientes y poco claras para comprender la dinámica interna de la educación ambiental.

Las falencias conceptuales que existen sobre los Proyectos Ambientales Escolares dentro de la institución, demostrarían que, a pesar de que los mismos estudiantes generan por su propio medio proyectos de carácter ambiental, estos no lo asocian con el mecanismo que maneja la institución sobre la educación ambiental aplicada en los proyectos; pero, aquellos estudiantes que tienen conocimiento son seleccionados por algunos de los docentes para que puedan participar dentro de los mismos que, como se decía anteriormente, cumplen con los estándares normativos institucionales pero, el contexto de la educación ambiental impartida en el aprendizaje significativo resulta ser poco gratificante, en especial, en las temáticas medioambientales.

En ese aspecto y siguiendo la temática, el desarrollo sostenible ha sido poco aplicado en los estudiantes por la falta de comunicación que existe entre el docente hacia su estudiante, ya que, puede deberse a dos causales, una causal puede ser que el docente no tiene el conocimiento suficiente de explicar o aplicar la concepción del desarrollo sostenible, otra causal seria la poca comunicación que tiene el docente en aplicar el concepto de desarrollo sostenible a través de los proyectos de aula. De allí, desprende la fortaleza que puede existir sobre la pedagogía ambiental aplicada en los proyectos ambientales en los que, algunos de ellos son aplicados para diferentes ferias y actividades académicas. Esto último resulta ser

contraproducente debido a las fortalezas que puede haber sobre el contexto ambiental a través del mecanismo del aprendizaje significativo y el aprender investigando; pero por falta de aclaraciones sobre los conceptos y definiciones que abarca la educación ambiental, son un tropiezo para el desarrollo a su esplendor de las habilidades y destrezas del estudiante – docente en construir conocimiento y, por ende, aprender investigando.

3. Conclusiones.

A lo largo de la investigación se demostró que la institución educativa carece del conocimiento investigativo y ambiental encaminado al desarrollo sostenible; por ende, se evidencia poco dentro del ámbito ambiental la aplicación del aprender investigando y, el aprendizaje significativo en los estudiantes. Esta ausencia del aprender investigando en temáticas medioambientales y desarrollo sostenible se debe principalmente a la falta de aplicación de la educación ambiental impartida por algunos de los docentes dentro de las áreas de ciencias fácticas que promueven dentro de su profesión dicha educación; y si habrán algunos que apliquen la educación ambiental, su praxis no se demuestra debido al poco incentivo que brinda la institución en generar una mayor investigación por parte de los estudiantes – docentes que son en este contexto los investigadores de las diferentes problemáticas que se conviven en el entorno escolar y personal de cada estudiante.

Al igual, el desarrollo sostenible es poco tratado dentro de las aulas de clases por el efecto mencionado antes, lo que provoca que, la comunidad estudiantil tenga poco claro la concepción e importancia que tiene este tema para los problemas sociales, y, por ende, a la falta de abordar contenidos medioambientales que estructuren una conciencia ambiental colectiva por el estudiantado. A pesar de que, cuentan con proyectos ambientales dentro de las políticas institucionales de educación, estos resultan ser insuficientes ante las dudas que tengan los estudiantes para construir conocimiento y así aprender investigando su entorno desde la praxis o el constructivismo. Aprender investigando es la estrategia didáctica más eficiente frente a otras formas de aprendizaje en la institución, ya que permite construir conocimientos propios a través de la formulación de una situación problema. Cabe resaltar, que el plantel educativo capacita a los docentes esporádicamente en el tema investigativo, lo que implica que las temáticas planteadas en el salón de clases no sean implementadas en ese ámbito, sino que se siga con los esquemas tradicionales.

Referencias bibliográficas.

Bourdieu y Wacquant (2005). Una invitación a la sociología reflexiva / Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant -1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2005. 320

Macías, A. B. (2007). ¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad*? Investigación educativa duranguense*, (6), 6-10.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1743 1994 Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-104167.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (2006). Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005 La educación un compromiso de todos pp. 1 - 48. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-107820_archivo_pdf.pdf

ONG Vitalis (2014). Principales problemas ambientales de América Latina. Recuperado en https://vitalis.net/actualidad-ambiental/principales-problemas-ambientales-de-america-latina-en-2014/

Rivadeneira, E., y Silva, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, Vol. 13 No. 38 pp. 5 – 16.

Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa*. Año 8. Vol. 14 de 2004 pp. 47 – 52. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica*. Vol. 3 No. 1, ISSN: 1989- 0966.

Rojas, K (2014). Dificultades, retos y estrategias en la enseñanza de la educación ambiental a través del abordaje de algunas problemáticas ambientales. *Revista Bioarticulos de investigación*. Vol. 8 No.15, Julio – diciembre de 2015 ISSN 2027-1034. pp. 21–39. Departamento de Biología. Facultad de Ciencia y Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de https://docplayer.es/88564903-Fotografia-diego-campos.html

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Vol. 3, Julio 2009 ISSN: 1989:4023 pp. 1 – 8. Recuperado de: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf

Ruiz, C. (2018). Diseño de proyectos de educación Ambiental. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/educacion_ambiental/disenoProyectos.pdf

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación* (Segunda edición. ed.).

Serrano, J.M. y Pons, R, M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 13 No. 1 ISSN 1607-4041 pp. 1 – 27. Recuperado en 07 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.

Vergara, C. y Ortiz, D. (2016). Desarrollo sostenible: enfoques desde las ciencias económicas. *Revista Apuntes del CENES* Vol. 35 No. 62 Julio – diciembre 2016 ISSN. 0120 – 3053 pp. 15 – 52.

Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/cenes/v35n62/v35n62a02.pdf

Virla, (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista Telos* Vol. 12 No. 2 pp. 248 – 252.

Gestión integral de residuos sólidos para el desarrollo sostenible en la institución educativa de Río Nuevo en el municipio de Achí, Departamento de Bolívar.

Enrique Carlos Beltrán Hernández. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

María de Jesús Pérez Gil. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

1. Introducción.

En la actualidad vivimos la más grave crisis ambiental en la historia de la humanidad, problemas que afectan el medio ambiente y que parecen ser formas irreversibles de la destrucción de la naturaleza, las cuales tienen su origen no solo en las modernas sociedades sino también son consecuencias de acciones y de actitudes personales irresponsables (Quispe, 2015).

En consecuencia, Cruz (2019) expresa que "a pesar que el deterioro ambiental es sentido, y está afectando el equilibrio de los recursos naturales, tales como la atmosfera y en ella, la calidad del aire respirable, suelo, y agua; uno de los principales factores generadores de la problemática, es la contaminación de los ecosistemas naturales y construidos, que en gran medida se asocia con el reciclaje que se le da a los residuos sólidos".

Según Rodríguez *et al.* (2018) "Los residuos sólidos en los últimos tiempos se han convertido en una problemática, siendo una buena fuente de oportunidades, y su desconocimiento ha generado en diversos sectores contaminación por la mala disposición de estos".

Debido a lo anteriormente mencionado, se hace necesario que el estado, las instituciones educativas y las comunidades en general, creen conciencia de la importancia que tienen para contribuir hacia el avance en Desarrollo Sostenible; lo cual se puede lograr haciendo buen uso de los recursos naturales y a través del adecuado tratamiento que se debe hacer a los residuos sólidos.

1.1. Gestión integral de residuos sólidos.

En Colombia, al igual que muchos otros países en el mundo, "enfrenta grandes retos en el tratamiento integral de sus residuos sólidos en pertinencia al elevado índice de crecimiento demográfico e industrial y el cambio de hábito en el consumo por parte de la colectividad, lo que ha generado una aceleración en el crecimiento de residuos sólidos"(Pino *et al.*, 2018).

El incremento en la producción de residuos sólidos que se genera a diario, en las distintas ciudades, comunidades y en las instituciones educativas, desde una perspectiva económica, social y ambiental, crea impactos negativos al ambiente al no ser tratados adecuadamente o no tener una apropiada gestión integral de residuos sólidos; dentro de estos impactos negativos se destacan, la propagación de vectores, olores fétidos, afectaciones en los ambientes escolares y la pérdida de oportunidades económicas al no aprovechar los residuos sólidos generados.

Según Medina (2017), citado por Rodríguez *et al.* (2018), "Dentro de las consecuencias del fenómeno de contaminación encontramos las enfermedades infectocontagiosas y accidentes que por el manejo incorrecto de residuos sólidos surgen en la comunidad".

Algunos estudios en las principales ciudades de Latinoamérica no se recicla la suficiente cantidad de los residuos producidos y solo un porcentaje de lo recolectado tiene un fin útil, lo cual produce de manera directa altos niveles de contaminación ambiental y aumento de riesgos en la salud (Rodríguez *et al*., 2018).

Es importante enfatizar que los desechos sólidos, "pueden convertirse en una fuente renovable que beneficia a la naturaleza. Así mismo, representan una oportunidad de generación de ingresos económicos para personas dedicadas al reciclaje; esto se puede lograr con la aplicación de estrategias educativas que permitan generar conciencia ambiental y gestionar la caracterización de residuos para aplicar un reciclaje más integral, lo cual conlleva a generar sociedades sostenible" (Soria, 2016).

1.2. Desarrollo sostenible.

Además de la situación actual que atraviesa el planeta con relación a la inadecuada gestión integral de los residuos sólidos que son producidos a diario; Sánchez (2020), expresa que "el planeta tierra atraviesa por grandes problemáticas ambientales de orden global tales como la contaminación, el cambio climático, la deforestación, la degradación del suelo, la escasez de agua y la pérdida de la biodiversidad", como resultado de múltiples acciones antrópicas por el uso indiscriminado de los recursos naturales que han alterado el normal funcionamiento de la biosfera, así mismo, actividades industriales, mineras, y la explotación y uso indiscriminado de combustibles fósiles, como también la producción y consumo excesivo de diversos productos, la falta de competencias pro ambientales, entre otros aspectos que buscan únicamente la satisfacción de las necesidades humanas sin importar el bienestar del planeta" (Sánchez, 2020).

Por otra parte, "las acciones de mitigación y reparación de éste impacto ambiental adverso desde la revolución industrial y el descubrimiento de los combustibles fósiles hasta nuestros días han sido bastante modestas, pues se enmarcan dentro de una normatividad flexible y por tanto altamente vulnerable, lo que se evidencia con el precario seguimiento y falta de control por parte de las autoridades ambientales, a las campañas de educación ambiental y forma de implementación en el currículo" (Sánchez, 2020).

Toda esta problemática que se vive a diario, está conllevando a la destrucción de las áreas naturales, al desgaste de los recursos naturales por su uso indiscriminado y por ende a la destrucción del planta, todo por el afán de crear empresas sólidas con un modelo capitalista en el que solo se evidencia el bienestar particular; así mismo, el uso irracional de los servicios ecosistémicos por parte de la humanidad, destruye la conciencia ambiental y la responsabilidad social que se debe tener con el planeta.

Lo anteriormente expuesto, conllevo a formular el concepto "Desarrollo Sostenible" como una visión de un futuro mejor para la humanidad global. El cual, "exige esfuerzos concentrados de los gobernantes de los estados del mundo, para construir un futuro inclusivo, sostenible y resiliente para las personas y el planeta, siendo fundamental armonizar tres elementos básicos: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente" (ONU, 2015). Por tanto, el desarrollo sostenible "contribuye a satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (Neef, 1986).

2. Metodología.

2.1. Diseño.

El presente estudio se ajusta a las investigaciones con enfoque cualitativo, ya que esta, al igual que otras investigaciones cualitativas, "se apoyan en técnicas de investigación como la observación no estructurada, encuestas, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión de grupo, evaluación de experiencias personales o el registro de historias de vida" (Hernández *et al.,* 2010). De igual forma, Hernández *et al*. (2010) afirma que las investigaciones cualitativas, "se centran fundamentalmente en la posibilidad de describir, comprender e interpretar el fenómeno de estudio, a través de las percepciones, significados e interpretaciones compartidas entre investigadores y sujetos objeto de investigación".

La investigación está enmarcada dentro del Paradigma Socio-Crítico, el cual según Arnal (1992) "adopta la idea que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; así, sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante". Teniendo como objetivo, "promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros" (Arnal, 1992).

La presente investigación está basada en una investigación acción, la cual según Elliott, (1991) "analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), que requieren una respuesta práctica (prescriptivas); así, la investigación acción, "interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema" (Elliott, 1991).

2.2. Población y Muestra.

2.1.1. Población.

La población objeto de estudio, seleccionada para realizar la presente investigación, la conformaron 103 estudiantes de básica primaria y 221 estudiantes de básica secundaria de la sede principal de la Institución Educativa de Rio Nuevo, además de ellos, la población de la comunidad educativa incorporó otros conglomerados importantes para el estudio, ya que aportaron información valiosa sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación, relacionados con la gestión integral de residuos sólidos para el desarrollo sostenible en la Institución Educativa de Rio Nuevo, municipio de Achí, Departamento de Bolívar. Los cuales son: Directivos docentes, conformados por 1 rector, 1 coordinador, 6 docentes de educación básica primaria y 10 docentes de básica secundaria. Para seleccionar la población de estudio de la presente investigación, se tuvieron en cuenta aspectos relevantes hallados en la revisión de la literatura, como es el planteado por Hernández *et al.* (2010), quien define: "población como el conjunto de todos los casos que nos interesan y que concuerdan con determinadas especificaciones".

Arnal (1992), por ejemplo, define población como "el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio".

Para una mejor comprensión, la población seleccionada se muestra en la siguiente tabla:

Población	Cantidad
Estudiantes de básica primaria	103
Estudiantes básica secundaria	221
Total de estudiantes	324
Docentes de educación básica primaria	6
Docentes de educación básica secundaria	10
Total docentes	16
Directivos docentes	2

Tabla 1.población seleccionada para la investigación

2.1.2. Muestra.

En los estudios cualitativos Hernández *et al.* (2010), define muestra, "como el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia".

Por su parte, Arnal *et al.* (1992), define muestra, como "el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo".

De igual forma, Arnal *et al.* (1992), afirman que "el tipo de muestreo no probabilístico, es una técnica que no utiliza el criterio de equiprobabilidad, si no que sigue otros criterios, procurando que la muestra obtenida se la más representativa posible". Dentro de los tipos de muestreo no probabilístico se encuentran: *muestreo accidental o casual, muestreo por cuotas y el muestreo intencional. (*Arnal *et al.,* 1992).

La muestra seleccionada para esta investigación, la conformaron 22 estudiantes del grado 9º, donde sus edades, oscilan entre los 15 y 17 años, 9 docentes de básica secundaria y el rector de la sede principal de la Institución Educativa de Rio Nuevo, fueron seleccionados, teniendo en cuenta el interés que mostraron por la temática a desarrollar como objeto de estudio en el proyecto investigativo.

La muestra seleccionada se especifica en la siguiente tabla:

Muestra	Cantidad
Estudiantes de grado 9º	22
Docentes de básica secundaria	9
Rector de la institución	1
Total sujetos seleccionados	32

Tabla 2.Muestra seleccionada para la investigación

2.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Para esta investigación, se creó un modelo de entrevista semi-estructurada, con ella se expresan los puntos de vista de los entrevistados, en una situación de entrevista de manera abierta; utilizando como instrumento de trabajo grabaciones o audios de los sujetos entrevistados, otra técnica utilizada fue una encuesta, la cual constó de un cuestionario escrito de 26 preguntas, se realizó la revisión de documentos PEI y PRAE; lo cual tuvo como responsables del proceso a los investigadores del presente estudio. Los modelos de entrevista y encuesta fueron validadas por expertos y a través del coeficiente de confiabilidad alfa Cronbach.

2.4. Análisis de datos.

El análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, encuesta y revisión de documentos institucionales se realizó a través de la sistematización de la información en hojas de cálculo del programa Excel, realizando la respectiva triangulación de los hallazgos obtenidos para

cada una de las categorías y subcategorías diseñadas; contrastando los resultados obtenidos con lo especificado en la literatura por diferentes autores.

2.5. Procedimiento.

Para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación, se realizó un diagnóstico institucional sobre la problemática ambiental presentada. Se realizaron sesiones de trabajo con estudiantes y docentes de la Institución Educativa de Rio Nuevo, especificando la ejecución y propósitos que se pretendían alcanzar, con el fin de concientizar a la comunidad educativa de la problemática ambiental que se estaba presentando en la institución con relación al tratamiento de los residuos sólidos. Sesiones de trabajo realizadas con el fin de promover aprendizajes significativos sobre el tratamiento, recolección, clasificación y reciclaje de los residuos sólidos generados en la institución.

A continuación, se detalla el ciclo de actividades para logar los propósitos de formación en los estudiantes y docentes de la Institución Educativa de Rio Nuevo con relación a la problemática ambiental presentada.

Ciclo	Descripción
Exploración e indagación de conocimientos, acerca de las percepciones que tienen los estudiantes y docentes de la I.E. de Rio Nuevo, sobre el concepto desarrollo sostenible, reciclaje y gestión integral de residuos.	Se aplicó una encuesta (cuestionario), una entrevista y se realizó una revisión de documentos (PRAE y PEI de la I.E. de Rio Nuevo), los instrumentos fueron validados por 3 expertos, a través de los cuales se identificaron las percepciones que tienen los docentes y estudiantes sobre desarrollo sostenible en cuanto a sus contenidos, principios fundamentales y se identificó las ideas previas que tienen los sujetos sobre reciclaje y gestión de residuos sólidos en la escuela.
Detalles de la situación problema	Una vez se obtuvieron los datos, se trianguló la información del cuestionario, entrevista y revisiones del PEI, el PRAE, lo cual se hizo a través del cuadro de triple entrada, con el fin de analizar los hallazgos obtenidos, posteriormente fueron socializados con los docentes, estudiantes y directivos docentes de la institución, identificando en ellos las fortalezas y dificultades presentadas con relación a las temáticas en estudio.
Aproximación conceptual	Los docentes, directivos docentes, estudiantes de la I.E. de Rio Nuevo, se aproximan al conocimiento sobre desarrollo sostenible, reciclaje gestión integral de residuos sólidos en la escuela, a través de una presentación y socialización en power point sobre las temáticas en desarrollo.
Estructura del conocimiento	Seminario presencial orientado por los investigadores, cuyo tema central fue desarrollo sostenible, desarrollo, sostenibilidad, objetivos desarrollo sostenible (ODS), el cual fue dirigido a los docentes, directivos docentes, estudiantes de la I.E. de Rio Nuevo con la finalidad que el concepto fuera incorporado en el PRAE de la institución. Seminario presencial orientado por los investigadores, cuyo tema central fue Reciclaje y Gestión integral de residuos sólidos, dirigido a los docentes, directivos docentes y estudiantes de la I.E. de Rio Nuevo con la finalidad que en la institución a través de los proyectos ambientales que se desarrollen estén orientados a la sostenibilidad a través del reciclaje de residuos sólidos.
Incorporación de la propuesta pedagógica dentro del proyecto ambiental PRAE	Para éste propósito se desarrolló un encuentro presencial moderado por los investigadores con el colectivo de maestros de la Institución donde se realizaron ajustes al PRAE desde lo conceptual y didáctico sobre el tema "Desarrollo Sostenible", sus dimensiones, y objetivos desde la gestión integral de residuos sólidos, con el fin que el proyecto PRAE sea ejecutado cada año lectivo en la institución, debido a que esta es una debilidad hallada en la escuela.

Tabla 3. Ciclo de actividades para alcanzar las metas propuestas.

3. Resultados y análisis de resultados.

A partir de la investigación realizada, se presentan los resultados o hallazgos obtenidos desde el diagnóstico inicial que se llevó a cabo en la Institución Educativa de Rio Nuevo, acerca de las percepciones que tenían los docentes y estudiantes sobre el concepto desarrollo sostenible, reciclaje y gestión integral de residuos sólidos; de los hallazgos obtenidos a partir de la triangulación de los datos, se evidenció que los estudiantes no tienen claro o no tienen un concepto estructurado sobre desarrollo sostenible, encontrándose que un 18,18% de los sujetos encuestados expresan que el desarrollo sostenible, es aquel tipo de desarrollo que está relacionado con temas desarrollo sostenible y cambio climático, un 40,90 % de los encuestados entiende por desarrollo sostenible, aquel tipo de desarrollo que busca el beneficio de las instituciones y las comunidades, un 27,27%, expresa que el desarrollo sostenible, es aquel tipo de desarrollo que le permite al ser humano estar bien al realizar cualquier conocimiento que lleve al desarrollo , mientras que el 13,63% de los sujetos entienden por desarrollo sostenible, aquel tipo de desarrollo que busca el crecimiento económico y cuida los sistemas naturales. Al igual se encontró que un 70% de los docentes entrevistados definen desarrollo sostenible como aquel tipo de desarrollo que busaca el crecimiento económico de las comunidades y el cuidado del medio ambiente y el 30% expresa que el desarrollo sostenible permite aprovechar los desechos producidos para que el hombre exprese sus potencialidades.

Contrastando las ideas expuestas por los estudiantes y docentes, Florez (2015), expresa que el Desarrollo Sostenible "es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades". Por su parte Gallopin (2003) afirma "No se puede pensar en los conceptos que integran la sostenibilidad de una manera independiente, pues el éxito o fracaso del desarrollo sostenible depende de la forma como se integren estos componentes para enfrentar los retos del desarrollo económico y la forma como se aborden los problemas ambientales y sociales". Así mismo se dan a conocer las ideas previas que tienen los sujetos sobre reciclaje, evidenciándose que un 59,09% de los estudiantes encuestados definen reciclaje al proceso de recolectar basura, el 22,71% afirman que el reciclaje hace referencia a la proceso de convertir un producto en otro par evitar la contaminación del planeta y el 18,18% restante expresa que el reciclaje es el proceso de recoger botellas plásticas; por su parte el 100% docentes entrevistados emiten un concepto claro de lo que entienden por reciclaje es el proceso de recolectar y reutilizar desechos para hacer nuevos productos, lo cual contiene cierto grado de similitud con lo expresado por Soria (2016), quien define el reciclaje como el "Proceso mediante el cual se logra aprovechar y transformar los residuos sólidos recuperados y se devuelve a los materiales su potencialidad de reincorporación como materia prima para la fabricación de nuevos productos.

Por otra parte, los sujetos (estudiantes y docentes) encuestados y entrevistados, aseguran que no tienen conocimiento sobre la gestión integral de residuos sólidos, ya que esta no se hace en la Institución educativa de Rio Nuevo, por tanto afirman que no existe lugar, participantes ni responsables de la gestión integral de residuos sólidos en su escuela. Además aseguran que en la institución solo se llevan a cabo actividades para la conservación del medio ambiente como es el caso de jornadas de aseo.

Teniendo en cuenta lo expresado por los sujetos, se hace necesario que en la Institución Educativa de Rio Nuevo, se implementen acciones encaminadas al tratamiento adecuado de los residuos sólidos que son generados en ella, es decir, se implementen planes de acciones contemplados a reducir los impactos negativos que se producen por el inadecuado tratamiento que se le da a los desechos, con el fin que esos residuos que son generados, tengan un proceso de gestión en la cual los miembros de la comunidad educativa realicen

procesos de recolección, clasificación, reciclaje y disposición final de esos residuos, a fin de que en la práctica puedan ser aprovechados para generar ingresos a la escuela lo que conllevaría a avanzar hacia el desarrollo sostenible y tomar conciencia ambiental, contribuyendo a la conservación y cuidado del planeta. Analizando lo hallado con lo que especifica la teoría, Cruz (2019), expresa "La GIRS puede ser definida como la disciplina asociada al control de la generación, almacenamiento, recogida, transferencia y transporte, procesamiento y evacuación de residuos sólidos", mientras que Felder *et al*. (2001) "La GIRS en la escuela tiene como objetivo principal apoyado en las políticas ambientales municipales, la reducción de residuos". A demás, teóricamente, Según la Ley de residuos sólidos N° 27314, la gestión integral de residuos sólidos cumple con unas características pedagógicas o procesos como son: minimización, segregación en la fuente, reaprovechamiento, recolección, almacenamiento, comercialización, transporte, tratamiento, transferencia y disposición final.

Teniendo cuenta los resultados obtenidos de la triangulación de datos y posteriormente analizados, como se expuso anteriormente, se realizó una aproximación conceptual a los estudiantes y docentes de la Institución Educativa de Rio Nuevo, a través de una presentación em PowerPoint contemplando las temáticas: desarrollo sostenible, reciclaje y gestión integral de residuos sólidos en la escuela, con la finalidad de impartir aprendizajes en los sujetos involucrados, encontrando que estos evidenciaron la obtención de aprendizajes significativos durante y después de la sesión implementada, lo cual permitió que los miembros de la comunidad educativa de la I.E. de Rio Nuevo avanzaran en conceptos relacionados con desarrollo sostenible, reciclaje y gestión integral de residuos sólidos desde la escuela.

Después de haber realizado la revisión de los documentos institucionales (PEI y PRAE) suministrados por la Institución educativa de Rio nuevo, se obtuvo como resultado que estos documentos no contemplan dentro de su contenido las temáticas relacionadas con Desarrollo Sostenible, Reciclaje y Gestión integral de residuos sólidos, lo cual conllevo a realizar una sesión de trabajo (seminarios) con los docentes con el fin de estructurar el conocimiento con lo referente a las temáticas expresadas anteriormente; todo esto con el objetivo que se incluyera la temática relacionada con Desarrollo Sostenible en el PRAE de la institución, y de este mismo modo diseñar proyectos ambientales formulados con propósitos y temáticas de formación que incluyan la gestión integral de residuos sólidos como una estrategia pedagógica para avanzar en la Institución Educativa de Rio Nuevo hacia el Desarrollo Sostenible; y así colocar en práctica cada año lectivo el PRAE de la institución, y de esta manera se fortalezca la debilidad encontrada con relación a la implementación o ejecución del proyecto ambiental escolar de la institución.

Teniendo en cuenta, lo anterior, cabe resaltar que los proyectos ambientales, "introducen la educación ambiental en los currículos de los diferentes niveles del sistema educativo a partir de la indagación de las situaciones problema del entorno, que busca las causas y alternativas de solución que vinculen a todos los miembros de la comunidad educativa" (Santos, 2020). Por lo tanto, la asociación de los temas ambientales en las instituciones educativas "constituye un aporte valioso al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, promoviendo la conservación de los recursos naturales que la rodea" (Santos, 2020).

A sí mismo, Santos (2020) cita a Ortiz (2015) y Cuartas (2009); quienes expresan los "proyectos ambientales escolares (PRAE), son estrategias pedagógicas que pretenden estudiar los problemas ambientales en el contexto escolar, con el fin de crear conciencia ambiental, generar pensamiento crítico y brindar soluciones que beneficien a la comunidad"; Los cuales, como "procesos pedagógicos llevan a reflexionar críticamente sobre la situación ambiental

que rodea a una institución educativa y al mismo tiempo, se constituyen en un mecanismo de aprendizaje que permite diseñar nuevos procesos que fomenten investigaciones para mejorar la calidad ambiental"(Santos, 2020).

4. Conclusiones y recomendaciones.

Teniendo en cuenta los objetivos del presente estudio, se concluye y se recomienda lo siguiente:

- El diagnostico obtenido sobre las ideas previas o percepciones que tenían los docentes y estudiantes de la Institución Educativa de Rio Nuevo, acerca del concepto Desarrollo Sostenible, Reciclaje y Gestión integral de residuos sólidos, fue fortalecido a través de la realización de seminarios que incluyeron las temáticas expresadas anteriormente, facilitando la obtención de aprendizajes significativos en los estudiantes y docentes de la institución.
- La Gestión integral de residuos sólidos debe ser implementada en las escuelas como una estrategia pedagógica que facilite la obtención de aprendizajes significativos en los estudiantes y contribuya a avanzar hacia el desarrollo sostenible de las instituciones.
- La Gestión integral de residuos sólidos que se implementan en las escuelas de cumplir con características o procesos pedagógicos como son: minimización, separación en la fuente, recolección, reciclaje y disposición final de los residuos.
- Se recomienda a las Instituciones educativas incorporar el concepto Desarrollo Sostenible en el proyecto ambiental escolar (PRAE).
- Se recomienda a las Instituciones Educativas elaborar proyectos de educación ambiental en los que se incluya como temáticas de formación el reciclaje de residuos sólidos.

Referencias bibliográficas.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.

Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). Investigación Educativa Fundamentos y Metodología. Labor universitaria.

Cruz, M. (2019). Propuesta E Implementación De Un Modelo De Gestión Para El Manejo De Residuos Sólidos Y Su Influencia En La Institución Educativa Santa Teresa De Jesús, Tacna 2018.

Elliott, J. (1991). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.

Flórez-Yepes, G. Y. (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. Revista Electrónica Educare, 19(3), 432-443.

Gallopín, G. C. (2003). Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico. Cepal.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro, Santiago de Chile*, El Centro de Alternativas de Desarrollo CEPAUR y Fundación Dag Hammarskjold.

ONU. (2015). *Objetivos del desarrollo sostenible.*

Pino, A., Santander, A., Cuello, A., Peña, E., Barrios, H., Guerrero, K., Meza, L., Sarmiento, L., Oñate, M., Acosta, N., Baena, R., & Ruiz, R. (2018). *Manejo de recursos sólidos para la creación*

de ambientes óptimos de aprendizaje The management of Solid Resources for the creation of optimal learning environments. *9*(3), 797–804.

Quispe, J. (2015). *Programa "Reciclando residuos sólidos" para mejorar la conciencia ambiental en los niños del cuarto y quinto ciclo de educación primaria de la institución educativa particular Santa Isabel de Aragón, Chimbote*. http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/2864/42860.pdf?sequence=1.

Rodríguez, A., Fontalvo, I., Colón, N., Rodríguez, W., Suarez, V., & Muñoz, Y. (2018). Sensibilización en el manejo de residuos sólidos mediante la investigación-acción participativa/ Sensitization in solid waste management through participatory action research. *Modul. Arquit. CUC*, *20*(1), 29–38. https://doi.org/10.17981/mod.arq.cuc.20.1.2018.03

Sánchez Corzo, I. M. (2020). *Diseño de una propuesta del proyecto ambiental escolar para el Colegio Carlos Julio García enfocado en la problemática del manejo de residuos sólidos.*

Santos Tristancho, Y. M. (2020). *Diseño de un proyecto ambiental escolar (PRAE) basado en el manejo de los residuos sólidos en el grado décimo de una institución educativa del municipio de Girón-Santander.*

Soria Caiza, D. R. (2016). *Diseño del Programa de Educación Ambiental, Ventajas del Reciclaje Integral en la Unidad Educativa Consejo Provincial de Pichincha: Análisis de Caso Segundo Quimestre Lectivo 2015-2016.*

Estrategias para el empoderamiento digital de la población migrante ante los nuevos retos educativos.

Yolanda Deocano Ruiz. Universidad de Extremadura (España).

María José Flores-Tena. Universidad Autónoma de Madrid (España).

1. Introducción.

El arraigo de una persona a sus costumbres y tradiciones puede comprenderse como un sentimiento inherente a la condición humana. La migración es un movimiento repetido a lo largo de la historia en cualquier Estado y puede originarse por motivos diversos como pueden ser las crisis económicas de un país, conflictos bélicos existentes que hacen que la población se encuentre en situación de riesgo, catástrofes naturales u otras razones como la necesidad de obtener un empleo, mejorar el que se tiene, el aprendizaje de una lengua. En cualquier caso, la migración supone que la ciudadanía tenga que tomar decisiones que implican el abandono de sus orígenes y el establecimiento en regiones que muchas veces sobrepasan sus límites geográficos o, incluso, los establecidos a nivel personal. Esta movilidad puede considerarse una característica de la sociedad actual. La migración implica movimiento, relación y, por supuesto, cambio. Por tanto, hay que aceptar que los movimientos migratorios contribuyen a la transformación social, ya que la inserción de estos grupos favorece el desarrollo de nuevas costumbres y tradiciones. Además, la modificación en las condiciones de vida de una comunidad transforma su identidad. Si se considera el concepto de identidad social propuesto por Tajfel (1981), en su Teoría de la Identidad Social (TIS), se puede comprender la interrelación existente entre el autoconcepto y el valor que el propio individuo otorga a su pertenencia a un grupo.

El núcleo de la TIS se origina en la idea de que «por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales» (Tajfel, 1981: 255). Por ello, Tajfel propuso que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, «el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia» (Scandroglio et al., 2008: 81).

Conceptualizaciones como la anterior son necesarias para comprender cómo el comportamiento individual contribuye a la identificación social del grupo al que se pertenece. Esto posibilita no solo interpretaciones sino también propuestas de actuación para comprender tanto la conducta individual como el comportamiento colectivo. En el caso de la población migrante, el modo de desenvolverse y enfrentarse a los nuevos retos que la cultura de acogida propone para el recién llegado supone nuevos patrones de interacción (tanto para la persona migrante como para la persona autóctona) que determinarán los flujos de interacción comunitarios. Para reflexionar sobre las interacciones entre los nuevos ciudadanos y los naturalizados es fundamental también analizar aspectos relacionados con la capacidad de participación de la población desplazada en la cultura de acogida. Conocer qué aspectos inciden en las interacciones, así como el rol desempeñado por cada integrante en ellas es

fundamental. Lo es para proponer actuaciones con impacto global y para incidir sobre aquellos aspectos mejorables para que las personas que han emigrado se sientan parte de la sociedad de acogida.

Para comprender los fenómenos de participación y cómo estos se producen, hay que prestar también atención a la transformación digital de la sociedad y cómo, en este proceso, la tecnología y la capacitación digital de la ciudadanía son clave. Si no se promueven acciones para favorecer este tipo de capacitación digital, difícilmente la ciudadanía podrá formar parte activa de la sociedad. Ello acarreará graves consecuencias para aquellas personas que carezcan de los conocimientos, habilidades y actitudes digitales necesarios para desenvolverse en la cotidianeidad; serán vulnerables a nivel comunitario. Deocano (2018) añade, además, ~~la~~ siguiente afirmación: "los responsables institucionales, las entidades y agentes sociales deben promover que la comunidad conozca las bondades de éstas y que comprendan que las tecnologías están suponiendo una herramienta fundamental para maximizar las oportunidades, no solo económicas de un país, sino también las sociales". Por ello, aunar esfuerzos para empoderar digitalmente a la población es un requerimiento a nivel político. Hacerlo, supone la capacitación digital de la ciudadanía, pero también, la inclusión en los nuevos escenarios sociales. Además, es necesario que la población sea consciente de sus posibilidades, de lo necesario que esto resulta y de cómo ello favorece la igualdad de oportunidades y garantiza sus derechos y unas condiciones de vida más favorables. Desde los sistemas educativos de cualquier nación, deben promoverse iniciativas estratégicas en esta línea que posibiliten la inclusión de la población desplazada y favorezca su participación en la sociedad de acogida. Lograrlo requiere el planteamiento de políticas en las que tengan cabida actuaciones de acogida, sensibilización y empoderamiento de la población. En el ámbito educativo la inclusión constituye el principio que vertebra la respuesta a la diversidad. Para evitar la vulnerabilidad de los grupos emigrantes, es necesario que las actuaciones vayan orientadas a dotar a estas personas de las herramientas necesarias para promover su participación y para que puedan sentirse capaces de contribuir a la sociedad.

En las páginas siguientes se contextualiza la situación de la población migrante y su impacto en los procesos educativos. También, se hace una propuesta estratégica en el ámbito educativo para dotar a este grupo de personas de identidad social en las comunidades en las que se establecen y facilitar su empoderamiento y participación.

2. Situación actual de la migración en las políticas internacionales.

El desplazamiento es un acto inherente al proceso migratorio. El 10 de diciembre de 1948 se proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Esta Declaración reconoce la existencia de unos derechos básicos y libertades fundamentales, garantizadas en igualdad de condiciones independientemente del lugar de residencia, género, religión o cualquier otra condición. EL artículo 13 del DUDH trata específicamente Del derecho a la libertad de movimiento: "Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país" (Naciones Unidas, 1948: 28).

Los procesos migratorios han venido sucediéndose a lo largo de la historia y son una característica de la sociedad actual. Muchos se producen por el desplazamiento forzoso de la población, debido a las consecuencias del cambio climático, factores demográficos, políticos o económicos, siendo este último el factor predominante que justifica el movimiento en los países más desarrollados. Si a ello se suma la digitalización y la facilidad que ofrecen las tecnologías para viajar, la migración se convierte en una hazaña con un grado de riesgo a asumir por la ciudadanía en el que influye el motivo que la ha provocado. Así, no es lo mismo

que las personas se hayan desplazado para buscar nuevas experiencias laborales, para perfeccionar el aprendizaje de una lengua o en busca de un futuro prometedor. De hecho, en muchos países del sur de América y del continente africano, los flujos migratorios se producen por situaciones sanitarias, bélicas o sociales que sitúan a la ciudadanía en condiciones vulnerables y en contextos en los que no disfrutan de sus derechos fundamentales. Puede decirse, entonces que "el éxodo es un derivado de la exclusión económica, política y social, por el que la pobreza y la desesperanza se dispersan por todo el planeta" (Bartra, 2002).

Las tasas de inmigración son dos o tres veces más altas que la media mundial en una serie de países diversos de ingresos medios, entre los que figuran Costa Rica, Costa de Marfil, Malasia y Sudáfrica. A la inversa, en países como Albania, Georgia, Jamaica, Kirguistán y Nicaragua, las tasas de emigración superan el 5% de la población. El corredor de migración más transitado es el que va de México a los Estados Unidos de América. Otras rutas van de Europa oriental a Europa occidental, del norte de África al sur de Europa, y del sur de Asia a los estados del golfo (UNESCO, 2018: 20).

Sin embargo, debe contemplarse la migración como una experiencia enriquecedora para la sociedad en general y, para la comunidad de acogida, en particular. La migración genera beneficios económicos a nivel personal, social y empresarial por lo que beneficia a la ciudadanía en su totalidad - inmigrante y autóctona -. Todo ello hace necesario que los distintos estados pongan en marcha políticas migratorias centradas en prevenir los desplazamientos irregulares y promover la inclusión de las personas emigrantes en la comunidad de acogida. Es necesario hacerlo aunando esfuerzos para disminuir las redes de tráfico de personas. En estas políticas debe contemplarse el desplazamiento de personas, también, desde la perspectiva educativa. Los sistemas educativos garantizan, en cierto modo, la inclusión en la comunidad de acogida, algo ligado ineludiblemente a la accesibilidad que le ofrece la comunidad y la que considera la población migrante que dispone. Teniendo esto en cuenta, el acceso digital debe contemplarse en las distintas políticas educativas. En el caso concreto de la población que emigra, deben abordarse actuaciones de alfabetización digital para que la carencia de conocimientos, habilidades y actitudes digitales no se conviertan en el motivo de exclusión de este grupo y merme sus posibilidades de participación.

2.1. Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros. Informe de seguimiento de la educación en el mundo.

"Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros" es un informe de seguimiento de la educación en el mundo y ha sido publicado en 2018 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En este informe se plantea como estrategia, en las políticas educativas a nivel mundial, la inversión en educación para que lo grupos migrantes se enriquezcan y aporten a la sociedad de acogida su conocimiento y experiencia. Además, se señala en el informe, cómo educar a los grupos desplazados supone un impulso económico importante. En el documento, aparecen los logros y las carencias que aún existen para garantizar el derecho de este grupo de población en edad escolar a una educación de calidad.

El informe destaca la necesidad que existe de no abandonar a los niños migrantes en los sistemas educativos y de potenciar su acompañamiento en el ámbito escolar para responder a las necesidades específicas que puedan presentar. En este sentido, destacan en el citado informe, cómo incluir a los niños en las escuelas de las localidades de acogida contribuye a la cohesión social y a la aceptación intercultural. Aunque las políticas educativas lo contemplan en sus textos legislativos, la realidad en los entornos escolares es bien distinta, ya que, a menudo, el profesorado no siente el apoyo y no cuenta con los recursos necesarios para

responder a las necesidades de los niños desplazados que, en muchos casos, presentan dificultades psicosociales. Algunos datos de interés que aparecen en el informe con respecto a los niños migrantes son:

- El número de estos niños en edad escolar en todo el mundo ha aumentado un 26% desde el año 2000.
- Existe una necesidad de implicación de los gobiernos en la educación de estos.
- La educación es la clave de la inclusión y la cohesión.
- En ocho de los diez principales países de acogida de refugiados, los sistemas educativos nacionales han avanzado en la inclusión de alumnado desplazado. Entre ellos, figuran algunos de bajos ingresos, como Chad, Etiopía y Uganda; otros, como Canadá e Irlanda, son líderes mundiales en la implementación de políticas de educación inclusiva para inmigrantes.

El informe no solo plantea la situación presente en el ámbito educativo en los distintos países con población migrante en edad escolar, sino que ofrece unas recomendaciones a los gobiernos para propiciar una educación inclusiva de calidad. Entre ellas, destacan:

- Proteger el derecho a la educación de los emigrantes y las personas desplazadas.
- Incluir a los desplazados en los sistemas educativos nacionales.
- Comprender y planificar para cumplir con las necesidades educacionales de estos colectivos.
- Preparar al profesorado para que pueda abordar la diversidad y la adversidad.
- Representar historias de migración y desplazamiento en la educación de forma realista para contrarrestar los prejuicios que puedan darse.
- Sacar partido al potencial de las personas desplazadas.
- Apoyar las necesidades educativas de estos colectivos en la ayuda humanitaria.

2.2. La migración en Europa.

Como consecuencia del alto grado de migración que existe en Europa, la Comisión Europea ha adoptado políticas comunitarias de actuación conjunta para mejorar los flujos migratorios. En este sentido, ha publicado numerosos documentos con líneas estratégicas de actuación. En todos ellos, la migración se contempla como una oportunidad para el desarrollo económico, social y cultural para las sociedades de acogida. El informe elaborado por Eurostat (2021) destaca los siguientes:

- Plan de Política en materia de inmigración legal (Comisión Europea, 2007).
- Prioridades políticas en la lucha contra la inmigración ilegal de los nacionales de terceros países (Comisión Europea, 2006). Este documento constituye una guía para afrontar la situación de inseguridad que plantea el acogimiento de población migrante cuando no está legalizada haciendo valer sus derechos fundamentales.
- Comunicación de la Comisión Europea en la que se refuerza el planteamiento global de la migración: aumentar la coordinación, la coherencia y las sinergias (2008).
- Plan de acción para aplicar el Programa de Estocolmo para garantizar la libertad, seguridad y justicia de la ciudadanía europea (2010).
- Agenda Europea de Migración (2015) en la que se establecen una serie de medidas para hacer frente a la migración ilegal en el Mediterráneo.
- Informe anual sobre migración y asilo (2016) en el que se ofrecen los principales logros de la Unión Europea.
- Actualización de la Agenda Europea de Migración (2017).

Todos estos documentos legales evidencian como la cooperación entre los países es necesaria para abordar la situación. En la actualidad, se han consolidado los acuerdos entre los países de la Unión Europea en materia de retorno.

3. Retos actuales de los sistemas educativos ante la situación de la población migrante.

Para afrontar los nuevos desafíos que plantea la migración, es necesario identificar en el ámbito socioeducativo aspectos relacionados con los objetivos de la educación, sobre cómo abordar la educación del alumnado migrante y cómo sensibilizar en escenarios cada vez más diversos. A continuación, se muestran algunos identificados como prioritarios.

En primer lugar, velar por un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. No se trata de iniciar procesos de aprendizaje en entornos escolares para el alumnado desplazado sino de flexibilizar los aprendizajes. Para Moran y Myrlinger (2000), los aprendizajes flexibles suponen nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, centrados en el alumnado, con los que se utilizan tecnologías apropiadas para los nuevos escenarios digitales adaptados a las necesidades. Esa flexibilidad puede darse en sistemas educativos que permitan la adaptación natural a los ritmos de aprendizaje, la adaptación a las necesidades que pueda presentar el alumnado y a los distintos lugares en los que se pueden generar procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario establecer niveles de seguimiento del proceso educativo, hacer uso de recursos útiles para el alumnado y el desarrollo de sentimientos positivos ante los logros alcanzados (Race, 1994).

Tal como aparece en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, los desplazamientos de la ciudadanía son problemáticas mundiales que la agenda debe abordar para alcanzar los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el ODS 4, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2019).

En segundo lugar, la promoción de la competencia de aprender a aprender. La adquisición de esta competencia es fundamental para que se produzca el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Esta capacidad implica mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. Las estrategias metodológicas y los métodos de enseñanza que utilicen los equipos docentes contribuirán en mayor o menor medida a la consecución de esta competencia.

La intervención del profesor ha de favorecer que los estudiantes tomen consciencia de las decisiones que van adoptando cuando aprenden, de manera que aumenten progresivamente el control y la regulación de sus propios procesos de aprendizaje. Es el profesor quien, a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje, debe enseñar el valor y la utilidad de los procedimientos de aprendizaje. El profesor deberá guiar las decisiones sobre cuándo y por qué se ha de utilizar un procedimiento en particular. Mediante un proceso sistemático y continuo, el docente deberá favorecer que los estudiantes reflexionen y regulen con autonomía su proceso de aprendizaje (Carretero y Fuentes, 2010: 10).

En tercer lugar, los sistemas educativos deben velar por la igualdad de oportunidades y la equidad en todos los procesos desarrollados. En la población escolar migrante, hay que contrarrestar las posibles dificultades asociadas al desfase curricular que el alumnado pueda presentar. Para ello, el apoyo y atención al estudiante durante todo su proceso educativo es fundamental. Si ello no se hace, puede ocurrir que se produzcan abandonos en edad temprana con lo que las posibilidades futuras de estos estudiantes se ven mermadas en la sociedad de acogida. La Estrategia Europa 2020 plantea, entre sus principales objetivos, el aumento del éxito escolar del alumnado, reducir las tasas de abandono y absentismo, garantizar la

igualdad, la equidad y la calidad (Comisión Europea, 2010). Además, el rechazo o aceptación por parte de los demás influirá en la posibilidad de alcanzar los objetivos personales, aspecto relacionado con las emociones (Flores-Tena, 2020).

En cuarto lugar, el uso transversal de las TIC. Los desafíos a los que la población tiene que hacer frente incluye la digitalización. Ello implica un cambio sustancial en el modo en el que se aprende, debido a que no solo se requieren nuevas estrategias metacognitivas en el aprendizaje. Ahora se requiere, además, el uso de dispositivos tecnológicos para acceder a la información, seleccionarla y retenerla. Las nuevas tecnologías integran la información y al conocimiento (Flores-Tena, 2020).

3.1. Empoderamiento y participación digital.

El éxito educativo se logra en el momento en el que se consigue extrapolar lo aprendido en el aula a situaciones extraescolares. En el caso de la población migrante, es fundamental el éxito en procesos de inclusión social en los que el uso de los canales de comunicación establecidos es vital.

Iniciar procesos de sensibilización intercultural es necesario, pero, paralelamente, hay que valorar la diversidad cultural existente en la comunidad. Para ello, deben ejecutarse acciones que impliquen participación de sus miembros. Este aspecto es fundamental para la población desplazada, porque ésta puede desconocer las posibilidades que tiene de contribuir a la comunidad de llegada.

El Parlamento Europeo (2017) menciona como los esfuerzos en educación son críticos para preparar a las personas desplazadas, y particularmente a sus descendientes, para ser participantes más exitosos y activos en sociedad. Para generar espacios activos, los entornos digitales son un medio adecuado porque favorecen la interacción ciudadana y facilitan oportunidades. Estos nuevos medios de interacción son capaces de promover actitudes positivas ante el hecho de que todos somos parte de un mismo grupo.

Describir escenarios de aprendizaje propiciados por las tecnologías de red nos ayudará en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las nuevas coordenadas espacio-temporales, a las nuevas modalidades educativas, a los nuevos perfiles de los actores, de tal forma que podamos comprender cómo los cambios afectan a los estudiantes, profesores, centros y a la comunidad (Salinas, 2012: 8).

La participación a través de los canales digitales no solo potencia la actividad de la población migrante, sino que logra un cambio cultural. Posibilita la interacción (entre población migrante y de acogida) y permite la transición desde planteamientos individualistas hacia otros más colaborativos en los que, utilizando recursos tecnológicos, logra mayor proactividad, compromiso e implicación. La alfabetización permite el acceso a las redes informáticas y su uso, Y, por ende, comprender y gestionar las fuentes de información (Flores-Tena, 2020). Ello va muy ligado al empoderamiento. Este concepto se centra en aspectos participativos y en la capacidad para tomar decisiones que impliquen una mejora personal. Incluye, por tanto, un desarrollo personal que se identifica con la capacidad de superación individual; procesos de interacción en los que el establecimiento de relaciones en el entorno promueve experiencias; y social, haciendo posible, mediante el trabajo cooperativo, una mejora común. El empoderamiento se vincula con la vulnerabilidad que pueden sufrir grupos sociales y cuyas oportunidades pueden verse afectadas por condicionantes sociales, económicos, políticos…En el caso de la ciudadanía migrante, el empoderamiento debe suponer un cambio de actitud con respecto a los comportamientos o conductas manifestados.

Se trata de preparar a estas personas para que sean capaces de identificar información de interés y relevante.

Sánchez-Vidal (2017) ofrece una visión constructivista del empoderamiento al definirlo como un proceso que está destinado a promover el desarrollo y bienestar humano mediante modelos colaborativos ("poder para" y "poder con") más que a eliminar la opresión ("poder sobre"). Este autor propone un modelo de empoderamiento en el que el poder es ilimitado y compartido. Distingue, dos tipos de poder, el personal (individual), y el capacitador (entorno), que aporta los condicionantes necesarios a nivel psicosocial, sociopolítico y económico que favorecen el desarrollo humano.

Tras todo lo anterior puede comprenderse cómo los procesos participativos y el empoderamiento son procesos que se nutren. Para la población desplazada, el empoderamiento supone conocer el patrimonio cultural de la comunidad de acogida para formar parte de ella de manera participativa. Para ello, las plataformas digitales son un medio de conocimiento, visibilidad y la mejor herramienta de comunicación y participación social.

3.2. Estrategias para el empoderamiento y participación digital de la población migrante.

El empoderamiento y participación activa de la población migrante solo puede ser una realidad si se visibiliza y reconoce el protagonismo que tiene este grupo en las comunidades actuales. Es necesario que se produzca un cambio en el modo de afrontar su inclusión desde las políticas de migración, educación, sanidad en las comunidades de acogida. Es necesario sensibilizar a la ciudadanía, migrante y autóctona, del papel protagónico que tienen para contribuir al desarrollo de sus comunidades. Mediante la visualización y reconocimiento de lo que la población que se desplaza puede lograr se podrá conseguir una inclusión total. Los procesos migratorios interactúan con la educación a través de relaciones complejas que afectan a los que cambian de lugar, los que se quedan y los que acogen o pueden acoger. El momento de la vida en el que las personas contemplan o efectúan la emigración es un elemento determinante de la inversión educativa, la interrupción, la experiencia y el resultado de la educación. Los niños que se desplazan de zonas con un menor nivel de desarrollo educativo pueden tener acceso a oportunidades que hubiesen resultado imposibles de otra manera. Al mismo tiempo, los logros y el nivel educativo que alcanzan los estudiantes migrantes son a menudo inferiores a los de sus condiscípulos de las comunidades de destino (UNESCO, 2018: 11). Para lograrlo, se plantean una serie de estrategias que adecuadamente gestionadas pueden lograr el empoderamiento y participación digital de la población migrante, acciones clave para el desarrollo comunitario:

- Generación de confianza tanto en la población migrante como en la de acogida sobre el enriquecimiento que supone la contribución de todos a la comunidad.
- Promoción de la interculturalidad mediante el intercambio de conocimientos y experiencias.
- Promoción de competencias en la población migrante para que pueda afrontar posibles situaciones de vulnerabilidad social.
- Disminución de la brecha digital.
- Impulso digital en la comunidad mediante la creación de espacios de participación digital.
- Valoración de la identidad social mediante la identificación de aspectos de los diversos grupos que conviven y que suponen un enriquecimiento cultural.

Lograr el desarrollo comunitario mediante las estrategias citadas solo es posible si, desde las administraciones responsables de las comunidades de acogida, se ejecutan líneas de acción prioritarias orientadas a:

- Localizar a la población migrante.
- Analizar su realidad para conocer sus características, particularidades y necesidades.
- Poner de manifiesto sus necesidades y posibilidades.
- Identificar recursos TIC que faciliten su inclusión de manera continuada en los sistemas educativos.
- Promover el uso de los recursos digitales para generar mayor participación y lograr, finalmente, el empoderamiento de la población migrante.

En definitiva, el compendio de estrategias propuesto supone para la comunidad mayor participación, la multiplicación de relaciones, capacidad propositiva ante las distintas cuestiones que atañen a la comunidad en particular y a la sociedad en general, la adquisición de habilidades digitales para poder ampliar los escenarios de participación y la capacidad para afrontar nuevos retos en cualquier ámbito y circunstancia personal, social e incluso profesional.

4. Conclusiones.

Es necesario continuar la sensibilización en los entornos políticos para que se planteen estrategias y herramientas que favorezcan la inclusión de la población migrante. Para ello, debe fortalecerse la coordinación entre estados y debe potenciarse el desarrollo de mecanismos de interacción global en los territorios. Teniendo en cuenta que aún existe, en muchos casos, resistencia por parte de las poblaciones de acogida, es necesario que los distintos gobiernos cooperen a nivel internacional para plantear acciones que mejoren los procesos migratorios y la repercusión.

Los procesos migratorios producen cambios en las comunidades a las que llegan personas desplazadas, por eso, la realidad existente cambia y son necesarias nuevas medidas que favorezcan la inclusión. En este sentido, desde los sistemas educativos, es necesario el planteamiento de acciones que favorezcan el respeto hacia la diversidad cultural. Para ello, el planteamiento de acciones de orientación, conocimiento y fortalecimiento de lazos culturales, es clave. Es más, mediante la gestión adecuada de los procesos educativos se puede lograr disminuir la vulnerabilidad del migrante en cuanto que puede contribuir a la desaparición de los prejuicios que sobre este grupo social se puedan tener.

Además, la educación debe ser en todos los territorios, una herramienta capaz de generar reflexión y promover acciones solidarias que faciliten la comprensión y respeto hacia la diversidad.

Si al desarrollo social de una comunidad contribuyen los grupos que a ella se incorporan, el empoderamiento de los migrantes es clave para que se produzca este desarrollo de forma permanente. Sin embargo, la precariedad que muchas veces acompaña el desplazamiento imposibilita o debilita la contribución que las personas migrantes pueden hacer. Por este motivo, generar espacios de participación donde se ponga en valor el enriquecimiento que supone la convivencia de personas de origen diverso y cómo contribuyen cada una al cambio y transformación social, es vital. Esta circunstancia obliga a los distintos gobiernos a poner en marcha medidas que faciliten el empoderamiento y participación digital de la población migrante como estrategias básicas de desarrollo comunitario.

En entornos globalizados es una prioridad generar redes para la promoción del empoderamiento de la población migrante para que ésta pueda participar activamente en los nuevos escenarios sociocomunitarios en los que las TIC son necesarias. Es necesario comprender cómo la digitalización social ha sido un logro, pero puede convertirse, en ciertos casos, en un elemento para la vulnerabilidad y exclusión de la población migrante. Para evitarlo, la adopción de compromiso social capaz de dar respuesta a las necesidades que puedan presentar las personas desplazadas, la conciencia comunitaria ante la diversidad, el reconocimiento del valor de las personas migrantes y la puesta en marcha de procesos centrados en la promoción del empoderamiento de este grupo, son propuestas orientadas al cambio que pueden resultar claves para el desarrollo de la sociedad.

Referencias bibliográficas.

Bartra, A. (3 de noviembre de 2002). *Los derechos del que migra y el derecho a no migrar.* https://bit.ly/3wnDUOI

Carretero, M. y Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, *192*, 7-10. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/245802

Comisión Europea (2006). *Comunicación de la Comisión sobre la lucha contra la inmigración ilegal de los nacionales de terceros países* [COM(2006)402 final]. https://bit.ly/3MB2Wih

Comisión Europea (2007). *Comunicación de la Comisión sobre un Plan de política en materia de migración legal* [COM(2005)669 final]. https://bit.ly/3LoZAyN

Comisión Europea (2008). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones para reforzar el planteamiento global de la migración: aumentar la coordinación, la coherencia y las sinergias* [COM(2008)611 final]. https://bit.ly/3OIT4EY

Comisión Europea (2009). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones para garantizar el espacio de libertad, seguridad y justicia para los ciudadanos europeos Plan de acción por el que se aplica el programa de Estocolmo* [COM(2010)171 final]. https://bit.ly/3vjrS8f

Comisión Europea (2015). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Una Agenda Europea de Migración* [COM(2015)240 final]. https://bit.ly/3vPngpf

Comisión Europea (2016). *EASO. Informe General Annual 2016.* https://bit.ly/38x7rfa

Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa al cumplimiento de la Agenda Europea de Migración* COM(2017)558 final]. https://bit.ly/3rSXRtW

Comisión Europea (16 de octubre de 2019). Cuatro años después de la Agencia Europea de Migración. Es necesario consolidar un progreso marcado frente a una situación volátil relativo a los datos de la migración en los últimos cuatro años en Europa. *Esquina de prensa.* https://bit.ly/3iEVPIV

Deocano, Y. (2018). La participación en los procesos de digitalización social. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sánchiz, A.H. Martín Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (eds). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3589-3598). Ediciones Octaedro. https://bit.ly/3N8KFtG

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos relativo al establecimiento de los derechos humanos fundamentales a nivel mundial.* https://bit.ly/3N7n8te

Eurostat, Statistics Explained (2 de abril de 2021). *Estadísticas de migración y población migrante.* https://bit.ly/3OKFiSf

Flores-Tena, M.J., Abdulkarim, H. y Chacón, A. (2020). *La intervención con adolescentes: un programa de emociones e igualdad de género, 32*, 1-10. https://bit.ly/3uaeFgh

Flores-Tena, M.J. (2020). Las redes sociales se incrementan en las personas mayores durante el COVID-19. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar, 58*, 161-171. https://bit.ly/37MUi16

Flores-Tena, M.J., Ortega, M.C. y Sánchez, M.C. (2020). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, *24(1)*. https://bit.ly/3NhHIHw

Hurwitz, L.B. y Schmitt, K.L. (2020). ¿Can children Benefit from early internet exposure? Short- and long-term links between internet use, digital skill and academic performance. *Computers y Education*, *146*.

Moran, L. y Myringer, B. (1999). Flexible learning and university change. En K. Harry (ed.): *Higher Education Through Open and Distance Learning*. Routledge.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls.* UNESCO. https://es.unesco.org/gem-report/node/1878

Parlamento Europeo (2017). Research for cult commitee-migrant education: monitoring and assessment. https://bit.ly/3ql76SN

Race, P. (1994). *The Open Learning Handbook*. Kogan Page.

Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED, Revista de Educación a Distancia*, *32*, 1-23. https://bit.ly/3KYWXTM

Sánchez-Vidal, A. (2017). Empoderamiento, liberación y desarrollo humano. *Psychosocial Intervention, 26*, 155–163. http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.001

Scandroglio, B, López, J. y San José, M. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, *20(1)*, 80-89. http://www.psicothema.es/pdf/3432.pdf

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge: Cambridge University Press.

La Pedagogía verde y el Tiny Forest: una propuesta educativa para el desarrollo sostenible.

Macarena Machin Álvarez. Universidad de Cádiz (España).

Paula Machín Álvarez. (España).

1. Introducción.

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) es una propuesta educativa que pretende contribuir a un cambio sociocultural por medio de la reflexión crítica sobre nuestro modo de vida y con el fin último de construir un futuro sostenible (UNESCO, 2002). Esta propuesta nos viene desde arriba, es decir, es resultado de diversos acuerdos internacionales en respuesta a una necesidad global que ha pasado de ser inminente en la década de los 70 a algo urgente que atender en la actualidad. Se trata de trabajar por un ahora sostenible partiendo de la educación y, en concreto, de qué, dónde y cómo aprendemos para desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que posibiliten tomar decisiones informadas y que éstas deriven en acciones individuales y colectivas que tengan como base satisfacer las necesidades locales, nacionales y globales (Novo, 2006).

Tal ha sido el impacto de la EDS que, en palabras de Lotz-Sisitka (2004) desde que surgió el concepto ha incrementado su influencia en la práctica y en las políticas educativas de todo el mundo. En el caso de España cabe destacar la importancia de los ODS en la actual ley de educación (LOMLOE) y el Real Decreto que la desarrolla. Ambas normativas constituyen el instrumento jurídico para la incorporación de los ODS en el ámbito educativo.

La entrada de este nuevo concepto de educación para el desarrollo sostenible en los centros educativos ha traído consigo una serie de elementos, entre ellos cabe destacar en primer lugar la práctica o praxis crítica entendida como una pedagogía que integra la reflexión y la acción (Tilbury, 2003). En palabras de esta autora: "la praxis crítica ofrece oportunidades para que las personas se comprometan a reflexionar críticamente sobre las bases de sus valores y supuestos socioculturales; para identificar las estructuras socioculturales en las que operan y, lo que es más importante, para desarrollar su capacidad como agentes de cambio" (p.36). En este sentido, según la autora, es esencial crear capacidad social para el desarrollo sostenible a través de la educación.

Esta praxis crítica fue desarrollada por Freire (1972) para elevar la conciencia de los alumnos y alumnas sobre los intereses ideológicos dominantes presentes en su entorno sociocultural y comprometerlos en la acción reflexiva (praxis) para transformarlo. A pesar de que ya han pasado cerca de cinco décadas, a día de hoy aún existen preocupaciones sobre cómo se lleva a cabo la educación socialmente crítica sin antes mostrar a los alumnos/as la complejidad cultural que subyace, en nuestro caso, en las prácticas medioambientales. En palabras de Saul para lograr un desarrollo sostenible necesitamos modelos de reflexión crítica que ayuden a los alumnos/as "no sólo a pensar críticamente, sino también culturalmente"(2000:8). Esto nos lleva al segundo punto: la puesta de atención de estas reflexiones en lo que ocurre localmente

como medio legítimo para poder transformar la realidad (Huckle y Sterling, 1996; UNESCO, 2002).

Esta educación centrada en lo local apuesta por un cambio de enfoque de una pedagogía técnica que promueve una práctica de la gestión de lo "ambiental" a una pedagogía crítica sobre los procesos de interacción del ser humano con el medio natural que le rodea. En esta línea se trata por tanto de sacar a la luz y someter a reflexión crítica los supuestos ideológicos y culturales que promueven, sostienen y legitiman las condiciones y prácticas medioambientales que se desarrollan en un centro educativo con el fin de promover un cambio en la cultura de estas organizaciones siendo que, desde esta perspectiva, la crisis global es también una crisis cultural (UNESCO, 1997).

Este enfoque crítico de lo local que incorpora la educación para el desarrollo sostenible se enmarca en la comprensión de la escuela como una organización que tiene la función no solo de reproducción del orden establecido sino también de emancipar las mentes y promover la transformación social. De este modo los distintos estilos o formas de educar vienen determinados por el peso o valor que se le da a una función de la escuela con respecto a la otra.

Desde esta perspectiva es innegable la relación de intercambio de "bienes" que existe entre el ser humano y el medio natural y cómo nosotros no tenemos el control total sobre nuestra supervivencia siendo que es necesario que nos sentemos a dialogar con nuestro entorno. Sobre esta relación se asienta la noción de Morin (1984) de que el ser humano es un ser ecodependiente, que incluye a su entorno en su principio de identidad.

Cuando se habla en términos de cambio cultural desde este enfoque se hace referencia a una transformación hacia una cultura ambiental (González-Gaudiano, 1994; Figueroa Hernández, 2000; Estévez, 2000) pero no suele especificarse, como dicen Hernández y Tilbury (2006), cómo va a entenderse esta «cultura», qué conlleva el término, cómo se relaciona con la cultura de las comunidades con las que se trabaja y se vincula con la pedagogía crítica. Aunque sí se han llevado a cabo prácticas críticas y activistas desde la educación ambiental, no se han vinculado con una práctica reflexiva de cambio cultural. Un ejemplo de ello son los huertos escolares que se desarrollan en los patios de los colegios basados en prácticas de horticultura tradicional sin reflexionar sobre cómo el arado rompe la estructura del suelo y expone al sol a los microorganismos que la forman o cómo el monocultivo empobrece el suelo.

Si damos un paso más allá en la reflexión en torno al huerto escolar, no se trata sólo de introducir técnicas de permacultura en el trabajo del huerto sino también de reflexionar sobre el fin mismo de esta práctica y de qué manera promueve la transformación cultural que buscamos en el alumnado y la comunidad educativa en general. El huerto escolar, por lo general, es un huerto hortelano cuyo fin es la obtención de un producto (hortalizas) entendido ello como el resultado de un esfuerzo físico por parte de los niños/as que cultivan esas plantas y una planificación sobre el diseño del huerto (ejercicio mental). Asimismo se aprovecha normalmente esta actividad para transmitir o reforzar en el alumnado contenidos académicos como pueden ser las partes de una planta, tipos de hortalizas, el papel del agua en el crecimiento y bienestar de la planta, entre otros. Hay centros que van más allá y aprovechan la actividad para hablar del consumo de verduras y del impacto que una alimentación equilibrada tiene sobre nuestra salud. Ahora bien, se suele olvidar en este tipo de actividades "cercanas a la naturaleza" el fomentar el amor por la naturaleza bien porque se considera algo que lleva incorporado el niño/a o bien porque directamente no se considera relevante o prioritario frente a la enseñanza de conocimiento de corte más academicista.

Desde este enfoque crítico, parafraseando a Novo (2006), la EDS no se presenta como un programa nuevo, sino como una invitación a repensar las políticas educativas, los programas y las prácticas pedagógicas donde el niño/a es el actor principal de su aprendizaje y el docente facilitador y donde cobra importancia la educación emocional del alumnado frente a la transmisión de contenidos sobre cómo reciclar, ser consumidores responsables, ahorrar agua, etc.; practicas todas ellas relevantes pero de poco impacto real ya que se espera que las apliquen cuando sean mayores y en su máxima que las lleven a sus hogares donde la gestión del reciclaje, consumo y ahorro dependen en su mayor parte de las personas adultas.

Para que este cambio se produzca la educación debe jugar su rol como catalizador de los cambios sociales y promover la reflexión y análisis crítico de las relaciones existente entre los valores y la práctica educativa, generando así una conciencia ecológica estable que perdure en el tiempo.

2. Hacia una conciencia ecológica permanente.

Diversos estudios han destacado la importancia que tiene esta conciencia ecológica infantil en el estilo de vida y la experiencia ambiental de adultos (Chawla y Derr, 2012; Evans et al., 2018; Hinds y Sparks, 2009). Como dice Corraliza y Collado (2019), la conciencia ecológica se ha basado en los últimos años en aportar conocimiento ambiental a los alumnos y alumnas y esto ha influido de manera positiva en un comportamiento más respetuoso hacia el medio ambiente sin embargo, no es suficiente.

Para adquirir una conciencia ecológica permanente son varios los autores que destacan la importancia de haber adquirido experiencias previas significativas, desarrollado hábitos y contar con modelos de referencia (Collado, Staats, y Corraliza, 2013). En el estudio que hicieron Corraliza y Collado (2019) concluyeron que las y los niños a pesar de tener una conciencia ecológica medio-alta, no tenían acceso regular a la naturaleza y por tanto su vínculo pudiera no ser permanente; de estos resultados concluyeron que urge, entre otros, promover experiencias significativas que actúen como elementos motivadores para desarrollar y mantener los niveles de conciencia ecológica registrados en las y los alumnos de este estudio (p.195). En este escenario se hace necesario, según estos autores, evaluar el papel que el contacto con la naturaleza (y no sólo el aprendizaje y el conocimiento) tiene en la formación de la conciencia ecológica" (p.195). En este marco problemático proponen la adopción de medidas de naturalización de escenarios de la vida cotidiana de las niñas y niños, como son los patios escolares. Hablamos de escenarios educativos formales no obstante, no debemos olvidar que el desarrollo y mantenimiento de una conciencia ecológica se puede adquirir también en ámbitos no formales o informales de aprendizaje (Novo, 1996). Estos ámbitos, según este autor, no son excluyentes entre sí, sino que se entrelazan y complementan siendo que, lo que les diferencia es la intencionalidad educativa (implícita o explícita) que emerge de cada uno de los escenarios.

Cabe destacar por la importancia que tiene en el desarrollo de una conciencia ecológica los llamados "bosque escuela" y, en general, todos aquellos proyectos del ámbito de la educación no formal que se desarrollan en espacios al aire libre y en contacto directo con la naturaliza. En este marco hacemos referencia a aquellos proyectos "de educación alternativa" que están dirigidos fundamentalmente a una población escolar en etapa infantil pero que, debido a su demanda y los resultados que ofrecen, cada vez son más las familias que optan por este modelo educativo para sus hijos e hijas en etapa de primaria. Se trata de un modelo de educación paralelo al que se desarrolla en una escuela ordinaria y que destaca, entre otros aspectos, porque están situadas siempre en un entorno natural lo que favorece tanto la adquisición del contenido académico como el desarrollo de experiencias significativas.

Este modelo educativo surgió a comienzos del siglo XX en Europa y fue de la mano de una pedagogía para aquellos niños y niñas que se consideraban "débiles o enfermizos". Por tanto, en su origen se trató de una medida educativa de carácter sociosanitario (Bernal, 2000). Según este autor, destaca Alemania como el primer país que puso en práctica este modelo de escuela al aire libre allá por el año 1905. A partir de ese momento, según el mismo autor, se extendió su práctica por toda Europa, incluido España. Cabe destacar en este contexto el Primer Congreso internacional de las Escuelas al Aire Libre celebrado en 1923 en París donde, por aquel entonces, ya eran varios los autores que habían observado el impacto de las escuelas al aire libre sobre la población infantil y destacado su aporte no sólo en materia de conocimiento "del medio natural" por parte de los niños/as sino que también, habían puesto énfasis en la "percepción simpática" que los niños y niñas generaban hacia su entorno natural (Leal, 1909; Comas Camps,1925). Estos autores de la segunda década del siglo XX ya manifestaban que el estudio de la naturaleza no debería de consistir en una suma de contenido sobre botánica, zoología o geología sino que, en su sentido más amplio, debería basarse en una enseñanza por descubrimiento donde pudiera, en palabras de Bernal (2000) "construir su propia ciencia poniendo en juego procesos intelectuales y afectivos similares a los que desarrollan los científicos" (p.176).

Desde entonces, la escuela al aire libre ha venido haciendo su camino en países como Inglaterra, Estados Unidos, Italia, países escandinavos y Suiza si bien es cierto que, en una primera etapa el enfoque de estas escuelas fue el de ofrecer una educación a aquellos niños y niñas enfermos o "delicados"; a día de hoy el enfoque ha cambiado siendo que estas escuelas se consideran una alternativa educativa a la vía ordinaria para toda la población infantil. La característica principal de estas escuelas al aire libre es que, por un lado, ofrecen una oportunidad para plantear la enseñanza en general desde nuevas perspectivas metodológicas más activas y, por otro lado, apuestan por la adquisición de una cultura integral por medio del contacto directo y la cercanía de las niñas y niños con la naturaleza (Bernal, 2000).

A continuación introducimos la pedagogía verde como un marco cognitivo que parte de esta reflexión sobre conciencia ecológica y cómo llevarla a cabo en el ámbito educativo formal. En concreto nos proponemos trasladarla a una práctica que ya se está desarrollando en diversos colegios por toda Europa y que guarda relación con el marco teórico-conceptual abarcado en este artículo, ésta es la de Tiny Forest.

3. La pedagogía verde.

Es necesario un cambio de mirada para contribuir desde la educación a contrarrestar los efectos negativos de la globalización económica (Novo, 2006) En palabras de este autor este cambio alude a "la comprensión intelectual del mundo, pero también a los valores con que nos aproximamos a él, a la reivindicación de los aspectos sensoriales y afectivos para interpretarlo, a la aceptación de que el conocimiento puede y debe construirse no sólo en los ámbitos disciplinarios, sino también en los márgenes del sistema, en los territorios de frontera, allí donde florecen los encuentros más fecundos en lo que podríamos denominar «los ecotonos del saber" (2009, p.197).

Ante esta necesidad de crisis de la educación ambiental surge la pedagogía verde (PV) como medio para fomentar, desde el sistema educativo, la creatividad, el pensamiento crítico y la conciencia ecológica (Pérez de Villarreal y González, 2018; Duque y Cadena, 2012). Este nuevo enfoque pretende el acercamiento del niño/a al mundo natural a través del desarrollo de una conciencia ecológica vinculada a las emociones como medio necesario para fomentar su cuidado, protección, mantenimiento y respeto. En palabras de Freire (2011), precursora de este movimiento, la PV se define como un conjunto de conceptos, ideas y estrategias para

acompañar el desarrollo humano cultivando el vínculo de amor hacia la tierra y todos los seres que la habitan.

Este enfoque gana importancia cuando se pone de manifiesto lo que lleva tiempo diciendo Gelter (2010) y es que «la población urbana postmoderna pasa la mayor parte de su tiempo en interiores y el visitar la naturaleza sucede más raramente que en las generaciones anteriores". En el caso de España cerca del 83% de la población vive en una zona urbana, lejos de la naturaleza lo que conlleva a pensar que miles de niños/as pierdan su conexión natural con ella. A esta desconexión con lo natural se suma la velocidad por la que están regidas nuestras vidas lo que ha conllevado, según este autor, a un "anhelo de una alternativa a esta vida agitada", y una búsqueda de lentitud y plenitud para "conseguir un descanso, para respirar y recuperar la energía perdida en la rápida vida rutinaria".

A esta necesidad se le añade el hecho de que el desconocimiento del individuo urbano sobre el mundo natural que le rodea crea en él una indiferencia que se traduce en conductas poco favorables para la conservación de la calidad del entorno. Freire añade que igual que ha habido un fenómeno físico de urbanización también se han urbanizado las mentes: "podemos perfectamente estar un lugar paradisíaco, completamente cerradas, sin sentirlo ni vivirlo" (Freire, 2011). El cultivo del vínculo con la Naturaleza va, según esta autora, mucho más allá de, simplemente, estar en un paisaje como si fuera un decorado. Es una forma de ser, de sentir, de vivir y relacionarnos con los demás seres vivos y con nosotras mismas. De este modo se podría decir que el movimiento de la pedagogía verde se vincula con el movimiento lento, con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y con la inteligencia emocional de Goleman para liderar un modo de transformación cultural sin precedentes que nos permita evolucionar desde una sociedad biofóbica que vive a espaldas de la naturaleza y la destruye, hacia una sociedad biofílica cuya razón principal de ser es el amor y el cuidado a la vida.

En este sentido, la PV apuesta por una educación que atienda cada una de las dimensiones de desarrollo humano, éstas son, la física, emocional, social, intelectual y espiritual vinculando el proceso de enseñanza y aprendizaje con los procesos naturales que se desarrollan en el medio ambiente. Se trata, de poner el énfasis en el aprendizaje versus la enseñanza, en el afecto versus el conocimiento ya que la PV considera que lo primero que debe de aprender una persona que desee conocer la naturaleza es aprender a mirar, a oler, a oír, aprender a percibir lo que existe a su alrededor y aprender a amarlo. En suma, interesa más una naturaleza vivida desde uno mismo que una naturaleza explicada. "Para educar verdaderamente acerca del medio ambiente se necesita más que conocer solo los hechos, se requiere una interacción entre pensar, sentir y actuar" (Rico Vercher, 1990). De este modo quitamos la visión instrumental que tiene la naturaleza para nosotros –que también es importante pero no prioritaria en infantil y primaria- para educar desde la emoción que produce ir a un bosque, desde amar para comprender cómo funciona un ecosistema.

A partir de esta relación cotidiana de afecto y cercanía podemos empezar, según Freire (2011), a deshacernos de la perspectiva antropocéntrica que predomina en el sistema educativo a asumir una perspectiva crítica que nos permita aprender a convivir. En la práctica, se trata por tanto de aumentar la frecuencia del contacto con la naturaleza así como el modo de acercarnos a ella. En este sentido, Freire propone tres posibles maneras para lograrlo:

- 1. Mediante la introducción de la naturaleza en las escuelas y la transformación de los espacios exteriores hacia un resultado que no sea meramente decorativo.
- 2. Mediante la apertura de las escuelas a su entorno ambiental: utilizando parques, bosques, playas, ríos, campos, embalses... cercanos, además de colaborar con los productores y agricultores locales en el marco de un proyecto educativo biocéntrico.

- 3. Convirtiendo los espacios naturales en centros de formación permanente y continua. Ejemplos de estos son los skogsmulles escandinavos, las waldkindergartens alemanas y las escuelas del bosque o forest schools inglesas, escocesas y españolas.

Una vez explicado el enfoque de la PV a continuación se presenta una propuesta educativa que tiene por finalidad renaturalizar las escuelas, más allá como se ha dicho de decorar sus patios con plantas y bancos, se propone una práctica para arraigar la escuela a su entorno con el fin de acoger a la biodiversidad el par que también atiende las necesidades vitales de una infancia que también es (bio)diversa. El fin es redescubrir el entorno que habitamos.

3.1 Tiny Forest: una propuesta para fomentar la conciencia ecológica permanente.
Como se ha dicho, la falta de acercamiento de los niños/as de España a su entorno natural hace difícil que adquieran una conciencia ecológica, se preocupen por el medio ambiente, la pérdida de biodiversidad o por el cambio climático. En este sentido los centros educativos tienen la responsabilidad de fomentar el amor por la naturaleza, de generar un vínculo afectivo que permita cultivar una fuerte atracción hacia todas las formas de vida para poder respetarlas y cuidarlas.

Los patios escolares en nuestro país están marcados por el cemento, donde prevalecen las pistas deportivas y no existe arbolado, basado en el objetivo de ahorrar costes de mantenimiento, así como favorecer el "desfogue" del alumnado. Este diseño condiciona las actividades, las dinámicas y las relaciones que se crean entre el alumnado, donde se favorece la práctica de deportes principalmente centrados en la pelota y el ejercicio físico. Estos patios donde el juego se centra exclusivamente en el deporte convencional generan más estrés y conflictos entre los niños/as así como promueven prácticas de exclusión que derivan a aumentar las desigualdades sociales entre los grupos. Recientemente y gracias al programa desarrollado por las consejerías de Fomento y Medio Ambiente y Educación, ya son algunos centros y organizaciones los que están tomando iniciativas de re-naturalización de centros escolares, en los que se reduce el espacio deportivo y se plantan huertos o frutales. Aunque esta iniciativa es un avance hacia la reestructuración del patio escolar, en muchas ocasiones el enfoque de estas prácticas sigue siendo instrumental entendiendo por ello un medio para la adquisición de conocimiento "natural" por parte del alumnado, así como un medio "de producción" del ser humano.

En este contexto, presentamos la propuesta de "Tiny Forest" (Bosque diminuto) para centros escolares. Este concepto fue propuesto por el ingeniero industrial Shubhendu Sharma en 2010 inspirado en la práctica de Akira Miyawaki quien plantó su primer Tiny forest en el jardín de su casa en India. Se trata de un método de plantación que consiste en plantar árboles y plantas a una alta densidad, lo que provoca un crecimiento 10 veces más rápido de lo normal. Shubendu observó cómo, en menos de dos años, su yermo jardín se había convertido en refugio para decenas de especies de aves e insectos, además de traer sombra, humedad y ayudar en la absorción de abundante agua en época monzónica.

Un Tiny forest es un bosque autóctono, es decir, con especies de árboles y arbustos propias del área de plantación y densamente poblado. Tiene un tamaño de 100-200m^2 lo que permite que se pueda llevar a cabo en cualquier patio escolar, presenta pocos requisitos de gestión y mantenimiento después de los primeros años y proporciona un espacio verde accesible rico en naturaleza y un aula al aire libre para que la gente vuelva a conectar con su entorno natural. En cuanto a su impacto ambiental éste es muy valioso: se calcula que un "Tiny forest" de 200 m^2 secuestra 250 kilogramos de CO2 al año, esto es aproximadamente la cantidad de CO^2 que se emite cuando se va de Ámsterdam a Barcelona en coche.

La presencia de un bosque cerca ayuda a las comunidades locales y a los niños en edad escolar a crear pequeñas islas de naturaleza dentro de su núcleo urbano. Así pueden visitar y disfrutar de la naturaleza todos los días, incluso en zonas muy urbanizadas. Las investigaciones demuestran que los niños que pasan mucho tiempo en la naturaleza se convierten en adultos sanos, felices y creativos que quieren contribuir a la sociedad (Chawla 2020).

Por su peculiaridad en cuanto al tamaño, rapidez de crecimiento, bajo coste e impacto educativo y medioambiental, ha sido adoptado por numerosos centros educativos de primaria en diversos países Europa como Francia, Alemania, Bélgica, Países bajos e Inglaterra. Allí se han creado bosques en escuelas o en zonas de uso comunitario que tiene por objetivo mantener y monitorizar un bosque pequeño a lo largo del tiempo, plantado en el patio escolar o en las inmediaciones de éste, consiguiendo que los niños/as así como distintos miembros de la comunidad reconecten con la naturaleza a través de todos los sentidos y tomen conciencia de los problemas ambientales.

En el caso de Holanda pusieron en marcha esta iniciativa en 2015 y desde entonces los logros conseguidos son abrumadores: se han plantado 111 Tiny Forests donde 10.000 escolares, 700 profesores y 600 residentes locales han participado en este proyecto. Cada Tiny Forest es adoptado por una escuela local que utiliza el bosque como aula al aire libre siendo que también es lugar de acogida de 595 especies diferentes de animales y plantas, según datos de promovidos por científicos de la Universidad e Investigación de Wageningen (WENR) en ese país.

De este modo, el Tiny Forest en el marco de la pedagogía verde se ha convertido en una iniciativa educativa que ofrece a los alumnos/as y a la comunidad en general un espacio natural donde sentir y experimentar con los procesos naturales de una manera directa. La comunidad y particularmente los niños y niñas plantan, cuidan y disfrutan su propio bosque; se genera un vínculo afectivo hacia lo natural que permite traspasar el patio escolar y promover una transformación cultural hacia una conciencia ecológica del ahora.

Con esta propuesta se pretende finalmente renaturalizar los espacios escolares, pero también el modo de acercarnos desde el colegio a "lo natural o medioambiental". Se trata de apelar a la responsabilidad de todo centro con el desarrollo sostenible empezando por cambiar la mirada antropocéntrica que aún perdura en la educación ambiental por una ecocéntrica. El Tiny forest, en este marco de la pedagogía verde, posibilita el "cambio de vuelta a la naturaleza" tan urgente en nuestros días.

4. Conclusiones.

Desde la década veinte del siglo pasado varios son los académicos que han destacado la necesidad del contacto de los niños y niñas con la naturaleza no sólo para generar conocimiento sino también para crear simpatías y reforzar los vínculos con el medio natural que les rodea. Este contacto directo con la naturaleza refuerza la permanencia en el sujeto de una conciencia ecológica a la par que ofrece un aprendizaje significativo, crea el escenario perfecto para el aprendizaje por descubrimiento y apunta hacia una formación integral de la persona.

Si bien existen modelos educativos alternativos que favorecen esta experiencia como puedan ser las escuelas al aire libre, éstas se desarrollan en España en el ámbito de la educación no formal y principalmente se dirigen a población infantil donde la escolarización no es obligatoria. Una vez que las niñas y niños dan el salto a la educación formal por medio de la escolarización observamos que lo que reciben en la escuela es, en general, una enseñanza de corte academicista de las ciencias naturales y medioambientales. Si bien esta práctica permite la adquisición por parte de los niños/as de una conciencia ecológica alta/media esta no es

permanente en el tiempo siendo que la parte emocional que pueda generarse en esa experiencia queda relegada a la experiencia individual de cada niño o niña.

A partir de esta problemática el enfoque que mantenemos en esta comunicación es el de pedagogía verde entendiendo por ello un marco metodológico que sitúa el vínculo afectivo con la naturaleza como el primer paso de toda acción para fomentar una conciencia ecológica permanente, desarrollar una educación integral y promover el desarrollo sostenible.

En aras de concretar este enfoque proponemos una práctica que ya se está desarrollando en otros países de Europa: el "tiny forest". Esta experiencia permite convertir el espacio escolar en un pequeño bosque sostenible donde los niños y las niñas puedan sentir y experimentar con los procesos naturales de una manera directa.

Referencias bibliográficas.

Bernal Martínez, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. Areas: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, *20*, 171-182.

Chawla, L. (2020) Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2: 619– 642. https://doi.org/10.1002/pan3.10128

Chawla, L., y Derr, V. (2012). The Development of Conservation Behaviors in Childhood and Youth. In S. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 527–555). New York, NY: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0028

Collado, S., y Corraliza, J.A. (2016). *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. Efectos de la relación con la naturaleza*. Madrid: Editorial CCS

Collado, S., y Corraliza, J.A. (2015). Children's restorative experiences and self-reported environmental behaviors. *Environment and Behavior*, *47*, 38-56. https://doi.org/10.1177/0013916513492417

Collado, S., Staats, H., y Corraliza, J.A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, *33*, 37-44. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002

Comas Campas, M.(1925). Las ciencias en la escuela. En Bernal Martínez, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. Areas: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, *20*, 171-182.

Corraliza, J.A., Collado, S., y Bethelmy, L. (2013). Spanish version of the New Ecological Paradigm Scale for children. *The Spanish Journal of Psychology*, *16*, E27. https://doi.org/10.1017/sjp.2013.46.

Corraliza, José y Collado, Silvia. (2019). Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers. 40*. 10.23923/pap.psicol2019.2896.

Duque-Romero, M. V. & Cadena-Bastidas, K. P.(2021). Pedagogía verde para la formación de seres críticos y reflexivos. *Retos de la Ciencia*. 05(e).1-12. https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.01

Estévez, M. (2000) *Evangelizar para incentivar una cultura ambiental. Reflexión presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, Caracas, Venezuela.

Evans, G. W., Otto, S., y Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, *29*, 679–687. https://doi.org/10.1177/0956797617741894

Figueroa hernández, J. A. (2000) Anticultura ambiental en la cultura del agua, <http://www.anea.org.mx/docs/Figueroa-AnticulturaAmbientAgua.pdf> [consulta: sep.2005].

Freire, P (1972) *Pedagogy of the Oppressed* Penguin Books Harmondsworth UK.

Freire, H. (2011) *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Grao

Gelter H. (2009) Friluftsliv as slow and peak experiences in the transmodern society. In The Birth of «Friluftsliv» A 150 Year International Dialogue Conference Jubilee Celebration.

González Gaudiano, E. & Alba Ceballos, A. (1994) Hacia unas bases teóricas de la educación ambiental. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*,*12* (1), 66-71

Hernández Ramos, M. J., & Tilbury, D. (2006). Educación para el desarrollo sostenible, ¿nada nuevo bajo el sol?: consideraciones sobre cultura y sostenibilidad. *Revista Iberoamericana De Educación, 40*, 99-109. https://doi.org/10.35362/rie400784

Hinds, J., y Sparks, P. (2009). Investigating environmental identity, well-being, and meaning. *Ecopsychology, 1*, 1-6. https://doi.org/10.1089/eco.2009.0026

Huckle, J. & Sterling, S. (1996) *Education for Sustainability,* Londres, Earthscan Publications

Leal,T. (1909). La enseñanza primaria en Londres y el estudio de la naturaleza. En Bernal Martínez, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. Areas: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, *20*, 171-182.

Lotz-Sisitka, H. (2004). Environmental education research and social change: Southern African perspectives. *Environmental Education Research*, *10*, 291-295.

Morin, E. (1984) Sociologie. Papers: *Revista de Sociologia*, 25, 205.

Novo, M. (1996). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Universitas Editorial.

Novo,M. (2006) *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa,* UNESCO - Pearson Educación S.A., Madrid.

Pérez de Villarreal, Maider & Belletich, Olga. (2018). *Innovación metodológica mediante la aplicación de pedagogía verde en Ciencias de la Naturaleza.*

Saul, D. (2000). Expanding Environmental Education: Thinking Critically, Thinking Culturally. *Journal of Environmental Education*, *31*(2), 5-7.

Tilbury, D. (2003) Emerging Issues in Education for Sustainable Development, B. B. Bhandari y O. Abe (eds.): *Education for Sustainable Development in Nepal: Views and Visions, Japón, International Institute for Global Environmental Strategies* (IGES).

UNESCO (1997) Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action International Conference Thessaloniki 8-12 December UNESCO and the Government of Greece (p.36)

UNESCO (2002) *Education for Sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*, París.

Vercher, R. 1990. *Educación ambiental. diseño curricular.* Plastigraf.

¿Cómo divulgar la Neurociencia?: intervención en estudiantes universitarios.

Alba Gutiérrez Menéndez. Universidad de Oviedo (España).
Candela Zorzo. Universidad de Oviedo (España).
Marta Méndez. Universidad de Oviedo (España).

1. Introducción.

La necesidad de hacer partícipe a la ciudadanía de los avances que los científicos van construyendo y desarrollando es un aspecto esencial que debería estar presente en la sociedad actual (Blanco López, 2004; Stilgoe et al., 2014), especialmente, dado que gran parte de la investigación se encuentra financiada con recursos públicos (Jucan & Jucan, 2014). Para ello, contamos con dos herramientas: la educación científica (Blanco López, 2004), que se encuentra limitada al periodo de educación obligatoria, y la divulgación de la ciencia, donde los especialistas pueden llegan a un público más amplio, haciendo accesible un conocimiento especializado a una audiencia no experta (Calsamiglia Blancafort, 1997). Dicha tarea de divulgación puede generar múltiples beneficios: la corrección de conceptos erróneos, reducir el alejamiento percibido entre científicos y sociedad e involucrar a la población en investigaciones científicas, pudiendo incluso favorecer el apoyo público y financiero que la investigación necesita (Blanco López, 2004; Gauchat, 2011; Illingworth & Prokop, 2017; Rowe et al., 2010; Rull, 2014)

Sin embargo, aunque el número de actividad de divulgación está aumentando (Kato-Nitta et al., 2018), estas no suelen formar parte de las preocupaciones habituales del investigador, llegando incluso a no considerarlas como inherentes a su trabajo. Promover la divulgación científica por parte de los especialistas, puede dar lugar a una reducción en la brecha de comunicación entre los científicos y el público (Gauchat, 2011), incrementando la credibilidad y autoridad de los expertos en sus especialidades. Asimismo, una buena comunicación científica debe ser inteligible y precisa. En concreto, en el ámbito de las Neurociencias, los artículos divulgativos generan aún ciertos problemas: falsas creencias del cerebro (Howard-Jones, 2014), un optimismo excesivo de los posibles beneficios derivados de sus técnicas (Racine et al., 2010) o una sobre extrapolación de los resultados (O'Connor et al., 2012). Además, la carrera científica no suele preparar a los científicos para ser comunicadores efectivos fuera de los círculos académicos (Jucan & Jucan, 2014), objetivando una falta de conocimiento sobre los conceptos y estrategias claves en comunicación científica (Illingworth & Prokop, 2017).

Todo ello señala la importancia de enmarcar la divulgación científica con cautela, siendo importante trabajar con el alumnado las habilidades necesarias para comunicar la ciencia de una manera precisa, inteligible y crítica desde los inicios de su carrera científica. Por ello, planteamos una intervención en la que el alumnado trabajase de manera activa las características de un artículo científico y divulgativo, por medio de la redacción de una noticia periodística partiendo de un artículo científico. Nuestros objetivos fueron 1) trabajar sobre las competencias en lectura, comprensión y utilización de fuentes científicas fiables en lengua inglesa, 2) trabajar sobre las competencias de selección de información científica relevante y

síntesis a lenguaje periodístico, 3) trabajar sobre las características esenciales de los artículos científicos y divulgativos.

2. Metodología.

Plan de trabajo
La intervención consistía en que el alumnado de primero del Grado en Psicología de la asignatura "Fundamentos de Neurociencias" de la Universidad de Oviedo redactase una noticia periodística partiendo de un artículo científico.

Al comienzo del cuatrimestre, se les aplicó dos cuestionarios y se les explicó el trabajo que debían hacer: se expusieron los principales objetivos y procedimiento, se mostraron qué aspectos claves diferencian una fuente científica de una periodística, y viceversa, se comparó la estructura y lenguaje empleados en ambas, se recalcó la importancia de que la noticia divulgativa debía contener información veraz, simplificada y adaptada a un contexto cotidiano, acompañado todo ello ejemplos de artículos científicos y su versión adaptada divulgativa. Cada grupo (3-4 personas) recibió un artículo científico previamente seleccionado por los docentes de la asignatura y relacionado con los contenidos de esta, el cual debían leer y sintetizar, y adaptarlo a un lenguaje periodístico. El alumnado participante acudió a las tutorías grupales, donde debían presentar de forma oral un breve boceto de su noticia de divulgación, con el objetivo de realizar una corrección inicial, resolver dudas y reforzar los aspectos diferenciales de ambas fuentes. Dos semanas después, cada grupo debía entregar su noticia final.

Se emplearon dos cuestionarios, diseñados por los docentes de la asignatura, que fueron aplicados al alumnado antes y después del proyecto, con el objetivo de comparar ambas medidas. Uno de ellos fue el Cuestionario de Conocimiento Científico y Divulgativo, compuesto por 15 ítems tipo Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) que evaluaban el conocimiento de dichas fuentes. En la Tabla 1 se muestran los ítems que fueron incluidos, realizándose dos cuestionarios diferenciados para cada tipo de artículo (científico/divulgativo). Además, se incluye también la nomenclatura asignada a cada ítem, así como al tipo de artículo al que correspondía. El otro cuestionario fue el Cuestionario de Evaluación en Competencias Escritas compuesto por 13 ítems tipo Likert (1 Nada competente, 2 Poco competente, 3 Algo competente, 4 Bastante competente y 5 Muy competente) donde se evaluaban las habilidades de escritura percibidas. En la Tabla 2 se muestran los ítems que fueron incluidos, así como la nomenclatura del ítem asignada.

Nomenclatura del item	En mi opinión, un artículo científico /divulgativo en Neurociencias debería referir o contener	Tipo de artículo
D1	Un título atractivo y llamativo	Divulgativo
C1	Una estructura dividida en apartados diferenciados, como introducción, método, resultados y conclusiones	Científico
A1	Material gráfico que ayude a comprender mejor el texto escrito	Ambos
C2	Un lenguaje especializado y técnico	Científico
D2	Un lenguaje cotidiano y accesible	Divulgativo
D3	Una estructura general, dividida en un título, cuerpo general y conclusiones	Divulgativo
A2	Posibles aplicaciones del estudio y líneas futuras	Ambos
C3	Un título informativo y descriptivo del contenido del artículo	Científico
D4	La intención de informar y entretener al mismo tiempo	Divulgativo

A3	Mención a los investigadores del artículo y sus centros de trabajo	Ambos
A4	Citas y referencias científicas de trabajos previos	Ambos
C4	Una descripción detallada de la metodología, que permita a otras personas replicar el estudio	Científico
D5	Uso de ejemplos para hacer comprensibles los objetivos y resultados de la investigación	Divulgativo
C5	Antes de su publicación, es sometido a un proceso de revisión por expertos	Científico
A5	Información procedente de investigaciones autorizadas	Ambos

Tabla 1. Cuestionario de conocimiento científico y divulgativo.

Nomenclatura del item	En mi propia percepción, me siento competente en las siguientes habilidades escritas
H1	Organizar y dar estructura a un texto
H2	Exponer mis ideas de una forma clara y concisa
H3	Conectar mis ideas para conseguir un argumento coherente
H4	Emplear un lenguaje directo y sencillo
H5	Seleccionar información relevante en un texto
H6	Sintetizar un gran volumen de texto en sus puntos principales
H7	Ejemplificar y hacer paralelismos para ayudar a la comprensión
H8	Emplear material gráfico que acompañe a un texto
H9	Dar coherencia y sentido a un texto
H10	Exponer con claridad el motivo por el que se decide escribir un texto
H11	Planificar la dimensión de un texto escrito
H12	Utilizar un lenguaje atractivo que genere interés en los lectores
H13	Contextualizar la información que incluyo en el texto

Tabla 2. Cuestionario de evaluación de competencias escritas.

Sujetos

La muestra inicial estuvo compuesta por 120 estudiantes de primer año de Psicología. La edad promedio de los estudiantes fue de 19 años (rango 18-44) (26 hombres y 104 mujeres). 91 estudiantes (75,83%) respondieron el cuestionario pre intervención, 84 (70,00%) participaron y completaron la intervención y 86 (71,66%) respondieron el cuestionario post intervención. De estos 86 sujetos, 67 (77,90%) completaron la intervención, mientras que 19 estudiantes (22,10%) no la completaron.

Análisis estadísticos

Realizamos ANOVA de medidas repetidas para examinar el conocimiento de las características de cada artículo en las medidas previas y posteriores a la intervención, incluyendo tanto las características correctas como las incorrectas. Asimismo, empleamos un ANOVA de medidas repetidas para evaluar las competencias auto percibidas. Cuando se encontraron diferencias estadísticas, se utilizó el método de Holm-Sidak como procedimiento de comparación múltiple. Se utilizaron pruebas t de Student para evaluar las diferencias entre artículos en la puntuación obtenida por los estudiantes en cada medida de intervención (pre/post).

Utilizamos la prueba de rangos de Mann-Whitney cuando no se cumplía el supuesto de normalidad. Los resultados se consideraron estadísticamente significativos cuando p<0,05.

3. Resultados.

En primer lugar, se realizó un análisis del promedio de las puntuaciones asignadas por parte de los alumnos a cada una de las cuestiones que correspondían con características esenciales e incorrectas del articulo científico (Fig. 1). Los resultados mostraron un aumento de las puntuaciones tras la actividad, en las siguientes cuestiones que reflejan características esenciales del artículo científico (Fig. 1A):

- C2: Un lenguaje especializado y técnico ($F_{1,66} = 7{,}005$; $p = .010$)
- C4: Una descripción detallada de la metodología, que permita a otras personas replicar el estudio ($F_{1,65} = 5{,}525$; $p = .022$).
- A3: Mención a los investigadores del artículo y sus centros de trabajo ($F_{1,66} = 11{,}499$; $p = .001$).
- A4: Citas y referencias científicas de trabajos previos ($F_{1,66} = 10{,}871$; $p = .002$).
- A5: Información procedente de investigaciones autorizadas ($F_{1,66} = 9{,}775$; $p = .003$).

Por otro lado, encontramos una disminución en las puntuaciones asignadas a la cuestión correcta A1: Material gráfico que ayude a comprender mejor el texto escrito ($F_{1,64} = 4{,}697$; $p = .034$).

Las cuestiones restantes no mostraron diferencias significativas tras la actividad (C1: $F_{1,66} = 3{,}383$; $p = .070$; C3: $F_{1,66} = 0{,}231$; $p = .632$; C5: $F_{1,66} = 2{,}203E^{-029}$; $p = 1.00$; A2: $F_{1,65} = 1{,}213$; $p = .275$).

En cuanto a las cuestiones que refieren a características no esenciales, encontramos una disminución en las puntuaciones asignadas a todas ellas tras la intervención (Fig. 1B):

- D1: Un título atractivo y llamativo ($F_{1,66} = 7{,}722$; $p = .007$).
- D2: Un lenguaje cotidiano y accesible ($F_{1,66} = 21{,}922$; $p < .001$).
- D3: Una estructura general, dividida en un título, cuerpo general y conclusiones ($F_{1,65} = 21{,}160$; $p < .001$).
- D4: La intención de informar y entretener al mismo tiempo ($F_{1,66} = 17{,}163$; $p < .001$).
- D5: Uso de ejemplos para hacer comprensibles los objetivos y resultados de la investigación ($F_{1,65} = 17{,}201$; $p < .001$).

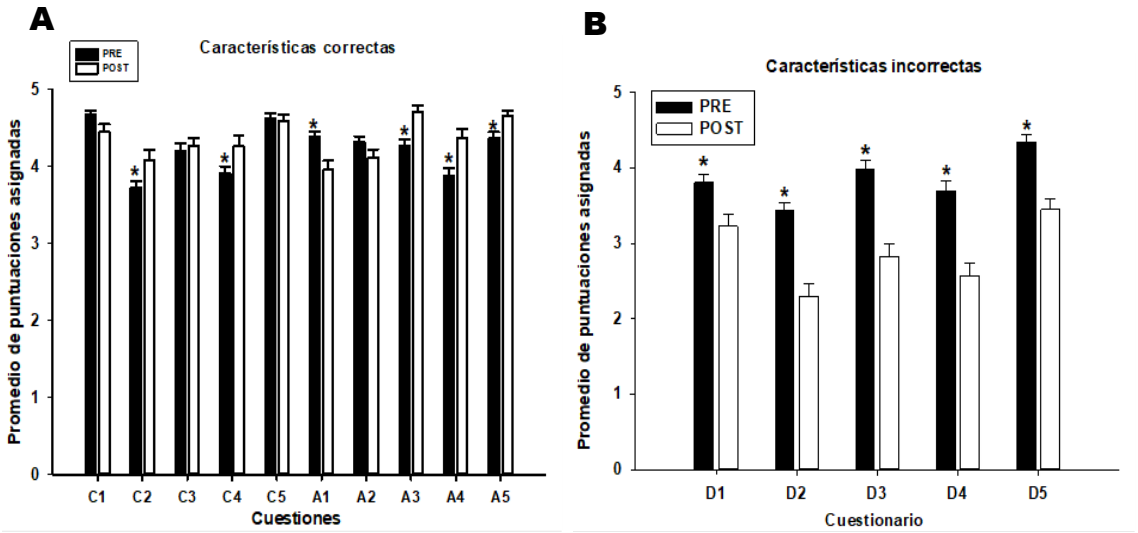


Fig. 1. Promedio de puntuaciones asignadas a las características correctas e incorrectas de un artículo científico por parte de los estudiantes universitarios (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante). A. Promedio de puntuaciones asignado a las características correctas de un artículo científico. Tras la intervención los alumnos asignan mayor puntuación a las cuestiones C2, C4, A3, A4 Y A5 y menores puntuaciones a la característica recogida en la cuestión A1 (p < .05). B. Promedio asignado a las características incorrectas de un artículo científico. Se encuentra una disminución de las puntuaciones asignadas a estas características en todas las cuestiones presentadas, tras la actividad (* p < .05). Media ± Error típico.*

A continuación, se realizaron los mismos análisis, pero esta vez, con las cuestiones tanto correctas como incorrectas, referidas al artículo divulgativo (Fig. 2). Únicamente encontramos un aumento de la puntuación tras la actividad en la cuestión correcta D1: Un título atractivo y llamativo ($F_{1,65}$ = 22,301; p <.001). Sin embargo, encontramos una disminución en las puntuaciones asignadas a las siguientes cuestiones consideradas como esenciales (Fig. 2A):

- A1: Material gráfico que ayude a comprender mejor el texto escrito ($F_{1,65}$ = 11,527; p =.001).
- A2: Posibles aplicaciones del estudio y líneas futuras ($F_{1,65}$ = 16,306; p <.001).
- A3: Mención a los investigadores del artículo y sus centros de trabajo ($F_{1,65}$ = 13,304; p <.001).
- A4: Citas y referencias científicas de trabajos previos ($F_{1,65}$= 38,179; p <.001).
- A5: Información procedente de investigaciones autorizadas ($F_{1,65}$ = 12,537; p <.001).

Las cuestiones D2, D3, D4, D5 no mostraron diferencias significativas tras la intervención (D2: $F_{1,65}$ = 3,095; p =.083; D3: $F_{1,64}$ = 1,252; p =.267; D4: $F_{1,65}$ = .0704; p =.792; D5: $F_{1,65}$= 2,974; p =.089).

En cuanto a las cuestiones que refieren a características no esenciales, encontramos una disminución en las puntuaciones de todas ellas tras la intervención (Fig. 2B):

- C1: Una estructura dividida en apartados diferenciados, como introducción, método, resultados y conclusiones ($F_{1,65}$ =34,080; p<.001).
- C2: Un lenguaje especializado y técnico ($F_{1,65}$ = 36,395; p <.001).
- C3: Un título informativo y descriptivo del contenido del artículo ($F_{1,65}$ = 36,026; p <.001).
- C4: Una descripción detallada de la metodología, que permita a otras personas replicar el estudio ($F_{1,65}$ = 35,446; p <.001).

- C5: Antes de su publicación, es sometido a un proceso de revisión por expertos ($F_{1,65} = 31{,}669$; $p < .001$).

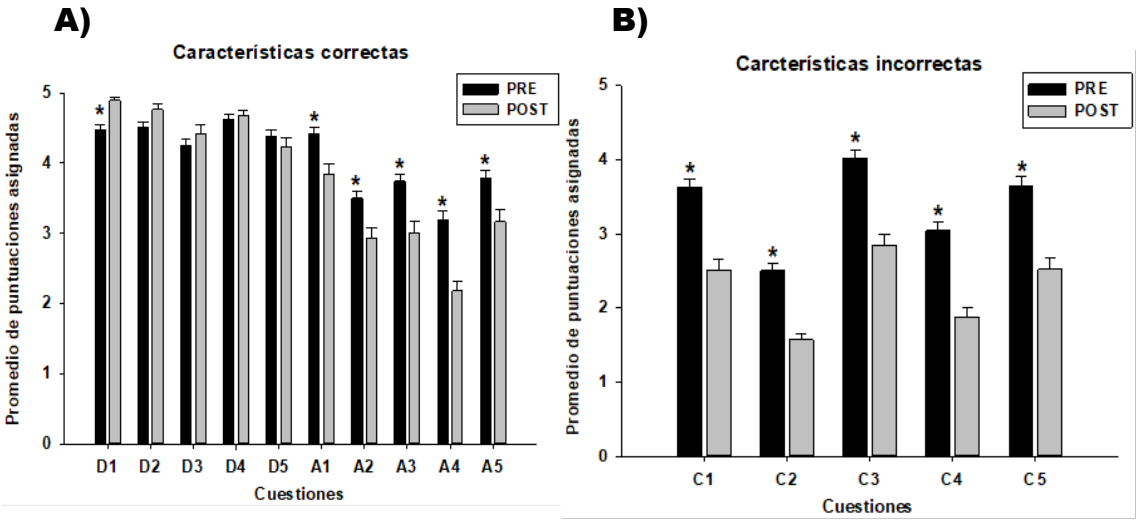


Fig. 2 Promedio de puntuaciones asignadas a las características correctas e incorrectas de un artículo divulgativo por parte de los estudiantes universitarios (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante). A. Promedio de puntuaciones asignado a las características correctas de un artículo divulgativo. Tras la intervención los alumnos asignan mayor puntuación a la cuestión D1 y menores puntuaciones a la característica recogidas en las cuestiones A1, A2, A3, A4 y A5 (p < .05). B. Promedio asignado a las características incorrectas de un artículo divulgativo. Se encuentra una disminución de las puntuaciones asignadas a estas características en todas las cuestiones presentadas, tras la actividad (* p < .05). Media ± Error típico.*

En segundo lugar, se analizó el porcentaje de alumnos que asignó cada uno de los valores de la escala Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) para cada tipo de artículo tanto en las características correctas como en las incorrectas. En el caso del artículo científico, en las cuestiones correctas, aumentó significativamente tras la intervención, el porcentaje de alumnos que asignaron puntuaciones de 5 (Muy importante) (t_{67}= 6087,500; p =.007), mientras que descendieron las puntuaciones 3 (t_{67}= 4604,500; p =.007) y 4 (t_{67}= 4609,00; p =.011) (Algo importante y Bastante importante, respectivamente). Las puntuaciones 1 y 2 no sufrieron variaciones significativas tras la intervención (1: t_{67}= 5437,000; p =.380; 2: t_{67}= 5425,000; p =.630) (Fig. 3A). En cuanto a las características incorrectas, tras la intervención aumentaron las puntuaciones de 1 (t_{67}= 6454,000; p <.001) y 2 (t_{67}= 6760,000; p <.001) (Nada importante y Poco importante, respectivamente) al mismo tiempo que disminuían las puntuaciones 3, 4 y 5 (3: t_{67}= 4714,500; p =.022; 4: t_{67}= 4373,000; p <.001; 5: t_{67}= 4180,000; p <.001) (Algo importante, Bastante importante y Muy importante, respectivamente) (Fig. 3B).

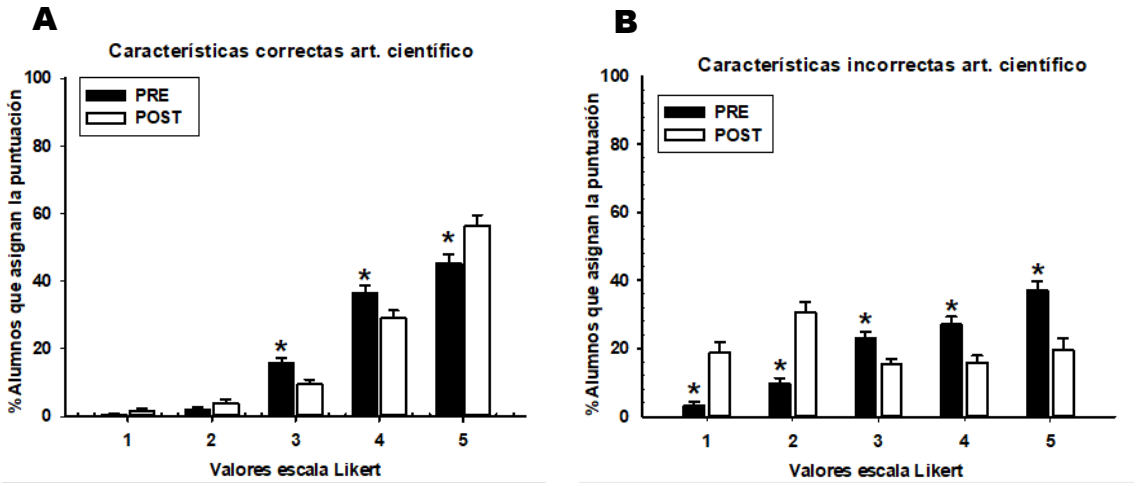


Fig. 3. Porcentaje de alumnos que asigna cada uno de los valores de la escala Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) en las cuestiones correctas e incorrectas del artículo científico. A. Porcentaje de alumnos que asigna cada uno de los valores de la escala Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) a las cuestiones correctas del artículo científico. Tras la intervención, los alumnos asignan un menor número de valores de 3 y 4 y más valores de nivel 5 a las características correctas (p < .05). B. Porcentaje de alumnos que asigna cada uno de los valores de la escala Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) a las cuestiones incorrectas del artículo científico. Tras la intervención, los alumnos asignan menos valores de 1 y 2 a las cuestiones incorrectas y más valores de 3, 4 y 5 (* p < .05). Media ± Error típico.*

En el caso del porcentaje de alumnos que asignan puntuaciones a las características correctas del artículo divulgativo, aumentó significativamente tras la intervención, el porcentaje de alumnos que asignaron puntuaciones de 1 (t_{67}= 5862,000; p =.001) y 2 (t_{67}= 7338,000; p <.001) (Nada importante y Poco importante, respectivamente), mientras que descendió significativamente el porcentaje de alumnos que asignó la puntuación 3 (t_{67}= 2814,000; p <.001) (Algo importante), desapareciendo por completo el uso de este valor, y las puntuaciones 4 (t_{67}= 4744,000; p =.048). En el caso de la puntuación 5 permaneció invariable (t_{67}= 5372,500; p =.700) (Fig. 4A). En el caso de las características incorrectas, aumentó significativamente las puntuaciones de 1 (t_{67}= 6677,000; p <.001) y 2 (t_{67}= 7211,500; p <.001) mientras que descendieron las puntuaciones de 4 (t_{67}= 3958,000; p <.001) y 5 (t_{67}= 4374,500; p <.001), llegando incluso a no valorase estas características con la puntuación de 3 (t_{67}= 3216,000; p <.001) (Fig. 4B).

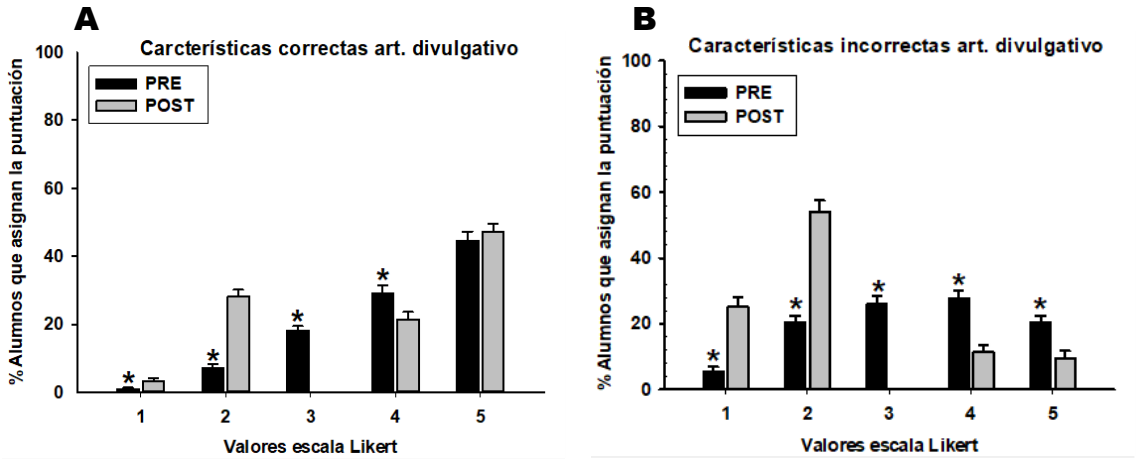


Fig. 4. Porcentaje de alumnos que asigna cada uno de los valores de la escala Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) en las cuestiones correctas e incorrectas del artículo divulgativo. A. Porcentaje de alumnos que asigna cada uno de los valores de la escala Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) a las cuestiones correctas del artículo divulgativo. Tras la intervención, los alumnos asignan un menor número de valores de 3 y 4 y más valores de nivel 1 y 2 a las características correctas (p < .05). B. Porcentaje de alumnos que asigna cada uno de los valores de la escala Likert (1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante) a las cuestiones incorrectas del artículo divulgativo. Tras la intervención, los alumnos asignan más valores de 1 y 2 a las cuestiones incorrectas y menos valores de 3, 4 y 5 (* p < .05). Media ± Error típico.*

Finalmente, como objetivo adicional planteado tras el diseño de la intervención, se analizó si existía un aumento en las competencias auto percibidas en comunicación escrita. Los resultados mostraron que no existían diferencias en las competencias auto percibidas en comunicación escrita tras la intervención. Cabe destacar que inicialmente, como podemos observar, los alumnos asignan valores superiores a 3 (Algo competente) en todas las habilidades por lo que, partíamos de una percepción de competencias muy elevada (Fig. 5)

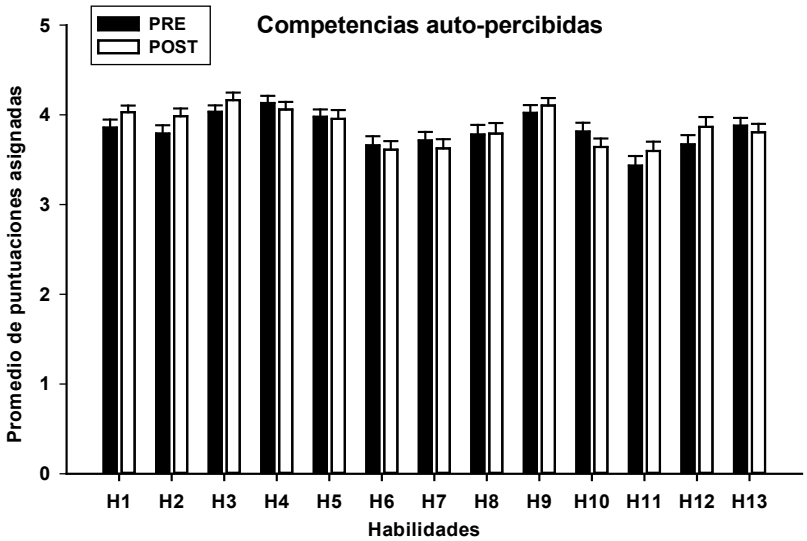


Fig. 5. Promedio de puntuaciones asignadas a las competencias auto-percibidas por parte del alumnado. No se encuentran diferencias significativas tras la intervención en ninguna de las habilidades presentadas (p > .05). Media ± Error típico.*

4. Discusión.

Nuestros resultados mostraron que, tras la intervención, los estudiantes atribuyen mejores respuestas correctas a artículos científicos con una tasa del 50%, ya que mejoraron su respuesta en 6 de cada 10 ítems, mientras que el 40% permaneció inalterado y el 10% empeoró. Consideramos importante que, después de la intervención, los estudiantes otorgan mucha importancia a algunas de las cuestiones propias de artículos científicos, tales como proporcionar una metodología detallada, así como el uso de lenguaje especializado (Aguilar-tablada, 2001; Sollaci & Pereira, 2004; Villagrán & Harris, 2009). Además, nos parece importante destacar que, tras la intervención, los estudiantes mejoran el 100% de los conceptos erróneos sobre los criterios científicos, como un lenguaje informal o una estructura menos estructurada (Aguilar-tablada, 2001; Eagleman, 2013). En conjunto, los estudiantes muestran una mejora en el 66,67% de los ítems, mientras que el 26,67% permanece inalterado y el 6,67% empeora, pudiendo sugerir que nuestra intervención teórico-práctica conduce a una discriminación favorable de cómo realizar artículos científicos, lo que puede ser muy útil para mejorar la comunicación científica en estas primeras etapas de educación universitaria.

En los artículos de divulgación científica, nuestra intervención mejora el 10% de las respuestas correctas, mientras que el 40% permanece inalterado y el 50% empeora. En comparación con las medidas previas a la intervención, aquellos ítems con una respuesta correcta más baja eran aquellos que tienen cabida en ambos tipos de artículos, por lo tanto, nuestra intervención podría haber llevado a una marcada categorización entre ítems científicos y de divulgación. Creemos que para futuras intervenciones necesitamos aclarar los elementos que se asignaron a ambos tipos de artículos, enfatizando, por ejemplo, en los diferentes tipos de representaciones gráficas que son más comunes tanto en artículos científicos como en artículos de difusión (Aguilar-tablada, 2001). En cuanto a las características incorrectas, después de la intervención, los estudiantes disminuyen la asignación en todos los ítems que contienen características incorrectas para los artículos de difusión, como puede ser la no necesidad de un proceso de revisión de expertos o la falta de un lenguaje técnico y especializado (Aguilar-tablada, 2001), mostrando una mejor discriminación de los aspectos que no se abordan en los artículos de difusión. En general, los estudiantes muestran una mejoría en el 40% de los ítems, mientras que el 26,67% permaneció inalterado y el 33,33% empeoró, en oposición a nuestras expectativas previas. Otros autores también han encontrado resultados similares en estudiantes de biología (Couch et al., 2015), algo que sugiere entendimientos parciales y mixtos sobre la divulgación de la ciencia y que quizás requiera de una comprensión más precisa de los artículos de difusión, quizá, con el uso de más ejemplos antes de la intervención o haciéndoles preguntas específicas durante el curso de la misma.

Por último, las competencias auto percibidas de los alumnos no han cambiado con el transcurso de la intervención, obteniendo tanto ante de la misma como después, valores elevados, algo que nos lleva a pensar que, en ocasiones, pueden estar sobreestimando su competencia en comunicación escrita.

Tras el analisis de nuestros resultados se plantea la necesidad de focalizarse no solamente en los artículos científicos sino también en el lenguaje divulgativo desde los primeros años universitarios.

Proyecto reconocido por UNIOVI en la convocatoria 2019-2020 (“Del lenguaje científico al divulgativo: exploración e intervención sobre el conocimiento de ambos tipos de artículo en los inicios de una carrera científica”, PINN-19-A-071).

Referencias bibliográficas

Aguilar-tablada, P. A. (2001). El Artículo Científico De Investigación Y El Artículo De Divulgación Científica : Diferencias Entre Ambos Géneros. 1983, 67–80.

Blanco López, Á. (2004). Relaciones entre la eduación científica y la divulgación de la ciencia. Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias, 2, 70–86.

Calsamiglia Blancafort, H. (1997). Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho. Quark: Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura.

Couch, B. A., Wood, W. B., & Knight, J. K. (2015). The molecular biology capstone assessment: A concept assessment for upper-division molecular biology students. CBE Life Sciences Education, 14(1), 1–11. https://doi.org/10.1187/cbe.14-04-0071

Eagleman, D. M. (2013). Why public dissemination of science matters: A Manifesto. Journal of Neuroscience, 33(30), 12147–12149. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2556-13.2013

Fraim, N. L. (2012). Knowledge Levels and Misconceptions about HIV / AIDS : What do University Students in Turkey Really Know ? International Journal of Humanities and Social Science, 2(12), 50–58.

Gauchat, G. (2011). The cultural authority of science: Public trust and acceptance of organized science. Public Understanding of Science, 20(6), 751–770. https://doi.org/10.1177/0963662510365246

Guenther, L., Bischoff, J., Löwe, A., Marzinkowski, H., & Voigt, M. (2017). Scientific Evidence and Science Journalism: Analysing the representation of (un)certainty in German print and online media. Journalism Studies, 20(1), 40–59. https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1353432

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. Nature Reviews Neuroscience, 15(12), 817–824. https://doi.org/10.1038/nrn3817

Illingworth, S., & Prokop, A. (2017). Science communication in the field of fundamental biomedical research (editorial). Seminars in Cell and Developmental Biology, 70, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.semcdb.2017.08.017

Im, S. hyun, Cho, J. Y., Dubinsky, J. M., & Varma, S. (2018). Taking an educational psychology course improves neuroscience literacy but does not reduce belief in neuromyths. PLoS ONE, 13(2), 1–19. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192163

Jucan, M. S., & Jucan, C. N. (2014). The Power of Science Communication. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 149, 461–466. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.288

Kato-Nitta, N., Maeda, T., Iwahashi, K., & Tachikawa, M. (2018). Understanding the public, the visitors, and the participants in science communication activities. Public Understanding of Science, 27(7), 857–875. https://doi.org/10.1177/0963662517723258

Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J., & McGrath, L. M. (2017). Dispelling the myth: Training in education or neuroscience decreases but does not eliminate beliefs in neuromyths. Frontiers in Psychology, 8(1314), 1–16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01314

Nehm, R. H., & Reilly, L. (2007). Biology Majors' Knowledge and Misconceptions of Natural Selection. BioScience, 57, 263–272. https://doi.org/10.1641/b570311

O'Connor, C., Rees, G., & Joffe, H. (2012). Neuroscience in the Public Sphere. Neuron, 74(2), 220–226. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.04.004

Ohtani, B. (2008). Preparing Articles on Photocatalysis—Beyond the Illusions, Misconceptions, and Speculation. Chemistry Letters, 37(3), 216–229.

Racine, E., Waldman, S., Rosenberg, J., & Illes, J. (2010). Contemporary neuroscience in the media. Social Science and Medicine, 71(4), 725–733. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.05.017

Rowe, G., Rawsthorne, D., Scarpello, T., & Dainty, J. R. (2010). Public engagement in research funding: A study of public capabilities and engagement methodology. Public Understanding of Science, 19(2), 225–239. https://doi.org/10.1177/0963662508096780

Rull, V. (2014). The most important application of science. EMBO Reports, 15(9), 919–922. https://doi.org/10.15252/embr.201438848

Saguy, A. C., & Almeling, R. (2008). Fat in the Fire? Science, the News Media, and the "'Obesity Epidemic."' Sociological Forum, 23(1), 53–83. https://doi.org/10.1177/0032885500080002009

Sollaci, L. B., & Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: A fifty-year survey. Journal of the Medical Library Association, 92(3), 364–367.

Stilgoe, J., Lock, S. J., & Wilsdon, J. (2014). Why should we promote public engagement with science? Public Understanding of Science, 23(1), 4–15. https://doi.org/10.1177/0963662513518154

Villagrán, A., & Harris, P. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. Rev Child Pediatr, 80(1), 70–78.

Pedagogía emocional en la familia durante la Covid-19.

Carmen Cecilia Roz Faraco. Universidad Isabel I (España).

Nazaret Martínez-Heredia. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

La época del confinamiento por el COVID19 ha sido una experiencia que posiblemente marcará y determinará el desarrollo emocional de una generación, en España específicamente en Madrid en el mes de Marzo del 2020 comenzó un periodo en donde los padres, se convirtieron en docentes acompañado a sus hijos en su hacer pedagógico (Medina, 2020), muchos cambios que no estaban previsto como la organización dentro del hogar para asumir la tarea del acompañamiento pedagógico, el utilizar los recursos tecnológicos para realizar los deberes que en esa reciente época; al no estar la población docente, padres y niños preparada para digitalizar las clases, se convirtió en pequeños momentos donde las interacciones sociales se realizaban a través de una pantalla con profesores y compañeros de clase, encontrándose el hacer de los deberes y actividades a cargo de los entes parentales/tutores.

Realmente la figura del líder familiar en el hogar, que estableciera las reglas, horarios y distribución de los tiempos en confinamiento era una tarea crucial para llevar a cabo dicha labor. Al principio de la experiencia el caos, y las manifestaciones emocionales rompieron la tarea, sin embargo, era necesaria la organización dentro del hogar. La carencia de espacio físico para desarrollar diversas tareas, la convivencia en espacios reducidos y el cumplir con un objetivo, que para algunos padres durante mucho tiempo fue discutida como el rol del docente en la educación de sus hijos. Dicho confinamiento propició la sustitución de roles educativos durante un tiempo prolongado y no por elección del adulto, en ese momento ellos tomaron ese rol (Vicente-Fernández, Vinader-Segura y Puebla-Martínez, 2020). El hacer los deberes, organizar el tiempo del hacer escolar, explicar las asignaciones enviadas por los docentes y explicar en muchos casos las temáticas al inicio, les permitió experimentar dicho rol y hacer ese acompañamiento. Las familias se convirtieron en estés fundamentales en el proceso educativo, realizando diversas aportaciones a sus aprendizajes (Cifuentes-Faura, 2020).

En cuanto a la Educación desde el hogar, ante el momento histórico de la pandemia por el COVID 19 y los hallazgos que se pueden generar en dichas investigaciones, específicamente las relacionadas con el ámbito educativo aportando diferentes focos. En esta investigación nos centraremos en el aspecto emocional de padres/tutores e hijos al momento de realizar el hacer escolar. Existen estudios como (Hernández, 1996; Pérez-Díaz, Rodríguez, y Sánchez Ferrer, 2001; Martín Criado, Río Ruiz y Carvajal Soria, 2014; Ochoa, 2018) Que ya reiteraban la falta de empatía de los padres, la carencia de recursos pedagógicos al momento de realizar las labores escolares. Si tomamos en cuenta que la mayoría de los progenitores trabajan, los niños pasan el tiempo en la escuela, y al momento de realizar ese acompañamiento era solo empleado para la realización de los deberes; es un cambio considerable el hecho de explicar; planificar; organizar; entablar un canal entre la escuela; el niño y el hogar; sin tomar en cuenta que también debían de cumplir con sus propias responsabilidades a nivel del hogar, familiar y

laboral. Sin embargo, los padres tuvieron que desarrollar un rol activo en la época del confinamiento y suplir en su mayoría de forma empírica todas aquellas necesidades que pudieran surgir para llevar de forma adecuada la labor de educar desde casa tal cual lo menciona (Vázquez-Soto, Bonilla-Moreno y Acosta-Rosales, 2020)

Las emociones de los padres en época de pandemia, los modelos parentales, posiblemente se vieron alterados, y susceptibles a los diversos cambios emocionales que experimentaron tanto niños como adultos en el hogar, es posible que se pasara de un modelo democrático, modelos autoritarios, o incluso indulgente en determinados momentos, en visto de los cambios emocionales que podían experimentar los padres durante el confinamiento, entiendo que en una situación "normal" los padres ajustan los modelos parentales en base a los valores, los contexto, y sobre todo las situaciones que se pueden presentar con los infantes tomando en cuenta la evolución en su desarrollo, impactando en las diversas formas de vivir, relacionarse y comunicarse tal cual lo menciona (Martínez-Licona, Infante Blanco y Medina Ortiz, 2016). En dicha ambivalencia en los cambios de modelos dependiendo de las situaciones que se susciten están acompañados evidentemente de emociones tanto intrínsecas como extrínsecas por parte de los padres pudiéndose ver afectados su cualidad como padres e hijos al afrontar una situación de riesgo socio-emocional como el vivido en la época del confinamiento. El estudio de que han realizado Mora y LubiÃ en el año 2020 llevado a cabo a través de una revisión bibliográfica menciona que aspectos como problemas en la pareja, económicos, situaciones de hacinamiento, desvinculación familiar, pudieron ser factores de maltrato que repercutieron no sólo en los modelos parentales si no en el desarrollo de los infantes ocasionando a su vez dificultades en el desarrollo de un apego ansioso, rasgos de introversión y tendencia a preocuparse en exceso por las realidades vividas.

Educación respetuosa y afectividad, si nos enfocamos en los recursos emocionales parentales podemos determinar que la mayoría de los padres poseen, estándares establecidos por los tipos de apego que desarrollan hacia sus hijos y viceversa y los modelos parentales, ofreciéndole al niño estabilidad emocional, amor, afectividad, respeto, tolerancia, entre otros recursos tal cual lo establece Montoya, Hincapié y Carmona (2016), en su investigación de revisión bibliográfico sobre los padres y sus recursos sociales y la construcción del bienestar, este último término engloba un estado adecuado para el desarrollo infantil determinado los las relaciones socio-afectivas hacia sus hijos, y siendo figuras que responden a las necesidades de los infantes a través de la creatividad, escucha, diálogo, empatía, entre otras. La educación respetuosa o positiva se basa en un modelo de diálogo e interacción que establecen una relación de respeto y empatía bidireccional de padres a hijos y viceversa poseyendo una filosofía humanista y estableciendo canales de entendimiento, y respeto por las necesidades de cada uno de los entes, sin faltar a las normas y orientaciones establecidas, basándose en los procesos de mediación (Fernández, 2007) siempre respetando la seguridad del infante desde todo punto de vista. Hoy en día los padres poseen mucha información al respecto, no solo por los recursos bibliográficos que se encuentran a disposición, sino por especialistas con diversas corrientes que brindan sus orientaciones a través de las redes sociales, blogs, videos, entre otros, siendo la utilización de estos recursos de formación uno de los más solicitados en la época del confinamiento.

Otro de los factores determinantes fue como se llevó a cabo el proceso de *educación en época de pandemia*, tomando en cuenta que no solo era el proceso de enseñanza, sino de aprendizaje, los niños experimentaron grandes cambios en su hacer pedagógico, al inicio de la misma las dificultades en la organización fueron evidentes, pasaron de tener clases presencial es y compartir con sus compañeros a realizar clase a través de una ordenador, destacando que no todos los niños teniendo dichos recursos tecnológico y esto también hizo

que se acentuara una brecha social evidente por la carencia de recursos para algunas familias (Calvo, Cervi, Tusa y Parola, 2020) Así mismo ya no dependían sólo del docente sino de la organización de los padres, si se toma en consideración que es evidente que los niños se comportan de una forma con los padres y otras con las personas externa a su núcleo dicha tarea al inicio pudo ser titánica para algunos padres en donde la carencia de organización, normas y recursos afecto la educación en el hogar a muchos de los niños, mientras culminaba esa fase de adaptación, si menciona el hecho que por la falta de organización al inicio del confinamiento los deberes eran extensos para los niños, seguidamente poco a poco se fue llevando a cabo una adaptación más ajustada a la realidades de ese momento.

Las Conductas disruptivas en los procesos de aprendizaje, manifestadas por los niños en la época del confinamiento fue otros de los factores que se hizo relevante y que ocasionó dificultades para los padres, la ansiedad, el miedo, los cambios, la falta de establecer interrelación con los iguales, los extensos deberes en algunos casos, ocasionaron que los niños en algunos momentos se vieran desbordados por el acumulo de emociones; así mismo el entender que en un contexto familiar como era su hogar se convierte en su escuela, ocasionaba un choque a su realidad, cabe destacar que a esto se le suma la falta de organización , la improvisación… (Serna y Gallegos, 2021; Paucar Llerena, 2021).

Formación de padres desde la educación positiva, respetuosa y afectiva, desde el inicio de la pandemia el mundo y las sociedades han cambiado, las necesidades cada vez son mayoritarias, la inestabilidad de la llegada del final de la pandemia dos años después de su inicio aún no se concreta como algo certero, sin embargo, la necesidad de estar preparados para dichas situaciones ha permitido desarrollar planes de formación, puesto que la información efectiva y la formación pueden constituir una herramienta efectiva para padres y madres, ya que la educación desde el hogar es una modalidad que puede ser utilizada en situaciones como la pandemia. Es evidente que los padres necesitan herramientas para poder acompañar a sus hijos, establecer mejores relaciones con la escuela, y desarrollar herramientas de organización, planificación, acuerdos, y mediación con y para sus hijos desde el respeto, el amor, y la afectividad.

2. Método.

2.1 Contexto y Participantes.

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Madrid, siendo entrevistados tanto padres como madres con un total de 69 participantes, con un estrato socioeconómico de medio a bajo, siendo padres de hijos únicos o familias numerosas. Cabe destacar que dicho instrumento fue diseñado y aplicado durante la época de pandemia, en junio del 2020 cuando finalizaron las restricciones y comenzó la movilidad ciudadana, es importante mencionar que durante esta etapa la ciudadanía sufrió severas restricciones de movilidad, siendo confinada la población durante aproximadamente 3 meses en sus hogares, las clases presenciales fueron suspendidas y se inició la pedagogía desde el hogar a través de acompañamiento o clases online, cabe destacar que dichos mecanismo pedagógicos fueron desarrollándose a medida que avanzaba el tiempo, puesto que la población no estaba preparada para tal situación.

Atendiendo a la naturaleza específica de nuestro objeto de estudio, los criterios de selección de nuestros informantes han sido:

- Ubicación geográfica en el contexto rural o urbano de la ciudad de Madrid.
- Tener uno o varios hijos.
- Haber tenido que poner en práctica acciones pedagógicas con sus hijos durante la etapa del confinamiento.

Los participantes de nuestro estudio lo conformaron 20 hombres y 49 mujeres con edades comprendidas entre los 28 y 57 años, estando la mayoría en el rango de 35-45 años, la mayoría de ellos con un nivel de estudios medio-alto y con 2 hijos con edades comprendidas entre los 5-8 años, estando matriculados en colegios públicos.

2.2 Técnica e instrumento de recogida de datos.

Este estudio pretende dar respuesta al siguiente interrogante ¿Cuáles son los recursos emocionales y organizacionales que poseían los padres en la época de confinamiento por el COVID 19 al realizar el acompañamiento pedagógico de sus hijos? De aquí surge el objetivo general que guiará el desarrollo de esta investigación, el cual es: conocer la concepción de los padres en relación con el proceso de compañía pedagógica desde una perspectiva de educación respetuosa y empática. A su vez, este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Detectar la existencia de acciones formativas en relación a la educación respetuosa y empática.
- Determinar cómo se puede formar en educación respetuosa y empática.
- Incidir en la importancia de una educación para la familia.

Con el fin de responder a los objetivos propuestos en el presente estudio se ha utilizado una metodología cualitativa, empleando cómo técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada, no-formal, conversacional y biográfica. El tiempo medio de cada entrevista fue aproximadamente de veinte minutos, organizada en una sola sesión. En cuanto a la estructura de la entrevista, ésta quedó dividida en cuatro partes:

- La primera recoge los datos sociodemográficos de los participantes, edad, municipio, sexo, estudios cursados, estado civil, situación laboral, número de hijos, edad del hijo, sexo del hijo y curso académico.
- La segunda agrupa las preguntas relacionadas con las tareas a realizar por el hijo, horarios, espacios, temporalización, rutina, juegos para la correcta organización y realización de todos los deberes propuestos por el profesorado.
- La tercera concentra preguntas acerca del acompañamiento familiar por parte del centro educativo o del profesorado, si existe un refuerzo positivo o negativo y finalmente, la necesidad e importancia de desarrollar las emociones así como herramientas para la gestión de las emociones.
- Por último, preguntas de complementación a las respuestas proporcionadas anteriormente.

La investigación se caracteriza por un muestreo no probabilístico, los casos fueron elegidos en la ciudad de Madrid. Una vez realizadas las entrevistas se procedió a transcribir la información, en primer lugar, de manera literal, seguido del relato biográfico. Los datos cualitativos han sido analizados mediante el programa informático *Atltas.ti* creando una serie de categorías de análisis a través de un proceso inductivo-deductivo dando lugar al sistema de categorías utilizado en nuestra investigación (Tabla 1). Una vez codificados los datos se realizó su depuración por medio de la triangulación, obtenidos a través de la entrevista semiestructurada y autobiográfica, lo que según Cisterna (2005) permite su validación. Posteriormente, se realizó el análisis de contenido mostrando los resultados descriptivos de las categorías investigadas.

Categoría	Código	Definición
Deberes	DBS	Organización y espacio para la correcta realización de actividades educativas.
Acompañamiento	ACM	Recursos educativos para poder llevar a cabo una adecuada educación y pedagogía.
Educación emocional	EEMO	Conocimientos, destrezas y habilidades aprendidas para poder desarrollar la teoría y la práctica que engloba los modelos de educación emocional.

Tabla 1. Descripción de las categorías de análisis.

3. Resultados.

Una vez analizados los datos a través del programa de análisis cualitativo *Atlas.Ti* podemos señalar los principales resultados en relación con las categorías definidas anteriormente.

Deberes.

Atendiendo a las instrucciones que las familias reciben por parte del profesorado, la mayoría de personas entrevistadas afirman recibir ayuda por parte del profesorado, así como una serie de instrucciones para acompañar en las tareas de los hijos a través de blogs, correos electrónicos, plataformas digitales ["*recibíamos instrucciones mediante un blog para cada curso*" S-1], ["*sí, por medio de mail y plataformas*" S-6], ["*efectivamente, a través del correo electrónico y la plataforma digital del centro escolar*" S-10]. Estas instrucciones suelen darse semanalmente ["*diario no, semanalmente*" S-19], ["*sí, cada semana*" S-31]. La mayoría de las tareas se han realizado de manera diaria, en horario de mañana con la presencia de una persona adulta que ha guiado el proceso educativo la mayor parte del tiempo [*sí, de lo contrario habría sido difícil cumplir con todos los deberes"* S-16], en un lugar específico compartido o no con el resto de la familia, utilizando un horario a la vista del niño que estableciese el orden de rutinas del día. Casi todas las familias han utilizado juegos para trabajar aspectos pedagógicos, juegos motivadores, abiertos a la curiosidad, de lógica, o incluso con la utilización del inglés ["*sí, en mi caso trataba de que fuera motivado y abierto a la curiosidad en la medida de lo posible"* S-45].

Acompañamiento.

El acompañamiento realizado por el docente durante la realización de tareas ha sido muy escaso, creen que debido al caos que la pandemia produjo pero que el profesorado estuvo implicado ["*sí, bueno, aunque no hubo mayor implicación, más que el de las instrucciones"* S-26]. Resaltan el cambio en su rutina de acompañamiento educativo durante la pandemia, asumiendo la total responsabilidad del proceso educativo de los hijos, pasando a ser maestros. Narran el estrés que todo ello ha provocado ["*estaba 24 horas con él. El acompañamiento educativo fue estresante para mí en esa época, por sentir gran responsabilidad hacia su educación. Pero, por otro lado, me dediqué a que hubiera tranquilidad en el hogar, esa fue mi prioridad en todo momento. Y aprendió sobre todo a través del juego"* S-66]. Destacan que en la mayoría de los casos es necesario estar pendientes de la concentración de sus hijos ["*varias veces. Para él las tareas del colegio no son motivadoras, y así me lo expresa. Le interesa investigar y crear, no hacer fichas"* S-66]. La metodología y acompañamiento proporcionado es considerado de peor calidad que el proporcionado en la escuela, debido a la falta de preparación ["no, ellos son especialistas" S-9], ["*creo que el docente está mucho mejor preparado que yo. Entiende sus ritmos, tiene muchos años de experiencia. Pero yo conozco bien a mis hijos y les tocó clavijas en las que acierto. Por ejemplo, ellos se ríen mucho cuando hago bromas, juegos de palabras, sé que les gustan mucho los cuentos, o que hagamos cuentas en alto cuando comemos. Así que hay ciertos puntos en los que sé cómo motivarles, con paciencia, humor, amor, y tocando ciertos elementos*

que sé que les motivan. Pero tengo mucho menos paciencia que los profesores, seguro" S-23] pero todos los padres deben estar implicados en la realización de las tareas de sus hijos.

Educación emocional.
Las emociones han cambiado considerablemente durante el confinamiento ["creo que sí. He descubierto a mis hijos de un modo que no conocía. Me he dado cuenta de que mi trabajo es menos importante de lo que pensaba. Me he dado cuenta de que quiero acompañarles mucho más en su crecimiento, es su día a día, y en la vida, que se pasa rápido. Valoro mucho más la compañía, mi familia, y mucho menos las prisas externas laborales y de la vida allá afuera, que nos impone un ritmo y un estrés que a veces no lleva a ninguna parte" S-3], a veces este cambio de emociones se ha agravado durante la realización de tareas debido al estrés que el proceso generaba, creando agobio, frustración, tensión, enfado, tristeza, culpabilidad... Por el contrario otros padres explican la satisfacción y gratificación de proporcionar ayuda a sus hijos, todos ellos dándose cuenta de la escasa o nula educación emocional recibida ["sí, me di cuenta de que unas veces sacaba fuerzas donde pensaba que no las tenía, pero también de la débil educación emocional que yo he recibido en mi infancia, de mis miedos, inseguridades y cosas malas que le puedo transmitir a mi hijo porque yo no las he gestionado bien" S-18], junto a la necesidad de aprender herramientas, incluso en el colegio, para poder gestionar mejor las emociones, de ellos y sus hijos, como por ejemplo, el mindfulness, escucha activa, meditación, ejercicios de relajación y respiración…

4. Conclusiones y Discusión.

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación. Desarrollaremos la discusión y conclusiones en base a las tres categorías del estudio.

Los deberes, en una entrevista realizada al psicopedagogo Francesco Tonucci, en el 2020 por el diario el país, menciona que uno de los aspectos negativos para los niños no era el no poder salir durante la época del confinamiento, sino los deberes, que para los niños se convirtió en una experiencia que posiblemente los sobrecargo de esfuerzo, muchos padres y especialistas llegaron a la conclusión que fueron demasiados siendo la calidad de estos un poco "inútiles, por los objetivos propuestos por los docentes" (Tonucci, 2020). Sin embargo, a pesar de esta realidad, los padres manifiestan que los recursos tecnológicos se han convertido en herramientas eficaces de comunicación, que les permitieron mantener un contacto con el personal docente y recibir las orientaciones pertinentes. El estudio realizado por Pire Rojas (2020) menciona que los recursos tecnológicos se convirtieron en una herramienta de comunicación entre la familia y la escuela, siendo incluso está más fluida y dinámica que en un contexto presencial. Aspecto que nos hace preguntarnos como investigadoras ¿Por qué es necesario un confinamiento para nutrir los canales de comunicación entre la escuela y la familia? Los procesos de comunicación efectiva entre la escuela y la familia permitieron no solo dar seguimiento a los estudiantes sino nutrir los procesos de aprendizaje. Autores como Serrano Díaz, Aragón y Mérida Serrano (2022) mencionan que el éxito de la relación entre familia y escuela es un predictor del éxito académico de los estudiantes, siendo una proyección del grado de satisfacción de madres y padres con la escuela. Aspecto que se consolida en lo expresado por los padres entrevistados. La relación de comunicación entre familia y escuela les brindó orientación, apoyo, seguimiento; resaltando la figura del docente como el proveedor de la información de calidad y experticia en aspectos pedagógicos. Es por ello que concluimos que uno de los aspectos más importantes en este estudio es trasladar a los lectores la reflexión docente sobre la importancia de la comunicación entre familias y escuelas utilizando todos los recursos tecnológicos dispuestos en el momento del confinamiento, trasladarlos a la modalidad presencial, nutriendo esos contactos presenciales con las familias; la comunicación debe basarse no solo en dar información sobre el alumnado,

sino preguntar a las familias como llevan sus procesos pedagógicos en las casas, así como fomentar espacios de formación e interacción familiar, realizando una convergencia entre la pedagogía presencial y la tecnopedagogía.

¿Es necesario como adultos recibir acompañamiento? Todos los seres humanos necesitan sentirse acompañados y mucho más cuando inician una tarea que es en parte desconocida para ellos; el ser humano sobre todo el adulto tiene la costumbre de reflexionar, criticar las tareas de las demás, y más en el ámbito educativo. Durante muchos años los padres han sido grandes detractores del personal docente siendo esta figura de las críticas, reflexiones de los padres, que en algunos casos están más pendientes del error que puede cometer el maestro en la educación con sus hijos, que, del propio proceso de aprendizaje de sus progenitores, tal cual lo menciona Mosquera (2015). Este autor plantea el hecho de realizar un cambio que permita al docente crecer con las críticas e incluso autocriticarse, sin embargo, en ese momento no se sabía que la mayoría de la población tendría que vivir una situación que de forma forzada inspirara el cambio de mirada de los padres hacia la escuela, hacia la realidad pedagógica de sus hijos y de ellos como acompañantes y formadores en el proceso educativo de los mismos (García-Pérez y Mendía, 2015). Como menciona Anijovich, Cappelletti, Sabelli y Mora (2021) difícilmente las personas realizan un cambio con una mirada tan introspectiva sin sentirse en una situación ineludible e inevitable como lo fue acompañar a sus hijos en su formación durante el confinamiento, siendo el proceso pedagógico un sentimiento de reflexión para ambas partes. Los padres han sido conscientes del desarrollo de adquisición de aprendizajes a través de la enseñanza es una sucesión de acciones no solo formativas sino creativas, dinámicas, flexibles, configurativas, en el que se balancean entre la certidumbre y la incertidumbre, siendo más dura la época del confinamiento puesto que su carácter predictivo no pudo estar presente (Romero, Martínez y Vásquez, 2017), intentando responder numerosas cuestiones ¿Cómo?; ¿Cuándo?; ¿Para qué?; ¿Por qué? Realizan la labor educativa. Como conclusión en el presente estudio se puede afirmar que la figura del docente fue reivindicada, y puesto que su nivel de experticia, así como dedicación en la formación de los niños y niñas se hizo evidente para los padres; la importancia de la metodologías, recursos, instrucciones, resultados pedagógicos, comportamiento del estudiante ante el hacer educativo, fueron aspectos que trasladaron a los padres a un proceso de reflexión, siendo el momento idóneo para experimentar el rol docente y desarrollar mayor empatía hacia el profesional educativo, convirtiendo el mentorazgo y el acompañamiento por parte del docente en una gran herramienta para afrontar dicha labor educativa en el hogar.

¿Dónde está mi educación emocional? Se inicia con este interrogante la discusión de esta categoría porque realmente nadie estaba preparado para vivir lo que se vivió en Madrid en marzo-mayo del 2019, iniciemos esta discusión entendiendo ¿qué es educación emocional? Siendo la respuesta un proceso educativo que se orienta hacia y desde la conciencia, comprendiendo las emociones propias y del otro pasando por un proceso de aceptación, empatía y transformación que se presentan de forma bidireccional aparentemente contrarias, aunque son complementarias, por un lado, desde la introspección y, por otro lado, hacia la comprensión emocional del proceso intersubjetivo de unos vínculos con los otros tal cual lo menciona Casassus (2017) y ¿por qué es tan necesaria? Un estudio planteado por Costa Rodríguez, Palma Leal y Salgado Farías (2021) ha determinado a través de su estudio bibliográfico que la educación emocional es necesaria para educar para la vida, establecer herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que puedan aumentar el bienestar social y personal; pero para ello es necesario que el educador también cuente con herramientas para identificar, aceptar, controlar y autorregular sus emociones, y dicho rol puede ser ejercido por cualquier individuo que imparte un conocimiento y que establezca ese procesos de acompañamiento con el educando. Si no hay desarrollo de

habilidades emocionales, las cognitivas difícilmente puedan ser expuestas a plenitud por los sujetos poniendo en práctica sus conocimientos y expresando lo aprendido. El adulto formador está en el deber de adquirir competencias necesarias teniendo en cuenta que la mayoría de los adultos que acompañan los procesos de aprendizaje cuentan con patrones emocionales preestablecidos y que puedan de forma inconsciente vaciar dentro del aula interrumpiendo un buen clima en el espacio educativo. Como conclusión podemos decir que los adultos durante la época del confinamiento experimentaron diversas emociones propias, teniendo que lidiar con la preocupación y el control de las emociones de sus hijos durante su proceso educativo, esto los llevó a la conclusión de determinar la necesidad de aumentar sus capacidades de gestión emocional, e incluso solicitar espacios de formación por parte de la escuela.

Como una conclusión general de la presente investigación se determina que evidentemente nadie estaba preparada para vivir el confinamiento dado por una pandemia, pero que dicha situación trasladó a las personas, a prepararse, ser flexibles, innovar, desarrollar destrezas, pero sobre todo a valorar, conocer, intuir experimentar y desarrollar aspectos relativos a la educación de sus hijos, no solo como un ente pasivo-crítico, sino participativo, dinámico, y que tanto padres como escuelas entendieron la necesidad de trabajar en conjunto por el bien de hijos y estudiantes, entendiendo como un factor fundamental el desarrollo integral del educando bajo cualquier circunstancia, y que la educación de los infantes amerita de destrezas y herramientas, que los educadores y la escuela pueden subsanar a través de la creación de espacios y materias de información pertinente.

Referencias bibliográficas.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J., y Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias.* Tilde editora.

Calvo, S. T., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social,* (78), 1-21.

Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, (*7*), 121-130

Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid–19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 1-12.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Tehoría, 14*(1), 61-71. http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), *47*(1), 219-233

Fernández, R. (2007). Disciplina positiva. Una herramienta imprescindible en la metodología comunicativa. *Revista electrónica* E/LE, 1-25.

García-Pérez, Á., y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, *19*(1), 42-58.

Hernández, I. (1996). Escuela, padres y comunidad. Los deberes. *Cultura y Educación, 8*(4), 63-70.

Martín Criado, E., Río Ruiz, M. Á., y Carvajal Soria, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(2), 429-448.

Martínez-Licona, J. F., Infante Blanco, A., y Medina Ortiz, L. P. (2016). Ejes de racionalidad en torno a la familia y los modelos parentales: una construcción cualitativa de las teorías sobre la familia. *En-claves del pensamiento, 10*(20), 115-134.

Medina, A. A. (2020). La Covid-19-transformacion educativa obligada. Paraguay 2020. *Academic Disclosure, 1*(1), 40-51.

Montoya, D. M., Hincapié, N. C., y Carmona, N. D. M. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 7*(1), 181-200.

Mora, R. M., y LubiÃ, M. D. C. M. (2020). Formas de maltrato infantil que pudieran presentarse durante el confinamiento debido a la COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, *92*.

Mosquera, C. E. (2015). Rumiar sobre el positivismo o trasformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, *1*(65), 217-228.

Ochoa Ninapaitán, H. (2018). *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao*. https://repositorio.usil.edu.pe/items/993ba64d-6a88-45a4-9776-ee2de8c85a69

Paucar Llerena, A. Y. (2021). *Recursos educativos abiertos como estrategia de intervención en conductas disruptivas para estudiantes de educación básica media del distrito 09dD06, año 2020* (Trabajo fin de grado). La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., y Sánchez Ferrer, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. *Colección Estudios Sociales, 5*, 1-9.

Pire Rojas, A. (2020). Instrumento para evaluar la relación escuela-familia en el proceso educativo virtual provocado por la Covid-19. *Conrado*, *16*(77), 298-306.

Romero, G. A. F., Martínez, J. L. V., y Vásquez, D. A. L. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, *11*(18), 94-119.

Serna, E. N. D., y Gallegos, W. L. A. (2021). Estilos de crianza en niños con trastorno del espectro autista (tea) que presentan conductas disruptivas: estudio de casos durante la pandemia del covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, *15*(1).

Serrano Díaz, N., Aragón, E., y Mérida Serrano, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 70,* 59-68.

Tonucci, F. (2020). No perdamos este tiempo precioso dando deberes. *El país*.

Vázquez-Soto, M.A., Bonilla-Moreno, W.T., y Acosta-Rosales, L.Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por COVID-19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 7*(14), 111-134. https://bit.ly/3oUfdUd

Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R., y Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje, 13*(Especial), 56-67.

El papel de las metodologías alternativas ante los desafíos socio-educativos de la Escuela Post-Covid 19.

Fátima Rosado-Castellano. Universidad de Extremadura (España).

Jorge Cáceres-Muñoz. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

La situación de pandemia puso en jaque a los distintos sistemas educativos por la premura con la que tuvieron que hacer frente a una situación nueva por las características que presentaba. En marzo de 2020 se pasó de la presencialidad en las aulas a un formato virtual en el que las TIC jugaron un papel importante, pero ¿estábamos preparados a nivel formativo la comunidad educativa para afrontarlo? ¿Se contaba con los recursos adecuados? ¿Se garantizó el acceso igualitario a la educación? Taxativamente, tras la experiencia y el análisis de diversas fuentes, podemos afirmar que no, y que hubo diferencias significativas de acuerdo a diversos parámetros, por ejemplo, lo socioeconómico. Los centros educativos se convirtieron en "*living laboratory*" en los que tanto a nivel institucional como individual se tuvo que afrontar los cambios provocados por esta crisis (Hadar et al., 2020). Fue una experiencia sin precedentes que a día de hoy continúa presente, aunque con otros matices. En este trabajo se pretende realizar un estudio sobre el impacto que hasta el momento ha tenido el Covid-19 en las escuelas mediante el análisis de diferentes investigaciones, así como reflexionar acerca del papel que pueden cumplir diversas metodologías alternativas de carácter activo para poder recuperar aprendizajes básicos y la cohesión social dentro la comunidad educativa.

2. Impacto del Covid-19 en las escuelas.

Medir el impacto que el Covid-19 ha tenido en la escuela es una tarea ardua que requiere de estrategias y del paso del tiempo para poder evaluar algunos factores, por ejemplo, los resultados de aprendizaje obtenidos de cara a la capacitación profesional del alumnado de etapas superiores. En este sentido, se han recogido algunas de las percepciones mostradas en la literatura científica. Para ello, se establece una serie de categorías, nacidas tras el análisis, entre las que encontramos: consecuencias en el alumnado, docentes, uso de las TIC, calidad educativa y acceso universal a la educación.

Comenzamos este análisis con dos de las piezas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado y los docentes. En el caso de los primeros, el cambio de las aulas por sus domicilios supuso una transformación abismal del entorno en el que tuvieron que aprender. El espacio en el que sucede el aprendizaje es fundamental para un adecuado desarrollo en cuanto a la necesidad de que existan materiales, mobiliario, adecuadas condiciones ambientales (ventilación, iluminación, nivel de ruido, etc.) que estimulen la creatividad, la manipulación, la integración, etc. (Castro y Morales, 2015). Muchas de estas variables se vieron alteradas, contribuyendo a generar pérdidas en los aprendizajes. A pesar de las vicisitudes, entre los factores positivos se encuentran que a raíz de esta situación se ha mejorado la autonomía del alumnado, así como otros aspectos como la existencia de una educación más motivadora y creativa (Bubb & Jones, 2020). Asimismo, siguiendo a estas autoras, otro aspecto favorable fue que la participación de las familias aumentó, mediante un

mayor conocimiento sobre el aprendizaje de sus hijos (Buub & Jones, 2020), aunque existen factores que condicionan los resultados, como son el apoyo en el desarrollo de las tareas, la situación laboral, el nivel socioeducativo y cultural y las competencias digitales de las familias (Montenegro et al., 2020). No obstante, se ha de destacar que el impacto del cierre de las escuelas no ha sido igual para todo el alumnado, puesto que aquellos que se encontraban en una situación de vulnerabilidad por factores socioeconómicos, necesidades educativas especiales, falta de apoyo de la familia o dificultades para el acceso a recursos digitales, padecieron en mayor medida esta situación (Colao et al., 2020).

En cuanto a los docentes, tal y como menciona UNICEF (2021) ocupan un lugar central para garantizar que el aprendizaje continúe incluso en situación de pandemia. Estos profesionales tuvieron que reaccionar rápidamente y adaptarse a un entorno de virtualidad marcado en muchos casos por carencias tanto internas como externas, es decir, no todos los sistemas educativos estaban preparados como tampoco lo estaban los docentes a nivel socioemocional ni formativo, sintiendo en muchos casos falta de confianza para incluir las TIC en el aula. Los esfuerzos, tanto individuales como colectivos, estuvieron presentes para garantizar que el alumnado continuase su proceso formativo. En este sentido, según diversos estudios centrados en el afrontamiento de esta nueva situación, se pone de manifiesto que aspectos como la experiencia previa, expectativas sobre las TIC en cuanto a su utilidad o formación y competencias determinaron este proceso de adaptación y respuesta ante ello (Van der Spoel et al., 2020) e incluso, otros aspectos individuales como el perfeccionismo o autoexigencia para la mejora de la práctica docente y los altos niveles de desempeño pudieron provocar un mayor estrés y ansiedad (Fernández-Batanero et al., 2021). Esta inclusión de las TIC en las aulas, más allá de la pandemia, es causante en diversas ocasiones de tensión para los docentes al tener que modificar sus métodos de enseñanza o tener que adquirir habilidades tecnológicas, localizándose efectos a nivel físico y psicológico (González y Pérez, 2019) provocado entre otras cuestiones por la carga de trabajo, falta de organización y factores personales como pueden ser los emocionales, manifestándose especialmente a través del estrés y la ansiedad por la *tecnificación de la enseñanza* (Martínez-Otero, 2003). Esta relación entre el estrés-ansiedad docente y la inclusión de las TIC en las aulas ha crecido notoriamente a lo largo del tiempo (Fernández-Batanero et al., 2021). En cuanto a la tipología de docentes, Pozo et al., (2020) detectan cuatro perfiles: pasivo, activo, reproductivo (desarrollo de actividades reproductivas) e interpretativo (desarrollo de actividades reproductivas y constructivas). Por otro lado, existen también diferencias en los modos de enfrentar la docencia según el alumnado al que se dirige, es decir, el empleo de las TIC estuvo menos presente con alumnado de menor edad que en el adolescente o adulto e incluso el perfil docente. En este caso, los docentes generalistas de infantil y primaria españoles emplean más las TIC que los especialistas (Pozo et al., 2020) y en la educación primaria los centros se encuentran menos preparados para asumir la docencia virtual que en los de secundaria (Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021). Finalmente, otras consecuencias que tuvo la pandemia en los docentes españoles de etapas no universitarias fue la sobrecarga laboral, así como una carga económica (García-Sampedro et al., 2021).

Refiriéndonos al uso de las TIC, no cabe duda de que fueron fundamentales durante la pandemia ya que, mediante su uso, se pudo continuar con la labor educativa ya que tal y como indica la UNESCO (2020), la educación no debe cesar en una situación de emergencia puesto que es un medio para la recuperación. A pesar de ello, la comunidad educativa no contaba con los recursos suficientes, así como la formación para poder abordar esta situación provocando que a la par que surgen elementos a favor de la misma, también se localicen aspectos que las posicionan en una situación incómoda. No obstante, la implementación de la TIC en las aulas es un proceso que lleva tiempo desarrollándose, apoyándose en argumentos

como que promueven la colaboración, la interactividad, el alumnado tiene mayor control sobre su aprendizaje o que contribuye a la adquisición de competencias globales como son la autonomía, la resolución de conflictos o el pensamiento crítico (Pozo et al., 2020). Aunque fue durante la pandemia cuando se generó una situación de urgencia para la profesionalización de los docentes, sin seguir los cauces habituales al no estar los sistemas completamente preparados (Van der Spoel et al., 2020). Por tanto, se pueden entender las TIC como motor de cambio y no de desigualdades, de ahí la necesaria regulación para garantizar un uso adecuado por parte de todos.

Por otro lado, el acceso universal a la educación, desde la UNESCO a través del trabajo de Yao et al., (2021) indica que más del 75% de los niños/as en el momento de cierre de las escuelas a causa de la pandemia carecían de acceso al aprendizaje digital. Su universalización, prevista para el 2030, se estima económicamente en 1,4 billones de dólares (Yao et al., 2021). Esta inversión no solo se debe orientar a situaciones excepcionales, sino que para que los sistemas educativos sean más fuertes y sostenibles es preciso el avance en el aprendizaje digital (mixto y a distancia). Esto se fundamenta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible cuarto, en que se sostiene que la educación debe ser inclusiva y equitativa, promoviendo la oportunidad de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. Entre las dificultades principales se encuentran las profundas diferencias en el acceso a la tecnología y su uso entre los estudiantes, condicionada principalmente por las diferencias a nivel socioeconómico (OCDE, 2020). Al igual que se consideran las dificultades de los estudiantes, no se debe olvidar cómo los docentes también tuvieron que contar con ciertos recursos para continuar su labor, siendo las TIC herramientas clave de todo ello.

Por último, centrándonos en la calidad educativa, si tenemos en cuenta el desarrollo curricular, según la OCDE, mediante el estudio de Reimers & Scholeicher (2020), tras el análisis de 59 países, entre los que se encuentra España, se dieron diversos escenarios a la hora de afrontar el cierre de las escuelas entre los que se hallan la priorización de contenidos básicos del plan de estudios, reduciéndose el tiempo de enseñanza para garantizar la progresión del alumnado, quedando al descubierto la necesidad de fomentar competencias cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes. No obstante, cada uno de los países e incluso regiones o centros, adaptaron sus políticas, fruto de las necesidades y características de cada una de ellas.

3. La escuela Post-Covid-19.

Durante la pandemia, algunos estudios ponen de manifiesto que la tipología de actividades que tuvieron lugar, concretamente durante el confinamiento absoluto, se vinculan con un uso de las TIC de carácter más reproductivo (centradas en el docente) que constructivo, impidiendo su integración efectiva a nivel curricular y disminuyendo las actividades cooperativas a favor de otras como las de aprendizaje verbal o actitudinal (Pozo et al., 2021).

Según la OCDE (2020), en la mayoría de los países se prestó más atención a la continuidad de aprendizaje académico que al desarrollo socioemocional del alumnado, elemento clave de los currículos educativos. La escuela no solo es transmisora de conocimientos, sino que es un contexto donde los estudiantes se desarrollan de manera general mediante el contacto con sus iguales y docentes mientras hacen uso de los recursos y servicios que ofrece la misma, por ejemplo, las bibliotecas. En esta dirección nos encontramos con la necesidad de que hoy, en las aulas, se refuercen estrategias centradas en el aprendizaje experiencial y mediado, orientadas a la construcción del conocimiento en contextos reales y que ayuden al alumnado a "participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes" (Díaz Barriga, 2003, p.10). Ante ello, ¿qué

escuela es la que se desea para un futuro próximo? Sin duda, aquella que sea universal y que rompa con las desigualdades generadas no solo por la pandemia sino por otros aspectos que tradicionalmente vienen dificultando la labor educativa. A la par que sea capaz de formar a los ciudadanos del futuro teniendo en cuenta que los sistemas educativos están en continuo cambio al igual que lo está la sociedad, de ahí la importancia de que adquieran competencias transversales.

3.1. Metodologías activas en la escuela Post-Covid 19.

La escuela y todo el tejido social que la envuelve y vive en ella se han deteriorado. La vulnerabilidad se ha incrementado y hecho más visible, y los esfuerzos para reconstruir esa devastación se prolongarán en el tiempo. Sin embargo, quizá la pandemia nos ha enseñado que debemos hacer hincapié en ciertos cambios a nivel estructural, organizativo y metodológico que afectan a los fines educativos. Es momento de aprovechar ciertas oportunidades que se nos presentan para fortalecer en los contextos educativos el desarrollo comunitario, la justicia social, el interculturalismo, la ciudadanía planetaria, la convivencia social y el crecimiento personal. Estos aspectos deben acaparar mayor protagonismo en unas comunidades educativas que han sufrido los estragos de la pandemia.

Una de las características inherentes a la escuela es que no solo se adquieren conocimientos teórico-prácticos, sino que contribuyen fehacientemente al desarrollo social del alumnado. La escuela es un entorno estructurado en el que aprender y desarrollar competencias sociales (Colao et al., 2020). Entre las consecuencias provocadas por la Covid-19 se encuentra el aislamiento vivido a lo largo de la pandemia. Desde una falta de interacción absoluta, se pasó a un formato híbrido en el que los estudiantes debían relacionarse con sus grupos de referencia, circunscribiéndose a grupos concretos (los denominados grupos burbujas) y no a grupos naturales. En la actualidad esto está cambiando, pero aún queda un poso importante de este aislamiento en las relaciones sociales al estar presente el coronavirus en nuestras vidas. Para retomar situaciones previas a la pandemia en lo referido al adecuado desarrollo de la dinámica del aula, las metodologías activas se configuran como aliadas perfectas al centrar la atención en el alumnado y siendo el docente un guía y mediador entre el conocimiento y el discente. Además, se busca la adquisición de competencias más allá del aprendizaje teórico-práctico. Entre ellas podemos localizar diversas, en este caso, nos centramos en algunas como son el *Design Thinking*, *Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (ABP/ABPy)* y el *Aprendizaje Servicio (ApS)*.

La salud de las organizaciones educativas, perdida en buena medida durante la pandemia, pasa por elevar y mejorar los procesos de comunicación interna y externa. Siguiendo una lógica del mundo de la empresa, la escuela es una empresa social cuyo rendimiento se mide por el nivel de desarrollo humano que es capaz de conseguir. Un elevado nivel de ese desarrollo pasa por construir escuelas más democráticas, participativas, pacifistas y abiertas (García Bacete, 2009) por lo que, desde el misma aula, el rol docente y el del alumno deben ser más polivalentes, maduros y activos.

Para la potenciación de esto, la puesta en valor de estrategias metodológicas como la denominada *Design Thinking* pueden resultar de interés. Cuestionamientos tales como: ¿Cómo les gustaría que fuese su centro educativo? ¿Qué aspectos querríais mejorar de su estancia diaria en el centro? han aparecido en las mentes del profesorado y alumnado, así como otros miembros de la comunidad educativa, en alguna ocasión. Esta estrategia plantea el diseño de un foro de trabajo y colaboración creativa que trace un progresivo cambio hacia el escenario esbozado en las respuestas planteadas a estas preguntas (López Tomas y León Carpio, 2014). El objetivo es tener habilidades para poder reconfigurar tanto las comunidades

educativas como las metas escolares a través de la creatividad y una apuesta decidida por la innovación en educación (Steinbeck, 2011). Una de las claves del hecho educativo exitoso pasa por una necesaria adaptación de sus protagonistas y sus acciones a los contextos concretos, lo que requiere un cambio continuo para sobrevivir, para perfeccionarse y para prevenir y solucionar problemas que conduzcan a integrar a miembros en la comunidad educativa. Tras la situación que hemos vivido cabe la posibilidad de reconfigurar ciertos elementos de nuestros entornos escolares, de nuestras dinámicas del día a día, de nuestros objetivos a alcanzar. *Design Thinking* es un método para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de rediseñar aspectos de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, este sería el foro de convivencia concreto para empezar a trabajar para el cambio.

En cuanto a las etapas que configuran la aplicación del método podemos seguir las planteadas por Plattner (2018): 1) Observación con empatía: *¿Qué necesita mi colegio? ¿A quién afecta mi propuesta?*; 2) Definición: *¿Qué me gustaría cambiar?*; 3) Imaginación: *¿Qué soluciones planteo? ¿Cuáles son posibles?*; 4) Planificación: *Tareas, personas, tiempo*; 5) Ejecución de la idea: *Experimenta, comparte actúa*; 6) Evaluación: *observa, modifica, mejora la aplicación de tu idea*. Por otro lado, es necesario apuntar los requisitos para lograr un ecosistema adecuado en la aplicación de esta estrategia: esta debe producirse fuera de clase, en talleres paralelos. La apertura de mente debe ser protagonista, todo es planteable, discutible, realizable. No solo debe ser escrito, también puede ser dibujado, agrupado, esquematizado. Los espacios en los que se lleven a cabo las diversas acciones deben ser abiertos, amplios y confortables y los materiales deben dar pie a la manipulación, organización y visionado fácil de ideas; para lo que los murales, carteles, posits o rotuladores son una buena elección. Las agrupaciones diversas de estudiantes son necesarias para la aportación y fluir de ideas heterogéneas y el ambiente debe ser relajado, lúdico y abierto. Esta estrategia es potenciadora de un emprendimiento social y humano a la vez que es transgresora y promotora de una necesaria revitalización de la cultura de los centros educativos. Estar a favor de esto es estar dispuesto a aceptar la prueba de prototipos, de acciones, de temporalizaciones totalmente novedosas, lo que requerirá tanto mente abierta como paciencia para analizar cambios en las estructuras de la organización y vida escolar.

El distanciamiento social que está ocasionando el COVID-19 afecta a las interacciones alumno-profesor, aula-profesor, o comunidad educativa-profesor. Los contextos de esas relaciones deben verse enriquecidas por la ampliación de funciones de todas las partes. No solo debe limitarse a un ejercicio de enseñar y aprender. Esa simplicidad, aunque poderosa, debe ampliar su radio de acción y convertirse en causa potencial de la mejora de los contextos en los que se produce. Es decir, la enseñanza del docente y el aprendizaje del alumno deben trascender a una mejora y cambio optimizador del ambiente en el aula, del desarrollo del centro educativo, de la convivencia social en el barrio en el que se encuentre la escuela, en los lugares y servicios en los que convive la comunidad y en el crecimiento de la salud social de toda una biocenosis que configura nuestra realidad vital cada día.

Para ello, sumadas al *Design Thinking* la consolidación de metodologías como el *Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (ABP/ABPy)* y el *Aprendizaje Servicio (ApS)* puede ser interesante. El *Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos* hunde sus raíces en un ejercicio de colaboración para lograr alcanzar una meta específica. Aspira a fundamentar un esfuerzo y reciprocidad que trascienda a elementos vitales de la persona ya que a lo largo de nuestras vidas seguro que tendremos que emprender en más de una ocasión acciones para solucionar problemas o para alcanzar algún objetivo que nos planteemos. Para trabajar esta metodología en el aula presencial o en streaming se deben seguir, en líneas generales, las siguientes fases (Arpí Miró et al., 2012): 1) Identificación de los hechos y palabras clave de un problema; 2)

Definición del problema y su justificación; 3) Identificación de los objetivos de aprendizaje; 4) Plan de investigación para cada miembro/grupo; 5) Investigación y estudio individual; 6) Informe y presentación oral. La puesta en práctica de esta metodología plantea la consecución de una serie de metas para el sujeto que aprende como son el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas, la preponderancia de la autonomía y la conexión entre diversas áreas de conocimiento. Ello imprime una riqueza a la estrategia, pero también una serie de retos que los docentes deben asumir. Estamos hablando de una apuesta constante por relacionar el entorno, el contexto y sus circunstancias con el aprendizaje, equilibrar los intereses motivacionales del alumnado con el diseño curricular, abandonar materiales clásicos como el libro de texto y convivir con la incertidumbre y readaptación constante puesto que, ni todos los proyectos son iguales ni todos los problemas se afrontan por igual por parte del alumnado (Rekalde Rodríguez y García Vílchez, 2015). No obstante, merece la pena el esfuerzo, pues como señalan ya estudios exploratorios en la educación superior sobre la aplicación de esta metodología (Gil-Galván et al., 2021), los estudiantes destacan la efectividad de estas metodologías frente a las de corte más tradicional a la hora de adquirir competencias para su ámbito profesional.

El Aprendizaje Servicio es otra estrategia metodológica que presenta la siguiente idea clave: pensar en el estudiante no como un ciudadano futuro sino como un sujeto activo en nuestra sociedad, con un valor que aportar en el presente. El *ApS* implica al estudiante para la creación y diseño de respuestas alternativas a los problemas del entorno y la creación de redes de colaboración entre instituciones, personas, academia y sociedad (Jiménez-Millán, 2020; Hernández-Barco et al., 2020). Para hablar de *Aprendizaje Servicio* se tiene que dar un aprendizaje basado en la experiencia con un aporte o servicio a la comunidad. Ambos elementos deben ocurrir simultáneamente (Furco, 2011), luego siempre que emprendamos una iniciativa de estas características debemos hacernos las dos siguientes preguntas: ¿Cuál es el servicio? ¿Cuál es el aprendizaje?

Para poner en marcha iniciativas de esta naturaleza se pueden seguir las fases que se apuntan a continuación (Batlle, 2018): 1) Planteamiento de una idea; 2) Establecimiento de alianzas; 3) Planificación del proyecto; 4) Preparación del proyecto con el alumnado; 5) Ejecución del proyecto; 6) Cierre del proyecto con el alumnado (Reflexión); 7) Evaluación. Con esta metodología el estudiante ayuda a su comunidad, por tanto, el aprendizaje rompe moldes y barreras amplificando su significado y alcanzando un valor de trascendencia social y comunitaria (Arcos-Alonso et al., 2020). El alumnado puede aportar aspectos como: Sensibilizar a la población, colaborar en tareas logísticas, denunciar, defender y reivindicar, compartir saberes, ayudar a personas vulnerables, o conseguir recursos para una causa. Algunos ejemplos temáticos que pueden servir de ejemplo en estos días son los siguientes: Proyecto de entretenimiento para personas de tercera edad, residentes en residencias mediante la creación de video de una obra de teatro/concierto diseñado y ejecutado por los estudiantes; Programa de tertulias por radio con los niños dando consejos de salud; Creación de revista para la diversidad cultural; Creación y gestión de banco de alimentos para los más necesitados; Ciclo de conferencias sobre la igualdad entre hombres y mujeres; Rehabilitación de espacios (Parques, monumentos…).

La consolidación de estas estrategias permite fomentar la actitud responsable y cívica pues permiten una elevada conexión con el contexto, accediendo a él de manera crítica, creativa y empática (Sola Martínez et al., 2020). La situación sanitaria actual no solo ha puesto a prueba nuestro sistema sanitario. También ha puesto a prueba nuestro sistema social. Ello implica tomar en consideración el mundo de los valores. La pandemia ha planteado a cada sujeto exámenes en materia de solidaridad, convivencia, empatía, lógica, racionalidad, egoísmo,

abuso, tolerancia o respeto. En muchos casos, la vida o la muerte han estado condicionadas por el respeto al otro mediante un sistema de normas de protección individual y social que hemos tenido en muchos casos la oportunidad de acatar o no. Por tanto, se ha puesto a prueba para muchos estudiantes su educación moral y su grado de civilidad. Generar proyectos y formatos de resolución de problemas relacionados con prácticas de educación sanitaria, de empatía social y revitalización comunitaria permitiría desarrollar una conciencia social muy necesaria en los últimos tiempos.

4. Discusión y conclusiones.

Retomando los dos elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, docente y alumnado, en ambos casos supuso una situación nueva a la que tuvieron que adaptarse con rapidez, conviviendo con la existencia de una brecha digital más o menos pronunciada dependiendo del contexto, pero, como factor condicionante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que es importante formar al alumnado, así como a los docentes (futuros y en ejercicio) para situaciones que afecten a lo educativo y que principalmente son derivadas de un acelerado proceso de globalización, como es por ejemplo el rápido desarrollo tecnológico (Hadar et al., 2020). Esta formación pasa por la adquisición de habilidades y actitudes adecuadas. Igualmente, es interesante implicar a la comunidad educativa ya que como se ha podido comprobar durante la pandemia, fue fundamental su colaboración, especialmente, la de las familias.

Contemplando los diferentes elementos que han sido susceptibles de cambio o se han visto alterados por esta situación, se pone de manifiesto que esta situación ha exacerbado las desigualdades en el acceso a la educación pero que también implica oportunidades para remodelar la educación en general, la formación docente e incluso las instituciones educativas (Flores, 2020) haciendo a los docentes replantearse su práctica docente e incluso, llegando a modificarla (Van der Spoel, et al., 2020). Para Reimers & Schleider, (2020) mediante la experiencia vivida de docencia virtual durante la pandemia y su evaluación, de cara al futuro se podrán desarrollar experiencias mixtas a la par que personalizar más la educación ampliando las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado buscando espacios formativos innovadores.

Ante ello, aludiendo a esta experiencia, se debe fomentar el desarrollo de políticas que impliquen un despliegue de recursos suficientes para garantizar una educación de calidad ante sistemas educativos tan cambiantes y donde sin duda, el acceso universal a la educación esté garantizado para todos. No se puede entender la existencia de una educación de calidad si esta es sesgada y no es accesible para todos. Igualmente, esta educación debe ser facultadora, es decir, basándose en el aprendizaje activo y significativo, el alumnado adquiere pensamiento crítico y se le involucra en la experiencia de aprender mientras que el docente adopta un papel de postulador de problemas a fin de enmarcar la enseñanza (Díaz Barriga, 2003).

Finalmente, en estas líneas se ha podido comprobar cómo la pandemia no ha dejado indemne a la educación ya que los sistemas educativos se han visto resentidos notoriamente, especialmente, aquellos de países en los que existe mayores tasas de pobreza, diferenciándose tres realidades en las que se relaciona los ingresos con la capacidad de ofrecer una educación remota, observándose que en los países con bajos ingresos es necesario el apoyo de recursos y medios de comunicación de masas para poder facilitar la educación virtual (Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021). Siguiendo a Azevedo et al. (2020) lo que se espera a nivel global es la puesta en marcha de acciones por parte de las diferentes Administraciones educativas que promuevan sistemas educativos más equitativos y que

permitan un aprendizaje continuo tanto en el seno de las escuelas como en los hogares. Desde el protagonismo de metodologías activas como las descritas en líneas anteriores podemos señalar la pertinencia de trabajar ciertos contenidos para enriquecer, continuar o asentar el proceso de cambio, reconstrucción y mejora que vive la educación. Estos temas ya estaban ahí antes del COVID-19 así como muchas de estas reflexiones. Pero lo que ha cambiado es la idea de necesidad de cambio o de premura en la decisión de luchar por alcanzar ciertas metas en el desarrollo educativo de los sujetos que han vivido una interrupción y desfase severo en tiempos protagonizados por el Covid-19.

Referencias bibliográficas.

Arcos-Alonso, A., Elías-Ortega, Á. y Arcos-Alonso, A. (2020), Intergenerational service-learning, Sustainability and University social responsibility: A pilot study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(6), 1629-1641.

Arpí Miró, C, Àvila, P., Baraldés i Capdevila, M., Benito Mundet, H., Gutiérrez del Moral, M. J,. Orts Alís, M. y Rostán Sánchez, C. (2012), El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de innovación educativa*, *216*, 14-18.

Azevedo, J., Hasan, A., Goldemberg, D., Aroob, S. & Geven. (2020). *Simulation the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates*. World bank group. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/798061592482682799-0090022020/original/covidandeducationJune17r6.pdf

Batlle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje-servicio. Proyecto Social*. Santillana Educación.

Bubb, S. & Jones, A. (2020). Learning from the COVID-19 home-scooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools, 23*(3), 209-222. https://doi.org/10.1177/1365480220958797

Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica de Educare, 19*(3), 1-32. https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11

Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A. & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet, 5*(7). https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2). http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Fernández-Batanero, J.M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.M. & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational Technology on Teacher Stress and Anxiety: a Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2). https://doi.org/10.3390/ijerph18020548

Flores, M. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. *European Journal of Reacher Education, 43*(3), 297-300. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895ç

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, *0*, 64-70.

García Bacete, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia, *Educar*, *43,* 43-60.

García-Sampedro, M., Peña-Suárez, E. & Rodríguez-Olay, L. (2021). Online Education during the Covid-19 lockdown and school clsures in Spain. Teachers´ perceptions. *Aloma, 39*(2). https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.43-51

Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I. y Gil-Galván, F. J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, *34*(1), 271-295.

González, S. B. y Pérez, S. F. (2019). Tecnoestrés docente el lado opuesto de la utilización de las nuevas tecnologías por los Docentes del Nivel Medio. *Revista científica estudios e investigaciones, 8(*1), 21-35. http://dx.doi.org/10.26885/rcei.8.1.21

Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J. y Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to Earth—Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A Practical Approach. *Sustainability*, *12*(2), 542.

Jiménez-Millán, A., Torrico, M. y Pareja, E. (2020). Aprendizaje-Servicio y Mujeres de cine: el Making of en innovación docente. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, *9*(2), 107-122.

López Tomas, C. y León Carpio, A. (2014). *Introducción práctica: Design Thinking para educadores*. CFIE.

Martínez-tero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso: revista de educación, 26*, 9-22.

Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B. & Ariav, T,. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers´ social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. European Journal of Teacher Education, 43(4), 573-586. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513

Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Difgital en la Educación Básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,9*(3e), 317-333. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017

Plattner, H. (2018). *Guía del proceso creativo. Mini guía: una introducción al Design Thinking+ Bootcamp bootleg*. Institute of Design at Standford.

Pulido-Montes, C. y Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la Covid-19. *Revista Prisma Social, 34*, 236-266.

Pozo, J.I., Pérez, M.P., Cabellos, B. & Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776

Reimers, F. & Scheicher, A. (2020*). Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education.* OCDE. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

Rekalde Rodríguez, I. y García Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, *25*, 219-234.

Sola Martínez, T, Hinojo Lucena, F. J., Villoria Prieto, J., Garzón Artacho, E. y Berral Ortíz, B. (2020). Aprendizaje basado en proyectos como metodología en Educación Primaria. En: I. Aznar Díaz et al., (eds.), (pp.55-67). *Investigación en innovación educativa. Tendencias y retos.*Dykinson.

Steinbeck, R. (2011), El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar*, *19*(37), 27-35.

Yao, H., Brossard, M., Mizunoya, S., Nasir, B., Walugembe, P., Cooper, R., Rafique, A. & Reuge, N (2021). *How Much Does Universal Digital Learning Cost?, Policy Brief*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/How-Much-Does-Universal-Digital-Learning-Cost.pdf

UNICEF (2021). *Precauciones en el aula durante el COVID-19*. Recuperado el 15 de marzo de 2022, de https://www.unicef.org/coronavirus/teacher-tips-classroom-precautions-covid-19.

Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schurink. & Van Ginkel, S. (2020). Teachers´online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, (43)*4, 623-638. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185

De las aulas a la comunidad: la Educación Intergeneracional en la construcción de la sociedad del futuro. El Proyecto SIMUL.

Andrea Delgado-Castro. Universidad de La Laguna (España).
María del Carmen Estévez-Moreira. Universidad de La Laguna (España).
Miriam González-Afonso. Universidad de La Laguna (España).

1. Introducción.

En las últimas décadas han tenido lugar numerosos cambios sociales, tales como el envejecimiento de la población o el cambio de modelos familiares. Los datos apuntan a que el envejecimiento poblacional continuará aumentando en los próximos años (INE, 2020). Aspectos como la incorporación de la mujer al mundo laboral, la disminución del poder adquisitivo de las familias o la falta de tiempo, que dificulta conciliar la vida familiar y laboral, han supuesto una disminución del número de hijos. El tamaño medio de los hogares se reduce, al mismo tiempo que aumenta su diversidad (Olaguibe y López-Hernández, 2021; Valdivia, 2008). Por tanto, la sociedad del futuro será una sociedad envejecida, en la que jóvenes y mayores tendrán que convivir necesariamente. No obstante, esta coincidencia entre generaciones no garantiza su interacción o colaboración (Sánchez et al., 2007).

Asimismo, la situación pandémica actual ha aumentado no solo los estereotipos edadistas, sino también la distancia social entre generaciones. Un aspecto esencial de la «educación post-Covid 19» será la educación intergeneracional, como forma de fortalecer los vínculos de la comunidad (Iglesias, González, Lalueza y Esteban, 2020).

Con el objetivo de crear espacios y oportunidades de unión entre jóvenes y mayores nace el Proyecto SIMUL. El Proyecto SIMUL es un proyecto comunitario intergeneracional impulsado por el Servicio Administrativo de Educación y Juventud del Cabildo de Tenerife y la Universidad de La Laguna, su Fundación General a través de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación; Cienci@ULL. SIMUL desarrolla en el curso 2021-22 su cuarta edición consecutiva.

SIMUL se desarrolla en tres fases: formación, planificación y preparación del proyecto, y desarrollo del proyecto. A lo largo de estas fases, se busca facilitar la unión de adolescentes y personas mayores con la intención de ofrecer oportunidades de interacción, transmisión de experiencias y valores. El Proyecto culmina en la elaboración de un proyecto comunitario que sigue la filosofía del Aprendizaje y Servicio (ApS), con la intención de expandir estos aprendizajes a la comunidad de la que forman parte y abrir el centro educativo al entorno. De esta forma, SIMUL contribuye a la construcción de una sociedad futura para todas las generaciones.

El objetivo de esta comunicación es presentar el Proyecto SIMUL desde su enfoque socioeducativo, apoyando la idea de que la educación intergeneracional es un elemento necesario en la preparación de la ciudadanía para la sociedad del futuro.

2. Marco Contextual.

Las sociedades modernas actuales están inmersas desde hace varias décadas en un proceso de cambios acelerados. Entre estos cambios destaca el surgimiento de nuevos modelos familiares y de las relaciones entre sus miembros, así como el envejecimiento de la población. En 2020, el 21% de la población europea y el 19,7% de la población española tenía 65 años o más (INE, 2021, 2022). Mirando hacia el futuro, los datos apuntan a que el envejecimiento de la población seguirá aumentando en los próximos años, y se calcula que en 2035 una de cada cuatro personas tendrá 65 años o más (INE, 2020). Teniendo en cuenta estos datos, cabe considerar dos situaciones: el envejecimiento de la población ha derivado en una mayor coincidencia entre generaciones en los últimos años, sin que esta coincidencia garantice el contacto o la colaboración entre estas (Sánchez et al., 2007); y las previsiones apuntan que la sociedad del futuro será una sociedad envejecida, en la que será inevitable la convivencia con personas de edades avanzadas. La juventud de la sociedad futura, que actualmente están en las aulas de los institutos y las escuelas, tendrán que adaptarse a esta realidad. Por ello, un contacto social libre de estereotipos edadistas será clave para conseguir sociedades igualitarias en el futuro. Es decir, es necesaria la creación de una sociedad para todas las edades.

Otro de los cambios más destacados de la sociedad actual son los relacionados con los modelos familiares. La familia tradicional se caracterizaba por hogares extensos, configurados por un gran número de personas. No obstante, transformaciones demográficas tales como el aumento de la esperanza de vida o la disminución de la natalidad han revertido esta situación. Paralelamente, las modificaciones en el mercado laboral impactan en las dinámicas familiares (Ayuso, 2019). En este aspecto, la entrada de la mujer al mundo laboral fuera del hogar ha tenido un impacto de necesaria consideración: por un lado, explica la disminución del número de hijos e hijas; y, por otro, repercute en las tareas de cuidado a personas dependientes, especialmente personas mayores, influyendo en la percepción de tiempo y recursos disponibles para asumir la maternidad y la paternidad (Olaguibe y López-Hernández, 2021; Ayuso, 2019). España se caracteriza por tener cada vez menos hijos, más tarde y más planificados (Ayuso, 2019). Así, el tamaño medio de los hogares se reduce al mismo tiempo que aumenta su diversidad (hogares sin hijos, monoparentales, reconstituidos...) (Olaguibe y López-Hernández, 2021; Valdivia, 2008).

La familia es uno de los agentes socializadores fundamentales. La reducción de su tamaño medio repercute directamente en el desarrollo social de las personas. Igualmente, el contacto intergeneracional dentro de las familias ha disminuido. Así, la juventud del futuro se enfrentaría a una sociedad envejecida con menos oportunidades para desarrollar sus habilidades sociales. La convivencia de un mayor número de generaciones obliga a plantearse la educación que reciben niños, niñas y adolescentes sobre la intergeneracionalidad (Rivas Borell, 2016).

Encontrar una manera de reforzar estas relaciones, ya no solo dentro del entorno familiar, sino a nivel comunitario, resulta fundamental.

Considerando el contexto social expuesto, parece necesario replantearse el enfoque con el que se aborda la educación de los menores de cara a afrontar las sociedades del futuro. Ante una población envejecida y un modelo familiar diverso, pero limitado en cuanto a las oportunidades de interacción social, será necesario el desarrollo de las habilidades sociales a través de la intergeneracionalidad desde los centros educativos. En este trabajo se plantea una propuesta para abordar esta necesidad mediante el establecimiento de contactos

intergeneracionales en un plano de igualdad desde la educación formal, en los centros educativos.

3. La Educación Intergeneracional Como Respuesta a las Necesidades de la Sociedad del Futuro.

La Educación Intergeneracional (EI) es una opción excelente para unir a diferentes generaciones y crear espacios de encuentro para el aprendizaje de diferentes grupos etarios. Se presenta como una oportunidad para romper estereotipos edadistas a través del encuentro y la interacción entre generaciones (Martínez y Bedmar, 2018; Martínez y Rodríguez, 2018). Así, la finalidad de la EI es lograr la inclusión de todas las personas a través de la educación (Martínez y Bedmar, 2018).

Destaca el papel que los enfoques intergeneracionales pueden tener en la transferencia de conocimientos. Los centros educativos son un espacio idóneo para el contacto entre generaciones (Quiñones, 2007). Así, siguiendo a Sánchez Martín (2003), el sistema educativo formal debe incorporar la EI desde un enfoque transversal. Asimismo, la reciente pandemia ha puesto de manifiesto más que nunca la necesidad de mejorar y transformar las instituciones formales de enseñanza. Iglesias et al. (2020) marcan como aspecto esencial de la «educación post-Covid 19» la EI, como forma de fortalecer los vínculos de la comunidad.

En esta línea, desde el presente trabajo se defiende la necesidad de incorporar la intergeneracionalidad desde un contexto educativo formal, es decir, en el horario lectivo de los centros educativos. Pues, como se ha mencionado previamente, es aquí donde se encuentra actualmente la población joven y es, además, desde donde se pueden expandir estos aprendizajes al resto de la comunidad.

Por otra parte, entre los beneficios de la EI, además de esta transferencia bidireccional de conocimientos y la disminución del edadismo, encontramos el compromiso con la escuela, la adquisición de habilidades sociales y personales, así como la disminución del absentismo escolar (Gutiérrez y Hernández, 2013; MacCallum et al., 2006). Además, repercute de manera positiva en el bienestar psicológico, social y físico de las personas mayores (Gutiérrez y Hernández, 2013) y favorece que esta generación se sienta menos discriminada y más útil socialmente (Sánchez, Díaz, López, Pinazo y Sáez, 2008). Asimismo, estos beneficios se extienden más allá de las aulas y llegan al entorno en el que se desarrolla (Gutiérrez y Hernández, 2013; Sánchez et al., 2007). Estos intercambios intergeneracionales pueden favorecer un aumento de las relaciones en el núcleo familiar, reduciendo el distanciamiento intergeneracional (Gutiérrez y Hernández, 2013).

Por tanto, la intergeneracionalidad incluye un enfoque comunitario, pues, los aprendizajes adquiridos en los centros educativos se trasladan a la comunidad.

En esta línea, los proyectos de Aprendizaje y Servicio (ApS) son una excelente herramienta para adquirir aprendizajes competenciales a la vez que se da respuesta a las necesidades del entorno, abriendo la escuela a la comunidad (García-Romero y Lalueza, 2019; Mendía y Moreno, 2010; Hernández, Larrauri y Mendía, 2009). Así, la propuesta que aquí se presenta recoge los principios del ApS como estrategia para abordar la EI. Estos programas pueden desarrollarse a lo largo de toda la vida, independientemente de la edad y, por tanto, permiten la unión de diferentes generaciones en un plano de igualdad (Mendía, 2017).

Asimismo, la EI puede tomar un papel destacado en la mejora y desarrollo de nuestra sociedad. Desde esta idea, se considera que la adopción de la intergeneracionalidad en las aulas educativas puede convertirse en una vía excepcional para el abordaje de los ODS (Objetivos

de Desarrollo Sostenible). Los ODS se han convertido en el punto de referencia fundamental para el desarrollo global (Gómez Gil, 2018). Así, por ejemplo, la El favorece el envejecimiento activo, añade calidad de vida a sus participantes mayores y favorece el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Gutiérrez y Hernández, 2013; Garrido, 2003), respondiendo al objetivo 3 («garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades») y al objetivo 4 («garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos»). Además, al convertirse en una herramienta para derribar el edadismo, la intergeneracionalidad en las aulas contribuye a alcanzar la igualdad social, abordando de esta manera el objetivo 10 («reducir la desigualdad en y entre los países») y el objetivo 11 («lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles»). En general, permite trabajar valores de inclusión, igualdad, convivencia pacífica, respeto, solidaridad, y justicia, entre otros, permitiendo trabajar también el objetivo 16 («promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas»).

Todo lo anteriormente expuesto justifica la incorporación de la intergeneracionalidad en los centros educativos, como una herramienta para abordar las necesidades de la sociedad actual y futura.

4. Proyecto SIMUL.

El Proyecto SIMUL es un proyecto intergeneracional impulsado por el Servicio Administrativo de Educación y Juventud del Cabildo de Tenerife y la Universidad de La Laguna, su Fundación General a través de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación; Cienci@ULL. Se trata de una iniciativa innovadora y ambiciosa que persigue preparar a la ciudadanía de hoy para las sociedades de mañana a través de la intergeneracionalidad. El Proyecto SIMUL facilita la creación de espacios intergeneracionales en contextos de aprendizaje formales y no formales desde los centros educativos (González-Afonso, Estévez-Moreira y Delgado-Castro, 2022).

El Proyecto SIMUL desarrolla en el curso 2021-22 su cuarta edición en varios Institutos de Educación Secundaria (IES) de la isla de Tenerife, demostrando por cuarto año consecutivo el interés de los centros educativos en asumir el reto de la Educación Intergeneracional. El objetivo principal de SIMUL es promover las relaciones intergeneracionales entre la población adolescente y las personas mayores con el fin de intercambiar conocimientos, experiencias y valores que estimulen el desarrollo de proyectos sociales comunes capaces de repercutir positivamente en el centro educativo y en la comunidad. Para ello, SIMUL sigue un proceso de tres fases.

4.1. Primera fase o fase de formación.

La primera fase del Proyecto SIMUL se desarrolla en el contexto formal de aula, en horario lectivo, contando con la presencia de un docente del centro educativo que ejerce funciones de apoyo a los monitores y monitoras de SIMUL. Generalmente, se realizan dos sesiones semanales de una hora, adaptándose siempre a las necesidades y características de cada centro y de cada grupo, pero siempre en el mismo día y hora para facilitar el encuentro con las personas mayores. La fase 1 tiene una duración de 20 horas, que se imparten entre el mes de enero y abril.

Idealmente, el contacto entre jóvenes y mayores se realiza desde la primera sesión. No obstante, la captación de participantes mayores puede ser un obstáculo para organizar estos encuentros tempranos. En este proceso, son dos los perfiles de mayores más habitualmente encontrados: por un lado, aquellos que participan en una gran cantidad de actividades, por lo que resulta complejo asistir al horario de SIMUL; y, por otro lado, aquellos que no desean

realizar nuevas actividades (probablemente influidos por sus propios auto-estereotipos edadistas), por lo que no están interesados en participar en SIMUL.

Los contenidos que se trabajan en esta fase formativa son tres: estereotipos edadistas, comunicación, y elaboración de proyectos. El programa se organiza en un catálogo de 23 situaciones de aprendizaje, realizándose aquellas que se consideren oportunas según las necesidades y características del grupo.

Para la consecución de los objetivos previstos, en el desarrollo de las actividades será fundamental el momento de reflexión. Así, bajo la perspectiva del construccionismo, la metodología didáctica del aprendizaje dialógico tendrá un papel esencial. Asimismo, se emplean otras metodologías didácticas como el aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico, la *gamificación,* o *role-playing*, entre otras.

El propósito de esta fase es preparar al grupo para el desarrollo del proyecto común posterior. Así, se justifica el trabajo de los tres bloques de contenido. Destaca el trabajo de estereotipos edadistas, pues estos suponen una barrera fundamental para la comunicación entre generaciones (Muñoz Galiano, 2003).

4.2. Segunda fase o fase de planificación del proyecto.

En esta segunda fase de SIMUL participarán aquellas personas – mayores y jóvenes – que voluntariamente decidan continuar en el proyecto tras finalizar la fase 1. A este grupo de personas se les denomina «grupo motor SIMUL». El desarrollo de esta fase se llevará a cabo en sesiones semanales de 1 hora y 30 minutos en horario de tarde, preferiblemente dentro del centro educativo y contando siempre con la implicación del mismo, en un contexto de educación no formal. El número de sesiones dependerá de las necesidades del grupo (aproximadamente 5 o 6 sesiones) cuya meta es el diseño, planificación y desarrollo de un proyecto bajo la filosofía del ApS. De esta manera, jóvenes y mayores se implican en un proceso de aprendizaje intrínsecamente motivante, desde un plano de igualdad y con beneficios para toda la comunidad.

Durante el desarrollo del proyecto ApS, todas las personas participantes adquirirán diferentes conocimientos y competencias, tales como: realización de proyectos, habilidades sociales y comunicativas, o valores de respeto, tolerancia e igualdad, así como contenidos relacionados con el tema elegido para el proyecto, entre otros. Asimismo, continúa el proceso de eliminación de estereotipos asociados a la edad, esta vez a través del propio contacto entre generaciones (ya iniciado en la fase anterior), siguiendo la *hipótesis del contacto intergrupal* formulada por G. W. Allport (1954). Según esta hipótesis, el contacto social entre diferentes grupos (en este caso, adolescentes y mayores) con un mismo objetivo común ayudaría a reducir los estereotipos y prejuicios que se tienen hacia el grupo inicial de no-pertenencia (exogrupo). No obstante, para que esto ocurra, es necesario que se den ciertas condiciones, entre las cuales se señalan la existencia de apoyo social e institucional, el potencial de relación (i.e. el contacto debe tener la frecuencia, duración y proximidad suficientes para permitir el desarrollo de relaciones positivas), estatus de igualdad y cooperación (Brown, 1998). Todas estas características se estarían cumpliendo en el desarrollo del Proyecto SIMUL.

En resumen, en esta segunda fase, el «grupo motor SIMUL» se encargará de planificar y desarrollar un proyecto ApS en un contexto de aprendizaje no formal. Asimismo, se prestará especial atención a los encuentros informales que se produzcan entre las personas mayores y adolescentes participantes, pues es en estos encuentros donde se generan los vínculos sociales que van a permitir un verdadero intercambio intergeneracional.

4.3. Tercera fase o fase de desarrollo del proyecto.

La segunda fase termina cuando el «grupo motor SIMUL» ha planificado todos los elementos del proyecto ApS. Da comienzo entonces la tercera fase, que consiste en la puesta en marcha de dicho proyecto. Así, el proyecto ApS diseñado en la fase previa, se implementa y se presenta a la comunidad. El propósito de esta última fase es trasladar a la comunidad todas las experiencias y aprendizajes adquiridos durante todo el Proyecto SIMUL.

La duración y características de la tercera fase de SIMUL dependerá del proyecto ApS que el *grupo motor* decida desarrollar. La única actuación "obligada" en este momento es la presentación del proyecto en el centro educativo, pues la implicación de este es un elemento esencial de todo el proceso. Además, se intentará que el proyecto se dé a conocer en otros lugares del entorno inmediato (asociaciones, centro ciudadano…), para lo cual será fundamental la participación del centro docente.

Asimismo, finalizado el proceso, idealmente se espera que adolescentes y mayores hayan creado vínculos interpersonales sólidos y un proyecto comunitario con visión de futuro, pudiendo continuar con las acciones emprendidas desde SIMUL de forma autónoma a lo largo del tiempo.

5. Conclusiones.

Con todo lo expuesto a lo largo de esta comunicación, y a propósito de la experiencia de SIMUL en sus cuatro ediciones, es posible extraer algunas conclusiones interesantes.

Así, en primer lugar, la Educación Intergeneracional (EI) se presenta como una herramienta para hacer frente a las transformaciones sociales de los últimos años y a los retos que nos presenta el futuro. A través de la incorporación de la intergeneracionalidad en las aulas, se podrá preparar no solo a las generaciones más jóvenes, sino también a las mayores, para abordar estos desafíos.

En segundo lugar, además, esta construcción de una sociedad más igualitaria, en la que haya cabida para todas las generaciones, debe realizarse desde los centros educativos, pues las escuelas son uno de los ejes fundamentales de la comunidad y es en estas donde se forman los ciudadanos y ciudadanas del futuro. Por tanto, las escuelas se convierten en el lugar de encuentro idóneo entre jóvenes y mayores. En este sentido, el Proyecto SIMUL ofrece la oportunidad de introducir la EI en los centros educativos como una forma de hacer frente a estos retos.

En tercer lugar, por tanto, se concluye que el Proyecto SIMUL, a través de sus tres fases, consigue su objetivo de crear espacios de encuentro e interacción entre generaciones (González-Afonso et al., 2022); y, además, permite llevar los aprendizajes y las experiencias que estas adquieren a lo largo del proceso a la comunidad de la que forman parte, abriendo el centro educativo al entorno.

Por tanto, en cuarto y último lugar, se concluye que el Proyecto intergeneracional SIMUL contribuye a la construcción de una sociedad para todas las edades, en la que jóvenes y mayores puedan colaborar y relacionarse en un plano de igualdad para hacer frente a los retos que el futuro les aguarda.

Así, para que este proyecto pueda cumplir con sus objetivos, son necesarios algunos elementos, que contribuyen a que esta experiencia pueda desarrollarse adecuadamente:

- La implicación del centro educativo, que debe asumir el proyecto como un elemento propio y contribuir a su desarrollo en todas las fases.
- Disponer de una estrategia para la captación de participantes mayores.
- Contar con espacios de encuentro informales entre participantes, ya que en estos momentos es cuando los y las participantes pueden conocerse realmente y generar vínculos.
- Mantener altos niveles de flexibilidad y capacidad de adaptación para hacer frente a las oportunidades y retos que puedan presentarse en el desarrollo del proyecto.

En definitiva, la realidad social que le espera a la ciudadanía del futuro plantea la necesidad de introducir la Educación Intergeneracional desde los centros educativos. En la actualidad, el Proyecto SIMUL es una propuesta innovadora en la que se asume este reto.

Referencias bibliográficas.

Allport, G. W. (1954). *The nature of predjudice*. Perseus Books.

Ayuso, L. (2019). La familia española y la opinión pública en perspectiva internacional. *Panorama Social, 30*, 31-106. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/030art08.pdf

Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social.* Alianza.

García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1, 22*(2), 45-68. https://doi.org/10.5944/educXX1.22716

Garrido, M. (2003). Relaciones intergeneracionales. Espacio para el aprendizaje. En M. Bedmar Moreno e I. Montero García (Coord.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp.151-155). Dykinson.

Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140*, 107-118. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revision-critica-C.Gomez.pdf

González-Afonso, M., Estévez-Moreira, M. C. y Delgado-Castro, A. (2022). Proyecto SIMUL: espacios de aprendizaje para una educación intergeneracional. En S. Carrascal, D. Melaré y D. J. Gallego (Coord.), *Nuevas metodologías, espacios y estilos de enseñanza-aprendizaje: Prácticas docentes, Innovación y estilos de aprendizaje* (pp. 39-59). Editorial Universitas, S. A.

Gutiérrez, M., y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 55,* 135-145. https://core.ac.uk/download/pdf/39107752.pdf

Hernández, C., Larrauri, J. y Mendía, R. (Coord.) (2009). *Guía zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Fundación Zerbikas. https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/2.pdf

Iglesias, E., González, J., Lalueza, J. L., y Esteban, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3e), 181-198. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010

Instituto Nacional de Estadística (2020). Proyecciones de población 2020-270 [Archivo PDF]. https://www.ine.es/prensa/pp_2020_2070.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2021). Proporción de personas mayores de cierta edad por provincia. Recuperado de INEbase.

Instituto Nacional de Estadística (10 de febrero de 2022). Una población envejecida. https://www.ine.es/prodyser/demografia_UE/bloc-1c.html?lang=es#:~:text=En%20primer%20lugar%2C%20la%20evoluci%C3%B3n,5%20puntos%20porcentuales%20(p.p.)

MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M., y Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth affairs Research Scheme. https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/2914/1/CommunityBuilding.pdf

Martínez, N., y Bedmar, M. (2018). Aprendizaje basado en la experiencia. Programa de educación intergeneracional. *En-clave Pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (14), 7-14. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14838/Aprendizaje.pdf?sequence=2

Martínez, N., y Rodríguez, A. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *17*(33), 113-124. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.05

Mendía, R. (2017). *Guía zerbikas 7: Aprendizaje-Servicio solidario. Personas mayores activas*. Fundación Zerbikas. https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/7.pdf

Mendía, R y Moreno, V. (Coord.) (2010). *Guía zerbikas 3: Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia para la inclusión social*. Fundación Zerbikas. https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/3.pdf

Olaguibe, J., y López-Hernández, D. (2021). El reto del envejecimiento demográfico. Aportes desde la relación trabajo y familia. *Revista Empresa y Humanismo, 16*(1), 55-78. http://dx.doi.org/10.15581/015.XXIV.1.55-78

Quiñones, N. E. (2007). Una mirada a la escuela desde las culturas intergeneracionales. *Teoría y praxis investigativa*, *2*(2), 17-26. https://bit.ly/3qxjnkd

Rivas Borell, S. (2016). El valor de la vida familiar en la configuración de las relaciones intergeneracionales positivas, Familia y sociedad en el siglo XXI (pp.81-93). Dykinson. https://hdl.handle.net/10171/58679

Sánchez, M., Butts, D., Hatton-Yeo, A., Henkin, N., Jarrott, S., Kaplan, M., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J., y Weintraub, A. (2007). Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades, (23). Obra Social La Caixa. https://www.researchgate.net/publication/242498227_Programas_intergeneracionales_Hacia_una_sociedad_para_todas_las_edades

Sánchez, M., Díaz, P., López, J., Pinazo, S., y Sáez, J. (2008). INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo. http://www.riicotec.org/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/0c13intergen-resumenejecutivo.pdf

Sánchez Martín, M. (2003). Las relaciones intergeneracionales como vía de superación de los estereotipos sobre la vejez. En M. Bedmar Moreno e I. Montero García (Coord.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp.143-150). Dykinson.

Valdivia, C. (2008). La familia: conceptos, cambios y nuevos modelos. *Revista La Revue du REDIF, 2*(1), 15-22. https://www.edumargen.org/docs/2018/curso44/intro/apunte04.pdf

La cocreación como metodología de intervención socioeducativa en centros de formación ocupacional.

Elena Quintana-Murci. Universitat de les Illes Balears (España).
Caterina Thomàs Vanrell. Universitat de les Illes Balears (España).
Carlos Vecina Merchante. Universitat de les Illes Balears (España).

1. Introducción.

El sistema educativo y formativo español se caracteriza por una fuerte polarización del nivel educativo de la población, y un alto porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación (ATEF). En este sentido, los datos publicados por EUROSTAT (2019) para la franja de edad de 25 a 29 años subrayan un alto porcentaje de jóvenes con un nivel educativo bajo (27,4% frente al 14,5% en la UE); un menor número de jóvenes con estudios secundarios postobligatorios (24,1% frente al 45,5% en la UE), y un mayor número de jóvenes con titulación terciaria (48,5% frente al 40% en la UE).

En cuanto a las tasas de ATEF aunque este indicador ha retrocedido en gran medida desde el inicio de la crisis económica hasta la actualidad -31,7% en 2008 frente al 16% en 2020- (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), España sigue siendo uno de los países de la UE con mayores niveles de ATEF, siendo la prevención de este fenómeno uno de los principales retos educativos y sociales de nuestro país.

En este sentido, el marco estratégico europeo para la educación y la formación 2030 establece el objetivo de reducir el ATEF al 9% (Consejo de la Unión Europea, 2021). La estrategia española para alcanzar este objetivo se basa en la reforma del sistema educativo con la aprobación de una nueva ley de educación (Ley Orgánica 3/2020) que pretende reducir las desigualdades económicas, sociales, culturales y territoriales en la educación, mejorar las competencias del alumnado y desarrollar programas de orientación escolar y apoyo educativo. Al mismo tiempo, se están diseñando políticas para el desarrollo y la transformación de la formación profesional, ofreciendo una mayor oferta formativa adaptada a las demandas reales del mercado laboral (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021).

En este escenario, son muchas las investigaciones que remarcan la función estratégica de la formación profesional para la prevención del abandono del abandono de la educación y la formación (Cedefop 2020a, 2020b; Marhuenda-Fluixá, 2019; OECD, 2019). Pero a pesar de los esfuerzos realizados para la promoción de esta formación, ésta sigue caracterizándose por una baja participación, estigmatización y por altos niveles de abandono.

En esta comunicación, presentamos la iniciativa "Co-created Education through social inclusión (COSI.ed)", un proyecto Erasmus+ (Acción 3) financiado por la Comisión Europea e integrado por un total de 11 socios (universidades, centros educativos y entidades del tercer sector) pertenecientes a 5 países (Noruega, Dinamarca, Portugal, Polonia y España) y cuyo período de implementación es 2021-2024. El principal objetivo que se persigue es la reducción del abandono de la educación y la formación mediante la implementación de una

metodología de intervención socioeducativa que sitúa a alumnado en el centro de su proceso de aprendizaje. Concretamente los objetivos específicos del proyecto son:

- Aumentar el vínculo alumnado-profesorado y la motivación del alumnado hacia la formación desarrollando métodos colaborativos de cocreación con alumnado, profesorado, agentes educativos y políticos.
- Reducir el abandono de la educación y la formación e incrementar el número de alumnos que finalizan la formación y continúan su itinerario formativo.
- Contribuir a la mejora de los itinerarios educativos, formativos y laborales de los y las jóvenes.
- Desarrollar un modelo de intervención socioeducativa innovador y aplicable a diferentes niveles educativos y contextos territoriales contribuyendo al desarrollo de una educación más inclusiva e igualitaria.
- Trabajar colaborativamente con responsables políticos a diferentes niveles con el objetivo de generalizar la utilización de esta metodología de intervención e incluirla en futuras políticas de educación y formación.

2. La cocreación como modelo de intervención socioeducativa.

El modelo de intervención que presentamos promueve un replanteamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje situando al alumnado, que ha abandonado o en riesgo de abandonar los estudios, en el centro partiendo de sus propias experiencias y conocimientos con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades y competencias para así contribuir a un mayor desarrollo de su sentimiento de autoeficacia.

En este modelo, el profesorado y el alumnado se sitúan en un mismo nivel trabajando de forma conjunta y colaborativa aprendiendo los unos de los otros. Por una parte, se facilita que el alumnado exprese y analice sus vivencias y experiencias lo que permite la identificación de sus dificultades y potencialidades. Por otra parte, el profesorado comprende y entiende cada itinerario educativo y ofrece un apoyo adaptado a las características y necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas.

Esta metodología se base en tres pilares teóricos: la alfabetización igualitaria, la estrategia indirecta y la cocreación.

La *Alfabetización igualitaria* (Equal Literacy) hace referencia al constructo teórico que nos permite entender los itinerarios y procesos seguidos por las y las jóvenes teniendo en consideración los elementos macro, meso y microestructurales que intervienen en su configuración. Este proceso nos permite entender la individualidad de los itinerarios y trayectorias de los y las jóvenes en riesgo o en situación de exclusión social eliminando prejuicios y estereotipos asociados a ellos. De esto modo, tendríamos en cuenta seis factores de influencia interrelacionados entre sí: el contexto pre-existente, las experiencias personales vividas, el posicionamiento de los otros (cómo los demás perciben nuestras trayectorias), las tecnologías de la opresión/liberación (mecanismos de reproducción de estereotipos y prejuicios , la ausencia de éstos conlleva la liberación), el posicionamiento de uno mismo (actitud que adopta el individuo ante la posición en la que le sitúa la sociedad: victimismo, conformismo, rebeldía) y el impacto que producen todos los elementos anteriores en las trayectorias de los y las jóvenes (Stuart et al., 2020). Todo ello nos permite entender el proceso de individualización de los itinerarios y trayectorias de los y las jóvenes teniendo en cuenta los factores estructurales (origen social, origen cultural y género), el contexto socioeconómico e histórico en el que se desarrollan y la influencia de las subjetividades en las transiciones de la

juventud huyendo de las perspectivas puramente deterministas del origen social y los factores estructurales (Du Bois Reymond y López Blasco, 2004; Furlong, 2009).

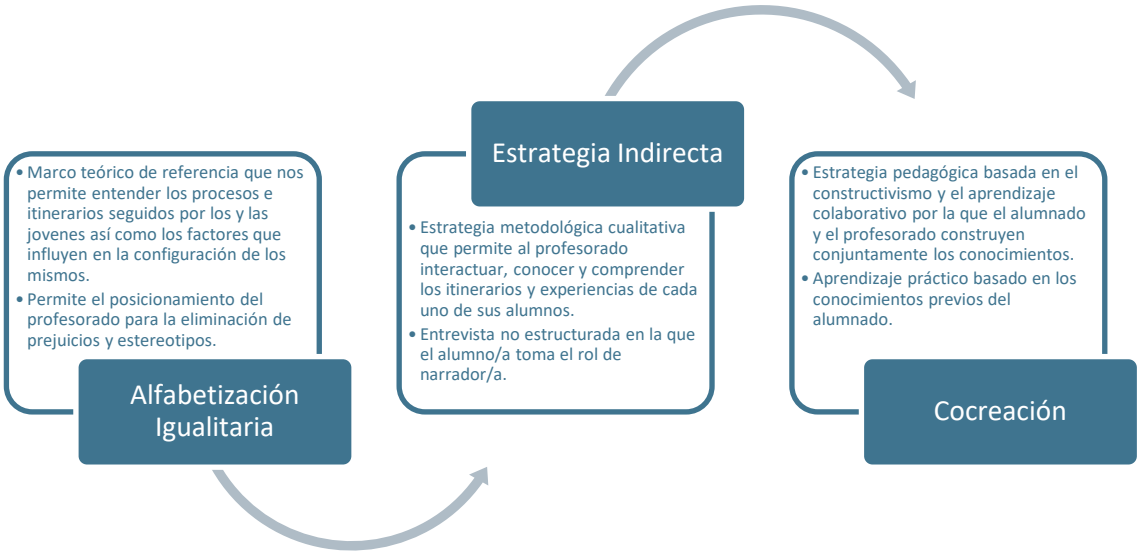


Gráfico 1: Fundamentación teórica del modelo de intervención COSI.ed (Gravesen et al. ,2021).

Un segundo pilar es la *Estrategia Indirecta* (Indirect Approach) un enfoque metodológico cualitativo que permite al profesorado entender y captar los procesos, itinerarios y experiencias educativas previas del alumnado a través de la realización de entrevistas no estructuradas. De este modo, un elemento clave del enfoque es la forma indirecta del entrevistador/a de acercarse al mundo vital del participante, asegurándose de no introducir ideas conceptos o nociones en la conversación que no hayan sido presentados primero por el participante.

Así, el alumnado adquiere el rol de narrador/a de su propia historia y guía en todo momento los temas a tratar en la conversación (Moshuus y Eide, 2016; Stuart et al., 2020).

De esta manera, conseguimos la aprehensión global del hecho estudiado, adoptando el punto de vista de los actores sociales, remitiéndonos a una realidad socioestructural concreta, en la que se dan acontecimientos objetivos (provocados por el entorno) y subjetivos (provocados por el sujeto actor) que marcan y modifican los itinerarios biográficos, modificaciones producidas no sólo por el acontecimiento sucedido en sí mismo sino también por la conciencia y la forma en que las percibe y vive el individuo así como también su reacción ante estos acontecimientos (Brown y Rodríguez, 2009; Ryan y Lőrinc, 2018; Tanggaard, 2013). A su vez, esta metodología permite reforzar el vínculo entre el alumnado y el profesorado, elemento indispensable en la prevención del abandono de la educación y la formación.

Finalmente, partimos de la definición de *cocreación* como una estrategia metodológica consistente en la configuración de un nuevo conocimiento, resultado de la interacción e integración del trabajo en conjunto, entre diferentes actores. Toma como base un proceso de análisis y debate abierto, transmultidisciplinar, basado en la construcción desde los factores comunes que yacen en la intersección de diferentes aproximaciones a un objeto, frente a planteamientos interdisciplinarios que buscan más la aportación al conjunto, partiendo de los inputs propios que cada uno aporta desde su disciplina; no hablamos por tanto de "un puzzle" sino de la integración de la participación y el aprendizaje mutuo (Klein, 2013). De este

quehacer ha de surgir la significatividad de unas u otras líneas de intervención o temas clave del propio conocimiento que se pretende elaborar, integrar y compartir. El proceso implica un papel conductor de las personas participantes, la motivación intrínseca para aportar ideas imaginativas y creativas dirigidas al eje de la cuestión, dando un papel a la flexibilidad del propio proceso puede ir variando todos los elementos, hasta llegar a la concreción de un conocimiento participativo, compartido e integrado. En el caso de la investigación transdisciplinaria se consideran tres dimensiones: el consenso de un interés compartido, la cohesión grupal para cocrear conocimiento y, por último, el resultado de un conocimiento teórico fortalecido e integrado socialmente (Van Veen et al., 2013).

Esta metodología presenta una gran plasticidad con la capacidad de adaptarse a situaciones y requerimientos distintos. Hay casos en los que se trabaja para generar instrumentos que faciliten la recogida de información, o la priorización sobre líneas de investigación (Nanclares, 2014). Otros buscan una participación comunitaria para desarrollar diagnósticos locales entre diferentes actores, tales como técnicos, representantes institucionales y ciudadanía. La finalidad es participar, compartir y generar diagnósticos de amplio espectro, un conocimiento que denominan inclusivo, pues cuenta con el máximo de actores y se encuentran integrados en la propia realidad local a la que se refieren (Rosengren, et al., 2014), o acercar la metodología científica a colectivos diversos para ayudar a comprender y aprehender la realidad que les envuelve, sintiéndose partícipes de los procesos de generación de conocimiento y análisis, mejorando su implicación y compromiso por liderar acciones en pro de las necesidades detectadas (Atuesta et al., 2016).

Una aportación importante de la cocreación es la consideración de un proceso de comunicación horizontal entre las personas participantes. Este elemento se convierte es clave desde el punto de vista metodológico, constatado en el hecho de trabajar conjuntamente profesionales técnicos de diferentes ámbitos y escalafones, junto a ciudadanía en el caso de un marco más comunitario; o en uno más concreto, con usuarios, clientes, alumnos, etc. La premisa fundamental consiste en una acción en la que cada parte es fundamental para la creación de un resultado común. Los resultados muestran un incremento de la implicación, el protagonismo de cada participante y conciencia de la importancia de su colaboración. Permite mejorar las oportunidades de los recursos, sus estructuras y los cambios que se pretendan implementar. Es una forma de aprender y enseñar desde el respeto y el reconocimiento del "otro". Otro resultado importante hace referencia al valor que adquiere la relación entre formadores y jóvenes. Se cumple con el principio ético de escuchar a los estudiantes, se favorece un clima de confianza mutua. No todo son resultados satisfactorios, ni tampoco se puede aplicar a cualquier contexto. La rigidez de determinadas instituciones y su forma de trabajar puede dificultar la aplicación de la cocreación con resultados capaces de reestructurar ciertas prácticas pedagógicas o exigencias normativas y burocratizadas que forman parte del propio funcionamiento y organización institucional (Bovill, et al., 2015).

3. La implementación del proyecto en el contexto español.

En el caso español, este proyecto se está desarrollando en la comunidad autónoma de las Islas Baleares, una de las regiones españolas con el índice más elevado de abandono temprano de la educación y la formación. Concretamente, participan en el proyecto la Universidad de las Islas Baleares y dos entidades del tercer sector, Sociedad Cooperativa Jovent y Naüm Proyecto Socioeducativo, que desarrollan proyectos de formación ocupacional dirigidos a jóvenes con bajo nivel formativo.

Consideramos relevante testar la metodología de intervención COSI.ed en el contexto de los centros de formación ocupacional teniendo en consideración que la mayoría del alumnado

que llega a ellos ha experimentado itinerarios educativos erráticos previos, generalmente en la educación secundaria obligatoria, lo que ha provocado una escasa confianza en la institución escolar, una baja motivación hacia la formación y la pérdida de confianza en sus posibilidades y potencialidades.

En este sentido, numerosos estudios destacan la influencia de los estilos y prácticas pedagógicas del profesorado en el aumento de la vinculación y confianza del alumnado en la institución escolar y la formación contribuyendo así a la prevención del abandono. De este modo, una escuela participativa e inclusiva, que escucha activamente a su alumnado, se basa en la colaboración y no en la competición, se adapta a la realidad del alumnado y a sus experiencias, en la que los aprendizajes se conectan con la realidad, prima el aprendizaje colaborativo y práctico y en la que se priorizan las relaciones entre toda la comunidad educativa, es una escuela que contribuye activamente al aumento de la pertenencia y vinculación (Aelterman et al., 2019; Dubeau et al., 2017; Tarabini et al., 2019).

El trabajo que presentamos se ha desarrollado a través de tres fases de actuación interrelacionadas entre ellas cuya característica principal es la aplicación del proceso de cocreación: formación inicial del personal educativo y técnico de las entidades para la adaptación de la metodología a su contexto y necesidades; elaboración conjunta de los indicadores de evaluación para comprobar el impacto de la implementación de la metodología con el alumnado de los centros de formación ocupacional y, definir y planificar estrategias de cambio para aumentar el vínculo profesorado-alumnado (Estrategia Indirecta) y diseñar nuevas estructuras de las sesiones de formación al alumnado utilizando un planteamiento cocreativo y de aprendizaje realista y colaborativo.

3.1. Formación inicial del personal educativo y técnico.

En esta fase se ha facilitado al personal educativo la formación necesaria para el conocimiento de la metodología de intervención COSI.ed. En total, se han realizado cuatro sesiones formativas, las tres primeras se centraron en cada uno de los pilares teóricos que componen la metodología (alfabetización igualitaria, estrategia indirecta y cocreación). En una cuarta sesión se trabajó la aplicación práctica de la metodología en su contexto de intervención.

Para la realización de estas sesiones se han seguido los principios de la cocreación, quedando estructuradas de la siguiente forma:

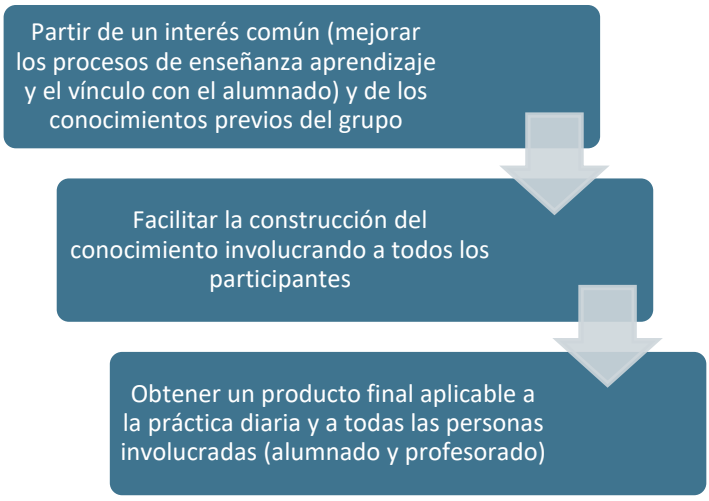


Gráfico 2: Estructura de las sesiones formativas dirigidas al personal educativo y técnico.

De este modo, una vez finalizadas las cuatro sesiones de trabajo, se obtuvo una hoja de ruta que contenía la aplicación práctica del modelo de intervención en un contexto determinado.

3.2. Construcción de indicadores para seguimiento y evaluación del proceso y sus resultados.

La investigación acción es una técnica que puede ser utilizada en la cocreación para la búsqueda de un planteamiento metodológico. Facilita crear y validar una matriz que permita la recogida y sistematización de información para su tratamiento y evaluación (Nanclares, 2014). En el caso de este proyecto, el trabajo grupal colaborativo se ha centrado en una seria de fases encadenadas, a modo de investigación acción, que han ido configurando la elaboración final de una planificación para proceder a la evaluación de la implementación del proyecto.

Línea metodológica	Finalidad	Indicador general	Instrumento
Grupo colaborativo	Mejorar el posicionamiento personal y grupal.	1.Progresión del posicionamiento individual respecto a la persona y al grupo. 2.Cohesión grupal	1.Cuestionario biográfico y estrategias de afrontamiento. 2.Sociograma.
Estrategia indirecta	Adquirir y reforzar las competencias sociales con tutorías de enfoque indirecto.	Aplicación de la técnica. Adquisición y/o refuerzo de las competencias.	Check list de la tutoría: verificación de su aplicación y de los resultados.
Cocreación	Introducir la cocreación en las actividades formativas.	Incorporación de la cocreación en las sesiones.	Check list de las actividades realizadas.

Tabla 1. Aproximación general al Plan de Evaluación.

En un primer momento del grupo, aparecen cuestiones a las que dar respuesta en ese quehacer de ir construyendo una idea común sobre lo que se pretende con el proceso de evaluación, para acabar diseñando aquellos elementos que formen parte de ésta. Esto da lugar a interrogantes en torno a la razón de establecer indicadores que permitan obtener una información coherente con lo que se pretende medir. Algunas de las aportaciones hacen referencia a la necesidad de hacer un seguimiento de la implementación del proyecto, pero que también permitan ir haciendo ajustes. Han de identificar y medir el proceso de crecimiento personal en los y las jóvenes participantes, la cohesión grupal, así como la propia implementación de la metodología, ver si se adapta a los cánones de la cocreación y de la aproximación indirecta, conocer por tanto el impacto de las acciones y saber si existe avance, lo que implica la construcción de un plan de evaluación que pueda aplicarse de forma diacrónica para averiguar si existe proceso longitudinal. Otro elemento a considerar es el hecho de que los resultados puedan compararse con los de otros socios (países) que desarrollan el proyecto, aunque teniendo en cuenta que los contextos pueden ser distintos, aun así, se ha de poder hacer una comparación.

Entre las características que han de tener los indicadores (Aznar et al., 2018), se ha considerado como imprescindibles las siguientes: sencillez, comprensibilidad y aplicabilidad, comparables, flexibles y adaptables al trabajo que se realice en otras entidades, contar con indicadores objetivos y subjetivos. Esto último va en la línea de poder obtener resultados medibles cuantitativamente, pero también cualitativamente para captar la subjetividad de las personas participantes.

Finalmente, el plan de evaluación se ha centrado en tres bloques, cada uno vinculado a una de las tres líneas de la metodología en las que se sustenta teóricamente el proyecto: a) El grupo colaborativo, considerando en este caso un doble posicionamiento individual y grupal. El

primero se corresponde con un componente de trayectoria vital, los determinantes sociales y contextuales de su biografía y la forma de afrontar la construcción de un itinerario acorde con su futura inserción sociolaboral. El segundo posicionamiento hace mención a como cada persona ocupa un espacio de relaciones en el grupo, por tanto, vinculado a su relación con el resto de compañeros, compañeras y profesionales y a su autoconcepto, partiendo de la influencia que el grupo ejerce en ésta; b) La estrategia o enfoque indirecto, centrado en la capacitación en competencias sociales desde una dimensión holística, componentes sociocognitivos, afectivos y sociales (Gatti, 2005) con la finalidad de interiorizar estrategias para actuar de forma eficaz y constructiva en su entorno particular y profesional y c) la cocreación a la hora de desarrollar el trabajo en formativo en los grupos del aula. En la siguiente tabla se puede observar la relación entre los elementos básicos teórico metodológicos, la finalidad perseguida en su implementación, indicadores generales de ese proceso y los instrumentos diseñados para su corroboración.

Merece especial atención dedicar unas líneas a exponer, a modo de ejemplo, uno de los instrumentos diseñados desde la cocreación del grupo colaborativo técnico, se trata del sociograma, cuyo objetivo principal es captar la estructura de relaciones de los y las estudiantes de Jovent entre sí y con los y las educadoras. Se trata de profundizar en el conocimiento sobre la cohesión social y la intensidad de vinculación relacional, emocional y de ayuda mutua que existe entre el grupo. Tal y como señalan Lozares et al. (2011) la cohesión social es un concepto con connotaciones múltiples en su contenido, que se puede referir a la existencia de confianza, vinculación, solidaridad o apoyo mutuo en un colectivo o grupo de personas. A veces la definición de cohesión social se puede parecer a la de capital social y en general, sea cual sea el contenido de las relaciones (apoyo, vinculación, confianza…), se identifica la cohesión como las relaciones internas formales (intra) de las personas que forman un colectivo, en nuestro caso las y los estudiantes y sus educadores y educadoras. Las relaciones son clave para operacionalizar la cohesión social y para conocer la forma en que el capital social se distribuye en un colectivo (Lozares et al., 2011).

En el contenido de esta cohesión social se ha considerado la ayuda mutua en cuestiones de apoyo instrumental/educativo, emocional/íntimo de los y las jóvenes. Para este fin se han realizado tres preguntas en la que cada participante debe identificar dos nombres de compañeros y/o compañeras del grupo para las siguientes cuestiones: 1) a quién le pides ayuda por cuestiones de tu formación; 2) quién te pediría a ti ayuda por cuestiones de tu formación; 3) con quién hablas de cosas íntimas o que te preocupen. Una cuarta pregunta va destinada a identificar dos nombres de educadores o educadoras a quiénes les pedirían consejo o ayuda para resolver cuestiones que les preocupen o deban resolver.

La aplicación de la técnica del sociograma será útil para conocer las interacciones sociales y su contenido en este contexto y para visualizar y tomar consciencia de la forma que toman y sus implicaciones. A su vez, permitirá reflexionar acerca de las oportunidades que existen en la estructura de relaciones y de los puntos a reforzar para favorecer apoyos entre estudiantes y estudiantes-educadores que favorezcan una mayor cohesión en el grupo. La cohesión social será menor o mayor dependiendo de la densidad de las relaciones internas de un colectivo, o lazos bonding (vínculo de interacción activa).

3.3. Planificación de los primeros pasos en la cocreación y el trabajo con jóvenes

La planificación del trabajo con los y las jóvenes se ha elaborado desde un trabajo transmultidisciplinar con una doble intervención. En primer lugar, planificar con el personal educativo y técnico cómo y en qué momentos aplicar la estrategia indirecta con cada uno de sus alumnos y alumnas con la finalidad de aumentar el vínculo alumnado-profesorado.

En segundo lugar, el diseño y planificación de las sesiones de formación siguiendo la metodología cocreativa y colaborativa. Se han realizado sesiones prácticas mediante las cuáles el profesorado ha reestructurado y diseñado nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de fomentar la participación activa y una mayor motivación del alumnado. De este modo, siguiendo las aportaciones de Tighelaar et al. (2010) cada sesión formativa se estructura en base al siguiente esquema:



Gráfico 3: Estructura de las sesiones formativas dirigidas al alumnado.

Además, todas las sesiones se diseñan teniendo en cuenta los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo entendido como:

> *el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (Pujolàs y Lago, 2014, p.19)*

De este modo, se huye del aprendizaje individualista para conseguir un modelo en el que el alumnado se responsabiliza no sólo de su propio aprendizaje, sino que también contribuye al de sus compañeros y compañeras. Además, no sólo se aprenden contenidos, sino que también a trabajar en equipo y a ser solidarios.

4. Conclusiones.

A pesar de las reducciones en la tasa de abandono temprano en la educación, lo cierto es que continúa presentando porcentajes elevados en España, muy superiores a la media europea. Desde instancias europeas se apuesta por un marco estratégico dirigido a la educación y formación que reducir esas cifras (Consejo de la Unión Europea, 2021). La estrategia española pretende cumplir con esos objetivos, desde diferentes líneas de acción, entre las que se encuentra la reforma educativa, con la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020 y la transformación de la formación profesional.

Estos datos tienen su reflejo en la población joven, siendo la de menor nivel educativo la que padece más precariedad laboral, mayor desempleo e inestabilidad socioeconómica, así como

mayores dificultades de inserción social y laboral. Los centros de segunda oportunidad educativa y los centros de formación ocupacional representan recursos para favorecer su inserción, no sólo vinculada a una adquisición instrumental de conocimientos, sino también de competencias transversales necesarias para una inserción social con garantías.

La transformación social de las últimas décadas ha cambiado el escenario educativo y también la realidad social. Hoy es mucho más compleja y dificulta unos resultados aceptables desde posiciones pedagógicas más tradicionales. En este contexto, las experiencias innovadoras favorecen nuevas oportunidades y estrategias más experienciales. Este trabajo presenta una de esas metodologías, en concreto la referente a la intervención COSI.ed en el contexto de centros de formación ocupacional de las Islas Baleares. Su finalidad es situar al alumnado en el centro de la intervención, a través de procesos de enseñanza aprendizaje vinculada a sus propias experiencias y competencias, buscando una mejora de su autoeficacia y, por ende, un mejor rendimiento y menor abandono.

Como base metodológica aparecen tres elementos interrelacionados: a) La alfabetización igualitaria, apropiada para comprender la relación entre los procesos e itinerarios de los y las jóvenes y aquellos factores de influencia en su configuración. Favoreciendo un posicionamiento del profesorado libre de prejuicios y estereotipos; b) la estrategia indirecta, entrevistas abiertas dirigidas a la aprehensión de la biografía del alumnado y la comprensión de su mirada hacia dicha experiencia y c) la cocreación, basada en el constructivismo y el aprendizaje colaborativo, en el que el conocimiento es construido conjuntamente entre profesorado y alumnado.

La implementación de dicho proyecto ha utilizado estas mismas estrategias metodológicas en su configuración y aplicación. Como resultado se ha desarrollado una formación inicial del personal educativo y técnico siguiendo los principios de la cocreación. Partiendo del interés común y conocimientos previos, involucrando a las personas participantes en la construcción de nuevo conocimiento y obteniendo un producto final aplicable a la práctica formativa. Se ha elaborado la construcción de un plan evaluador cuyo contenido ha respondido a la elaboración colaborativa del personal técnico implicado, tomando como finalidad conocer la situación y posibles avances en: el posicionamiento individual de cada joven, su relación con el grupo y la cohesión de éste; la verificación del grado en que se aplica la aproximación indirecta y, por último, si se trabaja desde la cocreación en los espacios de relación con el alumnado.

Referencias bibliográficas.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111(3)*, 497-521.

Atuesta, Mª.R.; Ceballos, A.F. y Gómez, R. (2016). Co-creación como metodología para la apropiación social de la ciencia y la tecnología. *El Ágora USB, 16* (1), 277-286.

Aznar, I.; Cáceres, M.ª P. y Romero, J.M.ª (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de "mobile learning" en Educación Superior. *EKS, 19*(3), 53-68. https://doi.org/10.14201/eks20181935368

Bovill, C.; Cook, A.; Felten, P.; Millard, L. y Moore, N. (2015). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education, 71*(2) 195-208. DOI:10.1007/s10734-015-9896-4

Brown, T. M., y Rodríguez, L.F. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *22*(2), 221-242. https://doi.org/10.1080/09518390802005570

Cedefop (2020a). *On the Way to 2020: Data for Vocational Education and Training Policies. Indicator Overviews: 2019 Update*. Publications Office of the European Union. doi:10.2801/62708.

Cedefop (2020b). *Vocational Education and Training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European Vocational Education and Training in the 21st Century. No 114.*Publications Office of the European Union. Cedefop reference series. http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471

Consejo de la Unión Europea (2021). *Council Resolution (2021/C 66/01) on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. Official Journal of the European Union, 26-11-2021. https://bit.ly/3f1Cpfs

Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de la Juventud, 65***,** 11-29.

Dubeau, A., Plante, I., y Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and learning, 10*(1), 101-120.

EUROSTAT (2019). Database. Young people by educational attainment level, sex and age. https://bit.ly/3KNLXJq

Furlong, A. (Ed.). (2009). *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*. Routledge.

Gatti, B.A. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10 (1), 123-132. https://doi.org/10.14483/22486798.462

Gravesen, D. T., Stuart, K., Bunting, M., Mikkelsen, S. H., y Frostholm, P. H. (Eds.). (2021). *Combatting marginalisation by co-creating education: methods, theories and practices from the perspectives of young people*. Emerald Group Publishing.

Klein, J.T. (2013). The Transdisciplinary Moment(um). *Integral Review, 9*(2), 189-199.

Lozares, C., Pericàs, J. M. V., Martí, J., López-Roldán, P., & Molina, J. L. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, *20*(1), 1-28.

Marhuenda-Fluixá, F. (Ed.) (2019). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain: Achievements and Controversies. Vol. 32*. Springer. doi:10.1007/978-981- 13-8475-2.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Informe de Progreso 2021 y Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030*.

https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/informeprog21eds30r.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Sistema estatal de indicadores de la educación 2020. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:85511d4a-dfb8-430a-94d5-05bbd102f683/seie-2021-papel-sept.pdf

Moshuus, G. H., y Eide, K. (2016). The indirect approach: How to discover context when studying marginal youth. *International journal of qualitative methods, 15*(1), 1-10.

Nanclares, R. (2014). Cocreación: una propuesta para la recolección, sistematización y análisis de la información en la investigación cualitativa. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 11(1), 11-24.

OECD (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing.

Pujolàs, P., y Lago, J. R. (Coords). (2014). El programa CA/AC ("cooperar para aprender/aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. *Universitat Central de Catalunya. Stracted*, *4*(02).

Rosengren, A.; Lindqvist, A.M. y Julkunen, I. (2014). Towards an inclusive knowledge base for community-based research and sustainable knowledge production. *Nordic Social Work Research, 4*(1), 86-101, DOI: 10.1080/2156857X.2014.952661.

Ryan, L., y Lőrinc, M. (2018). Perceptions, prejudices and possibilities: young people narrating apprenticeship experiences". *British Journal of Sociology of Education, 39*(6), 762-777. https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1417821.

Stuart, K., Bunting, M., Boyd, P., Cammack, P., Hornbæk Frostholm, P., Thore Graveson, D., Hølvig Mikkelsen, S., Moshuus, G., y Walker, S. (2020). Developing an equalities literacy for practitioners working with children, young people and families through action research. *Educational Action Research, 28*(3), 362-382.

Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education y Training, 65*(3), 422-439.

Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A., & Parcerisa, Ll. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies, 45*(2), 226-241.

Tighelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk, M., & Korthagen, F. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. En O. Esteve y Ángel Alsina (Coords.), *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 39-63). Editorial Octaedro.

Veen, S.C., J.F.G. Bunders y B.J. Regeer (2013). Mutual learning for knowledge co-creation about disability inclusive development: experiences with a community of practice. *Knowledge Management for Development Journal, 9*(2) 105-124.

Inclusión educativa a través del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Patricia Villaciervos Moreno. Universidad Internacional de Valencia (España).

Mercedes Llorent Vaquero. Universidad de Sevilla (España).

1. La Atención a la Diversidad en la normativa educativa española.

Tal y como denunciaban Gallego Vega (2015), las NEE se han asociado de manera sesgada al concepto de déficit generándose expresiones estigmatizantes como la de "alumno con NEE"; a lo que han contribuido también de forma decisiva las políticas educativas desarrolladas, que en su operativización han establecido frecuentemente clasificaciones de alumnos y no de necesidades.

En la actualidad, intentando zanjar cualquier tipo de alusión ofensiva, segregadora y discriminatoria, utilizamos el término diversidad. La diversidad no se reduce a la deficiencia o la discapacidad es, por contra, una particularidad de las personas e inherente al ser humano. Nos hacen diferentes nuestras personalidades, nuestra cultura, las condiciones sociales en que nacimos y nos desarrollamos, nuestras capacidades, nuestros intereses, nuestros estilos y ritmos de aprendizaje, etc. Según Alba, Sánchez & Zubillaga (2014), la idea de que en cualquier grupo humano la diversidad es la norma y no la excepción, es compartida ampliamente por los docentes y otros profesionales del ámbito de la enseñanza.

Desde la aceptación de estas diferencias y la celebración de la diversidad como valor importante y enriquecedor para la práctica educativa, en las escuelas se debe educar en y para la diversidad y la normativa que regule el sistema educativo debe garantizar, propiciar y favorecer su cumplimiento.

Educar en la diversidad es ejercitar los principios de igualdad y equidad a los que todas las personas tienen derecho. El término igualdad pertenece al ámbito jurídico y hace referencia al derecho. Debería entenderse como el principio que reconoce a todos los niños y niñas el mismo derecho a la educación. El término equidad se ubica en el plano de la ética y se fundamenta en el trato igualitario respetando y teniendo en cuenta las diferencias y cualidades de las personas. La concreción de estos principios en las políticas educativas conlleva personalizar la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo común. Según Arnaiz (2000), educar para la diversidad es educar para una convivencia democrática, dejando que la escuela sea lugar de encuentro y que la solidaridad, la tolerancia y la cooperación caractericen las relaciones dentro y fuera de las aulas. Este objetivo tan ambicioso es el reto que sigue teniendo a día de hoy el sistema educativo español.

Para poder entender las claves del gran desafío con el que se enfrentan las políticas educativas actuales, debemos contextualizar la evolución y transformaciones profundas que ha tenido en nuestro país la respuesta educativa en materia de atención a la diversidad. A lo largo de la historia, conceptos como el de segregación, auspiciado por la legislación educativa durante la primera mitad del siglo XX, donde la discapacidad era considerada como deficiencia

persistente e inalterable y la atención educativa y asistencial al alumnado con discapacidad se trasladaba a escuelas especiales, diferenciadas de las escuelas ordinarias, evolucionaron hacia otros principios como el de normalización, sectorización o integración, que han estado presentes en las normativas estatales y autonómicas hasta 2006. En la figura 1 recogemos su conceptualización según Fernández Batanero (2015).

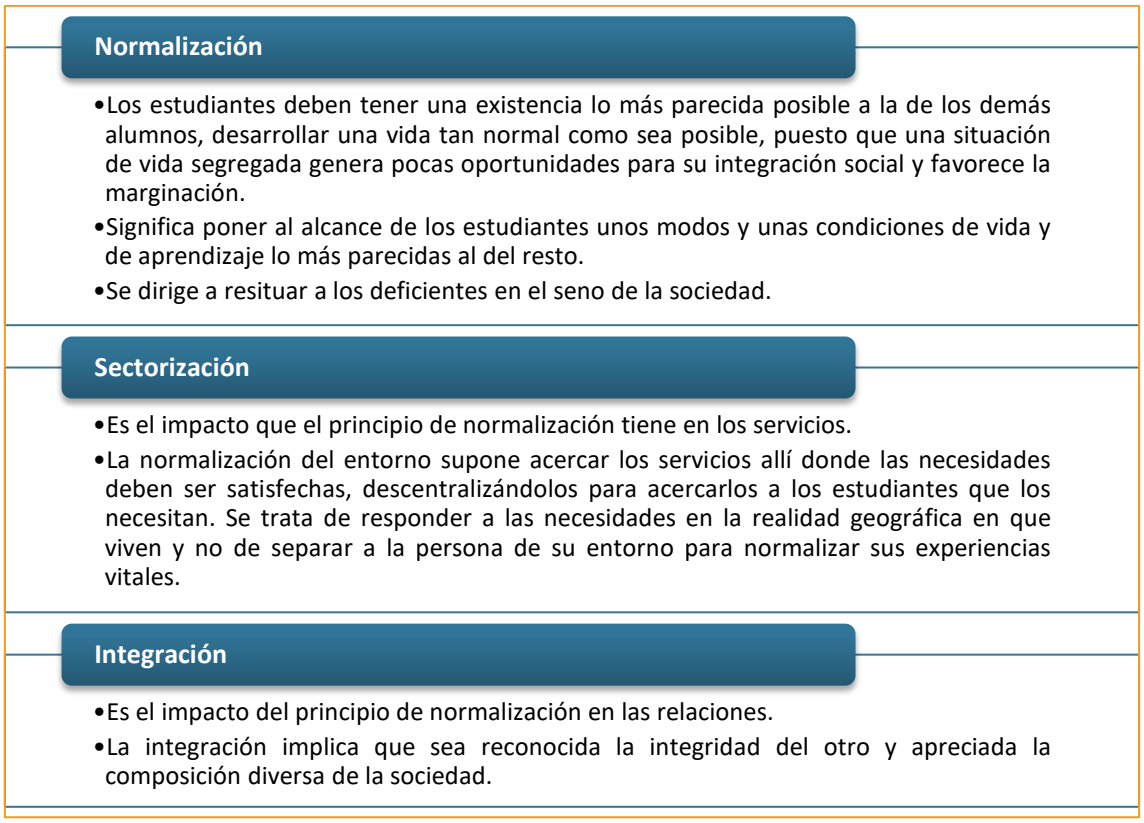


Figura 6. Respuestas Educativas para la Atención a la Diversidad. Fuente: elaboración propia a partir de Fernández Batanero (2015).

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), avanzamos en España hacia una nueva concepción de la atención a la diversidad y aparece el término de inclusión como uno de los principios que inspira el sistema educativo, recogiendo ya desde su preámbulo que:

> *"La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos."*

A nivel internacional, este movimiento inclusivo se inicia en 1990 con la Conferencia Mundial sobre la Educación de Jomtien (Tailandia), en la que se asumió el compromiso de una educación básica de calidad para todas las personas. Y aunque se han realizado esfuerzos y se han logrado avances desde entonces, en el Foro Mundial de la Educación (Incheon, República de Corea, 2015), se puso de manifiesto que aún se está lejos de conseguir ese objetivo (UNESCO, 2015). Por esta razón, en esta cumbre se planteó un nuevo reto político a nivel mundial, que pone como horizonte Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.

De acuerdo con Echeita (2017), la inclusión como meta supone la transformación del sistema educativo para que todos los estudiantes disfruten de oportunidades equiparables y de calidad para su desarrollo pleno, con la suficiente cautela para que no queden relegados los derechos del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, que están en mayor riesgo de marginación y fracaso escolar.

La legislación española mantendrá el principio inclusión en la posterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y en la más actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En esta última, además de recogerse la inclusión como respuesta educativa, se introduce como innovación la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA), como estrategia para avanzar hacia la consecución del desafío planteado.

Según Alba (2018), la educación inclusiva es un gran logro teórico y normativo, pero todavía hoy en día, la práctica en las aulas tiene el reto de hacer realidad que todos los estudiantes tengan oportunidades para aprender. El DUA propone una visión de la intervención educativa para que todo el alumnado tenga cabida en los procesos de enseñanza, en su planificación y en su desarrollo, a través de diseños curriculares flexibles que tengan en cuenta la diversidad. Este enfoque propone sustituir el diseño del currículo único, rígido, pensado para el estudiante tipo o promedio; y diseñar entornos de aprendizaje con planteamientos curriculares flexibles. Flexibilidad entendida no como dispersión, rebaja o abandono de las metas, sino como enriquecimiento, al ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para lograrlas.

2. Origen, definición y características del Diseño Universal para el Aprendizaje.

El DUA fue desarrollado por los fundadores del Centre for Assistive Special Technologies (CAST), basándose en los resultados de las investigaciones en neurociencia, en la psicología cognitiva, en las tecnologías de la información y la comunicación y en los resultados de la práctica educativa, a partir de los estudios y experiencias de los docentes en las prácticas inclusivas (CAST, 2011). Este modelo propone tres principios que actúan de forma interrelacionada: proporcionar múltiples formas de implicación a los estudiantes; múltiples formas de representación de la información; y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje. Cada principio tiene asociadas tres pautas, que son núcleos o categorías en torno a las cuales se agrupan las estrategias didácticas relacionadas con la activación de diferentes procesos de aprendizaje. En cada pauta se establecen además una serie de puntos de verificación en los que se agrupan propuestas metodológicas específicas, derivadas de los resultados de las prácticas de los docentes y de las investigaciones (CAST, 2018; Alba, 2018). En la tabla 1 se presenta una síntesis de los principios y pautas del modelo.

PRINCIPIOS	PAUTAS
PP-1. Proporcionar múltiples formas de implicación	PT-1.1. Proporcionar opciones para el interés
	PT-1.2. Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia
	PT-1.3. Proporcionar opciones para la autorregulación
PP-2. Proporcionar múltiples formas de representación	PT-2.1. Proporcionar opciones para la percepción
	PT-2.2. Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos
	PT-2.3. Proporcionar opciones para la comprensión
PP-3. Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión	PT-3.1. Proporcionar opciones para la acción física
	PT-3.2. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación
	PT-3.3. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Tabla 1. Principios y Pautas del Diseño Universal de Aprendizaje . Fuente: Alba (2019).

En definitiva, el DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes (Alba, 2019). El reto ahora se traslada a los docentes quienes deben diseñar sus programaciones en base a este planteamiento e implementar los diseños en las aulas para lograr una educación inclusiva real.

2.1. Diseño curricular con DUA.

Cuando se introduce la perspectiva DUA en el diseño curricular es importante tener en cuenta una serie de cuestiones que facilitan la integración del modelo en las programaciones. En este sentido, algunos consejos a seguir para diseñar con DUA son los siguientes:

- Evitar usar el DUA como check-list (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014). El modelo DUA, expuesto en la tabla 1, no se trata de un check-list del cual se deben incluir todos los principios y pautas para conseguir un diseño curricular DUA. Dependiendo del objetivo de partida, se planteará la implementación de unos u otros principios y pautas del modelo.
- Partir de barreras de aprendizaje (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014). En línea con el punto anterior, el objetivo de partida debe generarse identificando las barreras de aprendizaje que se encuentran en el aula. Así pues, la observación del contexto y las necesidades de los estudiantes así como la autoevaluación del profesorado es fundamental. Igualmente, es importante que las barreras partan de las necesidades generales de los estudiantes, dando un enfoque global e inclusivo, no limitándose a un caso específico.
- Clarificar los objetivos antes de iniciar la tarea (Wakefiled, 2020). Es esencial que los estudiantes sepan el sentido de la tarea a realizar, conociendo sus objetivos antes de iniciar a realizarla. Los objetivos se deben presentar de manera que los alumnos los perciban claramente y los comprendan adecuadamente.
- Plantear medios flexibles para lograr el objetivo propuesto (Wakefiled, 2020). No existe un único camino, ni un único medio para alcanzar un determinado objetivo. El docente debe procurar distintos medios e itinerarios para que cada estudiante pueda escoger el camino de aprendizaje más adecuado de acuerdo a sus necesidades e intereses. En este sentido, el replanteamiento de métodos y materiales es crucial.
- Asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al material y al contexto donde se desarrolla el aprendizaje (Wakefiled, 2020). Desde una perspectiva inclusiva, es imprescindible el acceso universal tanto a los materiales como al contexto de aprendizaje. Por tanto, es necesario valorar estas cuestiones a la hora de diseñar o escoger los mismos. Asimismo, a nivel de centro, es fundamental reflexionar en esta línea acerca de los espacios de todo el centro.
- Hacer que el aprendizaje sea significativo a nivel personal (Wakefiled, 2020). Este punto es fundamental para el aprendizaje. Desde la perspectiva del DUA se le otorga un papel fundamental a la implicación del alumnado, y para ello es importante conectar con todos ellos. Dicha conexión se realiza conectando los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje con el contexto y los intereses del estudiante. De este modo, aumentamos la motivación en el alumnado.
- Promover aprendices expertos (Wakefiled, 2020). Un concepto interesante dentro del DUA es el de aprendices expertos (Expert Learners). Los aprendices expertos son los estudiantes que cumplen tres requisitos: están motivados y con intención, poseen recursos y conocimientos, y, son estratégicos, estando orientados a los

objetivos. De este modo, se genera un impacto directo en la motivación y la autogestión del aprendizaje.

2.2. Potencial de las tecnologías en el DUA.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) proporcionan múltiples posibilidades en el ámbito educativo. Cuando se utilizan estas tecnologías para atender a la diversidad se les denominan Tecnologías de Apoyo a la Diversidad (TAD), evidenciando las oportunidades que ofrecen en relación a la atención de necesidades de apoyo educativo (Viton-Ydrogo, 2021).

En esta línea, Pascual-Dena (2017) comenta el elemento motivador y activador del propio aprendizaje que supone la incorporación de estas tecnologías como potenciadoras de la educación inclusiva. Cabero & Ruíz-Palmero (2017) defiende además el hecho de que la introducción de las TAD proporciona un aumento en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, superando las brechas físicas y dando acceso a una educación integral.

No obstante, no cualquier tecnología utilizada con el fin de atender a la diversidad, puede ser considerada TAD. Cabero & Ruíz-Palmero (2017) expone una serie de requisitos que debe cumplir esta tecnología para ser inclusiva: la interconexión, la interoperabilidad, la ética, la personalización, la participación, la adaptabilidad, la asequibilidad, la sostenibilidad, la facilidad en el mantenimiento, la replicabilidad, la seguridad, y, por supuesto, la accesibilidad.

De acuerdo con lo expuesto, la tecnología es una herramienta útil en la aplicación del modelo DUA. Más aún, Eyburn (2010) afirma que la aplicación del DUA no ha sido posible hasta ahora, ya que hace cincuenta o sesenta años no existía la tecnología a la que actualmente tiene acceso el profesorado y los centros. Es decir, la diversificación a la hora de representar la información o de expresarla se ha favorecido con la llegada de la tecnología.

Igualmente, Rose y Meyer (2002) consideran que la tecnología posee una serie de características que sirven de apoyo al DUA en relación a la flexibilidad. Estas características son: versatilidad, capacidad de transformación, posibilidad de ser marcados, y, posibilidad de generar conexiones. Además, de acuerdo con las experiencias de docentes que aplican el DUA en sus clases, se evidencia que la utilización de la tecnología proporciona una mayor flexibilidad en los contextos de aprendizaje, atendiendo a la diversidad del alumnado (Alba, Zubilaga & Sánchez, 2015). Aunque cabe destacar que la mera utilización de la tecnología no garantiza dichos beneficios ni la aplicación de los principios del DUA. Así pues, es necesario reflexionar acerca del diseño curricular en términos DUA y con una perspectiva de la tecnología accesible y universal.

3. El Proyecto DUA-INCLUDIG.

En línea con lo expuesto, surge la idea del proyecto "Diseño Universal para el Aprendizaje: Aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros. DUA-INCLUDIG." (PID2020-112530RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España como Proyecto de I+D+i en el marco de los Programas Estatales De Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+I y de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad (Convocatoria 2020).

Este proyecto tiene como objetivo fundamental generar conocimiento científico que permita el desarrollo de acciones estratégicas en la implementación e investigación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para la formación de los docentes en el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas y los centros. Tiene una duración de tres años, un equipo con

20 investigadores de 5 universidades y la participación de entidades dedicadas a la formación del profesorado.

Para su formulación toma como referencia el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS4 (Agenda educativa 2030): Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, en línea con los retos de Horizonte 2020 en materia de Investigación y Sociedad y de la LOMLOE para responder a unos de los desafíos fundamentales del sistema educativo español: la inclusión y la equidad.

Estos retos que marcan las políticas, intentan subsanar situaciones de partida que necesitan ser corregidas. Vivimos en una sociedad digital, culturalmente diversa y compleja en la que el profesorado debe estar formado para educar a los estudiantes como ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las incertidumbres del siglo XXI. En este escenario, formular nuevos modelos de formación del profesorado con propuestas flexibles que reconozcan las distintas necesidades y capacidades de los estudiantes es una exigencia para responder a la variabilidad tanto del aula como del centro, como organización inclusiva.

En este escenario las tecnologías juegan un papel fundamental identificado por su potencial para dar respuestas a la diversidad. La pandemia ha mostrado una realidad convertida en problema: niños sin acceso, ni capacidad de uso y dominio del entorno digital; poniendo en un primer plano otra necesidad: evitar las brechas digitales para lograr la equidad.

Estas problemáticas constituyen el eje central del proyecto DUA-INCLUDIG, que pretende aportar conocimiento científico sobre cómo la formación del profesorado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) puede favorecer las prácticas curriculares y las culturas inclusiva y digital del centro. Experimentar y valorar el potencial de los materiales diseñados ad hoc para la formación del profesorado y para la construcción de procesos de reflexión-acción sobre las prácticas de aula y/o centro basadas en el DUA es otro objetivo científico que este proyecto pretende alcanzar.

Dada la complejidad del objeto de estudio, el diseño de la investigación combina la perspectiva naturalista y la comprensión interpretativa y utiliza una aproximación multimodal. Los resultados aportarán conocimientos de índole tanto teórica como empírica, sobre los efectos en el ámbito socio-educativo y científico del desarrollo de prácticas inclusivas de centro y aula, sistematizadas y fundamentadas. Prácticas que pueden ser transferibles a otros contextos, incidiendo positivamente en la mejora del sistema educativo en su conjunto. Este proyecto mantiene un compromiso con la promoción del conocimiento abierto y la transferencia de los resultados, tanto a nivel científico como social. Para ello, cuenta en su planteamiento con agentes y entidades nacionales e internacionales interesadas en los resultados que se generen para la formación del profesorado en DUA y en el logro de escuelas inclusivas.

Las hipótesis de partida del proyecto son las siguientes:

- H1- Para el avance del conocimiento científico educativo sobre DUA es preciso definir el modelo DUA en la práctica docente y en la cultura de los centros.
- H2- Investigar sobre los modelos de formación del profesorado en DUA permitirá identificar los aspectos significativos con efecto en la transformación inclusiva de los centros y /o aulas.
- H3. El modelo de formación basado en los procesos que combinan la introducción de contenidos teóricos unidos a procesos de reflexión y acción tiene efectos en el desarrollo de prácticas docentes inclusivas.

- H4- La formación en la utilización de recursos tecnológicos desde el marco del DUA favorece la integración curricular de los recursos digitales para atender a la diversidad con una perspectiva inclusiva.

Asimismo, se han identificado seis temas principales que se estudiarán a lo largo del proyecto:

- 1. ¿Cuáles son las principales necesidades de formación del profesorado para realizar prácticas inclusivas y para interiorizar los principios/pautas del DUA en dichas prácticas en el centro y/o aula? ¿Cuáles son las principales barreras que debe afrontar? ¿A qué problemas se enfrenta desde la propia práctica?
- 2. ¿Qué modelo de formación en DUA es más adecuado para generar ese proceso de transformación en el profesorado que sensibilice, reflexione y actúe a nivel de centro y/o aula de acuerdo con los principios de la educación inclusiva y las pautas del DUA?
- 3. ¿Cómo interioriza el profesorado los principios/pautas del DUA en las prácticas de aula y/o centro? ¿Cómo dialoga con la acción en ese proceso de interiorización? ¿Cómo las incorpora a la práctica docente o a la organización del centro? ¿Cómo se conecta con la práctica y se manifiesta en elementos observables como son el diseño o el desarrollo curricular?
- 4. ¿Qué papel juegan las tecnologías digitales en estos procesos de acción-reflexión cuando el profesorado acomete a nivel de centro y/o aula un diseño inclusivo del curriculum?
- 5. ¿Qué impacto tiene la formación en DUA en la construcción de una cultura inclusiva de aula y/o centro?
- 6. ¿Qué percepción tienen de su aprendizaje los estudiantes? ¿Qué impacto tiene la formación y utilización del DUA en la flexibilización y enriquecimiento de la práctica para atender a la diversidad en el centro y las aulas?

3.1. Impactos esperados.

En el marco de impacto científico-técnico, el proyecto DUA-INCLUDIG converge con el Reto 6, impulsando una cultura y práctica escolar inclusiva, digital y articulada desde los principios de equidad y con la referencia al DUA del proyecto de la LOMLOE, aportando, a través del conocimiento, materiales y acciones generadas, oportunidades educativas para todos los alumnos y alumnas y respuestas educativas a problemas estructurales del sistema educativo.

El plan de difusión se articula fundamentalmente en torno a la formación inicial y permanente del profesorado, focalizando en las instituciones responsables de la misma. A nivel científico, el proyecto tiene prevista la publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales de impacto, y de divulgación abierta. Está prevista la participación en congresos nacionales e internacionales especializados. Otras acciones de difusión se vinculan a la organización de un seminario en la fase intermedia del proyecto, así como una Conferencia Internacional final -en formato presencial y virtual-, sobre formación docente en DUA y educación inclusiva; la página web del proyecto y la presencia en redes sociales y profesionales.

La elaboración y validación de experiencias pedagógicas con recursos tecnológicos generará productos de transferencia tanto en universidades españolas como latinoamericanas en las que se observa una fuerte demanda en el diseño de un curriculum inclusivo.

El plan de gestión de datos del proyecto DUA-INCLUDIG se rige por principios éticos, de apertura y accesibilidad. Para la recogida de datos se hará un protocolo ético que garantice el cumplimento de la LOPD, y la información será almacenada y compartida con los investigadores implicados.

El impacto social y económico del proyecto se fundamenta en la contribución del proyecto a los marcos y recomendaciones internacionales, así como la convergencia con las políticas públicas educativas actuales. Por un lado, la aportación del proyecto a la consecución del ODS 4 es incuestionable, y los resultados del mismo contribuyen a garantizar oportunidades de aprendizaje eficaz para todos a lo largo de vida.

Desde el marco de la digitalización y la eliminación de brechas, el marco teórico que sustenta el DUA está basado en la capacidad de este para personalizar el proceso de aprendizaje, tal como recoge el reciente programa "Educa en Digital" impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). El presente proyecto aporta contenidos relevantes para garantizar la dimensión de inclusión en todos los planes de digitalización y capacitación docente que se están planificando.

Por último, desde la perspectiva curricular, el proyecto realiza una importante contribución al marco de reforma curricular iniciado desde el MEFP, y que en su Documento Base hace referencia a configurar una nueva propuesta curricular ajustada "al concepto de «diseño universal de aprendizaje (DUA)», comprehensivo y flexible, que responda a las necesidades de todo el alumnado".

Referencias bibliográficas.

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, *9*, 55-66.

Alba, C. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. EDUCADUA. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Alba, C., Zubilaga, A. & Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *14*(1), 89-100. https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. J. Soto y J. A. López (Coord.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad* (pp. 29-40). Consejería de Educación y Universidades.

Cabero, J., & Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16–30.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. EDUCADUA. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Wakefiled, M. A. (2020). *UDL Tips for Designing Learning Experiences*. CAST. Recuperado de: http://www.cast.org/publications/2020/udl-tips-designing-learning-experiences

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46*, 17-24.

Fernández Batanero, J. M. (Coord.). (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Ediciones Paraninfo.

Gallego Vega, C. (2015). Conceptualización y evolución de la atención a la diversidad. En J. M. Fernández Batanero (Coord.), *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil* (pp. (pp. 3-30). Ediciones Paraninfo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, núm. 106*, de 04 de mayo de 2006. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, núm. 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado, núm. 295*, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Pascual-Dena, C. (2017). *Incorporación de herramientas y dispositivos en la atención educativa de alumnos con NEE* [Trabajo de fin de grado, Universidad Zaragoza]. Zaguan. https://zaguan.unizar.es/record/70095?ln=es

UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. 48.ª Conferencia Internacional De Educación*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

UNESCO (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Septiembre 2015*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030. Mayo, 2015*. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf

Viton-Ydrogo, V. R. (2021). *TAD para fortalecer la asistencia de niños con necesidades educativas especiales en el contexto de la educación remota* [Trabajo de fin de grado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio DSPACE. http://tesis.usat.edu.pe/xmlui/handle/20.500.12423/3607

Análisis de las fuentes de información en Psicología por estudiantes de grado y máster.

Magdalena Méndez-López. Universidad de Zaragoza (España).
Sara Garcés Arilla. Universidad de Zaragoza (España).
Vanesa Hidalgo Calvo. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

La divulgación científica es una herramienta útil para acercar la ciencia a un público no especializado. Los contenidos sobre ciencia en las plataformas abiertas, en el marco de la sociedad del conocimiento, tienen el objetivo de educar, generar diálogo y entretener (de Semir, 2011). Por ejemplo, son muy consultados los aspectos relacionados con la salud, pero es importante considerar si los contenidos en un tema tan relevante tienen la fiabilidad necesaria. La facilidad de acceso es un aspecto positivo de la divulgación científica, pero existen otros aspectos negativos: la dificultad de discernir qué información es útil y veraz entre la cantidad de información disponible y la baja fiabilidad. Los medios de divulgación adolecen de los siguientes problemas (de Semir, 2011): el conocimiento se orienta hacia la emoción, reduciendo su calidad, incrementado la superficialidad; los contenidos van a lo sorprendente (Terré, 1998), se falsean y/o deforman; se basan en palabrería y anécdotas, motivados por el pensamiento rápido (De Semir, 2000).

Estos aspectos negativos suponen una barrera para que este tipo de conocimiento contribuya a informar y generar un pensamiento crítico, pero, a la vez, su fácil acceso motiva que los universitarios empleen estas fuentes. Por ejemplo, un estudio publicado en 2019 indica que más de un 40 por ciento de las consultas que realizaron 85 estudiantes universitarios estadounidenses provenían de forma primaria de fuentes de información de periódicos en su versión digital, mayoritariamente consultadas a través del móvil (Zakharov, Li y Fosmire, 2019). Sin embargo, el conocimiento y el uso de bases de datos científicas es fundamental e insustituible para alcanzar una calidad y progreso de la enseñanza universitaria, esto es, deben ser una herramienta fundamental en la formación de los estudiantes.

Las instituciones de enseñanza superior ponen a disposición de la comunidad universitaria recursos en forma de guías y tutoriales, así como otras actividades guiadas a través de la implicación de los servicios de biblioteca, para promover el uso, y el uso adecuado, de bases de datos por los estudiantes (Gómez Hernández, 2010).

Se ha demostrado que es importante que los estudiantes tengan experiencias de uso de las bases de datos científicas para promover que las conozcan y utilicen en el futuro en más de trescientos estudiantes de una titulación de la rama de ciencias de la salud (Salazar et al., 2019).

Algunas intervenciones en estudiantes universitarios se han centrado en promover su uso a través de actividades como la realización de trabajos o pósteres científicos (Brown, 2020) o la elaboración de una respuesta informada y crítica a un problema (Gonzalez-Conde et al., 2017). También se han desarrollado acciones en este sentido en ámbitos pre-universitarios (Julien y Barker, 2009).

1.1. Objetivo.

Realizar una actividad para que los estudiantes de Grado en Psicología y Máster Universitario en Psicología General Sanitaria de la Universidad de Zaragoza conozcan las diferencias entre la información científica y la divulgativa en el ámbito de la Neuropsicología, así como para promover que usen la base de datos científica *Web of Science* (Tabla 1).

Objetivo	Actividad	
Conocer la divulgación científica en neuropsicología	Búsqueda de una noticia en la web de un periódico de ámbito nacional o autonómico.	La noticia debe relacionarse con la neuropsicología. La noticia debe referirse a un único estudio.
Conocer la base de datos *Web of Science*	Búsqueda del estudio original al que se refiere la noticia publicada en el periódico.	El profesorado expone los pasos a seguir para buscar evidencias en la noticia que permitan emplear los parámetros de búsqueda adecuados en la base de datos, empleando un ejemplo.
Comparación de la información de ambas fuentes	Se compara la noticia y el artículo científico.	El profesorado proporciona una guía de preguntas para reflexionar sobre los aspectos a comparar.

Tabla 1. Objetivos de la actividad.

2. Metodología.

Contexto y estudiantes.

La actividad se realizó en las asignaturas "Neuropsicología", asignatura obligatoria de segundo curso del Grado en Psicología y "Neuropsicología del Envejecimiento", asignatura optativa de primer curso del Máster Universitario en Psicología General Sanitaria, ambas de la Universidad de Zaragoza.

Los estudiantes que participaron en la actividad lo hicieron voluntariamente. Todos los estudiantes conocían y habían usado anteriormente la *Web of Science* para buscar información.

La actividad se realizó en un par de horas lectivas. En el caso de los estudiantes de grado, se realizó en las horas lectivas donde el grupo se divide en un máximo de 16-17 estudiantes y se propone una actividad semanal que contribuye a un porcentaje de la calificación final de la asignatura.

La actividad.

El diseño de la recogida de datos cuantitativos de la actividad fue pre-/post-test (Tabla 2). Antes de la sesión de la actividad, los estudiantes completaron un cuestionario sobre los conocimientos que poseían de la información en formato de divulgación científica y en formato de artículo científico. El mismo cuestionario fue aplicado tras realizar la actividad.

- Principales recursos:
  - Cuestionario (Tabla 3)
  - Preguntas para reflexionar (Tabla 4)
  - Internet
  - Web of *Science* – Biblioteca de la Universidad de Zaragoza

Sesión	Contenido y recursos
Inicial (10 minutos)	Cuestionario (pre)
Intermedia (2 horas)	Actividad: - presentación en formato de diapositivas de los pasos para la realización de la actividad, ejemplo de búsqueda de información en la web de un periódico y en la *Web of Science* - preguntas para reflexionar (respuesta por escrito) - exposición verbal de los estudiantes sobre sus búsquedas y reflexiones
Final (10 minutos)	Cuestionario (post)

Tabla 2. Calendario de la actividad.

Un artículo científico/divulgativo debería referir o contener…		
Características de divulgación científica	Características de publicación científica	Características de ambas
-Un título atractivo y llamativo -Un lenguaje cotidiano y accesible -Una estructura general, dividida en un título, cuerpo general y conclusiones -La intención de informar y entretener al mismo tiempo -Uso de ejemplos para hacer comprensibles los objetivos y resultados de la investigación	-Una estructura dividida en apartados diferenciados, como introducción, método, resultados y conclusiones -Un lenguaje especializado y técnico -Un título informativo y descriptivo del contenido del artículo -Una descripción detallada de la metodología, que permita a otras personas replicar el estudio -Antes de su publicación, es sometido a un proceso de revisión por expertos	-Material gráfico que ayude a comprender mejor el texto escrito -Posibles aplicaciones del estudio y líneas futuras -Mención a los investigadores del artículo y sus centros de trabajo -Citas y referencias científicas de trabajos previos -Información procedente de investigaciones autorizadas
Satisfacción (aplicado solo tras la actividad)		
Puntúa el grado general de satisfacción con esta actividad de 1 a 10		

Tabla 3. Cuestionario.

- Guion de la sesión de la actividad (S1: sesión 1; S2: sesión 2):
  - S1. Cuestionario (Tabla 3)
  - S1. Consulta del archivo con las instrucciones para el estudiante (archivo pdf)
  - S1. Breve explicación de la profesora (ejemplo de artículo de divulgación, selección de información clave para usar en la búsqueda en la Web of Science, inserción de los términos en el buscador, obtención del artículo científico)
  - S1. Indicación de las cuestiones a reflexionar, incluidas en el archivo para el estudiante (Tabla 4)
  - S1. Desarrollo de la actividad por el estudiante individualmente
  - S2. Cuestionario (Tabla 3)

Preguntas para reflexión
¿Qué lenguaje utiliza cada documento? ¿Cómo se encuentran estructurados? ¿Cuál aporta más información? ¿Se hace referencia a otros autores que previamente hayan estado trabajando en ese mismo ámbito (cita bibliográfica)? ¿Crees que ambos documentos exponen los mismos resultados y hallazgos? ¿Se apunta algún tipo de dato estadístico que ayude a comprender los resultados expuestos? ¿Qué información te parece importante para entender el estudio y su aportación al ámbito científico? ¿Crees que uno de los documentos ha sido simplificado con respecto al otro? ¿Te parece que uno de los documentos hace generalizaciones o exagera los resultados encontrados en función al otro documento? ¿Hay alguno que tienda a hacer afirmaciones más categóricas que el otro?

Tabla 4. Preguntas para reflexionar.

3. Resultados.

Participaron 71 voluntarios en la actividad (sesión 1), completaron el cuestionario tras la actividad 41 de ellos (sesión 2).

	% acierto con artículo divulgativo				**% acierto con artículo científico**			
	Antes (n = 71)	Después (n = 41)	F	Sig.	Antes (n = 71)	Después (n = 41)	F	Sig.
Divulgativo	87,2	88,2	0,25	,617				
Científico					89	91,8	4,04	**,047**
Ambos	71,6	57,16	23,93	**<,001**	87,32	91,2	5,16	**,025**

Tabla 5. Comparaciones en los aciertos en características definitorias antes y después de la actividad.

La satisfacción con la actividad fue de un 71,6 %.

Las características generales que son comunes a ambos tipos de artículos se diferenciaron peor tras la actividad en el análisis de los artículos divulgativos. La explicación es que durante la actividad la mayoría de los estudiantes constataron que los artículos de divulgación seleccionados no cumplían con varias de las características contempladas (material gráfico que ayude a comprender mejor el texto escrito; posibles aplicaciones del estudio y líneas futuras; mención a los investigadores del artículo y sus centros de trabajo, citas y referencias científicas de trabajos previos; Información procedente de investigaciones autorizadas).

Tras la actividad mejoró su conocimiento de las características de los artículos científicos.

Pese a que los estudiantes ya habían realizado búsquedas en bases de datos, más de la mitad llegaron a necesitar ayuda para realizar la búsqueda, incluso cuando se expuso un ejemplo de cómo realizarla durante la sesión. Seis estudiantes llegaron a cometer errores graves, como introducir el nombre del autor del artículo de divulgación como autor del artículo científico al que se refería.

Reflexionando sobre los resultados, la dificultad indicada en el párrafo anterior ya ha sido reportada en estudios previos, donde se han descrito problemas para usar términos de búsqueda que permitan incrementar el éxito en los primeros intentos, pese a recibir formación al respecto, en estudiantes de grado (Dahlen et al., 2020). Esta práctica inadecuada podría estar acentuada por el conformismo de los estudiantes con la obtención de fuentes de información no académicas. Se ha demostrado que los estudiantes de primer curso de la universidad abusan del uso de informaciones "colgadas en Internet" que figuran entre los primeros

resultados del buscador Google sin realizar reflexiones al respecto de la pertinencia y calidad (Sanvicén Torné y Molina Luque, 2015). Razón por la cual creemos que la actividad promovida en este proyecto, al trabajar la competencia de búsqueda y, al mismo tiempo, promover la comparación de los resultados entre los datos científicos y no científicos, ayuda a mejorar tanto la capacidad de realización de buenas búsquedas, como la capacidad de reflexión sobre la calidad de la información.

Para determinar la generalización de los resultados sería necesario realizar la actividad con un mayor número de estudiantes y en un mayor número de titulaciones, aplicando la actividad a varios semestres.

4. Conclusiones.

Una actividad práctica orientada a que los estudiantes universitarios (Grado en Psicología) reflexionen sobre las características de las fuentes de información divulgativas y científicas mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para discriminar las características formales y de contenido de las fuentes científicas.

Además, basándonos en datos informales de la experiencia, mejora la competencia de los estudiantes en la búsqueda en base de datos científicas, ya que parte de los estudiantes consideraban ser capaces de realizar la tarea de búsqueda y fracasaron en la tarea sin ayuda.

Proyecto reconocido por UNIZAR en la convocatoria 2021-22 ("Intervención para mejorar el análisis crítico de fuentes de información relacionadas con las Neurociencias en estudiantes de Grado y Máster" PIIDUZ_433).

Referencias bibliográficas.

Brown, J. A. L. (2020). Producing scientific posters, using online scientific resources, improves applied scientific skills in undergraduates. *Journal of Biological Education, 54*, 77-87.

Dahlen, S. P. C., Heager, H., Hanson, K., y Montellano, M. (2020). Almost in the wild: student search behaviors when librarians aren't looking. *The Journal of Academic Librarianship, 46*, 102096.

De Semir, V. (2000). Scientific journalism: problems and perspectives. *International Microbiology, 3,* 125–128.

De Semir, V. (2011). *Meta Análisis: Comunicación Científica y Periodismo Científico* [Archivo PDF]. https://www.fecyt.es/es/publicacion/meta-analisis-comunicacion-cientifica-y-periodismo-cientifico

Gonzalez-Conde, J., Codina, N., Pestana, J. V., Valenzuela, R. (2017). *Promoting Digital Literacy and Critical Analysis in Social Psychology Undergraduate Students.* 9th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN17). Barcelona, Spain.

Gómez Hernández, J. A. (2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. *Universities and Knowledge Society Journal, 7*, 39–49.

Julien, H., y Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: a basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research, 18*, 1–6.

Salazar, E., Paredes, L., Obando, I., y Ourcilleón, A. (2019). Uso de las bases de datos científicas en estudiantes de enfermería: factores influyentes. *Enfermería Universitaria, 16,* 269–281.

Sanvicén Torné, P., y Molina Luque, F. (2015). Efectos del uso de Internet como fuente principal de información. *Evidencias en estudiantes de primer curso universitario. Prisma Social, 15*, 352–386.

Terré, D. (1998). *Les dérives de l'argumentation scientifique.* Presses Universitaires de France

Zakharov, W., Li, H., y Fosmire, M. (2019). Undergraduates' News consumption and Perceptions of Fake News in Science. *Portal-Lybraries and the Academy*, *19* (4), 653–665.

Desbloqueos corporales en mujeres afectadas por situaciones traumáticas.

Beatriz Castaño Jumela. Universidad Complutense de Madrid (España).

1. Introducción.

En la danza, específicamente en la expresión corporal, la herramienta principal es la observación. Observa el cuerpo en movimiento, analiza las emociones y sentimientos expresados, como también construye un lenguaje en movimiento. Todo ello se realiza para expresar nuestras vivencias, observar nuestro cuerpo en movimiento y así poder analizar cómo cada situación nos puede afectar en la alineación corporal, pudiendo provocar tensiones acumuladas por traumas anquilosados en nuestro cuerpo.

La introspección a través del trabajo de la expresión corporal sirve para profundizar en el conocimiento del cuerpo y conseguir profundizar en la visualización de su imagen. En consecuencia, se les permite a las participantes llegar a descubrirse y poder visualizar su esencia individual y así lograr potenciar su bienestar psicofísico (Schinca, 1998).

2. Objetivos.

Los datos obtenidos por la Psicóloga Leonor Walker (1977), nos aporta unos criterios que nos ayuda a conocer cómo se encuentran psíquica y físicamente las mujeres en situación vulnerable por maltrato:

- Recuerdos perturbadores del acontecimiento traumático.
- Híper excitación y elevados niveles de ansiedad.
- Conducta elusiva y entumecimiento emocional expresados normalmente en forma de depresión, disociación, minimización, represión y renuncia.
- Relaciones interpersonales conflictivas debido al poder ejercido por el agresor y sus medidas de control.
- Distorsión de la imagen corporal y dolencias físicas y/o somáticas.
- Problemas sexuales.

Estas observaciones nos ayudan a reflexionar y obtener nuestros objetivos enfocados en el cuerpo y en la expresión corporal de las participantes que han podido sufrir situaciones de violencia, vulnerabilidad por ser migrantes, estar en situación de depresión, ansiedad o tener problemas alimenticios, se concluyen los siguientes objetivos:

- Observar las sensaciones corporales, enfocándonos en sentirse a una misma, para generar desbloqueos corporales. La introspección psicosomática, que se realizará a través de las sesiones prácticas del proyecto de investigación son realizadas con ejercicios de expresión corporal, ayuda a encontrar y descubrir la realidad corporal propia, es un camino para los desbloqueos psicofísicos (Schinca, 2002).

En el libro El Lenguaje de la Danza (2002), Wigman entiende que la danza es un lenguaje vivo que habla del ser humano, un mensaje artístico que se lanza al más allá de la realidad a fin de hablar, de las emociones más íntimas de las personas y de su necesidad de comunicar. Por tanto, la emoción del individuo que baila libera el deseo de hacer visibles imágenes todavía invisibles, es a través del movimiento del cuerpo que estas imágenes manifiestan su primera forma de expresión (Wigman, 2002, p. 17).

En cuanto a la introspección a través del trabajo de la expresión corporal sirve para profundizar en el conocimiento del cuerpo y consigue profundizar en la visualización de su imagen. Como resultado se les permite a las participantes llegar a descubrirse y poder visualizar su esencia individual y así lograr potenciar su bienestar psicofísico (Schinca, 1998).

- Otro de los objetivos será la articulación de un lenguaje no verbal a través del cuerpo, como canalizador del dolor y el trauma. Para Rudolf Von Laban, el movimiento se convierte entonces en la proyección visible de un sentimiento interior, y la danza en el medio de revelar las cualidades características de su ejecutante. El movimiento debe también significar los estados intermedios nacidos de los obstáculos exteriores o de los conflictos interiores que dan el verdadero significado a la vida (Baril, 1987).

En las sesiones que se realizan en el proyecto de investigación se efectúan actividades donde la participante pueda expresar libremente con su cuerpo y así poder extraer material mediante la observación, para el análisis de datos y poder buscar las herramientas que la puedan ayudar a su autoestima y canalizar mejor su dolor.

Para Schinca (2002), el cuerpo en movimiento lo compara; como posturas llenas de signos y contenidos. La observación debe ser precisa, para poder sacar de cada contenido, una valoración que pueda ayudar al participante.

- Trabajar en la estructura corporal, en su alineación corpórea correcta para tratar las dolencias físicas y así poder realizar la reconstrucción de su imagen y poder sentir un cuerpo pleno, como también poder subir su autoestima a través del bienestar físico e intentar ponerse retos de mejora, superación y desafíos para sentirse valiente y enfrentarse a los problemas con decisión.

Las mujeres en situación de violencia de género no solo sufren daños físicos, existe un daño psicológico que aparentemente es más difícil de reconocer. “Cuando una mujer ha sido sometida al maltrato psicológico, es su propia imagen la que le ha sido alterada, el cuerpo físico y el cuerpo imaginado, es un cuerpo velado, un espejo que no refleja sino lo que el otro quiere que se vea” (Pereira, 2009, p. 33).

3. Método.

En el proyecto de investigación se ha utilizado una metodología donde la observación, análisis e interpretación del lenguaje del cuerpo se utiliza como instrumento de estudio, siguiendo la línea de la metodología cualitativa empleada para el proyecto. La cual recupera el campo de la palabra, de la conciencia y voluntad de la realidad, para crear un proceso de construcción y mejora de las condiciones de vida (Conde y Pérez, 2008). Tiene un carácter ideográfico puesto en la compresión particular e individual y en la profundidad de los fenómenos, sin pretender formular leyes generales. Su objetivo es formular leyes científicas a partir del estudio sistemático de casos individuales (Flores, 2009). En base a estos datos y conducido a la expresión corporal se trata de un abordaje individual y de un estudio introspectivo particular, que no llega a generalizarse.

De acuerdo con Guber (2011), en las ciencias sociales se establecen tres niveles de comprensión: un primer nivel, que puede calificarse de "reporte" y que corresponde al "qué" ha ocurrido; un nivel de comprensión secundaria que indaga en las causas, es decir, en el "por qué"; y un tercer nivel que explora en las configuraciones subjetivas de los agentes, esto es, en "cómo es" para ellos.

Interesa esto a nuestro objeto porque la vulnerabilidad de los colectivos sociales que participan de este estudio nos insta a sobrepasar el nivel descriptivo primario y secundario, para llegar a comprender los marcos de sentido con los que nuestros sujetos actúan e interpretan el comportamiento propio y el de los demás.

La danza es narración, expresa los sentimientos y emociones de los participantes, la tarea del investigador es observar minuciosamente cada destalle narrado o expresado, como obtención de datos de campo.

Este enfoque interesa a nuestro objeto porque sirve como instrumento para mejorar la práctica social en el área de las relaciones intergrupales. Incide, además, en problemas relacionados con posición social y castas, con la discriminación económica, tanto en pequeños grupos (minorías) como en grupos sociales con un número de participantes amplio (mayorías). Aunque los problemas de minorías y mayorías suelen estar relacionados, cabe destacar que los grupos minoritarios poseen frecuentemente una baja autoestima y falta de confianza en comparación con los grupos mayoritarios, induciendo a mayor sumisión y desequilibrio emocional, provocando dificultades para convivir con grupos mayoritarios (Lewin, 1946).

Estas teorías ayudan a analizar y nos inspiran en el proceso de investigación de nuestros agentes participativos, no solo focalizándonos en el problema individual del participante, sino en crear un vínculo social, biográfico e histórico social de los términos sociales micro y macro. En su libro La Imaginación Sociológica, Charles Wright Mills (1959) también hace referencia al individuo y sociedad como dos conceptos que se concilian entre sí: "Ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas" (Mills, 1959, p. 23).

Se toma como inicio los problemas surgidos en la práctica del taller de danza, se reflexiona sobre el problema de los sujetos y se desencadena una investigación donde los participantes llevan a cabo sus propias prácticas, produciéndose una coalición práctica, entre investigador e investigado (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Se realizará un estudio etnográfico a partir de las sesiones de danza, en el que la observación, aportará datos para el trabajo de campo. Estará programado por un diseño estructural de las actividades que se van a realizar, con carácter progresivo e inductivo (Gutiérrez, 2014). Se ha valorado también para ello, el método de investigación-acción. Los talleres de danza serán creados para todo el mundo, con ejercicios lúdicos en el que las participantes se sientan cómodas y se pueda generar un ambiente de confianza para poder expresar corporalmente a través del movimiento, sin perjuicios.

En un primer momento la recogida será amplia, recopilando toda la información surgida en las sesiones, progresivamente se irá focalizando hacia una información más específica (Rodríguez et al. 1996).

3.1. Muestra.

La muestra pertenece al trabajo de campo de la Casa de la Mujer Ayaan Hirsi Ali, de la Comunidad de Madrid, está enfocada a la ayuda a mujeres en situación vulnerable. Las

participantes acuden al taller de manera voluntaria, tras la firma de un consentimiento donde se les expone el proyecto de investigación y la protección de datos.

3.2. Estudio de Caso.

El estudio de caso denominado –Danza la vida-, se realiza en los meses de octubre hasta el momento actual.

Malinowski (1973) recomendaba estancias prolongadas del investigador en el lugar de trabajo y con los participantes a investigar. En sus investigaciones residía en ese periodo de investigación en los poblados indígenas que iba a investigar. "A través de este trato natural se aprende a conocer el ambiente y a familiarizarse con sus costumbres y creencias" (Malinowski, 1973, p. 4).

Los grupos estarán constituidos por un mínimo de cuatro y un máximo de doce mujeres, el número de asistentes al taller es de 7 mujeres. Los parámetros de inclusión son mujeres migrantes, problemas alimenticios, maltrato psicológico, depresión y problemas físicos. El rango de edad de las mujeres que asisten al proyecto es de 21 a 60 años. El cronograma de trabajo queda establecido un día a la semana los sábados de 11 a 13 hora.

La creación de los talleres tiene dos propósitos, la correcta alineación corporal del grupo y la expresión corporal como herramienta para soltar los traumas anquilosados en la mente y el cuerpo. Los talleres se basan en la técnica contemporánea y expresión corporal, y se estructuran con una previa Unidad Didáctica que está abierta a cambios según el estado físico y emocional de las participantes. Se comienza la clase realizando un scanner corporal de forma introspectiva (soma), más relacionado con un trabajo enfocado a Mindfulness, de esta manera visualizan como esta su cuerpo en ese momento, sin que se produzca ninguna alteración, también se observa cómo se encuentra la respiración. Aporta un estado de propiocepción, percibir el estado corporal y las sensaciones emocionales. Una vez hemos visualizado de manera introspectiva nuestro estado corporal y emocional, se realiza al principio de la clase unas explicaciones conceptuales para que sepan cómo debe estar el cuerpo alineado en su día a día, no solo para la clase de danza, sino para gestionar y crear unos hábitos saludables en el cuerpo, y así poco a poco poder gestionarlo de manera automática. Cada sesión semanal tendrá una explicación de una parte del cuerpo y su alineación, empezamos por los pies, en otra sesión se experimentó la alineación de pies y piernas con la inserción en la cadera, y se ha ido progresando en cadera, torso hasta finalizar en la cabeza. Esta alineación esta basada en los fundamentos de la colocación corporal (Pérez, 2009), para la opción de danza contemporánea y flamenco. Estos fundamentos analizan que una alineación perfecta del cuerpo se basa en; pelvis neutral, columna neutral, flexibilidad en el torso, una respiración óptima, cabeza en buen equilibrio y reducción del stress en cuello, estabilidad escapular, movilidad en las escápulas reduciendo tensión en los hombros, alineación rodillas con caderas, buen apoyo del pie ofreciendo un reparto homogéneo del peso del cuerpo (Pérez, 2009, p. 1)

A continuación, se realizará ejercicios coreografiados de danza, para poder observar y las participantes poder experimentar su alineación corporal en movimiento. Se inicia con un calentamiento para ir adquiriendo un estado de concentración, la cual será necesaria para el resto de la sesión, como así también generar una movilización de los músculos y articulaciones que nos prepare para las actividades más dificultosas, -muchas de ellas casi no tienen actividad física por lo que hay que incidir en un buen estado muscular para el momento de realizar un trabajo más libre en la expresión corporal, preparar el cuerpo para que no se lesionen y orientar a optimizar su mente en movimientos dancísticos-, es una llamada a la danza. El calentamiento esta coreografiado de manera que tiene motivación artística y sensaciones

emotivas, que les ayuda a entrar en visualizaciones de estados positivos, dirigiéndonos a las participantes para su aprendizaje con un lenguaje cotidiano.

Seguidamente se realiza un ejercicio que nos ayuda a poder disociar partes del cuerpo, se aísla la cadera, torso, hombro, muñeca con movimientos circulares, intentando que solo se mueva esa parte del cuerpo las adyacentes estén lo más estáticas posible, de este modo este ejercicio nos ayuda a desbloquear el cuerpo y poder mejorar la rigidez adquirida por las tensiones musculares.

Posteriormente, se realiza dos tipos de coreografías para adquirir movimientos que les ayude a expresar en las actividades más creativas con su cuerpo. La primera coreografía que se realiza se hará con música con una intensidad rápida, - les provoca alegría, reírse y así perder tensiones musculares-. En contraposición a la intensidad musical, se realiza una pequeña frase coreográfica con música de intensidad débil, se realiza movimientos por motores de movimiento, se pretende permitirles mantener la atención en el movimiento, creando un movimiento fluido y disociado por partes corporales, se crea una atmosfera de concentración plena y conjunta del grupo.

Por otra parte, en la parte de expresión corporal realizamos una toma de contacto con la emoción y con la escritura corporal, dejamos al cuerpo expresar y fluir. Escriben con el cuerpo a través de motores de movimiento las emociones vividas durante la semana, para despejar la mente de conflictos traumáticos o anquilosados en el cuerpo, surgidos en su día a día y así poder obtener la posibilidad de una mente relajada y un cuerpo sin tensiones.

Al finalizar la clase en algunas sesiones se ha vuelto a realizar otro scanner corporal para observar cómo se encuentra el cuerpo, el mismo ejercicio realizado al principio del taller para finalizar este bloque de actividad.

Por ultimo y como registro cada participante realizará un dibujo, dando como requisito pintar su alineación corporal y emocional. Esta actividad plástica se realiza durante tres sábados consecutivos para percibir su evolución.

Día 1: Apoyo de pie.



Figura 1.

Día 2: Vectores corporales, visualizar la cadera como un ángulo frontal.

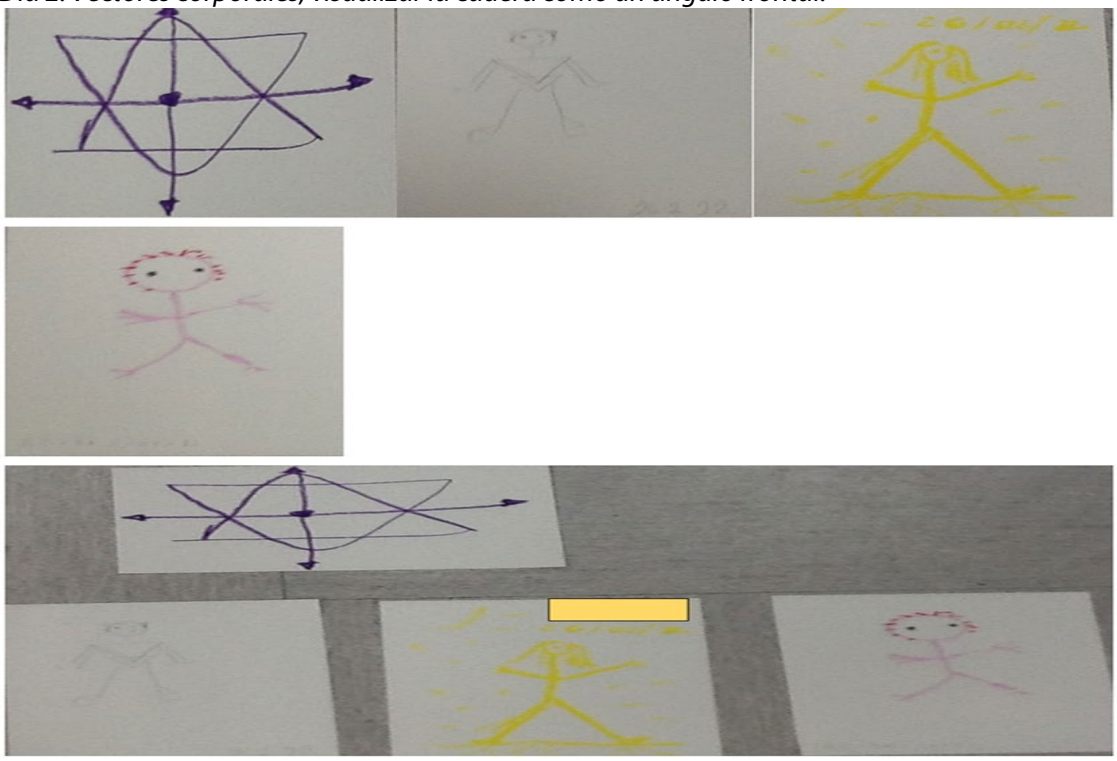


Figura 2.

Día 3: Cuerpo alineado y emoción.



Figura 3

4. Resultados.

Los resultados evidencian que la mayoría de los agentes presenta un cuadro de tensión muscular en especial en la zona de espalda y dorsales, en la mayoría de las participantes son zonas que tensionan ante una adversidad. La alineación corporal que tienen no es la correcta y eso les ocasiona en muchas de las participantes poder tener descompensaciones, en consecuencia, les hace forzar zonas corporales produciéndoles un posible desequilibrio entre los ejes anatómicos y así mismo malos hábitos corporales. También esa falta de alineación corporal les puede provocar una leve sustentación del equilibrio, les proporciona sentirse inestables al realizar actividades que requieren más agilidad y esfuerzo, de este modo les produce un rechazo realizarlas.

En cuanto al aislamiento de partes del cuerpo, en el ejercicio que realizamos de disociación de caderas, parte de pecho y abdomen, hombros, en la mayoría de las asistentes no se produce una disociación de la estructura ósea al realizar el ejercicio, en muchos de los casos se mueven en bloque de rodillas hacia arriba. Se puede percibir como en este tipo de ejercicios su estructura corporal en el momento de realizar cualquier movimiento que aislé una parte con otra va en bloque, aunque no exista ningún tipo de dolencia física en esa parte corporal para aislar, se produce un movimiento en bloque. Se puede apreciar como las asistentes de menor edad, logran en algunas partes corporales provocar aislar una parte de otra.

En la parte de expresión corporal se generan por parte de las participantes dejarse llevar por movimientos de impacto en brazos, para soltar tensiones y expresar sus historias, realizan poco movimiento de las extremidades inferiores quedándose más estáticas, casi no realizan transiciones espaciales, en la práctica se realizan ejercicios de aprendizaje de trayectorias para crear movimiento y no queden estáticas en el mismo lugar espacial de comienzo, eso les genera ejercitar más partes del cuerpo y moverse más por el espacio en que se realiza el ejercicio.

Por otra parte, después de meses de trabajo se encuentran más activas, hacen planes entre ellas para realizar deporte fuera del horario de los talleres del proyecto, como andar. Se aprecian con un tono muscular en aumento, un abdomen un poco más tonificado y eso provoca que se vean progresos en su vida cotidiana, al encontrase más agiles. Sugiere un progreso lento, pero motivador en su estado corporal y en consecuencia en su estado anímico al sentirse más agiles en sus actividades cotidianas, y en seguir los ejercicios de la clase con más ligereza.

La permanencia del estado de bienestar en ellas después de realizar el día del taller cada vez es más prolongada en el tiempo, me comentan en el feedback que en los primeros meses del taller la mejora de su estado físico y emocional le duraba horas, se aumentó la permanencia durante el día en el que se realiza la actividad y en estos momentos la conservan aproximadamente durante la semana de una sesión a la siguiente de danza y expresión corporal.

Por otro lado, al sentirse mejor anímica y físicamente les ha surgido diferentes progresos en su motivación; apuntarse a más clases de danza entre semana por cuenta propia, sugieren quedar entre ellas para salir andar.

5. Conclusiones.

En conclusión, el proyecto de investigación crea en los participantes hábitos de bienestar que les mejora la activación física, al sentirse mejor de sus dolencias o lesiones físicas y emocionales, -las cuales traían antes de realizar el taller de danza y expresión corporal-,

provoca un bienestar en su estado en general con ellas y con su entorno. Los progresos se están evidenciando con graduación lenta, pero el poder entender de una manera más conceptual la alineación del cuerpo y así poner en práctica estos conceptos en los ejercicios, les crea una memoria corporal que progresivamente se queda implícita en sus hábitos cotidianos. De la misma manera se pretende general herramientas para que las participantes por motivación propia puedan practicar actividades físicas fuera del ámbito de los talleres del proyecto de investigación. En definitiva, poder entender la alineación de su cuerpo para crear hábitos de bienestar les forja sentirse con un físico más ágil, un buen estado emocional que irá en aumento, esto provoca que motive a progresar en los talleres del proyecto de investigación, y se sienta cada día más libres, conscientes y felices en su movimiento para danzar su vida.

Referencias bibliográficas.

Baril, J. (1987). *La danza moderna*. Paidós

Conde, F. y Pérez, C. (2008, 10 de junio). La investigación cualitativa en salud pública. *España Salud Pública, 69*(2), 145-149.

https://pdfs.semanticscholar.org/c0ef/e06c1bc381ae5b05abbef306ccf0f7363a71.pdf

Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas*

cualitativas de investigación social. UC.

https://books.google.es/books?id=ks8oCAAAQBAJ&pg=PA7&dq=Flores,+R.+(2009)

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad.* Siglo veintiuno.

https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf

Gutiérrez, R. (2014). Diseño y desarrollo de estudios de casos a través de metodologías

artísticas de investigación.

http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/gutierrez_rosario.pdf

Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías: La

investigación-acción participativa. *Popular,* (1) 15-26.

Malinowski, B. (1973). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación, *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, 19-42.

Mills, C. W. (1959). *La imaginación sociológica*. Titivillus.

Peral, Carolina (2017, 1 de septiembre). ¿Podemos prevenir el trauma? Reflexiones del uso del arteterapia como vía para la prevención del trauma y el desarrollo de la resiliencia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión*, *12*, 277-292.

Pereira, T. (2009). El cuerpo enclaustrado. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, *4*, 27-42.

https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110027A

Pérez, E. (2009). Fundamentos de la colocación corporal [Manuscrito no publicado].

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez

Schinca, M. (1998). *Expresión Corporal*. Escuela Española.

Schinca, M. (2002). *Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Escuela Española.

Van Der Kolk, Bessel. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta*. Editorial Elefheria.

Walker, L. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Declée de brouwer.

https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2018/07/15/el-sindrome-de-la- mujer-maltratada/

Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la danza*. Aguazul.

Dominio afectivo en estudiantes universitarios: un análisis de sus actitudes hacia las matemáticas.

Cristina Pedrosa-Jesús. Universidad de Córdoba (España).
Carmen León-Mantero. Universidad de Córdoba (España).
David Gutiérrez Rubio. Universidad de Córdoba (España).
José Carlos Casas-Rosal. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

Las matemáticas son esenciales en nuestra sociedad: forman parte de nuestro patrimonio cultural; los conocimientos matemáticos, así como la resolución de problemas, son utilizados en distintas áreas profesionales; son el fundamento de la comunidad científica y técnica; y nos acompañan en nuestro día a día en la toma de decisiones. Phonapichat, Wongwanich y Sujiva (2014) también destacan la importancia de las matemáticas para el desarrollo personal y académico de las personas, por ello es una de las asignaturas troncales del sistema educativo, en todas las etapas educativas.

Sin embargo, las matemáticas son una de las asignaturas que más dificultad y rechazo provoca. La OCDE (2016) revela, en sus resultados del informe PISA de 2015, que el rendimiento matemático en España se sitúa por debajo de la media, siendo en Andalucía aún más bajo.

Ante esta situación, se hace necesario estudiar los factores que influyen negativamente en el aprendizaje de las matemáticas. Hilario Santana (2018) señala que estos factores pueden ser cognitivos, afectivos o sociodemográficos. En esta investigación, se estudian los factores afectivos a través del análisis de la actitud hacia las matemáticas, una de las variables más investigadas en las últimas décadas, dentro de la investigación sobre las matemáticas y los aspectos relacionados, ya que se considera una de las variables que más explica el rendimiento en la asignatura (Mato y De la Torre, 2010).

1.1. Definiciones.

El eje central de este estudio son las actitudes, de las cuales no hay una definición unánime, sino multitud de definiciones de las que hemos extraído distintas características que suelen ser comunes. La mayoría de los autores coinciden en describir la actitud como una disposición o predisposición; se adquieren en función de las experiencias y de las dotaciones psíquicas; determinan el comportamiento a través de las intenciones y las respuestas; pueden ser positivas o negativas; y se pueden dar hacia objetos, personas, conceptos o, en este caso, una asignatura, las matemáticas (Aiken, 1970; Allport, 1935; Gil, Blanco, y Guerrero, 2005; Hart, 1989; Pastor Ramos, 1983; Rokeach, 1968). Gal y Garfield (citado en Escalante Gómez, Repetto, and Mattinello (2012)) añaden que la actitud es un conjunto de emociones y sentimientos que surgen, en este caso, durante el estudio de las matemáticas. En la misma línea, Auzmendi (1992) señala que la actitud no se puede observar directamente, sino a través de los factores que aparecen a continuación y que son variables utilizadas en esta investigación.

La variable utilidad es estudiada por Auzmendi (1992) a través del valor y de la utilidad que creen que las matemáticas tienen en su presente y su futuro profesional, analizando si hay

asignaturas más importantes, si las matemáticas son una de las que creen más importantes, si prefieren tener trabajos en los que se utilicen o si esperan usarlas poco en su futuro profesional, y si querrían tener un mayor conocimiento de la materia.

Auzmendi (1992) describe ansiedad matemática como un sentimiento de temor que el estudiante manifiesta al enfrentarse a las matemáticas. Perez-Tyteca et al. (2011) añaden que la ansiedad es la ausencia de confort ligada a síntomas como nervios, miedo o bloqueo mental. Además, Ignacio et al. (2006) concretan que ese sentimiento está relacionado con la propia percepción del estudiante sobre su habilidad matemática, sus expectativas de rendimiento y sobre el valor de la materia.

El agrado hacia las matemáticas se refiere al disfrute que provoca en los estudiantes trabajar con ellas o hablar de ellas, además de si es una asignatura estimulante y si querrían inscribirse a cursos voluntarios de matemáticas (Auzmendi, 1992).

Hannula et al. (2016) describen la motivación como la razón por la que perseguimos algo según nuestros intereses y preferencias, y regulada por la cultura y las posibilidades de la persona. Aplicado a matemáticas, serían los intereses y objetivos que se tienen hacia las matemáticas. Auzmendi (1992) estudia la motivación hacia las matemáticas observando si los estudiantes la consideran una materia práctica e interesante.

La variable confianza es descrita por Auzmendi (1992) como el sentimiento de confianza en la propia habilidad matemática, y diversos autores, como Schunk (1991), relacionan la confianza con el autoconcepto, al cual define como la percepción que una persona forma de sí misma en base a las experiencias y evaluaciones externas importantes.

2. Metodología

Este artículo sigue una metodología no experimental, transeccional o transversal, cuantitativa y con un diseño exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta investigación educativa pretende influir en los educadores y las instituciones educativas, a través de la exposición de una situación problemática real que sucede en el ámbito educativo, la cual necesitará la adquisición de una perspectiva educativa diferente para solucionarse (McMillan y Schumacher, 2005).

2.1. Objetivos.

El objetivo general de este artículo consiste en analizar las actitudes hacia las matemáticas que presentan los estudiantes universitarios. Para lograr este objetivo principal, formulamos los siguientes objetivos específicos:

- Detallar, ítem por ítem, las actitudes hacia las matemáticas en general que presentan los estudiantes universitarios.
- Describir las actitudes hacia las matemáticas que presentan los estudiantes universitarios en cada uno de los componentes que la forman.

2.2. Instrumento.

Tras la revisión de los distintos instrumentos utilizados en los trabajos de las últimas décadas relacionados con la actitud hacia las matemáticas y, en general, con cualquier aspecto afectivo en algún área de la materia, se encontraron algunas técnicas cualitativas, como entrevistas (Tyteca, Parrilla y Martínez, 2013) o preguntas abiertas (Pedrosa-Jesús, 2016), pero lo más frecuente es la utilización de técnicas cuantitativas, como las escalas tipo Likert.

Habiendo decidido la utilización de una escala tipo Likert para este estudio, se seleccionó la escala de actitudes hacia las matemáticas propuesta por León-Mantero et al. (2020). Se trata de una modificación de la escala de actitudes hacia las matemáticas que Auzmendi (1992) diseñó, tras la escala hacia la estadística (Auzmendi, 1991), y validó con un total de 1221 estudiantes españoles. La escala de Auzmendi (1992) ha sido la más utilizada en el estudio de las actitudes hacia las matemáticas, en el entorno español e hispano, en las últimas décadas (Álvarez y Soler, 2010; León-Mantero, Maz-Machado y Jiménez-Fanjul, 2015; Chávez, García y Kramer, 2019), y León-Mantero (2020) realizan una calibración del instrumento, mejoran la agrupación de los ítems y miden cada componente otorgando a cada ítem la importancia que le corresponde dentro del mismo.

Este instrumento es una escala tipo Likert con un total de 22 ítems. Los estudiantes que respondan al cuestionario deberán elegir, para cada ítem, entre las siguientes opciones de respuesta:

1. Totalmente desacuerdo
2. Desacuerdo
3. Neutral
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Además, estos ítems se agrupan formando 5 factores dimensionales que son los siguientes:

Factor dimensional	Ítems
Utilidad	1, 6, 21
Ansiedad	2, 7, 12, 15, 17 y 22
Agrado	4, 9, 14, 19 y 24
Motivación	5, 10 y 25
Confianza	3, 8, 13, 18 y 23

2.3. Recogida de datos.

Para la recogida de datos a través del cuestionario descrito anteriormente, se seleccionó una muestra con un total de 1293 estudiantes de la Universidad de córdoba que estaban cursando el primer año de su carrera universitaria. Esta muestra se creó de forma aleatoria y heterogénea, entre la que se encuentran estudiantes hombres y mujeres, de distintas carreras como: Grado en Ingeniería Agroalimentaria, Grado en Biología, Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Grado en Educación Infantil, Grado en Ingeniería Informática, Grado en Educación Primaria y Grado en Turismo.

Estos estudiantes cumplimentaron la encuesta de forma voluntaria, anónima y sin límite de tiempo, después de que se les explicara las instrucciones para hacerlo y el objetivo de la misma. Como parte del cuestionario, se solicitaron también algunos datos personales como edad o género.

2.4. Técnica de análisis.

Una vez recogidos los datos, se utilizó un programa estadístico usado con mucha frecuencia en ciencias sociales y aplicadas: SPSS (Versión 23.0; Nie, Hull and Bent, 2016).

Se comenzó con la tabulación de datos, sin olvidar que los ítems redactados de forma negativa deben invertirse. Posteriormente, se crearon las variables Actitud (con una media aritmética de los 22 ítems) y la de cada componente (con medias ponderadas en función de la

importancia que tiene cada ítem dentro del mismo, cuyas diferencias se muestran en la Tabla 1).

Dimensión	Ítem	Estimación
Agrado	P4	0,751
	P9	0,718
	P14	0,869
	P24	0,621
	P19	0,641
Ansiedad	P17	0,764
	P2	0,740
	P22	0,807
	P7	0,694
	P12	0,694
	P15	0,571
Motivación	P5	0,539
	P10	0,687
	P25	0,696
Confianza	P8	0,783
	P18	0,615
	P3	0,608
	P23	0,564
	P13	0,754
Utilidad	P6	0,614
	P1	0,710
	P21	0,535

Tabla 9. Coeficientes de estimación.

3. Resultados.

El análisis de la variable Actitud, extraída a través de la media aritmética de los 23 ítems, muestra una media de 53,456, con una desviación típica de 14,692, lo que revela una actitud neutra, ni positiva, ni negativa.

Para entender mejor este resultado, a continuación, se analiza la actitud en detalle, estudiando cada uno de los ítems de forma independiente y cada uno de los componentes que la forman.

3.1. Resultados por ítem.

Al analizar los resultados obtenidos en cada ítem, de forma independiente, descubrimos que todos los ítems se encuentran entre los valores 2,14 y 4,07, revelando una actitud media-alta.

El ítem con el valor más alto, el único por encima de 4, es el 20 "Me provoca una gran satisfacción el llegar a resolver problemas de matemáticas" (4,07). Por debajo de este, pero aún con valores altos, por encima de 3,5, encontramos los ítems 1 "Considero las matemáticas como una materia muy necesaria en mis estudios" (3,87), 23 "Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas" (3,80) y 11 "Tener buenos conocimientos de matemáticas incrementará mis posibilidades de trabajo" (3,61).

Estadísticos descriptivos	Media	Desviación típica
1. Considero las matemáticas como una materia muy necesaria en mis estudios	3,87	0,973
2. La asignatura de matemáticas se me da bastante mal	2,97	1,210
3. Estudiar o trabajar con las matemáticas no me asusta en absoluto	3,11	1,111
4. Utilizar las matemáticas es una diversión para mí	2,65	1,071
5. La matemática es demasiado teórica como para que pueda servirme de algo	3,10	1,195
6. Quiero llegar a tener un conocimiento más profundo de las matemáticas	3,35	1,056

7. Las matemáticas es una de las asignaturas que más temo	2,93	1,377
8. Tengo confianza en mí mismo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas	3,06	1,100
9. Me divierte el hablar con otros de matemáticas	2,14	1,040
10. Las matemáticas pueden ser útiles para el que decida realizar una carrera de "ciencias", pero no para el resto de los estudiantes	3,24	1,327
12. Cuando me enfrento a un problema de matemáticas me siento incapaz de pensar con claridad	3,02	1,071
13. Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas	2,96	1,062
14. Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí	2,74	1,076
15. Espero tener que utilizar poco las matemáticas en mi vida profesional	3,14	1,121
17. Trabajar con las matemáticas hace que me sienta muy nervioso/a	3,02	1,188
18. No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de matemáticas	2,93	1,101
19. Me gustaría tener una ocupación en la cual tuviera que utilizar las matemáticas	2,58	1,134
20. Me provoca una gran satisfacción el llegar a resolver problemas de matemáticas	4,07	1,036
21. Para mi futuro profesional la matemática es una de las asignaturas más importantes que tengo que estudiar	3,08	1,055
23. Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas	3,80	0,994
24. Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de matemáticas de los que son obligatorios	2,50	1,107
25. La materia que se imparte en las clases de matemáticas es muy poco interesante	3,16	1,087

Tabla 10. Medias obtenidas por ítem.

En el lado opuesto, cercano al 2, encontramos en el ítem 9 "Me divierte el hablar con otros de matemáticas" (2,14), seguido por los siguientes ítems, aunque todos ellos por encima del 2,5: 24 "Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de matemáticas de los que son obligatorios" (2,50), 19 "Me gustaría tener una ocupación en la cual tuviera que utilizar las matemáticas" (2,58), 4 "Utilizar las matemáticas es una diversión para mí" (2,65) y 14 "Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí" (2,74).

3.2. Resultados por componente.

Cuando analizamos los factores dimensionales que componen la actitud, creando cada ítem en función de la media ponderada de los ítems que lo forman, según la importancia que tenga cada uno de ellos para el propio componente, se observa que solo hay un componente con un valor por debajo del valor neutro: el Agrado (39,795). Todos los demás valores se encuentran por encima del valor neutro, sin embargo, ninguno de ellos se aleja de este valor, siendo el componente Utilidad, con una media de 63,693, el que muestra un valor más positivo. Por tanto, las dimensiones Ansiedad (51,352), Confianza (54,427) y Motivación (58,249) se sitúan en valores neutros.

Componente	Media ponderada	Desv. típica
Agrado	39,795	22,118
Ansiedad	51,352	23,748
Motivación	58,249	23,520
Confianza	54,427	20,707
Utilidad	63,693	20,270

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de factores propios ponderados.

4. Conclusiones.

Este estudio revela, en general, una actitud ligeramente positiva, aunque cercana al valor neutro. Este resultado no coincide con la mayor parte de la literatura que encontramos sobre la actitud hacia las matemáticas, la cual señala que los estudiantes suelen manifestar una

actitud negativa hacia las matemáticas. Sin embargo, aunque pocas, algunas investigaciones como la de Karjanto (2017) muestran conclusiones similares a la de este estudio, revelando una actitud positiva en sus estudiantes.

En un análisis más detallado de la actitud, por ítem, se descubre la importancia que los estudiantes otorgan a las matemáticas, ya que consideran que estudiarlas les será beneficioso para sus carreras, para conseguir trabajo en el futuro. Es decir, valorando la importancia que las matemáticas tienen en su vida académica y laboral, coincidiendo con los resultados hallados por Maz-Machado, León-Mantero, Casas, y Renaudo (2015) en estudiantes universitarios de ingeniería. Asimismo, la mayoría de los estudiantes manifiestan tener sentimientos positivos cuando logran resolver problemas matemáticos, además de sentir confianza en sí mismos para considerarse capaces de dominar la materia. En este sentido, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia las matemáticas. Por el contrario, se comprueba que la mayoría de los estudiantes no encuentran divertido hablar de matemáticas, ni utilizarlas

Las conclusiones extraídas del análisis de las dimensiones que componen la actitud muestran que los estudiantes valoran, sobre todo, la utilidad que tienen las matemáticas para sus vidas, sin embargo, destaca el desagrado que sienten hacia la materia, señalando que no les divierte ni usarlas, ni hablar de ellas.

De estas conclusiones, destaca el desagrado de los estudiantes por una asignatura que consideran útil, lo que sugiere la necesidad de revisar la metodología utilizada para enseñar las matemáticas y proponer unas nuevas. Estas irían enfocadas a cambiar la actitud negativa hacia las matemáticas en cuanto al desagrado hacia la materia, y mejorar la falta de confianza en sí mismos, la motivación o la ansiedad, dimensiones en las cuales señalan valores neutros.

Referencias bibliográficas.

Aiken, L. R. J. (1970). Affective Factors in Mathematics Learning: Comments on a Paper by Neale and a Plan for Research. *Journal for research in mathematics education*, *1*(4), 251-255.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.

Álvarez, Y., & Soler, M. R. (2010). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de ingeniería en universidades autónomas venezolanas. *Revista de pedagogía*, *31*(89), 225-249.

Auzmendi, E. (1991). *Evaluación de las actitudes hacia la estadística en alumnos universitarios y factores que las determinan* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto.

Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitaria: características y medición*. Mensajero.

Chávez, M. E. E., García, E. M., & Kramer, C. A. R. (2019). Confirmatory Model to Measure Attitude towards Mathematics in Higher Education Students: Study Case in SLP Mexico. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *14*(1), 163-168.

Escalante Gómez, E., Repetto, A. M., y Mattinello, G. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit*, *18*(1), 15-26.

Gil, N., Blanco, L., y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. Unión, *Revista iberoamericana de educación matemática, 2*, 15-32.

Hannula, M. S., Di Martino, P., Pantziara, M., Zhang, Q., Morselli, F., Heyd-Metzuyanim, E., Lutovac, S., Kaasila, R., Middleton, J. A., & Jansen, A. (2016). Attitudes, Beliefs, Motivation, and Identity in Mathematics Education. In M. S. Hannula, P. Di Martino, M. Pantziara, Q. Zhang, F. Morselli, E. Heyd-Metzuyanim, S. Lutovac, R. Kaasila, J. A. Middleton, & A. Jansen (Eds.), *Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education* (pp. 1-35): Springer International Publishing.

Hart, L. E. (1989). Describing the affective domain: Saying what we mean. In D. B. McLeod & V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving* (pp. 37-45). Springer-Verlag.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGRAW-HILL.

Hilario Santana, H. (2018). Relaciones e influencia de los factores afectivos, cognitivos y sociodemográficos en el rendimiento escolar en Matemáticas. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 2*(2), 7-25. https://doi.org/hvpm

Ignacio, N. G., Barona, E. G., & Nieto, L. B. (2006). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(1), 47-72.

Karjanto, N. (2017). Attitude toward mathematics among the students at Nazarbayev University Foundation Year Programme. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 48*(6), 849-863.

León-Mantero, C., Maz-Machado, A. y Jiménez-Fanjul, N. (2015). Identificando las actitudes hacia las matemáticas en los estudiantes para maestro. Comunicación presentada en 17 JAEM, del 5 al 8 de julio en Cartagena, España.

León-Mantero, C., Casas-Rosal, J. C., Pedrosa-Jesús, C., & Maz-Machado, A. (2020). Measuring attitude towards mathematics using Likert scale surveys: The weighted average. *Plos one*, *15*(10), e0239626.

Mato Vázquez, M. D., de la Torre Fernández, E. (2010). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. En M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), Investigación en Educación Matemática XIII (pp. 285-300). SEIEM.

Maz-Machado, A., León-Montero, C. M., Casas, J. C. y Renaudo, J. (2015). Attitude towards mathematics of computer engineering students. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 8*(2), 127-133.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.

Nie, N., Hull, C. y Bent, D. (2016) IBM SPSS Statistics (Version 23.0) [Programa Informático]. IBM SPSS. https://cutt.ly/gHIRqJP

OCDE (2016) Pisa 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. https://onx.la/5d359

Pastor Ramos, G. (1983) Conducta interpersonal. Ensayo de Psycología social sistemática. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Pedrosa-Jesús, C. (2016). *El dominio afectivo de los estudiantes para maestro de primaria en resolución de problemas matemáticos* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Huelva. [No publicado].

Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L., & Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *29*(2), 237-250.

Phonapichat, P., Wongwanich, S., & Sujiva, S. (2014). An analysis of elementary school students' difficulties in mathematical problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 3169-3174.

Rokeach, M. (1968). *Belief, Attitudes, and Values*. Jorsey-Bass.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Tyteca, P. P., Parrilla, J. M., & Martínez, E. C. (2013). Afecto y matemáticas. Diseño de una entrevista para acceder a los sentimientos de alumnos adolescentes. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (4), 65-82.

ABP en Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño.

Sheila Gonzalez-Mardones. Universitat de Barcelona (España).

Albert Abella Nosàs. Arsenal Escola d'Art i Disseny (España).

1. Introducción.

Este estudio de caso recoge la estrategia de implementación integral llevada a cabo entre los cursos 18-19 - 20-21 en la Escuela de Arte y Diseño Arsenal, de Vilafranca del Penedés, de un modelo pedagógico basado en la metodología ABP para todos sus ciclos de Grado Superior.

La Escuela de Arte y Diseño Arsenal imparte ciclos formativos tanto de Grado Medio como de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño. La aplicación metodológica se hace únicamente para Grado Superior, donde se imparten dos ciclos de la familia de Comunicación Gráfica y Audiovisual (LOE) que son Gráfica Impresa y Gráfica Audiovisual y uno de joyería (LOGSE) que es Joyería Artística. Los 3 son ciclos que, a pesar de sus diferencias sustanciales, pertenecen a la disciplina del diseño y por ello comparten bases conceptuales y proyectuales comunes. El diseño es una disciplina proyectual en la que el trabajo en equipo y, habitualmente en equipo multidisciplinar, es lo más común en la realidad profesional. Como decía Bruno Munari "el diseñador es un proyectista dotado con sentido estético que trabaja para la comunidad. El suyo no es un trabajo personal sino de grupo: el diseñador organiza un grupo de trabajo según el problema que tiene que resolver" (Munari, 2003, p. 38). Por ello es necesario que la formación no solo responda a la adquisición de conocimientos sino también de competencias transversales y específicas que permitan a los futuros profesionales moverse, relacionarse y actuar en un mundo profesional cada vez más complejo y más intrincado con el contexto que nos rodea. Bien es sabido que, como dice André Ricard en sus conversaciones con estudiantes de diseño, el diseño tiene una influencia directa sobre lo que ocurre en nuestra sociedad, y la creatividad tiene un grado de poder importante en ella. Afirma que el diseñador debe estar preparado para poder ejercer este poder con plena responsabilidad. (Ricard, 2008)

El ABP es considerada una metodología de aprendizaje activo donde se convierte al estudiante en artífice de su propio aprendizaje y no en un mero espectador (Manresa, Gil-Domenech, Berbegal-Mirabent, 2020). Contreras (2021) afirma que se trata de una metodología que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades en la resolución de problemas y toma de decisiones. Si comparamos esta definición con la que hace Vigneli sobre el diseño, al compararlo con el arte, "La diferencia entre un pintor un diseñador es la siguiente: el pintor está resolviendo un problema propio. El diseñador resuelve un problema ajeno" (Williams, 2005, p. 7) podemos ver como el autor asume la resolución de problemas como aquello a lo que se dedica profesionalmente un diseñador. No es de extrañar entonces que se contemple el ABP como una metodología natural y lógica de aplicación en la enseñanza del diseño.

El punto de partida de este proyecto pedagógico es lo que el centro denominó Módulo diseño. El módulo diseño es una experiencia previa aplicada durante cuatro cursos que restaba horas de 7 módulos considerados instrumentales, para generar un módulo nuevo, común y transversal dónde trabajar los conceptos de las 7 materias de forma integral y a través de

proyectos prestando especial atención en el aprendizaje metodológico, aspecto esencial para cualquier diseñador pero que el currículum no recoge de forma explícita.

Tras esta experiencia, y valorando lo positivo de sus resultados, el equipo directivo se plantea como llevarla más allá y aplicarla no solo a una parte del primer cuatrimestre, si no a la totalidad del programa formativo y ofrecer en con ello toda la formación de Grado Superior basada en la metodología ABP. El objetivo no era que cada docente en su parcela aplicara esta metodología, sino hacer desaparecer las asignaturas o módulos tradicionales y trabajarlos todos, sin excepción, de forma íntegra y coordinada a través de proyectos de diseño.

1.1. Justificación.

Son tres los elementos que motivan la implantación del sistema metodológico: la estanquidad de los currículos formativos, la poca vinculación de los modelos educativos con la sociedad y con la realidad laboral, la búsqueda de una mejor preparación profesional, así como evitar el abandono o la pérdida de interés por parte del alumnado.

La evolución de las leyes de educación y los currículos de estudios de la formación profesional en España han tendido a una cada vez mayor especialización. Lo que se asemeja a aquello que Victor Papenek definia como bancarrota moral y filosófica de las universidades y escuelas de diseño de querer formar estudiantes para que lleguen a ser especialistas "verticales" y estrechos cuando lo que verdaderamente necesita la sociedad son generalizadores o sintetizadores "horizontales" y amplios. (Papanek, 2014). Para este teórico del diseño (2014) "lo ideal sería que jóvenes inquietos de cualquier edad se reunieran para abordar el diseño. Lo cual significaría aprender, estudiar, darse clases unos a otros, experimentar, emprender investigaciones y discusiones, y entrar en contacto mutuo con otras personas dedicadas a otras especialidades que normalmente no están sumidas en el apartado del diseño." (p. 279). Esta visión de lo que debería ser la formación en diseño dista mucho del sistema de enseñanza tradicional. A esto se suma la poca relación que se establece entre la formación por contenidos con la realidad profesional. El campo del diseño es una disciplina en constante cambio y evolución. Una disciplina fuertemente condicionada por los cambios tecnológicos, sociales y culturales del momento en la que el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación se tornan competencias indispensables para cualquier profesional. Del mismo modo el trabajo en equipo. Se suele demandar al diseñador que sea una especie de hombre orquesta que sepa hacer de todo, pero bien es cierto que la profesión es cada vez más colaborativa, pues intentar ser especialista de todo acaba siendo sinónimo de no ser especialista de nada. Por ello el trabajo sobre el pensamiento crítico resulta fundamental, como plantea Lázaro (2017) parafraseando a Lamer y Mergendiller (2011) para responder a las preguntas clave que articulan los proyectos, los alumnos necesitan hacer mucho más que memorizar información. Deben usar habilidades complejas para ordenar sus ideas y a aprender a trabajar en equipo y esto requiere de pensamiento crítico.

Por último, la formación estanca por asignaturas en ocasiones hace que el alumno focalice su interés únicamente en aquellas asignaturas que le resultan atractivas y olvide aquellas que requieren de mayor esfuerzo llevándole a fracasos y abandonos. Con una metodología basada en proyectos, tal y como defendía William Kilpatrick, en la presentación formal de su teoría en 1918, es el interés del alumno el que debe determinar la elección de sus trabajos (Contreras, O., Gutiérrez, D. 2021). Se apuesta, con ello, por un sistema en el que el alumno tiene siempre la libertad de llevar los proyectos a su lugar o foco de interés, aprender los conocimientos y a asumir las competencias de una forma más abierta, potenciando sus capacidades y aprovechando las capacidades de sus compañeros, generando una mayor cohesión grupal y favoreciendo la integración y el respeto mutuo.

2. Metodología.

2.1. Planificación

La planificación de esta estrategia formativa pivota sobre cuatro ejes.

El primero es la voluntad de potenciar el aprendizaje interdisciplinar y colaborativo entre los alumnos de los 3 ciclos que imparte el centro. Los alumnos deben cursar sus estudios juntos como un único grupo siempre que sea posible. El trabajo transversal con perfiles que tienen intereses diferentes enriquece sobremanera la educación y la experiencia. Como defienden Luque y Lalueza (2013) "el aprendizaje mediante la colaboración puede ser entendido como descubrimiento conjunto, pues se confrontan puntos de vista distintos y se produce, por consiguiente, un conflicto sociocognitivo que actúa como motor de cambio" (p.470). Como contrapunto al conocimiento absoluto y como potenciador del pensamiento crítico.

Esto requiere de un análisis profundo de los módulos de los distintos ciclos y de su división por cuatrimestre y no por cursos académicos como suele ser habitual. Durante el primer cuatrimestre se impartirán todas aquellas asignaturas consideradas instrumentales y que son comunes a los 3 ciclos formativos impartidos en el centro (Diseño gráfico impreso, audiovisual y joyería). Durante el segundo cuatrimestre se impartirán las asignaturas básicas de especialidad. Joyería artística funciona como grupo independiente y en el caso de los dos ciclos de Diseño gráfico se sigue compartiendo grupo, pues las asignaturas básicas de especialidad son comunes. Por último, el tercer y cuarto cuatrimestre, es donde se impartirán las asignaturas específicas de cada ciclo funcionando en tres grupos independientes.

Cuatrimestre/Ciclo F.	Gráfica Impresa	Gráfica audiovisual	Joyería Artística
Primer cuatrimestre	Medios informáticos Hª de la especialidad Fundamentos de la representación y la expresión visual Teoría de la imagen Proyectos de la especialidad Volumen	Medios informáticos Hª de la especialidad Fundamentos de la representación y la expresión visual Teoría de la imagen Proyectos de la especialidad Volumen	Diseño asistido por ordenador Hª de la especialidad Dibujo artístico Teoría de la imagen Proyectos de la especialidad Volumen
Segundo cuatrimestre	Formación y orientación laboral Hª de la especialidad Fotografía Recursos tipográficos Proyectos de la especialidad	Formación y orientación laboral Hª de la especialidad Fotografía Recursos tipográficos Proyectos de la especialidad	Formación y orientación laboral Hª de la especialidad Proyectos de la especialidad Dibujo técnico Modelado y maquetismo Taller de joyería
Tercer y cuarto cuatrimestre	Proyecto Integrado Proyectos de la especialidad Técnicas de expresión gráfica Fundamentos del Diseño gráfico Tipografía Producción gráfica industrial FEP	Proyecto Integrado Proyectos de la especialidad Lenguaje y tecnología audiovisual Guion y estructura narrativa FEP	Proyecto Final Proyectos de la especialidad Dibujo Técnico Modelado y maquetismo Taller de joyería

Tabla 1. Distribución de módulos y asignaturas por cuatrimestres. Elaboración propia

El segundo de los ejes es el trabajo transversal des de todas las asignaturas de los diferentes ciclos. Ninguna asignatura debe quedar aislada de las demás y todas deben tener su espacio en los proyectos planteados. Superando de este modo lo que Vergara (2015) define como modelos de enseñanza que diseccionan el saber en materias inconexas ofreciendo a los alumnos contenido inamovible y alejado de la realidad en la que viven. Esta voluntad obliga a establecer un programa formativo completamente coordinado dónde todo el equipo docente debe asumir su rol y su papel de forma activa dentro del equipo. Se establecerán dos excepciones: el Proyecto Integrado (LOE) o Proyecto Final (LOGSE) y la asignatura de FEP, desarrollada durante el segundo curso y destinada al trabajo sobre proyectos reales con clientes reales.

El tercero de los ejes es la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Mediante una formación en Metodología ABP, el profesorado diseña un programa formativo que establece al alumno como centro de la formación. Su implicación es fundamental en la orientación que toman los proyectos de diseño, en la elaboración de temporalizaciones y en el proceso de evaluación.

Por último, el cuarto de los ejes es el cumplimiento normativo de forma total. Se debía proponer un sistema de aprendizaje que permitiera una relación directa y transparente entre la formación ofrecida y el currículum oficial que fuera aprobada y validada por la inspección del centro y los organismos pertinentes.

2.2. Adaptación curricular. Cómo convertir una formación parcelaria y vertical en horizontal y transversal.

Los currículos formativos de Artes plásticas y diseño se articulan en Módulos. Cada Módulo se subdivide en Unidades de Formación (en adelante UF) y éstas a su vez en Resultados de Aprendizaje (en adelante RA). En paralelo para cada estudio se definen unas competencias específicas de ciclo y unas competencias transversales. La normativa marca que la evaluación final de un módulo se debe hacer por UF y que la superación de todas las UF supone la superación del módulo, así como la superación de todos los módulos supone la superación del Ciclo.

En lugar de abordar el problema desde una visión macro (asignaturas o módulos) se hace desde una visión micro y se trabaja desde la unidad de evaluación más pequeña que son los Resultados de Aprendizaje. De este modo las asignaturas desaparecen para dar lugar a un horario abierto con docentes y aulas, pero sin asignaturas asociadas.

Teniendo en cuenta los módulos que intervienen en la formación, cada uno de los cuadrimestres se prepara un equipo docente multidisciplinar que cubra con sus especialidades la totalidad de los contenidos a abordar. A partir de ahí, los equipos se reúnen para diseñar la planificación y los enunciados. Se plantean entre unos 4 y 6 proyectos por cuatrimestre con una duración de entre 3 y 6 semanas. Estos proyectos se definen de forma global teniendo en cuenta que queden cubiertos todos los resultados de aprendizaje de los módulos asociados al cuatrimestre.

Así, todo resultado de aprendizaje, al que previamente se le habrá aplicado una ponderación para su posterior calificación, estará asociado a uno o varios proyectos del cuatrimestre correspondiente, que según su duración o complejidad también se ponderaran entre ellos para calcular la nota final de la UF.

Para cada cuatrimestre de los tres ciclos se prepara una tabla de asignación de RA que es pública y que el alumno puede consultar a través del Campus Virtual del centro. En la figura 1 se puede ver un fragmento de esa tabla.

1r Quadrimestre curs 2018-19. ABP
Pes i distribució dels resultats d'aprenentatge (Mòdul - UF - RA - Projecte)

Gràfica audiovisual / Gràfica impresa / Joieria artística							%	Projecte 1	Projecte 2	Projecte 3	Projecte 4
Mòdul	ECTS	UF		ECTS	RA			Jo, marca registrada	Violències	Intervenció cos	Intervenció a l'espai urbà
Volum / projectes	6	1	Espai	2	1.1	Desenvolupa les capacitats d'anàlisi, de percepció visual, tàctil, motriu i de comprensió espacial.	33		X		
					1.2	Analitza el concepte d'espai i la seva importància en els processos de creació artisticoplàstica i l'aplica a l'especialitat.	33		X		X
					1.3	Investiga, experimenta i valora solucions creatives amb diferents tècniques volumètriques.	33			X	X
		2	Forma: anàlisi, estructura, representació	2	2.1	Representa volumètricament tant les formes de l'entorn com les de creació pròpia.	20				X
					2.2	Identifica els materials, tècniques i procediments volumètrics més usuals i els utilitza amb destresa com a eines bàsiques per a la recerca i definició de formes i per a la comunicació volumètrica d'idees.	20	X		X	
					2.3	Construeix volums amb diferents mètodes jugant amb el concepte espacial.	15				X
					2.4	Desenvolupa la sensibilitat estètica, la creativitat, l'expressivitat personals.	20		X		
					2.5	Comprèn i aplica el volum com un procés ordenat d'anàlisi, de síntesi i de representació espacial.	25				X
		3	Forma: expressió, comunicació, interpretació, valoració	2	3.1	Interpreta una obra en el seu context de creació, valorant els seus condicionants (personals, artístics, econòmics, culturals i altres).	50			X	
					3.2	Valora la creació i l'obra tridimensional tenint en compte criteris externs (coneixements sobre la matèria i altres) i interns (el gust, la sensibilitat propis i altres).	50		X	X	
Gràfica audiovisual / impresa											
Fonaments de la representació i expressió visual.	6	1	Elements plàstics i visuals. Morfologia i dinamisme de la composició.	2	1.1	Raona el plantejament, fa recerca i analitza adequadament els referents visuals bi i tridimensionals pel que fa a la morfologia i el dinamisme dels elements de la representació.	25	X			
					1.2	Comprèn els fonaments de la composició, les funcions dels elements plàstics i visuals, els seus comportaments i interrelacions. Estructura, raona, argumenta i usa adequadament els aspectes formals, estètics i simbòlics de la representació visual.	25	X			
					1.3	Explora el comportament dels elements plàstics i visuals, la morfologia i el dinamisme de la composició, exercita la capacitat d'ideació, i desenvolupa la sensibilitat estètica en el procés de creació per a la representació gràfica de missatges.	25	X	X	X	X
					1.4	Desenvolupa el procés metodològic i usa adequadament els elements, materials, tècniques i instruments propis del llenguatge plàstic i visual, en la representació gràfica d'imatges.	25	X	X	X	X

Figura 1: Fragmento de la tabla de relación de Módulos, UF y RA con los proyectos del cuatrimestre. Elaboración: Equipo docente Escuela Arsenal.

2.3. Equipos docentes.

El equipo docente es diferente para los cuatrimestres del primer curso y se mantiene estable en los cuatrimestres tres y cuatro que corresponden al segundo curso y dónde se imparten los contenidos de especialidad.

Durante el primer cuatrimestre, momento en que se trabajan las asignaturas instrumentales el equipo docente se compone de entre 7 y 9 docentes de diferentes disciplinas entre ellas el dibujo, el tratamiento volumétrico, los medios informáticos, la teoría de la imagen, la historia del diseño, etc. Se intenta que en este momento inicial siempre haya dos docentes al mismo tiempo en el aula para así ofrecer una visión más amplia y fomentar el espíritu crítico de los alumnos. Ofrecer y tratar los problemas desde diferentes puntos de vista ayudan al alumno a comprender que no hay una única opción buena, con lo que aprenden a argumentar a través del diálogo y de la propia argumentación. En el segundo, tercer y cuarto cuatrimestres los grupos de alumnos se separan y los equipos docentes se reducen a 4 profesores por equipo, ahora sí, especialistas de cada uno de los 3 ciclos.

Los equipos docentes se reúnen antes del inicio del semestre y al finalizarlo para establecer las líneas de actuación del curso vigente y para evaluar el funcionamiento y los resultados del mismo, planteando mejoras para la próxima edición.

Durante el desarrollo del curso se establecen reuniones semanales o quincenales de coordinación, seguimiento y evaluación. Resulta de vital importancia la correcta coordinación de todos los miembros del equipo y andar todos hacia la misma dirección para no generar contradicciones que generen desconfianza en el alumnado.

2.4. Diseño de enunciados.

Los equipos docentes diseñan los enunciados de los proyectos siguiendo una plantilla modelo y estableciendo los condicionantes siempre respetando los RA asociados a cada proyecto y dirigiendo los objetivos, por un lado, a la consecución de los RA y por otro, al trabajo de las competencias, tanto específicas de ciclo, como transversales.

Todos los enunciados dan respuesta de forma detallada a los siguientes puntos: Descripción, Justificación, Condicionantes, Objetivos, Fases de desarrollo, Entregas y formatos (incluye el tipo de evaluación que se aplica a cada entrega), Temporización y Materiales y referencias. El objetivo es ofrecer como dice Lázaro (2017) una visión global de lo que se espera construir, determinando un contexto y una razón para aprender, entender y aplicar la información y los conceptos asociados a cada proyecto.

Los enunciados se acompañan de una temporización concreta que permite valorar al alumno, desde el inicio del proyecto, los pasos y las fases que deberá realizar. Éstas siempre se corresponden con las habituales en los sistemas metodológicos que se usan en el diseño: Investigación, Proyectación, Construcción y Presentación. En algunos casos, mayormente en el segundo curso, las temporalizaciones se entregan de forma parcial dejando en manos del alumno la distribución y gestión de su tiempo. Competencia esencial para desarrollar después su actividad laboral de forma efectiva y rentable.

2.5. Diseño del sistema de evaluación.

El sistema de evaluación es único para todos los cursos y se acuerda por Claustro académico. Incluye tres tipos de valoraciones.

- Evaluaciones binarias
- Evaluaciones de profesorado
- Coevaluaciones o evaluaciones colectivas

Las evaluaciones binarias suponen el 10% de la nota final de un proyecto y pueden ser de dos tipos: controles o *checks*. Los controles son mecanismos de seguimiento de la actividad que garantizan que el alumno consulta y comenta sus avances con el docente. Tienen como función hacer un seguimiento activo de los proyectos y fomentar el comentario y el diálogo entre el docente y el grupo clase. Los *checks* marcan conocimientos fundamentales e imprescindibles para superar el proyecto. Si por ejemplo en un proyecto se trabaja con una determinada herramienta informática, y es necesario que el alumno aprenda a usarla, se establece como entrega obligatoria a superar, que una parte de la actividad o ella en su totalidad esté realizada con un programa concreto. Esto supone una garantía y control de la asunción de los conceptos imprescindibles. La no superación de los *checks* supone el suspenso del proyecto y la necesidad de presentarlo de nuevo en periodo de recuperaciones. La evaluación binaria recibe ese nombre porque se evalúa con 0 o 1, dónde 0 quiere decir no superado y 1 quiere decir superado.

Las evaluaciones del profesor representan un 15% como máximo de la calificación global del proyecto y no tienen por qué aparecer en todos ellos. En este caso es el docente el único que evalúa y se reserva para evaluar contenidos específicos.

La coevaluación representa entre un 75% y un 90% de la calificación final de los proyectos. La coevaluación se hace mediante el uso de una rúbrica digital que asocia proyectos, criterios de evaluación, alumnos y profesores. Las rúbricas se organizan en 4 niveles de asunción de contenidos siendo la calificación mayor de 10 (sobresaliente), la siguiente de 7 (notable), la siguiente de 4 (insuficiente) y la última de 1 (muy deficiente). En la evaluación colectiva entran en juego 3 tipos de calificación: la autoevaluación que cada alumno hace de su propio trabajo, la coevaluación de los compañeros del aula clase y la evaluación del profesorado. La autoevaluación supone un 15% de la calificación final, la coevaluación un 45% y la calificación del docente un 40%. De este modo queda claro que el alumno interviene de forma activa en el proceso de evaluación, tanto de su propio trabajo como del de sus compañeros quedando el 60% de la calificación final en sus manos.

Las rúbricas de evaluación se leen de forma conjunta en el aula al iniciar una fase proyectual con el objetivo de hacer conocedores a los alumnos de aquello que se les va a evaluar. Se insiste en la definición concreta y específica de cada uno de los niveles de asunción, evitando generalidades y tratando de hacerlas lo más comprensibles y aplicables posible.

La normativa contempla que la autoevaluación y la coevaluación no serán consideradas para el cálculo de la nota final si la calificación del profesor no supera el 5. Otro mecanismo de control para evitar el posible sesgo o trampa en la calificación de la autoevaluación y la coevaluación es que se marca una diferencia máxima entre la calificación del alumno o del grupo clase y la calificación del profesorado y se trabaja en pro del uso ético de las rúbricas como proceso de aprendizaje.

Las rúbricas se distribuyen al alumnado a través de una herramienta digital a la cual se accede mediante el correo electrónico de la organización. Únicamente los usuarios especificados en la rúbrica pueden evaluar y ser evaluados.

	EXCEL·LENT	NOTABLE	INSUFICIENT	MOLT DEFICIENT	PES
	10	7	4	0	
ACABATS	Presenta unes maquetes amb uns acabats generals excel·lents. Les maquetes s'acosten a la noció de prototip.	Presenten unes maquetes amb uns acabats generals correctes.	Presenten unes maquetes amb uns acabats generals poc correctes.	Presenten unes maquetes amb uns acabats generals gens correctes.	10%
TANCAMENT. Encaix: sistema automàtic	Presenta unes maquetes on es fa servir un sistema automàtic de tancament i aquest està perfectament resolt. Tots els elements tenen les mides perfectes i encaixa i tanca a la perfecció.	Presenta unes maquetes on es fa servir un sistema automàtic de tancament i aquest està correctament resolt. La majoria d'elements tenen les mides correctes i encaixa i tanca correctament.	Presenta unes maquetes on es fa servir un sistema automàtic de tancament però que no està correctament resolt. La majoria d'elements no tenen les mides correctes i no encaixa ni tanca correctament.	Presenta unes maquetes on no es fa servir un sistema automàtic de tancament.	20%
TROQUEL. Nº de peces	Presenten unes maquetes amb un troquel definit i tallat de forma excel·lent. El troquel està composat només per una o dues peces.	Presenten unes maquetes amb un troquel definit i tallat de forma correcta. El troquel està composat només per una o dues peces.	Presenten unes maquetes amb un troquel definit i tallat de forma poc correcta. El troquel està composat per més de dues peces.	Presenten unes maquetes amb un troquel definit i tallat de forma gens correcta. El troquel està composat per més de dues peces.	10%
ESCALA. Dimensió, optimització i logística	Presenta unes maquetes a escala 1:1 on els 4 elements de regal hi encaixen a la perfecció. La dimensió de l'envàs està perfectament optimitzada a les mides dels elements i té en compte el transport logístic.	Presenta unes maquetes a escala 1:1 on els 4 elements de regal hi encaixen. La dimensió de l'envàs està optimitzada a les mides dels elements o té en compte el transport logístic.	Presenta unes maquetes a escala 1:1 on els 4 elements de regal encaixen amb dificultat. La dimensió de l'envàs no està optimitzada a les mides dels elements i no té en compte el transport logístic.	Presenta unes maquetes que no estan a escala 1:1. Els 4 elements de regal no encaixen. La dimensió de l'envàs no està optimitzada a les mides dels elements i no té en compte el transport logístic.	20%
SUBJECCIÓ DELS ELEMENTS	Presenta unes maquetes on els diferents elements queden perfectament subjectats i protegits de cops derivats del transport.	Presenta unes maquetes on els diferents elements queden subjectats i protegits de cops derivats del transport.	Presenta unes maquetes on els diferents elements ballen i no queden subjectats ni protegits de cops derivats del transport.	Presenta unes maquetes que no contemplen els elements de subjecció.	20%
DEFINICIÓ	Presenta unes maquetes amb un desenvolupament tridimensional molt coherent amb la proposta que el permeten passar a la següent fase del procés sense modificiacions.	Presenta unes maquetes amb un desenvolupament tridimensional coherent amb la proposta que el permeten passar a la següent fase del procés amb modificacions lleus.	Presenta unes maquetes amb un desenvolupament tridimensional poc coherent amb la proposta que el permeten passar a la següent fase del procés amb modificacions importants.	Presenta unes maquetes amb un desenvolupament tridimensional gens coherent amb la proposta que no el permeten passar a la següent fase del procés sense modificacions importants.	20%

Figura 2: Ejemplo de rúbrica de evaluación de la fase de maquetas preliminares del proyecto 5 del segundo curso de Gráfica impresa. Elaboración: Equipo docente Escuela Arsenal

La evaluación es inmediata tras la entrega de los proyectos y se comunica al alumno a través del Campus Virtual del centro. El alumno en todo momento conoce sus calificaciones cosa que le permite valorar su nivel de implicación en fases posteriores del proyecto.

La evaluación final se hace a través de una tabla de Excel en la que se introduce la calificación de cada proyecto y ésta mediante ponderación a través del peso asignado en ella a cada RA, nos calcula la calificación final de la UF y con el cálculo de todas las UF superadas calcula de calificación final del módulo.

3. Implementación.

El proyecto de innovación docente se implementa al completo en 3 cursos académicos.
En el primer año se implanta únicamente en el primer cuatrimestre del primer curso, planificado y diseñado durante los meses de julio y setiembre de 2018. En el segundo año se implanta en el segundo, tercer y cuarto cuatrimestre y en el tercero se revisa, analiza y evalúa

todo lo anterior para aplicar cambios, consolidar el modelo e incluir la evaluación por competencias.

3.1. FASE 1: Implementación en el primer cuatrimestre de primer curso.

La primera fase de implementación se forja en julio de 2018 con la asistencia de parte del equipo docente a un curso de formación en ABP. Durante el mes de julio el equipo directivo diseña el modelo de aplicación y de evaluación y crea los horarios y el equipo docente.

En setiembre un equipo de 8 personas planifica los proyectos y empieza con la redacción de los primeros enunciados y temporizaciones.

El sistema se empieza a aplicar desde el inicio del cuadrimestre a los tres ciclos de Grado Superior que se imparten en el centro: Gráfica impresa, Gráfica audiovisual y Joyería artística. Los tres ciclos forman parte del mismo grupo clase y reciben la misma formación instrumental. Se diseñan 4 proyectos transversales que no responden de forma directa a ninguna de las especialidades impartidas en el centro. Dos de ellos proyectos reales, con clientes reales y con aplicación fuera del ámbito escolar.

La primera fase de aplicación se hizo con 38 alumnos.

3.2. FASE 2: Implementación en el segundo cuatrimestre de primer curso y en los tercero y cuarto de segundo curso.

Valorando la implementación del primer cuatrimestre en el curso 18-19, durante la segunda mitad se preparó la implementación de los otros 3 que se aplicó en su totalidad en setiembre del curso 19-20. Esto afecto prácticamente a la totalidad de profesores del centro y a los alumnos de primer y segundo curso de los tres ciclos de grado superior lo que equivale a 41 alumnos de primer curso y 28 alumnos de segundo curso, un total de 69.

Al final del curso se realiza de nuevo una evaluación exhaustiva de resultados y procesos para poder aplicar cambios y mejoras en el año previsto para la consolidación.

Se detecta pérdida de interés en proyectos muy largos, falta de comprensión del modelo en el alumnado, aceptan la práctica, pero no saben por qué lo hacen y en qué les beneficia, echan de menos el modelo habitual en momentos en que deben esforzarse y tomar decisiones por ellos mismos. Esto evidencia un déficit en la práctica del pensamiento crítico y la falta de seguridad en la toma de decisiones. Respecto a las rúbricas el proceso de evaluación resulta largo y tedioso y muchas veces no queda tiempo para la reflexión. La desviación entre las calificaciones del alumnado y la del docente resulta demasiada en muchos de los casos.

3.3. FASE 3: Consolidación.

La experiencia ganada en los dos primeros años hace que en el tercero se revisen las actividades y se hagan los cambios necesarios para ajustar el modelo.

Los puntos de acción principales son:

- Conseguir rúbricas más cortas y concretas.
- Dejar mayor espacio para la evaluación contemplando siempre un espacio de diálogo y reflexión final con la intención de reforzar la seguridad argumental de los estudiantes y fomentar su capacidad crítica.
- Modificar el sistema de evaluación y reducir la diferencia entre la autoevaluación y la coevaluación con la nota del profesorado en dos puntos.
- Potenciar la transparencia en los procesos de evaluación compartiendo y trabajando las rúbricas y sus resultados.

- Introducción de proyectos exprés de libre elección para mantener el ritmo y el interés entre proyectos largos.
- Introducción de una actividad inicial con el modelo Flipped classroom sobre qué es el ABP, cuáles son sus ventajas, inconvenientes y la pertinencia de aplicación del modelo a su educación en el contexto de aprendizaje del diseño.
- Recordar y tener presentes los valores del ABP a lo largo del curso.
- Implementar un modelo de evaluación por competencias que evidencie la asunción de las mismas y que se pueda adjuntar al expediente académico del alumno una vez éste finaliza sus estudios.

4. Resultados.

Los principales resultados de esta aplicación han ido ligados a un fuerte cambio de rol de los diferentes agentes de la comunidad educativa: alumnado y profesorado que han comportado cambios importantes en las dinámicas diarias ligadas a los contenidos y actitudes en las aulas.

Por lo que respecta al alumnado se ha pasado de un aprendizaje individual y cerrado a un aprendizaje colectivo y abierto que ya no depende de forma directa del profesorado si no que se convierte en activo, autónomo y dependiente de uno mismo. Esto capacita al alumno para seguir aprendiendo una vez abandone el centro y pierda al docente como el referente poseedor de conocimiento.

Por lo que respecta al profesorado se ha transformado su figura de conocedor y transmisor del conocimiento a profesor que acompaña y guía el proceso de formación participando de las reflexiones grupales y promoviendo el debate, más que imponiendo su razón absoluta. Se ha pasado de un equipo docente individualista y centrado en la impartición únicamente de su módulo, a un equipo docente coordinado y conocedor de lo que ocurre en el centro a diario. Disponer de un equipo docente multidisciplinar, y en momentos concretos de su formación dos docentes al mismo tiempo en el aula, ofrece al alumno una visión mucho más amplia y holística de los proyectos, que los permite aprender a valorar diferentes puntos de vista y cuestionar o afrontar los retos con un mayor espíritu crítico.

Por lo que respecta a los contenidos se ha pasado de una mera asunción de contenidos a un proceso de aprender a aprender. El aprendizaje deja de centrarse en ofrecer la respuesta correcta, sino en fomentar el espíritu crítico y aprender a formularse preguntas. Esto genera una nueva forma de actuar en el aula en la que se pasa de un silencio-escucha por parte del alumno al profesor a una gran participación fomentada por el diálogo y la discusión. Se pasa de una actitud de competitividad por superar a los compañeros a una de cooperación, mucha más integradora, dónde cada alumno no compite de forma individual si no en equipo pudiendo potenciar sus habilidades individuales en pro del bien común y fomentando la integración de todos los miembros de la comunidad educativa.

Se ha pasado de unos cuadros horarios rígidos y por materias a unos horarios flexibles, globales e interdisciplinares basados en las necesidades proyectuales que permiten una mayor flexibilidad laboral para aquellas personas que combinan estudios y actividad laboral profesional. Del mismo modo ocurre con las aulas y los recursos, las aulas dejan de ser un terreno limítrofe de asignaturas y se convierten en un espacio abierto por dónde moverse en pro de los objetivos y las direcciones que tomen los proyectos en cada caso.

Desde la primera fase de implantación se ha tenido el apoyo del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña otorgando al centro un permiso especial que lo define como centro piloto. En el tercer año de implantación se recibe también un nuevo reconocimiento al

valor pedagógico de la propuesta y se invita al centro a participar como formador en ABP en los cursos de formación que ofrece la Generalitat de Catalunya para docentes.

5. Conclusiones.

Para cerrar este estudio de caso se plantean las siguientes conclusiones:

Es posible establecer una formación horizontal y transversal respetando el modelo curricular vigente y cumpliendo con todos sus objetivos de aprendizaje y sistema de evaluación favoreciendo con ello la asunción de competencias por parte del alumnado y acercando al mismo, y al centro en general, a la realidad social y laboral actual.

La integración interdisciplinar de los alumnos ayuda en la generación de sinergias, así como en el florecimiento de un sentimiento de pertenencia a un grupo. Los alumnos colaboran de forma activa y son capaces de enfrentarse a proyectos interdisciplinares de mayor complejidad pues están formados no solo en contenido sino también en competencias tan importantes como el trabajo en equipo y creen y valoran la cooperación interdisciplinar que tanto impera en el sector laboral.

Tanto el alumno como el docente disfrutan de una educación activa en la que los dos son partes implicadas en el desarrollo de los proyectos situándose en un nivel prácticamente de iguales y no estando el uno como mero transmisor de información y el otro como mero oyente pasivo. El alumno aprende a dar respuestas tanto individuales como colectivas a los retos planteados, fomentando con ello su autonomía y su voluntad de aprender. El alumno, al poder dirigir los proyectos hacia sus focos de interés aumenta su dedicación y esfuerzo al mismo tiempo que aprende a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros, pues la evaluación se torna el mayor mecanismo de aprendizaje.

El abordaje de una formación en diseño mediante el Aprendizaje basado en proyectos es la forma más natural de acercase a la profesión, el diseño es una disciplina proyectual y el proyecto el foco de atención de los futuros profesionales.

Referencias bibliográficas.

Contreras, O., Gutiérrez, D. (Coord.) (2021) *El Aprendizaje basado en proyectos en*

Educación Física. Inde Publicaciones

Larmer, J. y Mergendoller, J. (2011). *The main course, not dessert: How Are Students*

Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. Buck Institute for Educación. https://www.bie.org/object/document/main_course_not_dessert.

Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica

en entornos de exclusión social. *Revista de educación*, (362), 402-428.

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166

Manresa, A., Gil-Doménech, D., Berbegal-Mirabent, J. (2020) Adecuando el aprendizaje

a los requerimientos de la empresa: una actividad de aprendizaje basado en proyectos. *Revista d'innovació Docent universitària, 12*, 54-61

http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.6

Munari, B. (2003) Artista y designer en Calvera, A. (Ed.), *Arte? Diseño (31-55)*. Gustavo Gili

Papanek, V. (2014). *Diseñar para el mundo real*. Pol·len Edicions.

Ricard, A. (2008). *Conversando con estudiantes de diseño*. Gustavo Gilit

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.

Williams, T. (2005) *La guía del diseñador gráfico sobre tarifas, estimaciones y presupuestos.* Divine Egg

Reducción de la ansiedad y la somatización ante la Prueba de Acceso a la Universidad en estudiantes de bachiller.

Lucía Granados Alós. Universidad Internacional de Valencia (España).
Jesús Ramírez Martínez. Universidad Internacional de Valencia (España).
David Aparisi Sierra. Universitat d'Alacant (España).
Laura Sánchez-Pujalte. Universidad Internacional de Valencia (España).

1. Marco Teórico.

1.1. Ansiedad, concepto y patologías.

El trastorno de ansiedad hizo su aparición como categoría diagnóstica diferenciada en el año 1980, con la aparición del Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales DSM III, dividiendo la categoría de ansiedad neurótica en Trastorno de Ansiedad Generalizada y Trastorno de Pánico (Crocq, 2015).

En el actual Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM 5, los trastornos de ansiedad ocupan una categoría específica que comprende el Trastorno de Ansiedad por Separación, el Mutismo Selectivo, la Fobia Específica, el Trastorno de Ansiedad Social, el Trastorno de Pánico, la Agorafobia, el Trastorno de Ansiedad Generalizada, el Trastorno de Ansiedad debido a otra afección médica, el Trastorno de Ansiedad especificado, y el Trastorno de Ansiedad no especificado. No hay en el DSM-5 una definición de la ansiedad, pero resulta sencillo identificar componentes en su descripción que serán de interés para la presente propuesta: respuesta excesiva, alteraciones conductuales, respuesta a amenaza, característica anticipatoria, excesos de activación autonómica, preocupación ante un peligro, conductas de huida, pensamientos evitativos y sobreestimación del peligro en las situaciones que se temen o evitan, entre otros.

Se puede decir casi sin temor a equivocarse, que existen tantas definiciones de ansiedad como teorías psicológicas. Hay trabajos que intentan diferenciar entre el uso del vocablo y la confusión o convergencia con otros términos como el estrés, la angustia, el arousal, etc. (Lazarus, 1966; Sierra et al., 2003; Sarudiansky, 2013; Montes -Nogueira y Romo-González, 2017).

Debido a esta complejidad, para este trabajo se intentan rescatar algunos de los planteamientos que resultan operativos para el desarrollo de la presente propuesta de intervención.

1.2. Ansiedad ante exámenes

La prueba de acceso a la Universidad de los alumnos de 2º de bachillerato o EBAU, queda regulada en el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Enfrentarse a esta prueba supondrá en los alumnos la posibilidad de interpretar el estímulo como disparador de ansiedad y generará diferencias individuales en función del manejo de esta situación.

Vinculado al concepto de ansiedad ante exámenes, encontramos la ansiedad escolar. Según Fernández-Sogorb et al., (2017), la ansiedad escolar tiene que ver con un conjunto de reacciones cognitivas, motoras y psicofisiológicas que emite una persona ante situaciones vinculadas al ámbito escolar que pueden suponer una amenaza para el sujeto.

El concepto ha venido experimentando cambios en su conceptualización a lo largo de los años. Según Sarason y Mandler (1952) citados en Piemontesi et al., (2012), la ansiedad ante los exámenes (AE) se define como una predisposición a experimentar una preocupación elevada y activación fisiológica cuando se encuentra en situaciones de evaluación.

Otro paso más en la concepción de la ansiedad ante exámenes es considerarla como una tendencia personal que se mantiene relativamente estable, que hace que se perciban como amenazantes las situaciones de evaluación (Spielberg y Vaag, 1995, citados en Freire et al., 2019). También se refiere a ellos Rosario (2008), y añade que consideran la ansiedad ante exámenes como un rasgo, como una tendencia individual para desarrollar estados de ansiedad con una frecuencia mayor a la habitual con preocupaciones y pensamientos irrelevantes que pueden interferir con la concentración, la atención y la realización en los exámenes.

Aporta más matices el estudio de Torrano-Martínez et al., (2017), en el que se entiende la ansiedad ante exámenes como la tendencia a generar respuestas de ansiedad ante situaciones de evaluación, pero en este caso de las aptitudes y conocimientos, cuyo rasgo nuclear es la preocupación por si se produce un mal rendimiento en el examen o acaba dándose un perjuicio en la autoestima del alumnado.

De manera paralela a como se ha venido exponiendo en otro apartado, en su inicio se consideraba la unidimensionalidad del concepto, pasando luego a desarrollarse la multidimensionalidad y especificándose más tarde componentes de la experiencia ansiógena, en la que se diferencian un componente cognitivo llamado preocupación y un componente afectivo-fisiológico denominado emocionalidad (Liebert y Morris, 1967, citado en Medrano y Moretti, 2013).

Como explica Freire (2019), la emocionalidad tiene que ver con la valoración de elevada activación fisiológica y emocional que puede tener el estudiante cuando se encuentra en situación de examen. Esto significa que niveles altos de emocionalidad podrán tener una traducción en manifestaciones como dolores de cabeza, taquicardias, insomnio, náuseas, sensación de pánico o dolores musculares, entre otros. Mientras que la preocupación sería un estado cognitivo que encontraría su manifestación en pensamientos negativos con autoreferencia (bajo autoconcepto académico, baja autoeficacia, bajo bienestar subjetivo), autocrítica, miedo a las consecuencias del fracaso, etc., que el estudiante pueda percibir antes, durante y/o después del examen.

Esta diferencia entre componentes es lo que ha generado discusión entre la comunidad científica para considerar la ansiedad ante exámenes como un constructo unidimensional o multidimensional.

Se encuentra otra aportación importante en el estudio de Furlan (2019), en el que plantea que la AE podría entenderse como una reacción emocional que se adquiere por aprendizaje, a partir de experiencias directas o vicarias, en las que el hecho de exponerse a una situación de evaluación se haya vinculado a un evento particularmente aversivo (recibir un trato hostil por el evaluador, vivir como arbitrario del criterio de calificación, experimentar angustia situacional…). Además, plantea toda una serie de aspectos en los que incidir al tratar de

disminuir la AE, como son la autorregulación del aprendizaje (gestión ineficaz de los tiempos de estudio, elevadas metas de rendimiento en relación con la capacidad de procesamiento, implicación simultánea en más de un desafío, etc.), la procrastinación de tareas académicas, los pensamientos automáticos negativos y las distorsiones cognitivas, la aproximación, la búsqueda de ayuda con fines instrumentales o la obtención de feedback de la ejecución entre otros.

En general, se observa un consenso entre los diferentes autores consultados al considerar que hay una afectación considerable del rendimiento ante la situación de evaluación, así como la necesidad de realizar intervenciones, en dependencia del modelo teórico, para ayudar a la gestión de los estudiantes frente a esa situación académica. Aunque como también recogen Torrano-Martínez et al. (2017) es necesario investigar más sobre la ansiedad ante exámenes, para determinar las características, los factores que intervienen y las consecuencias que provocan en relación al rendimiento escolar.

2. Objetivos.

Tras lo expuesto hasta el momento, dando por evidenciadas las dificultades que parte del alumnado puede sufrir ante las pruebas de acceso a la universidad, por la experimentación de ansiedad con interferencia en el rendimiento y la posibilidad de padecimiento de alteraciones somáticas, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Desarrollar una propuesta de intervención para la reducción de la ansiedad y la somatización en el alumnado ante las pruebas de acceso a la universidad.

Objetivos Específicos:

- Diseñar un conjunto de actividades mediante las que desarrollar la propuesta.
- Plantear la estrategia de intervención y el sistema de evaluación para valorar la incidencia de la propuesta.

3. Metodología.

3.1. Diseño de la intervención.

El diseño de la propuesta de intervención parte de la hipótesis de que someter a un programa en el que los estudiantes tengan más conocimiento sobre las afectaciones tanto en ansiedad como en las posibles somatizaciones que se generan ante la situación de examen, así como un mayor conocimiento sobre técnicas de control de estas posibles afectaciones, tendrá un efecto directo y negativo en cuanto a la manifestación de ambas. La segunda parte no se refiere sólo al conocimiento de las estrategias, sino también al haberlas podido comprender, experimentar y asimilar para el posterior entrenamiento.

El diseño pues, consta de una evaluación previa de ansiedad ante exámenes y de sintomatología somática, la aplicación del programa con las actividades basadas en las técnicas descritas, y una medida posterior para poder realizar un análisis que determine el impacto del programa de intervención. Consideraremos las puntuaciones obtenidas en las escalas como la variable dependiente, y la aplicación del programa como variable independiente.

Para la medida de la ansiedad ante los exámenes se utilizará el cuestionario CAEX (Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes), Valero (1999), y para la medida de la

sintomatología somática, se utilizará la ESS-R (Escala de Síntomas Somáticos- Revisada), Sandín et al., (1999). Se aportan más datos sobre las herramientas y el proceso en el apartado de evaluación.

Además, se utilizará un breve cuestionario elaborado ad-hoc, para poder recoger la valoración subjetiva del alumnado con respecto a los supuestos beneficios de haber realizado el programa.

Los destinatarios del programa son los alumnos y alumnas de segundo curso de Bachillerato que se van a enfrentar a las pruebas de la EBAU.

La metodología empleada para las sesiones abarca un conjunto de técnicas que comprenden las exposiciones orales con interacción entre los participantes, el trabajo cooperativo en diferentes agrupamientos para dar lugar a presentaciones, el trabajo vivencial y experiencial de las técnicas, la estimulación de la metacognición en los procesos aplicados, así como la práctica reflexiva y autoreferida, el modelado desde los guías en las sesiones (profesor/a tutor/a y orientador/a), o la práctica de diferentes roles en alguna de las sesiones. Se ha intentado que la mayoría de las actividades implicasen un trabajo activo y participativo por los alumnos, con el objetivo de estimular su capacidad de aprender a aprender.

Para la atención a la diversidad, se contempla el trabajo en diferentes tipos de agrupamiento, y el refuerzo mediante la figura del profesor/a tutor/a en el desarrollo del programa.

3.2. Temporalización y recursos.

La propuesta está concebida para poder desarrollarse dentro de los dos primeros trimestres lectivos. Eso es así puesto que, durante el último de los períodos, los estudiantes van a estar enfocados en el estudio y repaso para superar la EBAU. Así pues, se ha considerado que era mejor no ocupar el tercer trimestre, dejando la posibilidad abierta para que los alumnos puedan realizar consultas sobre cualquiera de los aspectos trabajados durante el programa.

Se utilizará la hora de tutoría de que los alumnos disponen cada semana, alternando entre los dos grupos de manera que, durante una quincena, la primera semana realizará un grupo la sesión y durante la segunda lo realizará el otro. Esto va a ofrecer a los estudiantes una ventana de tiempo más amplia para poder procesar la información y plantear las preguntas o dudas que vayan surgiendo.

Las sesiones se desarrollarán en las aulas ordinarias y en el gimnasio del Instituto, por ser un espacio amplio que permite poder estar estirado en colchonetas o deambular libremente por la sala al ser de dimensiones mayores que cualquier otra aula. Además, el gimnasio está equipado con pizarra digital para el apoyo de las explicaciones y equipo reproductor de sonidos. No se necesitarán materiales adicionales a los habituales (folios, bolígrafos, etc.) de que disponen los estudiantes habitualmente, o las pizarras y elementos de escritura con que ya están equipadas las aulas. El material impreso necesario en algunas sesiones será facilitado por los profesores que guíen las actividades.

A nivel de recursos humanos, sólo se necesita la figura del orientador/a, que facilitará las explicaciones y motivará para la realización de las actividades. No obstante, se contará con la figura del profesor/a tutora para el apoyo durante las sesiones.

El cronograma de las sesiones queda explicitado en la Tabla 1 de la siguiente manera:

Mes	Quincena	Sesiones
Septiembre	1ª	1ª sesión: "¿Qué sabemos de la ansiedad?"
Octubre	1ª 2ª	2ªsesión: "¿Qué sabemos sobre la somatización?" 3ª sesión:" Tomando conciencia corporal"
Noviembre	1ª 2ª	4ª sesión:" Control a través de la respiración" 5ª sesión:" Mejor lugar del mundo: aquí y ahora"
Diciembre	1ª 2ª	6ª sesión:" Bye, bye nervios" 7ª sesión: "Yo lo veo de otra forma"
Enero	2ª	8ª sesión:" Mi versión 2.0"
Febrero	1ª 2ª	9ª sesión:" Me digo lo que quiero" 10ª sesión:" No hay problema que no resuelva"

Tabla 1. Distribución temporal de las sesiones.

4. Evaluación.

La evaluación de la propuesta cuenta con diversos elementos que aportarán una visión global tanto del desarrollo de la intervención, como del aprovechamiento y utilidad que pudiera desprenderse de su aplicación. Se explicará por ello la evaluación en el momento inicial, procesual y final.

Como se describe en el apartado de metodología, se pretende observar si la propuesta tiene una incidencia en los niveles de ansiedad y somatizaciones medidos mediante las escalas ya mencionadas. Para poder realizar la evaluación inicial, se realizará un pretest con las escalas planteadas. Se contará con una hoja de recogida de datos para recoger las puntuaciones en este momento inicial (y también final, para poder contrastar). También se dispone de dos cuestionarios creados ad hoc para valorar los conocimientos iniciales de los participantes sobre ansiedad y sobre somatización. La utilidad de estos cuestionarios se limita a la obtención de una información generalista por parte de los facilitadores del programa sobre el nivel de familiaridad de los alumnos con los conceptos.

Para la medida de la ansiedad ante los exámenes se utilizará el cuestionario CAEX, Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes de Valero (1999). El instrumento está concebido para recoger la variedad de respuestas verbales, motoras, cognitivas y comportamentales que suelen acompañar a este problema. Se centra en la descripción de las características comportamentales del problema. El cuestionario presenta una fiabilidad alta (Alpha de Chronbach = 0.96). El cuestionario se encuentra disponible para uso público.

Para la medida de la sintomatología somática, se utilizará la ESS-R (Escala de Síntomas Somáticos- Revisada), Sandín et al., (1999). La escala evalúa quejas somáticas ocurridas en el último año. La escala presenta diferentes índices de fiabilidad, siendo el general (80 ítems) de α=0.95. El cuestionario no está disponible para uso público, pero para este trabajo contamos con autorización expresa de los autores.

Después de una primera aplicación y obtención de las puntuaciones en las escalas, se procederá a la aplicación de las sesiones del programa.

En cuanto a la evaluación procesual, de cada una de las sesiones, se dispone de herramientas suficientes para evaluar su desarrollo. En primer lugar, se cuenta con la presencia del profesor/a tutor/a, cosa que facilita y favorece la triangulación de fuentes, momentos y evaluadores. Además, proporciona riqueza a la observación sistemática planteada. Se dispone de una hoja de seguimiento/valoración de las sesiones de los docentes, donde plasmar esta riqueza de las observaciones y ejercitar la triangulación.

Se dispone también, de una valoración de las sesiones por parte de los alumnos, que podría usarse para complementar y apoyar la valoración de los docentes. Casi todas las sesiones, se han programado con un debate final, donde los docentes recogerán el aprovechamiento por parte del alumnado.

En cuanto a la evaluación final, se volverán a pasar las dos escalas (CAEX y ESS-R) a modo de post test. La evaluación del impacto del programa se realizará mediante el correspondiente análisis estadístico. Para ello, consideraremos las puntuaciones obtenidas en las escalas como la variable dependiente, y la aplicación del programa como variable independiente.

El análisis se basará en una prueba t de medidas dependientes, puesto que el grupo sobre el que aplicar el contraste va a ser el mismo en dos ocasiones. Utilizaremos un nivel de significación de p=0.05.

Para finalizar, los docentes realizarán la valoración general del programa, donde podrán detenerse a plasmar una visión más global de todos los aspectos del programa (metodología, adecuación de las actividades, participación del alumnado, aplicabilidad de las técnicas, etc.).

5. Conclusiones.

Siguiendo a Cuevas-Cancino y Moreno-Pérez (2017), el abordaje de una problemática desde esta perspectiva favorece la creación de redes de intercambio de experiencias y apoyo social, además de un contexto de construcción del conocimiento desde el que implementar diferentes puntos de vista y comportamientos alternativos.

Este es, en resumen, el eje vertebrador que ha intentado mantener la propuesta, en la que se ofrece a los estudiantes un espacio donde abordar unas problemáticas asociadas desde siempre con la cuestión académica, que han pasado a menudo inadvertidas desde el terreno de la intervención.

Se ha pretendido mediante el planteamiento, que los estudiantes puedan desarrollar las cuestiones relativas a sus preocupaciones en el terreno de la ansiedad y la somatización, tanto mediante la realización de las actividades como desde las posibilidades de debate o intervención más abiertas.

En cualquier caso, el hecho de proponer una intervención que apunte a un mejor control de uno mismo, mediante las técnicas expuestas en las diferentes sesiones, se considera una herramienta adecuada para los estudiantes, por el hecho de ofrecer una modificación de su percepción de competencia ante las diferentes situaciones de evaluación académica.

Si las diferentes estrategias proporcionadas contribuyen a este fin, se habrá facilitado que el afrontamiento de esta situación reduzca su impacto negativo en el rendimiento académico. En este sentido, se cree que la propuesta cumple con los objetivos establecidos, en tanto que se ha concretado la propuesta, realizado la investigación bibliográfica, seleccionado los elementos sobre los que incidir, concretado las actividades y propuesto un sistema de evaluación de su impacto.

Referencias bibliográficas.

Crocq, MA (2015). Una historia de la ansiedad: de Hipócrates al DSM. *Diálogos en neurociencia clínica*, *17* (3), 319.

Cuevas-Cancino, J. J., y Moreno-Pérez, N. E. (2017). Psicoeducación: intervención de enfermería para el cuidado de la familia en su rol de cuidadora. *Enfermería universitaria*, *14*(3), 207-218.

Fernández-Sogorb, A., Gómez Núñez, M. I., Vicent, M., Aparicio Flores, P., Aparisi, D., y inglés, C. J. (2017). Ansiedad escolar infantojuvenil: una revisión de autoinformes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 43-50.

Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., y Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones, 49*(2), 151–168.

Furlan, L. A., Alonso-Crespo, A., Costantini, N., Díaz-Gutiérrez, M. y Yaryura, G. (2019). Tratamiento Grupal para la Ansiedad y la Evitación Conductual enExámenes Orales. *Revista de Psicoterapia, 30*(113), 239-258. doi:10.33898/rdp. v30i113.272

Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. McGraw-Hill.

Medrano, L. A. y Moretti, L. S. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento para disminuir manifestaciones cognitivas de ansiedad ante los exámenes en ingresantes universitarios. *Informes Psicológicos*, *13*(1), 41-52.

Montes-Nogueira, I, y Romo-González, T. (2017). Reflexionando en torno a la ansiedad: definiciones, teorías y malentendidos. *Código Euro*. 1, 48-54.

Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Rosas, J. S. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *28*(1), 89-96.

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de junio de 2014, nº 138, 43307 a 43323.

Rosario, P., Núñez-Pérez, J. C., Salgado, A., González-Pineda, J. A., Valle, A., Joly, C.y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes, relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, *20*(4), 563-570

Sandín, B., Valiente, R.M., y Chorot, P. (1999). Evaluación del estrés psicosocial: material de apoyo. En B. Sandín (Ed.), *El estrés psicosocial. Conceptos y consecuencias clínicas* (pp. 245-316).

Sierra, J. C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tresconceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, *3*(1),10 - 59.

Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J. M., Riquelme-Marín, A., López-Pina, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *4*(2),103-110.

Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología, 15*(2), 223-231

El aprendizaje colaborativo mediante las nuevas tecnologías.

Gabriel Díez Abadie. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

1. Introducción.

La innovación tecnológica y el avance del conocimiento científico han propiciado el paso de una Web cerrada, en la que el usuario era un consumidor pasivo, a una Web abierta, en la que el usuario participa de manera activa, comparte y colabora con otros de forma libre y gratuita. Esta transformación en la Sociedad de la Información y del Conocimiento ha supuesto un cambio cualitativo considerable: una Web 2.0 en la que el conocimiento se distribuye a nivel global, avanzando y participando en un número incalculable de proyectos. Estos cambios delimitan el marco socio tecnológico en el que se encuentra la educación con todas las posibilidades que implica. Además, hemos de tener en cuenta que es imposible desligar el aprendizaje de la enseñanza y ambos han de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos (Guerrero, *et al*, 2017).

En este artículo desarrollaremos el interés que tiene la Web 2.0 para el trabajo colaborativo considerando el papel fundamental que desempeñan las herramientas numéricas en la enseñanza 2.0, puesto que, suele ser la vía, a través de la cual, los estudiantes y los docentes se conectan e intercambian recursos.

En palabras de Bryant (2007):

> *The adoption of social software tools, techniques and ideas will be the most important and visible example of the use of emerging technology in education over the next few years; but it is the social affordances, not the technology itself, that is really new and exciting. (p. 9)*

Cabe destacar que en el ámbito de la educación prevalece el uso que se hace de las herramientas antes que la elección de estas. Por lo tanto, las diferentes redes que emergen a su alrededor, de personas, de datos y/o de servicios conectados desempeñarán un papel fundamental.

Las nuevas herramientas que se derivan de la Web 2.0 modifican por completo las posibilidades que tienen los usuarios de Internet permitiéndoles una implicación mayor, lo que favorece la creación de redes de interacción y comunicación en línea. No solo posibilita la lectura de todo tipo de información, sino que permite la edición de contenido. Por lo tanto, la presencia de la Web 2.0 en la educación conlleva un nuevo paradigma sobre la interacción con las herramientas online.

Este trabajo presenta el trabajo colaborativo como una de las implicaciones educativas más valiosas que ha suscitado la introducción de la Web 2.0 en las aulas. Para ello, el presente artículo se organiza en dos apartados; en el primero se analiza en qué consiste el trabajo colaborativo tanto para el alumnado como para los profesionales de la educación y a

continuación, se señalan una serie de características para trabajar con determinadas aplicaciones de la Web y se exponen algunas herramientas y sus posibilidades educativas.

2. El trabajo colaborativo.

El concepto de Web 2.0 no se resume únicamente en una tecnología, puesto que abarca un conjunto de servicios y aplicaciones online que propician la interacción y las colaboraciones entre diferentes usuarios mediante Internet, con el propósito de elaborar nuevos contenidos y llevar a cabo actividades conjuntas. Estas características muy valiosas confieren al ámbito educativo un abanico de posibilidades inmenso, dado que favorecen la colaboración entre alumnos, derribando el carácter individual inherente a la educación tradicional y dejando emerger el trabajo colaborativo.

Cabe señalar que el trabajo colaborativo es aquel que incorpora las acciones y proyectos de un grupo determinado con el fin de alcanzar unos objetivos específicos conjuntamente a través de diferentes herramientas que permiten favorecer la comunicación y el trabajo conjunto Vaquerizo *et al*. (2009). Además, el trabajo colaborativo, mediante las nuevas tecnologías, cuenta con dos integrantes indispensables. Por un lado, el componente tecnológico y, por otro lado, el componente humano.

El trabajo colaborativo favorece tanto el aprendizaje individual como el colectivo y permite al alumnado cimentar su propio conocimiento. Su correcto funcionamiento depende de algunos conceptos básicos. En primer lugar, el docente tiene que definir de manera clara los objetivos que quiere que su alumnado alcance, así como su programación y su evaluación. Además, la autoevaluación y la coevaluación son muy importantes en el desarrollo de las actividades para garantizar un aprendizaje significativo. Por otro lado, el componente humano es muy importante y definirá la distribución del alumnado y su organización en diferentes grupos en los que podrá expresarse e intercambiar sus ideas. Por otra parte, la comunicación y el respeto son valores esenciales para sacar el máximo provecho de las actividades en las que todo el alumnado se implica y fomenta su creatividad. El docente deberá actuar como guía y orientar a su alumnado en todo momento mediante metodologías y actividades variadas a través de las TIC.

2.1 La inteligencia colectiva a disposición de la Web 2.0.

La Web 2.0 apuesta por un tipo de programación más sencillo, con respecto a la Web 1.0, que permite el desarrollo de habilidades creativas por parte de los usuarios y la construcción de sinergias. En palabras de Pardo Kuklinski (2007, p. 31) «esta noción consiste en sustituir los diseños ideales de la arquitectura de la información, de los metadatos y de las interfaces gráficas por un pragmatismo que promueva a la vez simplicidad y fiabilidad para aplicaciones no centralizadas y escalables». La elaboración de contenidos se ve ampliamente facilitada para todos los usuarios.

Para entender el éxito de las GAFAM, las cinco gigantes empresas tecnológicas estadounidenses, *Google*, *Amazon*, *Facebook*, *Apple* y *Microsoft,* nacidas en la era de la Web 1.0, hay que analizar la manera en la que han sabido explotar la inteligencia colectiva para usarla como *energía*. Según O'Reilly (2007, p. 2), «the central principle behind the success of the giants born in the Web 1.0 era who have survived to lead the Web 2.0 era appears to be this, that they have embraced the power of the Web to harness collective intelligence». Todo lo que se publica en la Web deja una huella y estas huellas pueden ser rastreadas y aprovechadas, sobre todo en el caso de tratarse de información valiosa. Concretamente, el caso de la *Wikipedia,* cuyos principios radican en la confianza entre los diferentes coeditores de contenido, pone de manifiesto problemas de veracidad de la información, teniendo en cuenta

que no todos los usuarios son especialistas. Estos aspectos derivan directamente del trabajo colaborativo, crítico y creativo del conjunto de los usuarios de una red y explican porque la inteligencia colectiva se considera como la *energía* de la Web 2.0.

2.2. El aprendizaje colaborativo en el aula.

Entendemos por aprendizaje colaborativo aquel que tiene un enfoque didáctico que busca fomentar la adquisición de conocimientos mediante actividades de trabajo en grupo e interacción social. Esta dinámica moviliza procesos cognitivos fundamentales como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico. Por consiguiente, las cooperaciones entre alumnos y el intercambio de ideas permiten a cada uno de ellos crear y/o cimentar su propio aprendizaje. Como subrayan Salokangas y Ainscow (2017), el trabajo colaborativo se entiende como medio para lograr objetivos colectivos como creencias, actitudes, saberes prácticos y hábitos. Además, existe una serie de capacidades que pueden enriquecer este tipo de aprendizaje. En primer lugar, podemos hablar del aprendizaje significativo que permite al alumnado construir su conocimiento personal mediante la interacción con sus semejantes, el planteamiento y la resolución de problemas. Por otro lado, la relación tan importante entre cada componente del grupo depende mucho de la *interdependencia positiva* que les ayuda a apoyarse y a valorar el trabajo de cada uno. Como indican García Martínez, et al. (2018), de cara a la innovación y la transformación de la educación, el liderazgo y su capacidad de organizar estructuras aparece como un factor muy relevante. Habría que decir también que la responsabilidad particular es esencial gracias a la *autonomía individual*, el compromiso personal de cada uno en la realización de su tarea permite alcanzar objetivos comunes. En efecto, mediante la comunicación, el compromiso y el compañerismo se consigue la consecución de lo que se pretende lograr, en este caso podemos hablar de *adquisición de valores*. Hay que mencionar además que las *habilidades sociales* se trabajan puesto que el alumnado se comunica con otros miembros del equipo atendiendo a la diversidad. Todo ello juega un papel fundamental con respecto a la *autoestima* ya que trabajar e integrar a cada uno en grupos sociales refuerza la valoración que tienen de ellos mismos. Al mismo tiempo, como mencionan Johnson et al. (1994, pp 8-10), la necesidad de autoevaluarse les ayuda a desarrollar su *capacidad de autocrítica*. Por último, el hecho de implicarse en un trabajo colaborativo estimula el interés e incrementa la *motivación*.

2.3. El trabajo colaborativo entre los docentes.

Tradicionalmente, se asimilaba la profesión docente a un trabajo solitario en el que cada profesional ejercía de manera individual. Esta postura independiente es la que determina un concepto de educación individualista en la que cada profesional aplica particularmente sus criterios y su metodología, sorteando la coherencia y la continuidad con el resto de sus compañeros docentes. Por lo tanto, por su gran compatibilidad con la individualidad de cada praxis, el trabajo colaborativo ocupa un lugar considerable en la educación de hoy en día. Permite enriquecer la práctica docente puesto que combina las contribuciones particulares de cada profesional, optimiza el rendimiento del aprendizaje del alumnado y disminuye el factor cronófago que supone la búsqueda de nuevos recursos o estrategias.

Esta nueva conexión entre la comunidad docente fomenta una comunicación fluida que influye en una enseñanza de calidad. En efecto, los profesionales de la didáctica son capaces de compartir sus experiencias particulares y pueden aprender de las experiencias de los demás, igualmente pueden compartir sus opiniones, sus materiales y sus metodologías, etc. El abanico de oportunidades educativas es inmenso y crece de manera considerable. En consecuencia, emerge una visión global y un enfoque compartido entre los componentes del grupo. Al mismo tiempo, el factor motivación surge tanto por el lado del docente como por el lado del alumno ayudándolo a ser más crítico y participativo en el proceso de aprendizaje y

enseñanza. El hecho de compartir los esfuerzos entre el profesorado con el fin de conseguir un propósito común, tanto dentro de la misma institución como con compañeros de otra institución, resulta muy valioso y concede una mayor confianza y seguridad.

La adquisición de destrezas que posibilitan solventar colectivamente los problemas y tomar las decisiones convenientes, incrementa de manera exponencial la calidad de la enseñanza y la formación a lo largo de la vida del colectivo docente.

Según Echazarreta *et al.* (2009, p. 4), las características intrínsecas del trabajo colaborativo lo hacen único, podemos citar algunas características:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos, estos son más homogéneos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas.

Con respecto a la actividad docente, la mejora es notable, sobre todo, si es el resultado de una serie de decisiones estudiadas y asumidas de manera colegiada por el conjunto del equipo de docentes, tanto dentro como fuera de la misma de la misma institución. Con el motivo de conseguir una enseñanza de calidad dentro del nuevo modelo educativo, cabe subrayar la necesidad de colaboración entre los profesionales de la educación como uno de los mayores principios educativos.

Cuando hablamos del aprendizaje colaborativo destacamos el método de trabajo por proyectos como una de las estrategias metodológicas más apropiadas, tanto si se trata de una cooperación entre docentes, como si se trata de un trabajo entre el alumnado. En ambas ocasiones, esta metodología facilita el aprendizaje en equipo y el reparto equitativo de responsabilidades y logros. Evidentemente, el uso de las TIC juega un papel fundamental en este modelo de trabajo ya que posibilita el acercamiento entre personas separadas físicamente y permite resolver cuestiones relativas a la administración del tiempo, aspecto fundamental en nuestra profesión. En consecuencia, una rigurosa organización que toma en cuenta una serie de características como, una planificación adecuada, la definición clara de los objetivos que se pretenden alcanzar, los integrantes que contribuyen al proyecto, la metodología empleada, la disponibilidad de los recursos, etc. define el éxito de un trabajo colaborativo.

2.4. El trabajo colaborativo en espacios informáticos.

Es necesario recalcar que el uso de las TIC mejora de manera esencial el trabajo colaborativo en nuestras instituciones educativas y facilita contextos en los que la comunicación y la

interacción entre miembros de la comunidad educativa se ven considerablemente favorecidas. Concretamente, las redes informáticas ofrecen la posibilidad de compartir una cantidad de experiencias educativas eliminando cualquier tipo de barrera espaciotemporal que pueda existir entre docentes. Por lo tanto, gracias a Internet el trabajo colaborativo permite conectar a todos los docentes que lo deseen, independientemente del lugar en el que se encuentren o de la correspondencia temporal entre ellos, puesto que el trabajo asíncrono es posible a través de la red. Asimismo, como apunta Segura (2022, p. 98) en lo que respecta a las interacciones, la dimensión espaciotemporal influye en su desarrollo y observamos una serie de características específicas. Según la dimensión temporal, distinguimos la interacción síncrona y la interacción asíncrona y desde el punto de vista espacial, la interacción desde el mismo lugar o la interacción desde diferentes lugares. En el primer caso, las actividades síncronas abarcan todo tipo de actividad a tiempo real, ya sean presenciales (como reuniones, presentaciones, etc.) en el caso de encontrarse en el mismo lugar, o través de chat, videoconferencia, aplicaciones colaborativas, pizarras compartidas, etc., en el caso de estar a distancia. En segundo lugar, las actividades asíncronas dan lugar a interacciones mediante dispositivos compartidos desde el mismo lugar o mediante correo electrónico, conferencias online, votaciones, lluvia de ideas etc. con independencia del lugar en el que lleven a cabo.

Según los apuntes de Salinas (1998 pp. 10-11), la red de comunicaciones informáticas facilita el acceso a recursos como:

- De obtención de servicios especializados de información que existen en cada campo académico y profesional y que suelen ser accesibles para los miembros de la disciplina o de la profesión.
- Intercambio de nuevos conocimientos surgidos tanto de la investigación básica y aplicada como de la práctica profesional. Los foros convencionales para este intercambio están cambiando y las redes de telecomunicaciones se presentan como una opción para un intercambio rápido y eficaz. Revistas electrónicas, conferencias electrónicas y listas de discusión son ejemplos de ello.
- Colaboración para mejorar las aptitudes y resolver problemas. Este tipo de colaboración es requerida más que el simple intercambio de información. Intercambio de ideas, compartir experiencias y discutir soluciones a las dificultades que se dan entre profesores, por ejemplo, pueden dar lugar, a través de redes a grupos de trabajo mucho más amplios y diversos.
- Colaboración para crear nuevo conocimiento. Al igual que el anterior, esta categoría de servicios supera el simple intercambio de información. Distintas personas trabajan juntas durante largos periodos para lograr metas compartidas: Un grupo de profesores desarrollando materiales curriculares o escribiendo un artículo en común, la realización de investigaciones y proyectos de innovación por equipos de profesores de distintos centros, el intercambio de borradores y planes de trabajo.... constituyen típicos ejemplos de esta categoría. En gran medida, estos sistemas aplicados al aprendizaje recogen gran parte de las características de los sistemas de teletrabajo, o del teleintercambio.

Para la comunidad educativa, las posibilidades son infinitas. La Web 2.0 es una vía de acceso fácil y rápida en la que los profesionales de la educación alcanzan la información que necesitan. Por un lado, el usuario de la Web 2.0 es activo y editor de contenido, participa en su construcción y elaboración. Por otro lado, las herramientas online ofrecen un amplio abanico de actividades posibles sin necesidad de tenerlas instaladas en nuestros dispositivos. Los espacios virtuales que proporciona la Web 2.0 aparecen como lugares idóneos para fomentar el trabajo y el aprendizaje colaborativo y participativo. El aula que ya conocíamos amplía sus

fronteras y se abre de manera inédita dando el paso a una escuela virtual en la que cada docente y cada alumno consiguen nuevos roles.

En estos nuevos espacios virtuales el trabajo colaborativo cuenta con unas características que favorecen el objetivo que persigue. En primer lugar, una de las características es la dimensión multiplataforma que posibilita la visualización de los contenidos en cualquier dispositivo independientemente del sistema operativo que se utilice. Al mismo tiempo, las diferentes interacciones, así como la comunicación entre los miembros del equipo educativo, que pertenezcan a la misma institución o no, se ve facilitada. Además, la confidencialidad de los contenidos compartidos por un equipo concreto es garantizada ya que el acceso a determinados espacios online se puede restringir. El acceso a la información es facilitado ya que este es posible desde cualquier tipo de navegador: Safari, Mozilla, Chrome, Explorer, Opera entre otros. A su vez, la interfaz gráfica permite la interacción con nuestros dispositivos de manera gráfica permitiéndonos integrar elementos multimedia como gráficos, vídeos, sonidos, etc. Además, nos permite almacenar, modificar y recuperar los documentos con facilidad. Por otro lado, la plataforma virtual concentra la totalidad de las acciones y no requiere de ninguna instalación de software. Para terminar, se puede trabajar con una gran variedad de formatos de archivo compatibles (.docx, .xlsx, .pptx, .pdf, .jpg, .png, .avi, .mp4, etc.).

3. Herramientas de la Web 2.0 para el trabajo colaborativo.

La Web 2.0 se define con base en una serie de principios esenciales muy distintos a lo que nos ofrecía la Web 1.0. Por ejemplo, con la Web 2.0 el usuario deja de ser un mero lector para convertirse en creador de contenidos nuevos. El comportamiento de los usuarios cobra, por lo tanto, una importancia mayor puesto que de él depende la influencia de los contenidos compartidos. Desde el punto de vista tecnológico, los cambios son también muy importantes ya que con la Web 2.0 podemos utilizar una amplia gama de recursos sin necesidad de descargar ningún tipo de software en nuestros dispositivos. Podemos acceder a todo lo que necesitamos navegando por la Web. Esto es, con el modelo anterior, para elaborar contenidos era necesario tener instalado un programa y procurar tenerlo actualizado tantas veces como lo requería el negocio propietario del software, además de pagar por tener una licencia de uso. Los dispositivos en sí eran muy importantes ya que se necesitaba el dispositivo concreto que tenía el programa instalado para poder trabajar. Ahora bien, hoy en día este modelo sigue existiendo en algunas aplicaciones, pero ya no es el único, existen una cantidad considerable de aplicaciones libres, e incluso de código abierto, a las que podemos acceder desde cualquier dispositivo conectado a Internet. Estos dispositivos nos acercan a la tecnología y nos permiten editar contenidos desde cualquier parte del mundo mientras tengamos acceso a Internet. Por consiguiente, la Web aparece como una plataforma que facilita el acceso y el uso de una serie de herramientas valiosas, con unas posibilidades educativas infinitas. La elección de una herramienta u otra dependerá del tipo de proyecto que queremos llevar a cabo con otros profesionales de la educación o con nuestro alumnado

A continuación, presentamos algunas herramientas en función de las necesidades pedagógicas de cada docente.

3.1 Espacios para el trabajo colaborativo.

Para facilitar el trabajo en equipo, existen una serie de herramientas que reúnen, desde un único espacio, diferentes recursos para crear, editar, compartir y almacenar archivos en línea. Estas herramientas permiten el trabajo colaborativo de manera síncrona y/o asíncrona y suelen incluir recursos como grupos de trabajo, chat, videoconferencia, correo electrónico, calendario y herramientas de ofimática en línea. Entre las herramientas más populares se encuentran, *Google Workspace* (antiguamente *Google Suite*), *Office365*, *Zoho* o *Slack*.

3.2 Intercambio de archivos.

Con el objetivo de paliar los problemas relacionados con el límite de tamaño de los archivos a la hora de compartirlos, emergen soluciones de almacenamiento en línea que permiten guardar y compartir todo tipo de archivos independientemente de su tamaño y conservando la calidad original. Además, posibilitan el acceso a todos los archivos almacenados sin que importe el dispositivo con el que nos conectamos a nuestra cuenta. Para seguir editando un archivo, no necesitamos tener el mismo dispositivo a partir del que lo empezamos. En particular, podemos citar *Dropbox*, *Google Drive*, *Filemail* o *Hightail.*

3.3 Comunicar y compartir.

Para las interacciones directas entre los diferentes miembros de un grupo a través de chat o videoconferencia, existen herramientas como *Microsoft Teams, Hangouts*, *Zoom*, *Go to meeting*, etc. Sin embargo, en este apartado, podemos también mencionar a las Wikis mediante las cuales un grupo de usuarios puede compartir de forma sencilla su propio contenido ya sea de forma individual o colaborativa. En estos espacios, se pueden compartir fotografías, tablas, textos, infografías, etc. Se diferencian de los blogs por su esencia colaborativa, podemos decir que se utilizan como enciclopedias colectivas en las que todos los usuarios pueden escribir y modificar los artículos. A modo de ejemplo, disponemos de la herramienta *Fandom* (antiguamente *Wikia*).

3.4 Organizar el trabajo colaborativo.

Para la buena gestión de tareas es fundamental el uso de herramientas específicas. Como las tareas son compartidas, es muy importante mantener una organización óptima en la que cada miembro del equipo sea consciente de su rol, su compromiso con los objetivos y la distribución eficiente de las actividades para alcanzar su cumplimiento. Dentro de esta categoría, se encuentran herramientas que posibiliten: la organización de calendarios con todo tipo de fechas importantes, como la de entrega, por ejemplo; la creación de tarjetas virtuales de los miembros del grupo; la asignación de alumnos o docentes a cada una de las funciones o el seguimiento y la automatización del flujo de trabajo. Concretamente, podemos recurrir a herramientas como *Trello*, *Basecamp*, *Asana*, *Wrike*, *MeisterTask*, etc.

4. Conclusión.

Como hemos comprobado, la Web 2.0 nos ayuda a concebir nuevos espacios de trabajo donde podemos desarrollar actividades valiosas en las que el trabajo colaborativo está pensado y puesto en práctica. Efectivamente, las TIC facilitan al docente unas oportunidades infinitas cuyo beneficio para el aprendizaje colaborativo puede ser notable, sobre todo si los profesionales de la educación aprovechan sus conocimientos de las TIC para unirlos a otras técnicas de enseñanza que permiten involucrar al alumnado en su propio aprendizaje. Por otro lado, la emergencia de la web 2.0 conlleva la creación de nuevos espacios educativos virtuales de notable capacidad social con acceso infinito a abundantes recursos didácticos. Las oportunidades de aprendizaje aparecen como una alternativa a la educación tradicional jerarquizada y unidireccional. El conocimiento y la aplicación de estos recursos es un requisito fundamental a la hora de concebir la Educación 2.0, una educación en la que nuestro alumnado, los nativos digitales, sabe manejarse con bastante habilidad. Por consiguiente, nuestra tarea como docente consiste en conocer estos recursos sabiendo destacar su vertiente educativa y supone el desarrollo de una serie de competencias digitales y comunicativas. Además, surgen nuevos roles para docentes y discentes que van desde la independencia a la colaboración, la difusión a la creación de contenidos, el consumo al análisis crítico, la comprensión lectora a la expresión escrita, etc. Todavía cabe señalar que estas tecnologías cambian profundamente nuestra percepción de la actividad de los profesionales de la educación sugiriendo los beneficios de la alternancia de momentos presenciales en los que el

docente está con su alumnado y momentos de trabajo en autonomía durante la cual el docente asegura la continuidad del trabajo de sus alumnos a distancia. Asimismo, el trabajo colaborativo a través de la Web 2.0 supone el desarrollo de una conciencia de la cooperación que se fundamenta en el intercambio de conocimientos y la consecución de metas comunes. Los diferentes canales de comunicación y las fuentes de información diversifican las posibilidades de estimular la motivación del alumnado. La incorporación de las nuevas tecnologías en los centros educativos precisa de unas medidas como las infraestructuras físicas, los programas informáticos, la formación del profesorado y la integración de las TIC en el curriculum educativo. Además, es fundamental que los recursos tecnológicos dispongan de un mantenimiento adecuado que posibilite un uso apropiado. No obstante, la innovación pedagógica ha de ir asociada a una metodología innovadora y motivadora. La innovación pedagógica con la Web 2.0 implica garantizar la implicación activa del alumnado en las diferentes tareas didácticas, en la construcción del conocimiento y su desarrollo. Aparece esencial contemplar la participación del alumnado como eje angular de nuestra pedagogía innovadora. Para terminar, podemos concluir que, ante el desarrollo constante de avances tecnológicos, tenemos que adoptar una actitud de alerta y aceptar que las TIC utilizadas con criterio pedagógico son capaces de ayudarnos a crear situaciones de aprendizaje colaborativo que favorecen un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas.

Bryant, L. (2007). Emerging trends in social software for education. In *Emerging technologies for learning* (Vol. 2, pp. 9-18). Coventry, UK: Becta.

Romaní, C. C. y Kuklinski, H. P. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food.* Barcelona y México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic y Flacso México.

Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009). La competencia «El trabajo colaborativo» una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, *8*(3), 1-11.

https://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=3041332

García-Martínez, I., Higueras-Rodríguez, L., Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido - una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *16*(2), 117-132.

https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007

Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J. y Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción*, *34*(86), 959-986. http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23867

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *Hacia un Aula Equitativa. Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural de Europa*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, *65* (1), 17-37.

Salinas, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato serendipity y el foro de trabajo colaborativo. *Profesorado*, *2* (1), 13-24.

Salokangas, M., Ainscow, M. (2017). Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend London: Routledge.

Segura, M. (2009). Plataformas Educativas y Redes Docentes. En Carneiro, R.; Toscano, J. y Díaz, T. (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana. pp. 95-109.

https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf

Vaquerizo B, Renedo E, Valero M (2009). «Aprendizaje colaborativo en grupo: Herramientas Web 2.0». En: XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Facultat d'informàtica de Barcelona, Barcelona

Inclusión e interculturalidad: actitudes hacia migrantes magrebíes y factores psicosociales en el ámbito socioeducativo.

Juan Ignacio Guido. Universidad de Buenos Aires (Argentina).
Miguel Ángel Albalá Genol. Universidad Autónoma de Madrid (España).
Edgardo Etchezahar. Universidad de Buenos Aires / CONICET (Argentina).
Joaquín Ungaretti. Universidad de Buenos Aires / CONICET (Argentina).

1. Introducción.

En las últimas décadas, se ha prestado una gran atención desde el ámbito educativo al estudio de la inclusión socioeducativa del colectivo migrante. Se ha evidenciado que la inclusión social y educativa contienen una fuerte dimensión psicosocial, existiendo en ocasiones actitudes negativas hacia la presencia de personas migrantes en las comunidades educativas (profesorado, alumnado y familias). En este sentido, desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, el ODS-4 se refiere directamente a la búsqueda de una Educación de Calidad (Naciones Unidas, 2015, p. 32): "Garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". De esta forma, dicho ODS hace explícita la necesidad de transformación y cambio en las sociedades futuras, mediante una educación más inclusiva y orientada hacia la interculturalidad y cualquier forma de diversidad. En este sentido, la enseñanza (desde una perspectiva socioeducativa) promueve una movilidad ascendente para el alumnado más desfavorecido y es clave para erradicar situaciones de exclusión. Así, la desigualdad existente entre diferentes perfiles de alumnado y familias, debe ser un incentivo para que desde el plano político y educativo se garantice una mejora del proceso docente, garantizando no solo el acceso a la educación sino también un proceso socioeducativo inclusivo.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, esta se vincula directamente al reconocimiento y valoración de la diversidad humana (UNESCO, 2017). Además, la participación de todos los colectivos sociales dentro y fuera del ámbito educativo se sitúa como un elemento central para mejorar en términos inclusivos e interculturales. De esta forma, el proceso de inclusión supera al de integración (e incluso al de co-integración) por medio de una participación que pone el acento en el hecho de algo que se hace entre todas las partes, un "objeto nuevo" que pertenece a todos (Zamora, 2008). Este proceso de reconocimiento y participación ante la presencia de una ciudadanía cada vez más multicultural, hace que uno de los grandes retos en materia de inclusión educativa se relacione con la atención a la diversidad de la población migrante dentro y fuera de las aulas (Habib Allah y Hernández, 2020).

Por tanto, desde el marco de la educación inclusiva se hace explícita la necesidad de promover cambios y transformaciones sociales que trascienden del ámbito exclusivamente educativo formal. Para ello, será necesario que el proceso educativo esté basado en profesionales e instituciones justas, así como en un cambio de enfoque para el resto de agentes educativos (familias y alumnado) y el resto de la sociedad. Así, según Fox (2003) las actitudes hacia la diversidad que muestra el profesorado, en pre-servicio y en servicio, orientan los comportamientos que ejercen en el contexto educativo. Particularmente, estas actitudes se relacionan con el desarrollo de referentes socioeducativos orientados hacia la atención a la diversidad y la inclusión de toda la comunidad educativa. Pero todo el proceso socioeducativo

no es ajeno a otros factores externos vinculados a la convivencia social (influencia de los medios de comunicación de masas, pérdida de ciertos valores democráticos para la convivencia, auge de ciertos discursos políticos de odio hacia la población migrante, entre otros) que en muchos casos atentan contra los principios básicos de la interculturalidad y la inclusión. De esta manera, existen diversos factores educativos y psicosociales que pueden motivar diferentes actitudes hacia la interculturalidad en la educación, así como la generación de un cambio de enfoque para construir entornos socioeducativos más justos para todas y todos.

Ante este gran reto, un factor a tener en consideración es las creencias y actitudes que las comunidades educativas, así como el resto de agentes sociales, poseen acerca de la interculturalidad en la educación. El cambio de paradigma educativo pasa por una reflexión social que implique cambios dentro y fuera de la educación formal acerca de la perspectiva que debe asumir la educación como principal herramienta de cambio social y de modelo para una convivencia más intercultural. En España, uno de los principales colectivos afectados por los prejuicios y la exclusión ha sido el migrante (Navas et al., 2017). Sin embargo, desde la categoría étnica como fuente de prejuicio y carencias en la inclusión, no han existido apenas investigaciones profundas que trasciendan de objetivos meramente descriptivos, a excepción de algunos estudios (Navas et al., 2017; Rinken et al., 2009). Además, muchas de estas investigaciones se plantean desde una perspectiva general hacia el colectivo migrante, existiendo dificultades para poder profundizar en análisis más concretos como el que el presente trabajo se plantea: el estudio y análisis de los posibles factores implicados en las actitudes hacia la población migrante magrebí en el ámbito educativo.

De acuerdo a los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (2021) acerca de los movimientos migratorios hacia España, la población migrante ha aumentado en un 2% en relación al año 2020. En este sentido, el mismo informe indica que la población que ha migrado desde países magrebíes (Marruecos, Argelia, Libia, Mauritania y Túnez) es la que más habitantes inmigrantes tiene en el territorio español. De esta manera, debido al gran flujo de discursos xenófobos presentes en los últimos años hacia la población magrebí (Bustos et al., 2019), principalmente hacia las personas de origen marroquí, es que se considera de suma importancia profundizar en los factores psicosociales implicados en las actitudes negativas hacia la comunidad magrebí en España.

1.1. Actitudes hacia la inclusión y la interculturalidad en el ámbito educativo.

Desde el marco de la educación inclusiva y para la justicia social se hace explícita la necesidad de promover sociedades inclusivas, basadas en profesionales e instituciones eficaces y justas (Albalá Genol et al., 2020). De esta forma, se debe reconocer el impacto de otros factores externos a la escuela y al sistema educativo, como es el caso del sistema socioeconómico imperante, el contexto cultural, laboral, o variables relativas a la salud o a las prestaciones sociales que afectan a las familias y a la infancia (Simón et al., 2019). Entre estas variables, se hace necesario poner el foco en determinadas variables vinculadas con los comportamientos que ejerce el profesorado en el ámbito psicosocial. En las últimas décadas, Lawy y Biesta (2006) evidenciaron la importancia que conllevan aspectos como la orientación socio-política, la participación, el compromiso hacia una ciudadanía más democrática y cómo todo ello se relaciona con las actitudes más o menos favorables hacia la transformación de entornos más interculturales. En este sentido, el compromiso cívico (dentro y fuera del ámbito educativo) requiere de diversos factores motivadores para que la ciudadanía se implique más en generación de espacios interculturales de participación. Uno de los factores más relevantes es, según Comins (2015), la preocupación por las desigualdades e injusticias, siendo la propia ciudadanía (incluyendo a las comunidades educativas) quien puede posibilitar estos cambios.

Pese a que en las sociedades democráticas liberales se tiende al objetivo de la integración de la mayor parte de la sociedad, actualmente no toda la ciudadanía tiene la misma posibilidad de implicación en el ámbito socioeducativo. El profesorado no es ajeno a dicho proceso, pudiendo verse condicionadas sus actitudes hacia la inclusión educativa y la diversidad migrante en función de diferentes cuestiones relacionadas con su experiencia y entorno: experiencia socioeducativa, formación, compromiso cívico, representaciones sociales sobre la justicia social y otros valores democráticos, entre otras. De esta manera, se aspira alcanzar cada vez actitudes más interculturales hacia la diversidad no solo en el ámbito educativo formal sino también entre el resto de la ciudadanía. Con ello, se busca un objetivo fundamental para el avance hacia sociedades más inclusivas: el bienestar de todas las personas migrantes dentro y fuera de las aulas.

Desde esta perspectiva, diferentes estudios han destacado la importancia de tomar en consideración las experiencias de las minorías culturales para construir modelos sobre sus actitudes intergrupales (Monteith y Spicer, 2000). Esto es así, ya que la conformación de dichas actitudes difiere en función del grupo social hacia el que se desarrollan (no siendo igual hacia los grupos mayoritarios y más predominantemente presentes en las sociedades, en comparación con otros grupos minoritarios: como es el caso en España por ejemplo de la población migrante magrebí en el ámbito educativo). No obstante, en los últimos años han sido identificadas algunas variables relacionadas al desarrollo de estas actitudes que pueden anteceder e incluso predecir ciertos comportamientos (Navas et al., 2017): la percepción de amenaza realista y/o simbólica y el contacto intergrupal, en cuanto a su grado y/o carácter positivo o negativo; la identificación con el endogrupo étnico; los sentimientos de privación relativa grupal; y el metaestereotipo.

El estudio de las actitudes hacia la inclusión educativa de las personas migrantes (profesorado, alumnado y familias), partiendo del reconocimiento a la diversidad -según Fraser (2008), justicia cultural- en entornos educativos, puede ser clave como herramienta para comprender el origen de diversas injusticias existentes y no afrontadas por las políticas e instituciones educativas. Desde esta perspectiva, se considera fundamental continuar desarrollando un debate multidisciplinar desde el que se comiencen a considerar con mayor fuerza propuestas dirigidas a promover actitudes favorables hacia la acogida y la inclusión de las personas migrantes. De esta forma, se hace necesaria una mayor presencia de investigaciones educativas con un componente social, orientado a evidenciar los posibles desencadenantes que perpetúan los prejuicios y el rechazo hacia las personas migrantes. Siguiendo esta línea, un sistema educativo y una sociedad justa e inclusiva no debe en ningún caso victimizar (o premiar) al alumnado en función de sus condiciones sociales o de cualquiera de sus necesidades, sino que por el contrario debe tender a contrarrestar estos efectos (Bolívar, 2012). En el presente estudio se ha elegido al colectivo de origen magrebí dentro del ámbito educativo (actitudes hacia la inclusión del profesorado y alumnado) por su mayor representatividad y arraigo en la zona de la investigación.

1.2. Orientación hacia la dominancia social e interculturalidad en el ámbito educativo.

Muchas de las inequidades existentes, dentro y fuera del ámbito educativo, se relacionan con mayor o menor intensidad con otras variables psicosociales que dan lugar a creencias, actitudes y comportamientos más o menos orientados hacia la interculturalidad y la inclusión. Una de las variables que con mayor frecuencia se presenta como contraria al cambio y la transformación social hacia la interculturalidad, es la Orientación a la Dominancia Social (Sidanius y Pratto, 1999), en adelante SDO por sus siglas en inglés. La teoría de la dominancia social se centra en realizar un análisis de las jerarquías existentes en la sociedad, estructuradas en base a la edad, el género y un conjunto de relaciones intergrupales arbitrarias (Sidanius y Pratto, 2004). Las relaciones intergrupales que se establecen de manera arbitraria se

representan frecuentemente en las jerarquías sociales establecidas, en base a características que diferencian a determinados colectivos sociales, como pueden ser: el origen, la raza, las creencias religiosas, la clase social y la orientación política. Diferentes estudios han evidenciado que en general las mujeres y personas más jóvenes poseen menores niveles de SDO, con un carácter transcultural. De esta forma, se ha demostrado que la SDO es una variable psicosocial que es un fuerte predictor del prejuicio en sus múltiples formas (Etchezahar, et al., 2014): prejuicio étnico (Bates y Heaven, 2001); racismo (Sidanius et al., 1996).

Para la evaluación de la variable SDO, autores como Etchezahar et al. (2014) sugieren un análisis bifactorial. En este sentido, las dos dimensiones a considerar son la Oposición a la Igualdad (OI) y la Dominancia Grupal (DG). Por un lado, la subdimensión de OI se refiere a una forma de justificación del sistema (independientemente de la mayor o menor presencia de justicia intercultural en las relaciones sociales). Por otro lado, la DG se relaciona más con una forma de justificación intergrupal y de las relaciones jerárquicas y desiguales establecidas.

Dadas las características actuales de una realidad social y educativa cada vez más globalizada y diversa, se hace necesario considerar la SDO por su posible relación con el desarrollo de actitudes más o menos favorables hacia la interculturalidad educativa. En este marco, según Montalvo Martínez (2017):

> *"la educación intercultural, nació de la confrontación histórica de dos visiones del mundo que determinó las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado, así como las formas de organización tradicional frente al sistema de partidos, la tradición ante la ciencia, los idiomas ante los dialectos, así como las pedagogías: la de los oprimidos frente a la de los opresores" (p. 7).*

Además, el constructor de SDO se encuentra relacionado con otras variables psicosociales de interés, como: la orientación ideológico-política y determinados valores y el autoritarismo de derechas (Etchezahar e Imhoff, 2017). En este sentido, se debe partir de una visión global acerca de la educación que parta de un fuerte compromiso con la Justicia Social. En base a lo expuesto, se hace necesaria la indagación no solo de las actitudes hacia la interculturalidad en la educación de colectivos como el magrebí sino también de otras variables predictoras como pueden ser los niveles de SDO presentes, y su influencia en la construcción de mecanismos de convivencia intercultural, tanto dentro como fuera de las aulas.

1.3. Objetivos.

El objetivo principal de la presente investigación fue analizar las actitudes que tiene la sociedad española hacia la inclusión educativa del profesorado y alumnado magrebí. Desde esta perspectiva, se pretende conformar medidas estandarizadas de los estereotipos, prejuicios y actitudes e intenciones de conducta respecto a la población migrante magrebí dentro del sistema educativo. Por otro lado, se planteó como objetivo específico analizar si existen diferencias significativas según la formación universitaria en relación a dichas actitudes y la orientación hacia la dominancia social. Por último, se propuso indagar si existen relaciones positivas o negativas entre las variables estudiadas.

2. Método.

2.1. Procedimiento.

Para la recolección de los datos se aplicó un cuestionario individual autoadministrable. Previamente, se brindó información sobre el estudio y se informó a las personas participantes que los datos recolectados serían anónimos y que sólo se utilizarían con fines académico-

científicos. Por último, se garantizó el cumplimiento de los requisitos éticos, legales y jurídicos establecidos.

2.2. Participantes.

En el estudio participaron 323 personas adultas residentes en la Comunidad de Madrid (57,8% mujeres y 42,2% hombres) con una edad comprendida entre los 18 y los 65 años de edad (*M* = 36,23; *DT* = 8,94). Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico (Díaz, 2006), teniendo en cuenta la distribución poblacional por Comunidad Autónoma publicada por el INE (2020).

2.3. Instrumentos.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario compuesto por escalas validadas y adaptadas al contexto español:

- *Actitudes hacia la interculturalidad en el ámbito educativo*: se utilizaron 5 ítems diseñados y validados en el contexto español anteriormente (Albalá Genol et al., 2021) que permiten evaluar las actitudes hacia la interculturalidad que existen hacia el profesorado (por ejemplo: el Estado debería aumentar la cantidad de profesores y profesoras inmigrantes magrebíes en las escuelas públicas) y hacia el alumnado magrebí (por ejemplo: las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes inmigrantes magrebíes). El formato de respuesta utilizado es de tipo Likert con 5 opciones, donde 1 = *Totalmente en desacuerdo*; 2 = *Algo en desacuerdo*; 3 = *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*; 4 = *Algo de acuerdo*; 5 = *Totalmente de acuerdo*.
- *Escala de orientación hacia la dominancia Social*: para evaluar la orientación a la dominancia social se utilizó la adaptación al contexto español (Silván-Ferrero y Bustillos, 2007) de la escala originalmente desarrollada por Pratto et al. (1994). La misma está compuesta por dos dimensiones: *Oposición a la Igualdad* y *Dominancia Grupal*. El formato de respuesta es de tipo Likert con 5 anclajes.
- *Variables socio-demográficas:* para recabar la información sociodemográfica de las personas que participaron del estudio se utilizó un cuestionario ad-hoc que indagaba las siguientes características: edad, lugar de residencia, género y tipo de formación universitaria.

2.4. Análisis de datos.

Para realizar el análisis de los datos recolectados se utilizó el software paquete estadístico SPSS v.27. Por un lado, se realizó un análisis de frecuencias para las variables sociodemográficas de edad, género, lugar de residencia y tipo de formación universitaria. Por otro lado, se analizaron las diferencias de las medias en las actitudes hacia la inclusión del profesorado y el alumnado según si tuvieron formación universitaria vinculada a la educación. Por último, se realizó un análisis de correlaciones entre las actitudes hacia la inclusión educativa del profesorado y alumnado magrebí y la oposición a la igualdad y la dominancia grupal.

3. Resultados

Por un lado, se analizaron las diferencias en las puntuaciones medias de las actitudes de la población española hacia la interculturalidad y la inclusión educativa de las personas migrantes magrebíes según han realizado o no estudios universitarios vinculados a la educación (Tabla 1).

	Con estudios en educación	Sin estudios en educación
	M (DT)	*M (DT)*
Las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes magrebíes.	3,91 (1,33)	3,64 (1,44)
El gobierno debe garantizar que los hijos de inmigrantes magrebíes reciban la educación necesaria.	4,38 (1,15)	4,33 (1,13)
En las escuelas donde hay niños y niñas magrebíes, se debería fomentar el estudio de la realidad de esos países.	3,63 (1,45)	3,22 (1,49)
El Estado debería aumentar la cantidad de profesores inmigrantes magrebíes en las escuelas públicas.	3,02 (1,35)	2,64 (1,42)
El sistema educativo debe fomentar valores cívicos orientados al reconocimiento de la cultura y etnia magrebíes.	3,60 (1,37)	3,06 (1,62)

Tabla 1. Diferencias en las actitudes hacia la inclusión educativa del profesorado y alumnado magrebí según estudios vinculados a la educación.

Como puede observarse, las personas que obtuvieron formación universitaria en el ámbito educativo (M = 3,60; DT = 1,37) mostraron estar de acuerdo en mayor medida con que *el sistema educativo debe fomentar valores cívicos orientados al reconocimiento de la cultura y etnia magrebí* ($t_{(323)} = 3{,}54$; $p < ,01$), que las personas que no se han formado en carreras universitarias vinculadas a la educación (M = 3,06; DT = 1,62). A su vez, las personas que se encuentran vinculadas al ámbito educativo debido a su formación universitaria (M = 3,63; DT = 1,45), reconocen estar de acuerdo en mayor medida que aquellas que no lo están con que *en las escuelas donde hay niños y niñas magrebíes, se debería fomentar el estudio de la realidad de esos países* ($t_{(323)} = 2{,}82$; $p < ,01$), en que *el Estado debería aumentar la cantidad de profesores inmigrantes magrebíes en las escuelas públicas* ($t_{(323)} = 2{,}77$; $p < ,01$) y en que *las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes magrebíes* ($t_{(323)} = 1{,}96$; $p = ,05$). Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones medias entre las personas que han recibido formación vinculada a la educación y las que no en que *el gobierno debe garantizar que los hijos de inmigrantes magrebíes reciban la educación necesaria* ($t_{(323)} = ,516$; $p = ,60$).

Por otro lado, se evidenciaron correlaciones negativas significativas ($p < ,01$) entre las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado y profesorado magrebí y la oposición a la igualdad y la dominancia grupal (Tabla 2).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes magrebíes.	-	,59**	,51**	,61**	,58**	-,49**	-,44**
2. El gobierno debe garantizar que los hijos de inmigrantes magrebíes reciban la educación necesaria.		-	,49**	,49**	,48**	-,55**	-,50**
3. En las escuelas donde hay niños y niñas magrebíes, se debería fomentar el estudio de la realidad de esos países.			-	,67**	,67**	-,39**	-,37**
4. El Estado debería aumentar la cantidad de profesores inmigrantes magrebíes en las escuelas públicas.				-	,76**	-,50**	-.47**
5. El sistema educativo debe fomentar valores cívicos orientados al reconocimiento de la cultura y etnia magrebíes.					-	-,51**	-,46**
6. Dominancia grupal						-	,63**
7. Oposición a la igualdad							-

**. p < ,001

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las variables estudiadas.

En este sentido, se encontraron relaciones negativas fuertes entre la oposición a la igualdad y los items que plantean que *el gobierno debe garantizar que los hijos e hijas de inmigrantes magrebíes reciban la educación necesaria* (r = -,55; p < ,001), *el sistema educativo debe fomentar valores cívicos orientados al reconocimiento de la cultura y etnias magrebíes* (r = -,51; p < ,001) y en el que *el Estado debería aumentar la cantidad de profesores/as inmigrantes magrebíes en las escuelas públicas* (r = -,50; p < ,001). A su vez, se ha evidenciado una correlación negativa fuerte entre la dominancia grupal y el ítem 2 (r = -,50; p < ,001).

Por último, se han encontrado correlaciones negativas moderadas entre la oposición a la igualdad y los items 1 (r = -,49; p < ,001) y 3 (r = -,39; p < ,001), así como también entre la dominancia grupal y los items 4 (r = -,47; p < ,001), 5 (r = -,46; p < ,001), 1 (r = -,45; p < ,001) y 3 (r = -,37; p < ,001).

4. Conclusiones.

En España, pese a que entre las víctimas tradicionales del prejuicio y la discriminación se encuentran las personas migrantes, considerando solo la categoría étnica como fuente de estigma, ello aún no ha sido lo suficientemente estudiado, si bien se han comenzado a publicar paulatinamente algunos datos (Navas et al., 2017).

Ante el reto que supone la conformación de realidades socio-educativas cada vez más diversas culturalmente, la interculturalidad se ha convertido en un enfoque que debe prevalecer como un instrumento transversal de construcción de convivencia, más que en una mera opción educativa. Tal es así, que autores como Besalú (2010) afirman que: en la sociedad globalizada actual quizás no debamos hablar de pedagogía intercultural como tal, sino sólo de buena o mala pedagogía. Ello hace que en la interculturalidad deba pasar a formar parte del enfoque

social y educativo que vertebre la convivencia y el pensamiento para con colectivos como las personas migrantes de origen magrebí.

En la construcción de estas actitudes y comportamientos intergrupales e interculturales tiene un papel fundamental el ámbito educativo y cómo este es percibido por el conjunto de la sociedad. Por ello, se evidencian actitudes más favorables hacia la interculturalidad en relación a la población migrante magrebí (y a su inclusión en los espacios educativos) en grupos más cercanos a la Educación. Se hace necesario que esta consideración trascienda de las personas vinculadas a este ámbito, para que el conjunto de la sociedad pueda aspirar a ser más inclusivo e intercultural con las personas migrantes dentro y fuera de las instituciones educativas.

Por último, se considera de suma importancia que los estudios sobre la interculturalidad en las aulas y en el ámbito educativo en general, no se estudie de manera aislada, sino que también se haga un abordaje teniendo en cuenta muchas otras variables psicosociales como lo es la orientación hacia la dominancia social (Canto et al., 2012). Así, se podrá obtener una mirada más integral de la problemática relacionada a la exclusión social de la población migrante magrebí que tan presente está en el territorio español. Además, es fundamental que se tengan en cuenta otras poblaciones migrantes que son estereotipadas y discriminadas, como la subsahariana, sudamericana y asiática, para lograr una verdadera educación de calidad en línea con lo que se plantea desde Naciones Unidas (2015) con los ODS de la Agenda 2030.

Referencias bibliográficas.

Albalá Genol, M. Á., Guido, J. I., Ungaretti, J., y Rico, A. F. M. (2021). Prejuicio sutil y actitudes hacia la inclusión del profesorado y alumnado migrante magrebí. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *2*(1), 127-136. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2125

Albalá Genol, M. Á., Guido, J. I., y Adam, M. E. A. (2020). Actitudes hacia la diversidad en la formación del profesorado: factores psicopolíticos implicados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 453-462. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1809

Bates, C. y Heaven, P. C. (2001). Attitudes to women in society: The role of social dominance orientation and social values. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *11*(1), 43-49.

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 1(1), 9-45.

Bustos, L., De Santiago Ortega, P. P., Martínez Miró, M. A., y Rengifo Hidalgo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, *18*, 25-42.

Canto, J. M., Perles, F., y San Martín, J. (2012). Racismo, dominancia social y atribuciones causales de la pobreza de los inmigrantes magrebíes. *Boletín de Psicología*, *104*, 73-86.

Comins Mingol, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA. Revista de Filosofía, 52*, 159-178

Díaz, N. (2006). Técnicas de muestreo. Sesgos más frecuentes. *Revistas Sedén*, *9*, 121-132.

Etchezahar, E., e Imhoff, D. (2017). Relaciones entre el autoritarismo y la dominancia social de acuerdo al nivel de contraste ideológico del contexto socio-político argentino. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, *7*(1), 59-75.

Etchezahar, E., Prado-Gascó, V., Jaume, L., y Brussino, S. (2014). Validación argentina de la Escala de Orientación a la Dominancia Social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *46*(1), 35-43.

Fox, D. R. (2003). Awareness is good, but action is better. *The Counseling Psychologist, 31*, 299–304.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo, 4*(6), 44-60.

Habib Allah, M. C., y Hernández, A. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: Estudio comparativo y aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. *Educatio Siglo XXI, 38*, 229-252.

Instituto Nacional de Estadística (2021). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Año 2020.* Madrid, España. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002

Instituto Nacional de Estadística (2021). *Población por comunidades y ciudades autónomas y tamaño de los municipios.* INE Base, https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2915

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British journal of educational studies, 54*(1), 34-50.

Martínez, C. M. (2017). La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, *5*, 1-24. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.06

Monteith, M. J., & Spicer, C. V. (2000). Contents and correlates of Whites' and Blacks' racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology, 36*(2), 125-154.

Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Naciones Unidas. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Navas Luque, M., y Curado Guirado, I. (2012). Actitudes hacia gitanos e inmigrantes africanos: un estudio comparativo. *Apuntes de Psicología, 30 (1-3), 383-395.*

Navas, M., García, M. C., y Rojas, A. (2017). Delimitando las actitudes de los inmigrantes magrebíes hacia la población española: dimensiones principales y variables psicosociales predictoras. MODULEMA. *Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 1*, 41-60. doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6064

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., y Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of personality and social psychology*, *67*(4), 741.

Rinken, S., Silva Perejón, M., Velasco Dujo, S., y Escobar Villegas, M. S. (2009). *Opiniones y actitudes de los andaluces ante la inmigración (ii): entre la estabilidad y el cambio*. Junta de Andalucía. http://hdl.handle.net/10261/71588

Sidanius, J. y Pratto, F. (1999). Social Dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. University Press.

Sidanius, J., & Pratto, F. (2004). *Social dominance theory: A new synthesis*. In Political psychology (pp. 315-332). Psychology Press.

Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1996). Racism, conservatism, affirmative action, and intellectual sophistication: A matter of principled conservatism or group dominance?. *Journal of personality and social psychology, 70*(3), 476.

Silván-Ferrero, M. D. P., y Bustillos, A. (2007). Adaptación de la Escala de Orientación a la Dominancia Social al castellano: validación de la dominancia grupal y la oposición a la igualdad como factores subyacentes. *Revista de Psicología social*, *22*(1), 3-15.

Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(2), 17-32.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* UNESCO.

Yruela, M. P., & Rinken, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza* (Vol. 22). Editorial CSIC-CSIC Press.

Zamora, M. P. (2008). Demandas indígenas para su educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *52*, 91-102. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9885

La cultura a través de una Webquest como elemento motivador en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Covadonga San Miguel Llorente. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Introducción.

El aprendizaje de una lengua va más allá de las estructuras sintácticas o las listas de vocabulario. Un idioma lleva consigo una carga cultural de la que no puede separarse (Román, 2021). En el aula de lengua extranjera, a veces es tanta la cara lectiva con respecto a la gramática y el desarrollo de las distintas destrezas, que la cultura o la literatura asociadas a ese idioma se quedan fuera de la clase o reducidas a pequeñas actividades que recogen los libros de texto.

Para intentar compensar esto, la introducción de proyectos cuya temática está relacionada con aspectos culturales es una excelente herramienta que permite, no solo acercar algún aspecto concreto a los estudiantes, sino que también les motiva para poner en práctica todas las destrezas y resto de contenidos que se han ido trabajando en el aula de inglés (Pham, 2018).

1.1. La cultura en el aula de inglés como elemento motivador.

Lengua y cultura tienen una relación estrecha; de hecho, podría afirmarse que son "realidades indisociables" (Miquel y Sans, 2004, 1). No obstante, cuando se enseña una lengua, la mayoría de las horas lectivas se decidan a la parte más teórica de esta, como puede ser la gramática o el vocabulario, quedando la cultura relegada a un lado. De hecho, Miquel y Sans señalan, en su artículo "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" que existe cierta jerarquización, quedando la cultura en un segundo plano.

Es importante señalar qué tipo de cultura se debe llevar al aula y tener en cuenta que esta tiene que estar en todas aquellas propuestas didácticas que se hagan en el aula. Asimismo, es importante que el profesor y el alumnado estén abierto a aprender más de la propia cultura y de la extranjera, para que surja el enriquecimiento cultural y lingüístico de los estudiantes (Miquel y Sans, 2004). El contraste y las diferencias entre la cultura materna y la nueva es indiscutiblemente beneficioso.

La cultura, como ya se ha señalado, va unida inevitablemente al idioma. Si se tiene en cuenta una definición general del concepto de cultura, se pueden señalar dos dimensiones. La primera haría referencia a producciones artísticas, literarias, etc. La segunda, a creencias y comportamientos (Celik y Yildiz, 2019). En el caso del proyecto que se va a analizar, interesa sobre todo la segunda dimensión, puesto que el tema que va a tratarse está relacionado con las creencias y comportamientos que los pueblos adoptan frente a la muerte.

El proyecto *Let's celebrate the culture!* gira en torno las celebraciones que tienen lugar el 31 de octubre. En concreto, se toman como referencia tres distintas: la de *Halloween*, del mundo anglosajón; la del *Día de los Muertos*, de México; y la de *Todos los Santos*, en España. La elección de la primera es obvia: está estrechamente ligada a idioma inglés. La última, también, por ser

la propia. En cuanto al *Día de los Muertos*, se optó por incluirlo por la influencia que tiene en el alumnado inmigrante y porque desde hace años, con la globalización de las fiestas, forma parte del imaginario de la adolescencia, bien para celebrar Halloween, bien para Carnaval.

Las clases sobre cultura y, en concreto, sobre celebraciones que son diferentes a las de la cultura propia, son importantes para aprender inglés. Por un lado, porque es una oportunidad para comprender mejor a los países de habla inglesa. Por otro, porque es una gran oportunidad para aprender nuevo vocabulario que de otra manera es posible que no se viera en las aulas (Mustafaqulova, 2022). Se puede afirmar además que se pone el idioma en un contexto real, algo que no siempre se consigue en el aula de inglés.

Como puede observarse, se persigue desarrollar la competencia clave conciencia y expresiones culturales del alumnado. Según se recoge en *Key competences for lifelong learning* (European Commission, 2019), esta competencia consiste en comprender y respetar las ideas y significados que se formulan y comunican en distintas culturas a través del arte y otras expresiones culturales. Se espera que no solo se adquieran unos conocimientos en relación con la cultura, sino que también desarrollen habilidades y actitudes positivas frente a ella, abriendo su mente y enriqueciendo sus conocimientos sobre el mundo, valorando y respetando las diferencias entre pueblos.

1.2. Aprendizaje por proyectos y aprendizaje colaborativo

No cabe duda de que la motivación juega un papel indispensable en el aprendizaje de cualquier cosa. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, ocurre lo mismo:

> *It is known that the learning environment that aims to increase motivation with high motivation of the learners affects the learning positively, while the factors which are supposed to negatively affect the motivation with low motivation cause to be defined as failures such as not reaching the academic targets. (Celik y Yildiz, 2019, 153)*

Como ya se ha apuntado más arriba, la motivación del alumnado se ve incrementada cuando en el aula están presentes elementos de la cultura. Esta pone en un contexto más real el idioma que se estudia e introduce, además, conceptos e ideas nuevos que de otra manera podrían no verse nunca en el aula.

Por otro lado, el trabajo por proyectos coloca a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se caracteriza por la autonomía de estos, así como por propiciar investigaciones constructivas, tener un objetivo claro y trabajar de forma colaborativa, lo que permite que el alumnado se comunique en el idioma meta, en este caso el inglés (Kokotsaki, et al., 2016) dejando a un lado su lengua materna mientras se trabaja en el aula de lengua extranjera.

Asimismo, el aprendizaje por proyectos difiere de la metodología tradicional puesto que se cambian los roles en el aula. El alumnado intenta responder a una situación compleja mediante la construcción del proyecto (Botella y Ramos, 2019) y el profesor se convierte en guía de los estudiantes. Tal vez por eso, el aprendizaje colaborativo parece la forma de trabajo ideal cuando se trabaja por proyectos.

Se entiende por aprendizaje colaborativo aquel que promueve el aprendizaje en pequeños grupos, donde el alumno es el centro. Los diferentes miembros de los grupos tienen diversas habilidades y cada uno no solo es responsable de su propio aprendizaje, sino también del resto (de Monterrey, 2012).

Los grupos que pueden formarse para trabajar por colaborativo son grupos base (de largo alcance, durante todo el año académico); informales (para trabajos cortos); y formales (aquellos que pueden funcionar en actividades académicas durante varias semanas (de Monterrey, 2012). En el caso que de describirá más abajo, se optará por este último grupo dadas las características del proyecto.

1.3. Las TIC en el aula de inglés: Webquest.

La sociedad actual vive inmersa en el mundo de las nuevas tecnologías (La Hanisi, 2018); se usan para casi todo y la educación no es una excepción. Desde que en marzo del 2020 las escuelas se vieran avocadas al cierre como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID-19, las tecnologías y el desarrollo de la competencia digital tanto de alumnos como profesores se ha hecho una prioridad desde entonces.

Con la nueva normalidad, la vuelta a las aulas no ha supuesto un abandono de las TIC como herramienta de trabajo en la educación. De hecho, las aulas virtuales se han establecido como complemento a la presencialidad (Carrera y Jofré, 2019) y favorecen el aprendizaje desde casa cuando algún alumno no puede asistir a clase por los motivos que sean.

El uso de las TIC en las aulas ya se había extendido en los últimos años, pero ese uso se ha visto incrementado aún más si cabe desde la pandemia provocada por el COVID-19. Hay estudios que apoyan la afirmación de que las herramientas TIC aumentan de manera positiva la motivación en los estudiantes (Cad y Carrera, 2019). De hecho, se consideran un apoyo para el aprendizaje del inglés y los alumnos "son conscientes de cómo estas herramientas pueden ayudarlos a adquirir habilidades para dominar un segundo idioma" (Alcántar, et al., 2018, 1).

Por otro lado, autores como Mercado (2012) creen que las TIC están muy unidas al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, porque ayudan a que el profesor oriente e inspire al alumnado para aprender de forma más gratificante y rápida. No podemos olvidar que el alumnado de hoy en día es nativo digital, por lo que usan herramientas que son conocidas en su día a día.

En el proyecto que se describirá más abajo, se usa como herramienta la WebQuest que es un recurso didáctico muy usado últimamente en el contexto educativo. Se busca que la actividad permita desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes (Delgado et al., 2020).

2. Objetivos.

A continuación, se presentan los objetivos que se persiguen con la implantación de este proyecto en el aula de inglés de secundaria:

- Incentivar la motivación del alumnado.
- Ampliar conocimientos culturales del alumnado favoreciendo el desarrollo de su competencia de conciencia y expresiones culturales.
- Trabajar de forma colaborativa desarrollando la competencia digital.

3. Contexto y Metodología.

El proyecto *Let's celebrate the culture!* se desarrolló durante tres semanas en el mes de octubre del año pasado con un grupo de 52 alumnos de cuarto de secundaria en un centro concertado de la provincia de Asturias.

Los alumnos se dividen en dos grupos, A y B, habiendo 26 en cada uno. En ninguno de los dos grupos hay alumnos repetidores ni con la materia pendiente de otros cursos. En cambio, sí hay tres alumnos, dos en el A y uno en el B, con necesidades educativas especiales. No requieren

ningún tipo de adaptación curricular significativa, pero sí no significativa de carácter metodológico. Por ello, en algunas sesiones se cuenta con la ayuda de un auxiliar educativo que los acompaña.

El curso de cuarto de secundaria tiene tres horas semanales de la primera lengua extrajera, en este caso, el inglés, por lo que el proyecto se desarrolló durante nueve horas. La distribución del trabajo se explicará a continuación.

La primera semana tuvo lugar la sesión de presentación del proyecto. Se escoge el mes de octubre porque el trabajo va a centrarse en las celebraciones en torno al 31 de ese mes. Para ello, se introduce *Halloween*, el Día de los Muertos y Todos los Santos con unos vídeos motivadores. A partir de ahí, se explica que se llevará a cabo el proyecto por grupos colaborativos, así como la rúbrica de evaluación que estará disponible en el aula virtual para su posterior consulta.

En la segunda sesión, se distribuyen las celebraciones por grupos y se explica la forma de trabajo a través de la WebQuest, así como qué se espera que consigan al final del proyecto: una presentación audiovisual sobre la que apoyar su oral y un resumen de la investigación llevada a cabo.

A partir de ahí, hasta la última semana, el trabajo será por grupos, siempre supervisado por la profesora. Para desarrollar esta parte, los alumnos cuentan con un Chromebook por persona y conexión Wifi.

La última semana se llevarán a cabo las presentaciones orales en clase y se repartirá una copia del resumen de la investigación al resto de grupos. Cada vez que acabe una presentación, el resto de los grupos puede realizar preguntas a quienes han presentado, en caso de que algo no haya quedado claro.

Dado que el centro escolar donde se implantó apuesta por las nuevas tecnologías desde hace años, se utilizaron las herramientas de Google Workspace. En concreto, se trabajó con las siguientes:

- Google Classroom: es una herramienta online sin coste tanta para alumnos como para profesores. Es un aula virtual donde pueden colgarse materiales, formularios, vídeos, etc. Tanto alumnos como profesores deben tener una cuenta de correo de Google que se asocia al aula. Será aquí donde el alumnado pueda encontrar las indicaciones para trabajar con la Webquest y entregar sus trabajos finales.
- Gmail es la herramienta de correo de Google con la que el profesor abre el aula y el alumno se apunta a la misma. En este caso, se usará además para la comunicación entre alumnos-profesor en horario no lectivo (dudas, sugerencias, etc.)
- Google Documentos para elaborar el resumen de la investigación llevada a cabo.
- Google Presentaciones para elaborar el documento audiovisual sobre el que apoyar su exposición oral.

Finalmente, los grupos de trabajo colaborativo son diseñados por la profesora, intentando que sean lo más heterogéneos posible. Serán grupos formales que estará vigentes desde el inicio hasta el final del proyecto, de tal manera que asuman sus roles y los desempeñen durante todo el proyecto.

4. Resultados.

Una vez llevado a cabo el proyecto, se elaboró una encuesta utilizando Google Formularios para evaluar los objetivos que se pretendía alcanzar con el desarrollo del proyecto. A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron.

Con respecto a la motivación del alumnado para trabajar en el aula de inglés, se formuló la pregunta en relación con el trabajo por proyectos. Se pretendía ver si es trabajar de forma distinta en el aula hacía que se sintieran más motivados.



Gráfico 1 (Fuente: elaboración propia).

Como puede verse en el Gráfico, casi el cien por cien (98 %) de los alumnos considera motivador el trabajar por proyectos. De hecho, solo una persona lo ha valorado de manera negativa.

Unido al trabajo por proyectos va el trabajar de forma colaborativa. Se les preguntó si preferían trabajar de forma individual o por grupos, colaborativamente, y los resultados son cuanto menos significativos.

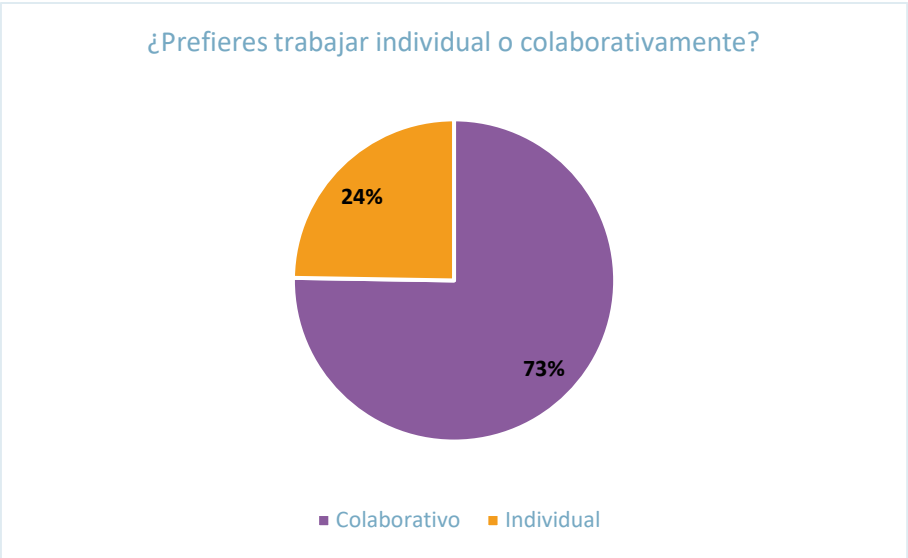


Gráfico 2 (Fuente: elaboración propia).

Sorprende ver cómo hay alumnos que, a pesar de preferir trabajar por proyectos, valoran más el trabajar de forma individual (24%) que, de manera colaborativa, que parece ser lo más natural cuando estamos hablando de ABP.

Por otro lado, interesaba saber si la introducción del trabajo con TIC y, en concreto, con las Webquest se valoraba positivamente dentro del aula de secundaria de inglés.

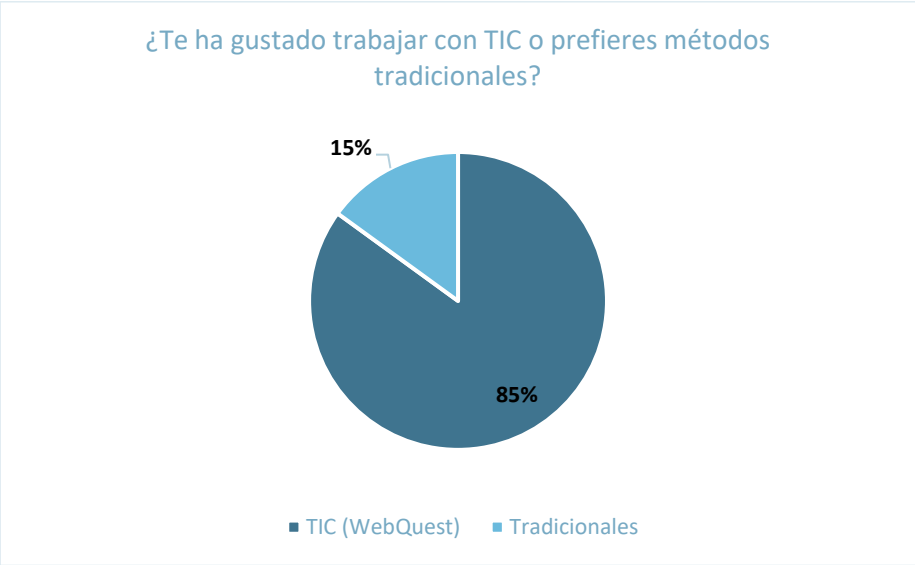


Gráfico 3 (Fuente: elaboración propia).

Como puede observarse en el Gráfico 3, solo un 15% de la clase prefiere trabajar de forma tradicional, frente al 85% que han considerado el nuevo método de trabajo como positivo para aprender inglés.

En cuanto a si han aprendido cosas nuevas, no solo sobre su cultura, sino también sobre las otras, los resultados también han sido positivos, como puede verse en los Gráficos 4 y 5.



Gráfico 4 (Fuente: elaboración propia)

Como puede verse en el Gráfico 4, el 70% afirma haber aprendido algo nuevo. En los comentarios que podían hacer a esta pregunta, señalan lo motivador que ha resultado

conocer más sobre su propia cultura. Por otro lado, entre las cosas nuevas aprendidas que destacan, las más repetidas son el origen de las celebraciones y las cosas que comparten todas ellas, sobre todo, en lo referido al tratamiento de la muerte que se hace en cada una de ellas. A varios les ha sorprendido lo poco que sus familias participan de las celebraciones tan extendidas en España.



Gráfico 5 (Fuente: elaboración propia).

El Gráfico 5 muestra que el 87% de los estudiantes afirman haber aprendido algo nuevo de las otras culturas y que esto les motiva a querer estudiar más la cultura meta. En concreto, en este punto, lo que más les ha llamado la atención es todo lo referido a los alimentos que se preparan durante esas celebraciones y lo antiguas que pueden ser algunas de ellas. Vuelven a señalar el tema del tratamiento de la muerte como algo significativo, dado que antes no habían pensado la relación entre esta y las celebraciones, sino que lo veían todo como algo mucho más festivo carente de significado.

5. Conclusiones.

El objetivo principal del proyecto era que los alumnos estuvieran más motivados en el aula de lengua extrajera: inglés. Una vez vistos los resultados expuestos más arriba, se puede concluir que el proyecto ha conseguido que la motivación aumente. Asimismo, durante las clases, mediante la observación directa, ha quedado patente también. Los alumnos han utilizado con mayor frecuencia la lengua inglesa para comunicarse con la profesora y sus compañeros y, en general, han obtenido mejores resultados académicos también.

Por otro lado, según los resultados obtenidos, los alumnos han ampliado sus conocimientos culturales. Sorprende que no solo crean que han aprendido algo nuevo sobre las dos culturas ajenas a la propia, sino también sobre la suya. Para muchos, las celebraciones de Todos los Santos eran casi desconocidas y se reducían a las visitas a los cementerios por parte de la gente mayor. Conocer más sobre lo propio, les ha enseñado a valorar más lo que han aprendido sobre lo extranjero. Pero no solo eso, sino que también han apreciado ver que todas las culturas comparten cosas, en este caso concreto, en lo referido al tratamiento de la muerte y las celebraciones en torno a ella.

Asimismo, ha quedado demostrado que la forma de trabajar, no solo por proyectos, sino de forma colaborativa, se valora positivamente. Romper la forma tradicional de trabajo en el aula

ha llevado a que el alumnado se sienta motivado y cómodo, pero, sobre todo, interesado por la variedad de tareas a desarrollar. Además, hacerlo de forma colaborativa les ha hecho responsables no solo de su aprendizaje, sino también de el de los demás, por lo que se han tomado más en serio todo aquello en lo que han trabajado y se han preocupado por los demás y su aprendizaje.

Finalmente, ha quedado claro que es muy importante desarrollar la competencia digital de los alumnos (sobre todo en los últimos años), sin olvidar que, al hacerlo, no solo estamos ayudándoles a utilizar herramientas adecuadamente, sino también a motivándoles. Los alumnos de hoy en día son nativos digitales y trabajar con herramientas que conocen les hace sentir más seguros porque se consideran expertos en su uso.

Referencias bibliográficas.

Carranza Alcántar, M. D. R., Islas Torres, C., & Maciel Gómez, M. L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, *10*(2), 50-63.

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, *41*(163), 127-141.

Carrera, P.A., Jofré, C. (2019). El uso de herramientas digitales para fomentar el aprendizaje actividad y autónomo en los alumnos de lengua inglés. En Gargiulo, H. Sajoza Juric, V. y Cad A.C. *V Jornadas internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Rumbo al CILE 2019 Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital, 62-65.

Cad, A. C., & Carrera, P. A. (2019). Las TIC como herramienta de motivación y fortalecimiento del aprendizaje colaborativo. En Gargiulo, H. Sajoza Juric, V. y Cad A.C. *V Jornadas internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Rumbo al CILE 2019 Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital, 47-53.

Celik, Bunyamin and Yildiz, Yunus (2019) The Role of Foreign Language Culture on Teaching the Language and Learner Motivation. *International Journal of Social Sciencesn& Educational Studies*, *5*(4), 150-161.

de Monterrey, T. (2012). Aprendizaje colaborativo. Técnicas didácticas. *Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes*.

Delgado, J., García, C., Guaicha, K., & Prado, M. (2020). La Webquest como herramienta didáctica para potenciar el pensamiento crítico en la formación de estudiantes universitarios. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *9*(1), 49–55. https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.96

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019). *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, *19*(3), 267-277.

Mercado, L. A. (2012). Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. *English Language Learning and Technology*. Bs. As.: CENGAGE Learning

Miquel López, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

La Hanisi, A., Risdiany, R., Dwi Utami, Y., & Sulisworo, D. (2018). The use of WhatsApp in collaborative learning to improve English teaching and learning process. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, *7*(1), 29-35.

Pham, T. (2018). *Project-Based Learning from Theory to EFL Classroom Practice*. Ho Chi Minh City Publishing House of Economics.

Román, N. M. (2021). *La enseñanza del inglés desde la pedagogía crítica*. http://hdl.handle.net/20.500.12209/16768

Reflexiones educativas sobre la moda sin género.

Susana Bena Villaseñor. Universidad Rey Juan Carlos (España).

1. Introducción.

En primer lugar, tanto el libro de James Laver (2017), *Breve Historia del traje y la moda*, como el de Marnie Fogg (2016), *Moda. Toda la historia*, relatan la evolución cronológica de la vestimenta y se destaca la distinción de los trajes según el género en algunas épocas.

El primer vestuario se originó en la época de la Prehistoria, especialmente el grupo Homo Sapiens, que cazaban a los animales para alimentarse, pero descubrieron que para cazarlos no sólo sacaban provecho para nutrirse, sino también era muy útil las pieles con el objetivo de protegerse ante el frío, ya que justamente llegó el Paleolítico -etapa glaciar-, por eso, se cubrían con estas pieles hasta que el clima empezó a templarse -época de Mesolítico y Neolítico- la vestimenta fue sustituida por materiales más finos como fibras de animales y vegetales, enrollado por la cintura, al estilo de una falda, de hecho, se llegó a denominar "sarong" por ser la forma primitiva de la falda.

Desde entonces, las diversas épocas han ido evolucionando con la ropa sin distinción del género como la Edad Antigua -época de la aparición de la primera escritura tras la Prehistoria-, Edad Media -desde la caída del imperio romano (año 476 d.C.) hasta el siglo XV-, y otros países como China, Japón, India, América precolombina, África y otros, utilizaban prendas específicas según la época y el país como la toga, túnica, falda red, burka, el vestido y otras hasta a últimos del siglo XV que se produjo un cambio radical con la indumentaria. En Italia, se decidió innovar con el vestuario clasificándolo por el género, es decir, las mujeres dejaron de usar los vestidos largos y a llevar dos piezas fundamentales para la época renacentista -un corpiño ajustado y una falda fruncida-, y los hombres con un jubón -prenda ajustada en la zona del tronco- y unos pantalones anchos y fruncidos.

Durante el siglo XVII, la vestimenta tuvo mayor influencia con la ideología religiosa y seguía habiendo distinción del género, no obstante, es preciso señalar que la moda en Francia -época del reinado del rey Luis XIV- marcó unas tendencias modernas, por ejemplo, la indumentaria masculina consistía que los hombres llevarán una peluca de pelo largo y rizado, un jubón abierto -era más abierto en comparación con el siglo pasado- con una camisa de randas, unas calzas con puños de encaje en las pantorrillas, unos zapatos abotinados de tacón con hebillas y, por último, se maquillaban. En cuanto a la moda femenina, cambió la forma del escote, es decir que, era más abierto el escote del corpiño, lo cual, se mostraban los pechos apretados con mangas caídas y la falda estaba formada por "sauce" -un material compuesto por un paño almidonado para el acolchado- aunque existían otras alternativas para que la falda estuviera abullonada, usaban como un verdugo de varillas de metal o aros de ballena.

En el siglo XVIII, la moda francesa continuó siendo una importante influencia para Europa, no obstante, los materiales de esta indumentaria eran bastante costosos, por este motivo, se produjo una variación con la línea de la ropa en algunos países de Europa, mientras que, en

España -durante la llegada de la familia de Borbón- hubo ciertas personas de clase alta que aceptaron usar la moda francesa, en cambio, otras y las de clases populares adoptaron por utilizar la vestimenta regional española. En efecto, se le llegó a denominar como "majismo" -se apodaba a las personas que se vestían con este tipo de moda y también por los rasgos identificativos como guapo, valiente o chulo- el ropaje masculino era una chaqueta o un chaleco corto, un calzón, una capa y un sombrero, con dos tipos de tricornio o de montera. Y las mujeres, se les apodaban como "maja", se ponían prendas como un jubón de raso y una basquiña con enaguas acompañada con adornos de azabaches y red de madroños, lo complementaban con una toquilla, un chal o un mantón según el gusto de cada mujer y una peineta para el cabello.

Antes de finalizar el siglo XVIII, es importante destacar dos aspectos, la indumentaria escocesa y la moda masculina denominado como "dandi o dandy".

La indumentaria escocesa se recreó un diseño que ya se habían utilizado anteriormente los escoceses, era un traje que se adecuaba para los eventos importantes e incluso para los uniformes militares. Esta ropa consistía en una falda, llamada "kilt" que actualmente se denomina "falda escocesa", estaba compuesto por un tejido, el tartán, con un paño de lana de cuadros de colores simbolizando los clanes escoceses y lo agregaban con el "paid" -un manto hecho también de tartán que se abrochaba con el hombro- y para finalizar con el conjunto completo, añadían una "escarcela" -una especie de bolsa que llevaba colgada sujetando alrededor de la cintura- y una gorra Balmoral.

Además, el término de la moda masculina, "dandi o dandy", hacía referencia a los hombres que poseían una vestimenta muy refinada con grandes conocimientos de moda. También a mediados del mismo siglo, hubo otro concepto hacia la moda masculina, "macaroni", se relacionaba a los hombres que excedían exageradamente con el vestuario y la forma de hablar era amanerada – voz simultánea a la de una mujer-. A continuación, se expondrá la indumentaria durante la Edad Contemporánea.

Para concluir con la evolución de la moda, en la época contemporánea -a partir del siglo XIX- se iniciaron los roles sociales, es decir, ya se clasificaban con la vestimenta enfocando con el sexo como la forma de vestir, la costura de la ropa y los colores del vestuario. Pero en el siglo XX -aproximadamente en los años 60 y 70- comenzó a llamarse la moda "unisex" con el fin de que desaparezcan las etiquetas y estereotipos en cuanto a la ropa según su género, para que se pudiera tener libertad de elección con las prendas, priorizando el gusto de cada persona (Fdez. Arenas, J., 1988).

De igual forma, siguen existiendo diversas polémicas con la indumentaria al respecto del uso según el género, a pesar de que, hasta el siglo XXI ha habido grandes avances con los diseños de la moda y, sobre todo, gracias a la tecnología, especialmente en las redes sociales, que existen muchos debates sobre cómo vestir o cómo educar a los hijos con el vestuario.

Por esa razón, se va a indagar en una serie de objetivos que se va a llevar al cabo en la investigación:

- ¿Qué es lo que ha influido principalmente en la elección de la vestimenta?
- ¿Cuáles son los factores que se han observado desfavorables ante la moda según el género?
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la indumentaria según el género, atendiendo a las posturas de los padres?

2. Metodología de la investigación.

El método de la investigación, en el artículo sobre el perfil de la vestimenta según el género en los niños y el debate sobre cómo educar a los hijos con el vestuario, consistirá en un estudio explicativo en el área lingüística y se enfocará en un análisis de corte cuantitativo y de corte cualitativo, donde se argumentarán los conflictos existentes con la indumentaria en la educación y se expondrán los resultados de variables estadísticas -cualitativa y cuantitativa- sobre las diversas posturas del perfil de la vestimenta por parte de los padres y los ciudadanos.

Se adecúa al diseño de método mixto para iniciar una investigación cómo ésta, ya que, como indica un artículo, *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación*, redactado por Nadia Ugalde Binda y Fco. Balbastre-Benavent (2013), que al realizar dos tipos de estudio conjuntamente, cualitativo y cuantitativo, se les considera como una investigación mixta, puesto que, donde se integra la recolección y el análisis de datos.

Entonces, dicha investigación se procedió en cinco fases durante el estudio:

- En la primera fase, se descubre unas noticias impactantes sobre la vestimenta según el género siendo una época con grandes avances de educación, tecnología y otros.
- En la segunda fase, decide estudiarlo a fondo sobre la indumentaria y recopila otras investigaciones sobre la educación en igualdad de género y los estereotipos existentes en la vida social.
- En la tercera fase, tras cotejarlo con los problemas existentes sobre la ropa según el género en el siglo XXI, se dispone a realizar un cuestionario para conocer la situación actual que poseen las posturas de los padres y los ciudadanos sobre el vestuario según el género.
- En la cuarta fase, finaliza el formulario y procede la difusión por WhatsApp.
- En la quinta fase, una semana después de la difusión, se percata el origen del problema sobre la vestimenta según el género, para lo cual, realiza un informe de investigación para informar el dilema con el fin de buscar resoluciones, por ejemplo, crear talleres de sensibilización sobre la educación del vestuario en los niños.

3. Desarrollo de estudio.

Como se ha demostrado brevemente, el ropaje según la cultura y la época, continúan creando controversia en cuanto a la indumentaria según el género, a pesar de que, estamos atravesando una época con grandes avances tecnológicos. Lo cual es el propósito de esta investigación, intentar averiguar el porqué de esta situación.

Teniendo en cuenta que, la sociedad influye significativamente en los individuos, es decir, que se asocian según la identidad social identificando con los estereotipos con el fin de poder integrarse en la vida social, en consecuencia, provoca la aparición de discriminación social. A causa de esto, se destaca unos estudios que argumentan sobre la actitud con la igualdad de género y los estereotipos de socialización en el género.

En primer lugar, el origen de estereotipar en la vida social proviene de las ideas filosóficas y la historia dependiendo del prototipo biológico entre una mujer y un hombre, debido a esto, aparecen los roles sociales, los deberes o las responsabilidades, la forma de peinar y vestir y otros que se pueda clasificar según el género influenciando a la cultura y la educación de cada individuo (Díaz de Greñu Domingo, S., 2017).

En segundo lugar, es necesario subrayar una investigación sobre la actitud con la igualdad de género (Gómez G., M.P., 2013), que han analizado profundamente con los roles sociales en los niños sobre la actitud, los juguetes, el peinado, las responsabilidades y la vestimenta, y han concluido que tanto la niña como el niño lo catalogaban según el prototipo biológico y han justificado que es algo innato debido a la realidad biológica, no obstante, la mayoría de los niños estaban bastante influenciados por los roles sociales inculcados por parte de los padres, en efecto, en su hogar presenciaban los deberes de hogar que eran parte de la madre y la ayuda económica se encargaba el padre. Otro ejemplo que se ha obtenido en el estudio, un niño describió que las niñas son más débiles o delicadas, que sus juguetes son las muñecas, el cabello de las niñas habría de ser largo y el vestuario debería ir acorde con el prototipo biológico -vestido, falda y colores femeninos-, aun así, también se han demostrado que las niñas son más expresivas que los niños y poseen la capacidad de comunicarse ante cualquier situación, lo cual, los niños reconocieron que se sentían placidos con ellas en situaciones conflictivas y mencionaron que casi no había necesidad de pelearse sino dialogarse.

En resumen, las diversas investigaciones en los niños sobre los estereotipos de socialización y la actitud hacia la igualdad de género se comprueban que aún queda un camino largo para eliminarlos y modificar las estructuras sociales, es obvio que, persistan debates sobre educar en cuanto a la vestimenta con los hijos. A continuación, hay que resaltar unas noticias que desataron la polémica de vestimenta en el ámbito educativo.

Inicialmente, se va a exponer varias noticias sobre la vestimenta en los niños que ronda desde el año 2017 hasta el 2022:

- Según la noticia publicada desde el periódico *El País* redactada por Diana Oliver bajo título *Sí a la ropa sin género, ¿pero vestirías a tu hijo de princesa de "Frozen"?* en el año 2017. En ella, relataba un suceso ocurrido en el año 2016, referente a una niña de 8 años que la sorprendió -nada más entrar en una tienda de ropa de niños- al ver los mensajes que había en cada prenda con una gran clasificación por el género, lo cual, la niña los consideraba erróneo ya que justificaba que tanto niña como niño son iguales y que ambos pueden decir tales mensajes y elegir los colores según sus preferencias. Por tanto, una autora del proyecto por la igualdad de género en la infancia, Alba Alonso Feijoo, apuntaba que la selección de los colores y la forma de vestir no debería marcar el género sino por el propio gusto, y más, opinaba que, al clasificarlos, provocaría la discriminación entre la niña y el niño, creando dos mundos diferentes, y culpaba a la sociedad por no ser consciente con las capacidades extraordinarias que podrían poseer un niño independientemente de los roles sexuales.
- En un blog dedicado a la educación para los padres con hijos, *Bebés y más*, es primordial destacar dos reseñas, una del 2017 y la otra del 2019. La primera, redactada por una bloguera, Lucy Ortega, donde comparte un vídeo titulado *Stereo* -un corto dirigido por una niña de 13 años- para demostrar a la sociedad que debe suprimir los estereotipos de socialización, por eso, se realizó este corto donde aparecen los individuos con la actitud, las responsabilidades y la forma de peinar/vestir invirtiendo los estereotipos de género. La del año 2019 redactada por otra bloguera, Silvia Díaz, que quiso difundir una anécdota sobre una madre con su hijo que habían acudido a una tienda para comprar ropa, al niño le había gustado una prenda que contenía un color socialmente aceptado como femenino, el fucsia. La vendedora le había indicado de que se trataba de ropa de niña y que debía buscar ropa con colores masculinos, ahí, es cuando el niño reaccionó y le contestó decididamente que los colores no se marcaban por el sexo, sino que cada

uno escogía al color que le gustaba. Por ese motivo, la bloguera lo consideró una información transcendental y justificando que era muy relevante educar a los niños eliminando los estereotipos de género con el fin de que la sociedad sea más inclusiva.

- En el año 2020, desde el periódico La Vanguardia, estalló una polémica sobre una prenda, la cual, todos se solidaron por redes sociales etiquetando con la etiqueta "#LaRopaNoTieneGénero" y también acudieron a la escuela o el instituto utilizando una pieza de ropa femenina como protesta de discriminación y machista, y como apoyo al estudiante, Mikel, tras ser expulsado del instituto por llevar una falda y que el profesor le consideraba que tenía las facultades mentales mermadas.
- Por último, desde el periódico 20 minutos anunciaba otro problema reciente con la vestimenta en este año 2022. En este caso, se trataba de un personaje de Disney, Minnie, ya que este año en el parque de atracciones de París, Disneyland, cumplirá su trigésimo aniversario, lo cual, una diseñadora británica que se encargaba de hacer el proyecto para conmemorar el aniversario de Disneyland y su propuesta consistía en cambiar un estilo a Minnie, es decir que, llevar el traje -chaqueta y pantalón- en vez de llevar el vestido tradicional con el fin de compartir los valores. Desde que dio a conocer su proposición, la mayoría de las personas se opusieron -enfocando con la indumentaria según el género- y se sintieron traicionados.
- Todos estos conflictos surgidos por la vestimenta según el sexo y continúan hasta ahora en el siglo XXI, por esa razón, se procede a la investigación comenzando a realizar las encuestas a los padres y los ciudadanos con el fin de conocer los resultados y observar en qué aspectos se podrían llegar a solucionarlos.

3.1. Encuesta: Educar a los niños ¿Moda con o sin género?

Primeramente, se elaboró un formulario –utilizando la plataforma de Google Forms- con 12 cuestiones de diferente carácter, es decir, contenían preguntas cerradas -con opción única y una con opción múltiple- y preguntas abiertas -con cuadro de texto como respuesta larga- y con la omisión de los datos de cada participante ya que su objetivo principal era estudiar los resultados estadísticos y averiguar sus respuestas.

Entonces, se difundió por WhatsApp obteniendo 36 respuestas, de las cuales 25 eran mujeres, 10 hombres y 1 sin definir su género con edades comprendidas entre los 18 a más de 50. Siendo progenitores las respuestas mayoritarias. A continuación, se va a detallar detenidamente algunas de las preguntas con los resultados obtenidos desde el formulario de Google Forms bajo el título *Educar a los niños: ¿Moda con o sin género?:*

Participación según el género

La primera pregunta, que consistía en conocer el género de cada participante de la encuesta con el fin de realizar un resultado estadístico y se demuestra gráficamente que respondieron más las mujeres que los hombres, pero es preciso señalar que hay un integrante que respondió como individuo sin género -dando la contestación como "no responde" con la pregunta de "¿Qué género eres?"- cómo se puede ver en la muestra gráfica.



Gráfico 1. Porcentaje de la participación según el género a la encuesta.

Como se demuestra en el gráfico, de los 36 participantes, el 69% -las 25 personas- es el grupo de mujeres que contestaron a la encuesta, el 28% -las 10 personas- es el de hombres y el 3% equivale a una persona que respondió como que no se identificaba su género o quiso omitirlo.

Participante con/sin hijos.
En la tercera pregunta, destinada a conocer el número de madres/padres y ciudadanos, se puede observar mayor cantidad de los primeros en participación.



Gráfico 2. Porcentaje de la participación según la posesión de hijos.

Como se demuestra en el gráfico. De los 36 participantes, el 58% - las 21 personas- pertenece al grupo de padres que contestaron a la encuesta, afirmando que tienen hijos y el 42% -las 15 personas- al de los ciudadanos sin hijos.

A partir de la pregunta 4, son preguntas abiertas con un cuadro de texto como respuesta larga y como participaron 36 personas en el formulario, lo cual, se escogerá solamente las contestaciones destacadas en algunas preguntas, ya que la mayor parte de las respuestas son similares.

Colores según el género.
Se corresponde a la cuarta pregunta de la encuesta. Es un tema que hoy en día se sigue debatiendo si tenemos que enseñarles a los niños que los colores van por según el prototipo biológico. A continuación, se demuestra las posturas de padres y ciudadanos sobre la misma cuestión:

¿Opinas que los colores ayudan a diferenciar el género? ¿Y por qué?
No, porque los colores van según el gusto de las personas, y un color no define tu sexo.
No deberían, pero como históricamente siempre todo ha sido rosa o azul, en mi opinión deberíamos cambiar y todo lo relacionado con niños debería tener el color amarillo o verde claro, independientemente del sexo del niño/a. Durante meses después de nacer mi hija la confundían con un niño por la vestimenta que llevaba.
Los colores en la vestimenta de l@s peques efectivamente ayudan a diferenciar el género masculino y el femenino y por tanto están asociados a roles y estereotipos de género con lo que ello implica; rosa para niña (delicada, débil, sumisa, emocional...) Y azul niño (fuerte, activo...).
Opino que tenemos aprendido desde pequeños que ciertos colores se asocian al género masculino, y otros al género femenino. Considero que se debe a factores externos: películas, diseño de ropa, etc. Los propios padres también aprendieron eso de pequeños, e inculcan esas distinciones en sus hijos.

Tabla 1. Respuestas destacadas a la pregunta 4.

Se ha seleccionado las cuatro respuestas destacadas de la pregunta 4 y como se demuestra en la tabla, hay diferentes posturas y es importante destacar la segunda respuesta, ya que, según la madre, su hija llevaba una vestimenta independientemente de su sexo y que la sociedad la confundiera por otro sexo por culpa del vestuario. Otro dato que es necesario subrayar en la tercera respuesta, indica que sí ayuda para diferenciar a cada persona según el género y clasificar por su prototipo biológico. Y la última respuesta menciona que, al catalogar los colores según el sexo del individuo, es debido a factores externos como películas, publicidad, diseños de ropa, y otros.

Educación en la indumentaria según el género.
Se corresponde a la quinta pregunta de la encuesta. Se trata de averiguar el cómo hay que educarles con el vestuario. A continuación, se demuestran las posturas de padres y ciudadanos sobre la misma cuestión:

Con respecto a la vestimenta, ¿le educarías/educas a vestir según el género? ¿Por qué?
No, si le explico porque de las vestimentas, pero cada cual pude vestirse como se sienta bien una mujer se puede poner pantalones y por eso no es menos femenina y un hombre que utilicé el color rosa no es menos masculino.
Intento no hacerlo, aunque es difícil. Las empresas de ropa o diseñadores/as deberían cambiar su forma de pensar. Estoy harta de que las camisetas de niña deban llevar frases tipo "que bonita es la vida" "rainbow" "happy face" "amor" y en cambio la de los chicos sea "valiente" "campeón" "aventurero" "lucha por ello". Quiero que mi hija pueda vestir una camiseta que diga "astronauta" sin que parezca que le ha robado la camiseta a su primo.
Sí y no. Sí, porque mi hijo también está influenciado por el resto de la sociedad y toca encontrar el equilibrio entre lo que nos dictan los roles de género y lo que desde casa intentamos que es desmontar la asociación de colores las diferentes cualidades que se asocian a los roles de género.
Si, pero sólo en algunas cosas y el resto igual si no explicarlo como se visten en la sociedad. Porque debería ser igualdad a los demás. Pero hay unas ciertas cosas que son cosas son diferencias por género.

Tabla 2. Respuestas destacadas a la pregunta 5.

Se ha seleccionado las cuatro respuestas destacadas de la pregunta 5 y cómo se demuestra en la tabla que hay diferentes posturas y es importante destacar la segunda y tercera respuesta ya que se hace entender que la sociedad tiene una influencia significativa para los individuos, no obstante, la última respuesta argumenta que sí le enseñaría porque hay ciertos aspectos que tienen algún acorde con el rol sexual. Por último, la primera respuesta deja claro que le inculcaría que se vistiera según su comodidad y gusto.

Noticia polémica sobre un alumno Mikel.
Se corresponde a la décima pregunta de la encuesta. Se expone una noticia del año 2020 que desató una polémica sobre una prenda que utilizó un alumno, Mikel, en el instituto. A continuación, se demuestra las posturas de padres y ciudadanos sobre la misma cuestión:

En el año 2020, se desató una polémica con un alumno llamado Mikel por llevar una falda al instituto. Si ocurriera en la misma situación con tu hija o tu hijo llevando una prenda que no se ajusta a los cánones estandarizados de la vestimenta con respecto al sexo, ¿cómo actuarías tú en esta situación?
Pues normal, si se siente bien así y qué ley dice que un hombre no pueda vestirse con una falda. Bueno, porque se siente bien o porque este revindicando algo.
Quizás no soy la madre más típica al ser lesbiana. Pero yo le dejaría ser lo que quisiera sin problemas. Eso sí, seguramente iría como madre helicóptero para asegurarme que la sociedad no le ataque por ello.
Apoyaría a mi hijo.
En la actualidad, ciertamente me daría vergüenza (y miedo) dejar llevar falda a un chico, ya que es muy llamativo en la sociedad actual, y seria objeto de burlas, bulllying, palizas.... Pero le daría libertad de vestir como quiera, pero enseñándole los riesgos que tiene mientras la sociedad no cambie.

Tabla 3. Respuestas destacadas a la pregunta 10.

Se ha seleccionado las cuatro respuestas destacadas de la pregunta 10 y como se demuestra en la tabla hay diferentes posturas y es importante destacar la última respuesta, ya que indica que le apoyaría igualmente, pero la sociedad le invade una preocupación considerable, por eso, comenta que le enseñaría a vestirse libremente bajo la advertencia de los riesgos que podrían suceder en la vida social. En la primera pregunta opina que, posiblemente, el acto del estudiante fuera reivindicativo. Por último, es preciso señalar la segunda respuesta, que claramente, la madre se auto-estereotipa a causa de la sociedad, no obstante, justifica que le apoyaría igualmente y que le defendería igualmente.

Sensibilización hacia la vestimenta sin género.

Se corresponde a la undécima pregunta de la encuesta -como madre, padre o ciudadana/o, elige una de las opciones que se adecuen para mejorar en el aspecto sobre cómo educar a vestir en los niños-. Es una pregunta cerrada con opción múltiple sobre sensibilizar a los padres y los niños con la vestimenta sin género. A continuación, se muestra el gráfico:



Gráfico 3. Porcentaje de la participación según la sensibilización hacia la vestimenta sin género.

Como se demuestra en el gráfico, de los 36 participantes, la mayoría de los encuestados eligieron que todas las opciones son adecuadas para mejorar en el aspecto sobre cómo educar a vestir en los niños, como lo indica el porcentaje 86% que equivale a 31 personas que respondieron a esta opción. Otros datos relevantes como el 8% -las 3 personas- pertenece al grupo de padres/ciudadanos que contestaron a la encuesta, afirmando que es necesario implementar un taller de sensibilización para los padres y el 6% -las 2 personas- pertenece al grupo de padres/ciudadanos que contestaron a la encuesta, afirmando que es primordial educar a sus hijos en el hogar.

Tras conocer las diversas posturas de los padres/ciudadanos, cabe destacar que:

- Los colores no se distinguen por el prototipo biológico y que sean utilizados por el gusto.
- La educación con la vestimenta no dependa según el género.
- La sociedad tiene una influencia significativa para los individuos, provocando una preocupación considerable a la hora de vestir a su hija o su hijo.
- La sensibilización hacia el vestuario sin género es primordial, creando talleres educativos para los padres y los hijos, y no hay que olvidar es, la educación del hogar.

Por último, se va a desarrollar unos aspectos necesarios sobre educar a vestir en los niños y la conclusión de la investigación.

4. Conclusiones.

Ante todo, con respecto a las preguntas de la investigación, se ha llegado a una conclusión del estudio: que el origen del problema en relación a la indumentaria según género, es debido a dos factores, uno que perjudica notablemente a los padres ya que -como se ha demostrado en el estudio- a la hora de enseñar a vestir a sus hijos siempre les produce dudas que si tienen que elegir por sus preferencias o seguir lo que se ha impuesto en la sociedad y a las personas, y el otro, el pensamiento social o la vida social poseen una influencia significativa para los individuos a la hora de tomar las decisiones con la selección del ropaje y los estereotipos existentes en la vida social permiten que influya negativamente a los ciudadanos. Por ese motivo, se crean debates o polémicas sobre educar a vestir a los niños.

Para ello, el método de la investigación se utilizó dos tipos de estudio, cualitativo y cuantitativo para hacer la recolección y el análisis de datos. Este estudio profundizó en las posturas de los padres y los ciudadanos sobre cómo educar en la vestimenta sin género en los niños con el fin de conocer el origen del dicho dilema y resolverlo.

Por tanto, en la encuesta participaron más las mujeres que hombres y esto se podría interpretar como que las mujeres siempre son más empáticas y que también se preocupan por el futuro de los niños más que los hombres, pero no quiere decir que, los hombres no se preocupen, sino que son más reticentes por culpa de la herencia cultural compartida, que hoy en día se sigue aplicando con la idea que se ha construido en la sociedad sobre el prototipo biológico para asignar a las personas en la organización social y escolar. Así queda reflejado en esta investigación.

Para concluir, gracias a la encuesta, se ha demostrado que es muy necesario implantar unos talleres de sensibilización sobre la vestimenta sin género para los padres/ciudadanos, unos talleres educativos sobre la vestimenta sin género para los niños en los centros educativos y, sobre todo, la educación en el hogar que es la base principal para una niña y un niño -como se ha demostrado en un estudio obtenido de la autora Gómez que hablaba sobre la igualdad de género en los niños- y, la autora de esta investigación, como profesora universitaria, manifiesta que con este informe llegue a servir como ayuda para los profesionales en el ámbito educativo y que se pueda plasmar en lo práctico.

Referencias bibliográficas.

Díaz de Greñu Domingo, S., y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(1), 219–232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

Díaz, S. (11 de enero de 2019). Los colores son colores, y el rosa puede ser de nenes o de nenas", la genial lección de un niño sobre el sexismo en la ropa. *Bebés y más.* https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/colores-colores-rosa-puede-ser-nenes-nenas-genial-leccion-nino-seximo-ropa

Fdez. Arenas, J. (1988). *Arte efímero y espacio estético*. Barcelona: Anthropos.

Fogg, M. (2016). *Moda. Toda la historia*. Blume.

González Gómez, M. P., & Cabrera Gómez, C. C. (2013). Actitudes Hacia los Roles Sexuales y de Género en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, *12*(2), 339–360. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.387.2013

Jóvenes de toda España acudieron al instituto llevando faldas para luchar contra los estereotipos y el acoso escolar. (5 de noviembre de 2020). *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/cribeo/fast-news/20201105/49258312297/tiktok-jovenes-espana-institutos-falda-apoyo-mikel-contra-homofobia-acoso-escolar-igualdad.html

Laver, J. (2017). *Breve historia del traje y la moda*. Madrid: Cátedra.

Minnie Mouse llevará pantalones por primera vez y estalla la polémica: "Destruyen el tejido de la sociedad". (27 de enero de 2022). *20 minutos*. https://www.20minutos.es/gonzoo/noticia/4947588/0/minnie-mouse-llevara-pantalones-por-primera-vez-y-causa-polemica/?autoref=true

Oliver, D. (13 de septiembre de 2017). Sí a la ropa sin género, ¿pero vestirías a tu hijo de princesa de 'Frozen'? *El País*. https://elpais.com/elpais/2017/09/11/mamas_papas/1505118961_243086.html

Ortega, L. (27 de septiembre de 2017). "Stereo", el corto de una niña de 13 años que muestra los estereotipos de género invertidos. *Bebés y más.* https://www.bebesymas.com/desarrollo/stereo-el-corto-de-una-nina-de-13-anos-que-muestra-los-estereotipos-de-genero-invertidos

Ugalde Binda, N., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista De Ciencias Económicas, 31*(2), 179-187. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730

Sintomas de estresse em contexto das práticas pedagógicas: estudo comparativo em supervisores de Portugal e Brasil.

Leandra Vaz Fernandes Catalino Procópio. Universidad Autónoma de Madrid (España).

Isabel Solana Domínguez. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Introdução.

O estresse está cada vez mais presente no cotidiano da nossa sociedade em geral e tem sido motivo de inúmeros estudos científicos, tanto a nível nacional como internacional, devido ao impacto negativo na saúde, no bem-estar, no rendimento pessoal, acadêmico e profissional, sendo considerado um problema psicossocial de ordem mundial.

Sua prevalência em diversas profissões e culturas faz do estresse uma das patologias mais investigadas cientificamente nas últimas décadas. Embora o estresse faça parte da condição humana e desde sempre tenha existido muito mais como fator de motivação para o ser humano ir além em seus desafios, atualmente, o excesso de estímulos e exigências do mundo moderno, faz com que o *stress* seja sentido entre 30 a 60 % dos sujeitos (Vaz-Serra, 2000). Neste sentido, tem sido um dos grandes fatores desencadeadores de patologias ligadas à saúde física e mental. As consequências ou os sintomas sentidos pela exposição às situações percebidas como indutoras de estresse, são as mais variadas possíveis e atinge a todas as pessoas sem discriminação de gênero, classe social ou profissão.

Investigações e estudos (Jesus, 2002; Pereira, 2005; Francisco, 2006; Lipp, 2006; Fernandes *et al* 2011; Freitas, Calais & Cardoso, 2018; Jacomini & Penna, 2016; Aguiar, 2010; Regehr *et.al*., 2013) sobre o estresse vivenciado por docentes e discentes no decorrer da formação académica têm sido uma crescente a fim de compreender quais os fatores de estresse influenciam o futuro docente desde sua formação inicial.

A formação inicial de professores possui caraterísticas muito próprias e a complexidade envolta sobre o período de estágio na prática pedagógica, requer um olhar aprofundado sobre as questões subjacentes ao estresse tanto no estagiário, como no supervisor e orientador (Fernandes, 2011). O período de práticas se apresenta como uma etapa fundamental para a formação dos futuros educadores e são os docentes responsáveis pelas práticas pedagógicas os responsáveis por consolidar esta vivência com um alto nível de qualidade teórica e prática reflexiva e crítica. Neste sentido, os supervisores possuem uma carga de responsabilidade sobre a formação do estudante que em muitos casos pode acarretar um aumento da sobrecarga de trabalho, aumentando consecutivamente a percepção de estresse.

Estudo realizado por Fernandes (2011) em 240 docentes de Portugal e Brasil considera o proceso supervisivo como desencadeador de estresse. Os resultados evidenciam 59,2% dos supervisores portugueses com estresse moderado e 10,7% com estresse elevado, enquanto no Brasil, 54,5% apresentam estresse moderado e 23,8% estresse elevado. Reconhecendo a pertinência de avançar para a compreensão de como o estresse afeta os docentes, o presente

trabalho pretendeu identificar os principais sintomas de estresse em docentes responsáveis pela supervisão dos estudantes em contexto do estágio pedagógico a fim de que possam ser pensadas medidas de atuação mais eficazes para responder a esta demanda crescente e que influi diretamente na saúde, no bem estar e na relação ensino-aprendizagem.

2. A função supervisiva: desafios e especificidades.

As funções dos supervisores, centram-se no acompanhamento e orientação ao estagiário nas vertentes da formação e da ação pedagógica realizadas na escola, na participação em ações de formação que lhe sejam destinadas pelos programas estabelecidos pelo ensino superior, na participação nas reuniões de coordenação, na participação da avaliação dos alunos e na elaboração de um relatório referente à concretização da prática pedagógica supervisionada.

Deste modo, e sem maior especificação, ficam ao critério das universidades as definições mais específicas sobre as tarefas que os orientadores de escola devem desempenhar. As duas figuras importantes no proceso supervisivo são: o supervisor (professor da universidade responsável pela parte académica) e o orientador , ou no caso específico de Portugal denominado professor cooperante, professor da escola responsável pelas aprendizagens no contexto da prática educativa).

Vários autores (Sarah Tann, 1994; McIntyre, 1994, cit. Cardoso, 1999; Vieira, 1993, 2011) defendem a necessidade do trabalho em equipe entre orientador e supervisor, no sentido de garantir a qualidade da formação de professores, reforçando assim a necessidade de articulação entre universidade e escola. Segundo Vieira (2011), o supervisor desempenha um papel extremamente importante, devendo apresentar determinadas características pessoais y profissionais adequadas. No entanto, em muitos casos, se evidenciam uma baixa preparação para atuar de forma específica no processo de supervisão, "provavelmente porque os mecanismos da sua seleção não incluem critérios de especialização profissional, mas também, porque as oportunidades de formação em supervisão só recentemente começaram a surgir" (Vieira, 1993, p. 29).

Relativamente ao perfil adequado para o processo supervisivo, Alarcão e Tavares (2010) apontam que o superivsor deve apresentar uma atitude de bom senso, assim como um saber experiencial, teórico, documental sobre supervisão, observação e didáctica e devia incorporar num clima organizacional de reflexão. Deve igualmente assumir uma utilidade importante na união entre o conhecimento académico e profissional que acaba por ser expressa no desempenho do professor e na prática pedagógica.

Schön (1990, 1992) adverte para a necessidade de se seleccionarem os formadores entre os melhores profissionais. Tal situação, trará alguma complexidade a nível do processo supervisivo que apesar da dificuldade em especificar o papel e a resposta de cada um, permite identificar pontos em comum que devem constituir-se como tarefa a ser realizada ao longo do processo supervisivo (Fernandes, 2011).

Como vemos o processo de prática supervisiva possui especificidades que a torna em uma etapa de muita complexidade, especificidade e sobrecarga e com este elevado grau de exigência é natural que os docentes, tanto em contexto da Universidade (supervisores) como no contexto escolar (orientadores) sintam uma sobrecarga que se manifesta por diferentes sintomas provenientes do *stress* sentido neste período. Todos estes fatores dependem tanto da percepção que o sujeito tem sobre a situação indutora de *stress*, assim como o tempo de exposição e o desgaste ocasionado. Neste sentido, é fundamental conhecer o proceso de manifestação do estresse e quais os principais sintomas a fim de amenizar os efeitos do estress

nos profesores em período de supervisão pedagógica (Alarcão e Sá- Chaves, 2000; Alarcão e Tavares, 2010).

2.1 O estresse e seus síntomas em docentes.

De acordo com Seyle (1956) o *estresse* é uma resposta geral do organismo mediante qualquer estímulo ou situação que o sujeito percepcione como estressante ou ameaçadora ao seu equilíbrio interno. Podendo ser denominado de eustress quando a reação é positiva e ajuda o sujeito a enfrentar e a se manter motivado perante determinada situação ou distress quando provoca uma reação negativa a qual desencadeia uma resposta adaptativa desadequada gerando sofrimento e enfermedades (Vaz-Serra, 2002).

Gazzaniga e Heatherton (2005) definem o *estress* como um padrão de respostas comportamentais e fisiológicas que ocorre diante de situações que excedem a capacidade de resposta e adaptação do organismo, constituindo uma tentativa de manutenção da estabilidade do corpo. As repercussões da exposição ao estress excessivo são observáveis em distintas áreas: no corpo, na mente, no âmbito social, no domínio físico, cognitivo, emocional e comportamental.

Na literatura científica vários autores (Dunham, 1992; Caires, 2003; Jesus, 2002; Camargo, *et al*., 2017; Jacomini, *et. al.* 2016) destacam que também são observadas: redução da performance, sentimento de baixa auto-eficácia, elevado nível de ansiedade, depressão, alteração do ciclo menstrual, do sono, do apetite, do auto-conceito, afastamento voluntário ou involuntário, desgastes físico e psicológico, mudanças de humor, dores nas costas, gripes, dentre outras consequencias físicas. Ainda citam o cansaço, fadiga física e mental levando ao absentismo e ausentismo laboral, assim como evidências de consequencias psicológicas como a angústia e frustação, como os sentimentos mais comuns nos professores em princípio da carreira, podendo ainda referir ao desgaste cognitivo que se caracteriza por hesitações, pensamento confuso, dificuldade em tomar decisões e insegurança. Todo este grupo de sintomas caracterizam o início do processo de Burnout que se denomima pelo esgotamento crónico (Fernandes Procópio *et al.* 2021; Reinhold, 2002).

Neste sentido, o professor, ao desenvolver estresse a longo prazo, passa por um processo que afeta todo o organismo tendo como consequências a inibição dos mecanismos biológicos e cognitivos exercendo assim influência de forma simultaneamente. Tais situações são percebidas quanto maior for o tempo de exposição do docente às situações indutoras de estresse. Vaz-Serra (2002) aponta que, tal fato pode influir no desempenho pessoal chegando até a apresentar comportamentos e atitudes sem lógica. Para o autor se o indivíduo sofre uma exposição intensa ao estresse suas funções intelectuais acabam por se alterar.

Partindo desse pressuposto, os professores que se encontram em ambientes ou são expostos a situações constantes de estresse veem afetada a sua capacidade de tomada de decisões e até mesmo as capacidades intelectuais, chegando a prejudicar certas funções cognitivas. (Jacomini e Penna, 2016).

Dentre elas, Vaz-Serra (2002) aponta que a percepção do meio ambiente fica distorcida levando a pessoa afetada a fazer interpretações incorretas assim como reduz sua capacidade de tolerância à frustração, gera uma desordem nos pensamentos, reduzindo sua capacidade de atenção, de concentração e memória e "revela-se incapaz de reunir a informação de que precisa ou de relembrar informação que tenha organizado, para compreender as relações de causa-efeito". (Vaz-Serra, 2000, p. 110). Dessa forma, inferimos que tais situações quando ocorrem com um professor, têm dimensões desastrosas quanto ao seu próprio desempenho e aos sujeitos orientados por ele, no caso os discentes que se encontram sobre sua influência.

Neste sentido, a presente investigação pretende conhecer os sintomas sentidos pelos docentes envolvidos no processo de supervisão a fim de propor medidas efetivas que amenizem o estresse sentido por estes profissionais.

3. Metodología.

O presente trabalho é fruto de uma investigação inter e multicultural, de cariz quantitativo que pretendeu conhecer os principais sintomas de estresse sentido pelos docentes (supervisores e professores cooperantes) que colaboram com a formação de professores em contexto das práticas supervisionadas. A pesquisa foi realizada em dois países de língua Portuguesa: Portugal e Brasil estando envolvidas 8 Instituições de Ensino Superior (IES) e seus respectivos campos de práticas. Em Portugal estiveram envolvidas a Universidade de Aveiro e as Escola Superior de Educação (ESSE) de Coimbra, Leiria e Viseu, todas públicas, enquanto no Brasil estiveram envolvidas a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e as Faculdades Padrão e Araguaia, sendo a primeira pública e as outras particulares.

Todas as IES e os campos de práticas envolvidas pertencem a região central dos seus respectivos países compondo um grupo com características similares. Foram aplicados os devidos protocolos de pedido de autorização e de análise pelo Concelho de Ética.

3.1. Instrumento.

O instrumento consta com uma parte de caracterização socio-demográfica e profissional (idade, sexo, género, estado civil, formação acadêmica, tempo de docência e supervisão, ...) onde também se pergunta sobre sua percepção sobre o *stress* vivido durante o período de prática supervisiva e outra parte com um instrumento denominado "Sintomas de *Stress*" (Francisco, Pereira & Pereira, 2003) que descreve 21 sintomas de *stress*.

A versão original do referido questionário é portuguesa o que necessitou também analisar a fidelidade interna na população brasileira concluindo 60,42% da variância, sendo reconhecidamente uma fidelidade elevada tanto em Portugal (.95) como no Brasil (.94), estando assim de superiores à do autor, cujo "*alpha* de Cronbach é de .89" (Francisco, 2006, p. 167).

3.2. Amostra.

A amostra foi composta por 204 docentes: 103 Portugal e 101 Brasil distribuídos em 122 orientadores/professor cooperante de 6 escolas e 82 supervisores de 4 Universidades/ESE. As idades variaram dos 24 aos 62 anos nos dois países, sendo a média mais elevada em Portugal com 42,53 anos e Brasil com 40,62 anos. A média geral foi de 41,59 anos de idade com o desvio padrão de 9,766. Em Portugal, observamos uma maior prevalência para idades menores que 50 anos. No Brasil apesar de observarmos uma frequência elevada nos 52 anos de idade, verificamos que as frequências estão distribuídas de forma mais homogénea.

Relativamente aos itens da nossa caraterização sócio demográfica, podemos perceber que, quanto ao género, em Portugal temos 78 (75,7%) mulheres e 25 (24,3%) homens, enquanto no Brasil 81 (80,2%) são mulheres e 20 (19,8%) são homens. Na variável estado civil encontramos em Portugal 16 (15,5%) solteiros, 72 (69,9%) casados ou com união de facto e 15 (14,6%) divorciados. No Brasil os dados revelam 32 (31,7%) solteiros, 46 (45,5%) casados ou com união de facto, 22 (22,8%) divorciados, não sendo verificado sujeitos viúvos em nosso grupo amostral. Quanto aos filhos, observamos que em Portugal a maioria (68,0%) possui filhos, sendo que destes, 85,9% possuem até 2 filhos e 14,1% com mais de dois filhos. Já no Brasil 40,6% são pais, sendo 65,0% com até 2 filhos e 35,0% com mais de 2 filhos.

Em relação à função desempenhada no processo supervisivo, em Portugal 40 (38,8%) são supervisores e 63 (61,2%) são orientadores ou professores cooperantes em contexto da escola campo. Na amostra do Brasil, obtivemos 47 (46,5%) Supervisores e 54 (53,5%) Orientadores. Os supervisores assim compõem 40,2% do total da nossa amostra e os orientadores 59,8%, podendo ser considerada uma amostra uniforme a nível da distribuição.

3.3. Análise dos dados.

Os dados foram tratados pelo SPSS versão 20.

4. Resultados.

De acordo com Francisco (2006, p. 89), os sintomas de stress são "um reflexo do mau ajustamento" do indivíduo à situação que percepciona como estressante no decorrer do estágio. Neste sentido e com base no instrumento aplicado para a verificação dos sintomas de estresse, apresentaremos neste artigo os resultados mais relevantes sobre a frequência e quais diferenças marcam de forma mais significativas os docentes de Portugal do Brasil.

Na análise descritiva comparando os dois países, verifica-se que a média total da escala se situa nos (μ = 47,08; DP = 15,74) para Portugal e (μ = 47,55; DP = 15,95) para Brasil, não apresentando diferença significativa (t = - ,215; p = .830) entre os países relativamente aos sintomas de stress.

Quando realizada esta análise tendo em conta a função que cada um ocupa no processo de supervisão, verifica-se que o(a) supervisor(a) português(a) apresenta uma média mais elevada de sintomas (μ = 50,83; DP = 17,55) que o(a) supervisor(a) brasileiro (μ = 41,60; DP= 13,10), sendo esta diferença estatisticamente significativa (t= 2,666; p = 009). Relativamente à figura do orientador(a) ou professor(a) cooperante também foi verificada uma diferença significativa (t= - 2,584; p = .011), porém são os docentes brasileiros que apresentam mais sintomas de stress (μ = 51,80; DP = 16,53), em relação aos portugueses (μ = 44,70; DP = 13,76).

No que diz respeito à análise dos sintomas de estresse item a item, em Portugal, podemos verificar, analisando as médias separadas por país, (cf. Tabela 1), que os dez sintomas de stress mais frequentes estão ligados à ansiedade, a depressão ou tristeza, dificuldade em dormir, dor de cabeça ou tonturas, dificuldade em ficar calmo e se concentrar, tensão muscular, mau humor, sentir dores de estômago, má disposição e o coração a bater forte. Alguns estudos (Lima,1999; Lipp, 2002; Deffaveri, *et al.* 2020;) veem de encontro a estes dados reforçando o aparecimento de sintomas cognitivo e fisiológico entre docentes. O aumento do consumo de álcool e cigarro, o isolamento, a transpiração, o choro e a perda de apetite são os sintomas menos frequentes nesta população estudada.

No Brasil, os sintomas mais frequentes incidem sobre a tensão muscular, a ansiedade, o mau humor, dores de cabeça ou tonturas, dores de estômago, falta de concentração, choro, perda de ânimo para trabalhar e vontade de desistir de tudo. Tais sintomas podem ser uma forma de reação do organismo e uma tentativa de adaptação às exigências internas e externas do ambiente escolar (Esteves, 1999; Lipp, 2002; Codo, 2000).

	Sintomas de estresse nos Supervisores	PT		BR	
		Média	DP	Média	DP
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas.	2,62	1,02	2,70	1,01
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	1,84	,99	2,11	1,13
3	Sinto o coração a bater como "se quisesse sair do peito".	2,33	1,08	2,08	1,18
4	Perco o apetite	2,08	1,11	2,17	1,11
5	Tenho dores de estómago / barriga e/ou má disposição.	2,34	1,18	2,44	1,23
6	Fico com tensão muscular.	2,45	1,23	3,23	1,17
7	Fico deprimido / triste.	2,75	1,10	2,54	1,16
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias.	2,75	1,24	2,52	1,21
9	Fico antipático e/ou mal humorado.	2,43	1,06	2,79	1,12
10	Fumo mais	1,53	1,20	1,44	1,02
11	Aumento de álcool	1,21	,76	1,42	1,04
12	Afasto-me de tudo e de todos	1,83	1,05	1,96	1,25
13	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	2,08	1,10	1,92	1,03
14	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a)).	2,58	1,13	2,19	1,11
15	Choro	1,99	1,09	2,23	1,17
16	Tenho rubor facial	2,08	1,04	2,10	1,11
17	Dá-me vontade de desistir de tudo	2,13	1,07	2,23	1,07
18	Fico sem ânimo para trabalhar.	2,30	1,08	2,29	1,02
19	Não consigo concentrar-me) / raciocinar corretamente.	2,49	,99	2,31	1,03
20	A minha auto-confiança fica a zero	2,13	,99	2,09	1,09
21	Fico ansioso(a).	3,16	1,17	2,81	1,19

Tabela 1. Apresentação dos Sintomas de estresse segundo a média por países.

Organizando os sintomas sentidos pelas 3 categorias existentes: fisiológico, cognitivo, comportamental, verificamos com a ajuda da tabela 2 que os sintomas de estresse mais frequentes em docentes no exercício da supervisão pedagógica dos dois países são os do foro cognitivo e fisiológico. Os sintomas comportamentais são os que menos exercem influência quando os supervisores e orientadores são submetidos a situações de estresse.

Sintomas de estresse		PT		BR		t	*P*
		Média	DP	Média	DP		
	Cognitivo	28,65	10,23	23,45	8,63	2,491	*,015**
Supervisores	Fisiológico	14,53	5,47	12,93	4,16	1,492	,140
	Comportamental	7,65	4,00	5,21	1,59	3,589	*,001**
	Cognitivo	25,57	8,36	27,98	9,01	-1,533	,128
Orientadores	Fisiológico	13,11	4,58	16,00	5,08	-3,303	*,001**
	Comportamental	6,02	2,08	7,81	4,04	-3,058	*,003**

Tabela 2. Análise comparativa dos sintomas de estresse entre os supervisores de Portugal e do Brasil
**Dados significativo.*

Feita uma análise mais detalhada tendo em conta os supervisores, podemos verificar que em Portugal é o supervisor que apresenta média mais elevada que o orientador nas 3 categorias de sintomas evidenciando um maior estresse nos docentes universitários, equanto no Brasil este fenómeno é inverso, sendo os orientadores que trabalham nas escolas de esnino fundamental os que apresentam sintomatologias do estresse com médias mais elevadas.

Na análise comparativa entres os supervisores dos dois países verifica-se que no supervisor existem diferença estatisticamente significativas (t = - 2,4914; p = ,015) para o sintoma cognitivo e para o sintoma comportamental (t= - 3,589; p = ,001). Quanto ao orientador a diferença significativa é notada no sintoma fisiológico (t= - 3.303; p = ,001) e no cognitivo (t = - 3,058; p = .003). Estes dados vão de encontro aos estudos de Fernandes (2011) onde a organização e estrutura das práticas e a sobrecarga de trabalho são os fatores que mais desencadeiam estresse entre os supervisores de práticas pedagógicas.

5. Conclusão.

Os resultados evidenciam que as mulheres sofrem de forma mais direta os sintomas de estresse e que relativamente aos países, são as docentes brasileiras as mais afetadas com destaque para as orientadoras, evidenciando necessidade de novos estudos a nível do ensino básico neste país. Em Portugal, de forma contrária foram as supervisoras que evidenciam mais *sintomatologias* demonstrando uma necessidade de maior intervenção nas docentes do ensino superior.

Uma vez que os síntomas cognitivos e fisiológicos são os mais evidentes, podemos inferir a necessidade da implementação de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais com modelos enfocados à Educação para a Saúde (Pereira, Monteiro, Gomes, & Tavares, 2006), para a gestão e controle do estresse em docentes e estudantes, assim como cursos de formação orientados à prática supervisiva de formação de professores. Também se sugere que durante o período de práticas supervisonadas sejam organizadas medidas de apoio e acompanhamento aos supervisores e estagiários a fim de que com pequenas medidas de desenvolvimento de competências emocionais possam fazer com que o estágio seja mais do que um período de aprendizagens significativas para forma professores, mas também uma experiencia importante para a aquisição de estratégias de *coping*, de resiliência pessoal e de busca por uma satisfação com o suporte social uma vez que todos estes fatores influenciam como protetores do estresse sentido (Fernandes, 2011).

Sugerimos que se intensifique os estudos no ámbito acaémico da formação docente inicial e continuada a nivel de garantir uma qualidade de vida e profissão a estes profissionais. Uma

vez que a relação entre o estresse e a doença não é multicausal, podendo as estratégias de *cooping*, o suporte social, assim como os fatores psicossociais individuais, coletivos e organizacionais interferirem nessa relação, o que sugere que tomando medidas de prevenção nestes ámbitos podemos transformar a docencia numa fonte de prazer (Soares, Mafra & Faria, 2019).

Referencias bibliográficas.

Alarcão, I. & Sá- Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Sá-Chaves, I. (Ed.) *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. UIDTFF.

Alarcão, I. &. Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Aguiar A.M. da R. (2010). O estresse ocupacional do professor do ensino superior: a relação entre os sintomas de estresse e a atividade docente em duas instituições de ensino superior da cidade de Teresina-PI [dissertação]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Ciências da Educação.

Caires, S. & Almeida, L.S. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alumnos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF, n. 8 (2). https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000200006*

Camargo E.M., Oliveira M.P., Rodriguez-Añez C.R., Hino A.A.F. & Reis R.S. (2017*).* Estresse percebido, comportamentos relacionados à saúde e condições de trabalho de professores universitários. *Psicol Argum, 31(75). http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.DS01*

Codo, W. (coord.) (2000). *Educação: carinho e Trabalho: Burnout, síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. (3ª ed). Petrópolis (RJ): Vozes.

Deffaveri, M., Méa, C.P.D. & Ferreira, V.R.T. (2020). Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, p. 813-827. ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314

Dunham, P. (1992). Using compliments in the ESL classroom: An analysis of culture and gender. *Minnesota TESOL Journal*,*10*,75-85.

Esteves, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Esher.

Esteves, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru (SP): EDUSC.

Jesus, S. N. (2002). Perspectiva para o bem-estar docente: Uma lição de síntese. *Cadernos do CRIAP* (29ª ed.), ASA.

Fernandes, L., Pereira, A., Francisco, C., Tiballi, E, Procópio, M & Oliveira, I. (2011). Stress no estágio da prática pedagógica: contributos do supervisor de Portugal e Brasil. *Revista Educativa*. PUC Goiás, *14*(2). DOI: http://dx.doi.org/10.18224/educ.v15i2.2527

Fernandes, L. (2011). Stress no estágio pedagógico: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. Tese Doutorado. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8783/1/6103.pdf

Fernandes Procópio L.; Gomides Rietjen, B.V. & Tartuci D. (2021). O esgotamento profissional e Burnout: realidade prática dos professores em tempos de pandemia. En Bressanin

C., Baldino J.M., Magalhães M. Z. *Educação e cultura em diferentes espaços sociais.* págs. 19-39. ISBN 9786559172474. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8134181

Francisco, C. M., Pereira, A. M. S. & Pereira, M. G. (2003). O stresse do aluno estagiário. 2as Jornadas de Educação Física e Desporto Escolar. Idanha-a-Nova (6 e 7 de novembro de 2003).

Francisco, C. M. (2006). Estágio Pedagógico na formaçao inicial de professores: um problema de saúde. Tese Doutoral. Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4753/1/2007001175.pdf

Freitas, G. R.; Calais, S. L. & Cardoso, H. F. (2018). Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: efeitos do relaxamento progressivo. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, PR, v. 22, n. 2, p. 319-326, Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018018180

Gazzaniga, M. S. & Heatherton, T. F. (2005). *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jacomini, M. A. & Penna, M. G. D. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 177-202. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022

Lima, V. (1999). Percepção de Factores de Stress em Professores. Tese final do curso de Medicina do Trabalho. Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa.

Lipp, M. (Org.) (2002). *O Stress do Professor*. Campinas (SP): Papirus.

Pereira, A., Monteiro, S., Gomes, A. & Tavares, J. (2006). Promoção da saúde e bem-estar no ensino superior: Avaliar para intervir. In M. Silva e Costa & M. E. Leandro (Orgs.), *Participação, Saúde e Solidariedade* (p. 797-802). Braga: Universidade do Minho.

Reinhold, H. (2002). O Burnout. In. Lipp, M. (Org.), *O Stress do Professor*. Campinas: Papirus.

Regehr, C., Glancy, D. & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *148*(1), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026

Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-92.

Soares, M.B, Mafra, S.C.T & Faria, E. R (2019). Fatores associados à percepção de estresse em docentes universitários em uma instituição pública federal. *Revista Brasileira de Medicina no Trabalho. 17*(1), p. 90-98. https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/v17n1a13.pdf

Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na vida de todos os dias (*2.ª ed.). Coimbra.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP* , 1, p. 7-62

Importancia de la Educación en el proceso de autorrealización de personas mayores con adicciones.

Carmen Gil del Pino. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
María García Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
María del Carmen Ortega Navas. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Fundamentación teórica.

1.1. La educación como necesidad ontológica.

Asombrosa y afortunadamente, el ser humano no nace *ser humano,* sino que se fragua como tal a lo largo de su vida, de toda su vida (García-Amilburu, Bernal y González-Martín, 2018), desde el nacimiento hasta la muerte. "Nació para labrar su propia historia" (Rivas, 2018, p. 320). Dueño de su destino, llega, pues, a este mundo a medio construir, imperfecto, incompleto…, y obligado a desplegar sus posibilidades, que son infinitas; a convertirse en el ser singular que debe, no en mero calco de los demás; a conformar su (id)entidad; a buscar su formación, porque por naturaleza no es lo que debe ser; a pasar de un estado natural a uno cultural; a perfeccionarse; a entender y a entenderse; a crearse. Es "un ser 'no especializado' y 'formable' (ductil y maleable)" (Runge-Peña y Garcés-Gómez, 2011, p. 20), un ser carente que deviene, que se forma y se transforma, que se hace paulatinamente humano. Para el filósofo Kant (1991) es preciso preguntarse no solo por lo que la naturaleza hace del hombre sino por lo que este hace, puede o debe hacer de sí, que no ha de ser otra cosa que humanizarse, y solo puede hacerlo mediante la educación. Se trata, pues, de un ser absolutamente necesitado de ella. "Vivir es esencialmente crecer, según Aristóteles; y ello implica que el objetivo de mantenerse –sin crecer ni decrecer– es imposible e ilusorio" (Altarejos, 2004, p. 35). Por tanto, el ser humano o se construye o se destruye. Para Ortega y Gasset (2004) un tigre no puede destigrarse pero un hombre sí puede deshumanizarse, y se deshumaniza sin la educación. He ahí su fuerza extraordinaria, su hondo sentido, su condición de necesidad ontológica. Desprovisto de ella el sujeto no solo no llega a ser, no se humaniza, sino que, encima, se deshumaniza. Por tanto, no puede existir un bien más precioso y primordial.

1.2. La natural inclinación al saber.

De las consideraciones anteriores se desprende que el ser humano es una maravillosa obra imperfecta y en continua construcción que necesita educarse para llegar a ser lo que debe ser, para alcanzar la forma que le corresponde y desplegar todas las potencialidades que encierra. Por tanto, si hay un bien químicamente puro, es la educación. Y como toda cosa, según Aristóteles (2001), se dirige naturalmente hacia su propio bien, el hombre tiende por sí solo a ella, pues, como afirma Rogers (1977), su organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su genialidad y a desarrollarla de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento. Esta idea de la natural inclinación al conocimiento se halla también en filósofos como Ortega y Gasset (2004, p. 788), quien postula que el fin último del ser humano, lo que le es propio y específico, es el conocimiento:

> *El hombre tiene una misión de claridad sobre la tierra. Esta misión no le ha sido revelada por un Dios ni le es impuesta desde fuera por nadie ni por nada. La lleva dentro de sí, es la*

> *raíz misma de su constitución. Dentro de su pecho se levanta perpetuamente una inmensa ambición de claridad.*

En el mismo sentido se pronuncia Steiner (2004, p. 126), para quien "la *libido sciendi*, el deseo de conocimiento, el ansia de comprender está grabada en los hombres y mujeres". Si se retrocede por la historia del pensamiento filosófico se encuentra que tales planteamientos hunden sus raíces en Aristóteles (1994), quien inicia sus catorce libros *Metaphysicorum* con la soberbia afirmación *todos los hombres desean naturalmente saber*. Cabe afirmar, en consecuencia, que la fuerza vital del alma humana y su inclinación innata a la sabiduría salvaguardan las posibilidades trascendentes que atesora.

Tras los soportes teóricos anteriores habría que convenir que la educación (la enseñanza) consiste en avivar ese deseo instintivo de conocer, ese amor espontáneo a la sabiduría. Existe un magnífico ejemplo en *El Banquete,* uno de los más bellos diálogos de Platón (1990, p.594). Se trata de un texto que el filósofo pone en boca de Alcibíades, un discípulo de Sócrates:

> *Yo he sido picado […] en la parte más sensible al dolor de aquellas en que uno puede ser picado, el corazón o el alma, o como se deba llamar eso. Ahí he recibido la herida y el mordisco de los discursos filosóficos, que son más crueles que una víbora, cuando se apoderan de un alma joven.*

La meta del ser humano, su deber, su éxito verdadero, su sentido, su *dignitas*, su felicidad…, no es vivir cómodamente, ni atesorar riquezas, ni alcanzar un título, ni fama, sino "llegar a ser como Dios, sabedor del bien y del mal, comiendo del fruto del árbol de la ciencia […]; el pecado original, el haber gustado el hombre el fruto de la ciencia, es la fuente del progreso: progresemos, pues" (Unamuno, cit. por Ortega y Gasset, 2004, p. 229). Entonces, el verdadero pecado no puede ser otro que la ignorancia.

1.3. El giro cardinal.

Si, como se ha visto, la búsqueda del saber constituye el fin último y antropológicamente necesario del ser humano, si este tiende a él por naturaleza y persigue de este modo la felicidad, parece lógico deducir que dedicará toda su existencia a ello. Pero sucede que, en medio de una sociedad mediática y neoliberal al máximo, tan consustancial tarea se convierte en una complicada hazaña. Porque resulta que la sociedad de consumo desvirtúa, degrada la condición de fin último, adultera el fruto del árbol de la ciencia que se debería apetecer, que queda sometido a usos mercantilistas. En este sentido se pronuncia Bernárdez (2000, p. 133) cuando afirma que ha cambiado el estatuto del saber:

> *En la denominada "sociedad de consumo" los objetos han ido perdiendo su valor de uso para convertirse en meros significados sociales como el prestigio, el poder, el triunfo, etc. Así. el estatuto del saber se ha visto también transformado. El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso convirtiéndose en una mercancía más.*

Este planteamiento es compartido por autores como Terán-Cano (2018, p. 151), para quien "en la nueva economía, la información y el conocimiento pasan a ser una nueva forma de riqueza y poder; si se asume el conocimiento como un *bien mercancía* se somete a las reglas del juego de la economía de mercado". Esta creciente mercantilización del conocimiento a escala global es, según Míguez (2018, p. 44), "una expresión de un cambio en la lógica de la producción y de la valorización del capital que supone el pasaje del capitalismo industrial a un capitalismo cognitivo".

Es así como queda alterada la naturaleza de la sabiduría. De ser fin último del hombre se convierte en medio o instrumento al servicio de la sociedad de mercado, y "cuando se dice de algo que es un instrumento se indica que, aislado y por sí mismo, carece de valor" (Ortega y Gasset, 2004, p. 532). De tener valor *per se* pasa a tener valor de cambio en el mercado. Ahora sirve para alcanzar riqueza y poder, que en la confusión han ascendido a metas. Derivaciones de ello son la alienación, negación del derecho de *ser*, castración del pensamiento, domesticación, falsificación*, nadificación*, reducción a mero objeto, deshumanización o "distorsión de la vocación de *ser más*" (Freire, 1983, p. 39) que acaso caractericen al ser humano de la sociedad capitalista.

Dada la importancia del asunto será preciso indagar sobre si este resiste y desobedece las leyes de la economía globalizada o se ha sometido a ellas. Si así fuere, habría que plantearse recuperar de inmediato el sentido originario de la educación y liberarla "de su función instrumental-mercantilista en la que la sociedad de consumo la ha instalado" (Ortega-Ruiz, 2020, p. 31), pues acaso se esté iniciando un cambio trascendente en una especie definida por su capacidad de pensar (*homo sapiens*) y en una sociedad que debiera estar interesada en que los individuos conquisten su *mejor yo*. Azorín concluye su libro *Lecturas españolas* con la siguiente frase: "No hay más aplanadora y abrumadora calamidad para un pueblo que la falta de curiosidad por las cosas del espíritu: se originan de ahí todos sus males".

2. Trabajo de campo.

2.1. Marco metodológico.

Para el estudio se empleó una metodología cualitativa, dado que esta permite conocer la realidad holísticamente, en profundidad y desde la mirada de quienes la han vivido, a través de las interpretaciones que hacen y del sentido que otorgan a la misma. Para Quecedo y Castaño (2003) este modo de proceder es empleado sobre todo en las ciencias sociales y se centra en originar datos descriptivos: las palabras de los sujetos -ya sean habladas o escritas- y la conducta observable. El cometido de tal planteamiento es conseguir información derivada de los significados, percepciones, perspectivas, creencias, opiniones y actitudes de los participantes (Vargas, 2012). Permite, pues, aproximarse a las experiencias vitales de estos, que no pueden conocerse del mismo modo que los objetos naturales, dado que tienen un rasgo característico, que es tener un sentido para los que las ha vivido y el ser inteligibles para los demás, por lo que solo pueden interpretarse por referencia a los motivos de los protagonistas, a sus intenciones o propósitos, a sus significados subjetivos. Ahora bien, los hallazgos no podrán generalizarse ni extrapolarse a otros sujetos o contextos. El rigor, la validez externa, la replicabilidad de la investigación y todas las demás características propias de la perspectiva positivista dejan paso a otras como el análisis preciso y profundo de una realidad humana concreta, única, compleja y cambiante.

2.2. Objetivos.

Corresponde ahora presentar las finalidades investigativas, las metas que alumbraron y vivificaron el presente trabajo. Pues bien, el principal cometido consistió en explorar tanto las trayectorias vitales como las expectativas de los residentes de un centro de tratamiento de patologías adictivas de Córdoba contadas por ellos mismos. La terminología y estructura de los textos orales, las formas de argumentación, las expresiones, los silencios, la conducta no verbal, etcétera, reflejarían con bastante justeza la realidad experimentada y proyectada por los sujetos de la investigación.

El cumplimiento de la finalidad anterior exigió su desmembración en propósitos más concretos, operativos y mensurables. Se plantearon los siguientes:

- Conocer el microsistema o entorno más próximo e inmediato de los participantes durante su trayectoria vital y los eventos más significativos de la misma.
- Obtener la interpretación y valoración que hacen de su vida y su opinión sobre si el clima en el que se desarrolló y las adversidades sobrevenidas influyeron en su adicción.
- Descubrir sus motivaciones y expectativas actuales

Las preguntas de investigación, haciendo un esfuerzo de síntesis y de conexión con los objetivos, fueron tres: a) ¿En qué estructuras se ha desarrollado y qué problemas han jalonado la vida de los participantes?; b) ¿Cómo creen que lo anterior ha condicionado su vida y propiciado su patología adictiva?; y c) ¿Qué metas e ilusiones tienen actualmente?

2.3. Contexto y participantes.

El estudio se realizó en una institución de carácter privado situada en un barrio de Córdoba de nivel socioeconómico bajo que atiende y aloja a enfermos alcohólicos que lo han perdido todo -familia, trabajo, consideración social...- a consecuencia de su patología adictiva y que se hallan en situación de desventaja y marginación social. Se trata de una entidad que trabaja para impulsar el desarrollo personal y las oportunidades de integración de estos individuos, ofreciéndoles, gracias a sus estructuras flexibles, diversidad de proyectos adaptados a sus necesidades y a las diferentes situaciones en las que se hallan. Entre ellos cabe destacar los siguientes:

- Programa de atención a la patología dual: un equipo multidisciplinar especializado en psiquiatría, adicciones y psicología desarrolla con ellos terapias tanto a nivel médico como psicológico.
- Laborterapia: cada usuario, bajo la orientación de la educadora social, asume responsabilidades diarias en el funcionamiento del Centro.
- Plan educativo de formación básica: desarrollado por una maestra del centro de educación permanente de la zona.

Programa de habilidades personales y sociales: llevado a cabo por la educadora social con el objetivo de hacer avanzar a los destinatarios en autoconocimiento, autoestima, autonomía personal y relaciones sociales.

La muestra del estudio estuvo compuesta por siete usuarios -de un total de catorce- que voluntariamente se prestaron a colaborar. Estos resultaron ser los que participaban con mayor constancia en los programas del Centro. Todos eran varones y sus edades estaban comprendidas entre los 59 y los 81 años.

2.4. Método e instrumento de recogida de datos.

El principal instrumento de acopio de información fue la entrevista semiestructurada. Se eligió esta técnica porque permite acceder mejor que ninguna otra a los verdaderos pensamientos y emociones de los sujetos de estudio y, por tanto, "recabar datos muy detallados y profundos" (Lopezosa, 2020, p. 81) y establecer relaciones entre ellos. Estaba formada por cinco bloques, cada uno referido a un ámbito, si bien a la hora de aplicarla no hubo una división radical entre ellos, pues interesaba volver sobre lo tratado para asegurar la fiabilidad de las respuestas dadas por los sujetos a preguntas importantes, que se formularon de manera recurrente y sin limitación alguna. Fueron los siguientes:

- Bloque 0. Variables sociodemográficas

  - Si te parece, para empezar, podrías presentarte (nombre y primer apellido, lugar de nacimiento, edad, estado civil, número de hijos, profesión desempeñada…).
- Bloque 1. Vivencias en la familia de procreación y en la de orientación
  - Háblame de tu familia. ¿Qué relaciones había en casa? ¿Tenías responsabilidades domésticas? ¿A qué dedicabas tu tiempo generalmente? ¿Había necesidades? ¿Y conflictos?
- Bloque 2. Aspectos escolares
  - ¿Qué supuso para ti la escuela? ¿Obtenías buenos resultados? ¿Tus padres te animaban a estudiar? ¿Y tus maestros?
- Bloque 3. Origen y evolución de la patología adictiva
  - Cuéntame, si te apetece, cuándo empezaste a beber y a qué crees que fue debido.
- Bloque 4. Expectativas personales
  - Ahora me gustaría que me dijeras a qué aspiras en la vida, qué ilusiones tienes y cómo te ves dentro de diez años.

2.5. Procedimiento.

Antes de acceder al campo se celebró una reunión con la educadora social de la institución, a quien se presentaron los objetivos del estudio y el compromiso de realizar las entrevistas de acuerdo con los protocolos éticos de la Declaración de Helsinki, con el consentimiento de los participantes y garantizando su anonimato.

Esta se ocupó de informar sobre el tema a la directora del Centro y de concertar con los usuarios que accedieron a participar la fecha, hora y lugar del encuentro. La recogida de datos se llevó a cabo en tres días consecutivos. Antes de comenzar cada entrevista se dio al participante los detalles de la misma, se le pidió permiso para usar la grabadora de audio y se le prometió tratar la información con confidencialidad y devolverle los hallazgos, por limitados que fuesen. Durante el desarrollo se empleó en todo momento la escucha activa, la empatía, la comprensión, el respeto y la honestidad.

El examen de los textos orales producidos por los sujetos constó de dos fases. La primera consistió en transcribirlos, ordenarlos y codificarlos teniendo en cuenta el informante (identificado por unas iniciales que no necesariamente correspondía a su nombre propio y primer apellido: P.O., C.C., F.G., A.C., A.R., E.G. y J.L.), la edad (68, 71, 59, 68, 71, 81 y 59) y el tipo de estudios terminados (Sin Estudios, Estudios Primarios, Certificado de Escolaridad). El segundo paso estribó en reunir los textos producidos por los sujetos en cada uno de los bloques para, de este modo, leer de forma consecutiva los de todos y proceder a la búsqueda de vínculos entre ellos y a su interpretación. Finalmente es preciso decir que, dado el número de sujetos participantes en la investigación (siete) y la brevedad de los textos producidos, no se usó ningún programa informático de análisis cualitativo, sino que se procedió manualmente.

3. Resultados.

El análisis descriptivo de los datos ofreció sustanciosos frutos cuyo valor socioeducativo invita a una inaplazable toma de decisiones sobre la intervención en los procesos formativos de las personas mayores que han vivido y viven en el margen de los márgenes. Y es que se encontraron importantes elementos de reflexión y de acción.

En el primer bloque se obtuvieron historias de vida muy complicadas. Los siete participantes manifestaron haber padecido desatención infantil por parte de su familia, escaso tiempo de

contacto afectivo con los padres, conflictos, necesidades básicas al descubierto, etcétera. P. O., por ejemplo, es un varón de 68 años cuya vida ha estado marcada por la pobreza, la violencia, el paro, la cárcel y el alcoholismo. Divorciado dos veces, con tres hijos a los que apenas ve, mecánico jubilado y sin estudios primarios concluidos, narró una existencia desgraciada. Dijo que cuando se divorció la segunda vez estuvo un tiempo durmiendo en el cementerio. Es fumador pese a la prohibición médica. "De algo hay que morir", expresó mecánicamente. Otro caso ejemplar es C.C., soltero de 71 años sin hijos y sin estudios primarios, que durante la entrevista relató, como si de otra persona se tratase, innumerables penurias y desgracias padecidas: tuvo que trabajar en el campo desde su más tierna edad, cayó en el alcohol siendo muy joven… Cada día espera la visita de su hermano, pero este nunca llega.

En el bloque segundo, relativo a la escolaridad, seis de los siete sujetos declararon haber estado poco tiempo en la escuela y haber sufrido castigos corporales y psicológicos. El séptimo (F.G, 59, Certificado de Escolaridad), por su parte, que cursó EGB, declaró muy satisfecho que no obtuvo el Graduado Escolar pero sí el Certificado de Escolaridad o Certificado Sustitutorio, título regulado por la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* que indicaba que el alumno que lo lograba había permanecido en la escuela ocho años o más (si repetía) sin éxito alguno. Era, pues, un certificado de fracaso académico en toda regla. Para Carabaña-Morales (2003, p. 22), se trataba de "un título negativo que significaba que no se había conseguido alcanzar el nivel". Era como decirle al estudiante sin ningún tipo de pudor: "mira chico, tienes 14 años y de ellos has perdido ocho -E.G.B.- más los dos de Preescolar, que tampoco te han servido para nada; o sea, que has desperdiciado el 71,4 % de tu vida". Mejor era no entenderlo, como no lo entendió F.G., como no lo entiende aún.

Por lo que atañe a las expectativas que sobre ellos depositaban padres y maestros, cinco de los siete sujetos entrevistados declararon que tanto unos como otros les decían que no servían para estudiar, lo que los llevó a no esforzarse y, en consecuencia, a rendir poco y a abandonar la escuela.

En el bloque 3 -origen de la patología adictiva-, los siete pusieron de relieve que empezaron a consumir alcohol muy jóvenes -entre los 17 y los 19 años- y que lo hacían habitualmente y "como la cosa más normal del mundo" (E.G., 81, Sin Estudios), si bien no llegaban a embriagarse ni a perder el control. Ninguno recordaba cuándo aparecieron los problemas. Llama poderosamente la atención que ninguno asumió su responsabilidad en sus adicciones, pero tampoco se la adjudicaron a nadie. Era como si su existencia fuese un discurrir mecánico e inexorable en el que ellos no han jugado ningún papel. Había en sus palabras un conformismo exagerado ante la vida y ante la muerte y un absoluto bloqueo emocional. Enunciaron frases fatalistas sin expresar sentimiento alguno. Acaso consideraban que la única función que tuvieron fue la de instalarse en el fluir de los acontecimientos y dejarse llevar: "Qué se le va a hacer" (C.C., 71, Estudios Primarios), "es lo que hay" (E.G., 81, Sin Estudios), "todo el mundo bebía" (A.C., 68, Estudios Primarios).

Finalmente, en el bloque cuarto, referido a las expectativas personales, se obtuvieron también hallazgos importantes. Todos los participantes menos uno que no respondió y abandonó la estancia sin mediar palabra manifestaron estar interesados en su propia formación, pero lo que querían aprender eran temas relacionados con el fútbol y el cante (C.C. 71, Estudios Primarios), pasatiempos (F.G., 59, Certificado de Escolaridad), "historias de miedo" (P.O. 68, Sin Estudios) o todo en general. "Me gusta todo" (J.L., 59, Sin Estudios). Esta frase la pronunció un participante que no alcanzó en su infancia el Graduado Escolar y que padecía un gran deterioro cognitivo y físico. No mantuvo una conversación fluida, aunque contestó a lo que se

le preguntó con monosílabos o frases cortas como esta y sin sostener apenas interacción visual.

Pero es que, además, durante la entrevista mostraron escasa atención. Hubo quien abrió la *tablet* y buscó entretenimientos en ella, quien tarareó, quien aludió al último programa de televisión visto…, lo que no concuerda con sus declaraciones sobre sus muchos deseos de aprender. Por otra parte, a las clases de la maestra no acuden sistemáticamente y, cuando van, le solicitan que les ponga en la *tablet* noticias de fútbol o juegos. Por último, uno de ellos manifestó que si volviera a ser joven se desempeñaría profesionalmente de la misma manera: "Yo sería otra vez mecánico" (P.O. 68, Sin Estudios).

Otro hallazgo que cabe destacar es que sus expectativas de formación se hallaban supeditadas a la figura del docente o del educador social. Es decir, no mostraron iniciativa propia, sino que condicionaron su aprendizaje y los contenidos del mismo a la voluntad y disposición de las educadoras. Eran estas los que tenían la misión de enseñarles y de elegir los temas, pero ellos no la tenían de aprender. Heteronomía total. Sirvan como ejemplo los siguientes textos: "Lo que E. diga" (E.G., 81, Sin Estudios), "no sé" (A.R., 71, Sin Estudios) o "a ver lo que dice S." (C.C., 71, Estudios Primarios).

4. Discusión y conclusiones.

Una vez presentados los resultados obtenidos en las indagaciones realizadas cabe concluir, en primer lugar, que las personas mayores con las que se realizó la investigación no se caracterizan precisamente por su inquietud intelectual. Una especie de *nube cenicienta* los envuelve y mata su natural deseo de adentrarse en los misterios de la vida y del universo. Prácticamente ninguno de ellos suscribiría el texto de Alcibíades expuesto más arriba o este otro en el que se refiere ahora a su maestro: "Cuando lo escucho, mi corazón da muchos más brincos que el de los Coribantes[52] en su danza frenética, y se derraman más lágrimas por efecto de sus palabras, y veo que a muchísimos otros les sucede lo mismo" (Platón, 1990, p. 592). Ciertamente estas personas no buscan desplegar el proyecto de ser que llevan en germen. Han abandonado la tarea de *ser* –o de *conocer*[53]– por la de *vegetar*. Y aquí radica el fracaso rotundo del ser humano, que no va a poder de ninguna manera estructurar una vida personal plena.

Tal *nube cenicienta* se halla formada, y esta es la segunda conclusión, por numerosas necesidades básicas al descubierto. Ni el entorno próximo ni el medio ni el distal han sido ni son amables con estos sujetos, dado que no les proporcionaron cobertura en los aspectos que Maslow (1991) muestra en la base de su pirámide y que constituyen las *necesidades fisiológicas básicas* o de *seguridad* (alimentación, higiene, empleo, afecto…), lo que les ha acarreado la grave consecuencia de no poder pretender otros requerimientos superiores como la satisfacción de las *necesidades de autoestima, socialización* o *autorrealización*. Para perseguir estas es preciso que antes sean saciadas las básicas. De lo anterior se desprende que la falta de inquietud intelectual y de ilusión en estos sujetos hunde sus raíces en las esferas que los envuelven y oprimen desde la infancia. Una cuna poco mullida y una antroposfera asfixiante son, ciertamente, los principales predictores de una vida de fracaso, miseria y exclusión social,

[52] Los Coribantes eran sacerdotes de Cibeles, en cuyo honor celebraban un culto orgiástico con música y danzas frenéticas.

[53] Esta identificación entre *el ser* y *el conocer* ha sido defendida, entre otros filósofos, por Parménides y por Descartes (cit. por Ortega y Gasset, 2004, p. 393), para quienes entre ambos no puede haber dualidad sino unidad, lo que quiere decir que solo se puede llevar a plena expansión la existencia conociendo, no teniendo. "Τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν τε καὶ εἶναι" ("el ser y el conocer son idénticos"), dice justamente Parménides; y las palabras textuales de Descartes son estas: "La verité étant une même chose avec l'être" ("La verdad y el ser son una misma cosa").

dado que pueden provocar la inversión de las conductas que cabe esperar de los progenitores. "La protección, el cuidado, la expresión de afecto, la educación… pueden ser sustituidos por el abandono, la negligencia, el maltrato emocional, el abuso sexual, el maltrato físico o cualquier otro tipo de daño infligido a los niños" (Gil-del Pino y García-Segura, 2019, p. 4).

En la nube cenicienta o antroposfera cabe distinguir también -tercera conclusión- un conjunto de necesidades creadas por la sociedad de mercado que repercute asimismo, y con mayor peso aún, en la *libido sciendi* de las personas, al dirigir sus pasos hacia una senda que no es precisamente la de la autorrealización personal. Y si las necesidades elementales (alimento, abrigo, vivienda…), aunque cada vez con mayor dificultad, pueden ser satisfechas, las creadas nunca se colman, pues son avivadas continuamente por un sistema económico cuya capacidad de producción rebasa la de consumo y que, por lo tanto, necesita aguijonear a los sujetos para que no dejen de apetecer sus productos, que en la presente investigación se materializan en las *tablets,* el fútbol, la televisión, los pasatiempos, el tabaco o el alcohol. Además, si, como apuntaba Bernárdez (2000), el saber está sometido a usos mercantilistas y productivos y estos sujetos se hallan fuera del mercado y hasta de la sociedad, para qué van a aprender, se preguntarán en sus adentros.

Finalmente es preciso referirse al bloqueo afectivo -cuarta conclusión- que debe de saltar como resorte cuando se está cargado de problemas y se traspasan los límites del dolor. Si ya no se puede sufrir más, si se excede el umbral de lo tolerable, se inactiva automáticamente el sentimiento, esto es, se entumece el corazón y se congelan las emociones. Al *no pensar* anterior acompañan ahora el *no sentir* y el *no hacer*. Es lo que cabe concluir de las entrevistas realizadas. No sería exagerado decir que los sujetos se han instalado fuera de sí, a sus puertas, que se hallan alienados y trastornados. No tiene otra explicación que hablaran de ellos mismos sin mostrar emoción y como si de extraños se tratase. Acaso se han vuelto sujetos de adaptación, no de transformación. Para Freire (1983), el animal se adapta a su soporte, es un ser cerrado en sí mismo, ahistórico, sin posibilidad de darle sentido al mundo en el que vive, pues todo lo que hace está en función de sus necesidades biológicas. Su punto de decisión no está en él sino en su especie. El ser humano, por el contrario, se integra en su contexto, en su soporte, transforma el mundo y se transforma a sí, pero "sin actos intelectuales ni emotivos, concluye la acción y concluye el hombre" (Gil-Del Pino y García-Segura, 2020, p. 56).

5. Apertura de líneas de intervención

Según Marina (2001, p. 176), las personas somos "sentimentalidades en busca de libertad". Para este autor la acción brota en el campo emocional. Lo que verdaderamente mueve la conducta humana son los deseos, las pasiones, los afectos, los sueños. Es el universo sentimental el que configura el proyecto de vida y la energía de las personas.

Si se admite tal postulado se ha de admitir también la relevancia que tiene el diseño y puesta en práctica de proyectos emocionales acordes con las carencias y derechos de las personas mayores en exclusión social, fundamentados en pilares de calidez y afecto y tendentes a remover sus más hondos estratos anímicos y a avivar sus adormecidas ganas de aprender. "No es cosa buena *el vivir* sino *el vivir bien*" (Séneca, 2012, p. 188), y *vivir bien* es exactamente tener esperanzas, utopías y anhelos. Estamos hechos, dice Shakespeare en *La Tempestad* (1993), de la misma materia que los sueños. "No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño" (Freire, 1999, p. 8).

Existe una relación estrecha entre los problemas de los sujetos o grupos humanos y la responsabilidad de los educadores de tejer planes para solucionarlos. El problema que ha de movilizar una intervención educativa inmediata es la situación en la que se hallan los

participantes del presente estudio, unas personas excluidas familiar, laboral y socialmente y sin expectativas de ningún tipo, pero con el derecho intacto al desarrollo de todas sus potencialidades y a ser beneficiarias de iniciativas pedagógicas que procuren la reedificación de sus vidas. Es preciso, por tanto, intervenir socioeducativamente para que sueñen con su formación y logren, finalmente, la común aspiración humana de alcanzar mejores y más felices modos de vida.

Referencias bibliográficas.

Altarejos, F. (2004). Globalidad y educación: Orientaciones de *Glocalización*, en *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad,* XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía, Valencia 2004, 23-44.

García Amilburu, M., Bernal, A. y González Martín, M.R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis.

Aristóteles (1994). *Metafísica.* Gredos.

Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza.

Azorín (1938). *Lecturas españolas*. Espasa Calpe.

Bernárdez, A. (2000). *El sueño de Hermes (La recepción en la esfera comunicativa)*. Huerga y Fierro Editores.

Carabaña Morales, J. (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica.* Fundación Alternativas.

Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores, S.A.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI de España Editores, S.A.

Gil del Pino, C. y García Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, *45*, 1-20. http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945214529.

Gil del Pino, C. y García Segura, S. (2020). El pensamiento complejo como herramienta clave ante el desafío de la igualdad de los seres humanos. *RHS. Revista Humanismo y Sociedad 8*(1), 50 – 65. https://orcid.org/0000-0002-8062-2250.

Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Akal.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546. https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf

Lopezosa, (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En Lopezosa, C., Díaz-Noci, J. y Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, *1*, 88-97. DOI: 10.31009/methodos.2020.i01.08.

Marina, J.A. (2001). *Ética para náufragos.* Anagrama.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.

Míguez, P. (2018). La propiedad intelectual y la mercantilización forzada del conocimiento. *Universitas-XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 29*, 43-65. http://orcid.org/0000-0002-4359-7113.

Ortega y Gasset, J. (2004). *Obras Completas,* I, Taurus.

Ortega Ruiz, P. (2020). Educar desde la experiencia ética del otro. *Revista Boletín REDIPE*, *9*(2), 23-32. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i2.908.

Platón (1990). *El Banquete o Del Amor*. *Obras Completas*, Aguilar, 553-597.

Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la Metodología de Investigación Cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 5-36. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402

Rivas, P.J. (2018). El hombre: única especie de animal educable. *Educere*, *22*(72), 317-323. https://www.redalyc.org/journal/356/35656041005/

Rogers, C.R. (1977). *Carl Rogers sobre el poder personal.* Delacorte.

Runge Peña, A.K. y Garcés Gómez, J.F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham,* *9*(2), 13-25. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002.

Séneca (2012). *Cartas a Lucilio*. Ed. Juventud, S.A.

Shakespeare, W. (1993). *La Tempestad*. Fundación Shakespeare de España.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Ediciones Siruela.

Terán Cano, F. (2018). Sociedad del conocimiento y la economía. *INNOVA Research Journal*, *3*(5), 146-154. https://doi.org/10.33890/innova.v3.n5.2018.542.

Vargas, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, *1*(3), 119-139. https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436.

Influencia de la música en la práctica de actividad física en niños y adolescentes. Una revisión narrativa.

José Luis Solas-Martínez. Universidad de Jaén (España).
Sebastián López-Serrano. Universidad de Jaén (España).
Alba Rusillo-Magdaleno. Universidad de Jaén (España).
Sara Suárez-Manzano. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción.

En los últimos años, la música se ha utilizado como medio para promover el disfrute de la actividad física (Montero, 2016). Yanguas (2006) reúne varios estudios que destacan la estrecha relación entre la música y el movimiento. Desde más de 60 años, los estudios de Dillon (1952) y Beisman (1967) mostraron que la música ayuda en el aprendizaje de nuevas habilidades motoras. En el rendimiento físico la música también tiene gran influencia ya que se emplea como medio que permite mejorar una marca ya sea en velocidad, fuerza, resistencia o una destreza deportiva (Montero, 2016). Sin embargo, no cualquier tipo de música o actividad tienen un efecto positivo en el rendimiento deportivo. Karageorghis y Priest (2008) explican que hay que tener en cuenta ciertas consideraciones importantes para seleccionar las canciones: 1) ritmo estimulante, 2) ritmo acorde con los patrones motores de la actividad, 3) correctas melodías y armonías, 4) asociaciones con el deporte o actividad y 5) un estilo musical al gusto del deportista.

Los factores positivos generados por la música durante la realización de los ejercicios pueden ser vistos desde el punto de vista psicológico y fisiológico (Montero, 2016). También, ésta, genera respuestas emocionales en los individuos que pueden influir en su práctica del ejercicio. Estas pueden ser a partir de una fuente intrínseca, proveniente de las características musicales (ritmo, volumen, armonía…) que influyen en la intensidad de las emociones, para promover tendencias a la acción, y la fuente externa, más relacionada con el aspecto psicológico, en las que pueden ser del tipo icónicas, semejanza entre la estructura general musical y algún agente emotivo, o asociativas, algo formado al azar a través del aprendizaje asociativo (Bishop, 2010).

En el trabajo de Montero (2016) se recogen varios estudios en los que comprueban los efectos de la música en diferentes ámbitos de la actividad física y del deporte. En él se muestran como la música tiene efectos positivos en:

- Ejecución y motivación: Se logra una mayor motivación intrínseca y extrínseca, y mejoras en el rendimiento percibido (sensación de mejora), las cuales consigue una mejor ejecución e implicación en los ejercicios.
- Actividades anaeróbicas: Puede retrasar la percepción de la fatiga y mejora el rendimiento en ejercicios de potencia o esfuerzo máximo.
- Actividades aeróbicas: Disminuye la percepción de la fatiga y da una mayor resistencia durante la ejecución, consiguiendo así cansarse menos y conservar más energía durante la realización de la práctica del ejercicio.

El ritmo desempeña un papel fundamental para el desarrollo de las habilidades motrices y el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. Gracias a su capacidad para regularizar el movimiento y coordinar acciones simultáneas, se estimulan las funciones cognitivas y motoras (Liparoti y Minino, 2021). El desarrollo adecuado de las habilidades de coordinación permite adquirir un aprendizaje más eficaz de las habilidades motoras y cognitivas más complejas (Weineck, 1983). La falta de habilidades coordinativas no solo se debe a predisposiciones genéticas negativas, sino también a la falta de estimulación durante los primeros años de crecimiento, por lo que es necesario estimularlas en los primeros años de escolarización (Bolduc et al., 2021). Utilizar el entrenamiento musical es un enfoque eficaz para desarrollar las habilidades básicas y coordinativas de los niños y niñas (Peretz, 2018).

El objetivo de este trabajo fue analizar algunos estudios controlados con diseño de intervención en niños/as o adolescentes (4-18 años) en las que compararon los resultados de un grupo experimental en el que se empleó la música para desarrollar una capacidad física, trabajar alguna habilidad motriz o coordinativa y otro grupo control en el que se trabajó con ejercicios similares, pero sin música.

2. Metodología.

Para el presente trabajo se realizó una revisión narrativa en la base de datos Web Of Science. Los cuatro descriptores que se emplearon para la búsqueda fueron: 1) Intervención (Intervention, program, didactic unit y session), 2) educación física (physical education), 3) música/ritmo (music y rhythm) y 4) niños y niñas (children, child, scholar, teenager y adolescent).

Los criterios de selección para incluir los trabajos fueron: 1) El artículo había sido publicado a texto completo y en una revista revisada, 2) se han medido los efectos de una intervención/programa en Educación Física en el que se trabaja la música/ritmo, 3) se comparó con un grupo control y 4) la población son estudiantes con una edad comprendida entre los 4 y 18 años. En Tabla 1 se muestra la estrategia de búsqueda empleada.

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Límites	Filtro	Artículos seleccionados
Web of Science (WOS)	(Intervention OR program OR "didactic unit" OR session*) AND "physical education" AND ("music" OR rhythm) AND (children OR child OR scholar* OR teenager* OR adolescent*)	Idioma: inglés y español	49 resultados	5

Tabla 1. Estrategia de búsqueda en la base de datos.

3. Resultados.

En esta revisión, se incluyeron finalmente cinco artículos que cumplen con los criterios de selección. Todos ellos tienen un diseño de intervención en la que se compara un grupo experimental que recibe un programa/intervención en la que se trabaja con música o ritmo y se compara con otro grupo que trabaja los mismos contenidos, pero sin música. Entre todos los estudios aparecen datos de 596 participantes, teniendo sólo dos de ellos un tamaño muestral aceptable de más de 150 (Bryant et al., 2016; Jeong et al., 2020). Estas investigaciones se llevaron a cabo en Eslovenia (Marinšek y Denac, 2020), Estados Unidos (Vazou et al., 2020), Corea del Sur (Jeong et al., 2020), Reino Unido (Bryant et al., 2016) y Grecia (Zachopoulou et al., 2004). En Tabla 2 aparece la información, se describe las intervenciones llevadas a cabo y los resultados obtenidos de cada artículo seleccionado.

Título y autores	Muestra / edad / duración / país	Programa o intervención	Resultados
Marinšek y Denac (2020). The Effects of an Integrated Programme on Developing Fundamental Movement Skills and Rhythmic Abilities in Early Childhood	N=62 (53% chicos): GE= 35 (GE1= 17; GE2=18) y GC=27 / 5.60 ± 0.40 años / 5 semanas (20 sesiones) / Eslovenia	GE1= Grupo música y movimiento (MMG). Se emplearon (a) movimientos de percusión (aplaudir, dar palmaditas en las rodillas con las dos manos, golpear el suelo con un pie/pies, etc.), (b) movimientos de preparación y reacción, y (c) improvisación y movimientos creativos y (d) habilidades fundamentales de control de objetos y de carrera con elementos rítmicos. GE2= Grupo movimiento (MG. Se emplearon (a) movimientos sencillos de parte y de todo el cuerpo, (b) actividades de movimiento y pausa y (c) la práctica de habilidades fundamentales de locomoción y control de objetos, sin acompañamiento rítmico. GC= Siguieron el plan de estudios estándar de jardín de infancia	Las habilidades rítmicas contribuyen a la coordinación y al control motor. El desarrollo de las habilidades motrices fundamentales y de las capacidades rítmicas en la primera infancia parece que se ve favorecido por la integración de la música y el movimiento.
Vazou et al. (2020). Rhythmic Physical Activity Intervention: Exploring Feasibility and Effectiveness in Improving Motor and Executive Function Skills in Children	N=39 (53.85% chicos): Grupo rítmico= 22; Grupo de Educación Física=17. / 7.69 ± 1.52 años / 7 semanas (dos sesiones de 30 minutos a la semana) / Estados Unidos	Grupo Rítmico=La actividad principal fue el aprendizaje activo de acciones motoras gruesas rítmicas en respuesta a diferentes canciones. Cada sesión incluía una progresión en la dificultad, con (a) actividades de calentamiento que implicaban moverse a través de la sala con diferentes habilidades locomotoras rítmicas y rebote de pelotas de estabilidad sin música y con música, (b) patrones de movimiento enseñados por el instructor, y (c) patrones de movimiento creativos desarrollados por los participantes solos o con un compañero. Grupo Educación Física= Entorno de aprendizaje activo para las acciones de motricidad gruesa, incluyendo actividades apropiadas para el desarrollo de las habilidades locomotoras, no locomotoras, manipulativas y de aptitud física. Ninguna de las actividades de educación física hacía hincapié en moverse al ritmo de la música.	Pequeños efectos del programa rítmico que no resultaron ser significativos. Es posible que la dosis del programa rítmico no fuera suficiente para crear una diferencia significativa en los resultados. Puede ser que necesiten un período de tiempo más largo para aprender las habilidades y, por lo tanto, demostrar efectos positivos.

Nota. N=N.º de la muestra; GE=Grupo Experimental; GC=Grupo Control

Jeong et al. (2020). Development and implementation of a “music beeps” program to promote physical fitness in adolescents.	N=240 (50% chicos): GE=120; GC=120. / 16-17 años / 16 semanas (dos sesiones a la semana) / Corea del sur	GE= Programa de cinco etapas (Potencia, flexibilidad, resistencia cardiopulmonar, fuerza y resistencia muscular) en el que se reproducen en varios momentos durante la actividad archivos musicales de música K-pop popular entre los adolescentes. GC= = Programa de cinco etapas (Potencia, flexibilidad, resistencia cardiopulmonar, fuerza y resistencia muscular) sin música.	El GE mejoró la potencia, la fuerza y la resistencia muscular, la flexibilidad y la resistencia cardiopulmonar en comparación con el grupo control.

Título y autores	Muestra / edad / duración / país	Programa o intervención	Resultados
Bryant et al. (2016). Can fundamental movement skill mastery be increased via a six week physical activity intervention to have positive effects on physical activity and physical self-perception?	N= 165 (47% chicos): GE= 82; GC=83 / 8.3 ± 0.4 años / 6 semanas (una sesión a la semana) / Inglaterra, Reino Unido	GE= Intervención en la que se trabajan las habilidades motrices fundamentales a través de circuitos en las que se trabaja una habilidad e intercalando con el baile de canciones GC= Continuó con su clase habitual de Educación Física	La intervención produjo beneficios positivos en el nivel de actividad física y en la autopercepción física
Zachopoulou et al. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance	N= 90 (53% chicos): GE=50; GC=40 / 4-6 años / 2 meses (dos sesiones por semana) / Grecia	GE= Programa de música y movimiento. Consistía en tres tipos de movimientos: (a) movimientos de percusión (aplaudir, dar palmaditas en las rodillas con ambas manos, golpear el suelo con el pie, etc.); (b) movimientos de preparación y reacción; y (c) improvisación y movimientos creativos GC= Programa de educación física durante. Las actividades de este programa se basaban en los conceptos de movimiento utilizados en el programa de música y movimiento. La principal diferencia entre los dos programas era que no había ningún acompañamiento rítmico durante el programa de educación física	El grupo experimental mejoró su rendimiento en la medida posterior a la prueba en comparación con el grupo de control. El programa de música y movimiento afecta positivamente al nivel de rendimiento del salto y el equilibrio dinámico

Nota. N=N.º de la muestra; GE=Grupo Experimental; GC=Grupo Control.

Tabla 2. Características de los cinco trabajos seleccionados que evalúan el efecto de intervenciones o programas controlados en Educación Física que trabajan la música/ritmo en estudiantes entre 4 y 18 años.

4. Discusión.

Los resultados de este trabajo indican que, al trabajar la actividad física a través de la música y el ritmo, se obtienen mejores resultados que hacerlo sin música. En todos los estudios seleccionados mostraron diferencias significativas entre los grupos excepto en el de Vazou et al. (2020) que aunque se obtuvo pequeños efectos positivos tras el programa rítmico, no fueron suficientes para ser significativos.

Otras revisiones en la bibliografía también encontraron resultados similares a los obtenidos en este trabajo. Montero (2016) resume los datos de numerosos estudios en los que explica que la música puede aportar beneficios a diferentes niveles: fisiológico (aumento o disminución en la liberación de norepinefrina, disminuciones de la frecuencia cardiaca…), psicológico (motivación, esfuerzo percibido…) y rendimiento deportivo. También en el artículo de Leyes (2006) muestra como la música influye positivamente en el rendimiento deportivo y que, dependiendo del tipo de ejercicio y participantes, se selecciona el tipo de canciones (ritmo y género musical) que se va a utilizar.

Uno de los estudios seleccionados no mostró diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (Vazou et al., 2020). También, en otros estudios como los de Atan (2013) y de Souza & Ramos da Silva (2012), no se mostraron diferencias significativas entre el grupo que usaba música en su entrenamiento y el que no. Aun así, muchos autores defienden el empleo de la música en la actividad física para proporcionar mayores beneficios físicos, psicológicos y fisiológicos en los que la practican (Leyes, 2006; Montero, 2016).

La limitación principal que nos encontramos en los estudios seleccionados es el pequeño tamaño muestral (Avanzini et al., 2020; Marinšek & Denac, 2020; Zachopoulou et al., 2004). También, puede que si los programas o intervenciones de música y movimiento tuvieran mayor duración o frecuencia, podrían haberse mostrado mayores diferencias entre los grupos, tal y como se indica en el estudio de Vazou et al. (2020). Sin embargo, una fortaleza de este trabajo es que la mayoría de los artículos seleccionados han obtenido resultados positivos y se han llevado a cabo en diferentes países (Eslovenia, Corea del Sur, Reino Unido y Grecia), lo que ayuda a pensar a que es un contenido de interés mundial y que se debe de profundizar en esta línea de investigación.

Respecto a líneas futuras, se espera que estos resultados sirvan como punto de partida para realizar otras investigaciones en las que se repliquen algunas de las intervenciones ya llevadas a cabo aplicando algunas propuestas de mejora como: aumentar el tamaño muestral y aumentar el tiempo de la intervención o programa, ya que puede que se necesite un período de tiempo más largo para adquirir las habilidades rítmicas (Avanzini et al., 2020). Finalmente, otros artículos indican que, puede ser interesante investigar sobre efecto de los diferentes tempos musicales en la práctica del deporte (Montero, 2016) y el efecto de distintitos géneros de música en el rendimiento deportivo (Leyes, 2006).

5. Conclusiones.

A modo de conclusión, los resultados de este trabajo indican que emplear música durante la actividad física en niños/as y adolescentes aporta beneficios a nivel psicológico, fisiológico y físico. Además, la música y el ritmo pueden emplearse como factores que aumenten la motivación y adherencia a la actividad física. Sin embargo, no cualquier tipo o de cualquier forma la música aporta beneficios a los participantes, sino que hay que tener en cuenta ciertas consideraciones (Karageorghis y Priest, 2008). Un instrumento que puede ser útil para conocer la música más adecuada para el desarrollo y mejora del rendimiento deportivo es el cuestionario de Karageorghis et al. (1999).

Aún queda mucho por investigar sobre los efectos que tiene la música en los niños/as y adolescentes, pero en base a los resultados obtenidos en este trabajo, podemos observar que la música favorece la práctica deportiva tanto por los beneficios que aporta como por hacer de ella una actividad más atractiva para el alumnado.

Referencias bibliográficas.

Atan, T. (2013). Effect of music on anaerobic exercise performance. *Biology of Sport, 30(1),* 35-39. http://dx.doi.org/10.5604/20831862.1029819

Avanzini, P., Zelaznik, H. N., Getchell, N., Vazou, S., Klesel, B., Lakes, K. D., & Smiley, A. (2020). Rhythmic Physical Activity Intervention: Exploring Feasibility and Effectiveness in

Improving Motor and Executive Function Skills in Children. *Frontiers in Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.556249

Beisman G.L. (1967). Effect of Rhythmic Accompaniment upon Learning of Fundamental Motor Skills. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation, 38(2)*, 172-176. https://doi.org/10.1080/10671188.1967.10613376

Bishop, D. T. (2010). 'Boom Boom How': Optimising performance with music. *Sport & Exercise Psychology Review, 6(1)*, 35-47

Bolduc, J., Gosselin, N., Chevrette, T., & Peretz, I. (2021). The impact of music training on inhibition control, phonological processing, and motor skills in kindergarteners: a randomized control trial. *Early Child Development and Care*, *191(12)*, 1886-1895. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1781841

Bryant, E. S., Duncan, M. J., Birch, S. L., & James, R. S. (2016). Can fundamental movement skill mastery be increased via a six week physical activity intervention to have positive effects on physical activity and physical self-perception? *Sports*, *4*(10). https://doi.org/10.3390/sports4010010

de Souza, Y. R., & Ramos da Silva, E. (2012). Temporal analysis of the ergogenic effect of asynchronous music on exercise. *Brazilian Journal Of Kineanthropometry & Human Performance, 14(3)*, 305-312

Dillon E.K. (1952). A Study of the Use of Music as an Aid in Teaching Swimming. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation, 23(1),* 1-8. https://doi.org/10.1080/10671188.1952.10761951

Jeong, H. C., Lee, E. J., Youn, H. S., & So, W. Y. (2020). Development and implementation of a "music beeps" program to promote physical fitness in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(*17)*, 1-12. https://doi.org/10.3390/ijerph17176148

Karageorghis, C. I., & Priest, D. (2008). Music in Sport and Exercise: An Update on Research and Application. *Sport Journal, 11(3),* 1.

Karageorghis, C. I., Terry, P. C., & Lane, A. M. (1999). Development and initial validation of an instrument to assess the motivational qualities of music in exercise and sport: the Brunel Music Rating Inventory. *Journal of sports sciences, 17(9),* 713–724. https://doi.org/10.1080/026404199365579

Leyes, J. Y. (2006). Influencia de la música en el rendimiento deportivo. *Apunts Medicina de l'Esport*, *41(152)*, 155-165. https://doi.org/10.1016/S1886-6581(06)70028-7

Liparoti, M., & Minino, R. (2021). Rhythm and movement in developmental age. *Journal of Human Sport and Exercise*, *16(3proc),* S930-S937. https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc3.10

Marinšek, M., & Denac, O. (2020). The Effects of an Integrated Programme on Developing Fundamental Movement Skills and Rhythmic Abilities in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, *48*(1), 751-758. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8

Montero, B. (2016). Effects of Music on Physical-Motor Performance: a Systematic Review of Scientific Literature. *Universidad de Costa Rica, San José*, *18*(3), 305-322.

Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique: Nouvelles des neurosciences.* Odile Jacob.

Vazou, S., Klesel, B., Lakes, K. D., & Smiley, A. (2020). Rhythmic Physical Activity Intervention: Exploring Feasibility and Effectiveness in Improving Motor and Executive Function Skills in Children. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.556249

Weineck, J. (1983). *Manuel d'entraînement*. Sport + enseignement.

Yanguas, J. (2006). Influencia de la música en el rendimiento deportivo. *Apunts Medicina de l´ esport, 41(152)*, 155-165. http://dx.doi.org/10.1016/S1886-6581(06)70028-7

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*(4), 631-642. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005

Conductas disruptivas en el aula y causas que inciden en el alumnado de Educación Primaria desde la perspectiva de futuros docentes.

Inmaculada Saco Lorenzo. Centro de Magisterio Sagrado Corazón. Universidad de Córdoba (España).

María Amor Martín Fernández. Centro de Magisterio Sagrado Corazón. Universidad de Córdoba (España).

Purificación Bejarano Prats. Centro de Magisterio Sagrado Corazón. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

En los últimos años la sociedad ha sufrido importantes cambios que han afectado al entorno de la comunidad educativa, reflejándose de manera especial en el comportamiento de parte del alumnado. Son muchos los factores que se encuentran implicados en la aparición de las conductas disruptivas en el aula, y "mientras algunos autores afirman que la causa de estas es externa a la escuela, propias del ambiente familiar y socio-cultural del alumnado, otros creen que están relacionadas con el ámbito educativo" (Gómez y Cuña, 2017, p. 282).

Diversas investigaciones profundizan en la búsqueda de estas causas. Uruñuela (2019) y Pérez et al. (2011) coinciden al considerar la disrupción en el aula una situación multicausal enraizada en un entrelazado de relaciones humanas, donde intervienen multiplicidad de factores.

1.1. Factores que inciden en la manifestación de conductas disruptivas en el aula.

Entre las causas externas al ámbito educativo, Calvo (2010) y Urra (2006) aluden a las condiciones socioeconómicas actuales con largas jornadas laborales, que impiden en muchos casos, la dedicación necesaria de los padres a los hijos, compensando esta carencia con un exceso de permisividad. Ello provoca un comportamiento impulsivo y caprichoso, que se traslada al aula, evitando así el esfuerzo, el orden y la responsabilidad que requiere la tarea escolar.

Algunos autores advierten que los comportamientos disruptivos, en algunas ocasiones, no tiene la intención de causar un conflicto, sino que manifiestan la petición de ayuda de un alumnado con una deficiente inteligencia emocional, que vive circunstancias socio-familiares difíciles e inseguras, que necesita mayor atención, comprensión y acogida que otros y debe interiorizar las normas de conducta (Alegret et al., 2010; Geddes, 2010; Jurado y Justiniano, 2015; Pérez, 2017; Saumell et al., 2011 y Uruñuela, 2019).

Otras veces, estas conductas son una protesta ante el fracaso escolar o la forma de autoafirmarse ante sus compañeros y compañeras, ya que no es posible conseguirlo a través de los resultados escolares (Alberca, 2013; Uruñuela, 2019).

Otro de los factores que inciden en la manifestación de estas conductas procede de problemas en el neurodesarrollo, entre los que se encuentra el trastorno por Déficit de Atención e

Hiperactividad (TDAH). Los niños afectados por dicho trastorno manifiestan problemas de atención, impulsividad e hiperactividad que tienen que ver con un retraso en el desarrollo del control del impulso y está relacionado con problemas de las funciones ejecutivas cerebrales, lo que provoca que la conducta no se inhiba en aquellas circunstancias en las que debería hacerlo. Todo ello dificulta la adquisición de competencias académicas y habilidades sociales, personales y emocionales (Barkley, 2007; Muñoz, 2010; Ramírez, 2015; Risueño y Motta, 2015; Saco et al., 2013). Con frecuencia aparece asociado al Trastorno de Conducta o al Trastorno Negativista Desafiante (TND), cuya característica fundamental es la persistencia del estado de ánimo irritable, enfado, comportamiento discutidor o deseo de venganza (American Psychiatry Association, 2013). En cuanto a los factores internos relacionados con la aparición de las conductas disruptivas, la organización del centro escolar es clave (Urbina et al., 2011). El horario reducido de permanencia en el centro educativo, que impide la relación interpersonal entre el docente y alumnado, o la falta de comunicación escuela-familia impide que se solucionen cuestiones importantes que evitarían problemas mayores (Garreta, 2015; Nembrini, 2014; Uruñuela, 2019).

Diversas investigaciones señalan que la metodología expositiva y tradicional, con una disposición del aula rígida, sigue prevaleciendo en muchos centros, lo que impide la utilización de estrategias que fomenten el diálogo y la creatividad, que evitarían la desmotivación del alumnado ante el aprendizaje y por tanto la disrupción (Urbina et al., 2011; Uruñuela, 2019). Consecuencia de este tipo de metodología es el rechazo al aprendizaje en el que los intereses del alumnado no coinciden con los objetivos curriculares del profesorado, motivando un alto nivel de fracaso escolar, que es una de las principales causas de la aparición de conductas disruptivas en el aula, como indican Gotzens et al. (2010); Latorre y Teruel (2009) y Uruñuela (2019).

Algunos autores, como Gotzens et al. (2015); Estévez et al. (2008) y Urbina et al. (2011) señalan, como causa de las conductas disruptivas, la falta de acuerdo y unidad de criterio, en cuanto a las normas de conducta en el aula, que tiene el profesorado del centro educativo. Solo la unidad y claridad del equipo docente del centro generará seguridad en los discentes, permitiéndoles saber con claridad lo que se espera de ellos (Krichesky y Murillo, 2011; Saumell et al., 2011). Según Ramos da Silva y Milharezi (2016) otro de los factores implicados en la aparición de la indisciplina en el aula, es la falta de formación del profesorado sobre atención a la diversidad, educación emocional o estrategias de resolución de problemas, lo que provoca inseguridad en el docente para intervenir de manera adecuada con el alumnado, que utiliza comportamientos disruptivos para conseguir la atención (Álvarez et al., 2010).

Algunos docentes no cuidan la comunicación y el diálogo con el alumnado, lo que impide el conocimiento del grupo de aula. Esta actitud refleja, en muchos casos, un desinterés hacia los estudiantes que responderán con falta de confianza, inseguridad y desgana, pues consideran que su opinión no interesa y por tanto, no se sienten responsables de lo que ocurre en el aula. Todo ello propicia que surjan conflictos en la escuela, que a veces, pueden derivar en problemas mayores (Cubero, 2004; Silva y Neves, 2006; Uruñuela, 2019). Según Latorre y Teruel (2009) habría que responder desde el claustro de manera coordinada, promoviendo un estilo personal de Centro para abordar los conflictos, que generará mayor bienestar a largo plazo, consiguiendo "producir seguridad y firmeza en la actuación del conjunto de la escuela" (p. 64).

2. Metodología.

El diseño metodológico que se ha utilizado en la presente investigación es de tipo descriptivo y correlacional, por lo que se examina el grado de relación entre determinadas variables (Cazau, 2006). Se trata de un estudio no experimental, se analizan los hechos Ex Post-Facto,

una vez que han ocurrido, identificando las posibles causas que lo han producido (Alto et al., 2013; Cazau, 2005; McMillan y Schumacher, 2005).

2.1. Instrumento.

El principal instrumento de recogida de información es el cuestionario denominado "Formación docente en conductas disruptivas". En el presente estudio se presentan los datos referidos a la dimensión que aborda los factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas en el alumnado de 6 a 12 años, desde la perspectiva de estudiantes universitarios que cursan el Grado de Educación Primaria. Dicha dimensión está constituida por nueve variables que se detallan en la tabla 1.

Dimensión	Variables
Factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas	Rapidez de los cambios sociales
	Falta de normas y límites en el centro educativo
	Uso de redes sociales
	Uso del móvil
	Falta de coordinación entre familia y escuela
	Estilo educativo del docente poco asertivo
	Distribución del aula rígida e inflexible
	Metodología expositiva donde el docente habla y el alumnado solo escucha
	Falta de interacción entre alumnado y profesorado

Tabla 1. Variables de estudio de la dimensión factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas.

2.2. Participantes.

La población objeto de estudio está constituida por el alumnado de cuarto curso de la titulación del grado de Educación Primaria, han participado un total de 270 estudiantes en la realización del cuestionario, 190 (70.4%) pertenecían a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba y 80 (29.6%) al Centro de Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba.

En el cuarto curso de la titulación del grado de Educación Primaria, el alumnado puede optar por mención generalista (constituyen solo el 4.4% de la muestra), mención única (90% de los participantes) o doble mención (5.6%). Referente a la especialidad cursada por el alumnado que realiza mención única, se puede observar que cuenta con mayor número de matriculados la especialidad en Lengua Extranjera Inglés con un 30.6%, seguida de Necesidades Educativas Específicas (27.3%) y Educación Física (26.5%), siendo las menos numerosas Lengua Extranjera Francés (10.6%) y Educación Musical (4.9%). En cuanto a otras características de este alumnado, señalar que mayoritariamente tienen una edad comprendida entre 21 a 25 años (88.9%), situándose el resto entre los 26 y 34 años o más (11.1%) y; referente al sexo, el 60.2% son mujeres y el 39.8% hombres.

2.3. Procedimiento.

El análisis de los datos obtenidos se ha realizado utilizando el programa informático Statistical Package for the Social Sciencies (v.25). Se han llevado a cabo contrastes de hipótesis en función del tipo de variable independiente considerada, empleando la prueba de t para muestras independientes en el caso de la variable sexo y ANOVA en el caso de la variable especialidad, incluyéndose en este último caso la prueba Post-Hoc de Scheffé para reconocer entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas.

3. Resultados.

Se recoge en este apartado la valoración que los futuros docentes poseen sobre los factores que pueden influir en la manifestación de conductas disruptivas en los estudiantes de Educación Primaria (6-12 años) que impiden o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

3.1. Valoración de los factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas.

La manifestación de las conductas disruptivas en el aula no tiene una única causa. A continuación, se presentan los datos de la valoración de los estudiantes universitarios sobre la influencia de nueve variables estudiadas y cuáles de estas pueden incidir más en la manifestación de conductas disruptivas. Para ello, se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo para saber la valoración general de cada uno de los factores expuestos, posteriormente, se aplican pruebas de comparación de medias para conocer si el sexo del alumnado, así como la pertenencia a una especialidad u otra influye en la percepción de estos elementos como motivadores de la conducta disruptiva.

Factores	Media	DT	N
Rapidez de los cambios sociales	3.48	1.006	269
Falta de normas y límites en el centro educativo	3.80	1.095	270
Uso de redes sociales	3.77	0.999	269
Uso del móvil	3.81	1.033	269
Falta de coordinación entre familia y escuela	4.27	0.906	270
Estilo educativo del docente poco asertivo	3.79	0.936	270
Distribución del aula rígida e inflexible	3.50	1.083	270
Metodología expositiva donde el docente habla y el alumnado solo escucha	4.03	0.996	270
Falta de interacción entre alumnado y profesorado	4.08	0.984	270

Tabla 2. Percepción de los factores que influyen para la manifestación de conductas disruptivas en el aula.

Al observar los datos de la tabla 2, se indica que todos los factores que aparecen en esta dimensión son puntuados por el alumnado por encima de la mediana 3, de lo que se deduce que el alumnado considera que todos ellos en general inciden de manera decisiva en el clima de aula, ocasionando un empobrecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Especial importancia le conceden a la "falta de coordinación entre familia y escuela" (media=4.27), seguido del factor "falta de interacción entre alumno y profesor" (media=4.08) y la "metodología expositiva, donde el profesor habla y el alumno escucha" (media=4.03).

3.2. Valoración de los factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función del sexo.

Para poder comprobar si existen diferencias entre los sexos de los y las estudiantes en cuanto a la percepción de los factores que pueden estar influyendo para que se produzca el comportamiento disruptivo en el aula, se ha aplicado la prueba de t de Student (n.s.=.05), con el siguiente resultado (ver tabla 3).

Factores	Sexo				Diferencia de media	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
Rapidez de los cambios sociales	3.43	1.055	3.51	0.976	-0.613	.541
Falta de normas y límites en el centro educativo	3.82	1.054	3.78	1.134	0.282	.778
Uso de redes sociales	3.76	1.029	3.80	0.986	-0.309	.757
Uso del móvil	3.78	1.106	3.83	0.989	-0.393	.695
Falta de coordinación entre familia y escuela	4.12	0.958	4.36	0.874	-2.056	.041
Estilo educativo del docente poco asertivo	3.70	0.962	3.82	0.918	-1.094	.275
Distribución del aula rígida e inflexible	3.26	1.185	3.68	0.996	-3.123	.002
Metodología expositiva donde el docente habla y el alumnado solo escucha	3.90	1.033	4.12	0.970	-1.715	.088
Falta de interacción entre alumnado y profesorado	3.90	1.061	4.19	0.922	-2.305	.022

Tabla 3. Factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función del sexo.

En la tabla 3 se observa que tanto chicos como chicas consideran relevantes todos los factores expuestos para la aparición de conductas disruptivas y se hallan diferencias significativas en la opinión entre los dos grupos en tres factores: "falta de coordinación entre familia y escuela" (t=-2.056, p=.041), "distribución del aula rígida e inflexible" (t=-3.123, p=.002) y "falta de interacción entre alumnado y profesorado" (t=-2.305, p=.022), siendo ellas las que dan mayor importancia a cada uno de los tres factores.

3.3. Valoración de los factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función de la mención

Al analizar a través de un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) (n.s.=.05) la percepción que los alumnos y alumnas de cada mención tienen acerca de los factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas en el aula, se aprecia que solo hay diferencias significativas en un factor, "uso del móvil" (F=2.690, p=0.32). La prueba post-hoc de Scheffé no reveló diferencia alguna entre pares de grupos, lo que significa que las medias son todas diferentes entre sí, siendo las menciones de Lengua Extranjera Francés (media=4.15) y Educación Musical (media=4.33), las que otorgan mayor importancia a este factor, como causante de conductas disruptivas en el aula (ver tabla 4).

Factores	Mención cualificadora									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Rapidez de los cambios sociales	3.32	1.105	3.64	0.980	3.31	1.033	3.65	0.689	3.75	.754
Falta de normas y límites en el centro educativo	3.88	1.053	4.03	0.969	3.59	1.175	3.88	1.033	3.58	1.165
Uso de redes sociales	3.77	1.057	3.64	1.002	3.69	0.930	3.96	0.999	4.17	.718
Uso del móvil	3.83	1.062	3.55	1.063	3.73	1.070	4.15	0.732	4.33	.492
Falta de coordinación	4.25	0.902	4.39	0.816	4.12	1.039	4.15	0.925	4.50	.674

entre familia y escuela										
Estilo educativo del docente poco asertivo	3.71	0.931	3.99	0.807	3.79	0.963	3.73	0.919	3.67	.985
Distribución del aula rígida e inflexible	3.42	1.117	3.76	1.016	3.32	1.002	3.65	1.093	3.33	1.155
Metodología expositiva donde el docente habla y el alumnado solo escucha	3.86	1.074	4.13	0.968	4.15	0.833	4.04	0.916	4.42	.793
Falta de interacción entre alumnado y profesorado	3.98	0.992	4.30	0.853	4.03	1.013	4.08	0.845	4.33	.778

Tabla 4. Factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función de la mención.Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

4. Discusión y conclusiones.

Los futuros docentes reconocen que todos los factores analizados inciden de manera decisiva en el clima del aula, entrelazándose los relacionados con las circunstancias socio-personales de los discentes y los concernientes al propio ámbito escolar y, en ello, coinciden los estudios realizados por Gómez y Cuña (2017), Latorre y Teruel (2009) y Uruñuela (2019).

Entre las causas externas a la escuela se señalan como más importantes el uso de redes sociales y del móvil, consideradas especialmente importantes por las menciones de Lengua Extranjera (Francés) y Educación Musical. Se han convertido en el entretenimiento principal de los niños y adolescentes y en la herramienta fundamental para socializar. De esta manera, ambos medios se tornan en necesidad básica y crea en ellos una dependencia que les conduce a su continua utilización, como afirman en sus estudios Llamas y Pagador (2014). Todo ello, unido a la educación permisiva a la que se ha aludido antes, en la que no se ejerce la responsabilidad propia del adulto para educar, como señala Nembrini (2014), provoca que el alumnado de manera impulsiva utilice mal y a destiempo la tecnología, cometiendo conductas de desobediencia en el aula.

En cuanto a los factores internos al centro escolar, el alumnado considera que influyen en mayor medida en la aparición de conductas disruptivas las relaciones interpersonales, de tal modo que la falta de coordinación entre la familia y la escuela y la escasa relación entre alumnado y profesorado o una metodología expositiva son las causas señaladas como más importantes para la producción de este tipo de comportamiento por el alumnado de todas las menciones. Coinciden, de esta forma, con los resultados del estudio realizado por Garreta (2015), que reconoce que la relación del profesorado con el alumnado y con las familias, así como la coordinación adecuada con estas, conlleva múltiples beneficios para todos los miembros de la comunidad educativa.

El alumnado considera relevante el sistema que el profesorado emplea para enseñar, especialmente las mujeres encuestadas, coincidiendo con Uruñuela (2019), que explica que

este tipo de metodología expositiva y la distribución rígida del aula fomenta inconscientemente el individualismo y la falta de cooperación. Además, ellas dan más importancia que los varones a los problemas de relación entre el profesor y el alumnado y sus familias.

La flexibilidad en la organización del aula puede ser una herramienta útil para poder prevenir y disminuir el aburrimiento y la indisciplina, de acuerdo con Urbina et al. (2011) y Uruñuela (2019) este tipo de organización permite al docente utilizar mayor variedad de metodologías de enseñanza, ayuda al desarrollo de la creatividad del docente y del alumnado y posibilita el trabajo colaborativo, fomentando la implicación, motivación y responsabilidad de los estudiantes ante su propio aprendizaje, evitando así el tedio que en muchas ocasiones es lo que provoca la disrupción.

Se considera que, para mejorar las conductas disruptivas, la formación del profesorado en este ámbito es de gran relevancia, que muchos de los autores consultados también perciben, como Baelo y Arias (2011); Benito (2009); Bisquerra (2005); Cabello et al. (2010); Fernández-Berrocal y Extremera (2005); Fuentes (2011); Palomera et al., (2008).

Se advierte que la coordinación entre profesorado, a pesar de ser esencial para poder tratar los comportamientos problemáticos de los estudiantes, conlleva numerosas dificultades, debido a las diferencias de opinión en cuanto al abordaje de la indisciplina, o por la manera individualista de trabajar (Latorre y Teruel, 2009). Sin embargo, y como ha observado el autor en sus estudios, no cabe duda de que el trabajo conjunto del equipo docente y unas normas de comportamiento claras en todo el centro educativo generan seguridad en el alumnado y esto, a su vez, propicia un comportamiento más apropiado para conseguir los objetivos educativos.

En la búsqueda de medidas que logren prevenir o paliar este comportamiento escolar, como respuesta a las necesidades que han ido surgiendo a lo largo del tiempo desde los centros educativos, en la legislación educativa española se ha observado el incremento en la atención ante los problemas graves de comportamiento, aumentando las medidas para paliar estas conductas. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) establecen, entre los objetivos de las distintas etapas educativas, la adquisición de habilidades para la prevención y resolución de conflictos.

Las conductas disruptivas leves y las medidas para resolverlas quedan en manos de los centros educativos, reflejándose en los planes de convivencia de cada centro. Sin embargo, como señalan autores como Gotzens et al. (2015) y Uruñuela (2019), la aparición cada vez más frecuente de este tipo de conductas en el aula evidencia que aún hay aspectos sin resolver y que las estrategias que gran parte del profesorado está utilizando para abordarlas son intuitivas y poco eficientes para un alumnado que persiste en su comportamiento disruptivo.

Referencias bibliográficas.

Alberca, F. (2013). Tu hijo a Harvard y tú en la hamaca. Espasa.

Alegret, J., Sellarès, R. y Castanys, E. (2010). Alumnado en situación de estrés emocional. Graó.

Alto, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29(3), 1038-1059. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

American Psychiatry Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). American Psychiatric Association.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez J.C. y Álvarez, L. (2010) La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 187-198. https://www.researchgate.net/publication/49943754_La_formacion_inicial_de_los_futuros_maestros_en_recursos_para_la_convivencia_escolar_y_el_manejo_del_aula

Baelo, R. y Arias, A.R. (2011). La Formación de maestros en España. De la teoría a la Práctica. Tendencias pedagógicas, 18, 105-131. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989/2095

Barkley, R. (2007). Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Paidós.

Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis e los problemas de los problemas de la educación en España. Revista de Educación, 348, 489-501. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801398

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 95-114. http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1), 41-49. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf

Calvo, A. (2010). Jornadas para mejorar la convivencia escolar. Disrupción en las aulas: análisis e intervención. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales (3ªed.). http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf

Cubero, C.M. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4(2), 1-39. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9095/17493

Estévez, E., Murgui S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. Revista Mexicana de Psicología, 25(1) 119-128. https://www.uv.es/~lisis/david/mexicana.pdf

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754

Fuentes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Revista de Docencia Universitaria. REDU, 9(3), 237-258. http://redaberta.usc.es/redu

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8(1) 71-85. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305

Geddes, H. (2010). El apego en el aula. Graó.

Gómez, M.C., Cuña, A. R. (2017) Estrategias de intervención en conductas disruptivas. Educação Por Escrito, 8(2), 278-293. http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976

Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(1), 33-58. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995003.pdf

Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M. y Badía M. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: su predicción en el Rendimiento Académico. Revista Colombina de Psicología, 24(2), 317-330. https://www.redalyc.org/pdf/804/80441602006.pdf

Jurado, P. y Justiniano, D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. Boletín Redipe, 4(12) 26-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360

Krichesky, G. J.; Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005

Latorre, A. y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. Revista Praxi, Información Psicológica, 95, 62-74. http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/170/134

Llamas, F. y Pagador, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. Enseñanza y Teaching, 32(1), 43-57. https://revistas.usal.es/inedx.php/02125374/article/download/et20143214357/12546

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. BOE nº 106.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE nº 340.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa (5ª ed.). Pearson.

Muñoz, L. (2010). Generación y seguimiento de reglas en niños con problemas de atención y comportamiento perturbador [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Nembrini, F. (2014). El arte de educar de padres a hijos. Encuentro.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 15(2) 437-454. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_256.pdf

Pérez, M. C. (2017). Coordinación intra e interinstitucional en un caso de problemas de conducta: Luces y sombras. En J.C. Núñez et al. (comps.). Perspectiva psicológica y educativa de las Necesidades Educativas Especiales. (pp. 139-146) Almería: ESCINFOPER. http://www.cipse2017.com/files/LIBRO%20perspectivas-psicologicas.pdf

Pérez, V., Amador, L.V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. Pedagogía social. Revista interuniversitaria, 18, 99-114. http://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf

Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. Revista de Psicología Clínica con niños y Adolescentes, 2(1) 45-54. https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147185006

Ramos da Silva, E. y Milharezi, M. J. (2016). As representaçoes docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa? Revista do GEL, 13(1), 87-106. https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/548/953

Risueño, A.E. y Motta, I.M. (2015). Familias disejecutivas en niños con conductas disruptivas. Integración Académica en Psicología, 3(8), 76-93. https://www.researchgate.net/publication/282815659_FAMILIAS_DISEJECUTIVAS_EN_NINOS_CON_CONDUCTAS_DISRUPTIVAS

Saco, I., Sánchez-Raya, A., Sánchez-Vázquez, V. y Martínez-Gual, E. (2013). Procesos atencionales en pacientes escolares con TDAH. Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil, 30(3) 14-24. http://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/250

Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Graó.

Silva, P. y Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. Revista Portuguesa de Educação, 19(1), 5-41. http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf

Urbina, C., Simón C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. Infancia y Aprendizaje, 34(2), 8-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625795

Urra, J. (2006). El pequeño dictador (6ª ed.). La esfera de los libros.

Uruñuela, P. (2019). La gestión del aula. Narcea.

¿Cambiamos cromos?: participación ciudadana y cooperación creativa en el Centro de Arte Can Castells de Sant Boi de Llobregat.

Rafael Romero Pineda. Universitat de Barcelona (España).

Joan Miquel Porquer Rigo. Universitat de Barcelona (España).

1. Introducción.

Existe una gran necesidad contemporánea, social y cultural, por parte de la ciudadanía, por entender y vivenciar el Arte. Un Arte en muchas ocasiones complejizado que debiera revisar metodologías y acciones en pro de esa tan importante y transformadora transmisión de conocimiento implícita a su semántica y concepto. Pero la realidad es que todavía existen barreras infranqueables en la obra de arte que condicionan una cierta abulia en el ciudadano respecto al esfuerzo que conlleva su comprensión y participación en ella. Numerosos recursos didácticos, pedagógicos y competenciales, trabajan en pro de esa natural proximidad entre Arte y ciudadanía. El Arte como fenomenología humana debe ser integrador, pues es patrimonio de todos y todos tienen sensibilidad y potencial creativo (Rosales López, 2020). Un conjunto de actuaciones y estrategias diversas intentan romper desde hace décadas el paradigma elitista y a la vez la complejidad definitoria de Arte que condicionan un gran distanciamiento con el ciudadano de a pie. De hecho, es urgente esta integración Arte-ciudadanía puesto que el Arte mejora la calidad de vida del ser humano y paliar sus grandes preocupaciones contemporáneas como la desigualdad y el cambio climático (Martínez Ruíz et al., 2021). Esta democratización cultural, la de la participación integral de la ciudadanía en el Arte, todavía tiene muchos obstáculos y contradicciones a tener en cuenta y sortear (Arrieta Urtizberea, 2008; Díaz Balerdi, 2008) .

En esta línea de defensa de una democratización cultural y artística, el presente texto presenta el proyecto ¿Cambiamos Cromos?, (Romero, 2021) un proyecto de cooperación creativa y participación ciudadana del artista Rafael Romero desarrollado en el Centro de Arte Can Castells de Sant Boi de Llobregat, Centro de Arte de titularidad municipal, Can Castells Centre d'Art [CCCA], 2022, entre el 20 de noviembre de 2021 y el 21 de enero de 2022. Precisamente, este es un artista que diseña su trabajo en la dimensión didáctica integradora de la ciudadanía, siendo esta partícipe cooperativa y creativamente de la obra de arte. Y lo desarrolla bajo este título en el Centro de Arte Can Castells de Sant Boi de Llobregat, un centro de Arte de proximidad, un centro artístico que decide en sus líneas definitorias que el Arte tiene que ir donde está la gente, es decir y en su caso a nivel de ciudadanía próxima, vecinal, perteneciente al tejido social y educativo contextual, variado, rico y con muchas necesidades específicas, sobre todo relativas a integración por la alta inmigración en la zona.

El proyecto, consiste en una actividad de creación artística comunitaria dirigida mayoritariamente a público infantil, aunque abierto a todos los públicos. Se inicia la actividad el 21 de noviembre de 2021 coincidiendo con el Día Internacional de la Infancia. El objetivo es crear un mural de 500 obras de arte con la participación ciudadana a partir de un mural inicial presentado por su autor, Rafael Romero, con la insistencia en un elemento destacado de su iconografía pictórica: los pájaros.



Figura 1. Pájaro. Iconografía de Rafael Romero. Acuarela sobre papel de algodón 10x10 cm.

Desde hace unos años y entre sus acciones artísticas, Rafael Romero desarrolla murales constituidos por acuarelas de pequeño formato 10x10 cm con esta temática que le apasiona, los pájaros, trabajando conjuntos de 500 acuarelas en los que muestra 500 pajaritos inventados llenos de originalidad, color y vida. Con estos murales trata de compartir su amor por la naturaleza, así como intenta motivar hacia la creatividad, pues considera, que absolutamente todas las personas son artistas desde sus potenciales.

Estos murales forman ya parte de colecciones museísticas como es el caso del Museo Fueguino de la República Argentina, el Museo de Historia de la Inmigración de Cataluña, la Fundación Tamessna de Marruecos, El Museo del Dibujo Castillo de Larrés de Huesca, El Museo de Santa Perpetua de la Mogoda de Barcelona y la Fundación Dearte de Medinaceli en Soria. Rafael Romero lleva pintados más de 5000 pajaritos los cuales regala e intercambia como un llamamiento a la cordialidad mediante el Arte y la creatividad.

El proyecto ¿Cambiamos Cromos? Tiene una dimensión lúdica, de aquí su título pues el artista quiere cambiar sus "cromos", sus acuarelas, sus pajaritos, por pájaros creados por todas las personas que quieran participar el día inaugural y los días sucesivos hasta tener el cambio hecho, es decir, los 500 cromos de Rafael Romero que forman parte del gran mural serán substituidos progresivamente y día a día por los "cromos", 500 pajaritos hechos por todos los ciudadanos artistas que intervienen. Los participantes son ayudados por talleristas en el proceso creativo, insistiendo constantemente en la libertad creativa y acompañándolos desde las necesidades técnicas y logísticas propias de la actividad. El mural final está constituido exclusivamente por las obras de arte realizadas por la ciudadanía. El mural inicial de Rafael Romero tiene un carácter únicamente motivador a la vez que es un regalo para la ciudadanía de Sant Boi.

Finalizado el mural, este es mostrado en el Centro de Arte Can Castell como un gran ejemplo de cooperación creativa y una evidencia del potencial artístico de una ciudadanía participativa, democrática. Se pierde esa distancia respetuosa y severa entre el Arte y la ciudadanía. Los participantes manifiestan su gran satisfacción y solicitan participar de cuantas iniciativas en esta línea de creatividad participativa se planteen desde el Centro de Arte.

Concluida la actividad el mural es desmontado e inventariado para formar parte del fondo patrimonial del Centro de Arte Can Castells como una obra de arte más de su fondo, con la

singularidad de ser esta una obra firmada por muchísimos artistas miembros de la ciudadanía local. Una ruptura paradigmática, lúdica, transformadora y necesaria.

2. Objetivos.

Promover en la ciudadanía el Arte como fenómeno universal humano que mejore su calidad de vida y repercuta en la igualdad, la cultura democrática y la sostenibilidad medioambiental.

Potenciar el trabajo creativo colaborativo hacia un aprendizaje híbrido alejado de paradigmas elitistas en el que el ciudadano desde la participación y la comunicación presencial tenga oportunidades de crecimiento y transformación humana.

3. Método.

3.1. Participantes o unidades objeto del estudio.

Participan en el proyecto un conjunto de 363 personas de las cuales 5 forman parte de la organización y 358 son ciudadanos invitados. Las cinco personas de la organización son el artista Rafael Romero, diseñador e ideólogo de la actividad, el director del Centro de Arte Can Castells de Sant Boi de Llobregat, el técnico de cultura del centro y dos talleristas con formación en dinamización socio cultural. Los 358 ciudadanos participantes son 204 niños y adolescente de entre 3 y 17 años de los cuales 53 son alumnos pertenecientes a grupos clase de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de la Escuela Vedruna de Sant Boi de Llobregat y 151 niños y niñas que acuden libremente. Los 154 ciudadanos restantes son acompañantes de los menores o ciudadanos que participan libremente entre 18 y 93 años. Hay participantes que reinciden en la actividad en diversos días con más de una intervención. La participación ciudadana realiza su actividad entre el 20 de noviembre de 2021 y 21 de enero de 2022, en los horarios lunes, martes, miércoles jueves, viernes y sábado de 16:00 a 20:30 horas y jueves y sábados de 10 a 13 h. La actividad se ha realizado en un total de 39 días.

3.2. Medios y Materiales.

El centro de Arte Can Castells de Sant Boi de Llobregat es un centro de arte de titularidad municipal ubicado en el número 16 de la calle Lluís Castells de la localidad. Se define como un centro de Arte de proximidad y pretende con sus actividades y exposiciones romper la visión que tienen muchas personas que el Arte es algo ajeno a ellos y que no se entiende. Su filosofía es acompañar a una ciudadanía crítica y con ganas de aprender, fomentando la creatividad y los proyectos artísticos basados en la proximidad, la participación y la inclusión estimulando el trabajo comunitario y viviendo el proceso como la parte más valiosa del intercambio creativo.

El centro de arte entiende el Arte y la Cultura como una poderosa herramienta de cohesión y cambio social para las personas y la colectividad. En esta línea se vincula activamente en un trabajo transversal con diferentes departamentos municipales, colaborando con muchos colectivos de la ciudad que comparten la importancia del territorio desde un trabajo en clave comunitaria. Can Castells se ubica en el histórico edificio residencial de la familia Castells construido en 1883 y desde los años ochenta alberga la biblioteca y el Centro de Arte de Sant Boi de Llobregat. La actividad se ha ubicado en la planta baja del edificio, en la Sala Becket, sala denominada así en homenaje al dramaturgo irlandés Samuel Barclay Beckett. La sala de unos 40 metros cuadrados ofrece una pared de 7x 3,5 metros en la que se ubica el mural inicial formado por las 500 unidades “cromos”, pájaros de Rafael romero, los cuales se encuentran pegados a la pared con cinta de papel (cinta de carrocero que se engancha y desengancha muy fácilmente y no deja marcas ni rastros) . En la sala se colocan dos mesas de trabajo con sus correspondientes sillas con capacidad de 10 personas cada una. En la mesa se colocan los

materiales necesarios para el desarrollo de la actividad guiada por el personal tallerista. Los materiales son: cartulinas en blanco cortadas en dimensión de 10x10 cm, cajas de acuarelas escolares, recipientes con agua, pinceles, rotuladores, ceras y lápices de colores, máquinas de sacar punta y gomas de borrar. La sala cuenta con un equipo audiovisual en el que se proyecta un mensaje videográfico de Rafael Romero invitando a participar en la actividad.



Figura 2. La Sala Becket preparada para el proyecto ¿Cambiamos Cromos?. El artista días previos ha montado su mural. El participante cuando entra en la sala encuentra todo dispuesto para proceder a crear su pájaro e intercambiarlo por el de Rafael Romero. Le acompañan y ayudan dos talleristas del Centro de Arte.

3.3. Procedimiento.

El procedimiento es muy simple y sigue la siguiente secuencia. En el espacio dispuesto, Sala Becket, en una de las paredes se encuentra el mural con los 500 pájaros de Rafael Romero. El mural ocupa aproximadamente 4,5 metros cuadrados. Estas acuarelas de pequeño formato realizadas con acuarelas ecológicas (goma arábiga y pigmentos naturales) sobre papel de fibra de algodón, se encuentran fijadas en la pared con cinta de carrocero, una cinta que engancha muy bien y se desengancha con facilidad sin ensuciar. En la misma sala tenemos preparadas las mesas y sillas donde los participantes han de sentarse y donde tienen las acuarelas, rotuladores, ceras y demás materiales. Cada persona sigue las siguientes instrucciones:

- Pinta tu pajarito y se feliz.
- Cambia tu pajarito por uno que te guste de Rafael Romero. Con la ayuda de los talleristas de la sala.
- Haremos un mural muy bonito con tus pajaritos que quedará como una importante obra en el Centro de Arte Can Castells.

El mural progresivamente va cambiando su aspecto y se va transformando día a día en un nuevo mural. Este finalizará con el intercambio total de “cromos”. El mural definitivo muestra la suma de voluntades, en él destacan múltiples estilos y estéticas variadas y plurales. Enseña a partir de un único motivo, el pájaro, el gran potencial de diversidad creativa del ser humano. Esta diversidad nos motivas a seguir líneas de interpretación a partir del trabajo del otro o bien buscar la singularidad y diferencia. Todas las intenciones son valiosas. Es cuando la obra se convierte en un organismo vivo en constante transformación y descubrimiento (Grau Costa y Sasiain Camarero-Núñez, 2017).



Figura 3. Intervención ciudadana en el proyecto ¿Cambiamos Cromos?.

4. Resultados.

A través de los resultados de la actividad se detectan un gran interés por parte de la ciudadanía hacia el Arte de participación ciudadana aunando conocimientos y pensamientos transversales. El alto índice de participación y cooperación denota una dimensión lúdica a la vez que una gran necesidad expresiva y comunicativa. En todo el proceso se establece una dinámica de aprendizaje colectivo y un gran interés por conocer claves, modos de hacer e informaciones relativas a otras experiencias similares. En todo momento impera un clima de esperanza en nuevos modos de acercamiento entre la ciudadanía a través de los agentes culturales, redefiniendo el concepto de Arte y artista. Se detecta un gran interés en conocer materiales sostenibles como las acuarelas naturales elaboradas por Rafael Romero (Neddo, 2016; Woodin & Jess, 2020).

5. Discusión.

El Proyecto ¿Cambiamos Cromos? por su singularidad y de acuerdo con el interés social actual, puede ser un modelo de actividad transformadora hacia la ciudadanía, así como material que invite a otros artistas en cuanto a potenciar su pensamiento creativo en colaboración con una ciudadanía participativa y motivada, creando nuevas narrativas y proponiendo herramientas novedosas frente a los retos a los que nos enfrentamos hoy. Vivimos un momento en el que urge repensar nuestro modelo de Arte y Cultura como agentes relevantes en nuestra sociedad. Este tipo de actividad genera una amplia perspectiva extrapolable a otros agentes como los agentes educativos, las iniciativas colaborativas entre artistas y científicos, la justicia social, la promoción de la paz y la democracia y el pensamiento crítico que favorezca la convivencia en la diversidad y el conocimiento y reconocimiento de nuestras diferencias para fomentar la construcción a través del Arte de una sociedad más inclusiva y justa (Saura, 2018).

Referencias bibliográficas.

Arrieta Urtizberea, I. (2008). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos. Entre la teoría y la praxis*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco

Can Castells Centre d'Art (1 de enero de 2022). *Can Castells Centre d'Art-Sant Boi*. https://www.cccasantboi.cat

Díaz Balerdi, I. (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*.Trea

Grau Costa, E. y Sasiain Camarero-Núñez, A. (2017). Enunciados, condicionantes y presentaciones. Fichas didácticas. En E. Grau Costa y J. M. Porquer Rigo (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia* (Vol. 2, pp. 16-21). Saragossa.

Martínez Ruíz, M. Á., Sauleda Martínez, L. A. y Urrea Solano, M. E. (2021). ¿Son los objetivos de desarrollo sostenible una responsabilidad social en los estudios de educación superior?. En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 11-22). Graó.

Neddo, N. (2016). *El artista orgánico*. Promopress.

Romero, R. (2021). *¿Canviem cromos?*. MIMA.

Rosales López, C. (2020). Escenarios y estrategias para el aprendizaje sostenible. *Innovación educativa,* (30), 57-73. https://doi.org/10.15304/ie.30.7011

Saura, A. (2018*). Metodologías activas en educación artística en primaria*. Tecnos.

Woodin, C., & Jess, R. A. (Eds.) (2020). *Botanical Art Techniques: A Comprehensive Guide to Watercolor, Graphite, Colored Pencil, Vellum, Pen and Ink, Egg Tempera, Oils, Printmaking, and More*. American Society of Botanical Artists.

La Sismología histórica aplicada en el aprendizaje de la didáctica de las Ciencias Sociales. Una experiencia práctica con estudiantes de Magisterio.

Alfonso Robles Fernández. Universidad de Murcia / Museo de la Ciencia y el Agua (España).

1. Introducción: los riesgos derivados de la Geodinámica interna y la necesidad de su divulgación científica entre la población.

Es habitual que en algún momento de su vida los ciudadanos hayan tenido la oportunidad de comprobar cómo la Tierra es un planeta de enorme vitalidad. Su energía se manifiesta en una serie de fenómenos geológicos que tienen su origen en las capas más profundas de la misma, capas que los seres humanos aún estamos muy lejos de poder explorar con la tecnología actual. De su estudio se ocupa una disciplina científica conocida como Geodinámica interna, que se engloba dentro de las llamadas ciencias de la Tierra. En el momento en el que esos fenómenos a los que hacíamos referencia ocasionan graves daños económicos y pérdidas humanas, son considerados como "riesgos geológicos", diferenciándose entre riesgos exógenos y endógenos. De estos últimos, los vinculados con la dinámica interna de la Tierra (terremotos, tsunamis y volcanes), tenemos noticia a diario en los medios de comunicación sin que la población en general, y los escolares en particular, tengan unas nociones mínimas sobre cómo se producen y cómo afrontar una eventual situación de riesgo.

En lo que hace referencia a los volcanes activos, recientemente hemos sido testigos de los efectos destructivos provocados por la entrada en erupción del volcán de La Palma, en las islas Canarias que ha asolado parcialmente la isla, arrasando áreas de cultivo y barrios enteros. Es evidente que la distribución sobre la faz de la Tierra de estas formaciones geológicas no es arbitraria, concentrándose en regiones definidas por procesos tectónicos globales, como las interacciones de las placas tectónicas que conforman la corteza terrestre y las corrientes convectivas del manto que las mueve. Tampoco es una coincidencia que algunas de esas zonas estén densamente pobladas porque, desde una perspectiva histórica, los efectos destructivos de la actividad volcánica han sido compensados ampliamente por los beneficios sobre el terreno. Las poblaciones proliferan en unos lugares cuyas tierras de origen volcánico son muy fértiles y donde es posible un aprovechamiento de la energía geotérmica. Una sociedad asentada en un sitio donde el suelo se renueva y remineraliza por efecto de las caídas de ceniza que provoca la actividad volcánica, necesariamente debe adquirir una conciencia de la relación de beneficio y riesgo que esa actividad representa.

Los otros dos fenómenos también han sido relevantes como motor de cambio en diversas sociedades históricas, cobrando protagonismo incluso en nuestra sociedad contemporánea, necesitada de aunar esfuerzos para acometer los retos planteados por la agenda 2030. El año 2011 será recordado por dos de los seísmos de gran intensidad y que tuvieron graves consecuencias para nuestra sociedad contemporánea, hitos que ya forman parte de nuestra memoria colectiva. El primero de ellos, acontecido en Japón el 11 de marzo, tuvo un gran

impacto global no solo por la devastación provocada por el tsunami que arrasó las cortas orientales del país nipón, sino también por el desastre medioambiental ocasionado tras la destrucción de la central nuclear de Fukushima.

Transcurridos dos meses de ese terremoto, que se nos antojaba muy lejano, el 11 de mayo, acontecía otro episodio sísmico de magnitud 5,1 (Mw) a 2 km de Lorca, una ciudad localizada en la Región de Murcia, atravesada por la falla de Alhama de Murcia (que a su vez forma parte del sistema de fallas Trans-Alborán). El choque de las placas africana y euroasiática es la que causante de la formación de fracturas en numerosos puntos de la geografía española y en Murcia las fallas geológicas que aparecen tienen una componente importante de deslizamiento horizontal, por lo que se clasifican como fallas de desgarre, siendo la citada falla de Alhama de Murcia una de las más activas (Bargüen y Rodríguez, 1996).

Esos episodios, y otros de los que día tras día tienen conocimiento los ciudadanos y el alumnado de todas las etapas de la educación reglada (incluida la universitaria) a través de los medios de comunicación, nos recuerdan que la predicción de ocurrencia de los seísmos y la prevención de los daños que pueden provocar sigue siendo uno de los grandes retos geo-científicos de nuestro tiempo y que esa investigación incide directamente en el bienestar de la humanidad. A escala local, en Lorca se hizo patente que los ciudadanos y la población escolar no disponía de una información científica veraz que le permitiera conocer esos eventos para saber reaccionar de forma adecuada ante ellos. Creemos que es muy necesario, por lo tanto, implementar programas didácticos con el objetivo de concienciar sobre los riesgos sísmicos entre el alumnado de Magisterio (como futuros docentes de Educación Infantil y Primaria), y que sean realizados de forma periódica no sólo en el ámbito universitario sino en todos los centros de enseñanza de la educación reglada.

2. Desarrollo de la experiencia: taller de sismología histórica.

De todas las exposiciones de formato escolar disponibles para los docentes de ciencias sociales la muestra más demandada es "Cuando la Tierra tiembla: volcanes y terremotos", patrocinada por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT, a través de su Convocatoria de ayudas para el fomento de la cultura científica, tecnológica y de la innovación, Ministerio de Economía y Competitividad (Gobierno de España). En ella se abordan algunos de los fenómenos más relevantes de la geodinámica interna, intentando promover el desarrollo de vocaciones científicas en edades tempranas, siendo fundamental una guía didáctica muy atractiva en formato cómic (López y Lajarín, 2013; Parra y Robles, 2014).

Uno de los talleres desarrollados recientemente se centra en la sismología histórica, disciplina científica que se encarga de recopilar todos los datos disponibles sobre los seísmos acontecidos antes de la existencia de instrumentos de medición. En España, el primer sismógrafo aparece en el año 1899 y, por lo tanto, toda noticia anterior a esa fecha ayuda a conocer la cadencia de los terremotos y su intensidad. Esa disciplina permite predecir futuros episodios sísmicos, habiéndose establecido para el caso de Lorca una cadencia de unos doscientos años entre seísmos de gran intensidad que han provocado graves pérdidas materiales y humanas.

La experiencia se enmarca en una asignatura, Espacio y Tiempo, del grado de primaria (Magisterio) en la que participaron 82 alumnos de 2º curso. La secuencia didáctica se organiza en tres sesiones prácticas de una hora de duración en las que se procura a través del uso de nuevas tecnologías y recursos interactivos, además del análisis de fuentes primarias, convenientemente seleccionadas por el docente, que el alumnado trabaje, tanto nociones

espaciales (manejo de planos, análisis del paisaje, etc.) como las dimensiones temporales a partir de esos hitos geológicos que han marcado la historia.

2.1. Análisis de un cómic de divulgación científica: un recurso educativo innovador.
El alumnado realiza una primera toma de contacto con los riesgos sísmicos mediante el análisis de un cómic disponible en la web (www.museodelacianciayelagua.org). En él se nos explican con un lenguaje accesible y de forma desenfadada los contenidos anteriormente referidos. Con respecto a la labor didáctica, los discentes han de detectar primero los estereotipos presentes en los personajes (por ejemplo, el científico es un poco despistado, los animales interactúan con los humanos e incluso los continentes y volcanes aparecen "humanizados") para, a continuación, estudiar el uso de este recurso innovador en las aulas de Educación Primaria (López y Martínez, 2013). Aunque algunos de los apartados del cómic se refieren a temáticas locales (la falla de Alhama de Murcia, el terremoto de Lorca o los volcanes extintos y las rocas volcánicas de la Región de Murcia), buena parte de los planteamientos y mapas físicos introducidos en las viñetas son globales, siendo destacables aquellos que hacen referencia al cinturón circumpacífico, el área más activa de la corteza terrestre, y responsable del volcanismo y de los seísmos acontecidos en la costa pacífica iberoamericana o de los tsunamis de Japón e Indonesia entre otros. La observación y análisis crítico de diferentes mapas geográficos y cartografías del cómic permite comprender por qué se concentran los volcanes y los terremotos en los límites de placa. También se reflexiona sobre la tectónica de placas, la teoría de la deriva continental de Alfred Wegener y sobre los efectos provocados por la colisión de las placas africana y euroasiática y las diferentes fallas que recorren el SE de la Península Ibérica.

Además de esos contenidos geográficos, se analiza el cómic como recurso didáctico, su lenguaje fundamentalmente visual con el que están familiarizados los estudiantes de Educación Primaria y en el que, mediante el uso de recursos visuales, símbolos y una narrativa adecuada, se consigue una motivación extraordinaria. Según apunta Barrero (2002) los signos, símbolos e imágenes forman parte de nuestro entorno cotidiano y cobran gran importancia, en la actualidad, sobre todo por su carga connotativa, por los mensajes que esos signos y símbolos emiten, por las historias que esas imágenes cuentan. En el caso de los cómics, es un medio de comunicación y un vehículo de narración y sirve de vehículo entre el soporte papel (asociado a la lectura activa) y los soportes audiovisuales asociados a la lectura pasiva.

2.2. Fuentes primarias sobre seísmos y volcanes que dejaron huella en las sociedades históricas.
El alumnado realiza una primera toma de contacto con los riesgos sísmicos en una segunda sesión en la que se aborda su influencia en las determinadas sociedades históricas. Como comentábamos anteriormente, los eventos sísmicos pueden ser utilizados por los docentes de ciencias sociales como hilo conductor para conocer diferentes periodos históricos y trabajar la cronología, los tiempos de Braudel, las dimensiones históricas e incluso algunas categorías del pensamiento histórico. Una selección de material gráfico (grabados, fotografías…) y de fuentes textuales de cada periodo (fuentes primarias) permite al alumnado tomar conciencia de cómo influyeron esos episodios en la economía y sociedad de cada época (conceptos de causa-consecuencia o dimensión temporal "ritmo"), comprendiendo cómo incluso contribuyeron a la desaparición de civilizaciones.

Ese parece ser el caso del volcán de Thera (isla de Santorini) cuya violenta erupción, constatada en torno al año 1.650 a.C., viene siendo relacionada con la decadencia de la civilización minoica en Edad del bronce, con el éxodo bíblico y con la destrucción de la mítica Atlántida. Manteniéndonos en la cuenca mediterránea, durante la Antigüedad, cabe reseñar la erupción

del Vesubio acontecida en el año 79, que sepultó bajo las cenizas a las ciudades de Pompeya, Herculano y Estabias, y que tuvo dos testigos de excepción: Plinio el Viejo, naturalista, autor de la Historia Naturalis y su sobrino, Plinio el Joven, superviviente que nos legó una descripción detallada de una erupción que actualmente es denominada como pliniana en honor a los dos "científicos" de la antigüedad. En el Sexto libro de correspondencia, carta 16, dirigida a Tácito comenta cómo "el 24 de agosto, alrededor de la una de la tarde, mi madre le llamó la atención a Plinio el Viejo sobre una nube que tenía un tamaño y una forma muy inusuales. Acababa de tomar el sol y, tras haberse bañado en agua fría y haber tomado una comida ligera, se había retirado a su estudio a leer. Ante la noticia, se levantó inmediatamente y salió fuera; al ver la nube, se dirigió a un montículo desde donde podría tener una mejor visión de este fenómeno tan poco común. Una nube, procedente de qué montaña no estaba claro desde aquél lugar (aunque luego se dijo que venía del monte Vesubio), estaba ascendiendo; de su aspecto no puedo darte una descripción más exacta que se parecía a un pino, pues se iba acortando con la altura en la forma de un tronco muy alto, extendiéndose a su través en la copa a modo de ramas; estaría ocasionada, me imagino, bien por alguna corriente repentina de viento que la impulsaba hacia arriba pero cuya fuerza decreciera con la altura, o bien porque la propia nube se presionaba a sí misma debido a su propio peso, expandiéndola del modo que te he descrito arriba. Parecía ora clara y brillante, ora oscura y moteada, según estuviera más o menos impregnada de tierra y ceniza. Este fenómeno le pareció extraordinario a un hombre de la educación y cultura de mi tío, por lo que decidió acercarse más para poder examinarlo mejor".

Con respecto a la Edad Media también existen numerosas fuentes literarias que describen estos fenómenos geológicos. En este caso nos hemos decantado por plantear un enfoque intercultural y ecosistémico, seleccionando un relato de un geógrafo árabe nacido en Almería y que vivió en el siglo XI. Al-Udri fue testigo de excepción de una "serie sísmica" que asoló durante un año (440 de la Hégira / 1048 d.C.) las principales ciudades del territorio que hoy se conoce como Región de Murcia: "Noticia de los terremotos que en la región de la ciudad de Murcia y de Orihuela…los terremotos se sucedieron en la zona central de la región de Tudmir, en la ciudad de Orihuela, en la ciudad de Murcia y entre las dos y esto después del año 440 de la Hégira (1048). Duró esto para ellos alrededor de un año, cada día, muchas veces, sin fallar en eso ni un día ni una noche. La cosa llegó a tal punto que se derrumbaron las casas y quedaron destruidos los minaretes y todo edificio alto. Se derrumbó la mezquita mayor de Orihuela con su minarete. Se abrió la tierra en todas las zonas de la región. Se hundieron en la tierra muchas fuentes y otras tenían vapores pestilentes" (Molina, 1972).

El racionalismo y las nuevas ideas ilustradas de la Edad Moderna están fielmente representadas en el terremoto de Lisboa (1755). El estudio comparativo de seísmos recientes con epicentro en el Atlántico ha permitido deducir que fue uno de los diez más potentes de la Historia, alcanzando una magnitud de entre 8.5 y 8.7 puntos en la escala de Richter. Con su epicentro al sudoeste del Cabo San Vicente, media hora después del terremoto se produjo un maremoto con olas de 15 metros que causaron más de 60.000 víctimas, 5.000 de ellas en Huelva y Cádiz. La capital portuguesa quedó devastada y las autoridades ordenaron recabar una información exhaustiva sobre el terremoto como no se había realizado hasta entonces. También se ordenó la reconstrucción de la ciudad con nuevos criterios técnicos que hoya llamaríamos "sismo-resistentes".

Del mayor terremoto de la historia apenas nos separan sesenta años. En Chile se desencadenaron los tres fenómenos geológicos asociados a la Geodinámica interna: terremotos, tsunamis y volcanes. El terremoto tuvo su epicentro en la ciudad de Valdivia, sucedió el 22 de mayo de 1960 y tuvo una magnitud de 9,5 puntos en la escala de Richter y una duración extraordinaria de 3,5 minutos observados y 14 minutos en su registro geológico.

Como consecuencia del seísmo se produjo un tsunami que afectó al océano Pacífico. La erupción del volcán Puyehue, dos días después y a 200 km de distancia, también se ha asociado con el seísmo. El alumnado analiza diferentes fotografías históricas de su devastación algunas de ellas procedentes del museo y archivo virtual (www.museo1960.cl).

2.3. Experimentación con una estructura sismorresistente.

En la tercera y última actividad el alumnado manipula una maqueta interactiva construyendo un edificio de forma colaborativa y comprobando su resistencia frente a las vibraciones ocasionadas por un fenómeno sísmico simulado. En esta actividad se experimentan y consolidan algunos de los contenidos observados en las sesiones precedentes.

Los objetivos de la construcción sismo-resistente se pueden sintetizar en:

- Evitar la pérdida de vidas humanas y accidentes que pudieran originarse por la ocurrencia de cualquier evento sísmico.
- Evitar que se produzcan daños en la estructura y en las componentes de los edificios, durante terremotos de frecuente ocurrencia.
- Evitar el colapso total o parcial en las construcciones, que pone en grave riesgo la seguridad de las personas durante terremotos muy severos, de ocurrencia extraordinaria.

En definitiva, la geometría de la edificación debe ser sencilla en planta y en elevación. Las formas complejas, irregulares o asimétricas causan un mal comportamiento cuando la edificación es sacudida por un seísmo. Una geometría irregular favorece que la estructura sufra torsión o que intente girar en forma desordenada. La falta de uniformidad facilita que en algunas esquinas se presenten intensas concentraciones de fuerza, que pueden ser difíciles de resistir.



Vista de la maqueta interactiva sismorresistente (elaboración propia).

3. Conclusiones.

La experiencia de esta exposición itinerante y de las opiniones registradas en las encuestas realizadas a docentes de ciencias sociales nos indican que el lenguaje del cómic, combinado con una buena dosis de humor en el guion desarrollado por los personajes, constituye una herramienta de divulgación científica que, en los últimos tiempos se viene mostrado muy eficaz; sirvan como ejemplo las numerosas infografías e ilustraciones utilizadas en la prevención del contagio en la pandemia que estamos padeciendo (Alfageme, Parra, y Robles, 2014).

El taller de sismología histórica, debido a su carácter interdisciplinar, ha resultado muy útil para el alumnado universitario de Magisterio que ha de formarse en los ámbitos de la didáctica de la geografía y de la historia, aprendiendo a programar actividades novedosas y motivadoras para su alumnado. A partir de una selección de contenidos y de los procedimientos disciplinares en los que el uso de Tics es una metodología fundamental, el alumnado puede diseñar programaciones didácticas que enseñen a los alumnos de primaria a pensar geográfica e históricamente, realizando interconexiones en los diferentes ámbitos espaciales y temporales abordados.

El carácter preventivo de este tipo de actividades es otro aspecto a destacar, pues contribuye a mejorar la respuesta del alumnado ante posibles riesgos de la geodinámica interna terrestre. Además de la formación de alumnado, uno de los objetivos de los centros docentes debe ser la sensibilización y prevención sobre los riesgos y catástrofes naturales ocasionados por fenómenos globales como el cambio climático, pero también por manifestaciones locales de la Geodinámica interna. Esa necesidad es más evidente en territorios que están expuestos a esos fenómenos, como ocurre en las Islas Canarias con el volcanismo y en el sur y sureste de la Península ibérica en lo que a riesgo sísmico se refiere. A pesar de que se han planteado propuestas muy serias para implementar talleres en los centros educativos (Martínez, Salazar, Martínez, López, Terrer, y Hernández, 2012), hoy en día siguen sin planificarse simulacros de carácter preventivo en contextos escolares.

Referencias bibliográficas.

Alfageme, Mª. B., Parra, Mª. I. y Robles, A. (2014). Evaluación de la museografía didáctica de una exposición de geodinámica interna por los docentes de ciencias sociales. En J. Pagès, y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2 (237-248). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Bargüen, J.; Rodríguez, T. (1996). Peligrosidad sísmica en la Región de Murcia. *Sexto Congreso Nacional y Conferencia Internacional de Geología Ambiental y Ordenación del Territorio / 6th Spanish Congress and International Conference on Environmental Geology and Land-Use Planning* (pp. 407-425). Universidad de Granada.

Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. *Jornadas sobre Narrativa Gráfica. Jerez de la Frontera (Cádiz)*, 1-12.

López, J. A., y Martínez, J. J. (2013). *Cuando la Tierra tiembla. Terremotos y volcanes*. Ayuntamiento de Murcia.

Martínez, F., Salazar, A., Martínez, J., López, J. A., Terrer, R., y Hernández, A. (2012). EsLorca: una iniciativa para la educación y concienciación sobre el riesgo sísmico. *Boletín Geológico y Minero*, *123* (4), 575-588.

Molina, E. (1972). La Cora de Tudmīr según al-`Udrī (siglo XI). *Cuadernos de Historia del Islam*, Granada, IV, 113 p.

Parra, M. I., y Robles, A. (2014). Experiencias de aprendizaje de la exposición Cuando la Tierra tiembla, Volcanes y terremotos. Proyecto Urban, Murcia. En J. Maquilón, A. Escarbajal, y R. Nortes. (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria* (pp. 391-402). Universidad de Murcia.

Propuesta didáctica para utilizar la expresión plástica y la literatura para trabajar el duelo en Educación Primaria..

María Martínez López. Universidad de Castilla-La Mancha (España).
José Luis Gómez Ramos. Universidad de Castilla-La Mancha (España).

1. Introducción y fundamentación teórica: ¿qué es el duelo y cómo reaccionamos a él?

La muerte siempre ha sido un tabú en muchas sociedades del mundo. No importa la edad, la etnia o el sexo, nadie parece sentirse cómodo hablando de la muerte. La mayoría de las veces, los adultos intentan evitar este tema cuando los niños preguntan por él, lo cual es un gran error porque los niños son capaces de entender lo que es la muerte a una edad muy temprana (Long, 2005). Por desgracia, la muerte es un tema esencial en nuestras vidas y no puede ser ignorado en la educación (Stylianou y Zembylas, 2018). Como dicen Stylianou y Zembylas (2018), la muerte forma parte del desarrollo humano y es necesario no solo entender el proceso de la muerte sino el duelo posterior y las diferentes emociones. Los adultos y los niños entienden y sienten el duelo de formas muy diferentes (Ehmke, 2020). El papel del profesorado es crucial para ayudar al alumnado a comprender el duelo y sus diferentes manifestaciones. La gran mayoría de los sentimientos y emociones que sufren por el duelo son nuevos para ellos. Si no comprenden la ira, la tristeza y el miedo, los niños pueden desarrollar diferentes problemas en su futuro, como muchos traumas no resueltos que podrían llevar al desarrollo de trastornos mentales y de conducta (Ener y Ray, 2018).

Algunos de los problemas causados por el duelo y las emociones derivadas del mismo se expresan en un breve periodo en los niños pequeños; entre ellos, mojar la cama y volver a hablar como un bebé (Ehmke, 2020). Mientras tanto, el shock del duelo puede afectar a las emociones y a las rutinas diarias de los niños mayores. Para evitar o al menos disminuir sus consecuencias, debemos reducir su impacto a través de diferentes rutinas y terapias, entre ellas la expresión artística y la lectura (Rogers, 2007). Autores como Onofrio (2018) estudiaron la importancia de utilizar métodos de intervención innovadores para que los niños comprendan qué es el duelo y cómo expresarlo. En su método, Onofrio (2018) utilizó las muñecas como herramienta para superar el duelo en los niños. Afortunadamente, existe una variedad de modelos y medidas didácticas para llevar a cabo diferentes intervenciones con los niños que viven el duelo. Una de estas intervenciones es *el Modelo IDA*. Esta propuesta se centra en la información, la decisión y la atención para detectar cómo los niños están afrontando el duelo (Olivas et al., 2017). Cuando un niño pierde a un ser querido, la mayoría de las familias tratan de ocultar al niño la gran mayoría del proceso.

Esto implica evitar hablar de la muerte, no dejar que el niño se despida de su ser querido e incluso camuflar sus emociones en presencia del niño (Olivas et al., 2017).

Además, cuando se pregunta a los niños qué emociones les provoca el duelo, tienden a responder que sienten emociones negativas. Estas emociones negativas suelen ser fáciles de ocultar, pero no son fáciles de superar. Dicho esto, el desarrollo de trastornos en el futuro es

una posibilidad real si no superan el duelo (Spuij et al., 2017). Por ello, es crucial crear modelos de intervención y propuestas didácticas que ayuden a los niños y a las familias a entender la muerte y el duelo de forma global, evitando así futuros problemas derivados de la pérdida de un ser querido.

2. Marco teórico para la elaboración de la propuesta didáctica.

La Educación Primaria incluye la enseñanza de valores como contenido transversal vinculado a las emociones de los niños y su gestión. Desgraciadamente, temas como la muerte o el duelo no llegan en un momento determinado porque nadie puede predecir cuándo va a ocurrir (Husbye et al., 2019). Kübler-Ross et al., (2005) propusieron cinco etapas del duelo. Estas etapas no son lineales porque si bien todas las personas pueden pasar por las diferentes etapas, no hay un orden natural de ocurrencia. Estas etapas son: *negación, ira, negociación, depresión* y *aceptación*.

Todas estas etapas implican muchas emociones diferentes y fuertes que los niños pueden no entender. Al igual que ocurre con cualquier otro tema que en algún momento ha sido tabú, la educación puede ayudar a normalizar el duelo, que todavía está estigmatizado por la sociedad. Por ello, es fundamental que, en sus clases, el profesorado incluya diferentes herramientas y actividades que traten el duelo. En esta propuesta didáctica, se orientará al alumnado sobre cómo afrontar las cinco etapas del duelo a través de diferentes actividades relacionadas con el arte y la literatura (Tabla 1).

Negación	Esta es frecuentemente la primera respuesta a la muerte. Cuando el alumnado pierde a un ser querido, aparece la negación. Durante esta etapa, es bastante común tener pensamientos intrusivos tales como -¿Es *esto real? -¿Por qué ha tenido que morir?* El propósito subconsciente de esta etapa es desafiar esta nueva situación.
Ira	La ira se manifiesta de diferentes maneras y proviene de la situación extraña en la que se encuentran los niños. Los pensamientos más comunes en relación con esta etapa son *-¿Por qué me ha pasado esto? -¿Dónde está Dios cuando se le necesita?* La ira puede estar presente a lo largo de todo el proceso en combinación con las demás emociones.
Negociación	Esta etapa de negociación puede ocurrir antes de la muerte en caso de una enfermedad terminal o después de la muerte, y tiene una fuerte vertiente espiritual. Esta etapa consiste en negociar con entidades espirituales sobre la vida y la situación derivada de la muerte de un ser querido. La persona intenta retroceder en el tiempo y resolver esta dolorosa situación.
Depresión	Esta etapa se refiere a las emociones presentes y es necesaria para la curación. El alumnado puede sentir dolor, tristeza, miedo e incluso inseguridad sobre su futuro después de la muerte. La depresión es normal cuando se trata de la muerte porque el alumnado sabe que su ser querido no va a volver.
Aceptación	La aceptación es la última etapa del duelo. Durante esta etapa surge la aceptación; se aprende a vivir sin esa persona.

Tabla 1: Las cinco etapas del duelo (adaptadas de Kübler-Ross et al., 2005).

Si la superación del duelo no es una prioridad en la sociedad, puede suponer muchas dificultades para las personas que lo padecen. A pesar del estigma social que supone asistir a sesiones de terapia, puede ser bastante útil para superar el duelo. Hay muchos efectos secundarios de no superar el duelo; algunos de estos podrían desarrollar un trastorno mental en el futuro. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA), en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), estableció qué es el *Trastorno de Duelo Prolongado* (TDP). El TDP se entiende como un síndrome causado por la muerte de un ser querido al menos doce meses antes. La APS (2018) ofrece una lista de diferentes síntomas del DGP como la *alteración de la identidad, el dolor emocional intenso, el entumecimiento emocional* o la *soledad intensa. El DGP* afecta a alrededor del 20% de los pacientes tratados; en ocasiones

podría confundirse con la depresión (Columbia School of Social Work, s.f.). Por estas razones, los profesores, educadores y familias no deben ignorar las repercusiones que el duelo puede tener en las personas, ya sean niños o adultos. La sociedad debe preocuparse por su relevancia para evitar falsos mitos y estigmas sobre las consecuencias de no tratar el duelo adecuadamente (Rogers, 2007).

Sin embargo, los niños pueden sufrir el duelo de muchas maneras, como explica Ehmke, (2020). La mayoría de las reacciones observadas en los bebés y niños pequeños que experimentan el duelo implican fuertes emociones como la angustia y la insatisfacción. Sus emociones son bastante similares a las que pueden sentir los adultos, pero no son capaces de identificar lo que ocurre a su alrededor. A una edad temprana, sólo son capaces de comprender que su ser querido, como su madre o su padre, ya no está con ellos (Bowlby, 1960). Para estos niños, no es posible entender la ausencia y experimentan una severa ansiedad de separación derivada de la misma (Gamo, 2009). Al ser un gran shock a una edad muy temprana, los patrones de rutina pueden verse afectados y llevar a la desorganización. Todo el dolor y los fuertes sentimientos conducen a la desorganización y a la falta de capacidad para ser autónomo debido al nuevo entorno (Bowlby, 1960).

Ausubel, (1952) estableció una fuerte relación entre el desarrollo del ego y los trastornos de la personalidad que pueden surgir en el futuro. Por esta razón, comprender las diferentes emociones y sentimientos que los niños experimentan durante el duelo puede ayudar a prevenir futuros trastornos. Las relaciones interpersonales con sus padres y con el profesorado desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la personalidad y el ego de los niños en el futuro. Sus opiniones y comportamientos pueden modificar el desarrollo personal de los niños (Ausubel, 1949). Ausubel (1949) estableció que la personalidad no podía entenderse sin el contexto social. Todo individuo depende de su entorno para desarrollar su personalidad y su ego. Este contexto influye en los niños de muchas maneras diferentes, como la forma de afrontar las relaciones interpersonales, los rasgos de personalidad que pueden desarrollarse y los trastornos que pueden sufrir en el futuro. Por ello, se distinguen dos tipos de personalidad: segura e insegura, y ambas dependen de cómo el individuo interactúa con el entorno (Ausubel, 1949).

El ego fue definido por Sigmund Freud como la parte de la personalidad que incluye mecanismos de defensa para interactuar con el entorno del individuo (Hartmann, 1956). Freud lo representó como la parte del individuo capaz de hacer juicios y análisis porque esta parte del individuo toma el control del yo (Hartmann, 1956). El desarrollo del yo está relacionado con la gestión de las emociones a lo largo de la vida. Esta propuesta didáctica pretende ayudar a los niños a gestionar sus emociones cuando experimentan la muerte de un ser querido, evitando así problemas con el desarrollo del ego (Marcia, 2006). Esto podría ayudar a prevenir los trastornos de personalidad relacionados con las emociones. La identidad de los individuos se crea a través de las diferentes experiencias del entorno en el que viven. Aunque los rasgos de la personalidad se fijan durante la adolescencia, las primeras raíces de la personalidad son evidentes en la infancia (Marcia, 2006).

La literatura es una de las mejores herramientas para hablar del duelo y la muerte con los niños, independientemente de su edad. Hay muchos libros que pueden ayudar a los padres, educadores y profesores a explicar este tema utilizando maravillosas historias para diferentes edades. Aunque estos temas sean etiquetados como controvertidos o arriesgados, son cruciales para el bienestar emocional de los niños (Husbye et al., 2019). Por ello, esta propuesta didáctica combina tanto la literatura como las artes. El uso de la expresión artística es necesario porque permite a los niños expresar sus sentimientos de la manera más profunda porque los

niños son capaces de expresar lo que tengan en su imaginación sin ningún tipo de elementos restrictivos como reglas gramaticales o elementos condicionantes, como estarían presentes en el caso de las preguntas de opción múltiple (Gidlund, 2018). Por los motivos explicados previamente, he realizado una propuesta didáctica que permita trabajar el duelo en el aula de primaria mediante la expresión artística y la literatura.

3. Propuesta didáctica para trabajar el duelo mediante la expresión artística y la literatura.

Esta propuesta está diseñada a través de la combinación de dos asignaturas: Expresión Artística y Lengua Castellana y Literatura (B.O.E., 2014). Estas materias se entrelazan en esta propuesta didáctica para crear una experiencia agradable para el alumnado durante las diez sesiones programadas. La segunda y la novena sesión están diseñadas para trabajar con el libro y el resto de las sesiones están programadas con el objetivo de enseñar a el alumnado a expresar sus emociones a través de la expresión artística y la escritura (Tabla 2). Esta propuesta didáctica está diseñada para alumnado de quinto curso de educación primaria y se utilizará el cuento infantil *Leo y los girasoles del abuelo* (Martínez, 2021).

Sesión 1: Cumplimentación de los formularios y presentación de la propuesta didáctica
Materia: Lengua Castellana y Literatura. Esta primera sesión consiste en la cumplimentación del formulario para el pre-test. Una vez completados los formularios, el profesorado puede comprobar si el alumnado está familiarizados con el concepto de duelo o si lo han experimentado antes.
Activación (10 minutos): El profesorado reparte el formulario al alumnado y lo lee en voz alta para comprobar si el alumnado entiende las preguntas. Si no es así, el profesorado explica las preguntas o pide al resto del alumnado que se lo explique para una mejor comprensión. Desarrollo (30 minutos): El alumnado responde a los formularios en silencio. Si hay algún caso de necesidades especiales, el profesorado ayuda a esos estudiantes a rellenar un formulario similar adaptado a sus necesidades. Cierre (5 minutos): Después de completar los formularios, el profesorado hace una breve introducción de la propuesta didáctica.
Sesión 2: Narración y presentación del duelo.
Materia: Lengua Castellana y Literatura. Esta segunda sesión consiste en la lectura conjunta del cuento como base de la propuesta didáctica que vamos a realizar.
Activación (5 minutos): El profesorado prepara una actividad de lluvia de ideas que consiste en hacer preguntas al alumnado sobre el libro que van a leer. Estas preguntas están relacionadas con lo que el alumnado cree que trata el libro: ¿Qué te parece la portada del libro? - ¿Crees que es una historia feliz? - ¿De qué crees que trata la historia? Desarrollo (30 minutos): Lectura del cuento en voz alta con el alumnado. Cierre (10 minutos): Como la propuesta didáctica se basa en el libro, es necesario comprobar si el alumnado ha entendido el tema. Para ello, el profesorado hace a el alumnado diferentes preguntas sobre la historia para iniciar un pequeño debate sobre las emociones que han sentido al leer la historia. A continuación, el profesorado presenta las cinco etapas del duelo: *negación, ira, negociación, depresión* y *aceptación.*
Sesión 3: Las cinco etapas del duelo.
Materia: Lengua Castellana y Literatura. Esta tercera sesión se centra en explicar a el alumnadolas cinco etapas del duelo (negación, ira, negociación, depresión y aceptación) antes de comenzar con las sesiones de expresión artística.
Activación (5 minutos): El profesorado prepara un cartel con los nombres de las cinco etapas del duelo que se expondrá en el aula durante la realización de la propuesta didáctica. Esto ayuda a recordar a el alumnado la información proporcionada en el formulario. - Desarrollo (30 minutos): Durante el desarrollo de esta sesión, el profesorado lee una serie de descripciones de las etapas del duelo y el alumnado tiene que relacionar las descripciones con una etapa. - Cierre (10 minutos): Tras corregir esta actividad de forma colectiva, el profesorado introduce la parte artística de la propuesta didáctica. Esta introducción incluye una breve explicación de las diferentes tareas que van a realizar en la asignatura de Expresión Artística.
Sesiones 4,5,6,7 y 8: ¿Qué es la negación? -El nombre de la sesión cambiará según la etapa del duelo que estemos trabajando. -

Materia: Educación Plástica y Visual. Estas sesiones se centrarán en la observación de la asociación que hacen el alumnadoentre los colores y las diferentes emociones que forman parte de las etapas del duelo.
Estas sesiones se realizarán del mismo modo con las diferentes fases: *negación, ira, depresión, negociación y aceptación*. Activación (10 minutos): El profesorado reparte una hoja con los nombres de las cinco etapas del duelo. Debajo de cada nombre de etapa hay tres círculos que el alumnado debe colorear. Deben elegir los colores que más asocien con el nombre de cada etapa, teniendo cuidado de utilizar cada color sólo una vez. Desarrollo (30 minutos): Durante el desarrollo de esta sesión, el alumnado tiene que completar el primer dibujo. Tienen que crear un dibujo utilizando sus tres colores y técnicas seleccionadas para expresar cómo entienden la negación. Cierre (5 minutos): Para concluir la sesión, mientras el alumnado recoge sus materiales, el profesorado les pregunta qué piensan de la actividad para comprobar si les ha gustado o no.
Sesión 9: ¿Qué se siente al decir adiós?
Materia: Lengua Castellana y Literatura. Esta novena sesión consiste en que el alumnado exprese sus emociones a través de la escritura. Esta actividad recuerda a el alumnado la importancia de despedirse de nuestros seres queridos. No importa cómo lo hagan, decir adiós es esencial para sanar después de perder a alguien (Husbye et al., 2019).
Activación (5 minutos): El profesorado recuerda al alumnado las diferentes emociones que han trabajado a lo largo de las diferentes sesiones y luego explica la última actividad. Se pide al alumnado que escriban una carta despidiéndose de alguien a quien quieren mucho. El alumnado no tiene que elegir a alguien que haya fallecido. Pueden elegir escribir la carta a alguien que quizás se haya mudado, o que se haya ido después de una visita. Desarrollo (30 minutos): El alumnado dispone de media hora para escribir y decorar la carta. El objetivo de esta actividad es que el alumnado se sienta seguro al expresar sus sentimientos por escrito. Cierre (10 minutos): Una vez que hayan terminado de escribir las cartas, el profesorado pregunta al alumnado si quieren leerlas en voz alta. Después de leer algunas de las cartas, se expondrán todas, con el permiso de los estudiantes, por el pasillo del aula junto a sus obras de arte.
Sesión 10: Formularios posteriores a la prueba.
Materia: Lengua Castellana y Literatura. Esta última sesión consiste en la cumplimentación de la ficha de pos-test. Una vez finalizada la propuesta didáctica, el pos-test proporciona información para comprobar si el alumnadohan comprendido los contenidos trabajados tras las sesiones programadas.
Activación (10 minutos): El profesorado reparte el formulario y lo lee en voz alta para comprobar si el alumnado entiende las preguntas. Si no es así, el profesorado explica las preguntas o pide al resto del alumnado que se lo explique para una mejor comprensión. Desarrollo (30 minutos): El alumnado responde a los formularios en silencio. Si hay algún caso de necesidades especiales, el profesorado ayuda al alumnado a rellenar un formulario similar adaptado a sus necesidades. Cierre (5 minutos): Después de completar los formularios, la propuesta didáctica está terminada. El profesorado reparte una rúbrica de evaluación hecha con emojis al alumnado para que comprueben si les han gustado o no las actividades, con el fin de obtener 'feedback' y así mejorar esta propuesta didáctica para futuras aplicaciones.

Tabla 2: Diseño de las sesiones de la propuesta didáctica.

4. ¿Cómo se evalúa esta propuesta didáctica?

El uso de tests como herramienta de comparación o para medir diferentes variables proporciona a los intervencionistas muchos datos que analizar (Dimitrov et al., 2003). Para esta propuesta didáctica, el profesorado entregará un pre-test a principios de año para comprobar la idea general de los conocimientos del alumnado. Al tratarse de una propuesta didáctica, no hay datos reales para hacer una interpretación, pero este sistema de pre-test y post-test es la herramienta que utilizarán los profesores si implementan esta propuesta didáctica. Las pruebas están diseñadas en Google Forms para agilizar su cumplimentación y el uso de recursos TIC. El uso de recursos digitales en la escuela ha hecho que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más agradable para el alumnado y ayuda a mejorar la relación e interacción entre profesorado y alumnado (Chaiyo et al., 2017).

Los pre-test y los post-test se utilizan habitualmente en los campos de investigación de la educación y las ciencias sociales (Kim y Willson, 2010). Por esta razón, es necesario utilizar un pre-test y un post-test para medir si el alumnado ha comprendido los diferentes temas desarrollados en la propuesta didáctica. Desgraciadamente, existen diferentes estudios que

avalan los efectos secundarios del uso de pre-test y post-test en un periodo corto de tiempo (Kim & Willson, 2010). Además, el uso de un modelo de pre-test y post-test ayuda a los profesores e investigadores a obtener información previa antes de implementar su estudio o propuesta didáctica y ver si es necesario hacer alguna modificación (Kim & Willson, 2010). Para comprobar los resultados del pre-test y del post-test, es necesario realizar la propuesta didáctica en un lapso de al menos seis meses para que el alumnado no recuerde las respuestas del pre-test. Después de realizar la propuesta didáctica, se espera que el alumnado complete las mismas preguntas con respuestas más elaboradas (Dimitrov et al., 2003).

5. ¿Cómo evaluarán el alumnado la propuesta didáctica?

Para evaluar la propuesta didáctica el alumnado rellenará una rúbrica de evaluación para comprobar si han disfrutado o no de la actividad y así obtener un 'feedback' de las mismas. La rúbrica de evaluación es la misma para todos los grados. En esta propuesta didáctica se utilizan los 'emojis' como herramienta de medición porque son una gran herramienta de comunicación en muchos estudios diferentes (Swaney-Stueve et al., 2018). Estas imágenes digitales están por todo internet y son muy atractivas para los niños pequeños sin importar su grado. El uso de emojis para puntuar y evaluar los sentimientos de los niños es muy común hoy en día (Setty et al., 2019). En esta rúbrica, el alumnado tiene que seleccionar un emoji para evaluar las diferentes sesiones realizadas en la propuesta didáctica. Es la forma más sencilla de obtener 'feedback' tras finalizar la propuesta didáctica e incluye un espacio donde el alumnado puede escribir información extra para el profesorado.

Grupo:	Nombre y apellidos:				
¿Cuánto te han gustado las sesiones que hemos realizado?	 5	 4	 3	 2	 1
Sesión 1					
Sesión 2					
Sesión 3					
Sesión 4					
Sesión 5					
Sesión 6					
Sesión 7					
En este espacio puedes escribir cualquier tipo de comentario sobre las actividades realizadas en la propuesta didáctica:					

Rúbrica de evaluación diseñada para el alumnado.

6. Conclusión.

Gracias a esta propuesta didáctica, el alumnado puede trabajar de forma transversal algunos de los principales objetivos de la Educación Primaria a través de dos materias diferentes: *Lengua Castellana y Literatura* y Expresión Artística. Los objetivos seleccionados les permiten mostrar sus emociones en un contexto social, abarcándolas sin represiones. Es fundamental no silenciar al alumnado en el aula y olvidar que la educación no es sólo lo que está escrito en el currículo. El profesorado debe ayudar a el alumnado a localizar y comprender sus emociones

porque el alumnado pasa gran parte de su día en la escuela (Husbye et al., 2019). El alumnado necesita entender sus emociones para madurar y romper los estigmas que rodean la expresión de las emociones y el aprendizaje de cómo gestionarlas. Una vez que son capaces de identificar y gestionar sus emociones, son invencibles.

Referencias bibliográficas.

American Psychiatric Association (2018). Suplemento del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, quinta edición.

Ausubel, D. P. (1949). Ego development and the learning process. Child development, 173–190.

Ausubel, D.P. (1952). Ego development and the personality disorders. Academic Medicine, 27(6), 419.

Bowlby, J. (1960). Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood. The psychoanalytic study of the child, 15(1), 9–52.

Chaiyo, Y., & Nokham, R. (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system. In 2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT) (pp. 178–182). IEEE.

Dimitrov, D. M., & Rumrill Jr, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. Work, 20(2), 159–165.

Ehmke, R. (2020). Helping children deal with grief.

Ener, L., & Ray, D. C. (2018). Exploring characteristics of children presenting to counseling for grief and loss. Journal of Child and Family Studies, 27(3), 860–871.

Gamo, E., & Pazos, P. (2009). El duelo y las etapas de la vida. Revista de la asociación española de neuropsiquiatría, 29(2), 455–469.

Gidlund, J. M. (2018). Art Therapy and Other Creative Modalities Used for Children/Adolescents Suffering from Grief (Doctoral dissertation).

Hartmann, H. (1956). The development of the ego concept in Freud's work. Int. J. Psychoanal, 37, 425–438.

Husbye, N. E., Buchholz, B. A., Powell, C. W., & Vander Zanden, S. (2019). "Death didn't come up at center time": Sharing books about grief in Elementary literacy classrooms. Language Arts, 96(6), 347–357.

Kim, E. S., & Willson, V. L. (2010). Evaluating pre-test effects in pre–post studies. Educational and psychological measurement, 70(5), 744–759.

Kübler-Ross, E., & Kessler, D. (2005). On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages. Kingsway, Simon & Schuster.

Long, R. (2005). Loss and separation. David Fulton Publishers.

Marcia, J. E. (2006). Ego identity and personality disorders. Journal of personality disorders, 20(6), 577–596.

Martínez, M. (2021). Leo y los girasoles del abuelo. Cuatro Hojas.

Olivas, M. C., Serdà, B. C., Royo-Isach, J., & Andreu, M. A. (2017). Modelo IDA para la intervención en duelo infantil. Psicosomática y psiquiatría, (1), 6–14.

Onofrio, E. N. (2018). Not Just a Doll: An intervention for Elementary School-Aged children affected by grief.

Rogers, J. E. (2007). The art of grief: The use of expressive arts in a grief support group. [NetLibrary version]. Retrieved from https://cutt.ly/EbtnRvl

Spuij, M., Prinzie, P., & Boelen, P. A. (2017). Psychometric properties of the grief cognitions questionnaire for children (GCQ-C). Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy, 35(1), 60–77.

Stylianou, P., & Zembylas, M. (2018). Dealing with the concepts of "grief" and "grieving" in the classroom: Children's perceptions, emotions, and behavior. OMEGA-Journal of Death and Dying, 77(3), 240–266.

Swaney-Stueve, M., Jepsen, T., & Deubler, G. (2018). The emoji scale: A facial scale for the 21st century. Food Quality and Preference, 68, 183-190.

Propuesta de innovación educativa para la promoción de la calidad en Educación Ambiental en los estudios de Grado.

Olaya Álvarez-García. Universitat de les Illes Balears (España).
Elena Quintana-Murci. Universitat de les Illes Balears (España).
Mercè Morey-López. Universitat de les Illes Balears (España).

1. Proyecto de innovación pedagógica para la calidad en educación ambiental.

La propuesta de innovación pedagógica que se presenta forma parte del proyecto PID_ODS212212 "La calidad en los Programas de Educación Ambiental para la sostenibilidad: una herramienta de evaluación para los estudios de grado" financiado por el *Institut de Recerca i Innovació Educativa* (IRIE), perteneciente a *la Universitat de les Iles Balears (UIB*).

En la UIB, en los planes de estudios de las titulaciones de Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía, se cursa una asignatura de Educación Ambiental (en adelante, EA) de 6 ECTS y de carácter obligatorio en segundo curso: "Programas de Educación Ambiental" y "Pedagogía Ambiental", respectivamente, para cada titulación. Como resultado de cursar tales asignaturas, se pretende que el alumnado adquiera las competencias necesarias para el diseño de estrategias educativas con las cuales promover la sostenibilidad ambiental. Es decir, que los futuros y las futuras profesionales de la educación -formal y no formal- adquieran los conocimientos, las actitudes y los valores a partir de los cuales puedan contribuir a la consecución de la sostenibilidad ambiental mediante la praxis de una EA de calidad.

En los últimos años, se pueden encontrar numerosos ejemplos de trabajos que están promoviendo criterios específicos con los que diseñar campañas y programas de EA que sean de calidad (SCEA, 2011, 2012; CEACV, 2019). Sin embargo, también en los últimos años, se han incrementado el número de propuestas cuyos principios de calidad son cuestionables por ser, más bien, contrarios a los principios de una ética para la sostenibilidad ambiental. En este contexto, resulta fundamental introducir entre las dimensiones a valorar a la hora de evaluar Proyecto y Programas de EA (en adelante, PPEA), el fenómeno conocido como *greenwashing*.

Por ello, la propuesta de innovación pedagógica que se describe parte, en una primera fase, de la investigación educativa, con el objeto de diseñar una herramienta con la cual identificar y aplicar los criterios de calidad que debe seguir un buen programa de EA. Esta herramienta será, por tanto, el medio y el instrumento clave para el desarrollo de una propuesta de innovación pedagógica con la que formar al alumnado en el diseño de programas de calidad.

La innovación pedagógica que se ha diseñado se ajusta a las características de dos asignaturas de los planes de estudios de la UIB. Sin embargo, la metodología del proyecto, así como los principales materiales que se obtendrán como resultado de su ejecución, pueden ser replicables o, al menos, fuente de inspiración para otras asignaturas en las cuales se diseñen proyectos o programas de EA. También pueden ser útiles para otras titulaciones del campo de la educación, como, por ejemplo, las de maestro/a en Educación Infantil o en Educación Primaria. Una finalidad que se alinea, además, con el marco internacional de promoción de la sostenibilidad de la Agenda 2030, y que trabaja de forma transversal los siguientes Objetivos

de Desarrollo Sostenible (ODS): garantizar el acceso al agua potable, promover un consumo responsable, luchar contra el cambio climático y preservar la vida submarina y de ecosistemas terrestres (ODS 6, 12, 13, 14 y 15; respectivamente); así como garantizar una educación de calidad (ODS4). El ODS4, apuesta, expresamente, por reforzar la función de la educación en el ejercicio responsable de una ciudadanía local y global (Naciones Unidas, 2015); entendiéndose, por lo tanto, que para hacer frente a la crisis ecológica actual se requiere de la promoción de la sostenibilidad ambiental y de la promoción de una EA de calidad.

En los siguientes apartados se describirá el conjunto del proyecto, con especial énfasis en la propuesta de innovación pedagógica que se está desarrollando.

2. Justificación del proyecto.

En los últimos años, fundamentalmente a consecuencia de la irrupción de los movimientos sociales por el clima y de la actual crisis climática, esta problemática se ha convertido en el foco de las preocupaciones sociales. Aprovechando esta ola de activismo y conciencia social, muchas organizaciones, entidades sin ánimo de lucro y empresas han comenzado a desarrollar proyectos y programas de Educación Ambiental (en adelante, PPEA) en relación con el cambio climático u otras problemáticas ambientales. Algunas de estas iniciativas educativas, van acompañadas, además, de potentes campañas de comunicación que tienen la intención de dar visibilidad a la misión y a los valores de la entidad organizadora. Sin embargo, algunos de estos esfuerzos comunicativos generan dudas sobre sus verdaderos objetivos. En ocasiones, a partir de las denuncias de la ciudadanía o de entidades ecologistas, se detectan contradicciones entre los valores ambientales que se pretenden difundir y la verdadera práctica empresarial y/u organizativa de sus promotores. Son ejemplos de estas alertas ciudadanas las campañas lanzadas por Greenpeace (2020a), un en el año 2009, a nivel internacional contra empresas como Shell, y otra, en 2020 contra empresas declaradas como neutrales en carbono (Greenpeace, 2020b). Otro ejemplo es la campaña *Stopgreenwashing* (2020) impulsada por 50 ONGs para reclamar una taxonomía de productos verdaderamente sostenibles en la UE.

Las empresas y entidades están realizando una comunicación positiva de sus valores ambientales, en algunas ocasiones, tratando de disimular una mala praxis ambiental. En ocasiones, están promoviendo campañas, programas o actividades de EA que están utilizando como un lavado de cara. Este fenómeno de blanqueamiento es conocido en inglés como *greenwashing*, que se podría traducir en castellano como "lavado de imagen verde" o "lavado verde". Otros términos que se utilizan son ecoimpostura o ecopostureo (Fundéu, 2018); y autores como, por ejemplo, Echazú y Rodríguez (2018), lo traducen y describen como "ecoblanqueamiento".

La literatura académica existente sobre el tema señala que este fenómeno se caracteriza por (1) ser una decisión de divulgación de información, (2) deliberada, (3) iniciada por las empresas y (4) beneficiosa para las empresas, pero costosa para la sociedad (Bowen y Aragon-Correa, 2014). Para alertar sobre esta situación, trabajos como los desarrollados por Horiuchi et al. (2009) o TerraChoice (2010), identifican y describen las señales de ejecución de este lavado verde por parte de las empresas.

La publicidad engañosa que representa el lavado verde ha traspasado la línea de la comunicación ambiental y está penetrando de forma peligrosa en el de la EA. Las entidades y organizaciones están comenzando a desarrollar programas educativos, tanto en el sector formal como no formal, que se rigen por las características de blanqueamiento de una mala praxis ambiental. Para paliar esta situación, resulta necesario, por tanto, promover una EA de calidad que permita reconocer aquellas prácticas educativas que puedan ser engañosas. Para

esta finalidad, resulta imprescindible reconocer y aplicar criterios de calidad en el diseño de PPEA. Los trabajos que se vienen realizando desde la práctica de la EA para el diseño de campañas y programas de EA de calidad (SCEA, 2011, 2012; CEACV, 2019) son un referente en este sentido y un punto de partida para evitar la comisión de prácticas educativas poco éticas con los principios de una EA para la sostenibilidad y de calidad.

Por todo ello, la innovación pedagógica que forma parte de este proyecto pretende formar al alumnado de dos asignaturas de EA de las titulaciones de Grado en Educación Social y en Pedagogía en el desarrollo de prácticas educativas alineadas con los criterios de una EA de calidad, que permitan, a su vez, la prevención del *greenwashing*.

3. Objetivos de la propuesta de innovación pedagógica.

La innovación pedagógica diseñada pretende capacitar a los futuros y las futuras profesionales de la educación social y la pedagogía en el diseño de programas de EA que se rijan por criterios de calidad. Para ello, se parte de una herramienta con la cual identificar y valorar las características del *greenwashing* así como los criterios de calidad de un buen programa de EA, que pueda servir, posteriormente, para diseñar un programa de EA alineado con tales criterios.

Los objetivos de la propuesta de innovación pedagógica permitirán al alumnado:

- Evaluar proyectos y/o programas EA que desarrollan entidades, organismos y empresas para identificar y evitar el greenwashing, mediante la aplicación de una herramienta de criterios de calidad en EA.
- Diseñar programas de EA de calidad en el marco de asignaturas de EA en titulaciones de Grado

4. Metodología del proyecto.

Para poder llevar a cabo la propuesta de innovación pedagógica, el proyecto PID_ODS212212 se nutre de la investigación educativa. De este modo, se pueden distinguir dos fases diferenciadas, desarrolladas a partir de diferentes tareas (véase tabla 1). En una primera fase, de investigación, el proyecto tiene por finalidad el diseño de una herramienta para identificar el *greenwashing* y los criterios de calidad en los programas de EA mediante una revisión sistemática de la literatura. Esta herramienta será validada mediante un panel de personas expertas en EA y comunicación ambiental. En una segunda fase, de innovación pedagógica, esta herramienta formará parte del material didáctico de los créditos prácticos de las asignaturas en las que se aplica la propuesta y será empleada en el aula para analizar críticamente programas de EA y malas praxis en EA. Como resultado, el alumnado podrá reflexionar sobre aquellos criterios que deben aplicarse para realizar un buen programa de EA y ponerlos en práctica en el trabajo de evaluación de los créditos prácticos de las asignaturas en cuestión.

Fases metodológicas	Tareas
Fase 1. Diseño y validación de una herramienta para la calidad en programas de EA	1. Revisión de la literatura: localización y análisis documental
	2. Aplicación de Panel Delphi: validación de la herramienta de calidad en programas para la EA
Fase 2. Evaluación y diseño de programas de EA de calidad	1. Elaboración del material didáctico de las prácticas de la asignatura
	2. Evaluación de programas de EA: valoración de la calidad de diferentes programas de EA de ejemplo e identificación de prácticas de *greenwashing* a partir de la herramienta diseñada
	3. Diseño de programas de EA de calidad: utilización de los criterios de calidad de la herramienta para el diseño del trabajo de evaluación de la asignatura

Tabla 1. Fases metodológicas del proyecto.

4.1. Fase 1. Diseño y validación de la herramienta.

Para alcanzar el primero de los objetivos, se diseña una herramienta de análisis de la calidad en PPEA. Para ello, se parte de una revisión de la literatura con enfoque sistematizado (Codina, 2017, 2018; Sureda-Negre y Comas-Forgas, 2017) sobre *greenwashing* y calidad en EA. A partir de esta, se localiza y analiza la información en relación con la comunicación ambiental engañosa y en relación con la calidad en campañas, programas y actividades de EA. Por un lado, se recopila documentación académica sobre *greenwashing* mediante las principales bases de datos científicas internacionales en educación (ERIC, Scopus, WOS...). Por otro lado, se parte de las guías de calidad para campañas y programas de EA de asociaciones y centros de EA (SCEA, 2011, 2012; CEACV, 2019), así como de información del principal centro de recursos de EA de carácter nacional (CENEAM) (véase Figura 1). Esta revisión aporta el marco teórico necesario con el cual reconocer el *greenwashing*, así como los criterios de calidad en EA y, más concretamente, en relación con los programas de EA. Como resultado, se diseñan el primer borrador de la herramienta de evaluación de la calidad de los programas de EA, que lo conformarán un conjunto de criterios de calidad y sus respectivos indicadores.

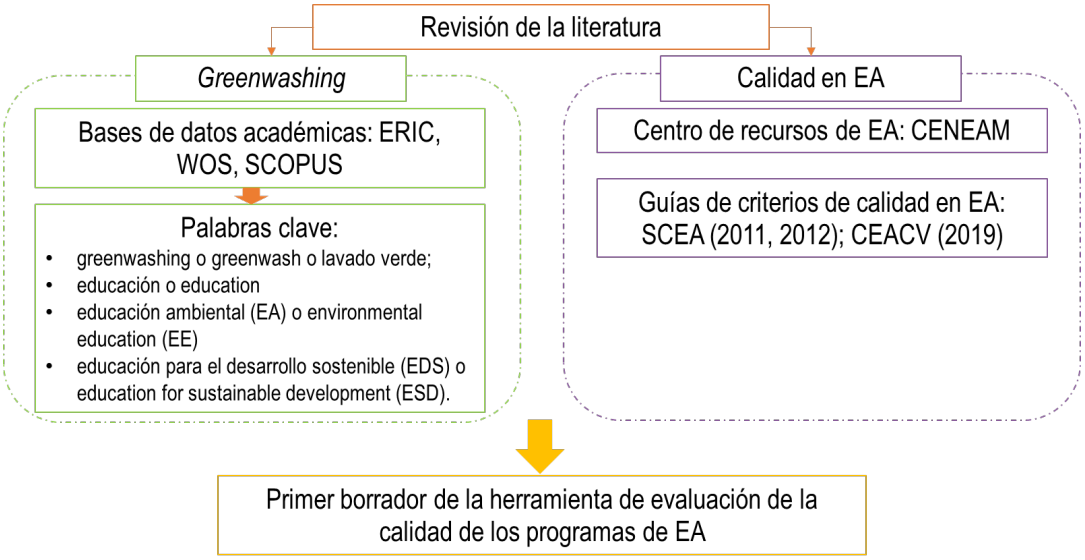


Figura 1. Proceso metodológico de la primera etapa de la Fase 1.

En una segunda etapa, se valida la herramienta mediante la técnica Delphi, siguiendo el ejemplo de estudios previos que han utilizado esta técnica en educación o EA (Díaz et al. 2013; Gil y Pascual-Ezama, 2012; Ouariachi et al. 2017). Con esta técnica cualitativa, se alcanza un consenso sobre el tema bajo investigación a partir de la consulta sistemática y repetida a un conjunto de personas expertas en dicho tema. Resulta muy útil para construir y validar instrumentos de recogida o análisis de información (López et al. 2018). Así, mediante este método se pretenden recoger las opiniones, criterios y valoraciones de un grupo de entre 5 y 10 informantes clave que conforman el panel Delphi (véase Figura 2). En este caso, serán expertos y expertas en EA y comunicación ambiental. Se aplicará un proceso iterativo de cuestionario-resultado-cuestionario mediante correo electrónico. El objetivo es alcanzar un consenso fiable entre las opiniones de las personas expertas mediante la aplicación de estos cuestionarios (Rosas et al. 2012). Este método parte de la premisa de que esas opiniones son libres, independientes y confidenciales y de que se comparten anónimamente mediante un proceso de retroalimentación controlada para refinar esas posiciones (Camisón et al., 2008). Como resultado se obtiene la *Herramienta de evaluación de la calidad de programas de EA*.

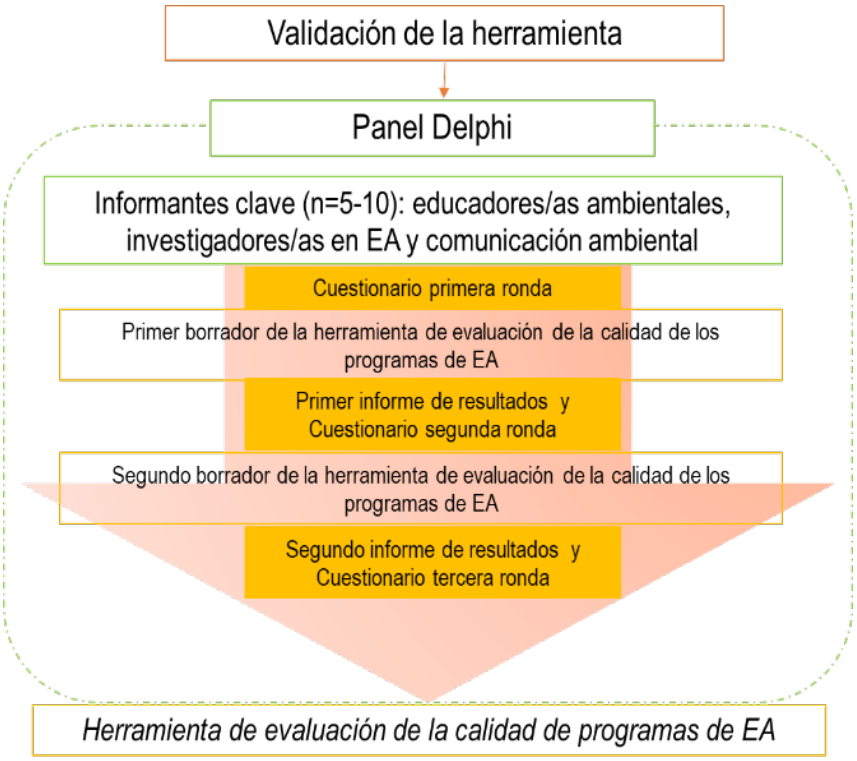


Figura 2. Proceso metodológico de la segunda etapa de la Fase 1.

4.2. Fase 2. Evaluación y diseño del programa de Educación Ambiental.

Esta es la segunda fase del proyecto, en la cual se pondrá en práctica la propuesta de innovación pedagógica. En esta fase, la *Herramienta de evaluación de la calidad de programas de EA*, se convierte en el instrumento mediante el cual el alumnado de las asignaturas de EA podrá evaluar y analizar críticamente diferentes PPEA EA llevados a cabo por entidades y empresas.

La particularidad de estas asignaturas de EA es que cuentan con sesiones de dos horas para el trabajo de los créditos teóricos y sesiones también de dos horas para los créditos prácticos. Durante las denominadas sesiones prácticas, la praxis de la EA se lleva a cabo mediante un trabajo por etapas. La finalidad es que el alumnado aprenda a diseñar un programa de EA de calidad en un proceso de tres etapas diferenciadas. En la primera etapa reflexiona sobre cuáles son los criterios de calidad de un programa de EA mediante el análisis crítico de diferentes ejemplos de PPEA de entidades y empresas. En la segunda, elabora el diagnóstico de una situación ambiental a partir de una revisión de la literatura sobre un tema de su elección. En la última etapa, diseña una estrategia educativa. De este modo, el instrumento diseñado y validado, debe invitar al alumnado a reflexionar sobre qué elementos son constitutivos de *greenwashing* y cuáles determinan la calidad de un programa de EA para que, posteriormente, sean una guía con la cual diseñar una buena estrategia de EA. Para poder pautar este trabajo por etapas, se diseña un material didáctico de prácticas de la asignatura: el Manual de Prácticas

En esta ocasión, dicho manual contará con la *Herramienta de evaluación de la calidad de programas de EA* (véase Figura 3). Como resultado, se obtiene el *Informe Final de Prácticas*, un documento que recoge la segunda y tercera etapa que son, esencia, un programa de EA de calidad elaborado por el alumnado de las asignaturas.

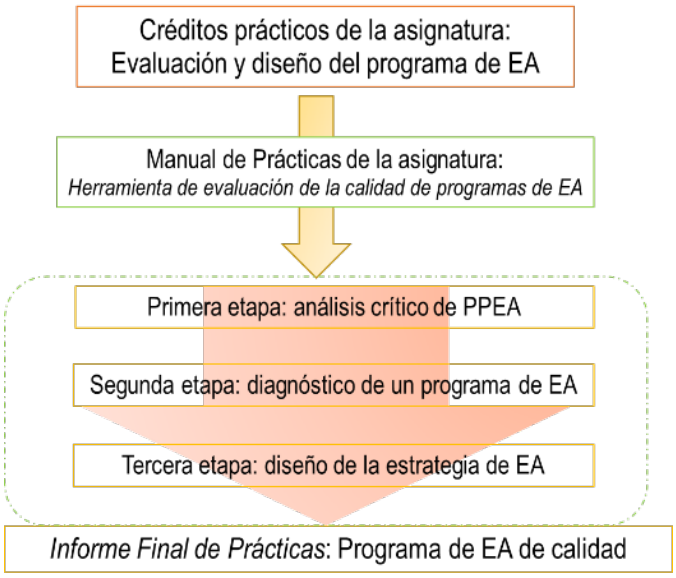


Figura 3. Proceso metodológico de la Fase 2

5. Resultados del proyecto.

Se describen a continuación los resultados que se obtendrán como consecuencia de la ejecución del proyecto:

- Innovación pedagógica. La propuesta diseñada será aplicada para el desarrollo de los créditos prácticos de las asignaturas de EA. Para su aplicación, se contará con los siguientes productos derivados:
  - Herramienta de evaluación de la calidad de programas de EA
  - Manual de Prácticas de la asignatura
- Material didáctico sobre *greenwashing* y calidad en EA. Con estos materiales se dará a conocer a la comunidad educativa estas prácticas engañosas y se generar un material que sirva para sensibilizar y educar sobre el *greenwashing* y la calidad en los programas de EA en diferentes niveles educativos o para la población en general; mediante los siguientes productos:
  - Guía de recomendaciones sobre *greenwashing* en los PPEA
  - Instrumento para la identificación del *greenwashing* en los PPEA: la herramienta diseñada y validada para su uso en otros contextos.

6. Evaluación del impacto de la innovación pedagógica.

La finalidad última de este proyecto es capacitar a los futuros y las futuras profesionales de la educación social y la pedagogía en el diseño de programas de EA. Para valorar el impacto de la innovación pedagógica diseñada para este fin, se considera necesaria evaluar los resultados y la viabilidad de la propuesta educativo. Para ello, se considerarán las siguientes variables y sus respectivos indicadores:

- El impacto de la innovación docente sobre el alumnado. Esta sería la variable más importante para el proyecto. En este caso se tendrá en cuenta cuáles han sido los aprendizajes del alumnado respecto al *greenwashing* y la calidad en EA en relación con el diseño de programas de EA. Para evaluar este impacto, se utilizarán los siguientes indicadores:
  - Indicador 1. Calificaciones obtenidas por el alumnado en el diseño del programa de EA como elemento de evaluación de la asignatura.

  - Indicador 2. Valoraciones de las asignaturas a partir de los cuestionarios de opinión del alumnado sobre la tarea docente, llevados a cabo por la UIB cada curso académico.
- La calidad de la propuesta de innovación docente. Con esta variable se obtendrá información sobre la aplicabilidad y replicabilidad de la propuesta en los años sucesivos en las asignaturas en cuestión. Para medir esta calidad, se considerará el siguiente indicador:
  - Indicador 3. Observaciones en el aula del grado de aplicabilidad por parte del alumnado de la herramienta diseñada para analizar campañas y programas de EA.

Referencias bibliográficas.

Bowen, F., y Aragon-Correa, J. A. (2014). Greenwashing in Corporate Environmentalism Research and Practice: The Importance of What We Say and Do. *Organization & Environment, 27* (2), 107–112. https://doi.org/10.1177/1086026614537078

Codina, L. (2017). Revisiones sistematizadas y cómo llevarlas a cabo con garantías: systematic reviews y SALSA Framework. https://www.lluiscodina.com/revision-sistematica-salsa-framework/

Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra.

Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana. (CEACV) (2019). *Guia de criteris de qualitat en educació ambiental* [Archivo PDF]. https://agroambient.gva.es/documents/20550103/166705448/Guia+criteris+de+qualitat+EA/d8ade809-eba0-4943-ab16-46a665d9c866

Díaz, M. J., Piñeiro, C., Jiménez, A., Palavecinos, M., y Benayas, J. (2013). El aprendizaje social percibido en los procesos de participación. Estudio de caso de las estrategias de educación ambiental en España. *M+A: Revista Electrónica de Medioambiente*, *14*(2), 1-16.

Echazú, E., y Rodríguez, R. (2018). *Primer glosario de comunicación estratégica en español* [Archivo PDF] https://fundeu.es/wp-content/uploads/2018/02/Glosario-de-Comunicaci%C3%B3n-Estrat%C3%A9gica-Fund%C3%A9u.pdf

Fundéu (8 de junio de 2018). *Greenwashing, alternativas en español*. https://www.fundeu.es/recomendacion/greenwashing-alternativas-validas-en-espanol/

Gil, B., y Pascual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de Psicología, 28*(3), 1011-1020. https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156211

Greenpeace (15 de diciembre de 2020a). *Shell's not afraid to greenwash* https://www.greenpeace.org/usa/shells-not-afraid-to-greenwash/

Greenpeace (15 de diciembre de 2020b). *Haciendo trampas al clima.* https://es.greenpeace.org/es/en-profundidad/haciendo-trampas-al-clima/

Horiuchi, R., Schuchard, R., Shea.L. y Townsend. S. (2009). *Understanding and preventing greenwash: A business guide.* [Archivo PDF]. https://www.bsr.org/reports/Understanding%20_Preventing_Greenwash.pdf

Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1 (21 October). https:/www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html

Ouariachi, T., Olvera-Lobo, M.D., Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Evaluación de juegos online para la enseñanza y aprendizaje del cambio climático. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 35* (1), 193-14.

Stopgreenwashing. (4 de noviembre de 2020). *Green or greed?*. https://stopgreenwashing.net/

TerraChoice. (2010). *The sins of greenwashing. Home and family edition 2010: Report on environmental claims made in the North American consumer market.* https://www.ul.com/insights/sins-greenwashing

Societat Catalana d'Educacio Ambiental. (SCEA) (2011). *Fora de Classe: Guia de criteris de qualitat per a les activitats d'educació ambiental*. Generalitat de Catalunya, https://scea.cat/recursos/publicacions/fora-de-classe/

Societat Catalana d'Educacio Ambiental (SCEA) (2012). *3,2,1… Acció! Guia de criteris de qualitat en programes i campanyes d'educació ambiental.* Generalitat de Catalunya, https://scea.cat/recursos/publicacions/321-accio/

Sureda-Negre, J., y Comas-Forgas, R. (2017). La revisión bibliográfica desde una perspectiva sistemática. En S. Redon-Pantoja y J. F. Angulo-Rasco (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 409).

Camisón, C., Fabra, E., Florés, B., y Puig, A. (2008). ¿Hacia dónde se dirige la función de calidad?: la visión de expertos en un estudio Delphi. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 18*(2), 13-38.

Rosas, A., Sánchez, J., y Chávez, M. M. (2012). La técnica Delphi y el análisis de la capacidad institucional de gobiernos locales que atienden el cambio climático. *Política y cultura, 38,* 165-194.

López, E. J.; Bernal, C.; Leiva, J. J.; Martín, A. h. (2018). Validación del instrumento didáctico de valoración de observatorios digitales sobre MooC: CUVoMooC® mediante el Método delphi. *Campus Virtuales, 7*(1), 95-110.

La educación para el diseño de materiales didácticos que aporten la interculturalidad, para niños y niñas de 6 a 10 años de edad.

Michelle Maldonado Togra. Instituto Superior Tecnológico ARGOS (Ecuador).

Marco Andrés Moscoso Chávez. Instituto Superior Tecnológico ARGOS (Ecuador).

1. Introducción.

La interculturalidad y la inclusión son temas que se integran en la educación, en la sociedad y en las actividades gubernamentales del Ecuador, a lo largo de este nuevo milenio, integrar a las personas con discapacidad ha sido el paso más importante en las instituciones, no solo en la educación ecuatoriana. Las empresas también se comprometieron a integrar una persona con discapacidad por cada cien trabajadores normales, uno es inclusivo, esto se ve reflejado en el Artículo 45 de la constitución del Ecuador. La integración es un hecho en la realidad social, pero, así como se establecen leyes desarrollarlas en el ámbito social la historia es diferente.

A medida que han pasado los años la educación, observo necesidades que surgían de los niños y sus entornos, se vieron obligados en la aplicación de métodos de enseñanza externos, obteniendo excelentes resultados en aprendizaje por parte de los niños, pero eso también obligo a los docentes a observar que los estudiantes tienen diferentes capacidades en la hora de aprender. Sin duda la educación debería modificarse y adaptarse a los niños, en vez de los niños adaptarse a una enseñanza rígida y unilateral. Las instituciones escolares, fundaciones o centros educativos desde hace 14 años con la reforma de la constitución, las leyes integraron nuevos objetivos que fomentan la inclusión de las personas con discapacidades de forma integral en los niños, niñas y jóvenes en su desarrollo de las destrezas, enseñanza y aprendizaje.

Cabe mencionar que, la (Subsecretaría de Coordinación Educativa, 2012) el proceso de Inclusión Educativa en el Ecuador se inició elaborando entre fallo y error el currículo desde inicial, básica media, básica elemental, básica superior y Bachillerato, donde el docente cuenta con un material de apoyo que los guía en el desarrollo de las destrezas que se desarrollan en conjunto con los niños, integrando entre ellos a los menores con discapacidades de forma asociada y no asociada, en mayor énfasis a las discapacidades relacionadas al aprendizaje, integrándolos de manera activa en la educación.

Al incluir en la educación los recursos didácticos estos nos ayudan a navegar en la imaginación de cada niño y ser parte de su aprendizaje, es como convertirse en un marinero, un ingeniero, un doctor o un científico. Aprender desde su perspectiva y desarrollar su aprendizaje bajo su necesidad educativa. Los recursos didácticos nos guían y fortalecen las destrezas que se deben desarrollar en cada niño, se pueden aplicar en niños con o sin discapacidad, significa que es aplicable en todo el salón fortaleciendo su identidad y autonomía, socialización e inclusión y orden en el juego.

1.1. Antecedentes del proyecto.

El Diseño e implementación de Materiales Didácticos que aporten a la interculturalidad e Inclusión en la educación Infantil en Fundación Nueva Vida. Se desarrolla por medio de la aplicación de rincones y la integración de materiales que aporten al aprendizaje, sobre los temas centrales; la interculturalidad del Ecuador y las Inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad ecuatoriana. El diseño de los Materiales Didácticos se fundamenta como una actividad lúdica para mantener activa y como base principal los juegos tradicionales en la implementación de los rincones.

1.1. Problemática.

El Proyecto de Vinculación a la Sociedad se realizó en la provincia del Guayas, ciudad de Guayaquil en el sector de La Nueva Nigeria parroquia Ximena, en la Fundación Nueva Vida, se implementó el tema sobre: La Educación para el Diseño de Materiales Didácticos que aporten la Interculturalidad, la propuesta está dirigido a niños y niñas de 6 a 10 años de edad, integrando rincones que contribuyan en su desarrollo del aprendizaje en las áreas de lectura, construcción, arte y teatro.

2. Estado de arte.

2.1. Problemática.

Implementación de material didáctico para la interculturalidad e Inclusión, para el desarrollo integral a los niños, niñas y adolescentes entre las edades desde 6 a 10 años de la Ciudad de Guayaquil, por medio de la ejecución de actividades didácticas que generan situaciones de enseñanza y aprendizaje, procurando dar a conocer la interculturalidad e inclusión en el Ecuador.

Para integrar al grupo de niños de la Fundación Vida Nueva se realizó diversas actividades reforzando el desarrollo pedagógico, se dividió el proceso en tres grupos de enseñanza, encargados por los estudiantes de Argos en educación Inclusiva y Pedagógica. El primer grupo inicio con: Dinámicas, clase de los conceptos básicos de la Inclusión e Interculturalidad, charlas Interactivas, presentaciones con los trajes típicos, concursos. El segundo grupo: reforzar el aprendizaje con actividades lúdicas y recreativas y, por último, el tercer grupo, evaluó a los niños con actividades que motivaran la interacción de preguntas y respuestas, resolviendo problemas y formando parte de las actividades que se socializaron en esa semana.

2.2. Interculturalidad.

Explicar cada uno las regiones que los representa. Dando a conocer las principales características, como son la fauna, gastronomía, etnia, vestimenta, flora y fauna.

Región costa.

Esta región también consta de matorrales y de manglares, localizados en el golfo de Guayaquil. Por otro lado, la ciudad principal de esta zona se llama Guayaquil y consta de 16 parroquias; por lo tanto, es la ciudad más grande de la región Costa. Guayaquil es un lugar con amplio desarrollo urbano, por lo que cuenta con un notable comercio que se especializa en las finanzas y en el ámbito político y cultural. De igual forma, es la ciudad más poblada de la región.

Región sierra.

Es una región geográfica del Ecuador que se extiende de norte a sur por los Andes. Junto a la costa, Amazonía y las islas galápagos, forman las regiones naturales del Ecuador. Tiene 10 provincias: Pichincha, Carchi, Tungurahua, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Imbabura, Bolívar y Cotopaxi.

Geográficamente se ubicada entre las cordilleras Occidental y Central de los Andes, las mismas que se unen entre sí cada cierta distancia, formando valles altos en donde se asientan los pueblos y ciudades. Hay un hábitat ideal para cóndores, venados, llamas, vicuñas, colibríes, osos, tapires y pumas. Los páramos andinos también son hogar de plantas gramíneas, árboles cubiertos con musgo, frailejones gigantes, margaritas, girasoles, tabacotes morados de páramo, brezos, líquenes y flores multicolores.

Región amazonia.
Gracias al poco contacto que ha tenido la Región Amazónica con la civilización. Es posible encontrar una gran cantidad de comunidades indígenas que hacen su vida en la región sin molestar a nadie. La Región Amazónica de la que proviene la mayor parte del aguacate que es exportado globalmente, también es el hogar de: Las nueces de Brasil, el marañón, el cacao, la canela, la vainilla y la caña de azúcar, entre mucho otros.

Región insular.
Las Islas Galápagos o el Archipiélago de Colón, es una provincia del Ecuador, localizado a 972 kilómetros al oeste de la costa ecuatoriana. Oficialmente, también se le denomina Región Insular del Ecuador. La capital es Puerto Baquerizo Moreno y depende directamente del Gobierno Nacional.

2.3. Inclusión.
Socializar las diferencias y características que tiene los niños o jóvenes con discapacidades especiales y como ayudarlos dentro de la sociedad. Como reconocer e identificarlos con su respectivo nombre a su discapacidad.

Discapacidad Motriz
La discapacidad motriz en la carencia de una extremidad, ejemplo; pierna, brazo, pie o mano. También se integran en estas discapacidades a los niños o niñas que no tengan movilidad y requieran de ayuda de un recurso como son los niños parapléjicos o cuadripléjicos. La forma de ayudarlos es acompañarlos y brindarles apoyo en las actividades que realicen sin fomentar bullying escolar.

Discapacidad auditiva
La discapacidad auditiva es la ausencia de los sonidos o ruidos en uno o los dos oídos, estos niños se comunican por medio del lenguaje a señas que se realizan con las manos. Los niños y niñas con discapacidad auditiva so niños que no hablan, por el mismo hecho de no entender lo que escuchan. A los niños con discapacidad auditiva se les ayuda por medio de ejemplos visuales de lo que se desea comunicar, teniendo mucha paciencia y no forzándolos a que den una respuesta verbal.

Discapacidad intelectual
Es una discapacidad que en su gran parte no se visualiza en los niños y en otras ocasiones si se puede diferenciar; como el síndrome de Down. Todos los niños y niñas son diferentes y debemos ayudarnos sin causar o lastimar su bienestar. Como podemos ayudar, por la forma de integrarlos en los juegos y actividades dentro y fuera de las aulas y en los juegos de familia.

Discapacidad visual
La discapacidad visual es la carencia de la vista, son niños o niñas que carecen de la visión y su mundo es negro. Como podemos ayudar, brindando nuestra amistad y apoyo en las actividades.

3. Metodología.

3.1. Materiales Didácticos.

Los Materiales Didácticos son una herramienta que fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes áreas de estudio en todos los niveles de comprensión escolar o superior. Aplicar un material didáctico diseñado para fortalecer un aprendizaje escolar ayuda al infante a recibir el conocimiento de forma más fácil y sencilla, formando en si aún conocimiento significativo.

Dentro el aprendizaje por medio de un material didáctico se puede evidenciar que es un recurso eficiente, directo, amigable y lúdico que fomenta la imaginación en el estudiante y anima a explorar la actividad y retroalimentarlo si es necesario hasta resolver la actividad y adquirir la destreza.

3.2. Características.

Las características principales de los Materiales Didácticos son las siguientes: deben ser comunicativa para transmitir un mensaje; tener una estructura que ayude al estuante a comprender lo explicado y encontrarle una lógica por medio de otra perspectiva; y sobre todo de ser pragmática en el uso con las actividades de una forma lúdica.

3.3. Clasificación según su función.

Los Materiales Didácticos se clasifican según la funcionalidad y del criterio que cumpla en el proceso de enseñanza y aprendizaje del mismo:

- Orientación: Ser un recurso que tenga un proceso.
- Simulación: Hacer que el niño explore distintas realidades.
- Guía de Aprendizaje: Forjar del recurso una herramienta de ayuda para su aprendizaje.
- Ejercicio de las Habilidades: Fomentar en la actividad la creatividad necesaria para reforzar el aprendizaje.
- Motivación: Fortalecer la experiencia, por medio de la motivación y la iniciativa en la educación.
- Evaluación: Permitir que el recurso sea un evaluador positivo y refuerce el aprendizaje significativo.
- Opinión: Aceptar el punto de vista del estudiante como parte del aprendizaje que beneficie a ambos, estudiante-docente.

4. Resultado.

41. Implementación de los Materiales Didácticos.

Los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Argos, de las carreras de Asistencia en Educación Inclusiva y Asistencia Pedagógica implementaron por medio de cuatro rincones (Arte, Construcción, Lectura y Teatro) el desarrollo de Materiales Didácticos creados para la Inclusión e Interculturalidad, fortaleciendo el aprendizaje de las diferentes discapacidades, como reconocerlos, como ayudarlos y sobre todo como mejorar su integración en la sociedad, así mismo los recursos nos fomenta el conocer las diferentes culturas que habitan en las cuatro regiones que posee el Ecuador, identificar, socializar y reconocer nuestra característica étnica.

5. Conclusiones.

La educación está pasando por un proceso de cambio, los modelos de inclusión e interculturalidad que se ha integrado en los currículos y la formación que se realiza a los estudiantes debe ser dinámica y para lograr ese objetivo se debe crear recursos didácticos que

ayuden a los docentes, educadores, psicopedagogos o formadores incentivar en los niños la aceptación y la inclusión de niños, niñas y jóvenes con diferencias físicas o intelectuales que no se parezcan a ellos.

Cuando logremos esos cambios la sociedad se verá beneficiada de la capacidad de los niños en ser más tolerantes con sus propios pares y fomentaran la igualdad de los integrantes que presenten diferencias. Los expertos que ya trabajan con niños, niñas y jóvenes que padecen discapacidad afirman que mantener un aula inclusiva con herramientas, materiales didácticos, recursos visuales o musicales que ayudan en la familiarización de los niños en saber por qué son diferentes y sobre todo el saber cómo respetarlos e integrarlos en la sociedad.

La mejor forma de desarrollar la interculturalidad en los niños es desde la primera infancia, es integrar las costumbres, cultura e idiosincrasia como juegos o actividades que se relacionen con los ámbitos que se desarrollan con los infantes. La educación debe mantener vínculos abiertas con todas las regiones, para que estos formulen un cambio se debe concientizar la unión de la variedad de pueblos.

Referencias bibliográficas.

Ballesta, Javier. (coord.) (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 5,* pp.29-46"

Bautista, A. Et al. (1991). Usos, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. *Revista de Educación, 296*, 299-326"

Videolibros en Lenguas de Señas Argentinas: http://www.videolibroslsa.org.ar/index.php (Consulta: julio 2017).

DELPHINE, Gilles Cotte (2017). *Montessori en casa* EDAF. Pag # 45- 65.

Blanco. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. Madrid, España.

Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos.* Paris: Unesco.

Fundación nueva vida (2021). Facebook. Obtenido de Facebook: https://www.facebook.com/susanavelozgalvez

M, F. J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Electrónica de Investigación Educativa, 15*.

Susana Veloz. (s.f.). *Fundación Nueva Vida*. Facebook. Fundación Nueva Vida, Guayaquil.

Intercultural, E. (Agosto de 2018). Mintel. Obtenido de https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp- content/uploads/2018/10/Libro-Ecuador-Intercultural.pdf

Ávila, A. y Esquivel, V. (2009). Educación Inclusiva en nuestras Aulas. En *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 37*(37), pp. 3-167. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_37.pdf

Azorín, C. (5 al 21 de febrero de 2013). Educación Inclusiva a través de las TIC [Ponencia]. Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. https://www.researchgate.net/publication/273122994_

Tictierno 3.0. (s.f). Robótica y Sensibilización. Consultado el 21 de enero 2021. [Blog]. https://tictierno.wordpress.com

Cabrero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. pp. 139-146. https://core.ac.uk/download/pdf/200976939.pdf

Los valores de la empatía y la colaboración en el proyecto de difusión de la autora literaria Pearl S. Buck.

Lidia Santiago Calahorro. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

Poner en valor y difundir la obra de una autora es una labor que se ha desarrollado gracias a la sinergia de distintos centros de Educación Secundaria de diferentes lugares de la geografía de nuestro país. Esta experiencia educativa no se podría haber realizado sin la colaboración desinteresada y la generosidad de treinta y siete docentes que han ayudado a dar a conocer y a difundir la figura de la escritora estadounidense Pearl S. Buck.

Desde el IES "Rafael Pérez Estrada" consideramos que la prolijidad de esta escritora, la diversidad de su obra, su dilatada trayectoria y numerosos reconocimientos internacionales; junto a su labor en pro de la defensa de los derechos humanos y de la igualdad, deberían haber sido méritos suficientes para que fuese sobradamente conocida y reconocida en la actualidad.

Sin embargo, los escritores no siempre tienen el mismo grado de reconocimiento a lo largo de su trayectoria. Un mismo escritor puede tener períodos de mayor o menor fama o éxito, a medida que su obra se va desarrollando. A esto se suma el hecho de que continuamente están apareciendo nuevos escritores y nuevos libros. Por eso, los escritores y la literatura no escapan del hecho de verse también inmersos en las tendencias comerciales y en la vorágine del mercado editorial. En relación con este aspecto, Álamo (2009) sostiene: "El *best-seller* responde, por otra parte, al nuevo estado en el que la literatura ha sido inscrita dentro de los nuevos procesos político-económicos, conducidos por el neo-liberalismo actual, denominados globalización" (p.4).

Hay escritores que han gozado de gran fama y prestigio en un momento determinado, pero que, con el paso del tiempo, han dejado de ser tan conocidos y reconocidos. En este sentido, Kohut (2003) considera que las nuevas obras literarias y autores reemplazan a obras y autores anteriores, lo que conduce a la "marginalización" de obras y autores precedentes. (p.16) Asimismo, afirma: "los sociólogos de la literatura han investigado la sobrevivencia de las obras literarias con resultados decepcionantes. Sólo un porcentaje exiguo de obras sobrevive la muerte del autor, y el porcentaje se minimiza con la distancia temporal" (p.16).

Un ejemplo patente de ello, podría ser la escritora estadounidense Pearl S. Buck, que se convirtió en una de las escritoras estadounidenses con más lectores en los años 30 y que, en España, también alcanzó gran fama y éxito dos décadas después, debido también, en parte, a las adaptaciones cinematográficas de algunas de sus obras. En el artículo titulado: *La "perla" asiática*, publicado el 30 de noviembre de 2018, en el *blog* del Club de lectura de la Biblioteca Salvador García Aguilar, se escribe: "sus novelas fueron el obligado fondo de armario de las bibliotecas familiares en los años 50 y 60". Sin embargo, actualmente, no goza de la misma

fama en nuestro país, llegando a ser poco conocida o desconocida para una gran parte de la población y, en especial, para los estudiantes de Educación Secundaria.

López y Aube (2011) explican: "Los procesos de desautorización y posterior olvido han facilitado que las autoras no pertenezcan a ningún canon. Por eso es necesario estudiarlas en su época y proponer aquellas que deben pertenecer al canon, que deben ser mencionadas en relación a la creación, la ciencia o la participación social en una época determinada" (pp. 65-66).

Pearl S. Buck, que falleció el 6 de marzo de 1973, fue una escritora muy prolífica, que escribió más de ochenta obras de distinto género (cuentos, poesía, teatro, biografías, ensayos, adaptaciones cinematográficas…), aunque fundamentalmente se centró en la novela. Obtuvo distintos galardones de prestigio internacional por su obra, como el Premio *Pulitzer*, llegando también a ser galardonada en 1938 con el Premio Nobel de Literatura, a la edad de cuarenta y seis años.

2. Contexto.

La experiencia didáctica, aquí recogida, forma parte de un proyecto educativo y de investigación más amplio, de dos cursos de duración, iniciado en el IES "Rafael Pérez Estrada" de Málaga a lo largo del curso académico 2019-2020. El proyecto, dirigido a toda la comunidad educativa de dicho centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, consistía en dar a conocer, trabajar y difundir la figura y obra de la escritora estadounidense Pearl S. Buck a través de distintas actividades y metodología.

En primer lugar, la difusión de esta autora se realizó dentro del propio ámbito del centro educativo. Una vez conseguido este objetivo, a lo largo del primer curso, el proyecto pretendía difundirla también fuera del propio centro y lograr que pudiese ser conocida en otros lugares, ámbitos y etapas educativas.

Para poder difundir a dicha autora entre un mayor número de alumnado, se pensó en apelar a la empatía de otros centros y docentes y solicitar su ayuda y colaboración con el proyecto educativo. En este sentido, los autores Fernández y Malvar explican, en relación a la complejidad del concepto de colaboración, que recoge "un conjunto de valores, creencias, normas, conocimientos, destrezas, vivencias, patrones de acción, códigos de conducta, roles, hábitos, modelos de relación, etc." (p.3).

Así pues, en el tercer trimestre del curso escolar 2020-2021, en los meses de abril y mayo, se contactó con multitud de centros de Enseñanza Secundaria de toda España, a través de un correo electrónico en el que se enviaban como documentos adjuntos: una carta de presentación del proyecto y agradecimiento y la presentación didáctica para ser expuesta en clase, en dos formatos de archivo distintos, para tener más posibilidades de garantizar su funcionamiento. En el correo electrónico, se pedía a los centros y a los docentes que tuviesen a bien colaborar con este proyecto docente y de investigación.

En el correo electrónico, se incluía también un enlace a un formulario para responder con posterioridad a la difusión. Se enviaron correos electrónicos a centros educativos de las distintas provincias y Comunidades Autónomas de España.

En dicho correo, se presentaba el proyecto de investigación, intentando que el profesorado comprendiese la importancia de su colaboración y ayuda; por lo que se daba a conocer su finalidad y se solicitaba que, el profesorado que pudiese proyectase la presentación didáctica sobre Pearl S. Buck y su obra en una hora de clase (duración aproximada), en la que pudiesen

y no le causase problema o trastorno conforme a su planificación escolar y de aula. Y, posteriormente, cuando pudiesen hacerlo, respondiesen a un breve formulario, realizado con la aplicación de *Google Suite*: *Google Formularios*, donde contestasen a una serie de preguntas referentes al centro, grupo, asignatura y número de alumnado que había visto la presentación y conocido a Pearl S. Buck. Además, se daba la opción de poder realizar cualquier tipo de comentario u observación que deseasen al respecto de la presentación, la autora, su obra, el proyecto educativo o la propia actividad.

3. Marco teórico.

Esta experiencia educativa ha resultado muy enriquecedora y gratificante porque se basa en el altruismo, la empatía y la colaboración, valores esenciales que deben regir la formación del alumnado, del profesorado y de la ciudadanía, en general. En esta línea, los autores Martín y Morales (2013) manifiestan: "La sociedad globalizada en la que nos encontramos demanda individuos cada vez más formados y capacitados, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y en conjunto" (p. 76). Asimismo, recogen el concepto de escuela participativa y abierta a la comunidad.

Los principios metodológicos en los que se fundamenta dicha experiencia son el trabajo y aprendizaje cooperativo y el colaborativo; en ambos se trabaja en grupos y capacitan en habilidades sociales, pero su principal diferencia radica en que, en el trabajo colaborativo, se considera que el alumnado ya posee las habilidades sociales necesarias para alcanzar los objetivos.

Los actores protagonistas de esta experiencia didáctica han sido los miembros del profesorado, que han colaborado de manera desinteresada, en la difusión de Pearl S. Buck entre su alumnado. Así pues, entendemos que la motivación principal que ha llevado al profesorado a participar en ella ha sido las ganas de ayudar y colaborar con la experiencia didáctica y el deseo personal de conocer a la autora y aprender sobre ella para transmitirlo en sus clases; por tanto, es una experiencia de aprendizaje y solidaridad, pero también de curiosidad y desarrollo.

Azorín y Muijs (2018) aceptan y recogen la definición de Kools y Stoll (2016) sobre el concepto de red como "un grupo de personas que tienen intereses similares y que interactúan e intercambian conocimiento con la intencionalidad de apoyarse mutuamente e incrementar su aprendizaje" (p. 9). En este sentido, para poder llevar a cabo esta experiencia ha sido imprescindible el apoyo recibido por parte del profesorado colaborador.

Lucero (2003) considera que en el aprendizaje colaborativo proporciona una serie de ventajas: "cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo" (p.4). Y explica también que, con él, se desarrollan las habilidades mixtas de aprendizaje y desarrollo personal y social. También defiende que este tipo de experiencias de aprendizaje "fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo" (p.5).

Cornejo (2003) aboga por la constitución de "comunidades de aprendizaje docente" para facilitar el apoyo y estimulación mutuos. Y defiende el hecho de que la reflexión "se convierta en una práctica social y no sólo individual" (p. 356). En este caso, la comunidad de aprendizaje constituida para llevar a cabo esta experiencia educativa ha sido una comunidad de aprendizaje puntual y espontánea, pero que, a partir de aquí y, una vez establecido el contacto, pudiera llegar a cohesionarse como red y colaborar con ulteriores proyectos.

4. Objetivos.

El objetivo fundamental de este proyecto educativo es:

- Visibilizar, difundir y revalorizar a la escritora Pearl S. Buck y su obra.
- Junto a este objetivo principal, coexisten también los siguientes:
- Reflexionar sobre la importancia de esta autora, que fue pionera en llevar a cabo un acercamiento cultural entre oriente y occidente a través de su obra.
- Reconocer su labor en pro de la igualdad de los seres humanos.
- Tomar conciencia de la necesidad de visibilizar la obra de mujeres que no son conocidas, a pesar de su labor y trayectoria.
- Despertar el interés por la Literatura, la lectura y por la investigación literaria.

En relación con este último objetivo, Vicente (1991) considera que los textos escritos por mujeres y por hombres no evidencian siempre una gran diferencia y sostiene: "Cuando escribe novelas, la mujer se enfrenta con problemas que han preocupado siempre a los novelistas: las relaciones humanas, la identidad personal, la relación individuo-sociedad…" (p.78).

Y López-Navajas y Querol (2014) sostienen: "En la literatura, una de las áreas donde la participación femenina ha sido más fecunda, nos encontramos con autoras a las que no solo se les reconoce una gran calidad literaria, sino que en su momento gozaron también de un notable éxito y reconocimiento por parte de sus coetáneos". (p. 221).

Redondo (2001) afirma: "No puedo entender la marginación que la crítica literaria occidental suele hacer de las obras femeninas si no es pensando que los críticos hombres (y algunas mujeres críticas) leen sólo masculinamente". (p.21). Esta idea puede aportar una clave para entender el hecho de que, a algunas escritoras, como es el caso de Pearl S. Buck, se les haya llegado incluso a menospreciar, con titulares de prensa como el de Tibble (2016), en los que era tachada o apodaba como: "La nobel rosa"; minusvalorando su obra, talento y logros por el hecho de ser mujer o por el de escribir, en una etapa de su vida, novelas de tipo romántico. En la entradilla de dicho artículo digital, este autor escribe: "Entre los ganadores del Premio Nobel de Literatura quizá ninguno haya perdido tanto prestigio como Pearl Buck" y explica que a través de sus obras "una buena parte del mundo Occidental entró en contacto con el campesinado y la cotidianidad en China".

Como se ha explicado anteriormente, otro de los objetivos es el de despertar el interés por la lectura, la Literatura y la investigación literaria. En este sentido, Rodríguez (2016) explica, en relación a la cuestión de si es posible enseñar Literatura: "considero que se puede enseñar desde diferentes concepciones de este objeto, pero algunas de ellas son más permeables al fomento de la lectura". (p.113).

5. Estrategia de difusión.

Para llevar a cabo la difusión de la figura y obra de Pearl S. Buck se planificó y diseñó una estrategia que consistió en elaborar una presentación didáctica sobre la autora, que condensase sus principales obras literarias, trayectoria, méritos y logros, con una duración que permitiese ser presentada y explicada en una hora de clase.

El contenido de la presentación se redactó de una manera clara y sencilla, porque se iba a ofrecer en ella un gran volumen de datos e información sobre esta escritora y se pretendía que el alumnado pudiese asimilar la mayor parte de ellos. Así pues, el registro lingüístico en el que está redactada tenía que permitir la comprensión del contenido de la misma por parte del alumnado de cualquier nivel educativo dentro de la Educación Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos y Formación Profesional Básica, puesto que no se sabía, previamente, en qué centros ni asignaturas iba a proyectarse ni en qué grupos o cursos. Asimismo, se consideraba que tendría que ser amena para no cansar ni aburrir al alumnado de los cursos inferiores de Educación Secundaria Obligatoria (1.º y 2.º de ESO) y de Formación Profesional Básica.

La presentación didáctica se envió por correo electrónico como fichero adjunto, dentro de un correo a modo de carta de presentación, donde se explicaba el proyecto y su finalidad. En primer lugar, se envió a centros de la provincia de Málaga y, posteriormente, de Andalucía. Sin embargo, dado que no fue muy numeroso el número de participantes por parte del profesorado, ni de respuestas obtenidas, se optó por realizar un envío más amplio de la presentación, en el que prácticamente se encontraban la totalidad de los Centros de Educación Secundaria públicos de España. El envío se fue haciendo por Comunidades Autónomas.

Para solicitar la ayuda de los centros educativos no se contaba con un listado ni de los centros de Educación Secundaria ni de sus direcciones de correo electrónico, por lo que se buscaron a través de la página web del Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD): https://www.educacion.gob.es/centros/home.do

Cabe señalar que no todas las entidades ofrecían los datos de correo electrónico de sus centros educativos, por lo que hubo provincias como Murcia o Comunidades Autónomas como La Rioja o El Principado de Asturias, donde resultó complicado poder encontrar las direcciones de correo electrónico de centros educativos a los que escribir para solicitar su colaboración.

Los correos con la petición de colaboración se empezaron a enviar en el mes de abril de 2021. Sin embargo, las respuestas se fueron demorando, de tal modo que, ante las escasas respuestas, la estrategia de difusión masiva se realizó en el mes de mayo; circunstancia que hizo que muchos docentes considerasen que no era una fecha idónea, al estar próximo el final del curso escolar. Sin embargo, también hubo docentes que consideraron la fecha adecuada, puesto que ya habían terminado de impartir los temarios de sus asignaturas.

6. Resultados.

Los resultados de este proyecto de educación cooperativo se han recogido a través de las respuestas ofrecidas por el profesorado en el formulario que tenían que responder tras haber proyectado y explicado la presentación didáctica, a través de la aplicación gratuita *Google Formularios*. No tenía que ser respondido el mismo día de la presentación en el aula, sino que podían hacerlo en cualquier otro momento después de su proyección en clase.

Los primeros resultados, obtenidos en forma de respuesta, tienen fecha de 5 de mayo de 2021 y los últimos, de 29 de junio de 2021. En ese intervalo de tiempo fueron 37 los docentes que colaboraron en la difusión de Pearl S. Buck entre su alumnado.

En la Tabla 1 se recogen el nombre, localidad y provincia de los 28 centros educativos que han colaborado en la difusión y revalorización de Pearl S. Buck, por orden cronológico de respuesta. En algunos centros, han sido varios docentes, los que la han difundido. Cabe señalar, en este grupo, al IES "Las Salinas", de Fuengirola, donde ha habido ocho profesores colaboradores.

Localidad y Provincia	Centros de Educación Secundaria Colaboradores
Jaén	I.E.S. "El Valle"
Málaga	I.E.S. "Huelin"
Málaga	I.E.S. "Politécnico Jesús Marín"
Málaga	I.E.S. "Torre Atalaya"
Jaén	I.E.S. "Las Fuentezuelas"
Vélez-Málaga (Málaga)	I.E.S. "Salvador Rueda"
Churriana, Málaga	I.E.S. "Carlos Álvarez"
San Pedro de Alcántara (Málaga)	I.E.S. "Laude San Pedro"
Málaga	I.E.S. "Pablo Picasso"

Fuengirola (Málaga)	I.E.S. "Las Salinas"
Alhaurín de la Torre (Málaga)	I.E.S. "Gerald Brenan"
Ribadeo (Lugo)	I.E.S. "Dionisio Gamallo Fierros"
Manacor (Mallorca)	I.E.S. "Manacor"
Alcañiz (Teruel)	I.E.S. "Bajo Aragón"
Íllora (Granada)	I.E.S. "Diego de Siloé"
Santiponce (Sevilla)	I.E.S. "Itálica"
Málaga	I.E.S. "Manuel Alcántara"
Valencia	I.E.S. "Luis Vives"
Málaga	I.E.S. "Jardines de Puerta Oscura"
Málaga	I.E.S. "José María Torrijos"
Málaga	I.E.S. "Portada Alta"
Alcorcón (Madrid)	I.E.S. "Jorge Guillén"
Alozaina (Málaga)	I.E.S. "Serranía"
Martos (Jaén)	I.E.S. "San Felipe Neri"
Antequera (Málaga)	I.E.S. "Pedro Espinosa"
Málaga	I.E.S. "Emilio Prados"
Priego de Córdoba (Córdoba)	I.E.S. "Álvarez Cubero"
Málaga	I.E.S. "Jardín de Málaga"

Tabla 1. Centros de Educación Secundaria participantes.

Hubo profesorado de distintos lugares, como el IES "Luis de Camoens" de Ceuta que, al recibir el correo con la propuesta de participación, lo respondieron amablemente, indicando su intención de participar en la difusión; pero que, posteriormente, no pudieron hacerlo o lo olvidaron.

En la Tabla 2 se muestra el número de alumnos que presenciaron en clase la presentación didáctica sobre Pearl S. Buck en cada uno de los centros educativos; es decir, el número de estudiantes a los que se ha dado a conocer fuera del alumnado del IES "Rafael Pérez Estrada".

Centros de Educación Secundaria	Nº de Alumnado al que llega la difusión
I.E.S. "El Valle"	41
I.E.S. "Huelin"	85
I.E.S. "Politécnico Jesús Marín"	46
I.E.S. "Torre Atalaya"	38
I.E.S. "Las Fuentezuelas"	50
I.E.S. "Salvador Rueda"	25
I.E.S. "Carlos Álvarez"	20
I.E.S. "Laude San Pedro"	18
I.E.S. "Pablo Picasso"	100
I.E.S. "Las Salinas"	71
I.E.S. "Gerald Brenan"	30
I.E.S. "Dionisio Gamallo Fierros"	24
I.E.S. "Manacor"	23
I.E.S. "Bajo Aragón"	14
I.E.S. "Diego de Siloé"	33
I.E.S. "Itálica"	115
I.E.S. "Manuel Alcántara"	42
I.E.S. "Luis Vives"	6
I.E.S. "Jardines de Puerta Oscura"	20
I.E.S. "José María Torrijos"	54
I.E.S. "Portada Alta"	21
I.E.S. "Jorge Guillén"	5
I.E.S. "Serranía"	20
I.E.S. "San Felipe Neri"	90
I.E.S. "Pedro Espinosa"	13

I.E.S. "Emilio Prados"	7
I.E.S. "Álvarez Cubero"	5
I.E.S. "Jardín de Málaga"	20
TOTAL ALUMNADO	1.036

Tabla 2. Número de alumnado al que se difunde Pearl S. Buck distribuido en centros

El total de alumnado que ha conocido a Pearl S. Buck ha sido de 1.036 personas de diferentes etapas educativas de Educación Secundaria y de diferentes edades, puesto que el intervalo de cursos posibles era amplio. Como puede apreciarse, el número de alumnado al que ha llegado la difusión en cada centro educativo ha sido muy desigual, habiendo centros como el IES "Itálica" de Santiponce (Sevilla), donde la presentación se proyectó a 115 personas. Y otros como: el IES "Jorge Guillén" de Alcorcón (Madrid) o el IES "Álvarez Cubero" de Priego de Córdoba donde se difundió a 5 personas respectivamente.

En la Tabla 3 se muestra la diversidad de asignaturas y cursos en los que se proyectó y explicó la presentación didáctica sobre Pearl S. Buck, comprendiendo tanto Educación Secundaria Obligatoria, como Bachillerato, Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos.

Centros de Educación Secundaria	Asignaturas y cursos
I.E.S. "El Valle"	INGLÉS: 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 1.º de ESO INGLÉS: 1.º de Bachillerato y 1.º de ESO LATÍN y LATÍN I: 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato GESTIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN: 1.º del Ciclo Formativo de Administración y Finanzas. INGLÉS: 2.º de ESO CAMBIOS SOCIALES Y DE GÉNERO: 2.º de ESO VALORES ÉTICOS: 4.º de ESO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 1.º y 2.º de ESO CAMBIOS SOCIALES Y DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN: 3.º de ESO TUTORÍA 2.º DE PMAR Y LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 3.º de ESO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 1.º de Bachillerato LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 3.º de ESO ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL: 3.º de ESO PMAR
I.E.S. "Huelin"	
I.E.S. "Politécnico Jesús Marín"	
I.E.S. "Torre Atalaya"	
I.E.S. "Las Fuentezuelas"	
I.E.S. "Salvador Rueda"	
I.E.S. "Carlos Álvarez"	
I.E.S. "Laude San Pedro"	
I.E.S. "Pablo Picasso"	
I.E.S. "Las Salinas"	
I.E.S. "Gerald Brenan"	
I.E.S. "Dionisio Gamallo Fierros"	
I.E.S. "Manacor"	
I.E.S. "Bajo Aragón"	
I.E.S. "Diego de Siloé"	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 4.º de ESO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 2.º de ESO y 1.º de Bachillerato LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 4.º de ESO
I.E.S. "Itálica"	
I.E.S. "Manuel Alcántara"	
I.E.S. "Luis Vives"	LITERATURA UNIVERSAL: 1.º de Bachillerato INGLÉS: 3.º de ESO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 1.º y 2.º de ESO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 2.º de ESO TECNOLOGÍA: 4.º de ESO TUTORÍA: 4.º de ESO TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN: 1.º de Bachillerato EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: 1.º de Bachillerato y 1.º de ESO LITERATURA UNIVERSAL: 1.º de Bachillerato TUTORÍA: 1.º de Formación Profesional Básica LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 2.º de ESO
I.E.S. "Jardines de Puerta Oscura"	
I.E.S. "José María Torrijos"	
I.E.S. "Portada Alta"	
I.E.S. "Jorge Guillén"	
I.E.S. "Serranía"	
I.E.S. "San Felipe Neri"	
I.E.S. "Pedro Espinosa"	
I.E.S. "Emilio Prados"	
I.E.S. "Álvarez Cubero"	
I.E.S. "Jardín de Málaga"	

Tabla 3. Cursos y asignaturas en las que se ha llevado a cabo la difusión.

Como puede apreciarse en la Tabla 3, las clases y asignaturas en las que se ha difundido a la autora son muy diversas, tanto en contenido curricular como en edad, madurez e intereses del alumnado; aspecto por el que consideramos que el afán de colaboración del profesorado ha sido muy importante, ya que ha tratado de integrar la presentación en sus respectivas asignaturas y alumnado del mejor modo posible.

Una de las preguntas que se realizaba en el formulario, en concreto, la octava pregunta, versaba sobre si el profesorado conocía anteriormente a esta escritora. De las 37 respuestas obtenidas, 19 docentes han respondido que no la conocían, lo que supone un 51,4 %; han respondido que sí la conocían 37,8 %: 14 personas; y 4 han dicho que les sonaba, lo que supone: 10,8 %.

No obstante, cabe precisar que, del número de docentes que han declarado conocerla, hay cuatro personas que no la conocían previamente, pero que habían sabido de ella por encontrarse en el IES "Rafael Pérez Estrada" en el curso académico en el que se inició el proyecto de revalorización y difusión Pearl S. Buck (2019-2020); o por formar parte del círculo de amistad cercana y haber escuchado hablar de ella en varias ocasiones. Así pues, en estas cuatro personas, el conocimiento de esta autora no es anterior al comienzo del proyecto de investigación de difusión de la misma; por lo que, si de los 14 docentes que la conocen, se quitasen los datos de estos cuatro docentes, el porcentaje de profesorado participante que sí conocía a Pearl S. Buck sería de 27,02 %; mientras que el dato de docentes que no la conocían pasaría a ser de 62,16 %.

La última pregunta del formulario, la novena, era una pregunta abierta y voluntaria, en la que se indicaba que, si el profesorado lo deseaba, realizase algunas observaciones (sobre la actividad, la autora, su obra… o cualquier aspecto que considerase oportuno.

De las 37 respuestas del formulario, 13 docentes no han respondido a esta última pregunta de comentario u observaciones. Los 24 docentes restantes, en su mayoría, la han respondido con respuestas amplias y con una valoración de la actividad muy positiva, en general.

Localidad y Provincia	Centros de Educación Secundaria Colaboradores
Respuesta 1	"Me ha resultado muy interesante conocer a la autora y a su obra ya que numerosas figuras femeninas en la literatura han permanecido olvidadas durante años tanto para el gran público como en los materiales curriculares"
Respuesta 3	"La actividad ha sido muy interesante puesto que el alumnado desconocía a la autora, especialmente interesante ha sido para 1.º de Bachillerato. Se han animado a leer algo suyo"
Respuesta 4	"Se ha hecho la presentación y se han buscado algunos fragmentos de la autora en el bloque de Tradición Clásica de ambas asignaturas"
Respuesta 5	"Al alumnado le ha resultado de gran interés conocer a la autora. En el ciclo tienen un módulo de Inglés y además se les ha enfocado el tema desde la perspectiva empresarial relativa a la edición de libros y demás".
Respuesta 6	"Nos ha parecido muy completa la presentación y nos ha ayudado a conocer a una Premio Nobel de Literatura"
Respuesta 8	"Hemos trabajado en clase con la presentación y el alumnado ha realizado un trabajo monográfico sobre la autora"
Respuesta 10	"Ha tenido mucha aceptación"
Respuesta 13	"Ha estado bien"
Respuesta 17	"Cuando recibí el correo me interesó mucho el hecho de que se tratara de esta autora. La conozco desde que era adolescente, porque me leí algún libro de ella (no recuerdo cual), que había por casa ya que a mi madre le gustaba, y me impactó todo lo que trataba de la cultura china y la cantidad de detalles que aportaba, me llegó a impactar lo que narraba, por eso siempre la he recordado" (…).*
Respuesta 18	"Muy interesante la autora y el proyecto para darla a conocer".
Respuesta 21	"Trabajamos en clase los textos expositivos y he aprovechado para presentarles a la Premio Nobel, sobre todo su obra y por

	qué hoy no aparece en los manuales de Literatura. He aprovechado la propuesta para rescatar algún fragmento de su narrativa".
Respuesta 25	"Me ha parecido un tema de investigación muy atractivo, entre otras razones porque se trata de una escritora poco conocida, que parece adelantarse a su época, ya que sus temas gozan de actualidad. Especialmente, su reivindicación de la igualdad de la mujer. Igualmente le interesó a los alumnos todo lo que aparece acerca de su vida y obra en las diapositivas de esta exposición".
Respuesta 22	"Les ha parecido interesante la actividad por la presentación. Cualquier actividad en pantalla les parece atractiva. Hemos hablado de los temas que aparecen en sus novelas, de si aparece alguno de estos temas en obras o fragmentos leídos en clase, …".
Respuesta 26	"En clase se ha realizado la presentación proporcionada, se ha leído un artículo de Santiago Posteguillo sobre la autora (han de valorarlo) y también el comienzo de *Viento del este, viento del oeste*".
Respuesta 27	"Una de las alumnas había leído la biografía *La perla de China* y se la ha explicado al resto. Les ha indignado el tema de los pies de loto, lo han comparado con los corpiños y los tacones, destacando lo ridículo de algunas modas".
Respuesta 28	"Han estado investigando sobre su vida y obra a la vez que se les exponía la presentación".
Respuesta 29	"La presentación se ha hecho un poco larga, aunque en general les ha interesado, sobre todo lo relativo a su vida en China y a las adaptaciones de sus obras al cine".
Respuesta 31	"La presentación ha sido muy interesante. Me ha encantado conocer a esta escritora. Gracias por darla a conocer" .
Respuesta 32	"Una autora que muestra la realidad de una sociedad en sus obras. Ella consiguió mucho para la época en la que vivió y pudo ser un gran referente para otros autores. Mujer adelantada a su tiempo".
Respuesta 33	"Me ha venido bien como ejemplo de otra disciplina esta exposición puesto que en TIC estábamos dando personajes famosos como el padre de la Informática Charles Babbage, nombres importantes como Herman Hollerith, Von Newmann, Alan Turing y comentábamos que en los libros de texto no salían nombres de mujeres (y por supuesto los hay). Comentábamos que igual sucede en la Generación del 27, del 98, etc. Los alumnos conocían muchos nombres de hombres, sin embargo, les pregunté por Las sin sombrero o por nombres de mujeres y eran incapaces de decir alguno. Es un tema que no debería quedar en el olvido".
Respuesta 34	"Enhorabuena por la iniciativa".
Respuesta 35	"A los alumnos les ha gustado mucho".
Respuesta 36	"Me ha parecido interesante, era desconocida para mí, pero he descubierto que tiene una amplia gama de trabajos y me ha llamado la atención la cinematografía. En cuanto al alumnado estuvieron interesados durante la sesión realizada y les gustó, reconocieron la importancia de una mujer que en esos tiempos desarrolla tan gran labor literaria".
Respuesta 37	"He observado que al alumnado le atrae, por lo general, la literatura y la cultura asiática. Quizás sea mejor trabajar diferentes aspectos de ellas (utilizando textos de Pearl S. Buck) antes de presentar a la autora".

Tabla 4. Impresiones, observaciones y comentarios del profesorado participante.

En la Tabla 4 están recogidas las 24 respuestas recogidas de forma textual; sin embargo, en relación con la respuesta número 17, se ha decidido no ofrecer el contenido íntegro dentro de la tabla por contener información personal de la docente, por lo que se ha optado por reflejar literalmente la primera parte de la respuesta y realizar un comentario de la segunda parte, sin citarla de manera textual.

* En la segunda parte de su respuesta, explica que le ha sorprendido conocer que, gracias a Pearl S. Buck, se ha podido avanzar en la detección de la Fenilcetonuria, mediante la realización de la "prueba del talón" a los bebés recién nacidos. Este dato se ofrecía en la presentación didáctica con la inclusión de una noticia titulada: "*La premio nobel de literatura y el talón*", firmada por J. M. Mulet y publicada en *El País Semanal*, con fecha de 21 de enero de 2021.

Además, indica que le ha hecho especial ilusión conocer y colaborar con este proyecto didáctico porque tiene un familiar en el centro educativo que pertenece al sector del alumnado.

Como puede inferirse de algunas respuestas, ha habido profesorado que ha trabajado con el alumnado y ha ampliado la información y el conocimiento sobre la autora mediante la realización de distintos trabajos y monografías; algunos de los cuales, incluso enviaron por correo electrónico algunas fotografías de los trabajos o de sus aulas durante la proyección de la presentación.

7. Conclusiones.

A la vista de los resultados obtenidos, inferidos de las respuestas del formulario respondido por los docentes, podemos concluir que el proyecto despertó un gran interés y satisfacción en los docentes que decidieron participar. Asimismo, cabe destacar su gran implicación, puesto que, en algunos casos, sus asignaturas o grupos eran difíciles de conciliar con la idea de difundir a una escritora estadounidense fallecida en 1973.

De las respuestas de los docentes, también se puede interpretar que la autora, su vida y obra despertaron el interés de gran parte del alumnado y que, en algunos casos, se amplió la información que se proporcionaba, mediante reflexiones, trabajos o búsqueda y lectura de sus textos.

También queda patente que, a partir del conocimiento de Pearl S. Buck, el alumnado pudo reflexionar, debatir y dialogar sobre la ausencia de mujeres relevantes en el currículum académico tradicional; y sobre la necesidad de que se produzca un cambio en esta situación. En este sentido, Sánchez (2019) explica que sería interesante establecer una relación entre la ausencia de escritoras, o la brevedad con la que se introducen y explican, en los libros de texto de Enseñanza Obligatoria y "el sexismo existente en la sociedad adolescente, que tan importante y preocupante resulta en la actualidad. Omitir a la mujer creadora de los libros en los que los/as adolescentes aprenden no hace sino aumentar las diferencias". (p. 221).

Podría también tener cabida una reflexión en torno a la figura del docente como colectivo solidario y empático y también como enseñante activo, que toma decisiones más allá de los contornos rígidos de la asignatura que imparte; y que amplía sus miras a la vinculación de las distintas materias y áreas; alejando la figura del profesorado de la rigidez burocrática y las normas, que no permiten enseñar más allá de lo recogido en el currículum académico.

Así pues, cabe agradecer enormemente y elogiar la disposición, altruismo y generosidad del profesorado participante, que decidió colaborar de forma desinteresada y sin que mediase

ningún tipo de relación personal o amistosa, en la mayoría de los casos, en la difusión de esta autora adelantada a su tiempo y pionera en la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres y entre todos los seres humanos, independientemente de su condición social, étnica o geográfica. Martín y Morales (2013) señalan como cualidades de estos docentes: "Estas personas tienen como características el compromiso, entusiasmo, vocación e innovación y, en consecuencia, sus acciones repercuten positivamente en los resultados académicos de los alumnos" (p.79).

Referencias bibliográficas.

Álamo Felices, F. (2009). Literatura y mercado: El *best-seller*. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica. *Espéculo. Revista de estudios literarios.*

Azorín Abellán, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de profesorado de Southampton. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *22* (2). https: //doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845

Cornejo Abarca, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, *32*(1), 343–373.

Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *3*, 1.

Kohut, K. (2003). Literatura y memoria. *América. Cahiers du CRICCAL*, *30* (1), 9-18.

López-Navajas, A. y Querol Bataller, M. (2014). *Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión.* Didáctica. Lengua y Literatura. vol. 26, 217-240.

López-Navajas, A. y Aube, I. (2011). Propuesta metodológica de inclusión y visibilización de escritoras en la enseñanza de la literatura en la ESO. En Escrig, G., Ortí, M. J. y Beltran, R. (ed.) (2011). *Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión.* Actas del I Congreso Las Mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión. Fundación ISONOMÍA. Universitat Jaume I.

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 33. Núm. 1 (Número especial). https: //doi.org/10.35362/rie3312923

Martín Gutiérrez, A. y Morales Lozano, J. A. Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura*, vol. 5, núm. 1, abril, 2013, pp. 74-87.

Redondo Goicoechea, A. (2001). *Feminismo y misoginia en la literatura española*. Narcea, S. A.

Rodríguez, M. (2016). *Conociendo al autor.* Actas de las Terceras Jornadas Docentes del Departamento de Letras "Experiencias en contexto".

Sánchez Martínez, S. (2019). *Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la Enseñanza Obligatoria. Revista Prisma Social, Nº. 25.*

Vicente Serrano, P. (1991). *Aproximación a la polémica sobre "la literatura de mujeres".*

Tibble, C. (24-06-2016). Pearl Buck: la nobel rosa. En https://www.semana.com/libros/articulo/pearl-s-buck-premio-nobel-de-literatura/49430/

http://sgaclublectura.blogspot.com/2018/11/pearl-s-buck.html. Club de Lectura Biblioteca Salvador García Aguilar. La "perla" asiática. 30 de noviembre de 2018.

Obesidad y actividad física: Una prueba piloto en la ciudad de Granada.

Francisco Tomás González Fernández. Universidad de Granada (España).

Berta Benito-Colio. Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez. Universidad Pontificia de Comillas (España).

Bartolomé Pizà-Mir. Universidad Pontificia Comillas (España).

1. Introducción.

Tal y como indica la OMS, el exponencial crecimiento de la obesidad infantil es uno de los problemas de salud pública de mayor relevancia del S.XXI. El total de niños y adolescentes afectados por la obesidad ha aumentado más de diez veces, pasando de 11 millones en 1975 a 124 millones en 2016 (OMS, 2020). En España, en 2017, el 28,61% de niños y niñas (entre 2 y 17 años) presentaba un peso superior a lo recomendable (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018). Este rápido incremento se debe al abandono de estilos de vida saludables. La obesidad es una enfermedad crónica resultante de la combinación de factores metabólicos, genéticos, conductuales y culturales, siendo los dos últimos elementos mencionados los de mayor relevancia. Tanto es así que, los factores ambientales contribuyen en un 70% al desarrollo de la obesidad, siendo la dieta y el sedentarismo las causas más representativas (Arrebola, et al., 2013). De este modo, el bajo consumo de alimentos saludables tales como la fruta y los vegetales, así como el alto consumo de alimentos procesados, bajos nivel de actividad física y largas horas delante de dispositivos electrónicos o la televisión son conductas asociadas al sobrepeso y la obesidad (Aranceta, J. et al., 2007; Gutiérrez-Fisac, J.L. et al., 2006). La elevada prevalencia de sobrepeso y obesidad tiene graves consecuencias de salud ya que son un importante factor de riesgo en enfermedades cardiovasculares, la diabetes tipo 2 y diferentes tipos de cánceres (Ezzati, M. et al., 2004; AICR, 2007). Además, en el caso de los niños, el sobrepeso y la obesidad están íntimamente relacionados con reducciones en su calidad de vida (Tsiros, M.D. et al., 2009; Williams, J. et al., 2005), así como también en problemas psicológicos debido a las burlas, intimidaciones y al aislamiento social padecido (Lobstein T. et al., 2004).

En este contexto, es de especial relevancia destacar el papel de la EF en el ámbito escolar. La EF es reconocida como una excelente herramienta educativa para promover hábitos de vida saludables en el alumnado y prevenir la obesidad. Más concretamente, poder trabajar los contenidos curriculares mencionados durante las horas de EF es una ocasión idónea para alcanzar dicho objetivo. En este sentido, la LOMCE, en el quinto criterio de evaluación, reconoce: "los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo".

El análisis del presente estudio también presenta una vinculación directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) enmarcados en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015), pues la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles como la obesidad son consideradas prioridades básicas. Más concretamente, la integración de modelos de vida saludable dentro de las competencias curriculares de la asignatura de EF da lugar a la consecución de los objetivos ODS 3 (Garantizar una vida sana y promover el

bienestar para todos en todas las edades) y ODS 4 (Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos).

Pese a la importancia de dicha temática, los progresos en la lucha contra la obesidad infantil han sido lentos e irregulares (OMS, 2016). De este modo, y por todo lo expuesto, se considera necesario poder reconsiderar modelos pedagógicos vinculados con la EF que promuevan hábitos de vida saludables en el alumnado, *rompiendo* con los modelos establecidos en sus entornos sociales y sus hábitos de vida anteriores. Con la finalidad de poder desarrollar dicha propuesta, y teniendo presente las investigaciones previas halladas, resulta imprescindible poder analizar la situación actual del alumnado. De este modo, el objetivo de la presente investigación se basa en analizar el entorno sociocultural y los hábitos de vida del alumnado de EP de dos centros educativos situados en la ciudad de Granada –uno en la periferia y otro en el centro-, con la finalidad última de promover hábitos de vida saludables en el alumnado de EP desde los centros educativos a través de la asignatura de EF.

2. Método.

2.1. Participantes

Un total de cuarenta y ocho alumnos del tercer ciclo de EP de dos centros educativos de la ciudad de Granada (España) durante el curso académico 21/22 -veinte cuatro en el CEC (de edad = 10.67 ± 0.76) y CEP (de edad = 11 ± 0.78)- fueron seleccionados de manera aleatoria. Para ello, se tuvo presente la proporción de las siguientes variables: i) la ubicación del centro, y ii) el género. Los criterios de inclusión para los participantes fueron (i) no presentar ninguna enfermedad que pueda afectar a los resultados del experimento, (ii) no presentar ninguna lesión en los últimos dos meses, (iii) dar el consentimiento, y (iv) tener la capacidad de compresión acerca de las preguntas realizadas (ver tabla 1 para más información). Los participantes recibieron información acerca del objetivo del estudio y los padres y/o tutores legales tuvieron que firmar un consentimiento informado.

	Centro Educativo Centro (CEC)	Centro Educativo Periferia (CEP)
Características antropométricas		
Tamaño de la muestra	24	24
Género	12 mujeres y 12 varones	12 mujeres y 12 varones
Edad (años)	10.67 ± 0.76	11 ± 0.78
Altura (cm)	149 ± 0.07	150 ± 0.07
Peso (kg)	41.54 ± 8.05	45.08 ± 10.61
Índice de Masa Corporal (IMC)	18.67 ± 2.75	19.82 ± 3.56
Características fisiológicas		
Nivel de actividad física	3.38 ± 1.10	2.58 ± 1.06

Tabla 1. Características antropométricas y fisiológicas de los alumnos de ambos centros (media ± DE).

2.2. Instrumentos y material.

Cuestionario.

Con el objetivo de poder analizar los hábitos y las características sociales y económicas de los participantes se utilizó un cuestionario de elaboración propia, basado en el cuestionario de Candela et al., (2021). El cuestionario consta de las siguientes variables: hábitos alimentarios, nivel de actividad física, nivel académico y nivel sociocultural. Todas las variables fueron evaluadas según los siguientes criterios: i) nivel de actividad física (1=nada; 2: EF en el centro educativo; 3: actividad deportiva semanal; 4: actividades deportivas extraescolares, y 5: actividad deportiva federativa); ii) hábitos alimentarios (Escala de KidMED sobre 5 puntos); iii) aspectos socioculturales (1: sin estudios; 2: primaria; 3: secundaria; 4: bachillerato o formación

profesional; 5: estudios universitarios), y iv) nivel académico (Media de las asignaturas; 1: suspenso; 2: aprobado; 3: bien; 4: notable; 5: sobresaliente).

Material.
Además, fueron necesarias dos aulas (una en cada centro educativo), así como sillas y pupitres para dar comodidad y confort a los participantes del estudio para contestar el cuestionario.

2.3. Procedimiento.

Se distinguen tres etapas diferenciadas para el correcto procedimiento de la presente investigación. En primer lugar, la fase de pre-intervención, la cual consta de un trabajo preliminar y el diseño de la propuesta. Durante esa fase se siguieron los siguientes pasos: contacto con los centros educativos; diseño del estudio; elaboración del cuestionario, y firma consentimiento informado de los participantes. En segundo lugar, una vez el diseño y la propuesta fue elaborada y aceptada por parte de los centros educativos, se procedió a la fase de intervención. Antes de comenzar, se explicó a los participantes el objetivo del estudio, así como cada una de las preguntas del cuestionario. Una vez finalizada la explicación, los participantes procedieron a responder el cuestionario. Para ello, disponían de un total de 20 minutos. Finalmente, una vez todos los participantes contestaron el cuestionario, se procedió a la fase de post-intervención, en la que se traspasaron los datos en una hoja de Excel para su posterior análisis.

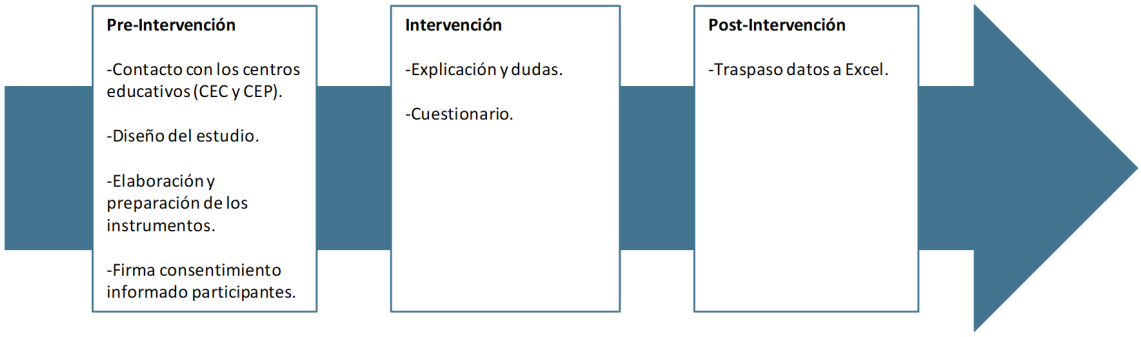


Figura 1. Representación esquemática del procedimiento de la investigación.

2.4. Procedimientos estadísticos

Las estadísticas descriptivas se representan como media ± desviación estándar (DE) con datos de diferencia de medias estándar. Se utilizó la prueba t de muestras pareadas para determinar las diferencias entre el CEC y el CEP. La d de Cohen fue el indicador del tamaño del efecto. Para interpretar la magnitud del tamaño del efecto, se adoptaron los siguientes criterios: d = 0,20, pequeño; d = 0,50, mediano; y d = 0,80, grande. En la misma línea, para descubrir las diferencias entre grupos, se llevó a cabo la prueba t. Los datos de los cuestionarios se analizaron con el software Statistica (versión 13.3; Statsoft, Inc., Tulsa, OK, USA).

3. Resultados.

Hábitos alimentarios
Los resultados de la prueba t de la variable *hábitos alimentarios* mostró valores más altos en el CEC que en el CEP ($t(46)= 4{,}43$ $p<0.000057$, d=1.30).

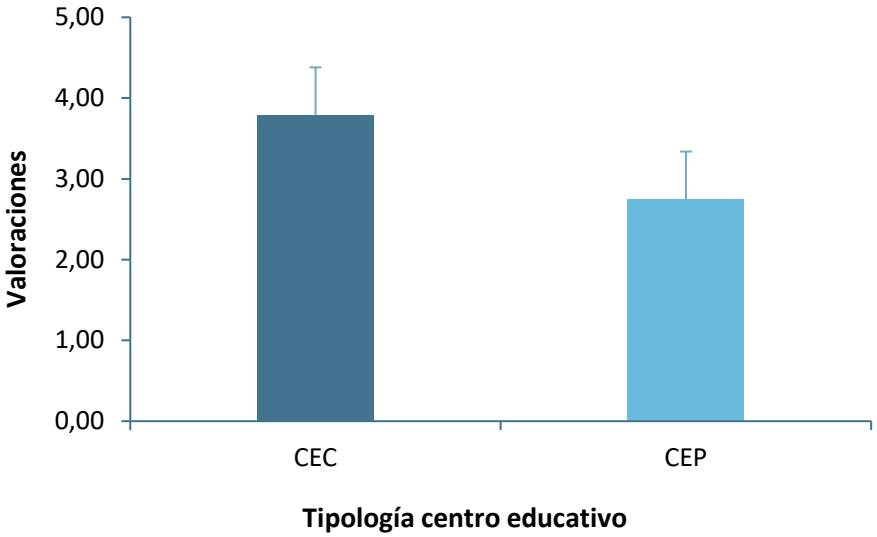


Figura 2. Comparación hábitos alimentarios CEC y CEP.

Actividad física

Los resultados vinculados con la variable *actividad física* muestran valores más altos en el CEC que en el CEP(46)= 2.37 p<0.0021, d=0.69).

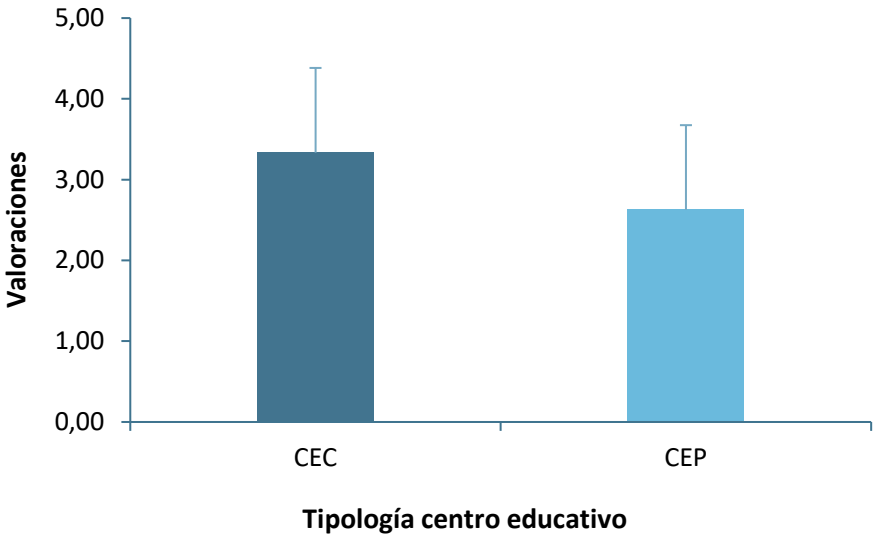


Figura 3. Comparación actividad física CEC y CEP.

Nivel académico

Los resultados mostraron valores más altos en el CEC que en el CEP(46)= 3.10 p<0.0032, d=0.91).

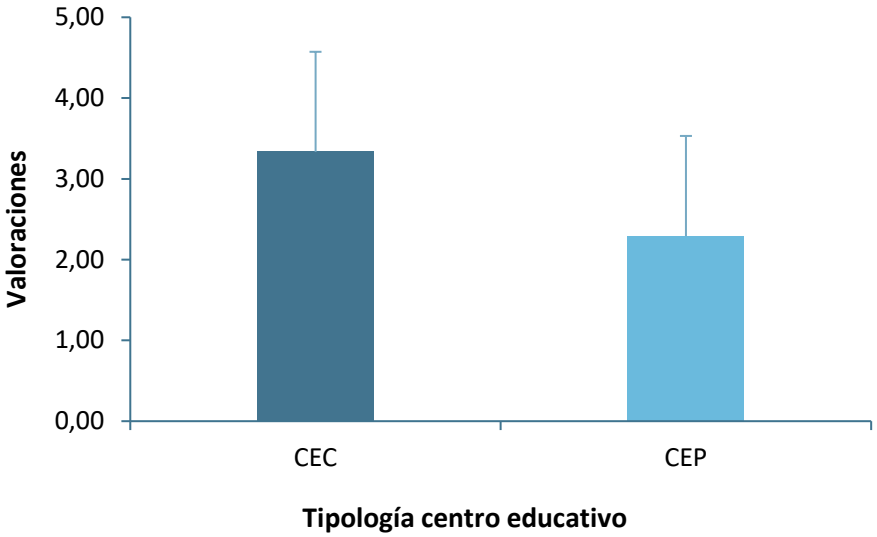


Figura 4. Comparación nivel académico CEC y CEP

Nivel sociocultural

Los resultados de la prueba t vinculados con el *nivel sociocultural* mostraron valores más altos en el CEC que en el CEP ($t(46)= 2.05$ $p<0.0045$, d=0.60).

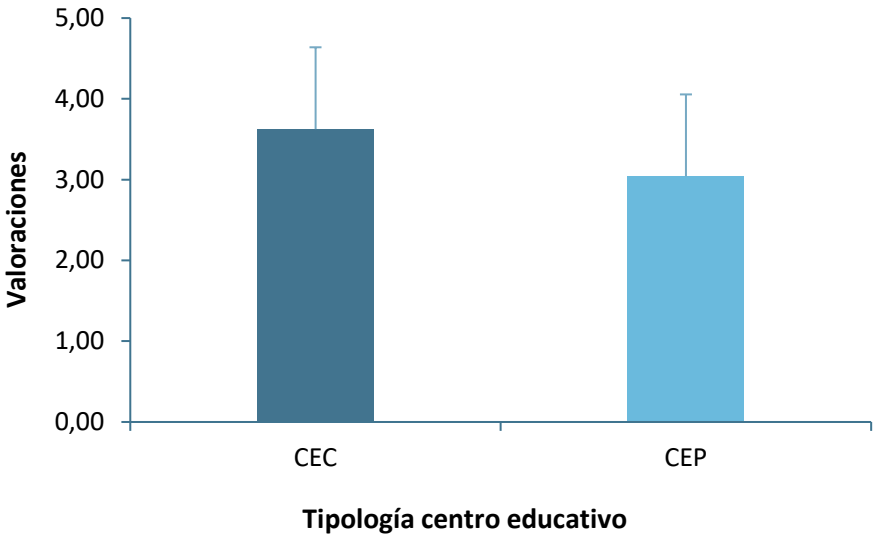


Figura 5. Comparación nivel sociocultural CEC y CEP.

Nivel actividad física de los niños y las niñas del CEC

Los resultados del nivel de actividad física de los niños y las niñas del CEC mostraron valores más altos las niñas que en los niños ($t(46)= -0.77$ $p<0.0044$, d=-0.328).

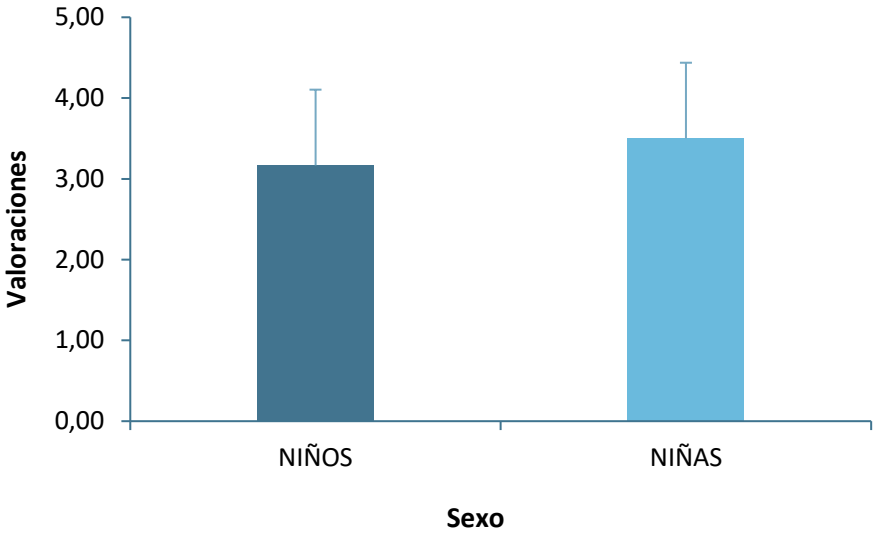


Figura 6. Comparación entre niños y niñas en el nivel de actividad física en el CEC

Nivel actividad física de los niños y las niñas del CEP

Los resultados del nivel de actividad física de los niños y las niñas del CEP mostraron valores más altos en los niños que en las niñas ($t(46)= 1.91$ $p<0.0068$, d=0.79).

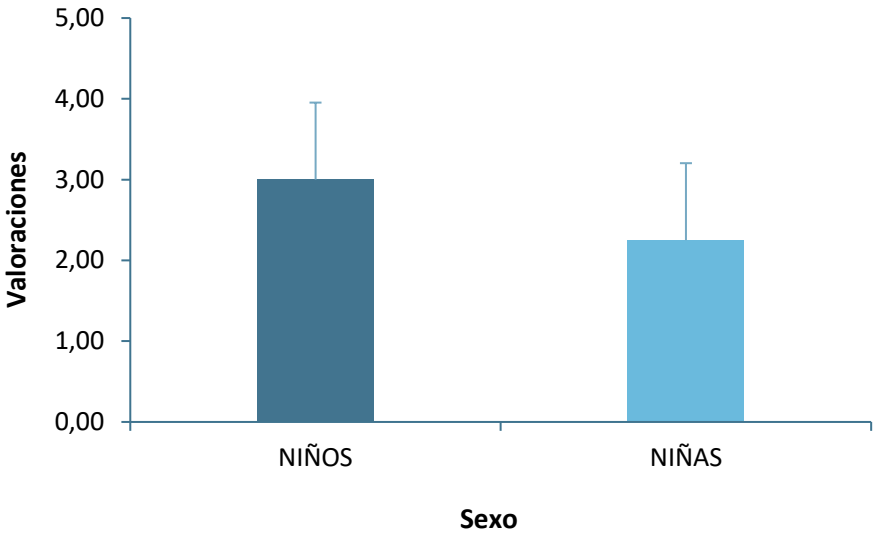


Figura 7. Comparación entre niños y niñas en el nivel de actividad física en el CEP.

4. Discusión.

Los datos muestran diferencias acusadas en la población escolar, dependiendo de si se encuentra en el centro o en la periferia. Tal y como Crawford et al. (2004) expone, el nivel socioeconómico de las familias más humildes se sabe que contribuye y afecta directamente a los hábitos alimentarios, ya que, al aumentar la inseguridad alimentaria en estos hogares, disminuye la compra de alimentos saludables como frutas, verduras y yogur, pero no la de productos menos nutritivos y pueden afectar a la salud de la población escolar tendiendo a la obesidad. El consumo de alimentos o de patrones de dietas menos saludables en las personas con menor nivel socioeconómico puede explicarse en parte por el mayor coste de los alimentos saludables (Darmon et al., 2008; Monsivais et al., 2009; Jones et al., 2014)

Al mismo tiempo los estudios de Davis y Carpenter (2009) indican que la falta de actividad y ejercicio físico de los niños es una causa importante en la condición de obesidad, y esta está fuertemente influenciada por los hábitos y conductas que se observan en el seno familiar y entorno más próximo. El niño y la niña nacen en el seno de un grupo familiar, en una región concreta y en un momento socio histórico determinado y, por lo tanto, están socialmente predispuestos a adoptar cierto tipo de representaciones sociales y creencias prefijadas (Vergara, 2008). De este modo, los hábitos se establecen y se consolidan para generar contextos saludables y bienestar físico, mental y social, además de determinar la presencia de diferentes factores de riesgo (Cerón, 2012).

Varios estudios señalan la menor accesibilidad a la compra de alimentos saludables en los barrios con menor nivel socioeconómico (Lee et al., 2013) lo que dificulta su inclusión en la dieta. A su vez, se ha evidenciado que los anuncios y restaurantes de comida rápida cuentan con una mayor presencia en entornos socioeconómicos desfavorables (Duran et al., 2013; Larsen et al., 2015; Settle et al., 2014). Varios estudios (Burrows, et al., 2017), demuestran relación entre un mayor consumo de verduras en la cena con puntuaciones más altas en ortografía y escritura. Una alimentación con un aporte nutricional insuficiente o inadecuado puede perjudicar gravemente el crecimiento y el desarrollo en la población escolar (Gargallo Fernández et al., 2012; Moreno, 2015).

En este contexto es importante que tanto instituciones como los gobiernos sean capaces de llevar a cabo políticas que fomenten hábitos de vida saludables y prevenir, así, la obesidad (i.e.: ODS 3 y 4). Por todo ello, el presente estudio, pone de manifiesto la necesidad de una intervención que se puede llevar a cabo desde los centros educativos mediante una educación en hábitos saludables a través de la asignatura de EF, para fomentar un aumento de la práctica de AF, especialmente en niñas en zonas de la periferia, así como unos mejores hábitos alimentarios que, finalmente, podrían tener una posible repercusión sobre el rendimiento académico.

4.1. Limitaciones del estudio.

Las limitaciones de este estudio son al tamaño de la muestra analizada y la situación derivada de la pandemia de la COVID-19 que no ha permitido analizar una muestra más grande. Pero al estudiarse en dos poblaciones diferentes variables, permite al ser una prueba piloto observar tendencias para diseñar un estudio con una muestra más representativa de la población escolar de la región y estudiar la interrelación de las diferentes variables.

5. Conclusiones.

Se puede concluir, que las familias del centro tienen un mayor nivel académico y sociocultural, así como en contrapartida, los hábitos alimentarios y de actividad física son de menor calidad en la población escolar de la periferia.

También existen diferencias en cuanto a los hábitos de actividad física por sexo, siendo de mejor calidad en niñas en el centro, y en niños en la periferia.

Cabe destacar que debido a la existencia de una tendencia clara en que el nivel socioeconómico influye en distintas, los centros educativos pueden ser una buena herramienta social para la promoción de la salud y compensador de las desigualdades que pudieran surgir por contexto socioeconómico.

Referencias bibliográficas.

American Institute for Cancer Research (2018). Diet, Nutrition, Physical Activity and Cancer: a Global Perspective. *American Institute for Cancer Research.* https://www.wcrf.org/dietandcancer/a-summary-of-the-third-expert-report/

Aranceta, J., Pérez-Rodrigo, C., Serra-Majem, L., Bellido, D., de la Torre, M. L., Formiguera, X., y Moreno, B. (2007). Prevention of overweight and obesity: a Spanish approach. *Public health nutrition*, *10*(10), 1187–1193. https://doi.org/10.1017/S1368980007000699

Arrebola Vivas, E., Gómez-Candela, C., Fernández Fernández, C., Bermejo López, L., y Loria Kohen, V. (2013). Efectividad de un programa para el tratamiento del sobrepeso y la obesidad no mórbida en atención primaria y su influencia en la modificación del estilo de vida. *Nutrición Hospitalaria*, *28*(1), 137-141. https://dx.doi.org/10.3305/nh.2013.28.1.6012

Burrows, T., Goldman, S., Olson, R. K., Byrne, B., y Coventry, W. L. (2017). Associations between selected dietary behaviours and academic achievement: A study of Australian school aged children. *Appetite*, *116*, 372-380. https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.008

Candela, M. I. J., Lucas, P. J. C., Ceballos-Santamaría, G., y Jiménez, C. J. M. (2021). Diseño y validación de un cuestionario para estudiar hábitos saludables en adolescentes de 12-14 años. *Archivos Argentinos de Pediatría*, *119*(3), 177-184.

Ceron, C. (2012). *Univ. Salud* [online]. 14(2): 115-115

Crawford, P.B., Townsend, M.S., Metz, D.L., Smith, D., Espinosa-Hall, G… (2004). How can Californians be overweight and hungry? *California Agriculture*. 58(1):12-17.

Darmon, N. y Drewnowski, A. (2008). Does social class predict diet quality? *The American Journal of Clinical Nutrition,* (87): 1107-17.

Davis, B. y Carpenter, C. (2009). Proximity of Fast-Food Restaurants to Schools and Adolescent Obesity. *American Journal of Public Health*, *99*(3): 505-510.

Duran, A. C., Diez Roux, A. V., Latorre Mdo, R. y Jaime, P. C. (2013). Neighborhood socioeconomic characteristics and differences in the availability of healthy food stores and restaurants in Sao Paulo, Brazil. *Health Place*, (23): 39-47

Ezzati, M., Lopez, A. D., Rodgers, A. A., y Murray, C. J. (2004). *Comparative quantification of health risks: global and regional burden of disease attributable to selected major risk factors*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42792/9241580348_eng_Volume1.pdf?sequence=1

Gargallo-Fernández, M., Quiles Izquierdo, J., Basulto Marset, J., Breton Lesmes, I., Formiguera Sala, X., y Salas-Salvadó, J. (2012). Recomendaciones nutricionales basadas en la evidencia para la prevención y el tratamiento del sobrepeso y la obesidad en adultos (Consenso FESNADSEEDO): La dieta en la prevención de la obesidad (II/ III). *Nutrición Hospitalaria,* 27(3), 800-832. https://doi.org/10.3305/ nh.2012.27.3.5678

Gutiérrez-Fisac, J. L., Angel Royo-Bordonada, M., y Rodríguez-Artalejo, F. (2006). Riesgos asociados a la dieta occidental y al sedentarismo: la epidemia de obesidad. *Gaceta sanitaria*, *20*(1), 48–54. https://doi.org/10.1157/13086026

Jones, N. R.; Conklin, A. I.; Suhrcke, M. y Monsivais, P. (2014). The growing price gap between more and less healthy foods: analysis of a novel longitudinal UK dataset. *PLoS One,* (9): e109343.

Larsen, K.; Cook, B.; Stone, M. R. y Faulkner, G. E. (2015). Food access and childrens BMI in Toronto, Ontario: assessing how the food environment relates to overweight and obesity. *International Journal of Public Health*, (60): 69-77.

Lee, A.; Mhurchu, C. N.; Sacks, G.; Swinburn, B.; Snowdon, W.; Vandevijvere, S.; Hawkes, C.; L'abbé, M.; Rayner, M.; Sanders, D.; Barquera, S.; Friel, S.; Kelly, B.; Kumanyika, S.; Lobstein, T.; Ma, J.; Macmullan, J.; Mohan, S.; Monteiro, C.; Neal, B. y Walker, C. (2013): «INFORMAS. Monitoring the price and affordability of foods and diets globally, *Obesity Reviews,* (14): 82-95.

Lobstein, T., Baur, L., y Uauy, R. (2004). Obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obesity reviews*, *5*, 4-85. https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2004.00133.x

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2020). *Hábitos de vida Informe Anual del Sistema Nacional de Salud 2018*. Ministerio de Sanidad. https://www.sanidad.gob.es/ca/estadEstudios/estadisticas/sisInfSanSNS/tablasEstadisticas/InfAnualSNS2018/Cap.3_HabitosVida

Monsivais, P. y Drewnowski, A. (2009): «Lower-energy-density diets are associated with higher monetary costs per kilocalorie and are consumed by women of higher socioeconomic status». *Journal of the American Dietetic Association,* (109): 814-22.

Moreno, L. (2015). La alimentación del adolescente. *Nutrición y Salud Mediterráneo Económico*, 27, 75-86

Naciones Unidas (2015). "Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015", A/70/L.1, 21 Octubre 2015. Nueva York: Naciones Unidas. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Organización Mundial de la Salud (2016). Informe de la comisión para acabar con la obesidad infantil. Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/iris/handle/10665/206450

Organización Mundial de la Salud (19 noviembre 2020). *Nuevas amenazas para la salud de los niños y los adolescentes.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/children-new-threats-to-health

Settle, P. J.; Cameron, A. J. y Thornton, L. E. (2014). Socioeconomic differences in outdoor food advertising at public transit stops across Melbourne suburbs. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. (38):414-8.

Tsiros, M. D., Olds, T., Buckley, J. D., Grimshaw, P., Brennan, L., Walkley, J., y Coates, A. M. (2009). Health-related quality of life in obese children and adolescents. *International journal of obesity*, *33*(4), 387-400. https://doi.org/10.1038/ijo.2009.42

Vergara, María Eugenia. (2008). La naturaleza de las representaciones Sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1): 55-80.

Williams, J., Wake, M., Hesketh, K., Maher, E., y Waters, E. (2005). Health-related quality of life of overweight and obese children. *Jama*, *293*(1), 70-76. https://doi.org/10.1001/jama.293.1.70

Factores implicados en el rendimiento académico adolescente de familias reconstituidas.

María Ángeles Holguera Cabrera. Universidad de Granada (España).

Guadalupe Alba Corredor. Universidad de Granada (España).

1. Marco teórico.

1.1. Las familias reconstituidas: concepto y funcionamiento.

La familia ha ido evolucionando a lo largo de la historia y sus características han ido variando en función de la organización económica, política y social de su época (Espinar, 2016). Pese a que desde siempre han existido distintos tipos de familia, es en la posmodernidad cuando estas alcanzan una mayor diversidad y reconocimiento. En el caso de las familias reconstituidas, estas comienzan a considerarse como una de las más frecuentes del momento. Pereira (2002), citado por Irueste, Guatrochi, Pacheco y Delfederico (2020), define la familia reconstituida como aquella que está formada por una pareja adulta en la que al menos uno de los cónyuges tiene un hijo de su anterior relación.

Y aunque esta es la definición más extendida, el mismo autor, citado por Rodríguez (2019a), recuerda que hay una diversidad intrínseca en la propia familia reconstituida si se atiende a la procedencia de esta. Así, primeramente, habla de aquellas familias que provienen de un divorcio previo, en la que un miembro de la pareja tiene hijos del matrimonio anterior. En segundo lugar, familias procedentes también del divorcio, pero donde ambas personas aportan hijos de su anterior relación. Y en último lugar, y siendo el modelo de familia más antiguo y menos frecuente, se mencionan las familias constituidas a raíz de la muerte de uno de los miembros del matrimonio previo en el que el cónyuge superviviente se vuelve a casar.

Es importante atender a la procedencia familiar ya que determina el modo en que la nueva familia se configura y, por ende, en el funcionamiento de esta. La estructura se relaciona con los roles que adquieren las distintas figuras parentales. Rivas (2008, 2012, p.32) y Saint-Jacques (2009, p.192) reconocen cuatro lógicas de funcionamiento en la organización con respecto al rol familiar que desempeñan las nuevas figuras parentales:

- Lógica de la sustitución: en la que el cónyuge del progenitor que detenta la custodia reside con los hijos de este último y ocupa el lugar del otro progenitor; se basa en una imagen tradicional de la familia y del rol de los sexos en la que el matrimonio es el signo y el garante de la posición y complementariedad del hombre y la mujer, del padre y de la madre; se cree que lo que ha fallado no ha sido la estructura familiar sino la pareja; alianza, filiación y residencia se siguen superponiendo como modelo ideal.
- Lógica de la perennidad: se basa en una negociación permanente entre los ex cónyuges y los nuevos cónyuges; esto supone por una parte, que la ruptura de la alianza y la residencia no cuestiona la perennidad de la filiación, la separación de los padres no supone la desaparición de la relación con los hijos, el padre sigue

asumiendo su rol de padre aunque ya no sea el esposo de la madre; por otra parte, la convivencia con la nueva pareja del padre o de la madre favorece la construcción de un nuevo rol y un nuevo vínculo.

- Lógica del status quo: estas familias son recompuestas desde el punto de vista estructural pero el ejercicio de los roles revela un funcionamiento de familia monoparental, ya que la nueva figura parental no asume ningún rol apreciable en torno a la parentalidad. Se considera a sí misma, y es considerada por el resto de la familia como pareja del padre o de la madre. Suele ser más frecuente en familias que han vivido múltiples reconstituciones.
- Lógica de la exclusión: en estas familias los hijos no suelen sentirse integrados dentro del nuevo proyecto familiar, bien porque viven a tiempo parcial en el seno de estas familias; bien porque están ausentes en el momento en el que el resto de miembros desarrollan sus propias alianzas, ritos y costumbres; bien porque el proyecto ha comenzado de manera brusca sin que el menor haya sido preparado para ello; bien porque los hijos sean mayores de edad y no sientan que forman parte del proyecto.

Además de las lógicas comentadas, también es importante conocer cuáles son los estilos de relación que pueden tener las nuevas figuras parentales con los hijos. Según el estudio realizado por Hetherington y Clingempeel (1992), citado en Sanz (2020), se identifican tres estilos de relación: autoritativo, donde predominan altos niveles de afecto y altos niveles de control; autoritario o conflictivo, en el que las nuevas figuras parentales ostentan altos niveles de control, y niveles bajos de afecto; y desenganchado, caracterizado por los escasos niveles tanto de control como de afecto de las nuevas figuras parentales sobre los menores.

1.1.1. Elementos que influyen negativamente en la familia reconstituida.
Algunos de los factores de riesgo en esta tipología familiar son:

- Estrés parental. Desde su formación, la familia reconstituida se enfrenta a una serie de retos. Como muestra en su investigación Sanz (2020), un factor de riesgo que podemos encontrar es el de restablecer los roles familiares dentro de esta nueva estructura. El periodo de adaptación de los roles implica un alto nivel de estrés parental en dicha estructura familiar. Por otra parte, Shapiro (2014), citado por Sanz (2020), explica el estrés parental como el resultado de tres factores que interactúan entre sí: la identidad social (rol parental), las expectativas individuales vinculadas a estas identidades y funcionamiento interpersonal (ajuste marital).
- Estrés familiar. Más allá del estrés que pueda percibir la pareja, el resto de miembros familiares también puede sentir dicho estrés. Rodríguez de Bethencourt (2019), citado en Espinar, Carrasco, Martínez y García-Mina (2003), encuentra en su investigación las fuentes de estrés más comunes. Estas serían las siguientes:
    - La consolidación de la pareja, que está ligada y depende, en parte, de la integración y la calidad del vínculo que las nuevas figuras parentales tengan con los hijos de su pareja, así como la percepción de los menores sobre la propia relación y realidad familiar.
    - El establecimiento y reorganización de roles.
    - La regulación de la convivencia familiar y el grado de implicación de la madrastra o el padrastro en la educación de los hijastros.
    - La relación con los ex cónyuges ya que, cuando sigue habiendo comunicación si no se fijan unos límites claros, esto puede provocar deterioro en la nueva pareja y en su relación con los hijastros.

1.2. Adolescencia y relaciones parento-filiales.

En las familias reconstituidas es importante conseguir una relación parento-filial de calidad en la que los hijos se sientan satisfechos, ya que las investigaciones apuntan a la importancia del vínculo para que esto funcione. No obstante, una rápida implicación con los hijastros puede ser contraproducente, ya que estos, a diferencia de las nuevas figuras parentales, pueden mostrar rechazo (Cantón, Arboleda y Justicia, 2000, como se citó en Rodríguez, 2019b).

Cuando los niños se acercan a la etapa adolescente, entre los 12 y 14 años, suelen mostrar cierta confrontación con los padres. Esta confrontación puede darse también con la nueva figura parental, si no ha habido un buen desarrollo previo del vínculo o si la relación marital es reciente. Es cierto, que este hecho no debería ser preocupante, ya que forma parte de los propios cambios y retos a los que los adolescentes deben hacer frente en esta etapa evolutiva (Moreno et al., 2018). Si el nivel de confrontación fuese tal que afectase a la convivencia y a las relaciones de los miembros familiares, ahí habría que valorar la situación. Distintas investigaciones han probado que el apoyo familiar y el dotar de estrategias de afrontamiento en la infancia previenen de este tipo de situaciones en la adolescencia.

A partir de estas edades se encuentra una ambigüedad emocional importante, aunque no es hasta los 15 y 17 años cuando la irritabilidad del hijo es mayor. Posteriormente, entre los 18 y 21 años, estas dificultades emocionales suelen recurrir ya que la persona posee una madurez mayor y más facilidad para integrar los valores familiares (Rodríguez, 2019).

1.2.1. Los factores individuales y su relación parento-filial.

La familia juega un papel primordial a la hora de configurar el autoconcepto en todas las etapas de la vida, aunque dependerá del entorno en el que la persona se encuentre. Es sobre todo en la adolescencia cuando se fomenta su desarrollo, el cual será posible gracias a un ambiente basado en unos buenos valores, principios, comunicación, expresión de emociones, organización de responsabilidades y respeto a las normas. Si, por el contrario, es un ambiente inadecuado, no solo repercute en cómo perciben su imagen, sino también en la motivación y autoestima.

Por lo tanto, el entorno familiar influirá en la percepción que tengan los menores de sí mismos (Malca y Rivera, 2019). Carrillo, Pérez, Laca y Luna (2020), definen el autoconcepto como el eje central en el desarrollo de la personalidad de cada individuo. Según Orgilés, Johnson, Huedo y Espada (2012) encontraron diferencias en el desarrollo del autoconcepto vinculadas a la estructura familiar, en su investigación encontraron que los adolescentes de padres divorciados podían desarrollar un peor autoconcepto que aquellos provenientes de familias intactas. Este dato se mantiene consistente con otras investigaciones como las de Sweeney y Bracken (2000) o Evans, Kelley, y Wanner (2001) quienes encontraron como los adolescentes, cuyos padres estaban divorciados, poseían unas puntuaciones más bajas en autoncepto que aquellos que pertenecen a una familia tradicional. Estudios más recientes han encontrado que estas diferencias en autoconcepto y autoestima tanto en familias divorciadas como reconstituidas están más vinculadas al nivel de conflicto interparental que a la propia estructura en sí (Ganong y Coleman, 2017).

1.2.2. Los factores académicos y su relación parento-filial.

La familia influye sobre la conducta de aprendizaje del sujeto y su rendimiento escolar. Camarena, Chávez y Gómez, citado en Morales, Morales y Holguín (2016) definen este como "la evaluación del aprovechamiento escolar o desempeño de los estudiantes, que se realiza a través de la medición que los docentes hacen de los aprendizajes que estos logran a lo largo de un curso, grado, ciclo o nivel educativo" (p. 3).

Malca y Rivera (2019) afirman que existe una relación significativa entre la dimensión desarrollo y el autoconcepto académico, y por tanto con el rendimiento académico. Esto quiere decir, que mientras mejor sean las expectativas y las actitudes de las figuras parentales con respecto al rendimiento de los niños, mayor será el desarrollo de la confianza en sí mismo y en su motivación hacia la eduacación. Hecho que influirá positivamente en el rendimiento académico (Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro, 2015).

2. Objetivo.

El objetivo principal de este trabajo es analizar, a través de una amplia revisión bibliográfica, los factores de riesgo que influyen en el rendimiento académico de los adolescentes de familias reconstituidas.

3. Metodología.

La búsqueda de documentación se llevó a cabo en diferentes bases de datos (CSIC, DIALNET, DIGIBUG, PUBMED, SCOPUS y WOS) en las cuales se incluyeron las distintas palabras claves y sus conectores correspondientes (véase la Tabla 1). Asimismo, se tuvieron en cuenta los siguientes los criterios de inclusión para la selección de documentos:

- Qué las publicaciones sean aquellas que estudien la relación entre las familias reconstituidas y el rendimiento académico.
- Qué los estudios tengan una muestra de población en etapa adolescente.
- Qué se analicen los diferentes factores de riesgo que influyen en el rendimiento académico.
- Qué las investigaciones sean a partir del año 2010.

Para la primera extracción de los artículos y documentos se tuvieron en cuenta el título y resumen de los mismos. Sin embargo, para la segunda criba se realizó una lectura profunda e individual de cada artículo con el fin de identificar la información relevante de los mismos.

Bases de datos	Palabras clave, conectores y filtros	Resultados	Seleccionados
CSIC	"Familia reconstituida" AND "rendimiento" Filtros: últimos 10 años, español	85	3
	"Familias disfuncionales" AND "rendimiento académico" AND "adolescentes"	142	
DIALNET	"Familia" AND "Adolescentes" AND "rendimiento" AND "reconstituida" Filtros: años 2010-2019	201	2
DIGIBUG	"Tipología familiar" AND "rendimiento" Filtros: años 2010-2019	69	1
PUBMED	"Family adolescents" AND "performance" Filtros: 10 years, español	210	1
SCOPUS	"Family" AND "teenagers" AND "performance" Filtros: español, artículo, área de ciencias sociales	40	1
	"Dysfuntional" AND "family" AND "performance" Filtros: español	14	1
WOS	"Familia" Filtros: años 2014-2021	3	1

Tabla 1. Bases de datos, descriptores y conectores usados para la búsqueda. Resultados obtenidos y artículos seleccionados.

Una vez realizada la lectura de cada uno de ellos, se rellenó una tabla en la cual se recogieron los elementos más relevantes de cada fuente. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de contenido según el objetivo de la investigación para, por último, discutirlos y destacar las conclusiones principales.

4. Resultados.

En la Tabla 2 se muestran los 10 resultados obtenidos con información relativa a la autoría, año de publicación, título y resultados obtenidos en su investigación con base en el objeto de estudio de la presente revisión.

En primer lugar, el 60% de ellos ofrecen información concreta sobre los elementos de las familias reconstituidas que influyen en el rendimiento académico. Entre estos se encuentran: el nivel socioeconómico de las familias, la relación con sus convivientes, el apoyo de estos, los problemas de comunicación y el contexto social. Una valoración negativa de estos elementos provoca un rendimiento académico bajo (Amador et al. 2020; Cervini et al. 2014; Rodríguez et al. 2020; Marl y Marl, 2010; Mendoza y Barcia, 2020; Gómez et al. 2013). De entre todos ellos parece que la variable nivel socioeconómico es la que más afecta al rendimiento académico.

Por otra parte, resulta interesante señalar que dos de ellos analizan el rendimiento desde la dinámica familiar y no tanto centrándose en la estructura. Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015) encuentra que, si el funcionamiento en una familia reconstituida es adecuado, el rendimiento y desempeño académico será favorable, independientemente de la tipología familiar. Por otra parte, Gómez et al. (2013) recoge en su investigación como el mal funcionamiento familiar está asociado principalmente a las familias no nucleares y cómo este se relaciona con un bajo rendimiento académico.

Por último, tres artículos se centran en aspectos de carácter individual como los problemas psicológicos y emocionales. Y como estos afectan al rendimiento. Asimismo, encuentran que el origen de estas dificultades emocionales está en la separación conyugal por la que tienen que pasar los hijos y a la mala convivencia de algunas de estas familias (Bernal, 2017; Serrano y Rodríguez, 2016; Jensen et al. 2018).

Autoría/año	Título	Factores implicados
Amador, J.D., González, C.A., Arias, M.P. y Carvajal, M.G. (2020)	El entorno familiar y la deserción escolar: el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México.	La estabilidad familiar influye en la continuidad de los estudios. Se encontró un caso en el que el escaso apoyo familiar debido a una relación conflictiva con la pareja de su madre hizo que la estudiante abandonase los estudios.
Bernal, R.I. (2017)	El rol colaborador de los padres de enseñanza media del Liceo Ruiz Tagle de Santiago de Chile, en el proceso de aprendizaje de sus hijos	Los adolescentes que pertenecen a familias reconstituidas poseen un menor rendimiento académico debido a: problemas psicológicos, la separación conyugal y por problemas de convivencia familiar.
Cervini, R., Dari, N. y Quirzoz, S. (2014)	Estructura Familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.	El alumnado que vive en familias monoparentales obtiene un peor rendimiento académico que aquellos que viven con dos padres independientemente de que se traten de familias nucleares o reconstituidas. La diferencia es más pronunciada en matemática que en lectura.
Gómez, E.M., Castillo, I. y Cogollo, Z. (2013)	Predictores de disfunción familiar en adolescentes escolarizados.	Se concluye que los síntomas depresivos con importancia clínica, baja religiosidad y familia no nuclear son los principales predictores de disfunción familiar en estudiantes adolescentes de Cartagena (Colombia).
Jensen, T.M., Lippold, M.A., Mills, R. y Fosco, G. (2018)	Stepfamily Relationship Quality and Children's	Muestra relaciones entre el rendimiento académico y el funcionamiento familiar y la relación entre las nuevas figuras parentales y los

	Internalizing and Externalizing Problems	hijos determinada principalmente por el apoyo y la estabilidad.
Marí, M. y Marí, P. (2010)	Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida Adulta: el logro educativo en hogares monoparentales.	Los adolescentes que pertenecen a familias reconstituidas o monoparentales poseen calificaciones más bajas o han repetido curso por los siguientes factores: nivel socioeconómico escaso y el poco seguimiento que el padre realiza de la actividad escolar de los hijos.
Martín, J.C., Alemán, J.A., Marchena, R. y Santana, R. (2015)	El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar	Las variables que mejor predicen el buen rendimiento académico son: la supervisión educativa de los padres, un alto nivel de estudios de la familia, que la madre disponga de competencia para organizar el escenario educativo familiar así como competencia educativa, que el padre trabaje y que se sea chica. Las variables que predicen el bajo rendimiento son: el control parental negativo en el que los/las hijos/as están obligados a contar a sus padres/madres lo que hacen y no a decirlo espontáneamente, la comunicación violenta con el padre y el miedo a comunicarse con éste.
Mendoza, M.E. y Barcia, M.F. (2020)	Las relaciones familiares y rendimiento académico en estudiantes de educación Básica.	Los factores que inciden en la funcionalidad familiar y en el rendimiento de esta tipología familiar son las relaciones familiares conflictivas, problemas en comunicación intrafamiliar y poco apoyo por parte de las familias hacia los hijos.
Rodríguez, A.D., Castaño, J.C., Corral, K.E. y García, M.M.J. (2020)	Familia, escuela y sociedad: estrategias para denotar los problemas de comportamiento académico en instituciones de educación básica	Estudio de caso de asolescente que vive con su madre y la pareja de ella. En su investigación, se asocia el bajo rendimiento académico con factores como el contexto familiar-social, el comportamiento adolescente, el abandono parental y las relaciones intrafamiliares conflictivas.
Serrano, B.F. y Rodríguez, M.P. (2016)	Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes	Los resultados referentes a un bajo rendimiento académico son debido a problemas emocionales de los padres, al divorcio y a conflictos en la comunicación intrafamiliar.

Tabla 2. Factores implicados en el rendimiento académico de adolescentes de familias reconstituidas.

5. Conclusiones.

Las familias reconstituidas han crecido en los últimos años a nivel social y posiblemente seguirán creciendo en la medida en la que los divorcios también aumenten. Por ello, se hace imprescindible continuar con investigaciones que arrojen cierta luz para comprender mejor el funcionamiento de estas e incidir en aspectos relevantes que mejoren la dinámica familiar.

Esta investigación pretendía conocer qué factores estaban implicados en el rendimiento académico adolescente de las familias reconstituidas. Tras una exhaustiva revisión bibliográfica se puede concluir lo que a continuación se relata.

En primer lugar, la mayoría de los estudios muestran que el factor socioeconómico es determinante, por lo tanto, se podría contemplar el que el estado dotase de ayudas económicas a aquellas familias reconstituidas en las que el nivel económico sea bajo.

En segundo lugar, las relaciones y dinámicas familiares de las familias reconstituidas influyen en el rendimiento académico de los adolescentes, por lo que seguir trabajando el acople de

estas familias y la integración de los roles podría resultar beneficioso para los adolescentes. Investigaciones previas indican que los adolescentes se integran mejor cuando la relación que se establece con la nueva figura es más cercana a una amistad que a la propia parentalidad, por lo que sería conveniente que las nuevas figuras parentales estuviesen informadas acerca del rendimiento académico de los menores, y que si bien no entraran tanto en aspectos relacionados con la disciplina académica, sí pudieran fomentar la celebración de logros y la valoración del esfuerzo, ya que esto ayudaría tanto a la vinculación interpersonal como a la motivación académica. En este sentido, sería bueno que los centros educativos acogiesen e implicasen a todos los miembros de la familia.

Por último, los conflictos entre los padres de los adolescentes que no han sido resueltos, influyen directamente sobre el rendimiento académico de los menores, y además dificulta la nueva constitución familiar. Promover programas que reduzcan el conflicto entre los progenitores y que aboguen por una coparentalidad compartida podría reducir el bajo rendimiento académico de los adolescentes de familias reconstituidas.

En este sentido son muchas las líneas de investigación que se podrían abrir para seguir ahondando en el funcionamiento de las familias reconstituidas, así como en el desarrollo adolescente.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *5*(3), 293-311.

Amador, J.D., González, C.A., Arias, M.P. y Carvajal, M.G. (2020). Entorno familiar y deserción escolar: el caso Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, *34*(1), 139-154.

*Bernal, R.I. (2017). *El rol colaborador de los padres de enseñanza media del Liceo Ruiz Tagle de Santiago de Chile, en el proceso de aprendizaje de sus hijos*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá de Henares]. http://hdl.handle.net/10017/37606

Carrillo, E., Pérez, G., Laca, F. A. y Luna, A. C. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de educación y desarrollo, 55*, 33-40.

*Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, *19*(61), 569-597.

Espinar, I. (2016). Familias reconstituidas: retos y fortalezas. 923-933.

Espinar, I., Carrasco, M. J., Martínez, M. P. y García-Mina, A. (2003). Familias reconstituidas: Un estudio sobre las nuevas estructuras familiares. *Clínica y Salud, 14*(3),301-332. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/31881/Rodriguez%20Garcia%2c%20Lucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Evans, M. D. R., Kelley, J. y Wanner, R. A. (2001). Educational attainment of the children of divorce: Australia, 1940–90. *Journal of Sociology, 37*(3), 275-297. doi:10.1177/144078301128756346

Fernández, P. y Bogino, M. (2016). Familias difusas y confusas: visibilidad y reconocimiento en las nuevas formas de parentalidad. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, *6*, 89-113.

Ganong, L. y Coleman, M. (2017). *Stepfamily Relationship. Development, dynamics and intervention* (2ª Edición). Springer

*Gómez, E. M., Castillo, I. y Cogollo, Z. (2013). Predictores de disfunción familiar en adolescentes escolarizados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *42*(1), 72-80.

Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S. y Delfederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Revista REDES*, *41*.

*Jensen, T.M., Lippold, M.A., Mills, R. y Fosco, G. (2018). Stepfamily Relationship Quality and Children's Internalizing and Externalizing Problems. *Family Process, 57,* 477-495.

Malca, A. y Rivera, L. (2019). Clima social familiar ¿Qué relación tiene con el autoconcepto en adolescentes del Callao? *CASUS: Revista de investigación y casos en salud*, *4*(2), 120-129.

*Marí, M. y Marí, P. (2010). Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales. *Revista de Estudios de Juventud, 90,* 161-179.

*Martín, J. C., Alemán, J. A., Marchena, R., y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *19*(3), 246-263.

*Mendoza, M. E. y Barcia, M. F. (2020). Las relaciones familiares y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Dominio de las Ciencias, 6*(3), 378-394

Morales, L. A., Morales, V. y Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional, Ejemplar*, *15*.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez, I., Jiménez, A., García, I., Moreno, C., Paniagua, C., Villafuerte, A., Ciria, E., Morgan, A. y Leal, E. (2018). La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. *Resultados del Estudio HBSC*.

Orgilés, M., Johnson, B., Huedo, T. y Espada, J. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(1), 57-72.

Rivas, A. M. (2008). Las nuevas formas de vivir en familia: el caso de las familias reconstituidas. *Cuadernos de Relaciones Laborales, 26*(1), 179-202.

Rivas, A. M. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia, 12*(2), 29-41. doi :10.5218/prts.2012.0042

*Rodríguez, A. D., Castaño, J. C., Corral, K. E. y García, M. M. J. (2020). Familia, escuela y sociedad: estrategias para los problemas de comportamiento académico en instituciones de educación básica. *Magíster*, *3,* 437-447.

Rodríguez, L. (2019a). *Efectos de la formación de una familia reconstituida sobre el adolescente.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad COMILLAS]. http://hdl.handle.net/11531/31881

Rodríguez, M. (2019b). *Parentalidad y dificultades en familias reconstituidas.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad COMILLAS]. http://hdl.handle.net/11531/31886

Saint-Jacques, M. C. (2009). La diversidad de trayectorias de recomposición familiar. *Revista de Antropología Social, 18*(1), 187-219.

Sanz, J. I. (2020). *Retos de las familias reconstituidas y claves para superarlos.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad COMILLAS]. http://hdl.handle.net/11531/41358

*Serrano, B. F. y Rodríguez, M. P. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, *7*(1), 235-256.

Sweeney, R. B. y Bracken, B. A. (2000). Influence of Family Structure on Children's Self-Concept Development. *Canadian Journal of School Psychology*, *16*(1), 39-52. doi:10.1177/082957350001600103

Principios generales de actuación para el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Educación Física en Primaria.

Sebastián López-Serrano. Universidad de Jaén (España).
Alba Rusillo-Magdaleno. Universidad de Jaén (España).
Emilio J. Martínez-López. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción.

Dentro de la normativa vigente, destaca el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que es un marco educativo basado en la investigación en las ciencias del aprendizaje, incluida la neurociencia cognitiva, que guía el desarrollo de entornos de aprendizaje flexibles y espacios de aprendizaje que pueden adaptarse a las diferencias de aprendizaje individuales del alumnado. El DUA debe garantizar una efectiva educación inclusiva permitiendo el acceso al currículo. La atención a la diversidad, así como dicha inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), hace necesaria una formación y actualización constante de los docentes y Centros educativos para un adecuado trato y desarrollo de todo el alumnado. En este sentido, la Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su "Título II. Equidad en la Educación", en el "Capítulo I. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo", cuatro secciones:

- Sección primera. Alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales
- Sección segunda. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales
- Sección tercera. Alumnos con Integración Tardía en el Sistema Educativo Español
- Sección cuarta. Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje

Dentro de la sección primera, en el Artículo 73. Se define al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) como "*aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo*". Indica también que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

Según Temple-Grandin, profesora de la Universidad de Colorado: "*En la educación especial, se hace demasiado hincapié en el déficit y no en la fuerza*". A lo largo del presente capítulo, se destaca una serie de medidas para intentar afrontar de manera correcta y justificada la atención a la diversidad dentro de la asignatura de Educación Física, sobre todo en alumnado con discapacidad visual y discapacidad auditiva, permitiéndole disponer de las adaptaciones necesarias y brindándole igualdad de oportunidades. Todo mediante una metodología

inclusiva, globalizadora y participativa. LePage-Plante, una educadora estadounidense experta en educación especial, indicó que: "*En la educación de hoy en día ya no debe primar la diferenciación, el estigma ni ponen de relieve las discapacidades, sino que debe brindar oportunidades para encontrar el éxito general en el aula*".

El presente capítulo, tiene como objetivo mostrar una serie de medidas de actuación para alumnado con necesidades educativas especiales, a través de una aproximación teórico-normativa y centrados posteriormente en la discapacidad visual y la auditiva.

2. ¿Qué es la diversidad?

La diversidad es una de las características más peculiares del ser humano. Entendemos por diversidad como el conjunto de factores genéticos, físicos, sociales y culturales que hacen que cada individuo presente unas características únicas (Arnaiz-Sánchez, 2019). La LOMLOE establece que nuestro sistema educativo debe ser inclusivo, garantizando la equidad en el acceso, permanencia y búsqueda del mayor éxito de todo el alumnado. Por lo cual, nuestro sistema educativo está basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y favorecedor del desarrollo humano.

A lo largo de este capítulo, estableceremos principios básicos de actuación en función de las NEE seleccionadas (discapacidad visual y auditiva) dentro del aula de Educación Física. Para ello, tendremos presente la Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, así como las Instrucciones del 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

3. Principios generales para el área de Educación Física.

Dentro del área de Educación Física, es preciso determinar de forma específica los principios de actuación. En base a la LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, la Orden de 15 de enero de 2021, las Instrucciones del 8/3/2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del acneae y organización de la respuesta educativa, la Resolución de 20 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, la Instrucción de 12 de mayo de 2021, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, o la Aclaración de 3 de mayo de 2021 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a los programas de atención a la diversidad establecidos en las Órdenes de 15 de enero de 2021, algunos ejemplos podrían ser:

- Plantear las sesiones de manera que se estimule el deseo de aprender y se valore el esfuerzo frente al resultado, sesiones en las que se consiga progresivamente que los sujetos disfruten practicando y aprendan a aceptar la inestabilidad de los resultados motores, es decir, no siempre se consigue el resultado esperado, pero no por eso debemos dejar de intentarlo.
- Valorar que en las sesiones se acepte el error en el proceso de aprender, y en las que tengan reconocimiento los progresos, contribuyendo a elevar el sentimiento de competencia y el autoconcepto.
- Promocionar la motivación intrínseca y utilizar con cautela la motivación extrínseca.

- Incitar a que despierte en ellos el deseo de dominar las tareas, más que el deseo de competir directamente con sus compañeros.
- Plantear tareas posibles de conseguir.
- Promover la cooperación antes que la competición.
- Se debe crear cuanto antes un clima adecuado de aceptación normal, de agradable convivencia.
- Es fundamental hacerles adquirir una percepción lo más fiel posible de sí mismos, pues partiendo de este conocimiento ser más fácil elaborar una correcta representación del mundo que le rodea.
- Se trata de lograr la aceptación de sí mismos como condición previa para adquirir un equilibrio emocional, afectivo y social adecuado.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la relajación ya que acumulan habitualmente más tensión y conflicto que el resto de compañeros.

Aplicaciones generales a nivel de aula para el alumnado con NEE:

- Evitar ejercicios no saludables, o sobrecargar.
- Trabajar principalmente el fortalecimiento muscular y elasticidad.
- Trabajos de coordinación y equilibrio.
- Educación postural y el esquema postural
- Trabajo de las cualidades físicas.
- Seguridad. Todos los espacios tienen que ser seguros (empezar la sesión siempre en el mismo sitio, que el alumno conozca bien el material y dónde está, no dejar obstáculos en lugares de paso, evitar la posición intermedia de las puertas, etc.).
- Evitar y controlar el ruido ambiental, entorno bien iluminado y objetos de referencia.
- Aumentar las explicaciones verbales y colocarnos donde se nos oiga.
- Planificar situaciones que garanticen el intercambio comunicativo.
- Incrementar actividades que impliquen el contacto físico (dar la mano), trabajo en pequeños grupos, etc.

4. Ejemplos para algunas necesidades educativas especiales (discapacidad visual y auditiva).

Entre las NEE que nos podemos encontrar, para el presente trabajo destacamos las medidas para alumnado con discapacidad visual y auditiva, para el área de Educación Física:

A) Discapacidad Visual .

Ceguera o disminución visual grave en ambos ojos con la mejor corrección óptica y con implicaciones importantes en el aprendizaje escolar. La visión en ambos ojos reúne, al menos, una de las siguientes condiciones: agudeza visual igual o inferior a 0'3 obtenida con la mejor corrección óptica posible y/o campo visual menor o igual a 10 grados. A efectos de clasificación se considerarán dos grupos: Ceguera (ausencia total o casi total de visión) y Baja visión (resto de los casos, siempre que reúna los requisitos establecidos con carácter general).

Principales dificultades a nivel motriz:

- Deficiencias en la organización del esquema corporal.
- Anomalías en la marcha (piernas excesivamente separadas).
- Insuficiente equilibrio.
- Deficiente coordinación dinámica general.
- Alteraciones posturales (poca movilidad de cabeza, rigidez de nuca y cuello).
- Alteraciones del tono muscular (hipotonía).
- Escasa orientación espacial.

- Dificultad en el establecimiento de la lateralidad. Aplicación a nivel de aula:
- El alumno debe conocer muy bien el espacio.
- No dejar obstáculos en lugares de paso.
- Delimitar el campo con cuerdas o cinta adhesiva para que el alumno perciba con los pies donde termia el campo, el lugar de lanzamiento, etc.
- Los suelos no deben ser deslizantes.
- Realizar las sesiones en el mismo lugar. En caso de realizar la sesión en un sitio nuevo, realizaremos previamente un reconocimiento del terreno con él.
- El alumnado debe conocer muy bien el material y conocer donde estaba ubicado.
- Las puertas deben estar abiertas o cerradas ya que se pueden generar accidentes si se encuentran a medias.
- Para los alumnos con resto de visión utilizaremos materiales con contrastes de colores: rojo, blanco y negro.
- Trabajar actividades de percepción táctil y auditiva.

Actividades:

- Utilizaremos al alumno con NEE para algunos ejemplos.
- No le haremos esperar mucho tiempo y le daremos prioridad de actuación.
- Lanzamientos: se le ayudará en la colocación previa del cuerpo.
- Saltos: con anterioridad marcará la dirección a seguir con sus brazos que los extenderá hacia delante. El alumno que actúa de guía estará delante hablando o tocando las palmas para que sepa la distancia.
- Carreras largas: estará agarrado a su compañero que actúa de guía con una cuerda de acompañamiento y lo más corta posible.
- Carrera corta: utilizaremos la voz, palmas o percusión para orientar.

Alumno guía:

- Ofrecerle el brazo flexionado para que el alumno con discapacidad visual apoye su mano y muñeca sobre tu antebrazo. Dependiendo de la altura esa mano puede ir en el hombro, si es más alto o en la muñeca si es más bajo. Siempre iremos ligeramente por delante de él.
- Si ha de sentarse en un banco, silla, indicarle su posición poniendo en contacto una mano del alumno con discapacidad visual ayudada con el respaldo o el brazo del asiento.
- Al subir o bajar escaleras se lo indicaremos.
- Para juegos y deportes, el alumno guía estará fuera del campo y dar indicaciones como: ir a la derecha, stop, lanzar, etc.

B) Discapacidad Auditiva

Pérdida auditiva que implica un déficit importante en la comunicación y en el acceso al lenguaje. A efectos de clasificación se considerarán dos grupos: Hipoacusia: Leve, Moderada o Grave; y Sordera: Más 70 db.

Principales dificultades a nivel motriz:

- Alteraciones del equilibrio estático y dinámico (debido a los problemas vestibulares).
- Retraso de la marcha con lo que suelen arrastrar los pies al andar (no escuchan sus pasos al andar).
- Déficit en movimientos simultáneos y velocidad de reacción.
- Dificultades en el control postural y control segmentario.
- Trastornos de la percepción y control del propio cuerpo.

Aplicación a nivel de aula:

- Controlar el ruido ambiental. El sonido con los audífonos queda amplificado.
- Aplicar estrategias para conseguir silencio para que la información sea bien recibida.

Actividades:

- Realizar juegos y actividades que permitan al resto de compañeros comprobar y valorar las posibilidades y limitaciones de sus compañeros con discapacidad.
- Plantear actividades donde el alumno con discapacidad sea protagonista. Por ejemplo, realizar mímica, todos hablando mediante gestos.
- Anticipación de actividades de forma oral o escrita.
- Dar por escrito cambios de normas y reglas. Si se dan de forma oral debemos asegurarnos de que las ha entendido.
- Utilizar señales visuales y gestuales y no sonoras.
- Utilizar frecuencias graves para trabajar el ritmo.

5. Conclusión.

A lo largo del presente capítulo, se muestra cómo debemos trabajar la EF desde un punto de vista inclusivo, valorando y brindando oportunidades a todo el alumnado, e interviniendo de forma específica en quien lo necesite, en este caso enfocados al alumnado con discapacidad visual y auditiva. La atención a la diversidad, así como la inclusión del ACNEAE, y más concretamente los alumnos con NEE, hace necesaria una formación y actualización constante para el adecuado trato y desarrollo de todo el alumnado: "*La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón*" (Howard G. Hendricks).

Referencias bibliográficas.

Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia

LEY Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA.

ORDEN de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

INSTRUCCIONES del 8/3/2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. BOJA.

RESOLUCIÓN de 20 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se establece la convocatoria, organización y funcionamiento del Programa de Profundización de Conocimientos "Andalucía Profundiza", en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte, para el curso 2021/2022.

INSTRUCCIÓN de 12 de mayo de 2021, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se dispone la celebración del Día Internacional de las Familias en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

ACLARACIÓN de 3 de mayo de 2021 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a los programas de atención a la diversidad establecidos en las Órdenes de 15 de enero de 2021 para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Sentirnos: Programa de educación socioemocional.

Javier Sancho Fuertes. Universidad de Navarra (España).

Alejandra Lence Tallón. Universidad de Navarra (España).

1. Introducción.

Tradicionalmente, la educación se enfocaba en la transmisión de conocimientos teóricos, siendo la cognición el elemento prioritario y más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el siglo XX, comienza a experimentar un interés creciente el papel que desempeñan las emociones en la educación, superando así la dicotomía cognición-emoción. Tras décadas de investigación y estudio, las emociones se han convertido en un aspecto imprescindible para alcanzar una formación integral de los alumnos.

Con el fin de favorecer la incorporación de las emociones como un tema transversal en la escuela, el presente trabajo se ha ocupado de la elaboración de un programa de Educación Socioemocional. Este lleva por nombre *Sentirnos*. Tiene como objetivos desarrollar las competencias emocionales y sociales del alumnado al mismo tiempo que fomentar los procesos de inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica centrada en el campo de las emociones en orden a elaborar un marco teórico que sustente esta propuesta. Un marco basado en tres líneas de investigación: la Inteligencia Emocional, la Educación Emocional y la Educación Socioemocional. Además, por tratarse de un programa destinado también al alumnado con autismo, se realizará una breve aproximación a este trastorno. Finalmente se estudia la relación entre las variables Educación Socioemocional e inclusión. Todo ello ha servido como sustento de nuestra propuesta.

Sentirnos es el punto de partida. Aspiramos al diseño futuro de un programa de mayor envergadura que comprenda toda la etapa de Educación Infantil.

2. Antecedentes y estado actual del problema.

2.1. Inteligencia Emocional y Educación Emocional.

Son numerosos los autores que han abordado el concepto Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE) y realizado sus propios modelos y teorías. La principal diferencia radica en cómo se concibe la IE: como rasgo o como capacidad. Una distinción basada en el método empleado para medir dicho constructo (Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007): autoinformes y test de rendimiento, respectivamente.

Autores referentes son Salovey y Mayer (1990-1997), quienes conciben la IE como un rasgo o habilidad relacionado con la cognición. Estructuran su modelo en cuatro ramas o bloques de capacidades. También destacan Howard Gardner (1993) y Daniel Goleman (1995). Ambos la conciben como una capacidad relacionada con la cognición, hablando así de Inteligencias Múltiples y de un modelo basado en competencias, respectivamente. Quien elabora también

un modelo de cinco componentes es Bar-On (1997). Autor coetáneo de los anteriores cuyas aportaciones merecen ser destacadas.

Estrechamente ligada a la IE se encuentra la Educación Emocional (a partir de ahora, EE). Se presenta como una psicopedagogía que busca dar respuesta a las demandas sociales que no son atendidas adecuadamente por las materias ordinarias que se enseñan en las escuelas (Bisquerra, 2010). Es el propio Bisquerra (2005) quien realiza una definición de este concepto, delimitando la EE como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona.

2.2. Educación Socioemocional.

Junto con la IE y la EE, aparece el concepto de Educación Socioemocional o, en inglés, *Social and Emotional Learning* (a partir de ahora, SEL). Una educación cuyo objetivo es desarrollar las competencias sociales y emocionales de los alumnos (Hennessey y Humphrey, 2020).

Una competencia socioemocional que se define como la capacidad para interactuar con los demás, manejar y controlar los procesos cognitivos, regular las emociones y conducta propias, así como motivarse, lograr las metas propuestas, resolver problemas y comunicarse de forma asertiva (Ahmed et al., 2020). Todo ello, prosiguen los autores, contribuye a un desarrollo humano integral, es decir, en sus ámbitos cognitivo, físico y comunicativo. Una promoción como resultado de su bienestar personal y social (Pérez-González, 2019).

Uno de sus principales referentes a nivel mundial es la organización CASEL o *Collaborative to Advance Social and Emotional Learning*, fundada en 1994 por Goleman et al. Esta organización tiene como objetivo lograr el desarrollo socioemocional y cognitivo de sus alumnos (Weissberg *et al.*, 2015). Para ello, han diseñado su propio modelo SEL, basado en cinco tipos de competencias cognitivas, afectivas y de comportamiento (CASEL, 2020):

- Conciencia de sí mismo: habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos, y valores y cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos.
- Autogestión: las habilidades para manejar las propias emociones, pensamientos, y comportamientos de uno de manera efectiva en diferentes situaciones y para lograr metas y aspiraciones.
- Conciencia Social: capacidad a comprender las perspectivas y empatías con los demás, incluyendo aquellos de diversos orígenes, culturas, y contextos.
- Habilidades sociales: capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para navegar eficazmente en entornos con individuos y grupos.
- Toma de decisiones responsable: capacidad para tomar decisiones y elecciones constructivas sobre el comportamiento personal e interacciones sociales en diversas situaciones.

Son múltiples las razones para introducir la enseñanza emocional en las aulas a pesar de los inconvenientes o barreras existentes. Los beneficios de la EE y SEL en la escuela han sido validados por varios estudios, los cuales postulan que éstos se relacionan con variables como la salud mental, la adaptación social o el rendimiento académico (Garaigordobil, 2018). En cambio, en este artículo también se pone énfasis en que la IE se relaciona con una mejora en los siguientes aspectos: conductas sociales positivas (Estrada y Moliner, 2016; Garaigordobil y Peña, 2016; Li et al., 2016); empatía, control de la ira, felicidad, control de la ira y estabilidad emocional (Garaigordobil y Peña, 2016); resolución de conflictos (Kumari, 2015); y rendimiento

escolar (Akbaribooreng et al., 2015; Bisquerra, 2015; Costa y Faria, 2015; Cleary et al., 2018; Caso et al., 2019), entre otros.

Sin embargo, para un correcto tratamiento de la competencia socioemocional se requiere de una programación. Se ha constatado que estos programas precisan de tres puntos clave para asegurar su éxito: 1) una combinación de técnicas focalizadas en la instrucción en habilidades sociales y emocionales, y en la creación de un ambiente adecuado para este aprendizaje; 2) aplicar un programa caracterizado por SAFE: *sequenced*, *active*, *focused* y *explicit*; y 3) ofrecer formación y apoyo al profesorado (O'Conner et al., 2017). Por ello, si se cumplen estos puntos se puede concluir que el programa es una correcta metodología para la enseñanza de la IE.

Estos son algunos de los programas que se han diseñado e implementado en materia emocional: Programa JUEGO (Garaigordobil, 2003-2007), Programa de asertividad y habilidades sociales PAHS (Monjas, 2007), Programa CONVIVIR (Justicia et al., 2008) o Programa de educación de las emociones: la convivencia (Mestre et al., 2012).

3. Educación Socioemocional e inclusión.

La diversidad es una realidad inherente a las personas resultado de su naturaleza. Tenemos rasgos en común que nos igualan como seres humanos, pero diferencias individuales en cuanto que seres únicos que somos (Quesada, 2020). Aspiramos a una educación regida por el principio de inclusividad que atienda a la diversidad, respete las características individuales y trate de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Tur-Porcar et al., 2021).

Bajo esta premisa, SEL se presenta como eje vertebrador de una educación inclusiva, pues incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales (Tur-Porcar et al., 2021). Estas autoras recogen que SEL, a nivel individual, incrementa las habilidades sociales y favorece la resolución de conflictos (Izard, 2002) y, a nivel grupal, crea entornos seguros y afectivos (Hawkins et al., 2004; Portnow et al., 2018). Por ejemplo, estudios como los de Rodríguez (2008) han expuesto que las competencias emocionales son necesarias entre los alumnos con discapacidad intelectual, ya que les permiten aprender a adaptar sus emociones tanto al entorno que les rodea como a las personas presentes en este entorno.

Centrándonos en el Trastorno del Espectro Autista, la Asociación Americana de Psicología (APA) define el Trastorno del Espectro Autista como un trastorno neurológico caracterizado por deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Hernández (2018) expresa la necesidad de estimular las competencias emocionales en casos de autismo, ya que esto favorece su capacidad para actuar en los contextos familiar, escolar y social.

Atender a la diversidad implica favorecer los procesos de inclusión, evitando la discriminación y segregación del alumnado por sus características personales. Para esta cuestión, SEL se convierte en una herramienta de gran potencial educativo, pues contribuye al desarrollo de la empatía, respeto, tolerancia y colaboración, valores indispensables en estos procesos.

4.Propuesta de intervención

4.1. Origen y presentación del programa.

Sentirnos es un programa de Educación Socioemocional destinado a los alumnos de 3º de Educación Infantil, con una edad comprendida entre los 5 y 6 años. Se ha optado por estos años, ya que se produce una transición desde una personalidad impulsiva y egocéntrica a una responsable, respetuosa y socialmente integrada. Comienzan a tomar conciencia de sus emociones, aprendiendo a reconocerlas, regularlas y expresarlas.

Surge con el objetivo de desarrollar las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Infantil al mismo tiempo que favorecer la inclusión del alumnado con autismo en el aula.

Por tratarse de un programa que tiene como destinatarios a los alumnos de 3º de Educación Infantil, se han creado unos personajes denominados *Emocionicos* con el fin de dar unidad y hacerlo más atractivo para ellos. Estos son una representación de las emociones que vamos a trabajar (Figura 1).



Figura 1. Emocionicos. Nota: elaboración propia.

Para su diseño y elaboración se ha tomado como referencia el modelo elaborado por CASEL (2020), que se basa en las siguientes competencias: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable.

Se podrían diferenciar así dos líneas de trabajo: la emocional y la social. Respecto a la primera, se comienza abordando la percepción, identificación y comprensión de las emociones, para finalmente trabajar su regulación. En cuanto a las habilidades sociales, partimos de la conciencia social y empatía para continuar con las relaciones interpersonales con los demás. Finalmente, se aborda una toma de decisiones responsable con base en las competencias emocionales y habilidades sociales adquiridas.

4.2. Profesores y familias.

Este programa comprende también la formación de los docentes y la participación de las familias, ya que son miembros que desempeñan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

La formación de los profesores constituye un factor esencial en el desarrollo de cualquier programa. Razón por la cual los docentes deben formarse en primer lugar para después saber aplicarlo adecuadamente en la práctica. Esta formación requiere: tomar conciencia de sus emociones, identificarlas y regularlas, así como establecer relaciones de seguridad con sus alumnos. Para lograrlo, se realizará una reunión inicial y formativa en materia SEL.

Por su parte, la familia es fuente de influencias. Es en su seno donde surgen y comparten emociones, convirtiéndose en la primera escuela emocional del infante. Por tanto, la presencia y participación de los progenitores es clave. Se busca que los contenidos abordados en el aula se aborden también en casa. Para ello, se ha elaborado, por un lado, una lista de libros de temática emocional y, por otro, se les entregará un documento que contiene diversas actividades para que las familias puedan continuar trabajando con sus hijos.

4.3. Programa para los alumnos.

4.3.1. Objetivos.

A partir de lo expuesto por el Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establecen el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra, se han seleccionado los siguientes objetivos generales.

A partir de estos, se han elaborado los objetivos específicos propios del programa que pueden observarse en la Tabla 1.

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
1. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros. 2. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. 3. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. 4. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.	1. Conocer el significado de las emociones y sus características. 2. Distinguir las emociones atendiendo a su significado y formas de expresión. 3. Tomar conciencia de las propias emociones. 4. Favorecer el reconocimiento de las emociones en los demás. 5. Expresar las emociones haciendo uso del lenguaje oral, corporal y artístico. 6. Adquirir estrategias de autorregulación emocional. 7. Aprender a valorar las emociones de los demás. 8. Desarrollar habilidades de relación interpersonal. 9. Desarrollar conductas de apoyo, colaboración e inclusión. 10. Desarrollar un sentido de pertenencia al grupo-clase mediante el establecimiento de relaciones de afecto positivas entre iguales

Tabla 1. Objetivos generales y específicos del programa.

4.3.2. Metodología.

Sentirnos es un programa que concibe al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Siguiendo los principios del constructivismo, consideramos que el ser humano no es un vacío que llenar. El alumnado cuenta con unos conocimientos previos que deben ser evaluados y tomados como el punto de partida. Después deben desempeñar un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje, estableciendo relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los nuevos. Buscamos fomentar así un aprendizaje significativo en el que sea el alumno quien seleccione, organice e integre el conocimiento. Para lograrlo, se dispondrán de los medios y herramientas necesarios para facilitar este proceso de construcción.

Un aprendizaje que además debe ser individualizado. Es esencial respetar los ritmos madurativos y las formas de aprender. Cada alumno aprende de una determinada manera, por lo que este programa busca proporcionar estrategias metodológicas que estimulen las potencialidades de cada uno. Por ello, se ha optado por el empleo de recursos y dinámicas adaptados basados en imágenes, cuentos, vídeos y dibujos. Se busca en todo momento un aprendizaje accesible, lúdico y en equipo.

Optamos por los cuentos porque se consideran un factor clave en la Educación Socioemocional, ya que, por medio de la esta metodología, los alumnos son capaces de reconocer y comprender las emociones en ellos mismos y en los demás, gracias a los personajes de la historia. Los cuentos también brindan la oportunidad de desarrollar aspectos tales como: representación teatral, secuenciación temporal, creatividad, expresión emocional,

entre otros. Muy relacionada con los cuentos, el teatro es otro de los ejes que vertebran este programa. La técnica de la interpretación supone una manera de observar y representar situaciones de la vida diaria de los niños en las que se ponen de manifiesto explícito las emociones. La principal diferencia con el cuento es que supone una metodología más vivencial y participativa.

Además, un factor clave es el juego y el carácter lúdico de las actividades. El juego es una capacidad universal e innata que todos poseemos. De esta manera constituye un instrumento privilegiado para lograr desarrollar el pleno potencial de nuestro alumnado y fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje. Todo ello fomenta el establecimiento de un clima de aula positivo para la expresión de sus emociones y experiencias.

Al tener este programa como uno de los objetivos de aprendizaje las habilidades sociales, se pone especial énfasis en el trabajo en equipo y colaboración, tanto a nivel de grupo-aula como en grupos reducidos. Se busca que desarrollen un sentido de pertenencia al grupo, al mismo tiempo que establecen las bases del trabajo en equipo y aprenden valores como el respeto y el compañerismo.

Una expresión de este trabajo en equipo se fundamenta en la rutina de la asamblea. Se trata de un espacio en el que los niños pueden conversar y compartir sus pensamientos, impresiones o ideas con los demás. Su viabilidad dependerá de que se propicie un clima de aprendizaje, confianza y seguridad, donde los alumnos se sientan cómodos para expresarse.

Finalmente, es esencial que el docente asuma un rol de guía y ejemplo en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe reforzar a sus alumnos y fomentar su participación e interés hacia las actividades que se han planteado, al mismo tiempo que asegura un entorno basado en la libre aceptación de todos ellos. A pesar de que se sitúa en un segundo plano, su papel es de gran importancia pues dota a los alumnos de las herramientas necesarias para su aprendizaje.

4.3.3. Adaptaciones al autismo.

En este programa, se ha optado por una enseñanza estructurada que se basa, siguiendo a Rivière (1981), en las siguientes medidas:

- Adaptación del aula, con espacios diferenciados y estructurados donde se realicen las actividades: alfombra o similar para la asamblea, mesas de trabajo para las labores de equipo y rincón para las producciones relacionadas con las emociones.
- Elaboración de una agenda visual, donde aparecerán representados con imágenes reales cuándo se va a llevar a cabo la sesión de las emociones y qué actividades van a realizarse. Todas las claves visuales serán explicadas con anterioridad al alumno por parte del docente.
- Las sesiones se han estructurado de manera rutinaria. De esta manera se busca que el alumno cuente con una anticipación de qué va a suceder. Esto se complementa con la agenda visual.
- Material ordenado y previamente preparado con anterioridad en función de lo que se vaya a emplear en el aula. Es conveniente que además cuente con un orden en función de cuándo se vaya a usar. También, las imágenes empleadas en las actividades serán reales, al igual que los objetos o materiales empleados.

4.3.4. Actividades.

El programa se llevará a cabo durante el segundo trimestre del curso escolar. Se ha escogido este momento debido a que los alumnos cuentan con unos meses de trabajo previos que

favorecen la adquisición de un ritmo de trabajo que permite aprovechar al máximo los aprendizajes contenidos en las actividades. Cada sesión durará aproximadamente dos horas.

Se han establecido un total de 15 sesiones, con un promedio de 4 actividades por sesión. Estas sesiones cuentan con una estructura que se repite a lo largo de todas ellas:

1. **Lectura de un cuento** acorde con el contenido que se va a trabajar en orden a introducir el concepto que se va a trabajar y favorecer su reconocimiento y comprensión por parte de los alumnos.
   Por ejemplo: Sesión I (Presentamos las emociones): Se comienza con la lectura del cuento *El monstruo de colores*, de Anna Llenas, mostrando al mismo tiempo las imágenes de este. Una vez finalizada la lectura, se realiza una asamblea donde el docente les realice preguntas sobre la historia, profundizando en el aprendizaje. Para finalizar, se lleva a cabo una rutina de pensamiento (*Veo, pienso, me pregunto*) a partir de lo visto en el cuento.
2. **Actividades específicas** para cada sesión, trabajando los contenidos planteados para cada sesión. Es decir, cada emoción cuenta con unas actividades determinadas para abordar cada una de ellas, y para el desarrollo de las habilidades sociales se realizan diversas dinámicas concretas.
   Por ejemplo: Sesión III (Tristeza), Actividad 2 (¿Cuándo nos sentimos tristes?): Los alumnos, distribuidos en sus mesas de trabajo, dispondrán de diversos materiales de pintura. Con ellos, deberán dibujar en un folio un momento en el que se han sentido tristes.
3. **Ejercicio de relajación**, que lleva por título *¡Nos relajamos!* Esta actividad está destinada a que los alumnos adquieran estrategias y técnicas para relajarse. Se busca favorecer el control emocional por medio de la relajación, y que tomen conciencia de su propio cuerpo.
   Por ejemplo: Sesión IX (Contamos los unos con los otros), Actividad 4. El docente pedirá a los alumnos que se pongan por parejas. Deberán masajear a su compañero tratando de que se relaje. Transcurrido un tiempo, se intercambiarán los roles.

Además, en las sesiones relativas a las emociones, estas se dividen en dos días no consecutivos de la misma semana. En la primera, se llevará a cabo una aproximación a la identificación, reconocimiento y comprensión de la emoción. En la segunda sesión, denominada Parte B, se van a llevar a cabo dos actividades: un mural de las emociones y un teatro. Con esta parte se pretende no solo conozcan teóricamente la emoción, sino que pongan en práctica lo aprendido además de que fomenten su cohesión de grupo.

4.3.5. Organización del aula.

La distribución del aula es importante para la aplicación del programa. Se busca que cuente con una estructuración, con espacios delimitados para la asamblea (un espacio libre de objetos y con una alfombra de forma que dicho lugar sea confortable), trabajo individual (mesas de trabajo), trabajo en grupo (mesas de trabajo) y, especialmente, una sección del aula destinada a las emociones. En esta sección se podrán plasmar los trabajos realizados por los alumnos y guardar todo el material relativo al programa.

Para la realización de las actividades, se precisa de una Pizarra Digital Interactiva o las imágenes impresas de los cuentos que se van a trabajar; equipo de música u otro medio para reproducir canciones; material de dibujo; y material para las representaciones teatrales (disfraces, telas, máscaras, etc.).

En cuanto a los recursos humanos, las actividades están diseñadas para poder ser implementadas de forma autónoma por el docente del aula. Sin embargo, en caso de que fuera posible, sería enriquecedor la participación de otro profesor o profesora que acompañe al alumno con autismo en el desarrollo de las actividades individuales.

4.3.6. Evaluación y seguimiento.
Atendiendo al Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Formal de Navarra, la evaluación será formativa, continua y global, con la observación directa y sistemática como técnica principal. En consecuencia, se plantea una evaluación en tres momentos:

1. Evaluación Inicial: esta primera evaluación tiene como objetivo valorar el nivel en el que se encuentran los niños respecto a la Educación Socioemocional. Para ello, se ha diseñado una rúbrica de observación con base en los objetivos planteados para dicho programa. Esta rúbrica se aplicará también en la evaluación final.
2. Evaluación a lo largo del proceso: durante el programa, se va a llevar a cabo una evaluación formativa que consiste en la observación directa y sistemática del progreso de los niños. Por un lado, se ha elaborado una rúbrica a nivel individual tomando como referencia los criterios de evaluación expuestos por el Decreto Foral 23/2007, mencionados anteriormente. Por otro, hemos considerado relevante observar y registrar el clima de aula, pues permite obtener una idea aproximada sobre cómo está funcionando el grupo y detectar a tiempo situaciones problemáticas e intervenir en consecuencia. Para ello, se ha elaborado una rúbrica de observación grupal para el clima de aula. Además, se han estipulado tres reuniones con el profesorado a lo largo del programa. En estas se busca que compartan sus impresiones acerca de la puesta en práctica de las actividades y del progreso de los alumnos. De esta manera se busca obtener información sobre el propio programa y consecución de los objetivos propuestos.
3. Evaluación final**:** al finalizar el programa, para realizar una observación sistemática se aplicará la misma rúbrica que en el momento inicial en orden a comprobar el aprendizaje de los alumnos y la consecución de los objetivos programados. De esta manera, se pretende comprobar los resultados y la eficiencia del programa, que se encuentra abierto a mejoras.

5. Resultados esperados y conclusiones.

Esperamos que todos los alumnos obtengan una mejora en su CE o Cociente Emocional, aspirando a una correlación positiva entre el punto de partida y el de llegada al final del programa. En concreto, tomando como referencia el modelo empleado y las emociones trabajadas aspiramos a que el alumnado mejore en cuanto a:

- Reconocimiento y comprensión de las emociones propuestas tanto en ellos mismos como en los demás. Siendo además capaces de generalizarlas en distintos contextos basándose en su manifestación física y conductual.
- Autorregulación emocional, esto es, el manejo de las propias emociones en diferentes situaciones en orden a que no interfieran en la consecución de sus metas.
- Comprensión de las emociones de los demás, mostrando empatía hacia la situación emocional de los otros.
- Establecimiento de relaciones positivas con las personas de su entorno.
- Toma de decisiones responsable sobre su comportamiento con base en sus emociones propias y teniendo en cuenta también las de los demás.

El programa podría considerarse eficiente en caso de que haya servido para un desarrollo adecuado de su Inteligencia Emocional y el establecimiento de relaciones sociales positivas, evitando actitudes de exclusión o discriminación.

Una vez finalizada la elaboración de este trabajo y, tras un proceso de reflexión, podemos concluir que:

- Las habilidades y competencias socioemocionales juegan un papel crucial en orden a lograr un desarrollo evolutivo integral de los individuos.
- La importancia de abordar las emociones en la escuela. Es un aspecto que, en ocasiones, queda relegado a intervenciones puntuales o proyectos concretos.
- Todavía son necesarias numerosas mejoras en el sistema educativo para que se produzca la implementación de la EE o SEL en las aulas. Entre ellas es importante la implicación de las instituciones educativas, y de un reconocimiento a nivel legislativo que dote de mayor importancia a las emociones en el currículo.
- Trabajar las emociones no es un proceso sencillo, especialmente en Educación Infantil. Por este motivo, se precisa de una adecuada formación del profesorado en EE y SEL que comience desde la educación superior, en la universidad o formación profesional.
- Para trabajar con alumnos con TEA, es importante que las actividades que se lleven a cabo estén bien estructuradas, buscando una rutina que les permita anticipar qué va a suceder.
- Por último, no debemos olvidar el papel que juegan las familias en el desarrollo emocional de sus hijos. El seno familiar es el primer contexto en el que se aprende, por educación e imitación, aspectos afectivos y sociales. Por tanto, asegurar la formación y colaboración con las familias es un pilar fundamental para alcanzar el éxito.

En resumen, una adecuada Educación Socioemocional se convierte en un elemento de primera necesidad en cualquier etapa educativa. Todos los miembros de la comunidad educativa somos responsables y cooperadores necesarios para lograrlo. Por tanto, nuestra sensibilización y disposición debieran ser sustrato en la actividad profesional que estamos o vamos a realizar.

6. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

A lo largo del proceso de revisión bibliográfica y elaboración del programa, se ha podido constatar la creciente presencia de investigación educativa en materia emocional. Esto ha llevado a la elaboración de numerosos programas. Cabe destacar que, en los que se han encontrado, su diseño no comprende una actuación conjunta con el alumnado, por ejemplo, con TEA, sino que son programas específicos en ese caso. Tampoco se han encontrado numerosos estudios que pongan de relieve la relación entre inclusión y Educación Socioemocional. Se considera, por tanto, que la investigación futura pasa por elaborar programas inclusivos, que tengan ya en cuenta las posibles necesidades de todo el alumnado, abordando, en este caso, las emociones de forma conjunta y no por separado.

Referencias bibliográficas.

Ahmed, I., Binti, A., y Lee, M. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction, 13*(4), 663-676. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 19*(54), 95-114. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2126758&orden=0

Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2020). *Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* CASEL. https://casel.org/sel-framework/

Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, núm. 51, de 25 de abril de 2007 (pp. 1-24). http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29391

Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años*. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.* Pirámide. (Volumen 5)

Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y adolescencia. *Revista Del Consejo Escolar Del Estado, 5*(8), 107-127. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19391

Hennessey, A., y Humphrey, N. (2020). Can social and emotional learning improve children's academic progress? Findings from a randomised controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *European Journal of Psychology of Education, 35*(4), 751–774. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00452-6

Hernández, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación En Ciencias de La Salud (RIECS), 3*(2), 20-32. https://doi.org/10.37536/riecs.2018.3.2.88

Justicia, F., Benítez, J.L., Fernández, M., Fernández De Haro, E., y Pichardo, M.C. (2008). *Aprender a convivir: programa de prevención del comportamiento antisocial en educación infantil*. Cadernos de Psicoloxía, 32, 37-47.

Mestre, J. M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.

Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., y Malonda, E. (2012). *Programa de educación de las emociones: la con-vivencia*. Tirant lo Blanch.

Monjas, I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales PAHS*. CEPE.

O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., y Romm, H. (2017). *A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (Part 1 of 4). REL 2017-245.* Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572721.pdf

Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber, 10*(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.894

Quesada, A. C. (2020). La educación como derecho: desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida. *Pensamiento Actual, 20*(35), 55–64. https://doi.org/10.15517/pa.v20i35.44235

Rodríguez, M. (2008). Educar en las emociones: Un desafío hacia la integración. Avances en Psicología. *Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades 16*(1), 195-218. http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/revista2008.pdf

Tur-Porcar, A., Llorca-Mestre, A., y Mestre-Escrivá, V. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Revista Científica de Educomunicación, 29*(66), 45–55. https://doi.org/10.3916/C66-2021-04

Weissberg, R. P., Durlak, J., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present, and future. En Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. P. y Gullotta, T. (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp.3-19). Guilford Publications.

El papel de las emociones en el desarrollo del alumnado de Educación Secundaria.

José Alberto Gallardo-López. Universidad Pablo de Olavide (España).

Irene García-Lázaro. Universidad de Sevilla / Universidad Isabel I de Castilla (España).

1. Introducción.

Es innegable el interés que suscita, desde el ámbito educativo, el estudio de las emociones. Son muchas las investigaciones que centran su objetivo principal en cuestiones relacionadas con el mundo emocional, poniendo especial interés en indagar sobre cómo ayudan las emociones al bienestar personal y social. Específicamente se ha investigado sobre la inteligencia emocional (IE en adelante), que permite descubrir cuál es la causa de esas emociones y el motivo por el que se originan (Cecchini et al., 2018; García-Lázaro et al., 2019). Gardner (1983) fue el pionero en identificar la inteligencia emocional en dos categorías, por un lado, la intrapersonal y, por otro, la interpersonal. Estas dos categorías o dimensiones de la inteligencia emocional hacen referencia a la aptitud de las personas para dirigir sus acontecimientos en lo social y personal. Esta clasificación, que se estableció hace ya casi cuarenta años, está relacionada de manera directa con lo que hoy en día se define como IE.

Una de las primeras conceptualizaciones de la IE fue la realizada por Mayer y Salovey (1997), quienes la definieron como "la capacidad de percibir las emociones, de acceder a ellas y generarlas para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular la emoción de forma reflexiva para promover el crecimiento emocional e intelectual" (p. 5). Igualmente, Goleman (1996) interpreta la IE como la manera de relacionarnos con el contexto, adaptándonos, partiendo de nuestras emociones y nuestra aptitud para gestionarlas. Este autor señala cinco competencias claves vinculadas con la capacidad de automotivación, la empatía, el control de las relaciones interpersonales y la posibilidad de comprender y gestionar las propias emociones.

En este sentido, la IE resulta determinante en el contexto escolar, aunque durante mucho tiempo las instituciones educativas no han atendido correctamente a las necesidades emocionales que presentaba el alumnado (García et al., 2018; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2019). Parece evidente que en la actualidad los centros educativos están a favor de incluir las competencias emocionales en el currículum, suponiendo un proceso de aprendizaje continuo y un componente clave para favorecer el desarrollo integral y el progreso de los estudiantes (Bisquerra, 2012; Domínguez et al., 2022; Gallardo-Vázquez et al., 2021a, 2021b; Moscoso, 2019). Además, el reconocimiento y regulación de las emociones permitirá que el alumnado pueda convivir de forma exitosa en el entorno escolar, desarrollando comportamientos adecuados y posibilitando un equilibrio individual (Pulido y Herrera, 2017). Por esto, se hace necesario que los centros educativos trabajen en el desarrollo de la IE, permitiendo a los jóvenes reconocer y explorar sus emociones (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021), convirtiéndose en espacios adecuados para impulsar el desarrollo emocional. Estas competencias se irán adquiriendo de manera progresiva, iniciando al alumnado en la identificación de la emoción, para más tarde ahondar en su compresión y regulación.

Multitud de estudios relacionan la IE con distintas temáticas como el rendimiento escolar (Brouzos et al., 2014; Dolev y Leshem, 2017; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; MacCann et al., 2020; Perpiñá et al., 2021; Pulido y Herrera, 2017), bienestar personal (De Lange et al., 2014; Peláez-Fernández et al., 2021; Sánchez-Álvarez et al., 2015; Suárez y Martín, 2021), salud mental (Lizeretti y Rodríguez, 2011; Moeller et al., 2020), ajuste psicológico (Abella et al., 2019; Cañas et al., 2020; Gómez-Baya y Mendoza, 2018) y burnout académico (Fiorilli et al., 2020; Suárez y Martín, 2021; Supervía et al., 2020; Usán et al., 2020).

La literatura consultada ratifica que la IE es un elemento determinante en el ajuste psicológico de los adolescentes, haciéndose indispensable ahondar en los componentes que favorecen la autorregulación emocional. La adolescencia supone una etapa compleja, ya que se experimentan diferentes transformaciones a nivel físico, emocional y psicológico, siendo clave en el desarrollo emocional del sujeto (Gallardo-López, 2018; Vaquero-Diego et al., 2020). Al respecto Bar-On (2010) indica que la IE va en aumento con la edad, por la influencia de elementos sociales, afectivos, personales y psicológicos. En este sentido, actualmente, existen numerosas investigaciones que profundizan en el estudio de las emociones con el alumnado de Educación Secundaria, pretendiendo examinar las competencias socioemocionales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

El objetivo general de investigación se concreta en llevar a cabo un análisis descriptivo acerca de cómo los estudiantes de Educación Secundaria perciben, comprenden y regulan sus emociones. La intención es realizar una aproximación a la realidad emocional de estos jóvenes que, posteriormente, permita profundizar sobre la atención personalizada a las necesidades que presenten, en la búsqueda de una educación individualizada y de calidad. La selección de resultados presentados en este trabajo son parte de una investigación llevada a cabo durante el curso académico 2018/2019.

El instrumento que se ha utilizado es la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), que permite evaluar a una extensa población con una fiabilidad y validez oportuna (Gómez-Núñez et al., 2018; Pérez et al., 2020). Así pues, son numerosos los trabajos que emplean este cuestionario para analizar la IE en la población adolescente. Ejemplo de ello es la investigación realizada por Domínguez et al. (2022) quienes desean conocer las variables personales y escolares que están asociadas a la IE, o la investigación realizada por Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021) que analizan la relación existente entre IE, bienestar personal y acoso escolar.

Por su parte, Azpiazu et al. (2021) utilizan este cuestionario para tratar de reconocer los elementos que contribuyen a incrementar la satisfacción con la vida y, entre otros documentos de referencia, el trabajo de Portela-Pino et al. (2022), que tiene como objetivo delimitar las variables académicas, sociales y personales que influyen en la IE en población adolescente.

2. Metodología.

La perspectiva metodológica es de carácter cuantitativa. En la investigación realizada han participado 528 estudiantes de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, que pertenecen a centros públicos de Sevilla (España). La selección de los participantes fue no probabilística incidental, basada en la accesibilidad a los centros educativos públicos y a las características de interés de los jóvenes participantes en el estudio (edad comprendida entre los 14 y los 18 años, pertenecientes a 3º o 4º curso de E.S.O.).

2.1. Características de los participantes.

En la investigación han participado 260 chicas (49.2%) y 268 chicos (50.8%), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años ($\bar{x}$ = 15,17; σ = 0,97). El 56.6% de los estudiantes

pertenece a 3º de E.S.O. y el 43.3% a 4º de E.S.O. Por otro lado, indicar que la mayoría de los centros educativos participantes se localizan en zona urbana (84.8%).

2.2. Instrumento.

Para obtener los datos de investigación se ha utilizado el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Se trata de un instrumento que cuenta con 24 ítems, de respuestas tipo Likert con valoración ordinal de 1 "nada de acuerdo a 5 "totalmente de acuerdo", útil para recoger información descriptiva sobre la atención emocional, la claridad de sentimientos y la reparación emocional.

La capacidad de percibir las emociones (atención emocional) es una habilidad fundamental de la inteligencia emocional, ya que permite procesar la información emocional. En esta dimensión de análisis, se indaga sobre cómo los jóvenes participantes en el estudio piensan en su estado de ánimo, en sus sentimientos y la atención que prestan a este cometido. En definitiva, la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Acerca de la claridad emocional, es muy importante prestar atención a cómo estos jóvenes conocen y comprenden sus estados emocionales, sabiendo diferenciar entre las distintas emociones que experimentan y logrando comprender cómo evolucionan y cómo las integran en sus pensamientos.

En la dimensión de análisis "reparación emocional", se analiza la capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada, gestionando las emociones positivas y negativas.

2.3. Procedimiento.

En primer lugar, se estableció un contacto vía correo electrónico con los directores y directoras de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla, informando de los objetivos de la investigación e invitándoles a participar. Se mantuvo un segundo contacto con los centros educativos que respondieron positivamente, en el que se les informó de todo el procedimiento de recogida de datos.

A continuación, los docentes de estos centros colaboradores comunicaron a los estudiantes la posibilidad de participar, respetando en todo momento la confidencialidad. El instrumento original fue diseñado en versión online, para facilitar el proceso de recogida de información a todas las personas implicadas, y se administró de forma individual utilizando *Google Forms*.

Tras la recopilación de los datos, la información recogida fue organizada y sometida a tratamiento estadístico con el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS V26). Se llevaron a cabo análisis descriptivos de una selección de ítems de interés para la investigación, calculando porcentajes, frecuencias, medias y desviaciones típicas. En este sentido, se excluyeron algunos ítems de cada dimensión, ya que se alejaban del objetivo planteado en este trabajo.

3. Resultados.

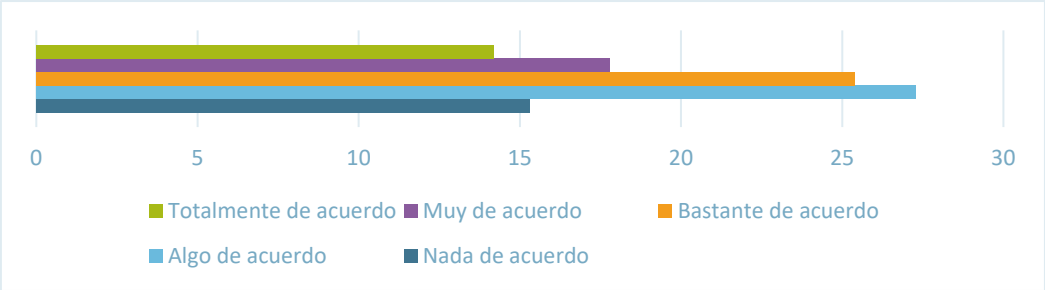
3.1. Atención emocional.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre la percepción de las emociones:

Ítem	Media	Desviación típica
Ítem 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	2,88	1,274
Ítem 7. A menudo pienso en mis sentimientos.	3,20	1,225
Ítem 8. Presto mucha atención a cómo me siento.	3,35	1,143

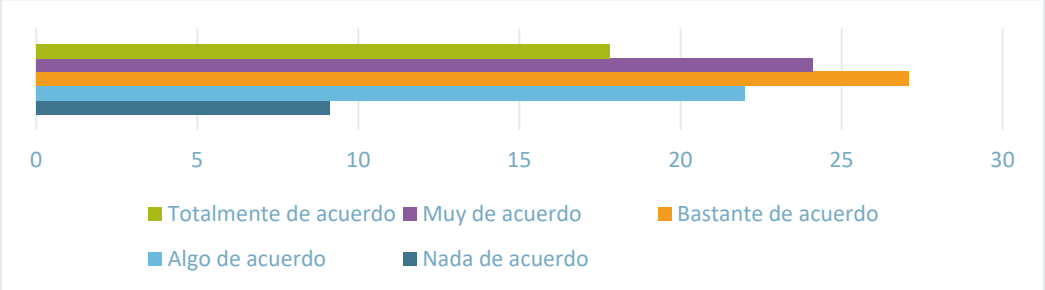
Tabla 1. Media y desviación típica de algunos ítems de la dimensión "atención emocional".

El ítem 6 plantea si piensan constantemente en su estado de ánimo, y un 57.4% manifestó que sí. Por otro lado, el 15.3% expuso que no, y el 27.3% restante indicó estar parcialmente de acuerdo con la afirmación planteada en este ítem.



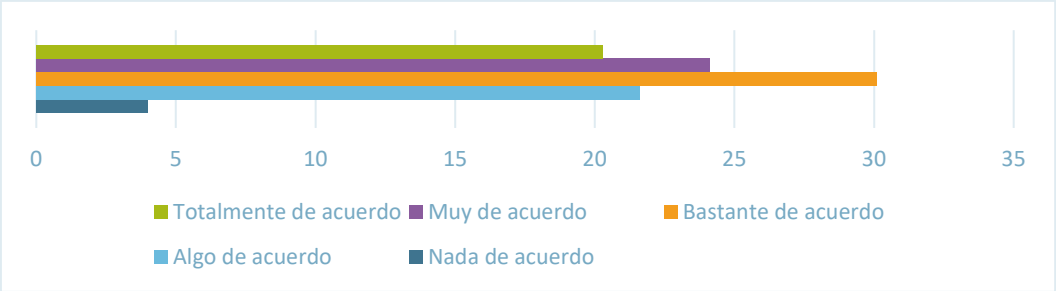
Gráfica 1. Ítem 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.

Sobre la pregunta de si a menudo piensan en sus sentimientos (ítem 7), el 17.8% estuvo totalmente de acuerdo con la afirmación, el 24.1% muy de acuerdo, un 27.1% bastante de acuerdo, un 22% algo de acuerdo y el 9.1% nada de acuerdo con la afirmación propuesta.



Gráfica 2. Ítem 7. A menudo pienso en mis sentimientos.

Por último, para el ítem 8 "Presto mucha atención a cómo me siento", destaca que un 74.5% de los encuestados ha respondido afirmativamente a esta cuestión.



Gráfica 3. Ítem 8. Presto mucha atención a cómo me siento.

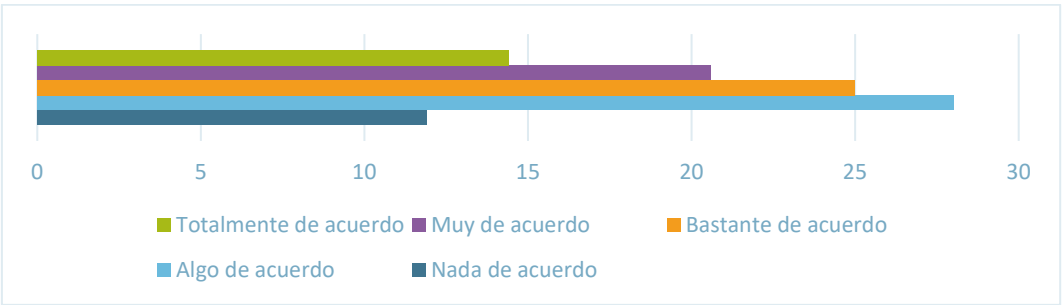
3.2. Claridad emocional.

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos sobre el conocimiento y la comprensión de las emociones:

Ítem	Media	Desviación típica
Ítem 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	2,98	1,242
Ítem 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	3,65	1,071
Ítem 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	3,18	1,135
Ítem 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	3,26	1,130

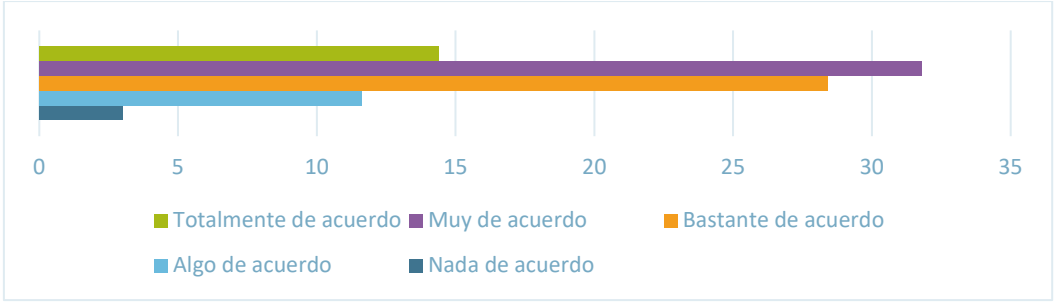
Tabla 2. Media y desviación típica de algunos ítems de la dimensión "claridad emocional".

El 60% expresó poder definir sus sentimientos frecuentemente (ítem 10), el 28% indicó que le cuesta más precisar sus sentimientos y un 11.9% manifestó no poder definirlos de forma habitual.



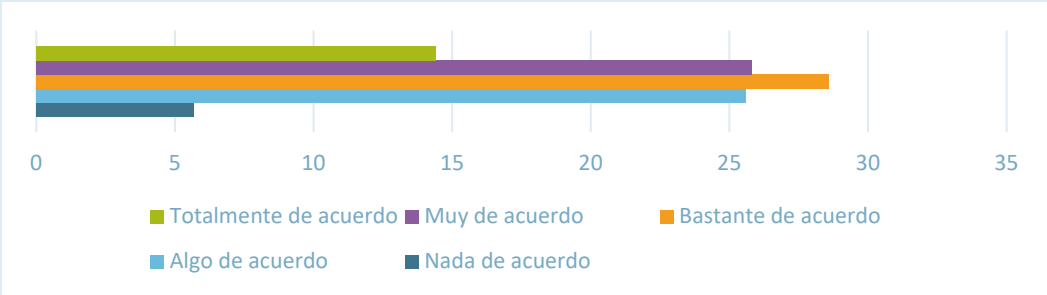
Gráfica 4. Ítem 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.

El ítem 13 plantea si a menudo se dan cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones, y un 74.6% declaró que sí. Un 11.6% estuvo algo de acuerdo con la afirmación planteada en este ítem y el 3% nada de acuerdo.



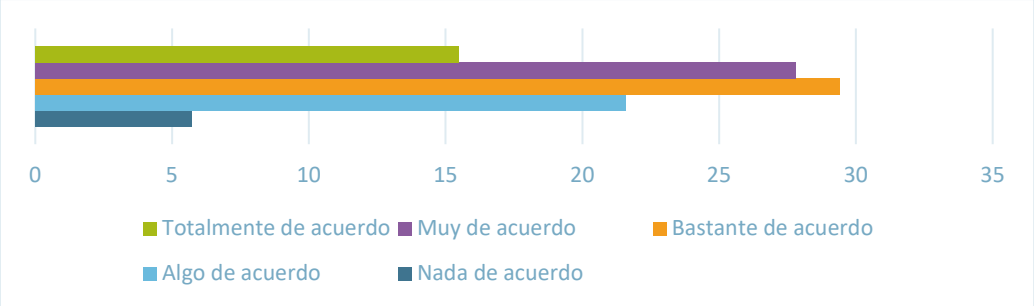
Gráfica 5. Ítem 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.

En este sentido, ante el ítem 15 "A veces puedo decir cuáles son mis emociones", la mayoría de los participantes (68.8%) contestaron afirmativamente.



Gráfica 6. Ítem 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.

Por último, para el ítem 16 "Puedo llegar a comprender mis sentimientos", un 72.7% de los encuestados ha respondido afirmativamente a esta cuestión.



Gráfica 7. Ítem 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

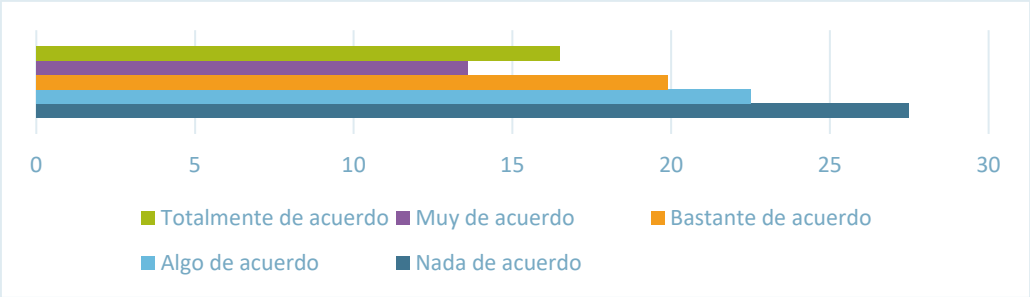
3.3. Reparación emocional.

A continuación, se presentan los resultados relacionados con la capacidad de regular los estados emocionales:

Ítem	Media	Desviación típica
Ítem 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	2,69	1,424
Ítem 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	3,12	1,366
Ítem 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	2,93	1,346

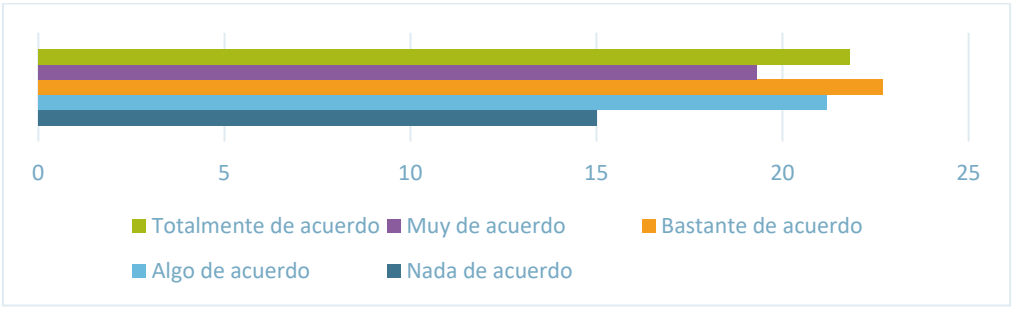
Tabla 3. Media y desviación típica de algunos ítems de la dimensión "reparación emocional".

Sobre el ítem 19 "Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida", un 16.5% indicó que está totalmente de acuerdo, un 13.6% muy de acuerdo y un 19.9% bastante de acuerdo. Por otro lado, el 22.5% declaró estar algo de acuerdo con la afirmación y un porcentaje importante (27.5%) nada de acuerdo.



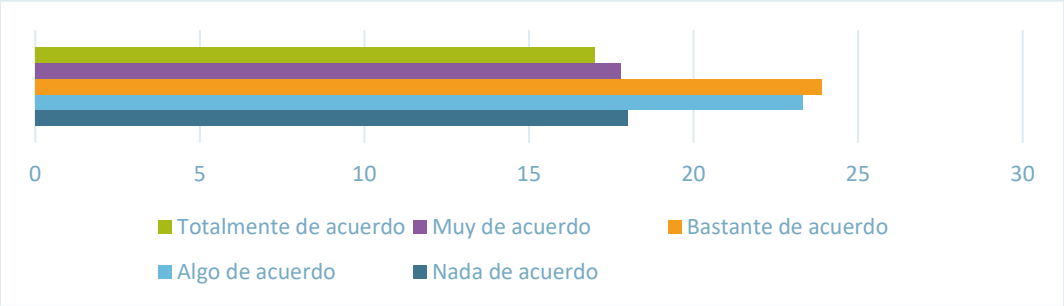
Gráfica 8. Ítem 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.

Sobre el ítem 21 "Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme", el 15% estuvo nada de acuerdo con la afirmación, un 21.2% algo de acuerdo y el 63.8% restante indicó que trata de calmarse cuando piensan demasiado sobre un asunto que les preocupa.



Gráfica 9. Ítem 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.

Por último, acerca del ítem 24 "Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo", el 58.7% de los encuestados ha respondido afirmativamente a esta cuestión, un 23.3% estuvo algo de acuerdo y un 18% nada de acuerdo.



Gráfica 10. Ítem 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

4. Conclusiones.

La investigación llevada a cabo pretendía realizar una aproximación descriptiva acerca de cómo los jóvenes estudiantes de Educación Secundaria perciben, comprenden y regulan sus emociones. A partir de los resultados obtenidos se deducen una serie de conclusiones generales, que ponen el foco de atención en la importancia de atender a los aspectos emocionales en los contextos educativos.

Sobre cómo perciben y reflexionan acerca de sus estados emocionales, la mayoría de los estudiantes encuestados reconocen que piensan continuamente en cómo se sienten, y que esto afecta a su estado de ánimo. De la misma forma, también han expresado pensar a menudo en sus sentimientos, lo que indica la relevancia de la atención a las emociones,

especialmente en esta etapa transcendental del desarrollo de los adolescentes donde se da una transición entre la infancia y la vida adulta que genera muchos cambios e incertidumbres en los ámbitos social y personal (Vaquero-Diego et al., 2020).

Otro aspecto importante durante el aprendizaje emocional es atender a la capacidad que tienen para identificar sus emociones, a cómo las categorizan, las comprenden, las interiorizan y las definen, así como la habilidad que poseen para expresarlas de forma adecuada (Cecchini et al., 2018; García-Lázaro et al., 2019). En relación con esto, la investigación llevada a cabo refleja que, mayoritariamente, los jóvenes participantes en el estudio expresan poder definir con frecuencia sus sentimientos y emociones. En este sentido, los resultados indican que son capaces de reconocer, comprender y expresar los sentimientos que les generan diferentes situaciones que les acontecen en su día a día.

Una vez planteado el análisis sobre cómo estos jóvenes perciben las emociones, reflexionan sobre ellas y las asimilan, se presenta la necesidad de explorar sobre cómo regulan y gestionan sus sentimientos, ya sean positivos o negativos. En relación con esto, los resultados demuestran que cuando estos jóvenes experimentan sentimientos de tristeza, les resulta complejo pensar en aspectos positivos de su realidad. Por otro lado, un elevado porcentaje de encuestados, cuando tienen pensamientos recurrentes sobre temas que les preocupan, manifiestan tener la capacidad de tranquilizarse y regular, de esta forma, sus sentimientos negativos. Por último, una gran representación de los participantes declara que, ante sentimientos como ira, enojo o enfado, intentan modificar sus estados de ánimo, demostrando cierta capacidad para regular sus emociones.

Como se ha puesto de manifiesto, existen diversas evidencias científicas que demuestran la necesidad de que los jóvenes perciban, comprendan y regulen las emociones, resultando un pilar fundamental para que puedan adaptarse a su entorno y favorecer su bienestar psicológico y personal (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2019). En este sentido, las instituciones educativas deberán proporcionar espacios de enseñanza-aprendizaje donde se promuevan estrategias de desarrollo de la inteligencia emocional y de la educación emocional, en todas las etapas educativas, pero, especialmente, en Educación Secundaria (Domínguez et al., 2022; Gallardo-Vázquez et al., 2021a, 2021b).

Como principales limitaciones de este estudio, indicar que los datos obtenidos en esta investigación reflejan una realidad muy contextualizada, por lo que no sería oportuno generalizar, entre otras cosas, debido al tamaño de la muestra. Por ello, como futura línea de investigación, se persigue aumentar la muestra con las opiniones de otros jóvenes de Educación Secundaria de otras localidades españolas, o considerar otros tramos de edad. De la misma manera, entendemos que se podría aplicar el cuestionario a otros jóvenes de centros de enseñanza con distinta titularidad (concertados y privados).

Referencias bibliográficas.

Abella, M.C., Carreira, B.M. y Rodríguez, D. A. (2019). Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: Nivel académico y rama de estudio. *Universitas Psychologica 18*(4) ,1-14.

Azpiazu Izaguirre L, Fernández, A. y Palacios, E. (2021) Adolescent Life Satisfaction Explained by Social Support, Emotion Regulation, and Resilience. *Frontiers Psycholo*gy *12*,1-9.

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South Afr. J. Psychol.*,*40*(1), 54-62. https://doi.org/10.1177/008124631004000106

Bisquerra, R. (coord.) (2012)*¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.

Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimattheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, *29*(2), 83-99.

Cañas, E., Estévez, J.F., Estéves, E. y Aparisi, D. (2020). The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Front. Psychol*,*11*, 1-9.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972

Cecchini Estrada, J.A., Méndez-Giménez, A. y García-Romero, C. (2018). Validación del Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, *27*(1), 87-96.

De Lange, A., García-Álvarez, D. y López, M. (2014) Efecto de la inteligencia emotivo y flujo en el trabajo sobre estresores y bienestar psicológico: análisis de ruta en docentes. *Revista colombiana de psicología, 23*(1), 207-228.

Dolev, N., y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, *21*(1), 21-39. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093

Domínguez Alonso, J., Nieto Campos, B. y Portela Pino, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, *25*(1), 335-355. https://doi.org/10.5944/educXX1.30413

Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, *6*(2), 1-17.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, *94* (3), 751-755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R. y Petrides, K.V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *17*(9)3058. https://doi.org/10.3390/ijerph17093058

Gallardo-López, J. A. (2018). Educating in emotional competences in the information and communication society. In M. Reyes-Tejedor, J. Gómez-Galán, J.L. Sarasola y E. Meneses. *Values Education in the Digital Age: An Action Training and Research Approach*. Cupey: UMET.

Gallardo-Vázquez, P., Gallardo Basile, F. J. y Gallardo-López, J. A. (2021a). *Fundamentos teóricos de la educación emocional. Claves para la transformación educativa*. Octaedro.

Gallardo-Vázquez, P., Gallardo Basile, F. J. y Gallardo-López, J. A. (2021b). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Octaedro.

García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D., & Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, *39*(49), 8-21.

García-Lázaro, I., Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2019). La inteligencia emocional y la educación emocional en la escuela: un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus (2015-2019). En J. A. Marín, G., Gómez; M. Ramos y M. N. Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación* (pp.220-231). Dykinson.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Ed.Kairós.

Gómez-Baya, D. y Mendoza Berjano, R. (2018). Trait emotional intelligence as a predictor of adaptive responses to positive and negative affect during adolescence. *Frontiers in Psychology*. *9*, 2525. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02525

Gómez-Núñez, M.I., Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., Lagos San Martín, N.G., Sanmartín, R., y García-Fernández, J.M. (2018). Factor invariance of the Trait Meta-Mood Scale-24 in a sample of chilean adolescents. *Journal of Personality Assessment*, *102*(2),231-237.https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730

Lizeretti N.P. y Rodríguez, A. (2011).La Inteligencia Emocional en Salud Mental: Una Revisión. *Ansiedad y Estrés*, *17*(2), 233-253.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulleti*n, *146*(2), 150.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). Basic Books.

Moeller, R. W., Seehuus, M., y Peisch, V. (2020). Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093

Moscoso, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit,* *25*(1), 107-117. https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09

Peláez-Fernández, M.A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. y Extremera, N. (2021). Managing Teachers' Job Attitudes: The Potential Benefits of Being a Happy and Emotional Intelligent Teacher. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151

Peña-Casares, M. J. y Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research,13*(1),79-92.

Peña-Casares, M.J., & Aguaded-Ramírez, E.M. (2019). Evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado de educación primaria y educación secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, *26*, 53-68.

Pérez Zarate, J. F., Quispe Plaza, J. I., y Tuesta Chamorro, Y. Y. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 en adultos de Lima Metropolitana, 2020. *PsiqueMag*, *9*(2), 60-68.

Perpiñá Martí, G., Sidera Caballero, F. y Serrat Sellabona, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, *395*, 291-319. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515

Portela-Pino I., Domínguez-Alonso J., Alvariñas-Villaverde M. y Chinchilla-Mira J.J. (2022). Influence of Personal, Academic, Social, and Level of Physical Activity Variables on Emotional Intelligence. *Children 9(2) ,1-12.*

Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas, 11*(1), 29-39. https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining Life Satisfaction in Adolescence: Affective Mediators of the Influence of Perceived Emotional Intelligence on Overall Life Satisfaction Judgments in a Two-Year Longitudinal Study. *Frontiers in psychology*, *6*, 1892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892

Suárez Martel, M.J. y Martín Santana, J.D. (2021). The mediating effect of university teaching staff's psychological well-being between emotional intelligence and burnout. *Psicología Educativa 27*(2), 145-153.

Supervía, P.U., Bordás, C.S. y Abad, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes. *Revista CES Psicología 13*(1), 125-139.

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. & Murillo Lorente, V. (2020). Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health 17*, 8160. https://doi.org/10.3390/ijerph17218160

Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P. y Rodriguez-Conde, M. J. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicol. Reflex. Crit*,33,1. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y

Eliminando barreras desde el acompañamiento pedagógico.

Remedios Benítez Gavira. Universidad de Cádiz (España).

Sonia Aguilar Gavira. Universidad de Cádiz (España).

1. ¿Por qué nace el acompañamiento docente?

En ocasiones el acompañamiento docente nace del deseo de compartir, de seguir aprendiendo, de reconocerse en el trabajo de las demás personas y poder enriquecer el propio. Un equipo de trabajo no siempre es un equipo de acompañamiento pedagógico, para ello, es necesario que todas las personas de dicho equipo o pareja sientan la necesidad de coordinarse, exista una implicación y compromiso hacia el trabajo, una mirada amplia y no tener miedo a equivocarse ante sus miembros. Un equipo de acompañamiento pedagógico es aquel conjunto de personas que pueden ir de dos a 5 personas en las que existe gran concienciación en la ayuda, enriquecimiento y aprendizaje. Todo ello no surge sólo, es necesaria complicidad, un ambiente seguro, confianza y apego (emocional o pedagógico). Seguramente cada equipo de acompañamiento pedagógico será único e irrepetible, sin embargo, existen características que hemos podido ir observando a lo largo de los años:

- En algún momento ha existido una relación intencional con respecto a un tema concreto, una asignatura.
- El equipo está concienciado y cuida un buen clima.
- Existe una necesidad de compartir experiencias y aprendizajes.
- No siempre el equipo trabaja junto, a veces se establecen parejas esporádicas mediatizadas por temáticas y que posteriormente dichos aprendizajes vuelcan al equipo.
- Complicidad, participando de las distintas actividades con profundidad y concienciación.
- Las potencialidades de las personas se ven enriquecidas en el equipo.
- Se minimizan las limitaciones personales.
- Existe gran confianza interpersonal y en el equipo.
- Apego emocional y pedagógico.
- Disfrute por la docencia.
- Implicación y compromiso con la labor docente.

Es cierto que dicho acompañamiento suele verse siempre desde dos esferas totalmente distintas, el caso del acompañamiento educativo basándose en el alumnado, y el caso del equipo de acompañamiento pedagógico, basándose en una colaboración comprometida e implicación por parte del profesorado. Es conocida gran literatura académica en relación al acompañamiento docente en niveles noveles o en formación (Colazzo y Cardozo-Gaibisso, 2021; Kozanitis et al., 2018; Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, si entendemos que el profesorado debe estar en continuo aprendizaje, aprende desde el deseo, si este aprendizaje es significativo, social y cultural, el aprendizaje en la docencia ¿no debería ser con otros/as docentes? En nuestras prácticas tenemos siempre presente que solo se construye con otras personas, sin embargo, dicho discurso parece reacio en las prácticas colaborativas docentes.

Reconocer la diferencia de la otra persona como enriquecimiento, supone ampliar la mirada y descubrir cómo el estilo de las otras personas con las que trabajamos, con características personales, ideas, experiencias totalmente diferentes a las nuestras pueden ayudarnos a profundizar, ver la situación desde un posicionamiento diferente e incluso construir conjuntamente un nuevo posicionamiento, nuevas ideas o nuevas incertidumbres.

Cuando la docencia es compartida de verdad entre distintas profesionales no ofrece en ningún caso reducción de la docencia, muy al contrario, aumenta el tiempo implicado en la misma. Ofrece seguridad en los planteamientos, así como valentía en la realización de retos nuevos, porque el docente sabe que, si se equivoca, las otras personas le van a sostener, acompañar y ayudar a solucionarlo. Todo ello no solo hace crecer al individuo como persona y docente, sino que también favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, amplía las redes y facilita todos los ámbitos docentes. Todos sus miembros se convierten en figuras de apoyo no solo para los docentes del equipo, sino también para el alumnado de cada docente, así como facilita los procesos académicos e investigadores que conllevan los itinerarios personales de cada docente en la facultad.

1.1. Describir mi docencia. La importancia de la reflexión conjunta.

Exponer a las compañeras qué hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos provoca que analicemos y reflexionemos conjuntamente y de forma continua nuestra práctica docente, enriqueciendo nuestros conocimientos, con miras a un mejor desarrollo profesional desde la comprensión de nuestro contexto de aula para mejorar el desarrollo de la misma. La reflexión conjunta, la autocrítica, la evaluación e investigación sistemática es la base de nuestro desarrollo docente, de descubrirnos, el punto de partida para nuestro re-aprendizaje y cambio de concepción o renovación pedagógica, atesorando o favoreciendo a su vez nuestras relaciones sociales. Como bien nos dice Pérez (2010);

> *La filosofía, las estrategias e instrumentos de investigación se convierten en filosofía, estrategias e instrumentos de enseñanza. Las paradojas y contradicciones, las controversias, el rigor y la incertidumbre propias de toda indagación humana han de acompañar, por tanto, también los procesos de enseñanza y formación del docente reflexivo, toda vez que proporcionan inestimables oportunidades de aprendizaje ligado a su propia práctica (p.48).*

Son muchos los beneficios que nos puede aportar como profesionales ese proceso de colaboración, cooperación y acompañamiento como pareja o equipo. Entre otros muchos beneficios, podemos mencionar:

- Un aumento en la motivación, entusiasmo e inquietud de mejorar todo lo que conlleva el proceso educativo.
- Una mayor confianza y autoestima a la hora de desarrollar la práctica docente.
- La posibilidad de modificar prácticas tradicionales hacia prácticas más reflexivas y constructivas.
- Una mayor capacidad para percibir, respetar e intentar dar respuesta a las necesidades de cualquier persona.
- Desarrollar la capacidad de escuchar, compartir y argumentar para decidir conjuntamente desde el respeto y las circunstancias del entorno que describe la otra persona.
- Retroalimentación de las diferentes actuaciones, situaciones y decisiones que se han dado durante el desarrollo de la clase, como proceso de enriquecimiento para situaciones posteriores.

- Ayuda a la hora de tomar decisiones y dar respuesta al alumnado desde otra visión distinta a la personal, reflexionando sobre la idoneidad, la justicia social o cualquier otro aspecto académico o personal.
- Se mantiene en el tiempo, no se centra en algo puntual. Habitualmente el acompañamiento permanece anclado en el profesorado novel como hemos comentado al comienzo de este escrito ¿es que el profesorado con mayor experiencia no requiere de ese acompañamiento en su docencia ante un contexto diverso y cambiante al que hay que dar respuesta?
- Un mayor compromiso y unidad como comunidad educativa por mejorar la calidad de la educación más allá de su práctica docente individual.
- Mover los cimientos ante creencia, representaciones e ideas previas no favorecedoras del aprendizaje, que sin el acompañamiento difícilmente de forma individual serían visibles.
- Favorece un aprendizaje continuo y colaborativo en ese proceso de indagación, construcción del saber docente.
- Apoyo para la construcción de itinerarios personales, educativos y sociales.

2. Nuestra experiencia.

Son diversos los acompañamientos de los que nos podemos nutrir y que detallaremos en los siguientes apartados.

2.1. Fuera del aula.

Supone un espacio de debate bajo un diálogo reflexivo, en ocasiones, fuera del contexto y de la jornada lectiva, con el objetivo de fortalecer y mejorar el proceso pedagógico que se ofrece en el aula, independientemente de que se compartan la misma asignatura o no. Supone un espacio dónde compartir experiencias pedagógicas, inquietudes, dudas y a su vez analizar, contrastar y decidir con la otra persona el cómo trabajar con tu alumnado con la finalidad de mejorar la propuesta antes de ponerla en práctica. De acuerdo con Taveras y López (2019) "Cuando el colectivo participa en la toma de decisiones para construir propósitos compartidos, esta acción mueve el interés de los docentes y provoca la acción" (p.59). Compartir con el equipo durante estos espacios extraoficiales, también permite compartir la voz del alumnado, es decir, la manifestación explícita de sus inquietudes, necesidades, intereses, en alguno de los grupos, con el objetivo de comprender como docentes de las diferentes asignaturas que se imparte en dicho grupo al alumnado para atender a través de nuestra flexibilidad o modificaciones en lo planificado.

Ello requiere una planificación de la programación docente conjunta, dónde se establezca no solo los contenidos a desarrollar de forma superficial, sino una decisión conjunta de los materiales a trabajar, qué actividades realizar y cómo. Para ello cada persona del equipo estudia materiales y los ofrece al resto. No solo el material sino también el análisis, las relaciones y las críticas que individualmente se ha realizado de los mismos para que a su vez todas las personas aporten su mirada sobre los mismos.

Cuando en las diferentes asignaturas, el profesorado compartimos un mismo grupo de alumnado, nos permite analizar las características y predisposición de estos, sus intereses, sus lagunas conceptuales, por lo que recibimos mutuamente una retroalimentación de las expectativas del alumnado, de cómo se es el clima de aula en los diferentes contextos, las potencialidades de los mismos, las dificultades de aprendizaje que aparecen y cómo son recibidos los contenidos que trabajamos cada docente y saber qué aspectos son necesarios matizar. A esto se le añaden las experiencias que se viven en clase y las anécdotas sucedidas

en las mismas. Se exponen los ejemplos que en cada una de las aulas ha ayudado al alumnado a comprender las ideas.

2.2. En el aula.

Dentro del contexto de aula se pueden desarrollar diversos tipos de acompañamientos pedagógicos como veremos seguidamente y que nos puede ayudar a desarrollar la labor docente.

2.2.1. Un aula con Parejas Pedagógicas.

Hablamos de dos personas con habilidades, capacidades, conocimientos individuales y diferentes que la caracterizan y se complementan a su vez hacia la consecución de una misma meta, la de ofrecer una educación de calidad al alumnado. De acuerdo con Cotrina et al. (2017) requiere del profesorado "una implicación intencional y voluntaria en todos los aspectos vinculados a la docencia: planificación, evaluación y, singularmente, durante el desarrollo de las sesiones de clases" (p.57). Las parejas pedagógicas ofrecen una serie de beneficios tanto para el alumnado y como para el profesorado:

Ofrece una mayor atención y más cercana por parte del profesorado al grupo-clase, posibilitando responder a la diversidad existente en el aula (Benítez, Sánchez y Zarzuela, 2017).

- Aporta mayor riqueza en la medida que el alumnado dispone de mayores ideas, conflictos-cognitivos, diversidad en las explicaciones, mayor seguimiento del desarrollo de la clase (co-observación), etc... En relación a ello, Benítez, Sánchez y Zarzuela (2017) exponen que "al convivir dos docentes en el aula, pueden aportar dos mensajes de distinta forma, dos visiones, dos ejemplos, así como un sinfín de herramientas que facilitará al alumnado la construcción del conocimiento" (p.309).
- Favorece una mayor flexibilidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues mientras un/a docente ofrece las explicaciones, permite que el otro adulto de referencia en el aula se centra en observar, ofreciendo el apoyo necesario e incluso complementar la explicación para mejorar su comprensión (Zarzuela, García, Sánchez y Benítez, 2018).
- Una mayor escucha de las motivaciones, intereses e inquietudes en el alumnado. En palabras de Hoyuelos (2009) "los educadores en pareja educativa se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas y se dejan seducir por lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre de conocer" (p. 175).
- Se elimina el individualismo profesional existente culturalmente en gran parte del sistema educativo bajo un modelo tradicional en cuya aula sólo existe un/a docente, favoreciendo un cambio de mirada hacia metodologías más activas, participativas, críticas, dialógicas y significativas y dónde existe un interés común por ambas partes de alcanzar ese enriquecimiento mutuo tanto para ellos como para el alumnado.
- Favorece la formación docente mediante la investigación, la reflexión en la acción y sobre la acción de la práctica de forma conjunta entre todas las personas implicadas en ese proceso de medición y guía pedagógica con respecto al alumnado, permitiendo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de lo que acontece en el aula.

Según los resultados alcanzados por Zarzuela et al. (2018), las parejas pedagógicas constituyen una práctica inclusiva, participativa y crítica, ya que supone:

- Un enriquecimiento de la propuesta metodológica en cuanto que hace emerger apoyo colaborativo en el aula.
- Mejora la atención a la diversidad del alumnado.
- Es una fórmula para optimizar recursos a través de la cooperación.
- Nos invita a una re-conceptualización del acompañamiento educativo.

Para alcanzar o disfrutar de todos los beneficios ofrecidos con anterioridad, la puesta en marcha de estas parejas pedagógicas requiere de (Cotrina et al., 2017):

- Una coordinación asidua entre las dos partes implicadas en el proceso, evitando trabajos paralelos caracterizados por la suma de partes o acciones inconexas.
- La formación de la pareja ha de desarrollarse desde el acuerdo, dando respuesta a ese interés por trabajar juntos-as y buscar puntos de encuentro y enriquecimiento mutuo.
- Una intencionalidad entre las dos partes por encontrarse y descubrirse mutuamente como vía de enriquecimiento hacia una mayor construcción en su formación.
- Un equilibrio con lo que respecta a los roles a desempeñar en el aula, evitando posibles conflictos, imagen equivocada o una posición superior de una persona sobre otra. Por ello, es necesario establecer previamente cómo se complementarán en sus intervenciones.
- sentido de pertenencia: la satisfacción que siente una persona por sentirse parte de un equipo.

2.2.2. Compañera invitada. Fortaleciendo redes.
Una práctica que solemos realizar es invitar a diferentes personas del equipo como expertas en diferentes temas que se incluyen en nuestras programaciones como talleres o ponencias invitadas. Estas enriquecen nuestras clases desde la especialización de diversos temas en los que las potencialidades de la compañera son bastante evidentes. Como nos dice López-Melero (2015) la inteligencia no nos viene dada, algo que desde los equipos se debe tener presente, pues del mismo se aprende continuamente, lo que hace que se entienda que la inteligencia, o inteligencias es algo que se construye junto a los demás si los contextos educativos ofrecen oportunidades para ello. Estos contextos son ampliamente enriquecidos si trabajamos a través de equipos de acompañamiento pedagógico, ofreciéndonos la libertad para elegir una u otra forma de ser humano en la educación y en la cultura, creando respuestas lógicas a los interrogantes que se le planteen y ofreciendo soluciones a las situaciones problemáticas que acontecen en su vida cotidiana convirtiéndose en el ser humano que desea gracias a lo que aprende de los demás y con los demás.

2.2.3. Apoyo dentro del aula.
Supone contar con la ayuda de algunas de las personas que forman tu equipo de acompañamiento a la hora de realizar alguna actividad dentro o fuera del aula, bien en su organización, trasladar materiales o durante el desarrollo de la misma. Así mismo, supone un apoyo al que acudir si estando en clase, existe la necesidad de trabajar con algún material no previsto, por lo que, mientras una persona puede continuar con el desarrollo de la clase, la otra puede salir en busca del mismo, para profundizar en aquellos aspectos que han nacido del debate, el análisis y reflexión con y desde el alumnado.

Estos apoyos durante el desarrollo de las actividades permiten evidenciar las dificultades, las oportunidades que ofrece desde la observación de varias personas en una misma aula. Así mismo, dos voces en la misma aula hacen que se conecte de forma más ajustada con el alumnado. La forma de expresarse es distinta, los ejemplos son distintos y su estilo, lo que hace

que existan más posibilidades de poder conectar con más alumnos y alumnas. El alumnado se siente más acompañado durante el proceso, favoreciendo su actitud y motivación.

3. Aspectos a considerar para su puesta en práctica.

Parece paradójico hablar de cómo es un equipo de acompañamiento pedagógico sin explicar algunas pautas para favorecer la creación de los mismos, a continuación, ofreceremos sin intención de generalizar ni dar por hecho que sólo existe una forma de hacer las cosas, algunos aspectos que creemos se deben tener en cuenta para poder llevarlo a cabo. Se entiende que la finalidad del equipo es realizar un trabajo sostenido y personalizado, ofreciendo un enriquecimiento que nutra crítica y didácticamente las prácticas docentes.

- Cuidados y atención a la persona. Se requiere de una comprensión de la dinámica de cada uno de los y las docentes para poder partir de esta. Conocer para comprender y entender de dónde se parte y cómo. Que ayude a los miembros a reflexionar sobre sus dinámicas, apertura a alternativas y construcción de nuevas prácticas.
- Además de analizar y trabajar dificultades o debilidades prácticas, es importante dar a conocer, valorar y hacer uso de las potencialidades o capacidades que cada una de las personas que forman el equipo posee, tanto para su práctica como para las del resto.
- Como equipo existirá altas expectativas hacia cada una de las personas y su quehacer docente, favoreciendo la autoestima, confianza, motivación e implicación.
- Apoyar y orientar en los diferentes procesos académicos y docentes.
- Buscar fortalecer los diferentes espacios de interacción del contexto docente para promover las diferentes dimensiones del desarrollo docente.
- Implicación en todos los procesos educativos, negociando hacia donde han de dirigirse todas las acciones para garantizar prácticas educativas inclusivas y de calidad.
- Tener presente y en consideración las características individuales de cada persona implicada en dicha pareja o equipo, lo que permite ayudar desde el respeto a su singularidad.
- Comunicación dialógica, basada en argumentaciones y relaciones horizontales, dinámicas e interactivas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, O.E.C.D (2003 citado en Peralta, 2007) afirma que "la pedagogía, sus paradigmas, principios y criterios pretenden siempre aportar al perfeccionamiento del ser humano como persona, en un marco de valores que buscan el bien común" (p. 4).

4. A modo de conclusión.

Desarrollar un acompañamiento pedagógico como en el que creemos y hemos descrito a lo largo de este escrito, aún supone un gran reto en los centros educativos y en nuestras aulas, donde la gran mayoría del profesorado sigue bajo una práctica docente individualista, una coordinación meramente burocrática, muy lejos de esa paraje o equipo pedagógico a través de la cual compartir, analizar, reflexionar, caminar de la mano ante las adversidades, etc.

El acompañamiento pedagógico supone una formación continua y en la práctica sobre el quehacer, cómo pensar, como vivenciar la docencia, la ayuda, etc… lo que permite desarrollar competencias profesionales, disponer de un feedback continuo hacia diferentes estrategias, visiones, ideas entre las personas implicadas en el proceso, dando lugar a la posibilidad de

mejorar el proceso educativo y a culturas y prácticas más inclusivas, pero ello requiere como hemos comentado de un cambio en las creencias, concepciones profesionales, implicación, interés, compromiso, respeto mutuo y formación para trabajar en equipo.

Por último, tanto el clima de aula como el alumnado y sus aprendizajes se ven enriquecidos también de estas prácticas lo que conlleva no solo la creación de mejores prácticas educativas y una mayor atención a la diversidad, sino también ejemplos prácticos de cómo realizarlo en su futura labor docente.

Referencias bibliográficas.

Benítez, R., Sánchez, L. y Zarzuela, A. (2017). Las parejas pedagógicas como estrategia de atención a la diversidad. *En II Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA*. Julio, Universidad de Cádiz.

Colazzo, L. y Cardozo-Gaibisso, L. (2021). Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 18* (36), 7-26.

Cotrina, M., García, M., y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, (46), 57-64. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64

Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, (12), 171- 181.

Kozanitis, A., Ménard, L., y Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Práxis Educativa, 13* (2), 294-311.

López-Melero, M. (2015). Este niño es de necesidades educativas especiales, aunque ahora se dice inclusión"¡Cuidado! el lenguaje configura pensamiento. *Hachetetepé: revista científica de educación y comunicación*, (10), 13-31.

Peralta, M. (2007). *En la búsqueda de una pedagogía post-moderna para el trabajo educativo en los tres primeros años*. http://docplayer.es/9502435-En-la-busqueda-de-una-pedagogiapost-moderna-para-el-trabajo-educativo-en-los-tres-primeros-anos-1.html

Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24* (2), 37-60.

Rodríguez, Á.F., Medina, M.A. y Tapia, D. A. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Educare, 24* (3), 339-361.

Taveras, B. y López, J. (2019). ¿Cómo se está implementando el acompañamiento en los centros educativos?. J.I. Aguaded, A. Vizcaíno, Y. Sandoval (Coord.). *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento* (pp.57-66). Grupo comunicar.

Zarzuela, A., García, M., Sánchez, L., y Benítez, R. (2018). Construyendo juntas. Las parejas pedagógicas en la articulación de proyectos de Aprendizaje y Servicio en el contexto universitario. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M.C. Sánchez (Ed). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp.48-52). Comunicación Social. ediciones y publicaciones.

Evaluación por pares de la escritura en educación obligatoria: un estudio comparativo del uso de diferentes instrumentos.

Juan José Marabé Alzás. Universidad de Extremadura (España).
María Eugenia Martín Nieto. Universidad de Extremadura (España).
Elena Santiago Muñoz. Universidad de Extremadura (España).
María Jesús Fernández Sánchez. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

En los últimos tiempos la coevaluación se ha convertido en una actividad ampliamente utilizada en las aulas de nuestro sistema educativo, especialmente en aquellas en las que el profesorado se enfrenta a una gran carga de trabajo de evaluación (Latifi et al., 2021). La coevaluación es una actividad educativa en la que los estudiantes evalúan la calidad del trabajo de los iguales (Xiong & Schunn, 2021) y, por tanto, requiere de la colaboración entre alumnos. Para poder llevarse a cabo, exige la puesta en marcha de habilidades cognitivas y de argumentación. Primeramente, el alumnado debe leer atentamente el texto escrito por su compañero para, posteriormente, revisarlo identificando los problemas a fin de proporcionar sugerencias de mejora (Lizzio & Wilson, 2008).

Los procesos cognitivos de alto nivel que requiere la puesta en marcha de la coevaluación facilitan que se desarrollen determinadas capacidades en el alumnado. Se ha observado que la coevaluación es ventajosa para fomentar la autonomía (Nicol, Thomson & Breslin, 2014), la reflexión en el proceso de la escritura (Graham & Harris, 2016) y la autoeficacia (Philippakos, 2017). De hecho, la cantidad de destrezas que deben activarse para proporcionar un buen feedback es tan elevada que algunos estudios señalan que los estudiantes aprenden más al proporcionar comentarios a sus compañeros que al recibirlos (Walker, 2015). También se observa que, si la coevaluación no conlleva tener que calificar numéricamente de forma global la tarea del compañero, el evaluador se siente aún más cómodo (Patton, 2012); dicho de otro modo, los estudiantes se sienten más relajados si pueden aportar sugerencias de mejora a su igual, pero no deben "poner" una nota.

La investigación sobre la calidad de los mensajes evaluativos ha sido objeto de interés de numerosos trabajos, prestándose especial atención a los diferentes tipos de retroalimentación sobre escritura tales como el feedback del maestro, el de los compañeros y el que se aporta en línea (Hyland & Hyland, 2019). La retroalimentación puede estar centrada en cuestiones de vocabulario y gramática, pero también puede referirse a elementos de la cohesión y la coherencia textual, convirtiéndose en una práctica útil para que el alumnado mejore el conocimiento de los distintos géneros textuales (Yu, 2020). Según Montanero et al. (2014) la coevaluación con rúbrica de textos narrativos permite mejorar la escritura en aspectos de contenido tales como la descripción de personajes y el marco en el que ocurre la historia, mientras que la heteroevaluación tradicional del profesorado genera mejoras en la ortografía y la gramática. Sin embargo, no hemos localizado estudios que describan las mejoras que se producen cuando los alumnos se coevalúan utilizando como apoyo una rúbrica en comparación de las que se producen cuando aportan retroalimentación a un compañero sin instrumento alguno.

Por otra parte, Schillings et al. (2020) aseguran que la eficacia del feedback escrito que proporcionan los docentes puede verse mejorada si se produce un diálogo entre pares, debido a que el lenguaje entre iguales favorece su comprensión. Por lo que el diálogo entre pares es una herramienta útil para contribuir a la mejora de una tarea y, en definitiva, para generar aprendizaje. Para que la coevaluación sea efectiva es necesario que se utilicen criterios de evaluación claros y accesibles y se proporcione un entrenamiento adecuado a los alumnos (Mangelsdorf, 1992). Entre los recursos de coevaluación de la escritura más frecuentes cabe destacar las listas de control, los guiones con preguntas abiertas y las escalas de apreciación (Montanero y Madeira, 2019). En este estudio nos centraremos en el uso de una escala concreta, una rúbrica de evaluación. El elemento distintivo de una rúbrica es la operativización de cada criterio en varios niveles de logro (habitualmente cuatro), que son enunciados con cierta precisión en un formato descriptivo-ordinal (Montanero et al. 2014). Los trabajos de Yan et al. (2012) y de Dusnmuir et al. (2015) también exploran el uso de una rúbrica de evaluación de la escritura del alumnado de Primaria. A diferencia de otros tipos de escalas meramente cuantitativas, con una rúbrica los estudiantes no se limitan a calificar numéricamente el texto de un compañero, sino que se centran en describir lo que observan en sus producciones y lo que pueden mejorar. De este modo, la rúbrica facilita que cada alumno comprenda los criterios de evaluación, conozca su situación con respecto a los objetivos que debe alcanzar en la realización de la tarea y corrija mejor las redacciones (Li y Lindsey, 2015).

2. Objetivos.

En el marco teórico se observa que no se ha localizado ningún trabajo en el que se describan las mejoras que se producen cuando los alumnos se coevalúan utilizando como apoyo herramientas en comparación de las que se producen cuando aportan retroalimentación a un compañero sin instrumento alguno. Es por este motivo que el presente trabajo pretende: analizar y comparar el impacto de estos recursos de coevaluación (instrumento vs. nada) en la revisión y mejora individual de los textos narrativos.

3. Metodología.

3.1. Participantes.

Los participantes en el estudio fueron 22 alumnos de 5º curso de Educación Primaria (10 y 11 años) de un centro educativo de la ciudad de Mérida. Para la distribución del alumnado en las 2 condiciones experimentales del estudio se mantuvieron las parejas de trabajo habituales en el aula y, de forma aleatoria, cada par de alumnos fue asignado a una de las condiciones (10 con instrumento y 11 sin instrumento). La distribución final de los participantes contó con una representación muy igualada en función del género.

3.2. Diseño.

La investigación, de carácter exploratorio, tiene un carácter cuasiexperimental. Como variable independiente se consideró la coevaluación iterativa de textos narrativos. Se establecieron dos condiciones de coevaluación entre iguales: coevaluación iterativa con instrumento (CII) y coevaluación iterativa sin instrumento (CIN). Como variables dependientes se analizaron las mejoras observadas en los textos narrativos en cuanto a su calidad expositiva. La descripción del instrumento y categorías utilizadas se muestran en el apartado que subyace.

3.3. Materiales.

La investigación, de carácter exploratorio, tiene un carácter cuasiexperimental. Como variable independiente se consideró la coevaluación iterativa de textos narrativos. Se establecieron dos condiciones de coevaluación entre iguales: coevaluación iterativa con instrumento (CII) y coevaluación iterativa sin instrumento (CIN). Como variables dependientes se analizaron las

mejoras observadas en los textos narrativos en cuanto a su calidad expositiva. La descripción del instrumento y categorías utilizadas se muestran en el apartado que subyace.

Para evaluar la calidad de los textos narrativos los investigadores utilizaron una rúbrica para coevaluar textos narrativos de Montanero et al. (2014). La rúbrica constaba de un total de 7 criterios de evaluación operativizados en 4 niveles de ejecución cada uno de ellos (Tabla 1) y es un instrumento que cuenta con buenos niveles de fiabilidad y validez.

Criterio	Niveles
1. Marco (Introducción)	1. No hay ninguna introducción a la historia.
	2. Solo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.
	3. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son.
	4. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.).
2. Tema o suceso inicial	1. No se explica qué pasó al principio.
	2. Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.
	3. Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.
	4. Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.
3. Trama (episodios y resolución)	1. En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.
	2. La historia es un poco liosa o algunos hechos no tiene mucho sentido. Hay saltos en la narración.
	3. La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.
	4. Aunque la historia es larga, se explica muy bien todo lo que pasó después (en varios momentos bien ordenados), y cómo quedaron al final los personajes.
4. Creatividad e interés	1. La historia está copiada o no se entiende.
	2. La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida.
	3. La historia es original y entretenida.
	4. La historia es original y entretenida. Tiene sentido del humor o nos enseña algo.
5. Oraciones	1. La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas.
	2. La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas.
	3. Las frases se entienden bien, pero hay pocos signos de puntuación (o solo son comas).
	4. Las frases se entienden bien y la mayoría están bien puntuadas, incluyendo los diálogos.
6. Vocabulario	1. El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).
	2. Las palabras son correctas pero se repiten mucho.
	3. Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).
	4. Se utiliza un vocabulario rico, con algunas palabras poco conocidas.
7. Ortografía	1. Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).
	2. Hay bastantes faltas de ortografía (una por cada dos oraciones aproximadamente)
	3. Hay pocas faltas de ortografía
	4. No hay ninguna falta de ortografía

Tabla 1. Rúbrica de coevaluación de textos narrativos.
Fuente: Adaptada de Montanero et al. (2014).

Cada nivel de ejecución recibió las siguientes puntuaciones: 0 puntos (nivel 1), 0,75 puntos (nivel 2), 1,5 puntos (nivel 3) y 2 puntos (nivel 4). En caso de que el texto no cumpliera con los requisitos de un nivel, la puntuación obtenida fue la del nivel inferior.

3.4. Procedimiento.

El procedimiento seguido en la investigación constó de dos partes: la recogida de los datos y su posterior análisis.

El momento de la recogida de datos se dividió, a su vez, en tres fases. La primera de ellas consistió en una breve explicación por parte de una de las investigadoras a los estudiantes acerca de cuál es el objetivo y las partes de un texto narrativo. A continuación, en la segunda fase, se dieron 30 minutos para realizar el escrito. Posteriormente, los alumnos se intercambiaron los textos y, tras haber sido distribuidos aleatoriamente en las dos condiciones experimentales (CII y CIN), cada alumno corrigió el texto de un compañero con o sin instrumento (en función de la condición experimental a la que hubiera sido asignado). Posteriormente, volvieron a intercambiar los textos y dispusieron de unos minutos para discutir posibles sugerencias de mejora en cada caso y, finalmente, volvieron a escribir el texto teniendo en cuenta los comentarios evaluativos.

Por último , tras la obtención de todos los datos se procedió a realizar un análisis descriptivo e inferencial, para lo cual se utilizó el paquete estadístico SPSS (Stadistical Product and Service Solutions).

4. Resultados.

Una vez recogido y analizados los datos obtuvimos los resultados reflejados en la tabla 2. En esta tabla podemos observar las medias y las desviaciones típicas de los diferentes criterios que se tomaron para la evaluación la primera y la segunda versión del texto, tras la coevaluación con o sin instrumento. Cabe destacar que la calidad de la narración original (antes de la intervención) fue homogénea en ambas condiciones experimentales.

Como podemos observar en la tabla 2, la segunda versión de los textos del grupo de alumnos que recibió una coevaluación con el apoyo de un instrumento mejoró considerablemente en todos los apartados de la rúbrica, excepto en oraciones; mientras que del grupo de estudiantes que recibió coevaluación sin apoyo de ningún recurso experimentaron ligeras mejoras en el marco, la trama, la creatividad y la ortografía. Cabe destacar que hubo un empeoramiento considerable de las oraciones de los textos de este segundo grupo de alumnos tras la intervención.

Criterio	Narración original (T1)				Narración final (T2)				Dif. T2 – T1	
	CII	DT	CIN	DT	CII	DT	CIN	DT	CII	CIN
Marco	1,00	0,33	1,00	0,50	1,10	0,39	1,05	0,52	0,10	0,05
Tema	0,90	0,45	1,18	0,40	1,05	0,44	1,18	0,40	0,15	0
Trama	0,80	0,35	0,95	0,42	0,95	0,44	1,00	0,32	0,15	0,05
Creatividad	0,80	0,35	1,14	0,39	1,00	0,47	1,23	0,26	0,20	0,09
Vocabulario	0,60	0,57	0,86	0,55	0,80	0,59	0,86	0,55	0,20	0
Oraciones	0,65	0,58	0,91	0,30	0,65	0,58	0,73	0,47	0	-0,18
Ortografía	0,55	0,44	0,82	0,34	0,65	0,58	0,86	0,45	0,10	0,05
Total	5,30	3,08	6,86	2,90	6,20	3,49	6,91	2,90	0,90	0,05

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios de la rúbrica en las condiciones de coevaluación iterativa con instrumento (CII) y coevaluación iterativa sin instrumento (CIN).

5. Conclusiones.

En este estudio se buscó comparar el impacto de estos recursos de coevaluación (instrumento vs. nada) en la revisión y mejora individual de los textos narrativos de alumnos de 5º de Educación Primaria. Para ello, los alumnos escribieron individualmente una narración inicial, que tras una coevaluación con o sin instrumento fue mejorada. Para evaluar la calidad de los

textos narrativos los investigadores utilizaron una rúbrica para coevaluar textos narrativos de Montanero et al. (2014). La rúbrica constaba de un total de 7 criterios de evaluación operativizados en 4 niveles de ejecución cada uno de ellos.

Los resultados reflejan que se obtuvieron beneficios en ambos grupos experimentales; de manera que, podría decirse que la coevaluación es por sí misma una herramienta que permite que el alumnado mejore sus tareas de escritura; por tanto, coincidiendo con Schillings et al. (2020) se observa que el lenguaje entre iguales puede ser una buena herramienta para fomentar la eficacia del feedback. No obstante, se obtuvieron mejores resultados en el grupo que recibió feedback de los compañeros con herramientas de apoyo. Estos hallazgos coinciden con otros trabajos anteriores (Montanero et al., 2014; Yu et al., 2020), en los que se obtuvo que la coevaluación con instrumento produce una mejora en el marco de los textos y en el tema. No obstante, es cierto que en este estudio se producen mejoras en otros aspectos como las oraciones o la ortografía.

Como conclusión, podría decirse que la coevaluación es útil para mejorar la escritura de los textos en Educación Primaria y es especialmente eficaz si cuenta con un instrumento de apoyo que oriente las sugerencias de mejora. Por tanto, es necesario poner en valor el entrenamiento que deben recibir los estudiantes de manera previa a participar en una actividad de coevaluación y los instrumentos de apoyo con criterios claros y comprensibles para orientar la evaluación hacia la mejora. Es necesario tomar esta conclusión con cautela, debido a que los resultados del estudio están mediatizados por el tamaño de la muestra y el procedimiento de selección muestral (conveniencia). Por ello, se recomienda repetir el estudio utilizando sistemas de muestreo que aseguren su representatividad.

Referencias bibliográficas.

Dunsmuir, S. Kyriacou, M. Batuwitage, S. Hinson, E. Ingram, V., & O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, *23*, 1–18.

Graham, S., & Harris, K. R. (2016). A path to better writing: Evidenced-based practices in the classroom. *The Reading Teacher*, *69*(4), 359–365.

Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.

Latifi, S., Noroozi, O., & Talaee, E. (2021). Peer feedback or peer feedforward? Enhancing students' argumentative peer learning processes and outcomes. *British Journal of Educational Technology*, *52*(2), 768-784. https://doi.org/10.1111/bjet.13054

Li, J., & Lindsey, P. (2015). Understanding variations between student and teacher application of rubrics. *Assessing Writing, 26*, 67–79.

Lizzio, A. J. & Wilson, K. L. (2008). Feedback on assessment: Students' perception of quality and effectiveness. Assessment & Evaluation in Higher Education, *33* (3), 263-275. https://doi.org/10.1080/02602930701292548

Mangelsdorf, K. (1992). Peer Reviews in the ESL Composition Classroom: What Do the Students Think? *ELT Journal, 46* (3), 274–284. https://doi.org/10.1093/elt/46.3.274

Montanero, M., & Madeira, M. L. (2019). Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y aprendizaje, 42* (4), 915-931.

Montanero, M., Lucero, M., & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *37* (1), 184-220.

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *39*(1), 102–122.

Patton, C. (2012). Some kind of weird, evil experiment: Student perceptions of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *37*(6), 719–731. https://doi.org/10.1080/02602938.2011.563281

Philippakos, Z. A. (2017). Giving feedback: Preparing students for peer review and self-evaluation. *The Reading Teacher*, 71(1), 13–22.

Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., Whittingham, J., & Dolmans, D. (2020). Peer-to-peer dialogue about teachers' written feedback enhances students' understanding on how to improve writing skills. *Educational Studies*, *46*(6), 693–707

Walker, M. (2015). The Quality of Written Peer Feedback on Undergraduates' Draft Answers to an Assignment, and the Use Made of the Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (2), 232–247. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.898737

Xiong, Y. & Schunn, C. D. (2021). Reviewer, essay and reviewing-process characteristics that predict errors in web-based peer review. *Computers & Education*, 104146. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104146

Yan, C. M. W., McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Zhang, J., Wong, A. M. Y. & Shu, H. (2012). Writing quality in Chinese children: speed and fluency matter. *Reading and Writing*, *25* (7), 1499-1521

Yu, S. (2020). Giving genre-based peer feedback in academic writing: Sources of knowledge and skills, difficulties and challenges. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46* (1), 36-53. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1742872

Formación voluntaria y expectativas académico-laborales como reflejo de la preocupación (eco-ansiedad) y conciencia ambiental en los jóvenes.

Beatriz Carmona Moya. Universidad de Granada (España).

M. Carmen Aguilar Luzón. Universidad de Granada (España).

Antonia Calvo Salguero. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

La Asociación Estadounidense de Psicología describe la "eco-ansiedad" como un "temor crónico de un cataclismo ambiental", un estrés causado por "observar los impactos aparentemente irrevocables del cambio climático, y preocuparse por el futuro de uno mismo y de las generaciones futuras" (APA, 2017).

Si bien, como señala Rockström et al. (2017) la eco-ansiedad es la respuesta correcta ante la magnitud del problema ambiental. Los principales síntomas de la eco-ansiedad pueden resumirse en los siguientes:

- Sentimiento de angustia o preocupación extrema por el futuro del plantea.
- Miedo racional relaciona con el apocalipsis ambiental: miedo al deterioro del planeta.
- Impotencia que puede acabar frustración. Y dicha frustración puede llevar a la ira. Por lo tanto, en este tipo de ansiedad, la ira y el enfado pueden estar presentes.
- Tristeza relacionada con ver la naturaleza amenazada.
- De igual modo, algunas personas expresan altos niveles de estrés por el cambio climático con síntomas que incluyen: ataques de pánico, pensamiento obsesivo, pérdida de apetito e insomnio.

Por otro lado, según Duncan Geere (2014) podemos llevar a cabo tres acciones concretas para ayudar a combatir el calentamiento global y controlar nuestra ansiedad:

- Primero, pensar en el cambio climático a la hora de decidir qué comer, cómo viajar y qué comprar.
- Segundo, hablar del cambio climático con otras personas: amigos, familia y compañeros de trabajo, etc.
- Tercer, exigir acciones por parte de los políticos y las compañías, así como del resto de la ciudadanía, con los mecanismos que tengamos a nuestro alcance.

En cualquier caso, cabe considerar que tanto formarse en exceso como estar desinformados pueden ser perjudiciales para mantener cierto grado de concienciación y preocupación por el medio ambiente. correctamente en asuntos medio ambientales puede ser un poderoso antídoto contra la ansiedad o preocupación que puede generar la conciencia sobre el cambio climático.

2. Método.

La muestra estuvo compuesta por un total de 520 jóvenes, mayores de 16 años, con una media de 28 años, de los cuales 377 eran mujeres y 133 eran hombres. Estos contestaron a diferentes ítems relativos a la participación voluntaria en actividades formativas ambientales como reflejo de su preocupación por el medio ambiente:

- "He participado en una actividad formativa (por ejemplo, un taller) relacionado con el medioambiente".
- "Me he formado sobre asuntos medioambientales (por ejemplo, a través de mass media, televisión, internet, blogs, etc.)".

Varios ítems relativos a la conciencia sobre los efectos del CC sobre su futuro académico y laboral.

- "El Cambio Climático me/les afectará a la hora de encontrar trabajo".
- "El Cambio Climático me/les afectará a la hora de finalizar/ampliar mis/sus estudios".

Y, al mismo tiempo, se medió la preocupación por el CC a través de diferentes ítems basados en la escala de eco-ansiedad propuesta por Clayton (2020) adaptada al español, como por ejemplo: "Mis preocupaciones sobre el cambio climático interfieren en mi capacidad para conseguir trabajo o realizar tareas académicas".

La encuesta fue montada en la plataforma Lime Survey de la Universidad de Granada, y distribuida de manera online por diferentes medios (email, redes sociales…). La escala de respuesta en todos los ítems fue tipo Likert, de 5 puntos.

3. Resultados.

Tras un análisis de estadísticos descriptivos de los datos, se hallaron las frecuencias para cada una de las opciones de respuesta de los ítems administrados. En relación a la formación voluntaria, los resultados mostraron que el 28% de los jóvenes manifiestan haberse formado sobre asuntos medioambientales alguna vez, mientras que solo el 17% y el 19% manifestaron hacerlo frecuentemente y muy frecuentemente, respectivamente. Respecto a haber participado en una actividad formativa, el 56% de los jóvenes manifiesta no haberlo hecho nunca, y solo el 8% y el 7% manifestaron hacerlo frecuentemente y muy frecuentemente, respectivamente.

En cuanto a la conciencia sobre los efectos del CC sobre su futuro académico y laboral, los resultados mostraron que cuando se preguntaba a los jóvenes si el Cambio Climático le afectará a la hora de finalizar sus estudios, solo el 7% decía estar seguro que pasará, mientras un 17% lo ve probable, frente a un 27% que cree que es difícil que ocurra.

Por último, cuando se les pregunta acerca de si el Cambio Climático le afectará a la hora de encontrar trabajo, encontramos que un 26% los jóvenes ven probable que esto ocurra, un porcentaje elevado en comparación con los que niegan que pueda suceder (9%).

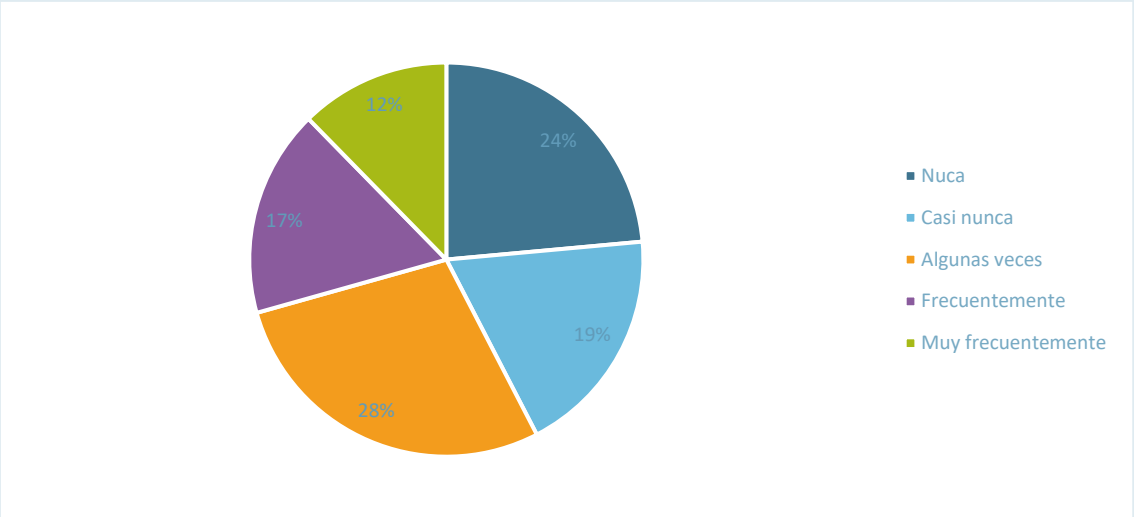


Gráfico 1. Me he formado sobre asuntos medioambientales (por ejemplo, a través de mass media, televisión, internet, blogs, etc.).

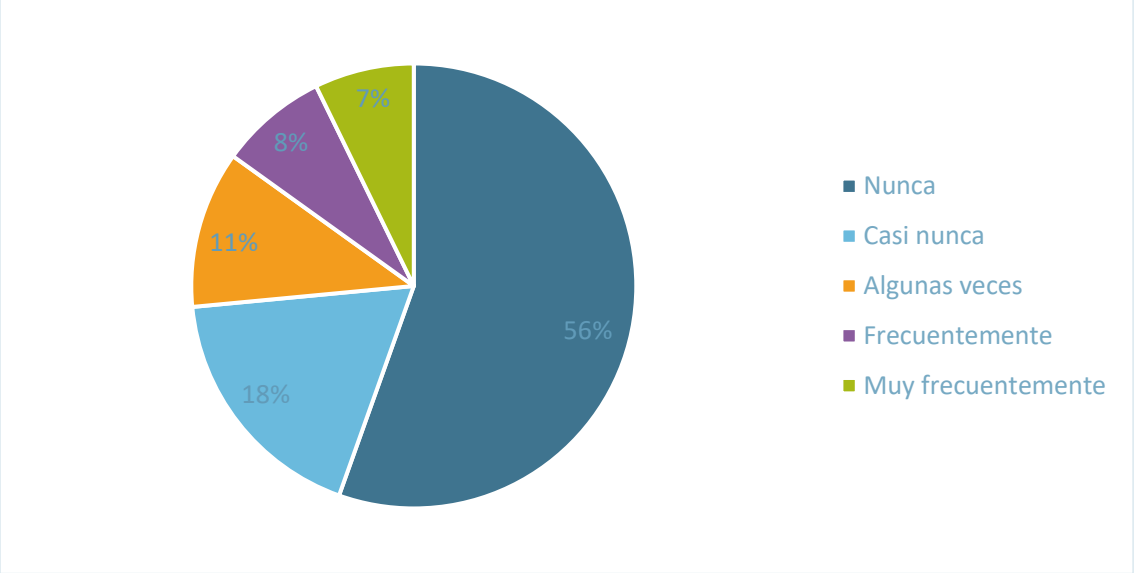


Gráfico 2. He participado en una actividad formativa (por ejemplo, un taller) relacionado con el medioambiente.

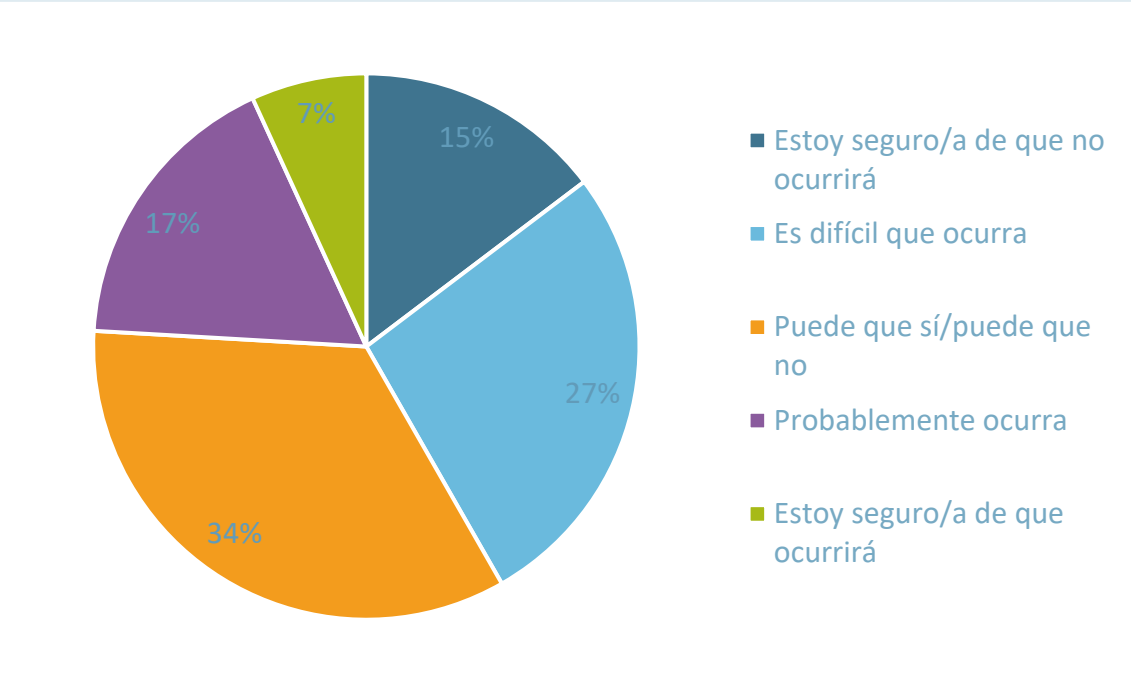


Gráfico 3. El Cambio Climático me afectará a la hora de finalizar mis estudios.

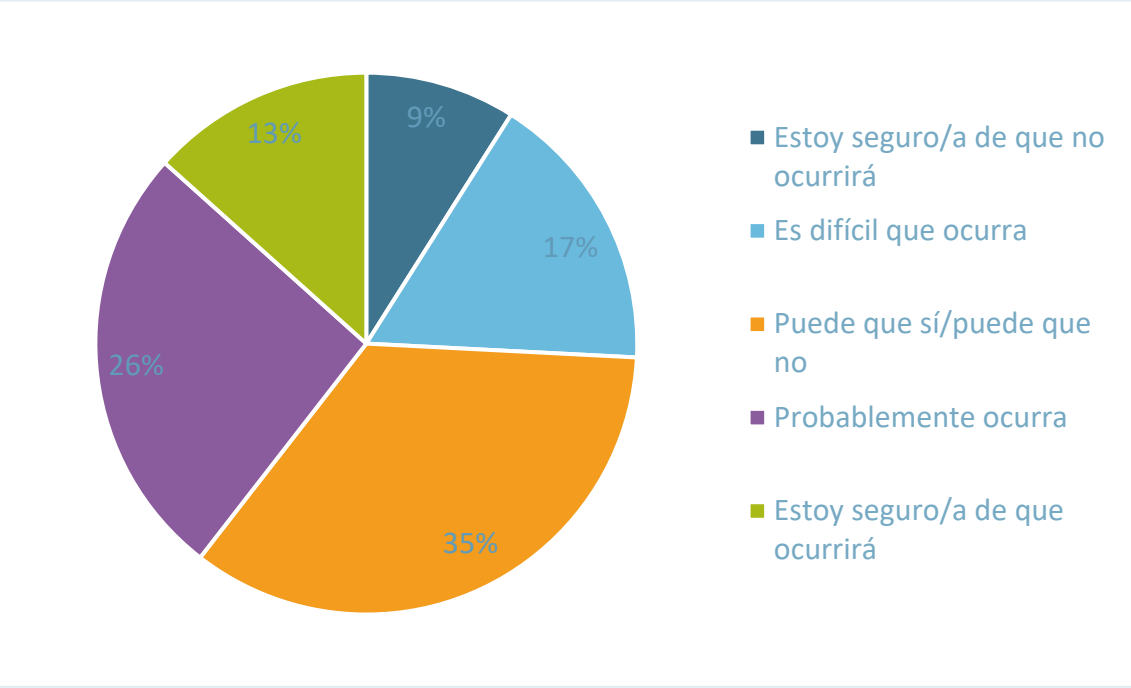


Gráfico 4. El Cambio Climático me afectará a la hora de encontrar trabajo.

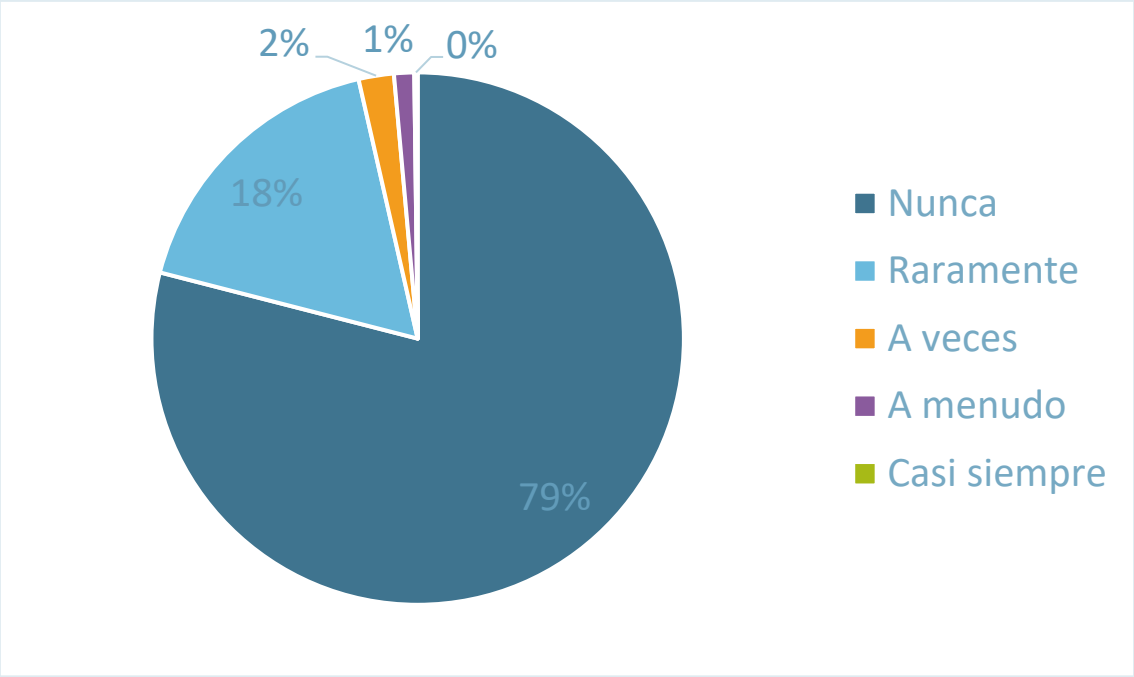


Gráfico 5. Mis preocupaciones sobre el cambio climático interfieren en mi capacidad para conseguir trabajo o realizar tareas académicas.

4. Discusión y conclusión.

Esta investigación ha perseguido poner de manifiesto la importancia de la correcta formación en aspectos medio ambientales que refleje un grado adecuado de preocupación ambiental o eco-ansiedad. A raíz de los resultados obtenidos en este estudio, queda constancia de que seguir formándose e informándose en asuntos medio-ambienteles en la edad adulta es de especial relevancia como reflejo de la preocupación por el entorno natural y de las consecuencias para uno mismo cuando dicho entorno se deteriora día tras día, como consecuencia del cambio climático y otros fenómenos ambientales. En cualquier caso, mantener un grado de preocupación y conciencia es necesario para motivar la acción y evitar la pasividad.

Para ello, por un lado, cabe destacar el relevante papel de los educadores ambientales, cuyo objetivo último debe ser facilitar la creación de una ciudadanía activa, siendo los medios por los cuales los educadores logran este fin igualmente importante. Si bien, se precisa al mismo tiempo de programas de intervención psico-educativos-ambientales bien diseñados, que persigan la formación de pensadores críticos, capaces de resolver nuevos problemas ambientales y mantener o mejorar la calidad ambiental tanto a escala local como global. No obstante, hasta la fecha, casi todos los programas de educación ambiental se han centrado en el fomento de comportamiento individuales, como el reciclaje, o la simple concienciación, sin ir más allá, por ejemplo, tomando como punto de partida los procesos cognitivos y motivacionales que anteceden a conductas de esta índole (emociones, actitudes, convicciones morales…).

Por otro lado, es necesaria cierta autonomía por parte de los jóvenes en las investigaciones de problemas y la planificación de acciones. La aplicación de los principios autodidácticos en relación con la situación del medio natural proporciona una base para alentar a los jóvenes a tomar conciencia y tomar una decisión fundamentada e informada con respecto a su compromiso ambiental o comportamiento ecológico. Es por ello, que por ejemplo, las

campañas publicitarias y la información ofrecida en los medios al alcance de la población deben ser fiables, y bien fundamentados.

En definitiva, dada la falta de preocupación aparente ante la problemática ambiental en los jóvenes, y la baja percepción de sus consecuencias personales futuras, se requiere una formación o autoformación más efectiva que instaure comportamientos con los mayores beneficios potenciales para el medio ambiente. A su vez, la acción por el medio ambiente requiere un sentido personal de competencia y un sentido de competencia colectiva, o confianza en la propia capacidad para lograr objetivos trabajando en grupo. La conclusión de este trabajo radica en la importancia de hacer llegar a los jóvenes toda la formación e información suficiente y correcta, motivarlos para que se formen por si solos en asuntos medio ambientales, y concienciarlos sobre cómo puede verse afectado su futuro sin no actúan ya.

Referencias bibliográficas.

Geere, D. (2014). Adaptación a los cambios relacionados con el clima en los ecosistemas de pastos marinos en la Bahía de Chwaka (Zanzíbar). Universidad de Göteborgs, Suecia.

Rockström, J., Gaffney, O., Rogelj, J., Meinshausen, M., Nakicenovic, N., y Schellnhuber, H. J. (2017). A roadmap for rapid decarbonization. Science, 355(6331), 1269-1271.

Clayton (2020).

Diversidad cognitiva, aspectos conceptuales relacionados con el ámbito educativo.

Vanesa Lozano. Centro de Magisterio La Inmaculada. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

Actualmente el concepto de diversidad cognitiva cobra más importancia que nunca. Los modelos más actuales de discapacidad asumen que las limitaciones que presentan los alumnos con algún tipo de necesidad o diagnóstico mental no implican nada más allá de la diversidad a la hora de enfrentarse al día a día (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2011; AAiDD).

Así, las disfunciones se conciben dentro de un espectro de funcionamiento cognitivo, físico, perceptivo, emocional…donde los individuos se definen como sujetos con diferentes habilidades dentro de estos espectros de funcionamiento (Toboso, 2010). De manera que una persona con discapacidad auditiva será alguien con diversidad funcional en el espectro de la percepción, es decir recurrirá a otros medios para elaborar las respuestas que le ayuden a responder a las demandas de su ambiente, por ejemplo necesitará un audífono para conseguir alcanzar el mismo nivel que personas sin diversidad funcional perceptiva (Ramos, 2020). Desde esta perspectiva un alumno con discapacidad motora será un alumno con diversidad funcional a nivel motor, que necesitará una silla de ruedas, y quizás ciertas adaptaciones en el medio, para alcanzar el mismo nivel de funcionamiento que una persona sin discapacidad motora. De manera, que desde este contexto no existe discapacidad, sino diversidad funcional.

Sin embargo, todavía existen algunos conceptos que precisan aclaración o al menos cierta contextualización. Es necesario entender como el concepto de diversidad puede estar relacionado con el concepto de neurodiversidad y como esto encaja en el contexto actual de atención a la diversidad (Booth y Ainscow, 1998). Ya que la diversidad es una norma y no una excepción en nuestras aulas, es necesario para los maestros y profesores entender que un alumno con discapacidad intelectual supone un reto dentro de un aula, pero un alumno sin discapacidad intelectual pero con un pensamiento creativo reducido puede suponer el mismo reto, siendo así la diversidad una característica intrínseca al ser humano. Siendo el derecho a que todas las personas con independencia de sus características reciban una educación de calidad es un derecho humano reconocido por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2014).

Así, a lo largo de este capítulo profundizamos en el concepto de diversidad cognitiva, concebido como los diversos recursos que movilizamos y los mecanismos que ponemos en marcha para resolver un problema en nuestro día a día (Johnson, 2011) y como este concepto se relaciona con la inclusión educativa.

2. Objetivos.

En base a lo comentado hasta ahora la finalidad de este capítulo es la de ofrecer una visión amplia sobre que es la diversidad cognitiva y porque comprender este concepto y los conceptos asociados es importante para conseguir la inclusión dentro del aula de todos los alumnos sin excepción. A partir de esto surgen dos objetivos específicos:

- Analizar estudios que investiguen o propongan algunas claves para entender el concepto de diversidad cognitiva. Para ello revisaremos la literatura publicada en relación con el concepto de inteligencia y analizaremos algunos de los conceptos asociados a esta y al concepto de neurodiversidad cognitiva.
- A partir de esta búsqueda tratar de entender como sólo conociendo el concepto de diversidad cognitiva, o más bien el concepto de neurodiversidad podemos llegar a alcanzar la máxima inclusión de nuestros alumnos dentro del aula. Es decir, como la inclusión es la única herramienta para trabajar con la neurodiversidad, y a la vez sólo desde la aceptación del concepto de inclusión puede trabajarse con la nuerodiversidad.

3. Metodología.

Para conseguir estos objetivos se ha realizado una revisión de la literatura de tipo descriptivo, cuya finalidad es mostrar una visión general y actualizada del estado de la cuestión. Este trabajo resulta especialmente relevante ya que, una de las corrientes más influyentes en la actualidad dentro del mundo educativo, defiende que una de las funciones de la escuela y la educación debe ser formar a todos los alumnos con independencia de sus características físicas o psicológicas, entre ellas las cognitivas. De manera que el entender el concepto de diversidad cognitiva supone uno de los mayores retos para la educación inclusiva de calidad.

4. Discusión de resultados.

Ya que la inteligencia es lo que clásicamente se ha utilizado para definir a la discapacidad cognitiva comenzaremos hablando sobre el complejo y abstracto concepto de inteligencia, para a continuación exponer algunos conceptos asociados y como la neurodiversidad nos ayuda a comprender la diversidad funcional. Para finalizar presentado a la inclusión como la mejor alternativa para trabajar el concepto de diversidad cognitiva dentro del aula.

4.1. La inteligencia. Breve recorrido histórico.

Desde el punto de vista general el concepto de inteligencia es uno de los constructos psicológicos más difíciles de definir y de acotar. Cuando se habla de inteligencia todo el mundo sabe de qué se está tratando, pero muy poca gente puede definir de manera clara el constructo psicológico que subyace.

El concepto inteligencia ha sido investigado y elaborado por diversas teorías y diferentes enfoques. Hoy el constructorde inteligencia hace referencia a un concepto rico y variado. En su mayoría se ha abordado desde una perspectiva psicológica. Entre las definiciones más importantes y aceptadas encontramos la definición de Suárez et al. (2010) que indican que la inteligencia es la capacidad para en base a los conocimientos ya almacenados crear una solución a un determinado problema. Este problema puede ser un problema del ámbito personal o educativo. Durante la resolución de esta situación se ponen en marcha varios procesos cognitivos en interacción con el ambiente.

Por otra parte, como hemos mencionado anteriormente existe una enorme variedad de teorías que tratan de explicar el concepto de inteligencia, su desarrollo, sus componentes y la influencia del ambiente y los genes en la expresión de esta. A continuación, se realizará un

breve recorrido histórico donde se desarrollarán las teorías de inteligencia cognitiva más influyentes a lo largo de la historia.

- Teorías clásicas.
  - Galton: entendía la inteligencia como una habilidad física más, definiéndola como una capacidad general que se pone en marcha para resolver la mayoría de las actividades diarias (Carbajo, 2011).
  - Binet: elaboró la primera escala de inteligencia que evaluaba conocimientos propios de una determinada edad. Con lo cual la inteligencia es aquello que se aplica en el momento de poner en práctica los conocimientos esperados para un nivel de desarrollo (Salmerón, 2002).
  - Stern: estableció el termino en de Cociente Intelectual, en base a la edad mental y la edad cronológica del individuo (Salmerón, 2002).
  - Spearman: propuso el factor "g" de inteligencia y lo definió como aquello que miden las pruebas de inteligencia.
  - Hebb: entendió la inteligencia como el resultado de la interacción entre factores hereditarios y ambientales. Además, diferenció la inteligencia A no medible de la inteligencia B medible (Domenech, 1995).
  - Piaget: defendió que la inteligencia era una habilidad que se construía en relación con el ambiente en que crecía el niño, pero sobre todo marcada por los límites que implica el desarrollo mental adquirido a través de diferentes etapas (Cortada, 2005).
  - Vigotsky: para él la inteligencia era una construcción social. Todos los aspectos de la inteligencia se desarrollan en relación con otra persona que guía en el aprendizaje (Cortada, 2005).
- Teorías contemporáneas más destacas:
  - Sternberg: concibió la inteligencia como la habilidad que nos permite adaptarnos al medio de manera exitosa, dividió la inteligencia en inteligencia analítica, creativa y práctica (Stenberg, 2004).
  - Gardner: definió la inteligencia como la capacidad para crear productos funcionales o como la habilidad para resolver problemas de cualquier ámbito (Ferrandiz et al., 2006). Su teoría surgió como alternativa a las teorías del factor "g". El postula que existen 8 potenciales inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésica-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y natural (Rigo y Donolo, 2013).
- Teorías cognitivas. Todas las teorías cognitivas entienden la inteligencia como el producto de la interacción de varios procesos cognitivos.
  - Cesi: su teoría biotecnológica fue elaborada a partir de la teoría triádica de Stenberg (2004) y el modelo de inteligencias múltiples de Gardner. Para él la inteligencia no es un componente único y tiene una base biológica, pero depende del contexto social y físico. Hace énfasis en como la inteligencia sirve para resolver problemas. En contexto psíquico, social y físico, que depende de variables como la clase social y las oportunidades de empleo nos brindan oportunidades de éxito para desarrollar nuestro potencial (Gomis, 2007; Llor 2014).
  - Anderson: para él la inteligencia es un todo, un concepto general. Formado por habilidades de orden superior relacionadas con el razonamiento y el juicio, influenciadas por la experiencia y la cultura. Y habilidades de bajo nivel que se refieren a procesos psicológicos básicos libres de conocimiento (atención, memoria, percepción…). Por último, señala que la inteligencia está formada

por módulos compuestos por aptitudes universales con posibilidades de maduración (Anderson, 2001).

- Feuerstein: la teoría de la modificabilidad cognitiva (MEC) concibe la inteligencia como algo dinámico y modificable que depende de diferentes variables biológicas, sociales y culturales (Feuerstei et al., 2006). Esta es incapaz de ser medida por los test que miden CI. Incluye un factor cultural, de manera que la inteligencia está influida por la cultura a través de los procesos de socialización que se trasmiten a través de mediadores (un padre, un pariente, un maestro…). Así la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), es la causa principal por la cual se modifica la inteligencia. La vivencia de la EAM se puede dar en dos modalidades, directa (exposición directa a los estímulos, modelo conductista) e interacción entre el sujeto y el ambiente.

4.2. Diversidad cognitiva y conceptos asociados.

La Diversidad cognitiva podría definirse como la perspectiva que adoptamos ante un problema, y la forma en la que procesamos la información y razonamos. De manera, que cada individuo con independencia de sus habilidades es capaz de afrontar la realidad y procesar la información de una manera única. La diversidad cognitiva implica mucho más que la inteligencia, teniendo en cuenta que el procesamiento de la información y nuestro estilo de afrontamiento está basado en una interacción de factores relacionados pero independientes (Duque et al., 2016; Ocampo et al., 2016).

En educación podemos definir la diversidad cognitiva como el resultado de las diferencias que los alumnos presentan al incorporar y procesar conocimientos durante el proceso de aprendizaje. La diversidad cognitiva implica la aplicación de principios de la neurociencia a la educación.

Gran cantidad de estudios demuestran que hay diversas formas de resolver un problema (Bruer, 2008; Tokuhama-Espinosa et al., 2008; Rueda, 2020).

Siguiendo el modelo de diversidad cognitiva entendemos que cuando afrontamos un problema que debemos resolver ponemos en marcha diversos procesos cognitivos que nos ayudan a dar respuesta a este conflicto. Entre ellos encontramos:

- La memoria: proceso cognitivo que nos permite registrar, codificar, almacenar y recuperar la información permitiéndonos adaptarnos al mundo (Manzanero y Álvarez, 2015).
- La metacognición: procesos en los que los mecanismos del conocimiento se aplican al propio proceso de conocer. Es una reflexión sobre el conocimiento (proceso y producto al mismo tiempo). La necesidad de introducir esta dimensión en el desarrollo cognitivo surge al considerar que no sólo cuenta la capacidad de ejecutar determinadas estrategias para solucionar un problema, sino previamente, la de escoger una de las como la más adecuada.
- Los estilos cognitivos: según Cabrera y Fariñas (2019) las variaciones individuales respecto a cómo se procesa la información y cómo se solucionan los problemas y se clasifican en:
  - A. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo.
  - B. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.

  - C. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de
  - planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo
  - D. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.
- El pensamiento: Weinstein y Mayer (1983) lo definen como aquello que sucede cuando una persona resuelve un problema. Además, señala que el pensamiento debe tener las siguientes características:
  - El pensamiento es cognitivo y ocurre internamente, pero se puede comunicar gracias al lenguaje o a la realización de acciones.
  - El pensamiento es un proceso e implica que se manipulen y que se realicen distintas operaciones.
  - El pensamiento tiene algún fin y está dirigido a la resolución de un problema.
- La creatividad: fenómeno complejo que hace referencia a la manera original, poco frecuente, que se aplica para resolver un problema (Mumford y Gustafson, 1988).
- Las funciones ejecutivas: actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas (Bauermeister, 2014). Incluyen: memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva (Friedman y Miyake, 2004).

En este apartado hemos definido algunos de los procesos más importantes que bajo nuestro punto de vista, serían los más relevantes para comprender como un individuo puede ofrecer la solución a un problema de manera única, movilizando varios de estos procesos de manera personalizada. Así, un alumno puede tener una memoria visual limitada, pero una gran creatividad, un estilo cognitivo más individualista y una gran capacidad de inhibición, de manera que cuando este individuo debe enfrentarse a un problema que implique una gran creatividad y un fuerte control de la interferencia ejecutará de manera sobresaliente esa tarea. Sin embargo, cuando la actividad implique memoria visual, su resultado se verá mermado ya que la memoria visual es uno de sus puntos débiles. De igual manera, otro alumno de la misma edad puede presentar una buena memoria visual, una baja creatividad, una preferencia por trabajar de manera individual y una mala inhibición.

Estos ejemplos nos sirven para poner de manifiesto que cada individuo es único e irrepetible en cuanto a habilidades cognitivas, con puntos fuertes y puntos débiles. Desde este punto de vista la discapacidad intelectual, definiéndose la inteligencia como la habilidad para resolver un problema, sería sólo una parte de la diversidad cognitiva, no definiendo de ninguna manera la capacidad cognitiva del individuo.

4.3. Neurodiversidad como parte de la diversidad cognitiva.

El término neurodiversidad es un término controvertido que desde hace unas décadas ha estado rodeado de polémica. De manera tradicional ser neurodiverso se ha considerado un sinónimo de trastornos mentales del desarrollo de origen neurológico. Sin embargo, desde hace unos años algunos autores defienden que la neurodiversidad hace más bien referencia a la forma alterativa de comprender la realidad, entendiendo la diversidad como parte de las diferencias humanas naturales (Ruiz-Danegger,2016).

Armstrong (2010) presenta los ocho principios a través de los cuales debe de entenderse el término neurodiversidad:

- 1. El cerebro humano funciona de manera distinta a un ordenador, este forma parte de un organismo dinámico y cambiante. Que se modifica adaptándose al entorno, trabajando como un ecosistema.
- 2. Las habilidades humanas no son un todo o nada, sino que se pueden organizar en bases a espectros de competencias.
- 3. Lo que determina que un humano sea competente son los propios valores de la cultura en la que ese individuo está inmerso. De manera que se consideraría que un humano está dotado cuando las habilidades que posee sean valoradas por la sociedad en la que vive.
- 4. El considerar que una persona posee discapacidad o superdotación depende en gran medida de donde se ha nacido.
- 5. El tener una vida exitosa depende de la habilidad de tu cerebro para adaptarse al entorno ambiental en el que se desarrolla.
- 6.El éxito en la vida también depende de cómo la persona sea capaz de modificar el entorno en el que vive para ajustarlo a las necesidades que tiene su cerebro. El autor denomina a este punto, construcción de un nicho.
- 7. Las elecciones que hagan los humanos a lo largo de su vida, las estrategias que aplique, los recursos que use es lo que va a determinar la construcción de su nicho.
- 8. Esta construcción de nichos cuando es positiva influye a su vez directamente en el desarrollo del cerebro, modificándolo para adaptarse al ambiente.

Estos ocho principios y su aplicación defienden que la neurodiversidad no es algo exclusivo de algunas poblaciones especiales con trastornos o alteraciones, sino que la neurodiversidad es un principio básico a través del cual nuestro cerebro se adaptada y se modifica en base al entorno en el que el sujeto se desarrolla. La neurodiversidad es una condición compartida por todas las personas.

Sin embargo, algunos autores señalan lo importante de usar el término neurodiversidad con responsabilidad, teniendo en cuenta las fortalezas de los alumnos, pero sin perder de vista las dificultades a las que pueden enfrentarse. entendiéndose así el término neurodiversidad como un término complementario al de discapacidad (Flores, 2016).

4.4. Inclusión educativa como medida de atención a la diversidad cognitiva.

El trabajar desde el prisma de la neurodiversidad supone un reto para los maestros y los profesores de todo el mundo y de todos los niveles educativos.

Partiendo de la idea que defiende que la neurodiversidad es una condición general y no una excepción, la respuesta educativa debería estar orientada a todos los alumnos, adaptando el entorno a las características individuales de cada alumno, ofreciéndole además los recursos necesarios para superar cualquier reto que se plantee. Desde el punto de vista educativo el concepto que se antoja más adecuado es el concepto de inclusión (Gairín y Suárez, 2016; Prowse, 2009).

La inclusión implica que con independencia de sus condiciones cognitivas, personales o culturales, todos los alumnos que pertenecen a una comunidad educativa aprendan juntos, incluyendo a los alumnos que presentan discapacidad (Stainback et al., 1999). De esta manera es importante:

- Buscar soluciones, cambiar estrategias y modelos de docencia. La idea de trabajar a través de agrupamientos es siempre la respuesta más adecuada, también el aumentar los recursos humanos dentro del aula.
- Diseñar programas de intervención psicoeducativa generales, orientados a todos los alumnos y no basados en etiquetas.
- Para conseguir la inclusión se debe de hacer una reforma en la educación en general, la inclusión no es sólo algo que depende de la educación especial.

En este caso y teniendo en cuenta el concepto de diversidad cognitiva, la inclusión debe de ser el principio básico para atender a la neurodiversidad que se puede encontrar dentro del aula, sin la necesidad de hacer referencia a los alumnos con discapacidad, sino más bien con diversidad funcional. La inclusión y con ella la atención a la diversidad cognitiva se considera un elemento esencial dentro del aula (Thomas 2016).

Una reciente revisión de la literatura llevada a cabo por Bernal et al. (2019) identificó las dificultades y las necesidades que presenta nuestro sistema educativo para adoptar los fundamentos de la educación inclusiva, como, por ejemplo:

- La atención a los alumnos nunca debería de ser desde una perspectiva individualista, sino desde una perspectiva social.
- Resulta imprescindible mejorar la colaboración entre diferentes profesionales.
- Entender la diversidad desde un punto de vista amplio, un principio general, no vinculado a las necesidades educativas especiales.
- Se deberían plantear proyectos desde el centro, el contexto social y cultural.
- Resulta imprescindible vincular la práctica y la teoría.
- Los procesos de intervención deberían ir vinculados a las necesidades expresadas por los propios alumnos excluidos o en riesgo de exclusión del propio sistema educativo.

5. Conclusión.

El objetivo del presente trabajo fue el de ofrecer una visión amplia sobre el concepto de diversidad cognitiva y porque comprender este concepto y los conceptos asociados es importante para conseguir la inclusión dentro del aula de todos los alumnos sin excepción.

Así, a lo largo de este capítulo se ha ido desgranando el término de diversidad cognitiva y enfrentado a la realidad que supone la aplicación del concepto diversidad dentro del aula.

Tal y como hemos indicado previamente el abordaje principal de la diversidad se hace desde la discapacidad, es decir a un alumno con diagnóstico de trastorno neurológico del desarrollo, se le considera discapacitado y no neurodiverso. Desde esta perspectiva lo más importante es definir la inteligencia, ya que clásicamente ha sido el constructo que determina la presencia de discapacidad cognitiva. Sin embargo, cuando analizamos la definición de inteligencia, vemos que es un constructo mucho más amplio y rico de lo que pudiéramos imaginar. En este sentido, cognitivamente la inteligencia no es el único elemento que nos ayuda a procesar la información. Así, estaríamos ante conceptos como la memoria, la creatividad, los estilos cognitivos…De manera que un alumno puede resolver un problema de una forma efectiva, y sin embargo otra tarea no especialmente difícil puede suponerle un reto. Por el contrario, a un compañero de este alumno el primer problema puede resultarle irresoluble, y la segunda tarea asequible y divertida. Así, surge el concepto de diversidad cognitiva, cada alumno posee unas habilidades cognitivas diferentes, cada alumno presenta puntos fuertes y débiles para afrontar un problema concreto.

Respecto a los objetivos específicos la revisión de la literatura indica que, en primer lugar, la diversidad cognitiva es un concepto muy complejo que parte principalmente del concepto de inteligencia. Sin embargo, es importante no ceñirnos a este cuando hablemos de diversidad, ya que existen cantidad de conceptos asociados, tales como el de creatividad, la memoria, las funciones ejecutivas, etc., que amplían ese concepto de inteligencia. De manera que el tener un diagnóstico de discapacidad intelectual, se suele redudir a poseer una inteligencia inferior a la media, pero ¿qué pasa con el resto de las habilidades cognitivas? Así, igualmente un alumno sin discapacidad intelectual, pero como ciertas limitaciones en memoria, también precisaría de ciertos apoyos externos. Siendo la neurodiversidad, el concepto que mejor define la casualística cognitiva de los humanos hoy en día.

Atendiendo al segundo objetivo específico y partiendo de la base que considera que la diversidad cognitiva es una generalidad y no una excepción, la única manera de atender a la neurodiversidad es a través de la inclusión educativa. Según algunos autores la atención a los alumnos debe ser siempre individualizada y desde una perspectiva social y cultural y a través de proyectos de centro, donde la colaboración interdisciplinar entre profesionales resulta imprescindible, donde la diversidad no va ligada a las necesidades del alumno sino a su condición como humano, donde la teoría y práctica vayan siempre ligadas y cuyo principal objetivo sea dar voz a los alumnos en riesgo de exclusión y permitirles que expresen sus necesidades (Bernal et al. 2019).

En definitiva, la comunidad educativa debe ser consciente del concepto de diversidad cognitiva y saber que la inclusión educativa es la mejor herramienta para trabajar con la neurodiversidad que es un común y no una excepción.

Referencias bibliográficas.

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2014). Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva – Informe resumen. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_ES.pdf.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAiDD). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª edición. Alianza Editorial, Madrid 2011. 348 pág.

Armstrong, T. (2010). Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences. ReadHowYouWant. com.

Anderson, M. (2001). Conceptions of intelligence. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42(3), 287-298.

Barkley, R. A. (2014). Hiperactivo, Impulsivo, Distraido Me Conoces?: Guia Acerca del Deficit Atencional (TDAH) Para Padres, Maestros y Profesionales= Hyperactive, Impulsiv. Guilford Publications.

Bernal, M. Á., Cardoso, A. L. G., & Rodríguez, L. N. (2019). La inclusión educativa y el papel del maestro de apoyo (Revisión). Revista científica Olimpia, 16(55).

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). From them to us: An international study of inclusion in education. Psychology Press. https://eric.ed.gov/?id=ED461222.

Bruer, J. T. (2008). Building bridges in neuroeducation. The educated brain: Essays in neuroeducation, 43-58.

Cabrera, A. J. S., & Fariñas, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación.

Carbajo, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. Tabanque revista pedagógica, 24, 225-242.

Cortada, N. (2005). Posibilidad de integración de las teorías cognitivas y la psicometría moderna. Interdisciplinaria, 22 (1), 29-58.

Domenech, B. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: teorías cognitivas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 23, 149-162.

Duque Arias, K. A., Gaviria Mejía, L. A., & Ramírez Taborda, M. M. (2016). Factores socioeducativos y construcción de conceptos: relaciones a partir de una propuesta pedagógica a favor de la diversidad cognitiva.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part I Theoretical and conceptual foundations, Part II, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program. ICELP Publications.

Ferrándiz, C., Prieto, M., Bermejo, M., y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. Revista española de pedagogía, 233, 5-20.

Flórez, J. (2016). Neurodiversidad, discapacidad e inteligencias múltiples. Revista Síndrome de Down, 33 (129), 59-64.

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. Journal of experimental psychology: General, 133(1), 101.

Gairín, J., & Suárez, C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. Sinéctica, 46, 1-15. https://ddd.uab.cat/record/234849.

Gomis, N. (2007). Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.

Johnson, R. L. (2011). Introduction: Health and disability. Health and History, 13(2), 2-12.

Manzanero, A. L., & Álvarez, M. Á. (2015). La memoria humana: Aportaciones desde la neurociencia cognitiva. Ediciones Pirámide.

Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. Psychological Bulletin, 103, 27–43.

Llor, L. (2014). Nuevas perspectivas en la evaluación cognitiva: inteligencia analítica y práctica (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.

Ocampo, L. P. V., Ocampo, C. V., Betancurt, O. H. O., & García, P. A. R. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. Latinoamericana de Estudios Educativos, 12(1), 107-131.

Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students. Journal of Higher Education Policy and Management, 31(1), 89-96. https://doi.org/10.1080/13600800802559302.

Toboso, M. (2010). From disability to functional diversity: ICT and Amartya Sen's Approach. In Emerging digital spaces in contemporary society (pp. 102-104). Palgrave Macmillan, London.

Thomas, R. L. (2016). The right to quality education for refugee children through social inclusion. Journal of Human Rights and Social Work, 1(4), 193-201. https://doi.org/10.1007/s41134-016-0022-z.

Tokuhama-Espinosa, T. N. (2008). The scientifically substantiated art of teaching: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science) (Doctoral dissertation, Capella University).

Rigo, D y Donolo, D. (2013). Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales. Estudios de psicología, 30 (1), 39-48.

Ramos, M. S. (2020). Functional diversity or disability? Social and conceptual challenges of the new educational paradigms. Culture and Education, Cultura y Educación, 32(1), 17-26.

Ruiz-Danegger, C. (2016). Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo (v. 2).

Rueda, C. (2020). Neuroeducation: Teaching with the brain. Journal of Neuroeducation, 1(1), 108-113.

Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. Educación XX1, 5, 97- 121.

Stainback, S., & Stainback, W. Jackson (1999). Aulas Inclusivas. Un Nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. Estados Unidos: Narcea Ediciones. 296p.

Sternberg, R. (2004). Esquema para entender las concepciones de inteligencia. En R. Sternberg y D. Detterman (Eds.), ¿Qué es la Inteligencia? (pp. 19-34). Madrid: Pirámide.

Suarez, Maíz y Mesa. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. Investigación y posgrado, 25(1), 81-94.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. Innovation abstracts, 5 (32), n32.

Educando en la práctica de la acción colectiva por la sostenibilidad ambiental.

Beatriz Carmona Moya. Universidad de Granada (España).
M. Carmen Aguilar Luzón. Universidad de Granada (España).
Antonia Calvo Salguero. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

Hoy en día, basta con encender la televisión y poner las noticias, echar un vistazo a las **redes sociales**, periódicos on-line o simplemente mirar a nuestro alrededor para observar imágenes devastadoras: glaciares derritiéndose, mares de plástico, animales muertos y otros desastres naturales tales como incendios forestales, huracanes, inundaciones, sequías etc., así como un elevado incremento de las temperaturas año tras año debido al cambio climático, todo ello causa de la acción humana. Sin embargo, a pesar de la avalancha de información alarmante sobre la situación del medio ambiente, hoy día sigue existiendo una falta de preocupación o incluso negación de esta situación, lo que Stoknes (2015) llama "distancia", producto de imaginar que los efectos del cambio climático fuera del radar de la conciencia. Nos disociamos emocionalmente del sufrimiento que infligimos en el medio ambiente, lo que significa que separamos el grupo psíquico de sentimientos relacionados con el calentamiento global y creamos una barrera de amnesia para aliviar la angustia mental, según Kassouf (2017).

Cabe destacar, así mismo, que existen pocas intervenciones educativas encaminadas a despertar en los jóvenes esta preocupación necesaria para pasar a la acción por el clima, acción colectiva, en comparación con aquellas que fomentan los cambios de comportamiento a nivel individual (e.g. reciclaje). De ahí surge la iniciativa de poner a prueba un programa de intervención psico-educativo, eminentemente práctico, dirigido a adultos jóvenes, con el objetivo de concienciar a este rango de la población acerca de la necesidad de otorgar la importancia que merece esta problemática presente en nuestro día a día, y ante ello organizar y/o participar en acciones colectivas para la protección o defensa del medio ambiente. Dicho programa se fundamenta en factores de índole psicológico (convicciones morales, eficacia grupal, emociones e identidad ambiental) cuya eficacia a la hora de promover acciones colectivas pro-ambientales ha sido probada recientemente en el estudio publicado por Carmona-Moya, Aguilar-Luzón, Calvo-Salguero (2021). De forma más específica se persiguieron los siguientes objetivos:

- Fortalecer la formación ambientalista en los adultos jóvenes.
- Promover las acciones colectivas a favor del medio ambiente entre los adultos jóvenes.
- Despertar determinadas emociones en los jóvenes, dirigidas hacia aspectos del entorno natural, por ejemplo: emociones negativas ante el deterioro medio ambiental (ira, angustia, miedo…), emociones positivas ante la propia naturaleza (orgullo, satisfacción, alegría…) . Así como, regular dichas emociones, sus pensamientos y acciones. En definitiva, recuperar la conexión emocional con nuestro hogar planetario.
- Propiciar cambios ecológicos en la forma de vida de los adultos jóvenes.

- Fomentar el optimismo: evaluar positivamente las circunstancias personales, ayuda a avanzar en lugar de quedar atrapado en un círculo de emociones negativas. Encontrar algo positivo en las circunstancias que han de afrontar, sentirse mejor con uno mismo.
- Cultivar el afrontamiento activo y la autorregulación: mediante la búsqueda continua de ayuda y soluciones.
- Mantenga la conexión con el lugar, cuando sea posible (conexión con la naturaleza).

2. Método.

Esta primera implementación del programa se llevó a cabo en forma de taller con 25 jóvenes de entre 18 y 25 años y, en total, tuvo una duración de cuatro meses (segundo semestre del curso académico 2019/2020), por lo que sus contenidos y actividades se distribuyeron a lo largo de cuatro bloques principales:

- **"Fundamentos de Psicología Ambiental"**: se refiere a la aportación de conocimientos básicos, a través de diferentes sesiones informativas, sobre los factores psico-sociales que influyen en nuestro comportamiento a la hora de llevar o no cabo conductas favorables para el medio ambiente (convicciones morales, emociones negativas y positivas, eficacia grupal percibida, etc.). Factores que influyen en nuestra lenta respuesta a las realidades del cambio climático. Haciendo hincapié, al mismo tiempo, en los beneficios psicológicos que conllevaría la realización de tales acciones. A su vez, en este bloque, se llevaron a cabo una serie de actividades específicas, tales como:
  - Entrevistas cualitativas y cuantitativa acerca de qué entienden ellos por crisis ambiental, cuánta de la crisis creen que es culpa de ellos como seres humanos, cómo es su relación con la naturaleza, en qué medida se identifican con ella, etc.
  - Observación del entorno sobre las condiciones que existen de deterioro ambiental, así como sobre las actitudes y compartimientos que las personas próximas realizan en consecuencia. Y autorregistros diarios de tales observaciones.
  - Abordaje de acciones emprendidas por otras culturas. Estableciendo comparaciones, análisis de pros y contras de estas. Y realizando diversas propuestas tomando ejemplo de las acciones más beneficiosas llevadas a cabo en otros países pero que aún no han sido puestas en práctica en España.
  - Otras actividades específicas encaminadas a despertar la preocupación proambiental, a través de: visionado de imágenes y documentales, lectura de noticias, dinámicas en pequeño y en gran grupo, etc. Los participantes serán tanto receptores, en un primer momento, como emisores, posteriormente, de los postulados de ambas perspectivas.
  - Inicio de la actividad general que abarcó todo el programa: "HAZTE OIR" que consiste en autoformarse por propia iniciativa sobre asuntos medioambientales (por ejemplo, a través de la televisión, internet, blogs, y otros medios de comunicación e información.) y usar herramientas online (por ejemplo, YouTube, Facebook, Wikipedia, MySpace o blogs) para concienciar sobre algún asunto medioambiental. Lo cual, conlleva la creación de un espacio destinado a realizar una publicación semanal por cada uno de los estudiantes de noticias, mensajes de concienciación, datos de interés, etc. de carácter alarmante, pero acompañados de las medidas sugerentes que se pueden llevar a cabo para mitigarlos.

- Actividad final de nivel: entrevistas a familiares, amigos y vecinos sobre qué entienden ellos por crisis ambiental, cuánta de la crisis es culpa de ellos, cómo es su relación con la naturaleza, en qué medida se identifican con ella. Esta actividad tiene como finalidad poder tener un efecto indirecto y multiplicador del grado de concienciación y preocupación ambiental.

- **"Identidad Ambiental" y "Conectividad con la Naturaleza":** Como principal novedad, a diferencia del resto de programas educativos ambientales, en este nivel se pretende que se entienda que, dentro de la naturaleza, el ser humano tiene un papel fundamental. Básicamente consiste en comprender, por un lado, cómo su identidad en relación con la naturaleza afecta a esta y a sí mismo, cómo la formación de esta identidad puede ayudar a guiar sus conductas, y qué beneficios personales pueden obtener de ellas: físicos, psicológicos, sociales, económicos. Y, por otro lado, cómo su conexión con la naturaleza predice el grado de satisfacción con sus vidas y la habilidad para tomar diferentes perspectivas, relacionándose a su vez con experiencias de afecto positivo y un sentido de pertenencia. Así pues, los estudiantes determinaron su propia Identidad Ambiental como punto de partida de la implicación o intención de llevar a cabo acciones favorables para el medio ambiente mediante y se trabajaron las diferentes dimensiones de dicha identidad de forma experiencial, así como la propia conexión con la naturaleza, a través de diferentes actividades específicas que influyan de manera positiva y significativa, propiciándolas:

  - Descripción del paisaje ideal. Dar una situación amenazante y búsqueda de soluciones.
  - Evocar recuerdos de la infancia de estar en la naturaleza. Describir sensaciones.
  - Tomar descansos de la tecnología en el presente para participar en actividades como la jardinería (el baño en el bosque).
  - Hacer una excursión en el bosque, (con el teléfono en modo avión) o incluso una rápida excursión a un parque cercano. Beneficios: disminuir la presión arterial, mejorar el estado de ánimo y el sueño, y disminuir los niveles de estrés.
  - Meditación en entornos naturales: "imagina que eres…".
  - Actividad final de este segundo nivel: "Debate Constructivo" (*face to face*) que consistirá en la confrontación dialéctica entre dos equipos para convencer a los oyentes sobre una postura determinada p. ej. existencia del cambio climático vs. no existencia de dicho fenómeno).
  - Y continuación de la de actividad general iniciada en el nivel anterior: "HAZTE OIR".

- **Capacidad de acción, "Eco-Activismo":** Se centró en desarrollar las habilidades de los jóvenes para idear estrategias de solución a los problemas ambientales actuales, desarrollando estrategias para propiciar y facilitar la participación ciudadana (Actividades de Liderazgo) y su propia participación (Actividades de Participación), mediante la elección de acciones ante una lista dada, así como mediante la propuesta de más alternativas.
  Como actividad final de este tercer nivel se realizará un concurso de "Fotografía Creativa Eco-Activista", que consistió en propiciar la búsqueda de imágenes impactantes de la vida real, cercana y cotidiana a cada uno de los jóvenes, denunciando de esta forma una situación determinada relacionada con la problemática del medio ambiente. Siendo la mejor fotografía, aquella que trasmita un mensaje claro y directo, promoviendo la acción y la preocupación al mismo tiempo. Así mismo, se continuó con la actividad general iniciada en el primer nivel.

- **Actividad final del programa**: diseño de campañas publicitarias y posterior difusión, a través de entidades públicas (centro cívicos, colegios e institutos, facultades, ayuntamiento, medios de transporte…), de aquellas seleccionadas como las más influyentes, para la promoción de acciones conjuntas a favor del medio ambiente, intentando compensar en gran medida las deficiencias detectadas en los procesos colectivos antepuestos a tales acciones (identidad ambiental, convicciones morales, emociones negativas y positivas, eficacia grupal percibida, etc.) en la población general, e incidir de manera precoz para que se realicen más acciones colectivas eficientes, y no solo generar "intención". Siendo el principal beneficio que obtendrán los participantes del programa.
  Este nivel permite que, a través de un proceso de involucramiento, los jóvenes generen en sí la responsabilidad y el compromiso social. Esta es la etapa más importante del programa porque permite que, tanto estudiantes como no estudiantes, a través de la práctica, participen en acciones significativas para proteger el medio ambiente.

En un primer y último momento (pre-post), para recoger datos precisos acerca de la preocupación medioambiental en los jóvenes se llevó a cabo una evaluación de necesidades con la cual pretendíamos conocer mejor la problemática para realizar un proyecto más adaptado a las necesidades reales de la población diana. Principalmente se utilizaron determinados instrumentos para la recogida de la información:

- Escala para la evaluación de ansiedad ambiental y otras emociones negativas derivadas: culpa, miedo e ira.
- Escala para medir la preocupación ambiental.
- Escala de acción colectiva ambiental: para evaluar el grado de implicación actual en acciones colectivas pro-ambiental. Adaptada al contexto español por Carmona-Moya, Benítez y Aguilar-Luzón (2019).
- Escala de frecuencia de conducta individual pro-ambiental.
- Escala para medir el conocimiento e información acerca de la problemática ambiental que afecta al planeta.
- Escala para medir la evaluación personal sobre la actual crisis ambiental (appraisal).
- Escala de conexión con la naturaleza (CNS) de Mayer y Frantz (2004).
- Escala de Identidad Ambiental (EID) de Clayton (2003), adaptada al contexto español por Olivos y Aragonés (2011).

3. Resultados.

Con el fin de analizar si realmente hubo diferencias significativas antes y después de la participación de los jóvenes en el taller, se realizó una T-Student con las puntuaciones obtenidas en las distintas variables consideradas, sobre las que pretendíamos influir durante todo el desarrollo del programa. Puntuaciones reflejadas en las distintas escalas planteadas en los cuestionarios pre y post realizados en la primera y última sesión respectivamente.

De esta forma se pudieron apreciar diferencias estadísticamente significativas en las escalas EACA (Grado de implicación en acciones colectivas ambientales) y PANAS (emociones negativas y positivas), véase tabla y gráfico 1. No se encontraron diferencias significativas en las restantes escalas o variables consideradas.

	PRE M(DT)	POST M(DT)
EACA	0.26(0.18)	1.87(0.67)
PANAS	2.73(0.56)	3.66(0.53)

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas del pre y el pos-test.

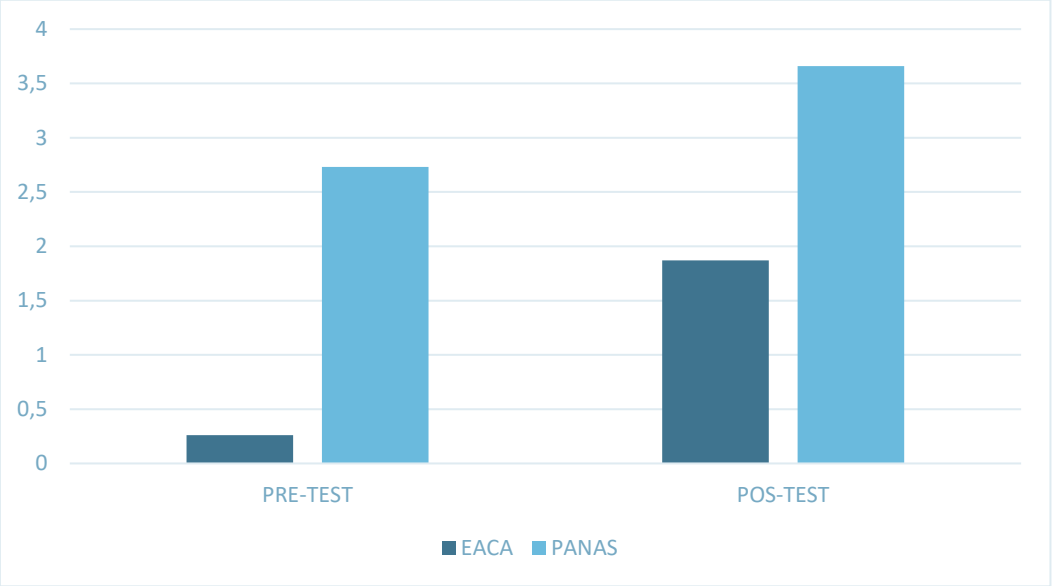


Gráfico 1. Diferencias estadísticamente significativas encontradas entre el pre y el pos-test.

En definitiva, los resultados preliminares del programa mostraron diferencias estadísticamente significativas en la práctica de acciones colectivas ambientales a corto plazo.

4. Discusión y conclusión

Actualmente existen escasos programas de intervención encaminados a involucrar a las personas directamente en acciones colectivas pro-ambientales, en comparación con aquellos destinados al fomento de acciones ecológicas de carácter individual. La intervención aquí planteada, por medio de varios bloques, provee la guía para el diseño de intervenciones futuras, dado que, su puesta a prueba en forma de programa piloto ha permitido conocer su efectividad.

A la luz de estos resultados, podemos observar que el programa efectivamente provocó un cambio en los participantes en los ámbitos de eco-activismo y preocupación ambiental a nivel emocional, dado que se muestra un aumento significativo en la media de las puntuaciones de la EACA y PANAS. Por lo que el objetivo principal del taller se vio satisfecho, aumentando las acciones colectivas.

Sería interesante, en cualquier caso, volver a poner en práctica el programa de forma continuada en un futuro próximo, así como realizar un seguimiento longitudinal, donde pueda apreciarse si los resultados obtenidos en el programa se mantienen en el tiempo, principalmente aquellos que conciernen a la realización de acciones de carácter colectivo. Finalmente, cabe mencionar que esta primera puesta en marcha del programa se enfocó a modo de taller piloto y que, a raíz de su puesta a prueba, nos va a permitir mejorar la versión final de este.

En conclusión, esta primera puesta en marcha del programa permite demostrar que es posible despertar en los jóvenes la preocupación pro-ambiental, que detecten y se conciencien de que muchos de los problemas ambientales realmente son el resultado de la acción colectiva de todos y, por tanto, dominarlos y prevenirlos es también un asunto colectivo.

Referencias bibliográficas.

Carmona- Moya, B., Benítez, I. y Aguilar-Luzón, M. C. (2019). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Acción Colectiva Ambiental (EACA). *Revista de Psicología Social, 34*(2), 268-280.

Carmona-Moya, B., Calvo-Salguero, A., Aguilar-Luzón, M.C (2021). EIMECA: A Proposal for a Model of Environmental Collective Action. *Sustainability, 13*, 5935. https://doi.org/10.3390/su13115935

Clayton, S. (2003). Identity and the natural environment: The psychological significance of nature. *Mit Press.*

Kassouf, S. (2017). Psicoanálisis y cambio climático: revisitando el entorno no humano de Searles, redescubriendo la fantasía filogenética de Freud e imaginando un futuro. *American Imago, 74(*2*)*, 141-171.

Mayer, F. S. y Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology, 24*(4), 503-515.

Olivos, P. & Aragonés, J. I. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala de Identidad Ambiental (EID). *Psyecology, 2*(1), 15-24.

Stoknes, P. E. (2015). What we think about when we try not to think about global warming: Toward a new psychology of climate action. *Chelsea Green Publishing.*

Efecto de la aplicación del rompecabezas en el aprendizaje de Ciencias Naturales en educación obligatoria.

Cristina Amante Botello. Universidad de Extremadura (España).

Diego Gudiño Zahinos. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

El Aprendizaje Cooperativo es un enfoque en el que los estudiantes trabajan distribuidos en pequeños grupos para conseguir un propósito común, ayudándose y participando de manera activa (Bilgin, 2006); en definitiva, se trata de una dinámica que fomenta lo que se conoce como interdependencia positiva de los estudiantes (Hennessy y Evans, 2006). Algunos beneficios de este tipo de técnica residen en la posibilidad de generar un intercambio de ideas entre estudiantes, fomentar su motivación y mejorar la adquisición de conocimientos (Slavin, 2014). Sin embargo, su eficacia está mediatizada por diversas circunstancias. En primer lugar, el efecto del aprendizaje cooperativo puede verse afectado por la estructura de los grupos, que será establecida por los docentes, los estudiantes o de forma aleatoria (Chen y Kuo, 2019). En segundo lugar, los resultados de este tipo de métodos también pueden verse mediatizados por las características individuales del alumnado, sus conocimientos previos y sus antecedentes culturales (Zambrano et al., 2019).

Existen múltiples técnicas basadas en el aprendizaje cooperativo (Açıkgöz, 2007). En este caso profundizaremos en el Jigsaw o rompecabezas, que es el que nos ocupa. Cabe destacar que el rompecabezas fue introducido por Aronson et al. (1978) para mejorar la cooperación y la solidaridad del gran grupo a través de la división de tareas (Sharan, 1980). De manera que el alumnado trabaja en dos grupos diferentes durante el desarrollo de la dinámica: grupos principales y grupos de rompecabezas. Primeramente, se reúnen con sus compañeros en sus grupos principales (Doymuş, 2008). Los grupos de rompecabezas se dividen en piezas, como un rompecabezas, y están compuestos por miembros de grupos principales diferentes que se unen para estudiar en profundidad un mismo tema. Tras haber trabajado el tema, vuelven a sus grupos principales y comparten la información (Clarke, 1999). El alumnado ha mostrado gusto por el método del rompecabezas por su capacidad para mejorar las habilidades de resolución de problemas y la interacción que se produce con el resto de los compañeros (Wilson et al., 2017); especialmente es bien valorado por aquellos que tienen más de 22 años (Leyva-Moral y Camps, 2016).

Por otra parte, se han llevado a cabo una amplia diversidad de experiencias en distintos ámbitos. Por ejemplo, el Jigsaw se ha mostrado útil para mejorar el aprendizaje de contenidos vinculados a la Biología (Baken, Adams y Rentz, 2020). También se ha mostrado efectivo en el aprendizaje de estudiantes de Medicina (Buhr et al., 2014). En otros trabajos, el Jigsaw se ha combinado con otras herramientas para fomentar la colaboración, tales como los recursos en línea generándose también resultados positivos en la adquisición de aprendizaje por parte de los alumnos, como en el estudio de Chang y Benson (2020). Sin embargo, hay otros resultados que no son tan concluyentes. Por ejemplo, Moskowitz et al. (1985) realizaron un trabajo en el que el uso del Jigsaw no tuvo efectos positivos en el desempeño académico del alumnado,

aunque los investigadores explicaron que el sistema de calificación utilizado no fue el más adecuado para medir su efecto. Jürgen-Lohmann et al. (2001) tampoco observaron diferencias en el desempeño académico de los alumnos que fueron instruidos en clase tradicional con aquellos que utilizaron el Jigsaw. Şengül y Katranci (2014) también obtuvieron resultados poco concluyentes. En su caso, aplicaron la técnica del rompecabezas con 33 estudiantes del 7º curso de Educación Primaria en el ámbito de la Geometría. Los resultados demuestran que no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la prueba; de manera que, la técnica del rompecabezas no tiene efectos en la mejora de las actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas. Por lo tanto, se observa que existen algunas discrepancias en cuanto al efecto del uso del rompecabezas en el aprendizaje de los estudiantes.

2. Objetivos.

El Aprendizaje Cooperativo es una buena estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, y conseguir con ello aumentar la motivación del alumnado. Así, una de las técnicas de aprendizaje entre iguales más conocidas es el llamado "Jigsaw o rompecabezas" (Aronson et al., 1978). Esta técnica ha sido aplicada con éxito en diversas áreas curriculares encontrando, no obstante, dificultades por parte de los alumnos a la hora de enseñar los contenidos aprendidos a otros compañeros de aula.

Por este motivo, el presente trabajo pretende analizar los resultados obtenidos ante el aprendizaje de un contenido de Ciencias de la Naturaleza en un aula de Educación Primaria, a través del uso de la técnica de aprendizaje cooperativo "Jigsaw" integrada con resúmenes.

3. Metodología.

3.1. Participantes

En el estudio participaron 27 alumnos de 5º curso de Educación Primaria (entre 10 y 11 años), de un Centro Educativo Concertado localizado en Mérida, una localidad de la provincia de Badajoz. Se trata de alumnos a los que se les supone una suficiente capacidad lectora, aunque sin un conocimiento de la técnica de aprendizaje cooperativo "Jigsaw".

Los alumnos trabajaron en parejas con la Metodología de Aprendizaje Cooperativo Jigsaw y resúmenes (JR). La distribución del alumnado en parejas se estableció de forma aleatoria, y la división final de los participantes contó con una representación mayor de chicas (17) que de chicos (10).

3.2. Diseño.

La investigación es de carácter exploratorio y cuasiexperimental. Se analizó la comprensión del contenido, a partir de las respuestas a preguntas de tipo reproductivo y productivo, inmediatamente antes y después de la finalización de la intervención.

Las preguntas reproductivas hacen referencia a las preguntas que pueden ser respondidas exclusivamente con la memorización de la información. Por el contrario, las preguntas productivas reflejarán la actividad inferencial, implicada en deducir información implícita no directamente accesible en la información consultada.

3.3. Materiales.

Para llevar a cabo esta experiencia en el aula, se han utilizado diferentes materiales:

Textos expositivos.

Se utilizó la Unidad Didáctica (UD) completa sobre "Materia y materiales", extraída de un libro de texto de Ciencias de la Naturaleza de Educación Primaria de la editorial SM. A partir de esa UD, se dividió el contenido en 4 secciones o fragmentos que diferían en el número de palabras y en el contenido semántico de las proposiciones. En la primera sección encontramos los

contenidos sobre qué es materia, las propiedades generales de la materia. En la segunda sección encontramos las propiedades específicas de la materia, la tercera sección trata sobre los distintos efectos que pueden producir las fuerzas en la materia, así, como los tipos de material según el efecto producido por las fuerzas, y en la cuarta y última sección, se tratan los materiales y sus propiedades.

Prueba de Conocimientos Previos (Pretest).
Para valorar los conocimientos temáticos de carácter específico con los que partía el alumnado a la hora de estudiar el texto, se confeccionó una prueba objetiva de respuestas múltiples en la que se formulaban 6 preguntas (3 reproductivas y 3 productivas) y una prueba de preguntas cortas, compuesta al igual que en la prueba anterior, de 6 preguntas (3 de carácter reproductivo y 3 productivo) sobre contenidos relacionados con la unidad que posteriormente debían estudiar.

Prueba de Comprensión (Postest).
La evaluación de comprensión del contenido se centró en valorar la respuesta a preguntas inmediatamente después de la intervención (pero sin tener el texto delante). La prueba fue similar a la realizada en el pretest, y la evaluación de ambas pruebas fue de la siguiente manera: en el caso de las preguntas objetivas se calificó con un punto cada respuesta correcta y cero puntos las respuestas incorrectas. La puntuación máxima que se podía obtener en esta prueba era 6 puntos. En el caso de las preguntas cortas, se calificó con dos puntos la respuesta completamente correcta. Un punto cuando la respuesta no recogía de forma completa y precisa la información requerida, y se otorgó 0 puntos cuando la respuesta fuera incorrecta. La puntuación máxima que se podía obtener en esta prueba era de 12 puntos.

3.4. Procedimiento.

La recogida de datos se llevó a cabo a través de 5 sesiones:

- Sesión 1: Los investigadores realizaron una explicación de la técnica del rompecabezas y se llevó a cabo el pretest.
- Sesión 2: Se comenzó a trabajar el contenido de Ciencias de la Naturaleza a partir del rompecabezas y los resúmenes. Se formaron 6 grupos de 4 alumnos cada uno y un grupo de 3 alumnos. Dentro de los grupos, cada alumno fue experto en uno de los fragmentos, atendiendo a los pasos de la técnica del Jigsaw. Los alumnos tuvieron 25 minutos, de manera totalmente individual, para leer e interiorizar el fragmento del cual eran expertos y hacer un resumen que plasmase su fragmento para explicárselo posteriormente a sus compañeros.
- Sesión 3: Se llevó a cabo la reunión de expertos propia de la técnica del "Jigsaw", que tuvo una duración de 55 minutos. En ella, todos los alumnos que fueran expertos del mismo fragmento se reunían y debían hacer un resumen definitivo entre todos.
- Sesión 4: Cada experto volvió a su grupo de origen, comenzando así una nueva fase del "Jigsaw". En esta fase, cada alumno experto en su fragmento explicó al resto de sus compañeros aquello que ha aprendido, y posteriormente realizaron un resumen que englobase los cuatro fragmentos del tema.
- Sesión 5: Se llevó a cabo el postest de manera totalmente individual. Esta evaluación se aplicó para comprobar el avance de los alumnos desde sus conocimientos previos hasta los conocimientos que habrían podido adquirir tras la metodología aplicada.

Finalmente, tras la obtención de todos los datos se procedió a realizar su análisis. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS (Stadistical Product and Service Solutions).

4. Resultados y discusión.

A continuación, se exponen los resultados divididos en tres grandes apartados.

En primer lugar, se presenta el análisis de los conocimientos previos que poseía el alumnado antes de la intervención en el aula, en función del tipo de pregunta con la que contaba la prueba que realizaron. En segundo lugar, son abordados los resultados obtenidos en comprensión, tras la intervención, en función también, del tipo de pregunta. Por último, se reflejan los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, sin hacer distinción entre el tipo de pregunta presente en ambas pruebas.

Conocimientos previos.

El gráfico 1 refleja los datos correspondientes a los conocimientos previos con los que partía el alumnado. En él podemos ver los resultados obtenidos en función de si se trata de preguntas productivas o preguntas reproductivas.

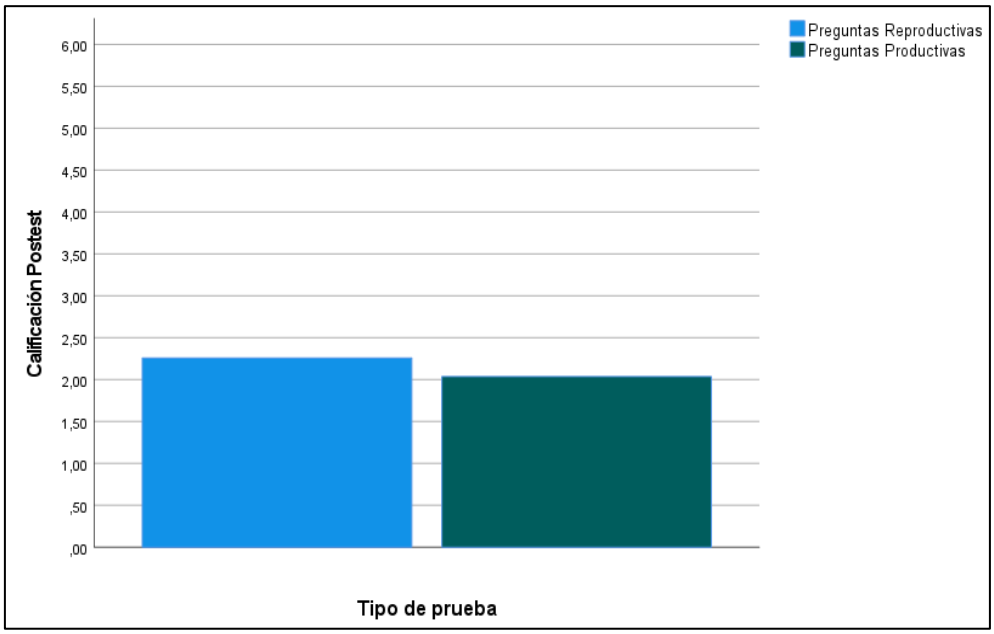


Gráfico 1. Calificación pretest según el tipo de pregunta.

Analizando el gráfico se observa que los alumnos obtuvieron una mayor puntuación en las preguntas reproductivas, aunque sin una diferencia demasiado significativa con respecto a las preguntas productivas.

Comprensión de los contenidos.

En el gráfico 2 podemos observar las calificaciones que los alumnos han obtenido en función del tipo de pregunta, en cuanto al conocimiento adquirido tras la intervención.

Observando estos resultados, podemos decir que los alumnos tras la intervención han aumentado sus resultados tanto en las preguntas productivas como en las preguntas reproductivas.

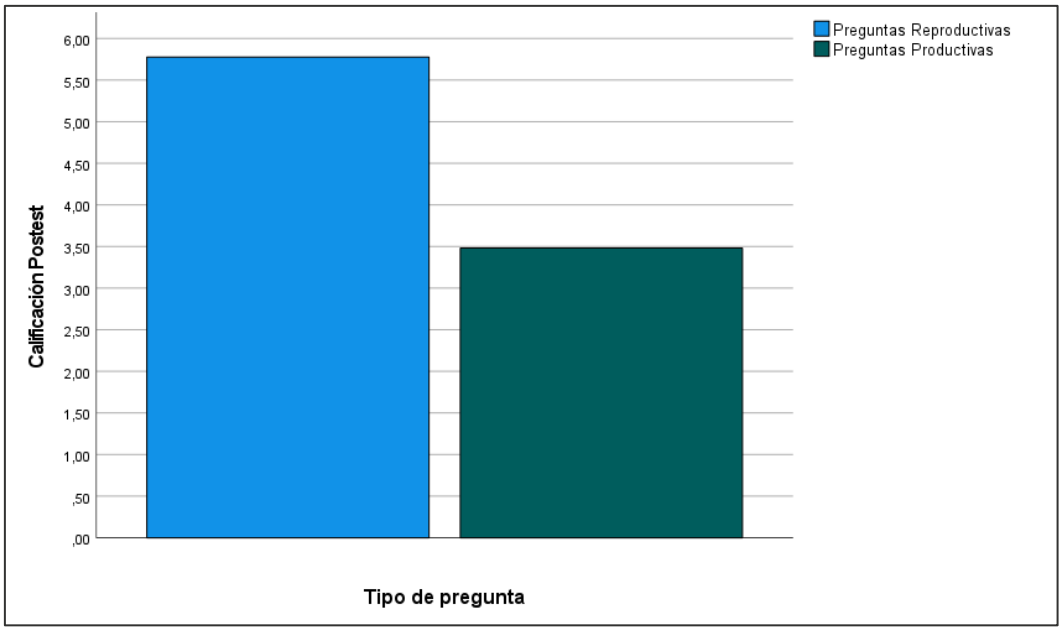


Gráfico 2. Calificación postest según el tipo de pregunta.

De este mismo modo, los resultados obtenidos tanto en el pretest como en el postest indican que los alumnos obtuvieron mayores calificaciones en las preguntas reproductivas que en las productivas. Esto puede deberse al hecho de que las preguntas reproductivas podían ser respondidas correctamente con la información que tuvieran memorizada sobre el tema, mientras que, para responder correctamente a las preguntas productivas debían deducir información que no se encontrase de primera mano en la información consultada.

Por último, en el gráfico 3 podemos observar la media de las calificaciones obtenidas por los alumnos en el pretest y en el postest, sin hacer distinción del tipo de pregunta (reproductiva o productiva).

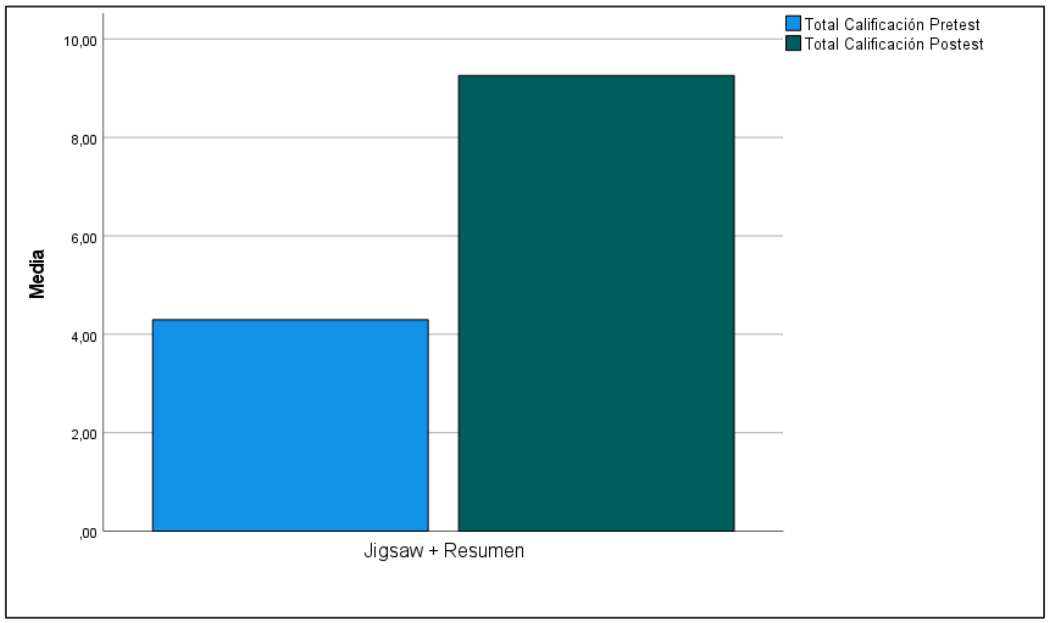


Gráfico 3. Calificación total según el tipo de prueba.

En el gráfico anterior se observa de forma más clara que los alumnos han aumentado sus calificaciones tras la intervención (postest), por lo que podemos concluir que el uso de la técnica de Aprendizaje Cooperativo Jigsaw junto con la realización de resúmenes, mejora la comprensión y recuerdo del contenido tratado por parte de los alumnos.

5. Conclusiones.

A nivel cognitivo o de rendimiento académico, las técnicas de Aprendizaje Cooperativo se han mostrado eficaces a la hora de promover el aprendizaje (Johnson & Johnson, 1989). Sin embargo, a pesar de estas evidencias, no cabe duda de que los profesores invierten más tiempo en otro tipo de actividades de tipo más tradicional. Fruto de estos antecedentes, en este estudio, se pretendía analizar los efectos en el aprendizaje de la metodología de Aprendizaje Cooperativo Jigsaw junto con la utilización de resúmenes.

En relación a la comprensión del contenido tratado durante la intervención, se puede observar que el alumnado mejora los resultados tras la aplicación de la técnica de Aprendizaje Cooperativo "Jigsaw" integrada con resúmenes. Esto puede deberse a que durante las diferentes fases de la técnica "Jigsaw", los alumnos se hacen expertos de su fragmento y al poder plasmar los contenidos principales en resúmenes, que posteriormente debaten con sus compañeros también expertos, permitirán que comprendan muy bien los contenidos y puedan explicarlos correctamente y con una gran facilidad. En esta misma línea, existen otros estudios en los que se encontraron resultados positivos tras la utilización de la metodología Jigsaw (Moskowitz, Malvin, Schaeffer & Schaps, 1985).

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar que la muestra con la que se ha llevado a cabo la intervención es pequeña (27 alumnos), y el periodo de aplicación de la metodología cooperativa Jigsaw fue muy breve. En futuros estudios sería necesario ampliar el número de alumnos y aumentar el tiempo de aplicación de la metodología.

Referencias bibliográficas.

Açıkgöz, K. (2007). Active learning (9th Ed.). Kanyılmaz Publications.

Aronson, E., Blaney, N., Stephen, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). The Jigsaw Classroom. Sage Publications.

Baken, E. K., Adams, D. C. & Rentz, M. S. (2020). Jigsaw method improves learning and retention for observation-based undergraduate biology laboratory activities. Journal of Biological Education, 1-6.

Bilgin, İ. (2006). Science and technology education, cooperative learning. Pegem A.

Buhr, G. T., Heflin, M. T., White, H. K., & Pinheiro, S. O. (2014). Using the jigsaw cooperative learning method to teach medical students about long-term and post-acute care. Journal of the American Medical Directors Association, 15(6), 429–434. https://doi.org/10.1016/j.jamda.2014.01.015

Chang, W. L. & Benson, V. (2020). Jigsaw teaching method for collaboration on cloud platforms. Innovations in Education and Teaching International, 1-13. https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1792332

Chen, C. M., & Kuo, C. H. (2019). An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. Computers & Education, 133(1), 94–115. https://doi.org/10.1016/j.com pedu.2019.01.011

Clarke, J. (1999). Pieces of the puzzle: The jigsaw method. In Handbook of Cooperative Learning Methods. Westport, CT.

Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. Research in Science & Technological Education, 26(1), 47–57.

Hennessy, D. & Evans, R. (2006). Small-group Learning in the Community College Classroom. The Community College Enterprise, 12(1), 93–109.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1989). Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs to know, Pointer, 33 (2), 5-10.

Jürgen-Lohmann, J., Borsch, F. & Giesen, H. (2001). Kooperatives Lernen an der Hochschule: Evaluation des Gmppenpuzzles in Seminaren der Pädagogischen Psychologie. Zeitschriftßr Pädagogische Psychologie, 15, 74-84.

Leyva-Moral, J. M., & Camps, M. R. (2016). Teaching research methods in nursing using Aronson's Jigsaw Technique. A cross-sectional survey of student satisfaction. Nurse Education Today, 40, 78–83. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.02.017

Moskowitz, J. M., Malvin, J. H., Schaeffer, G. A., & Schaps, E. (1985). Evaluation of Jigsaw, a Cooperative Learning Technique. Contemporary Educational Psychology, 10(2), 104-112.

Şengül, S. & Katranci, Y. (2014). Effects of jigsaw technique on seventh grade primary school students' attitude towards mathematics. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116, 339-344.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30(3), 785–791. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201

Wilson, J. A., Pegram, A. H., Battise, D. M., & Robinson, A. M. (2017). Traditional lecture versus Jigsaw learning method for teaching Medication Therapy Management (MTM) core elements. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 9(6), 1151–1159. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.07.028

Zambrano, J., Kirschner, F., Sweller, J., & Kirschner, P. A. (2019). Effects of prior knowledge on collaborative and individual learning. Learning and Instruction, 63, 101214. https://doi.org/10. 1016/j.learninstruc.2019.05.011

¿Cómo se percibe la Geografía?: un diagnóstico a través de los/as jóvenes universitarios/as.

J. Javier Serrano Lara. Universitat de València (España).

Carmen Zornoza Gallego. Universitat de València (España).

1. El estado de la Geografía desde la perspectiva académica.

En este primer apartado se va a realizar un recorrido teórico desde dos grandes perspectivas. Por un lado, una evolución sobre el concepto de la Geografía, es decir, la evolución de la epistemología. Por otro lado, se va a realizar un recorrido sobre el estado de las titulaciones de geografía y cuáles son los retos que debe hacer frente de cara al futuro.

1.1. Epistemología de la Geografía.

Para entender la situación actual de la Geografía en las universidades es necesario exponer la evolución de esta como ciencia. La Geografía tiene un carácter multidisciplinar, por lo que está considerada en el umbral, entre las ciencias exactas, naturales y sociales (González y De León, 2019). Comparte objeto y método con las Ciencias de la Tierra, Ciencias Sociales o Ciencias Culturales, pero difiere en el punto de vista sobre el que analizar los hechos (Higueras, 2003). La Geografía considera cada hecho geográfico como un todo, independientemente del número y naturaleza de los elementos que lo forman, de ahí su carácter holístico. Cómo explica Higueras:

> *"Cuando se dice de la Geografía que es una disciplina de síntesis, no es porque trate de agrupar o sintetizar elementos que existen y actúan separados unos de otros, sino porque el geógrafo percibe tales elementos como partes interactivas de un conjunto o todo organizado, como es la superficie terrestre" (2003: 22)*

La epistemología de una ciencia consiste en conocer sus partes, leyes, principios e hipótesis, además del valor de este conocimiento (Rojas 2005). En el caso de la Geografía, el concepto de espacio es fundamental, como explica González y De León (2019), la Geografía observa, analiza, pronostica, etc. los fenómenos (naturales y/o sociales) siempre y cuando cumplan con la propiedad de ser localizables (Territorio).

1.2. Estado de las titulaciones y principales retos/problemas.

La Geografía, como disciplina universitaria institucionalizada, se desarrolla en europa a mediados del siglo XIX (Bosque-Maurel, 1984). A finales de ese mismo siglo, ya existían un gran número de cátedras dedicadas a la Geografía y se profundizaba en sus estudios, sobre todo en países como Alemania, Bélgica, Francia e Italia (Hernando, 1995). Uno de los factores que explican la institucionalización de la disciplina es la presencia de esta en la enseñanza primaria y secundaria. Es decir, que la necesidad de profesorado de la materia en colegios e institutos condujo a la institucionalización de la ciencia en la universidad y a la aparición de la comunidad científica (Capel, 1977). Sin embargo, había países europeos donde la Geografía no se encontraba en esta situación, como en Inglaterra o España (Hernando, 1995).

En el caso español, en el siglo XIX, los estudios universitarios de Geografía eran escasos e intermitentes y, en consecuencia, dejaba una huella muy débil en la sociedad (Hernando, 1995). No obstante, la creación de dos instituciones, por un lado, el Instituto Geográfico en (1870) que sería el embrión actual de Instituto Geográfico Nacional (IGN) y, por otro lado, la Real Sociedad Geográfica (1876), son las encargadas de promocionar y difundir la Geografía y mostrar una imagen distinta y renovada de su saber (Hernando, 1995). Durante los siglos XVIII y XIX la Geografía estaba asociada especialmente a la Historia, en 1857, en la Ley de Instrucción Pública aparece la denominación Geografía Histórica. En los primeros años del siglo XX, se produce la creación de la sección de Historia, como consecuencia de la emancipación de los estudios de Filosofía y Letras. En el caso de la Geografía, gracias a la estrecha relación con la Historia, propicia que continúen vinculadas ambas disciplinas y se creen cátedras de Geografía en estas enseñanzas (Hernández, 1995).

En la década de 1940 la Geografía entra en las Facultades Universitarias, las Cátedras de Geografía Humana en las Facultades de Filosofía y Letras y, por otro lado, las Cátedras de Geografía Física en las Facultades de Ciencias (López, 1992).

La institucionalización universitaria de la Geografía en España se produjo en 1990, tras la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria y el título de Licenciado/a en Geografía. Esto supuso que la institucionalización de la ciencia geográfica en las universidades en España llegó con más de un siglo y medio de retraso si lo comparamos con otros países europeos. El título universitario oficial de Licenciado/a en Geografía se articulaba como enseñanza de primer y segundo ciclo, con una duración entre cuatro y cinco años y una duración por ciclo de, al menos, dos años. En base a la autonomía universitaria, el plan establecía únicamente las materias troncales, que han de impartirse en todas las universidades, las cuales suponían el 36 % de la carga lectiva. El resto de las materias (optativas y de libre configuración) correspondía a la ordenación de cada universidad, teniendo en cuenta que la carga lectiva no podía ser inferior a 300 créditos.

El siguiente gran hito se produjo con la necesidad de adaptar el título de grado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para diseñarlo, se elaboró el Libro Blanco de la Geografía y Ordenación del territorio (Tulla, 2010; Martínez y Delgado, 2017). Éste tiene su origen en los proyectos que promueve la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) junto a una red de universidades españolas a través de los *"Libros Blancos para el Diseño del Título del Grado"*. Entre los años 2003 y 2004, ocho universidades españolas (Universitat Autónoma de Barcelona, Universitat de València, Universitat de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias y Universidad de Cantabria), junto con la Asociación de Geógrafos Españoles y el Colegio de Geógrafos obtuvieron uno de esos proyectos y el resultado fue el Libro Blanco de la Geografía y la Ordenación del Territorio (Tulla, 2010; Martínez y Delgado, 2017).

La aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en tres ciclos, es la principal norma para la implantación de los nuevos títulos de grado. La adaptación de las titulaciones universitarias al EEES supuso un hito más, en el largo proceso de cambios en la enseñanza de la Geografía universitaria en España. Se abrían nuevos retos y oportunidades de cara a la formación en competencias, la innovación y la empleabilidad de los/as futuros geógrafos/as (Martínez y Delgado, 2017), así como nuevas oportunidades de revitalización para la disciplina (De Cos y Reques, 2010; Esparcia y Sánchez, 2012). Uno de los cambios que se incluyen en los grados en Geografía respecto con la licenciatura en Geografía, es que la normativa establece que todos

los grados o dobles grados han de tener obligatoriamente un Trabajo Final, aunque el número de créditos que concede a este varía entre 6 y 30 créditos (Esparcia y Sánchez, 2012).

El contexto en el que, en 2007, se implantan los grados en geografía en España era complejo, ya que desde finales de la década de los 90 existía un descenso del número de alumnos (ANECA, 2004; De Cos y Reques, 2010; Esparcia y Sánchez, 2012; Martínez y Delgado, 2017).

Tras una década de funcionamiento, se pretende evaluar su implantación. En los primeros años de los grados en Geografía, a nivel general, se observaba un aumento de matrícula de alumnos/as de primer año, incluso con un incremento de elección del grado como primera opción (Esparcia y Sánchez, 2012). Se valoraba entonces si la recuperación era un hecho estructural tras la reforma de planes de estudio más centrados en la profesionalización o si era de una etapa pasajera por las dificultades de inserción laboral (Esparcia y Sánchez, 2012).

En 2019, el escaso número de estudiantes matriculados en los Grados de Geografía volvía a surgir como una de las grandes debilidades de los grados, dentro del informe "Evolución de la demanda de las Enseñanzas de Grado en Geografía en las Universidades Españolas" de la Asociación Española de Geografía. De hecho, en la última década se ha producido la extinción de algunos grados en Geografía, como en la Universidad de Castilla-La Mancha, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad de Extremadura o La Universitat Rovira i Virgili. Además, actualmente, la Universidad de Jaén, la Universidad de Murcia o la Universidad de Barcelona tienen sus grados en proceso de extinción, a causa de la falta de estudiantes de nuevo ingreso.

Una de las causas a las que se achaca dicha falta de alumnado se asocia con la propia enseñanza en secundaria de la materia. En el currículum de secundaria la materia se encuentra dentro de la asignatura de Geografía e Historia. Para la docencia de esta materia se accede principalmente desde tres grados: Historia, Geografía e Historia del Arte. Este hecho conlleva a que no en todos los casos los docentes han tenido una formación extensa y en detalle en cuanto a los contenidos de la parte geográfica. Este hecho repercute de forma directa en el aprendizaje del estudiantado, en una investigación sobre el conocimiento que estudiantes universitarios mostraban sobre los contenidos geográficos estudiados hasta su llegada en la universidad, un 76 % demostraron tener un conocimiento deficiente, un 68 % creen que era una asignatura memorística y poco útil y que su enseñanza se basaba en la memorización en un 77 % (Marrón, 2011). Por lo tanto, Marrón explica que:

> *Es fundamental formar a buenos profesores, en este caso en Geografía, que dominen plenamente los contenidos epistemológicos propios de esta ciencia, y que cuenten, además, con una sólida formación didáctica. No basta con conocer los contenidos geográficos que el currículo de cada nivel educativo prescribe trabajar con los estudiantes, sino que es imprescindible, también, saberlos enseñar. Es decir, dominar la metodología y las estrategias didácticas más adecuadas para enseñar cada contenido y para optimizar cada acción de enseñanza-aprendizaje (2011: 315).*

Actualmente, la titulación de Grado en Geografía se imparte en un total de 34 universidades españolas, de las que 31 son públicas y 3 son privadas. Los Grados y Dobles Grados están presentes en un total de 28 provincias de 16 Comunidades Autónomas diferentes, con la excepción de Navarra y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Se imparten un total de 34 grados en Geografía y 7 dobles grados, vinculados con otras disciplinas como las Ciencias Ambientales, el Turismo, la Historia o las Relaciones Internacionales.

En el caso del Grado en Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València, donde se realiza la encuesta al alumnado de segundo curso, la situación es distinta a la general expuesta. Este grado se ha caracterizado por una apuesta clara y decidida por la introducción de la vertiente medio ambiental y de la sostenibilidad. Es el grado con mayor número de alumnos, aumentando desde 60 plazas de nuevo ingreso en 2009/2010 a 80 plazas desde 2013/2014, además, desde el curso 2018/2019 el primer curso del grado tiene un desdoble de grupo, uno de mañana y otro de tarde. Los/las estudiantes de nuevo ingreso en el grado de la UVEG en el curso 2019-20 suponen el 11,6 % del total de alumnado de nuevo ingreso en los grados en Geografía en España. Este porcentaje se ha ido incrementando con el paso de los cursos. Suponía un 9,8 % en 2017-18 y un 11,6 % en el curso 2018-19.

2. Objetivos y metodología.

El objetivo de esta investigación es conocer la opinión y valoración que los/as estudiantes universitarios del Campus de Blasco Ibañez de la Universitat de València tienen sobre la Geografía, el Grado en Geografía y Medio Ambiente y sus conocimientos sobre aspectos básicos de esta disciplina. De esta forma se pretender conocer de primera mano cuál es el conocimiento que tienen los jóvenes sobre la Geografía, asignatura sobre la que se han podido formar tanto en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en Bachiller.

El primer punto de este trabajo fue la delimitación de la temática. El interés residía en el comprender como era el conocimiento y la cultura geográfica entre los/as jóvenes universitarios/as. Se decidió utilizar este tema, ya que la Geografía es una ciencia que abarca grandes conocimientos en muchos ámbitos, pero se centra específicamente en el estudio e interacciones entre el ser humano y el medio. Sin embargo, numerosos/as autores/as han mostrado como los/as jóvenes no saben identificar de forma clara qué realiza y/o estudia la geografía y que carecen de ciertos conocimientos básicos. Por esta razón, se creyó necesario conocer y analizar la situación actual de los/as jóvenes universitarios/as en relación con la Geografía.

El segundo punto ha sido el cálculo de la muestra y la elección de tipo de muestro. La Población eran los/as estudiantes del campus de Blasco Ibañez que estuvieran cursando un grado en el campus y que tuvieran una edad comprendida entre los 17/18 y los 30 años y diferenciado por sexo. Según la web de datos estadísticos de la Universitat de València, el total de estudiantes que cumplen esos requisitos es de 14.539 estudiantes para el curso 2020/21. Quedaban excluidos de esta investigación el estudiantado de los otros dos campus de la Universitat de València o aquellos/as que estuvieran realizado un postgrado en el campus de Blasco Ibañez. El tipo de muestreo elegido ha sido el muestreo aleatorio estratificado proporcionado por sexo. El cálculo de la muestra se puede observar en la Figura 1.

El cálculo de la muestra se ha realizado partiendo de la base de una población finita, ya que no supera los 100.000 individuos. El resto de los elementos que delimitan la fórmula del cálculo de muestra son: un nivel de confianza del 95 %, una Z de 1,96, un error muestral del 5 % y una p y q de 40 % y 60 % respectivamente.

El cálculo de la muestra dio como resultado una muestra de 360 estudiantes del campus de Blasco Ibañez, pero se ha querido mantener el estrato según sexo entre los estudiantes. De estos 14.539 estudiantes el 68 % eran mujeres y el 32 % eran hombres. Este porcentaje se ha mantenido en la muestra. Por lo tanto, en la muestra de 360 estudiantes se ha diferenciado que 245 debían ser mujeres y 115 hombres.

Total de estudiantes matriculados (N)	14.539
p	40%
q	60%
Z	1,96
e	0,5

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{e^2 * (N-1) + Z^2 * p * q}$$

Sexo	Frec. Absoluta	Frec.a relativa	Total muestra
Mujeres	9.855	0,68	245
Hombres	4.684	0,32	115
N	14.539	1	360

Figura 1. Cálculo y estratificación de la muestra. Fuente: elaboración propia.

Una vez seleccionado el tema, el tipo de muestreo y el cálculo de la muestra se decidió realizar la encuesta para que los/as estudiantes respondieran. Se formuló una encuesta estructurada con un total de 33 preguntas, con respuestas de multielección y que abarcaran 3 grandes temáticas:

- La formación y el estudio de la geografía en la ESO y Bachiller.
- La opinión y valoración sobre la Geografía.
- El conocimiento de aspectos y conceptos básicos de la Geografía.

Además, se les preguntaba un conjunto de información sociodemográfica para caracterizar a la persona encuestada, como: edad, sexo, curso, grado, etc. La encuesta se realizó utilizando Google Cuestionario para facilitar el trabajo de campo y poder recoger los datos de forma digital y en una misma base de datos (Figura 2).



Figura 2. Encuesta sobre conocimiento geográfico en Google Cuestionario. Fuente: elaboración propia

Además, se realizó un pretest para poder identificar posibles errores en la redacción, en las respuestas y analizar si con las preguntas se podría conseguir identificar el conocimiento y la cultura entre los/as universitarios/as. Se realizó el pretest a un total de 20 estudiantes del

campus y se identificaron pequeños errores de redacción que se corrigieron. Finalmente, se continuó manteniendo la encuesta con 33 preguntas.

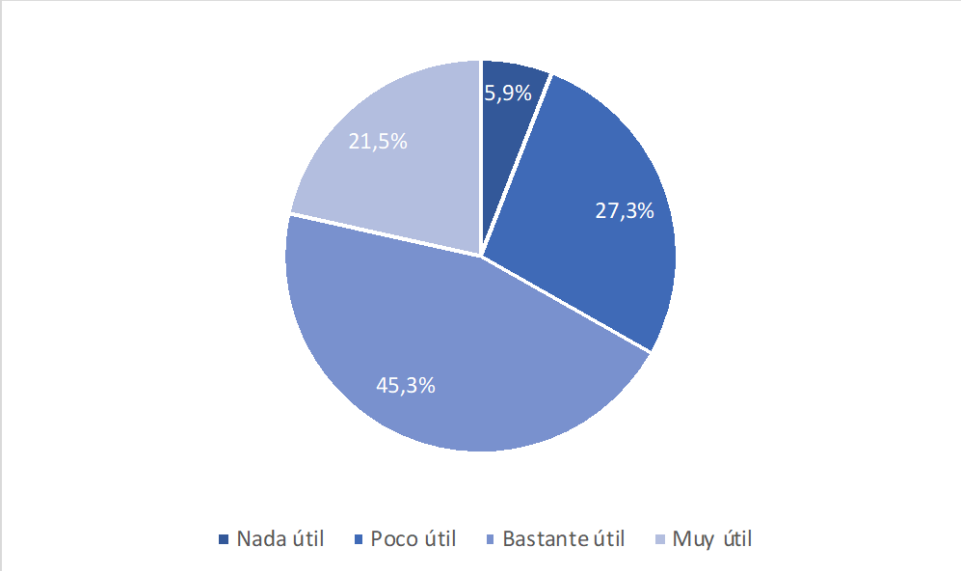
Se realizó el trabajo de campo entre los días 14 y 21 de octubre de 2021 en las inmediaciones del campus de Blasco Ibañez. Finalmente se recogieron un total de 402 encuestas. Una vez analizadas las respuestas se eliminaron un total de 41 respuestas, ya que pertenecían a estudiantes que no eran del campus del Blasco Ibañez. Por lo que finalmente se recogieron correctamente 361 encuestas y se respetó la estratificación entre hombres y mujeres (68 % y 32 % respectivamente). Por último, para trabajar los datos y extraer los resultados se utilizó el software SPSS.

3. La percepción de la geografía entre los/as universitarios.

Este apartado se va a estructurar en dos grandes bloques. Por un lado, conocer la opinión que los/as jóvenes universitarios tienen con relación a la geografía como ciencia, así como saber su valoración sobre el Grado en Geografía y Medio Ambiente del Universitat de València. Por otro lado, conocer el grado de conocimiento que los jóvenes y las jóvenes tienen sobre conceptos geográficos básico y que deberían haber aprendido durante su formación preuniversitaria.

3.1. La geografía y su interés en los/as jóvenes.

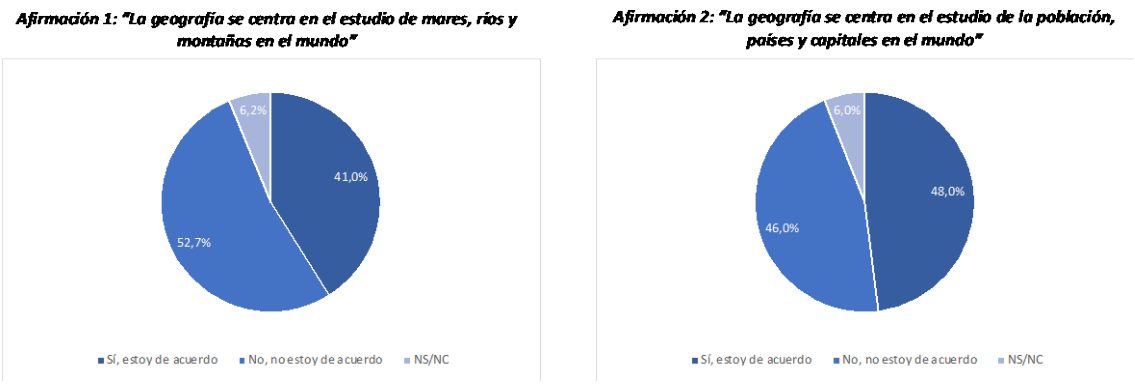
La primera aproximación a los resultados de la encuesta es conocer de los 361 encuestados/as quienes habían realizado estudios previos en Geografía. El 50,7 % sí que habían cursado la asignatura de Geografía en Bachiller, mientras que el 49,3 % no la habían cursado. De los que sí eligieron la asignatura de geografía en niveles preuniversitarios, el 45,3 % considera que los conocimientos que recibieron han sido bastantes útiles, mientras que un 27,3 % considera que eran poco útiles (Gráfica 1).



Gráfica 1. ¿Consideras útil los conocimientos que recibiste en la asignatura de Geografía?

Otro elemento para conocer la opinión del estudiantado universitario en relación con la Geografía se puede observar en la Gráfica 2. En ella se realizaron dos afirmaciones, una con relación a la geografía física y otra de geografía humana, ambas generales y simples, para analizar si estaban o no de acuerdo con estas afirmaciones. Las dos afirmaciones estaban formuladas para que fueran negadas, ya que solo atribuyen aspectos demasiados básicos a la geografía y obvia otros. Tal y como se puede observar en las dos gráficas, no existe una respuesta unánime. En la primera

afirmación sobre mares, ríos y montañas, el 52,7 % cree que es correcta, mientras que un 41 % cree que no, lo cual nos indica que el alumnado identifica como válidos aquellos temas o aspectos que han tratado en secundaria, como las denominaciones de mares, ríos y montañas. Lo mismo ocurre con la afirmación número 2, en ella son mayoría los/as estudiantes que creen que no es correcta 48 %, frente al 46 % que cree que es correcta. En esta ocasión vuelve a ocurrir lo mismo, es decir, el estudiantado cree que conocer el nombre de los países y capitales en lo que se centra el estudio de la geografía, no siendo esto correcto.



Gráfica 2. Respuesta a dos grandes afirmaciones sobre la Geografía.

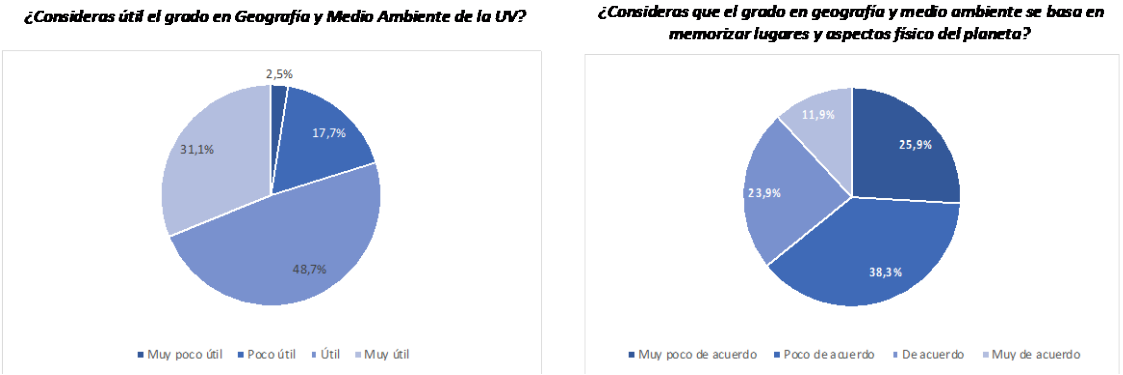
Además, también se les preguntó por su interés en relación con la geografía, lo cual vuelve a demostrar una división clara entre el interés y el desinterés, 53,8 % y 46,2 % respectivamente. No obstante, se muestra como el poco interés y el interés son los que concentran los mayores porcentajes. Para complementar esta información, se les preguntaron a aquellos/as alumnos/as que dijeron que su interés era poco o muy poco, que eligieran el motivo por el cual ellos/as prensaban que eso ocurría. El principal motivo (68 %) por el cual el alumnado justifica su desmotivación hacia la geografía se basa en el profesor/a que han tenido impartiendo la asignatura de Geografía en niveles inferiores, donde destacaban que el profesorado no había estudiado geografía o no era su especialidad, siendo la historia o el arte el predominante. Casi un 30 % cree que también ha influido la metodología que esos profesores/as usan en el aula, que provoca que sea una asignatura poco atractiva y muy memorística. Solo un 3 % cree que esa falta de motivación se debe a la propia geografía y, por tanto, a su temática. Estos resultados sobre la importancia tanto del profesorado como de la metodología utilizada en clase coinciden con los resultados y la idea que explicaba Marrón (2011), es decir, la importancia de formar a buenos profesores en geografía y que conozcan tanto los contenidos epistemológicos de la disciplina como una formación didáctica sólida. De esta forma, el poco interés por la disciplina mejoraría si esta se trabajara con una perspectiva más práctica y conociendo su utilidad en el día a día de la sociedad.



Gráfica 3. Interés en la geografía y razones del desinterés.

3.2. El grado en Geografía, el conocimiento y las salidas profesionales.

Una vez analizado los antecedentes sobre la geografía de los/as universitarios/as, su interés o desinterés por la Geografía, el siguiente paso era preguntarles por el Grado en Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València. En la Gráfica 4, se pueden observar los resultados que se obtuvieron a las dos preguntas planteadas. Por un lado, si consideraban que ese grado fuera útil. Casi la mitad de los/as encuestados (48,7 %) creen que sí es un grado útil, seguido por un 31,1 % que creen que es muy útil, es decir, entre ambos suponen casi el 80 % de las respuestas. Mientras que casi un 20 % cree que el grado es poco o muy poco útil. Por otro lado, relacionada con la pregunta anterior, se les preguntaba si creían que el grado se basaba en memorizar lugares y aspectos físicos del planeta, a lo cual más de la mitad (64,2 %) cree que sí. Este hecho vuelve a mostrar y reforzar la idea que explicaba Marrón (2011) sobre como la geografía es percibida por el estudiantado como una disciplina memorísticamente de lugares concretos, países, capitales, montañas, etc. y poco útil, siendo esta una idea heredada de la formación que estos estudiantes tienen en niveles inferiores a la geografía.



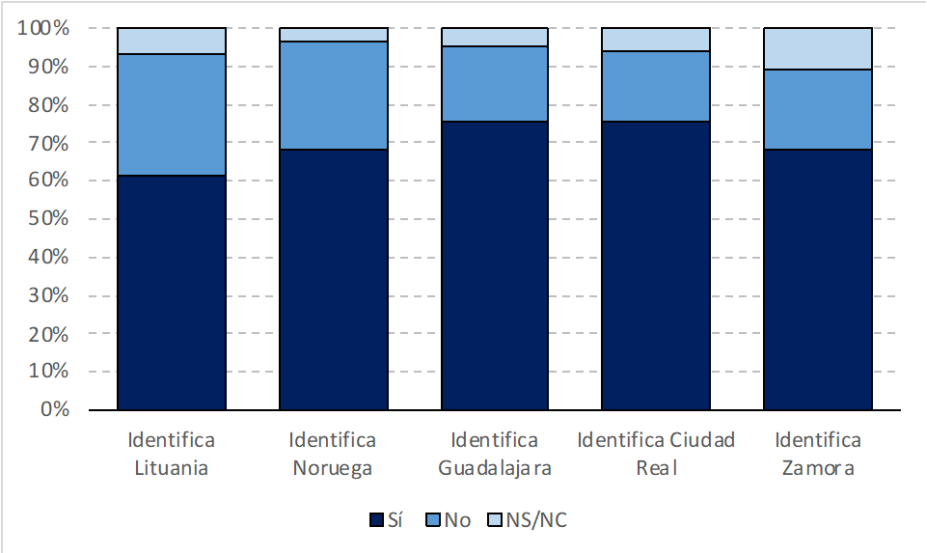
Gráfica 4. Valoración sobre el Grado en Geografía y Medio Ambiente de la UV.

El último apartado de la encuesta se dividió en dos grandes subapartados. En uno de ello se analizaba el conocimiento de aspectos básicos entre el estudiantado tanto de países o provincias en un mapa (siendo este hecho recurrente en su formación) y un conjunto de conceptos básicos que debería conocer y que se encuentran vinculados con la estadística.

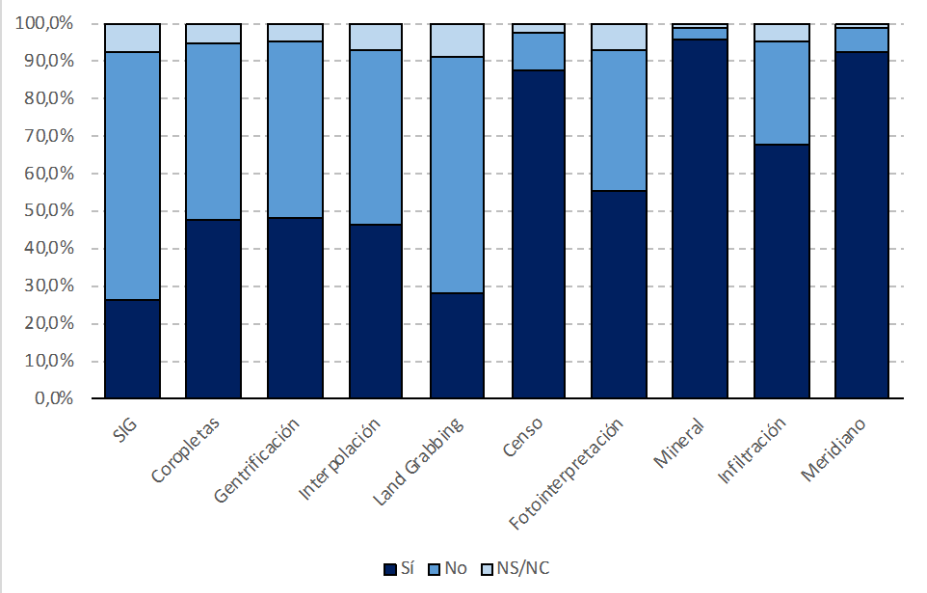
En la Gráfica 5 se pueden observar si los/as estudiantes supieron o no identificar correctamente los dos países europeos (Lituania y Noruega) y tres provincias (Guadalajara, Ciudad Real y Zamora). Tal y como se puede observar, la mayoría de los encuestados han sabido identificar de forma correcta en el mapa el territorio en cuestión, aunque el conocimiento es mayor si se pregunta por provincias que por países. En todos los casos, el porcentaje de respuestas correctas supera el 60 %, aunque destaca en algunos casos como a la hora de identificar Lituania, casi el 40 % de los encuestados no sabían identificarla correctamente.

Una vez analizada la correcta o incorrecta identificación de territorios, se les preguntó por si conocían y/o sabrían definir un conjunto de conceptos geográficos básicos y que se incluyen dentro del temario de la ESO y Bachiller. En la Grafica 6, se puede observar cómo hay un conjunto de conceptos que los/as estudiantes universitarios no conocen ni saben definir como son: los Sistemas de Información Geográfica (SIG), Coropletas, Gentrificación, Interpolación o *Land Grabbing*, en ninguno de estos conceptos se alcanza el 50 % de conocimiento. Es destacable que entre el estudiantado no conozcan aspectos como coropletas, cuando este se enseña durante su formación y, además, es uno de los aspectos clave que suelen salir en la Evaluación del Bachiller para el Acceso a la Universidad (EBAU). Lo mismo ocurre con el SIG, resultado muy sorprendente que poco más del 20 % del estudiantado universitario sepa lo

que es, siendo este un conjunto de herramientas de representación cartográfica básico y útil para la geografía. Sin embargo, existen otro conjunto de conceptos que sí que son bastante reconocidos por los/as encuenstados/as como, por ejemplo: censo, fotointepretación, mineral, infiltración y meridiano. Dentro de este conjunto de conceptos se encuentran tres de los que más estudiantes dicen conocer o poder definir, censo (88 %), meridiano (92 %) y mineral (97,5 %).



Gráfica 5. Identificación en un mapa de países europeos y provincias españolas.

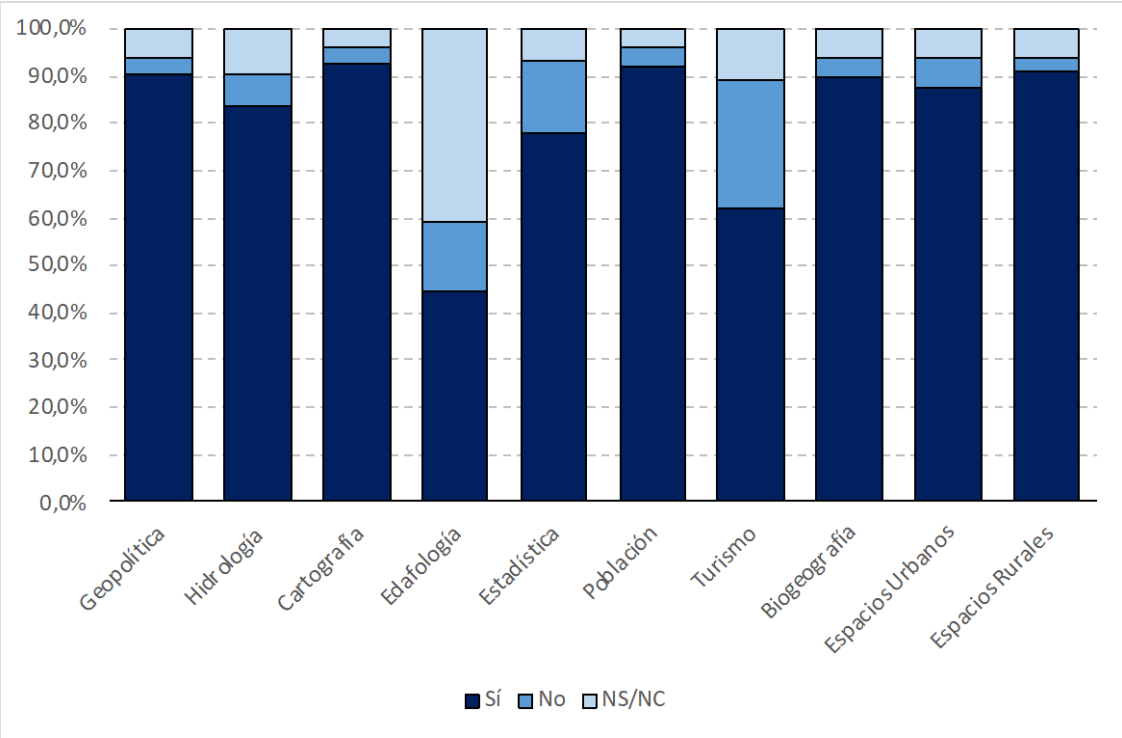


Gráfica 6. Identificación y definición de conceptos básicos dentro de la geografía.

Por último, se les preguntó a los/as estudiantes por dos aspectos relevantes. Por un lado, por si creían que un conjunto de ciencias o ramas se impartían dentro de la geografía. Por otro lado, si conocían a qué se podría dedicar un geógrafo o una geógrafa, es decir, sus salidas profesionales una vez acabo el grado.

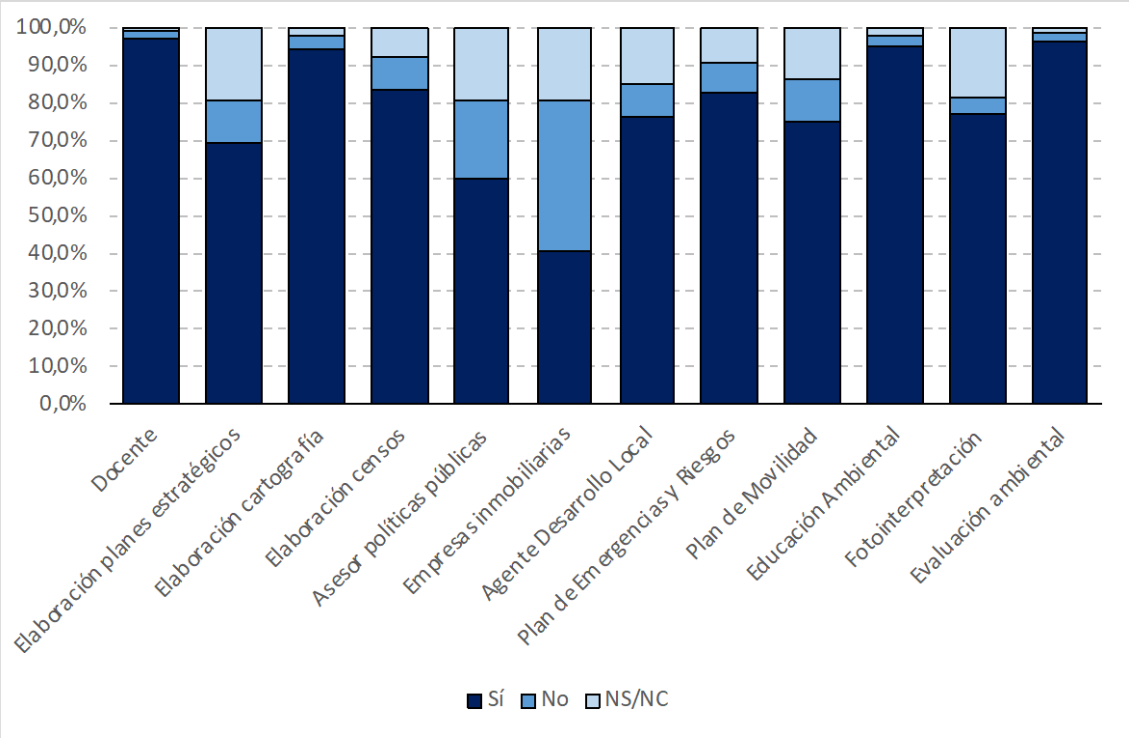
En la Gráfica 7, se puede observar como casi todas las ciencias o ramas por las que se preguntan, los encuestados y las encuestadas creen que se integran e imparten dentro de la geografía, aunque no todas están igual de claras. Entre aquellas que están muy seguros/as destacan: Geopolítica, Cartografía, Población, Biogeografía, Hidrología, Espacios urbanos y

rurales. En todas ellas, superan o se quedan muy próximos al 90 % de síes. En otro escalón se encontrarían las disciplinas como el Turismo y la Estadística, las cuales no son tan reconocidas como las anteriores, pero que gozan entre un 60 % y un 78 % de reconocimiento. En cambio, solo hay una ciencia que los/as encuestados/as creen mayoritariamente que no se integra dentro de la geografía y es la edafología, así lo creen el 55 %. A pesar de que sí que se integra dentro de la geografía y existen asignatura donde se forma en edafología.



Gráfica 7. Identificación de distintas ciencias o ramas dentro de la Geografía

En cuanto a la Gráfica 8, se pueden observar un conjunto de salidas profesionales a las que un/a geógrafo/a podría dedicarse. Al igual que ocurría en el gráfico anterior, se pueden identificar tres niveles de conocimiento. En primer lugar, un conjunto de salidas profesionales que son muy reconocidas y que superan el 95 % de conocimiento por parte de los/as encuestados/as, entre las que destaca: la docencia, la elaboración de cartografía, la educación ambiental o la evaluación ambiental. Es necesario señalar que a pesar de que el estudiantado universitario no conozca el concepto de SIG, posteriormente sí que cree que la cartografía sea una de las salidas profesionales en la que los/as geógrafos/as puedan dedicarse. En segundo lugar, se encuentran las salidas profesionales, como: elaboración de censos, Agente de Desarrollo Local, Plan de Emergencias y Riesgos, Planes de Movilidad o Fotointerpretación. Estas salidas profesionales son identificadas de forma correcta entre un 75 % y un 80 % de los/as encuestados/as. En tercer lugar, se encuentran aquellas salidas profesionales que menos han sido identificadas por el estudiantado como salidas de los/as geógrafos/as, estas son: la elaboración de planes estratégicos, asesor de políticas públicas o trabajo para empresas inmobiliarias, en estos casos el grado de aceptación es menor a las anteriores, pero son 70 %, 60 % y 40 % respectivamente.



Gráfica 8. Identificación de las salidas profesionales de los/as geógrafos/as.

4. Conclusión.

En definitiva, la geografía ha sido una disciplina y una ciencia que ha estado muy ligada a la sociedad, el territorio y la interrelación entre ambos. Además, desde el siglo XIX la geografía es una de las disciplinas que se han institucionalizado en las universidades, primero en Europa y posteriormente en España. La disciplina geográfica ha sido enseñada en niveles previos a la universidad desde hace décadas, aunque cada vez más esta ha sido rechazada o poco valorada por los/as estudiantes como han demostrado otras investigaciones.

Respecto al objetivo de esta investigación, conocer la opinión y la valoración de los/as estudiantes universitarios sobre la geografía, se han podido comprobar varias ideas importantes y sobre las que se deben reflexionar para el futuro de la disciplina. En primer lugar, la mitad de los/as encuestados/as no han realizado ningún estudio de geografía en los niveles preuniversitarios, lo cual ya indica como los/as estudiantes obvian esta materia de su formación y lleva a preguntarnos dos cuestiones ¿Cómo ha sido la formación en Geografía? Y ¿Existe un poco interés en los temas que se imparten? No obstante, piensan que es una disciplina útil en su día a día, aunque es cierto que no saben identificar de forma clara qué realiza la geografía en profundidad, sino que se quedan con una imagen muy simple de la geografía que no trasciende de los países, río o montañas. Además, demuestran una falta de interés muy clara sobre la geografía, como consecuencia principal del profesorado y las metodologías aplicadas durante los niveles previos. Este hecho coincide con lo identificado en otra investigación por Marrón (2011) en la cual destaca la importancia de formar al profesorado tanto en los conceptos geográficos y su aplicación como en didáctica. Además, creen que el Grado en Geografía y Medio Ambiente es útil, aunque valoran que será un grado con alta memorización, herencia de su aprendizaje previo de la geografía. Por último, desconocen conceptos claves en la geografía como los Sistemas de Información Geográfica, pero creen que la cartografía es una de las salidas profesionales de los/as geógrafos.

En conclusión, esta investigación demuestra que es necesario reforzar la forma de enseñanza que se realiza de la Geografía en niveles previos siendo más práctica, intuitiva y aplicada a la realidad si se quiere que esta disciplina continúe siendo un referente, especialmente en los tiempos actuales donde los temas como, el cambio climático, los conflictos armados y la despoblación están presentes en la sociedad.

Referencias bibliográficas.

ANECA (2004). *Libro Blanco de Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Capel, H. (1977). Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los *Geógrafos. Geo Crítica. Cuadernos críticos de geografía humana*.

De Cos, O. y Reques, P. (2010). Espacio Europeo de Educación Superior y Geografía: la importancia de la formación en competencias y la empleabilidad. *Boletín Oficial de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (52), 295-312.

Esparcia, J. y Sánchez, D. (2012). De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implantación de los grados de geografía en las universidades españolas. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 58*, 405-427.

González, F., y De León, I. (2019). Conceptos epistemológicos de la geografía: sus saberes y métodos para la enseñanza e investigación. *Revista Saberes APUDEP*, *2* (1), 47-58.

Hernando, A. (1995). La educación de un geógrafo. Propuestas históricas de planes de estudio de Geografía en España. *Revista de geografía,* Vol. XXIX (1), 37.67.

Higueras, A. (2003). *Teoría y métodos de la Geografía. Introducción al análisis geográfico regional*. Colección de Textos Sociales. Universidad de Zaragoza.

López, A. (1992). La enseñanza de la Geografía en la Universidad Española. En: Real Sociedad Geográfica y Asociación de Geógrafos Españoles: *La Geografía en España (1970-1990)*, Aportación española al XXVII Congreso de la UGI. Washington 1992. Madrid: fundación BBV. 3-15.

Marrón, Mª J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (57), 313-341.

Martínez, L. C. y Delgado, J. Mª (2017). La Geografía en las enseñanzas universitarias de Grado en España: docencia y planes de estudios. *Investigaciones Geográficas*, *67*, 61-79.

Rojas Salazar, T. (2005). Epistemología de la Geografía… una aproximación para entender esta disciplina. *Terra Nueva Etapa*, vol. 21 (30), 141-162.

Tulla, A. (2010). Los nuevos planes de estudio de los títulos de Grado en Geografía adaptados al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Estudios Geográficos*, (268), 319-338.

Más allá del aula. Contextualización y diseño de la metodología danesa udeskole en la Comunidad Autónoma Vasca.

Izaro García Bretón. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

1. Introducción.

Las innovaciones educativas son cada vez más frecuentes en el sistema educativo actual. Sin embargo, la mayoría de las veces no es fácil establecer una innovación que funcione y que beneficie a los alumnos y alumnas. Este trabajo tendrá dos grandes temas de estudio. Por un lado, las innovaciones educativas y la legislación que las sigue, para conocer y poder llevar adelante el proceso de implantar alguna vez una innovación como futuros profesores y profesoras. Por otro lado, el sistema educativo danés y, en particular, una actividad educativa que se ha visto en él: *udeskole*. El concepto de udeskole hace referencia al aprendizaje al aire libre y cada vez se imparte más en las escuelas danesas. En este sentido, se investigará si existe la posibilidad de implantar este modo de enseñanza en el contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco. De hecho, a esta metodología se le han observado ventajas y riquezas como la posibilidad de aprender a través de experiencias, la oportunidad de aplicar conocimientos en un contexto real y ser una alternativa adecuada para afrontar la situación del coronavirus.

2. Marco teórico y conceptual.

A lo largo de este apartado se desarrollará el concepto de innovación educativa, basándose en las ideas de diferentes expertos y explicando las características de las innovaciones en el ámbito escolar. A continuación, se presentará una innovación concreta tomada del sistema educativo danés. Por último, se analizará el contexto legal a tener en cuenta para establecer un proyecto de innovación.

2.1. La innovación educativa en el ámbito escolar

Las palabras que utilizan la mayoría de las lenguas europeas para expresar el concepto de innovación (innovation, innovación, etc.) provienen de la palabra latina innovare que proviene del novus (nuevo). Por tanto, la innovación puede definirse como el establecimiento de algo que es nuevo. Lo nuevo se relaciona con lo que nunca se había inventado antes. En este sentido, utilizando este significado de lo nuevo, las novedades serían muy escasas, ya que es muy difícil inventar algo que nunca se había hecho antes. Todo ello lleva, por tanto, a plantear otro significado de la palabra nuevo; la utilizada en otras circunstancias o épocas y que ahora se utiliza en condiciones diferentes (Barraza, 2005).

En cuanto a las innovaciones educativas, el concepto surgió a finales de los años 60 (Barraza, 2007) y hay definiciones múltiples porque cambian de autor en autor. Para Carbonell (2001), la innovación educativa es un conjunto de intervenciones, decisiones y procesos que, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, intentan cambiar actitudes, ideas, culturas, modelos y prácticas pedagógicas. Junto a ello, se trata de un esfuerzo pensado y planificado (García, y Martija, 2006) que normalmente responde a una necesidad o problema que requiere

una respuesta integral (Barraza, 2007) y que es permanente, con un alto índice de uso y que debe estar relacionado con mejoras sustanciales de la práctica profesional (Barraza, 2005). Además, según Mogollón (2016), sólo se dará innovación educativa si ésta deja huella (recogido en Ortiz-Morales, 2019).

En este sentido, conviene hacer una distinción entre mejora e innovación. Una mejora puede ser o no una innovación en sí misma (Barraza, 2005). De hecho, un cambio no siempre supone una mejora; al contrario, toda mejora implica un cambio (Carbonell, 2001a). Sin embargo, la innovación educativa tiene como objetivo mejorar la actividad educativa (García, y Martija, 2006; García-Peñalvo, 2015), aunque no siempre lo consigue (Sevilla, 2016).

En la misma línea, la innovación también se diferencia de la reforma educativa. La innovación se sitúa en los centros y en las aulas y la reforma en la estructura del sistema educativo, por lo que la diferencia está en la magnitud del cambio (Carbonell, 2001a). Sin embargo, pueden complementarse. Barraza (2005) considera que una reforma de arriba abajo, sin innovación de abajo arriba, no creará las escuelas que necesitamos para el mundo de mañana.

En cuanto al rol del profesorado, varios autores señalan que las innovaciones que parten de abajo, es decir, del colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que vienen de arriba (Barraza, 2007; Blanco, 2005; Carbonell, 2001a; García, y Martija, 2006; Jauregui, 2010). En este sentido, el profesorado coordina y colabora compartiendo diferentes experiencias (Carbonell, 2001a). Además, la implicación de otros agentes que apoyan y promueven el cambio contribuye a la construcción de un clima de reflexión y diálogo (García, y Martija, 2006). Además, en este proceso, las tensiones y contradicciones estarán presentes, ya que las innovaciones generan controversias que cuestionan las creencias fundamentales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (García, y Martija, 2006).

En cuanto a las condiciones del profesorado, según Carbonell (2001b), son varias las características que se deben tener en cuenta para que este sea innovador: debe tener un pie en la escuela y otro en la sociedad, ser reflexivo para querer mejorar continuamente su trabajo, debe tener una formación continua y autonomía que le permita actuar de acuerdo con su criterio. Igualmente, el equipo docente debe verse y creer en sí mismo como motor de cambio para valorar su trabajo (Ortiz-Morales, 2019).

Además de lo mencionado, como todo proceso educativo, las innovaciones educativas también deben ser evaluadas, pero no sólo al final, sino a lo largo de todo el proceso. Sevilla (2016) propone que se evalúen en tres momentos: al principio, durante el proceso y al final. Las características a evaluar son, entre otras, el impacto de la innovación, las fortalezas y debilidades, las resistencias encontradas y la valoración de las propuestas de continuidad. Dependiendo de estas, se puede decidir entre incorporar o excluir la innovación (Sevilla, 2016). A pesar de su incorporación, Ortiz-Molares (2019) defiende una revisión crítica continua.

Sin embargo, existen dificultades para establecer criterios de evaluación bastante estrictos y consensuados sobre el éxito y el fracaso de las innovaciones, sus avances y retrocesos (Carbonell, 2001a). Asimismo, los resultados no se ven inmediatamente (Sevilla, 2011) y por eso es importante el debate, la redacción individual y colectiva, el seguimiento y la valoración para detectar avances y retrocesos en la innovación (Carbonell, 2001a). Además, debe tenerse en cuenta que las innovaciones educativas sólo pueden ser evaluadas en función de las finalidades y objetivos de un sistema educativo determinado. Por tanto, no se pueden transferir, simplemente, de un sistema a otro (Barraza, 2005).

2.2. Un ejemplo concreto: udeskole.

El aprendizaje al aire libre en los países nórdicos recibe el nombre de udeskole. El citado concepto nórdico está destinado a niños y niñas de entre 7 y 16 años y hace referencia a la realización regular de actividades educativas obligatorias fuera del aula escolar, por ejemplo, una o dos veces a la semana. Estas actividades pueden tener lugar en un entorno natural o cultural. De hecho, muchos países escandinavos consideran que la naturaleza debe desempeñar un papel en la crianza y educación de los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, la característica principal de udeskole es la de utilizar el entorno local para impartir asignaturas o áreas curriculares específicas que faciliten el aprendizaje y la comprensión. Ejemplo de sus actividades educativas son la medición y/o cálculo del volumen de los árboles, la escritura de poemas o historias sobre la naturaleza en la naturaleza o la visita a lugares o edificios de relevancia histórica en la enseñanza de la historia (Bentsen, 2013).

Haciendo una aproximación al sistema educativo danés, su sistema escolar incluye tanto la Educación Primaria como la Secundaria (niños y niñas de 7 a 16 años). En general, la escuela pública tiene la misma estructura curricular en todas partes del país, pero existe una amplia diversidad basada en las decisiones del gobierno local y de las escuelas. En cuanto a udeskole, a diferencia de Noruega, no está redactada en el plan de estudios nacional, por lo que no hay formalización. Sin embargo, se inicia como un proyecto de desarrollo local por parte de profesores y profesoras individuales, equipos docentes o escuelas. Hay que señalar que estas se han extendido cada vez más por toda Dinamarca y que en la actualidad aproximadamente el 15% de todas las escuelas hacen udeskole una vez por semana (Bentsen, *et al.*, 2009). En este sentido, el creciente interés ha llevado a diversas organizaciones a generar recursos para seguir apoyando este desarrollo de la udeskole (Ejbye- Ernst, y Vang Eggersen, n.d.).

Por otro lado, es necesario mencionar los beneficios de este tipo de educación. Según estudios realizados por varios autores, es beneficiosa para muchos ámbitos. Algunos estudios realizados en Dinamarca concluyeron que los y las estudiantes expresaban un nivel de bienestar significativamente mayor, mejoraban las relaciones sociales y aumentaban los niveles de actividad física (Bentsen, 2013; Bentsen, *et al*., 2009), lo que puede disminuir el estrés infantil (Beames, *et al.*, 2012). Según Beames, *et al.* (2012) después de un tiempo fuera, se mejora la capacidad de concentración en el aula. Además, el aprendizaje externo genera oportunidades de aprendizaje experimental, local (Bentsen, *et al.*, 2009) y basado en la realidad (Beames, *et al.*, 2012; Lloyd, *et al.*, 2018). Autores como John Dewey creían en la eficacia de la experiencia directa (Ord, 2012).

Las experiencias reales están relacionadas con el aprendizaje basado en el lugar *(place based learning)*. Según este tipo de aprendizaje, el lugar es el punto de partida para la planificación curricular y los contenidos y el enfoque dependen del lugar. De esta forma, los niños y niñas se benefician de las experiencias de cultura local. Y es que todos los paisajes locales tienen historia por detrás y eso ofrece una excelente oportunidad para aprender. Es más, el entorno puede ser considerado como el punto de partida de la mayoría de aprendizajes significativos. La comunidad, por tanto, puede ser un recurso importante para el aprendizaje y provocar la curiosidad de los niños y niñas, por ejemplo, relacionando el problema de una comunidad con los contenidos curriculares (Beames, *et al.*, 2012). Junto a ello, el aprendizaje a través de experiencias reales es una teoría constructivista de aprendizaje, tal y como explicó el constructivista social Vygotsky, ya que el alumnado utiliza las experiencias anteriores como pre-conocimientos, a partir de los cuales construye el nuevo conocimiento en una situación real (Lloyd, *et al.*, 2018).

Según otros autores, el aprendizaje al aire libre proporciona a los niños y niñas la ocasión de utilizar sus sentidos en el proceso (Borsos, *et al.*, 2018; Beames, *et al.*, 2012), dejando paso a las múltiples inteligencias propuestas por Howard Gardner. Además, fuera del aula, en situaciones reales, los conocimientos se presentan de forma integral, permitiendo trabajar de forma interdisciplinar (Beames, *et al.*, 2012; Lloyd, *et al.*, 2018). Asimismo, aprenden sobre la naturaleza en la naturaleza, sobre la sociedad en la sociedad y sobre el medio ambiente en el medio ambiente, lo que contribuye a aumentar la conciencia medioambiental (Borsos, *et al.*, 2018).

Ahora bien, para que la educación externa sea beneficiosa el profesorado debe entender la razón por la que visita la ubicación exterior, conocer bien el lugar, diseñar las actividades adecuadas y guiar de forma adecuada a los alumnos y alumnas (Borsos, *et al.*, 2018). Además, en palabras de Malene Bendix (2020) y Karen Barfod (2020), es importante llevar la experiencia externa al aula y reflexionar sobre ello, creando una relación clara entre el aula y el espacio exterior (recogido en Westerlund, 2020). De esta forma, los dos espacios serán colaboradores y no rivales, ya que se complementarán mutuamente (Bentsen, *et al.*, 2009).

A pesar de ello, se identifican diversas limitaciones en el aprendizaje al aire libre y en el movimiento udeskole. Por un lado, la investigación es un fenómeno nuevo (Bentsen, 2013) por lo que es necesario aumentar los estudios para obtener conclusiones más seguras sobre los resultados de este tipo de educación (Bentsen, *et al.*, 2009). Por otro lado, se pueden encontrar otras deficiencias como medidas de seguridad (Beames, *et al.*, 2012), tiempo, tiempo atmosférico y dinero (Bentsen, *et al.*, 2009; Borsos, *et al.*, 2018). Sin embargo, en este último caso, hay que señalar que es más caro que el aula normal, pero también un ejemplo de un proyecto de desarrollo muy barato. Por lo tanto, una forma eficaz de mejorar la calidad de udeskole puede ser organizar cursos de formación para el profesorado, realizar más investigaciones y establecer vínculos entre los responsables de escuelas y parques o paisajes, ya que no se puede dar por hecho que los espacios verdes adecuados están disponibles por doquier para las escuelas (Bentsen, *et al.*, 2009).

2.3. Contexto legal.

Con carácter previo, es necesario aclarar que el trabajo se centrará en los centros públicos, y que, por ello, en la legislación dirigida a dichos colegios. Consultando la legislación educativa, es evidente que tanto en el Marco del modelo educativo pedagógico (Heziberri 2020) como en el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se contemplan los procesos de implantación de las innovaciones en los centros educativos. Según Heziberri (2014, p. 55) "la Administración educativa tiene todos los recursos (personales, estructurales, materiales y económicos) a su alcance para promover proyectos de innovación escolar". Junto a ello, expresa que hay que formar al profesorado (Gobierno Vasco, 2014) y que la formación debe ayudar a innovar en los centros (Decreto 236/2015). Sin embargo, no se puede olvidar la ley que está detrás de las citadas, precisamente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). También en esta se hace referencia a las innovaciones educativas. Además, cabe destacar que en la nueva LOMLOE (2020) se hacen todavía más referencias, mencionando que corresponde a las Administraciones educativas promover los programas de investigación e innovación.

En lo que respecta a la escuela pública, para la puesta en marcha de planes de mejora en los centros educativos, la Administración tendrá el compromiso de desarrollar un marco normativo que permita presentar proyectos de innovación a largo plazo (Gobierno Vasco, 2014). Para la puesta en marcha de estos proyectos de innovación los centros públicos

dependientes de la Comunidad Autónoma del País Vasco no pueden intervenir en el sistema de subvenciones, porque a pesar de tener autonomía, carecen de personalidad jurídica y están integrados en la Administración (Orden de 8 de junio de 2009). Por lo tanto, para iniciar el proceso y tener derecho a las subvenciones los centros deben seguir los pasos definidos en las convocatorias que abre el Departamento de Educación.

Según la citada convocatoria, los centros disponen de un plazo de presentación de solicitudes en el que deberán especificar, entre otros, los objetivos generales de innovación, las acciones que se van a llevar a cabo y los criterios de evaluación del proyecto. Además, junto con la solicitud se presentará el plan anual del centro, en el que debe estar integrado el proyecto de innovación. Además, para la evaluación de las solicitudes presentadas se creará una Comisión de Valoración que tendrá en cuenta el Anexo I de la convocatoria de selección del proyecto. En ella aparecen una serie de criterios y cada uno de ellos está relacionado con una puntuación. El proyecto de innovación deberá obtener un mínimo de 12 puntos para su aprobación. Finalmente, tanto los centros como la comisión pedagógica del *Berritzegune* (Servicios de Apoyo para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria) correspondiente a cada escuela beneficiaria deberán cumplimentar el informe de evolución del proyecto (Resolución de 3 de marzo de 2021).

En cuanto a las responsabilidades, es responsabilidad del equipo directivo presentar el proyecto (Orden de 8 de junio de 2009) y velar por su puesta en marcha (Resolución de 3 de marzo de 2021). Ahora bien, según la resolución, todo el claustro debe estar incluido. La jefatura de estudios coordinará todo el desarrollo o, en su defecto, trasladará la responsabilidad a otro profesor o profesora. Junto a ello, en los centros que tengan aprobado un proyecto, se contará con un asesor o asesora de referencia en el Berritzegune, que será responsable del seguimiento del proyecto junto con el coordinador o coordinadora del proyecto.

3. Propuesta de trabajo.

A lo largo de este apartado, se expondrá el producto final del trabajo. Para ello, por un lado, se especificarán los objetivos concretos de este. Por otro lado, se explicará el resultado del estudio: una propuesta de un proceso de innovación. Concretamente, del ejemplo especifico descrito en el apartado anterior; udeskole. La citada innovación se aplicará en una propuesta didáctica, teniendo en cuenta el Decreto Curricular de Educación Básica (Decreto 236/2015), la LOMCE (2013) y Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014). Para ello, el desarrollo de las Competencias Básicas será el principal punto de partida, ya que es el objetivo que Heziberri 2020 y el Decreto 236/2015 plantean conseguir. Además, el Aprendizaje Basado en Problemas estará también muy presente porque es la metodología que los documentos anteriormente mencionados defienden para el desarrollo de las competencias. Junto a ello, se analizará la programación de aula, explicando la evaluación planteada para medir el nivel de adquisición de las respectivas competencias.

3.1. Objetivos.

- Analizar udeskole como concepto y desarrollar sus bases pedagógicas.
- Integrar udeskole en el contexto educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Teniendo en cuenta los dos puntos anteriores, proponer una unidad didáctica basada en udeskole.

3.2. Programación de aula.

El objetivo de esta propuesta didáctica es planificar y evaluar el desarrollo de las competencias básicas, tanto transversales como disciplinares. Para el desarrollo de estas, el entorno cercano del colegio es el eje principal y el punto de partida, ya que se aplica la metodología udeskole. En cuanto a las competencias disciplinares, aunque solo se evalúe una, la competencia matemática, también se utilizan procedimientos de otras disciplinas (a través de la interdisciplinariedad) (Gobierno Vasco, 2014). Como se ha dicho, los niños y niñas deben desarrollar también las competencias transversales, imprescindibles para la adquisición de las competencias básicas. Por tanto, éstas están internalizadas en la situación problema. Es decir, en el reto inicial que se le platea al alumnado y desencadena el aprendizaje de la unidad. Aunque a lo largo de la unidad didáctica se trabajan todas las competencias transversales, solamente se observan dos de ellas de forma sistemática. En cuanto a los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), estos se utilizan estratégicamente para el desarrollo de las competencias, ya que el objetivo de la evaluación es el uso estratégico del contenido para resolver el reto planteado, es decir, para desarrollar la competencia (Decreto 236/2015).

Ahora bien, en la propuesta didáctica diseñada el desafío planteado al alumnado es el siguiente. Como se ha mencionado anteriormente, la competencia disciplinar a desarrollar es la matemática, y más concretamente, se centra en el contenido de la geometría. Está dirigida a los últimos cursos de Educación Primaria. Dicho esto, en esta unidad, el alumnado se convertirá en detectives de la naturaleza, siendo esta el tema de estudio. Verán que la geometría tiene mucha relación con la naturaleza, que está relacionada con otras muchas disciplinas y que es fundamental para analizar y crear espacios. Mediante la observación, experimentación e investigación tendrán que producir su propio espacio para ubicarlo en una zona determinada de su pueblo. Precisamente un parque. De hecho, la mayoría de las veces los parques infantiles son para niños pequeños o mayores, así que muchas veces los niños y niñas de 11 o 12 años no encuentran los que son divertidos para sus necesidades e intereses. Por eso, en esta unidad el alumnado dará solución a este problema, produciendo su propio parque con las pistas que irán recogiendo a lo largo de la propuesta. Por lo tanto, el producto final de la unidad es la creación de un parque para su pueblo.

Para ello, se ha diseñado una secuencia de actividades que alterna el aula y el espacio exterior cercano al colegio. La secuencia está dividida en cuatro fases: fase inicial, fase de desarrollo, fase de aplicación y comunicación y transferencia. Estas actividades están ideadas para fomentar, por un lado, la interacción con la naturaleza (ya que esta es el eje principal), el análisis del entorno cercano y la valoración y el respeto hacia la naturaleza. Por otro lado, se quiere fomentar la investigación, experimentación, creatividad, iniciativa e autonomía del alumnado. Además, se busca la interacción social y el trabajo en equipo, por lo que se aplica el aprendizaje cooperativo (Naranjo, *et al.*, 2011). Igualmente, a través de las actividades, se respetan los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje. Por último, se fomenta el pensamiento matemático y el uso oral y escrito de la lengua.

En cuanto a la fase final de la unidad, la transferencia, esta tiene como finalidad llevar lo aprendido tanto a un contexto distinto al trabajado como al entorno diario del alumnado. Por esa razón, el reto planteado tiende a hacer puentes entre el entorno académico y el contexto diario, facilitando procesos de transferencia de conocimientos. Además, en la actividad de esta última fase, se propone aplicar lo aprendido a otro contexto; al entorno del arte. De todas formas, se busca que las experiencias que los niños y niñas tengan en el exterior sirvan para que el aprendizaje sea motivante y significativo y, por lo tanto, valga para que sean competentes en su día a día, independientemente del contexto.

Para finalizar, es necesario analizar la evaluación de dicha unidad y como esta ayuda a reconocer el nivel de adquisición de las competencias. Se ha diseñado una evaluación inicial, formativa y sumativa y los objetivos son observar hasta qué punto el alumnado ha dominado la competencia y es capaz de utilizar los conocimientos en contextos distintos a los trabajados en clase. Para ello, se han creado diferentes herramientas, las cuales no son las mismas para las competencias disciplinares y transversales. Además, se han tenido en cuenta las ocurrencias del experto Sanmartí (1998) para incorporar estrategias que permitan al alumnado autorregular su aprendizaje. En cuanto a las competencias disciplinares, estas se evalúan y califican a través de diferentes instrumentos, que se aplican durante toda la situación problema (tablas de observación, dianas, redes sistémicas y rúbricas). Asimismo, en la evaluación participan distintos agentes; el alumnado por medio de coevaluaciones y autoevaluaciones y el profesorado. Como consecuencia de este proceso se tramita una calificación de 0 a 10 (Decreto 236/2015). En cuanto a las transversales, se miden al inicio y al final del proceso mediante un sistema basado en rúbricas, que permiten establecer a partir de indicadores y descriptores los tres niveles de dominio de cada una de las competencias (básico, intermedio y avanzado) (Gobierno Vasco, 2017).

4. Conclusiones.

A lo largo del trabajo se ha buscado el significado de la innovación, se ha aportado una propuesta innovadora y se ha desarrollado una propuesta didáctica relacionada con ella. Ahora, para dar por cerrado el trabajo, es necesario recuperar sus objetivos iniciales para analizar el grado de cumplimiento de los mismos. En total, se definieron tres objetivos principales: analizar udeskole como concepto y desarrollar sus bases pedagógicas, integrar udeskole en el contexto educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco y proponer una unidad didáctica basada en la metodología mencionada.

En cuanto al primero, para darle respuesta se ha creado el marco teórico del trabajo. En este sentido, se ha observado que udeskole o el aprendizaje al aire libre tiene múltiples beneficios tanto en el proceso de aprendizaje como en el de desarrollo de los niños y niñas, por lo que ofrece múltiples oportunidades de enriquecimiento educativo. De hecho, según los expertos citados, entre otras cosas, promueve el bienestar y la motivación en el alumnado (Bentsen, 2013), se presentan los conocimientos de forma integral (Beames, *et al.*, 2012; Lloyd, *et al.*, 2018), y, en consecuencia, se elevan las posibilidades de recordar los conocimientos a largo plazo. Por tanto, se puede concluir que el objetivo se ha cumplido.

En referencia al segundo objetivo, en el marco teórico se ha analizado el marco legal de la CAPV, teniendo en cuenta la legislación vigente y el proceso de implantación de las innovaciones. Según lo investigado, Heziberri 2020, el Decreto 236/2015 y la LOMCE (2013) que le sigue, subrayan la importancia de que los centros emprendan proyectos de innovación. Es más, según los expertos, el rol del profesorado en los procesos de innovación es fundamental (Barraza, 2007; Blanco, 2005; Carbonell, 2001; García, y Martija, 2006; Jauregui, 2010). Y tal y como se ha venido investigando, el Departamento de Educación realiza convocatorias para presentar innovaciones. Teniendo todo esto en cuenta, se ha analizado que udeskole es una innovación que se puede implantar en nuestro contexto, ya que, tal y como se explica en el marco teórico, se trata de un esfuerzo planificado (García, y Martija, 2006), un conjunto de intervenciones, decisiones y procesos que tratan de modificar las prácticas pedagógicas (Carbonell, 2001a) y una práctica utilizada en otro contexto – Dinamarca – que se ha trasladado a las condiciones de la CAPV (Barraza, 2005). Igualmente, puede presentarse a las convocatorias de implantación de innovaciones. Se da, por tanto, respuesta al segundo objetivo.

En cuanto a la última finalidad, se ha diseñado una unidad didáctica basada en udeskole para Educación de Primaria, por lo que el objetivo se ha cumplido. Además, para ello, se han respetado tanto las bases pedagógicas de udeskole como la legislación educativa del contexto de la CAPV, es decir, el aprendizaje basado en competencias y las situaciones problema. Por tanto, este tercer objetivo ha incluido los dos anteriores. Asimismo, esto ha supuesto una serie de aportaciones a la comunidad educativa: por un lado, la producción de un recurso didáctico que puede resultar interesante y útil, y por otro, ampliar la posibilidad de aplicar la metodología del aprendizaje al aire libre en una escuela. De igual modo, se ha propuesto una innovación que se adapta al contexto actual que vive la sociedad, ya que la utilización de espacios al aire libre favorece la situación de la pandemia de COVID-19.

De todas formas, también es cierto que este trabajo puede tener límites claros. En efecto, todavía se han realizado pocas investigaciones sobre udeskole y actividades educativas similares, y habría que seguir explorando para comprobar plenamente sus resultados positivos. Junto a ello, aunque se vea que funciona en otros países y contextos, hasta que no se probara no se sabría si el aprendizaje al aire libre es beneficioso para este contexto (Barraza, 2005). Este último tiene soluciones sencillas: tener más formación al respecto y aplicar udeskole en una escuela. Por lo tanto, mi intención es que en un futuro, cuando tenga ocasión, la metodología udeskole se proponga en un centro escolar y se aprovechen las herramientas que ofrece la legislación educativa para llevarla a cabo. De este modo, podré satisfacer la responsabilidad de enriquecer la educación como agente de cambio.

Referencias bibliográficas.

Barraza Macías, Arturo (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. Innovación Educativa, 5(28), 19-31. https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf

Barraza Macías, Arturo. (2007). La gestión de los procesos de innovación. Avances en Supervisión Educativa, 6, 1-7. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/271/231

Beames, S., Higgins, P. y Nicol, R. (2012). Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice. Routledge.

Bentsen, P. (Febrero 2013). Udeskole in Scandinavia: Teaching and learning in natural places. Children &. Nature Network. https://www.childrenandnature.org/resources/udeskole-in-scandinavia-teaching-learning-in-natural-places/

Bentsen, P., Mygind, E. y Randrup, T.B. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 37(1), 29-44. http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291780

Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 372-381. https://www.redalyc.org/pdf/551/55130137.pdf

Borsos, E., Patocskai, M., y Boric, E. (2018). Teaching in nature? Naturally! Journal of Biological Education, 52(4), 429-439. https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1420679

Carbonell, J. (2001a). La innovación educativa hoy. La aventura de innovar. El cambio en la escuela, 13-40. Ediciones Morata, S.L.

Carbonell, J. (2001b). El profesorado innovador. La aventura de innovar. El cambio en la escuela, 113-116. Ediciones Morata, S.L.

DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco. Vitoria, viernes 15 de enero de 2016, núm. 9, 1-279.

Ejbye- Ernst, N. y Vang Eggersen, D. (n.d.). The city´s forms in mathematics. Udeskole https://udeskole.nu/

García, L. M., y Martija, A. A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (47), 13-31. https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf

García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. Education in the knowledge society, 16(4), 6-23. https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554760001.pdf

Gobierno Vasco (2014). HEZIBERRI 2020. Marco del modelo educativo pedagógico. Vitoria-Gasteiz: Boletín Oficial del País Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/es_def/adjuntos/000009c_Pub_EJ_heziberri_2020_c.pdf

Gobierno Vasco (2017). Heziberri 2020. Archivo de procedimientos y actitudes para la adquisición de las competencias básicas transversales. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/competencias/archivo_de_procedimientos_y_actitudes_para_la_adquisicion_de_las_competencias_basicas_transversales.pdf

Jauregui, P. A. (2010). La innovación educativa en el País Vasco: inclusión, equidad e integración europea. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(1), 135-152. https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113008.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 97858-97921. https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Lloyd, A., Truong, S. y Gray, T. (2018). Place-based outdoor learning: more than a drag and drop approach. Journal of Outdoor and Environmental Education, 21, 45–60. https://link.springer.com/article/10.1007/s42322-017-0002-5

Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner A., y Rodrigo, C. (2011). IK/KI PROGRAMA («Ikasteko Kooperatu/Kooperatzen Ikasi»). TALDEAN IKASTEN IRAKASTEKO. Ikasketa kooperatiboaren inplementazioa ikasgelan. Universidad de Vic. https://elearning17.hezkuntza.net/015307/pluginfile.php/12980/mod_resource/content/1/ikaskuntza%20kooperatiboa%20liburua.pdf

Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. Youth & Policy, 108(1), 55-72. https://www.researchgate.net/profile/Jon-Ord-2/publication/270338098_John_Dewey_and_Experiential_Learning_Developing_the_theory_of_youth_work/links/54a7c6010cf267bdb90a3779/John-Dewey-and-Experiential-Learning-Developing-the-theory-of-youth-work.pdf

ORDEN de 8 de junio de 2009, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones destinadas a las Federaciones y Asociaciones con relaciones estatutarias o reglamentarias con Centros Privados de enseñanza no universitaria para la realización de Actividades de Formación del personal docente de dichos centros a desarrollar durante el Curso 2009-2010. (2009). Boletín Oficial del País Vasco. núm. 161, Vitoria, viernes 26 de junio de 2009, 1-58.

Ortiz-Morales, F. (2019). Los retos de las innovaciones educativas hoy: Los docentes, las escuelas y los centros de innovación. Revista Educación Y Ciudad, 2(37), 91-101. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2150

RESOLUCIÓN de 3 de marzo de 2021, de la Viceconsejera de Educación, por la que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación que imparten enseñanza no universitaria, excepto ciclos formativos de Formación de régimen general, para la realización de diferentes Proyectos de Formación hacia la Excelencia educativa durante el curso 2021-2022. (L1 Formación de la comunidad educadora). (2021). Boletín Oficial del País Vasco. Vitoria, 3 de marzo de 2021, 1-13. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_formacion_centro_bikain/es_def/adjuntos/Bikaintasunerantz_21-22_c.pdf

Sanmartí, N. (1998). La evaluación de los aprendizajes. En Gairin, J. eta Sanmartí, N., La evaluación institucional. Ministerio Educación.

Sevilla, M., (2016). Innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León [Tesis doctoral. Universidad de León]. Redined. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5766/Tesis%20de%20%c3%81ngeles%20Turrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Westerlund, C. (7 de septiembre de 2020). Bachelors: Outdoor school is not just teaching outside. Folkeskolen. https://www.folkeskolen.dk/1853543/bachelorer-udeskole-er-ikke-kun-undervisning-udenfor

Identidad en los únicos.

Eduardo Agustín Eckhardt. (Italia).

1. El árbol de Nietzsche.

> *"Al hombre le ocurre lo mismo que al árbol. Cuanto más quiere elevarse hacia la altura y hacia la luz, tanto más fuertemente tienden sus raíces hacia la tierra, hacia abajo, hacia lo oscuro, lo profundo, - hacia el mal." (Nietzsche,1883-1885).*

El equilibrio surge de la propuesta entre opuestos. De convivir entre tinieblas y luceros. De amar el odio sin permitirse la indiferencia. De aceptar que la nostalgia y la esperanza nos habitan. Comprender esto es una manifestación de amor propio. Es creer que parte de la belleza se nutre de imperfecciones, y que la imperfección es una cualidad que solo le pertenece a aquello que es único.

He llamado *el árbol de Nietzsche* a un ejercicio que supone búsqueda, reflexión, perdón y conciencia. Lo utilizo cuando siento la frágil perfección que intentan emular los niños. Cada vez más, asisto con asombro a una infancia en pena, alejada de la sorpresa de crecer y atosigada por saber aquello que aún no le corresponde. Agendas que no entienden de ocio y se organizan atendiendo a la productividad cuando aquello que debieran procurar es espacio para el ejercicio de la creatividad. Voluntades expuestas por sistemas de calificaciones que condenan el error y no comprenden que el aprendizaje se nutre de los errores. Una contemporaneidad frívola y de apariencias que se demuestra como objetivo juzga las imperfecciones por considerarlas lejanas a lo ideal. En estas circunstancias se desarrollan los niños.

El ejercicio consiste en pintar un árbol de ramas tan grandes como expandidas estuvieran sus raíces, sin tierra que las cubran, ni hojas o flores que las vistan. La nostalgia se ha vuelto tan familiar, que los niños siempre deciden cubrir las raíces primero, lamentablemente es aquello de lo que más conocen. Papeles marrones y grises representan aquello que yace en la oscuridad bajo la tierra, *aquello que no debe verse*. En estos papeles se describen todos los afectos que pertenecen al odio, al dolor, al miedo, al terror, a la nostalgia, al sufrimiento, a la apatía, a la fatiga, a la frustración, a la angustia, a la culpa, a los vicios, a la violencia, al desanimo, a la desesperanza, al hostigamiento, a la envidia, pero bajo de todos, en lo profundo, la indiferencia. La violencia que propone la indiferencia es aún más dañina que el odio o el miedo. La única fuerza contraria al amor es el vacío que la indiferencia sostiene porque es un camino sin retorno.

Las flores y hojas verdes que pudieran vestir las ramas no solo suponen mencionar aquellas emociones de contraste, sino que resulta un ejercicio más valioso describir las circunstancias que las suscitan. Increíblemente es aquí donde los niños no tienen presente los gestos que despiertan en ellos alegría, felicidad, calma, amor, contención, goce, satisfacción, plenitud, esperanza, virtud o empatía. En este momento es necesario que las familias intervengan para comprender que sus hijos crecen sin las herramientas emocionales que pueden prevenir o

asistirlos en una situación de angustia. Cuando los afectos se viven con intensidad, una emoción no representa un arma para combatir otra, solo alivia su tránsito y compensa el sufrimiento para equilibrar el corazón. En este sentido, los brazos de mamá o el regazo de papá no solo inspirarían un refugio, sino alivio y contención, pero antes, los niños deben lograr reconocer como posibilidad ese auxilio.

El ejercicio tiende a generar un espacio de conciencia y reflexión, que lejos de evitar los sentimientos de sufrimiento y angustia, los exhibe, los acompaña, los presenta como una posibilidad y procura aceptación. Hacen parte de nuestra naturaleza, de aquello que somos. Pero también somos toda la felicidad y dicha que ofrecemos al universo, y que el universo nos ofrece, y los instantes en que eso sucede deberían ser un recuerdo valioso en los momentos de oscuridad; no para luchar, sino para recordarnos que también somos esa dicha, esa alegría, esa felicidad. Opuestos que conviven en el mismo espíritu.

2. El silencio, origen del sonido.

> *"el silencio es aquel vacío imponente donde todo sonido nace y es apagado" (Mikhail Naimy, 1949)*

Vacío, silencio, espacio y nada representan una misma realidad. Son el ámbito donde lo manifestado ocurre. De hecho, es en esta realidad donde las cosas adquieren forma y dimensión, profundidad y volumen. Asumir que los cuerpos ocupan parte del espacio, nos permite comprender el espacio que el sonido ocupa en el tiempo. Es por esto que vacío y silencio son condiciones esenciales.

Es la percepción de tiempo la que determina pasado y futuro, y a la que la música misma es sometida. El silencio es ajeno a esta condición porque siempre es de modo continuo y equilibra naturalmente al sonido porque es su origen y deceso. Una melodía obtiene identidad de tipo relativo ya que representa la relación entre sonidos (Schöm, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2018). Esto quiere decir que cada sonido depende del anterior para su análisis, y crea expectativa en el siguiente.

El sonido es ausencia de silencio como la luz es ausencia de oscuridad. Tanto la luz como el sonido son energías que se trasladan, pero que dependen de un origen. Una estrella, por millones de años que arda, algún día volverá a la oscuridad; lo mismo ocurre con el sonido, perturba al silencio, pero tarde o temprano vuelve a callar. Sin embargo, esa nada, ese espacio, ese vacío, ese silencio y esa oscuridad conviven contemporáneamente con sus opuestos, aún siguen siendo.

Todas las cosas son afectadas por el tiempo porque es propio de lo manifestado caducar. Lo que no caduca es la identidad, lo que no puede definirse objetivamente. El arte, y la historia en general, han tratado de perpetuar la identidad de los pueblos y culturas, y los hombres a sí mismos, escapando de la concepción del tiempo. Es por eso que reconocemos en el arte un refugio de eternidad y trascendencia.

Aunque la eternidad hubiese sido causa de ambición en tantos, aquellas pocas identidades que permanecen son reflejo del universo al que sus ideas y creaciones pertenecen. Trascender la experiencia física requiere entrar en sintonía con la infinitud del universo. Aquellos creadores en los que sus obras, acciones, pensamientos, procederes y labores reflejan la energía del universo logran vivir en eternidad.

3. Introducción, nudo y desenlace: el ciclo de los afectos.

En estado de narrativa sinfónica, los afectos se pronuncian a través de las circunstancias que los promueven. A ellas les pertenecen una escena, un tiempo, un contexto, caracteres y situaciones que detonan en nuestra intuición. Son la causa de una emoción. Desarrolladas en el tiempo, las circunstancias elaboran la propuesta emocional que inunda nuestro espíritu y, en ocasiones, desbordan en nuestro cuerpo. Cómo volver a casa es lo importante.

Las expresiones narrativas, literarias o musicales, pertenecen a un ideal infinito, pero dependen de su reproducción para permanecer. Esa linealidad en el tiempo se construye por una secuencia de eventos que conforman su estructura. Introducción, nudo, desenlace; introducción, exposición, desarrollo, recapitulación, coda final; es como las manifestaciones conducen, con naturalidad, su ciclo de presencia. Artísticamente, las obras que elaboran este proceso se consideran según la eficacia por la que logran disolver la tensión que procuran. Esos momentos, en los que el conflicto y la propuesta acústica llegan a su apogeo, significan un estado de carga afectiva que necesita ser distendido. Ya sea en las sinfonías de Anton Bruckner o en el retorno a la finitud del Inmortal de Borges; regresar a la serenidad es un gesto necesario que los procesos narrativos intentan alcanzar.

Los estados afectivos representan un desafío personal que exhibe nuestra inteligencia emocional. El ciclo por el que transcurren los afectos también debe procurar un retorno a casa, a la serenidad.

3.1. de Arnold Shönberg, Noche transfigurada – Según Matilde Novero.

Dos personas caminan a través de un desnudo bosque frío;
La luna corre sobre ellos, se miran en ella.
La luna corre sobre los altos robles;
ni una nube oscurece la luz del cielo
adonde las negras ramas se extienden.
La voz de una mujer habla:

"Llevo un niño, y no de ti,
camino en pecado junto a ti,
he cometido una gran ofensa contra mí misma.
Yo ya no creía que pudiese ser feliz,
y, sin embargo, tenía el fuerte deseo
del fruto de vida, de la felicidad de ser madre
y de deber, así cometí un descaro,
así, temblando, entregué mi sexo
a los brazos de un hombre extraño,
e incluso quedé embarazada.
Ahora la vida se ha vengado:
Ahora, oh a ti, te he encontrado."

Ella camina con paso torpe.
Levanta la vista; la luna corre sobre ellos.
Sus ojos oscuros se ahogan en la luz.
La voz de un hombre habla:

"El niño que has recibido,
que no cargue sobre tu alma.
Sólo mira ¡cuán claro brilla el universo!
Hay un resplandor sobre todas las cosas;
tú flotas junto a mí en un mar frío,
pero un calor especial parpadea

desde ti hacia mí, desde mí hacia ti.
Esa llama transfigurará al niño,
al que tú le darás vida, como si fuese mío.
Tú me has traído la luz,
Tú has hecho un niño de mí."

Él posa su mano en sus anchas caderas.
Sus alientos se entremezclan (o se besan) en el aire.
Dos personas caminan a través de la alta noche luminosa.

de Richard Dehmel, "la Noche Transfigurada"

Verklärte Nacht (Noche Transfigurada) es un instante de universo que pertenece a Richard Dehmel, poeta y escritor alemán. Parte de sus universos en prosa inspiraron a compositores como Richard Strauss, Anton Webern, Alma María Schindler. La evolución de un estado artístico no supone una dinámica distinta de energía.

Transmutar o transfigurar es una condición de la evolución artística propia de la transferencia dialéctica. Asignar un concepto a un tipo de energía y ofrecerlo de manera colectiva justifica la comunicación que el proceso dialéctico propone. Lo primario es la energía del concepto, por eso los acuerdos son una significación didáctica de aquello que representan. La energía es universal, no así los conceptos; que se demuestran ya insuficientes cambiando de un idioma a otro.

El arte ofrece energías en estado universal, porque al contrario de las lenguas, el código de manifestación afectivo propuesto por las artes es suficiente en capacidad expresiva para trascender al entendimiento idiomático.

En esta oportunidad, Matilde, de 9 años, debía escuchar la obra de Schönberg inspirada en el poema de Dehmel; permitirle a su intuición que ejerciera a oscuras; luego leer el poema; y finalmente reescuchar el sexteto de Schönberg. Posteriormente, y con todo aquello que hubiera podido percibir emocionalmente, debía realizar una pequeña escultura en arcilla.

Un faro…

Matilde eligió representar los estados afectivos con que pudo identificarse a través de un faro de arcilla. Una pequeña escultura de unos 20 centímetros, moldeada con gran habilidad y pintada con acrílicos para que no hubiera dudas de qué era: un faro marítimo.

Es inquietante acompañar los momentos en que los niños permiten que su imaginación se desenvuelva, porque jamás hay una certeza de lo que sus infinitos universos pueden proponer. Lejos del bosque, la pareja, la luna, y el paisaje que en general sugiere Dehmel, el faro de Matilde se alza en virtud y prodigio porque solo su corazón logró manifestarse en esa idea, que expresó a través de sus manos.

- ¿Por qué un faro? - pregunté.

Dice ella: - porque el espíritu es como un océano. A veces en calma, a veces en tempestad… no hay un único camino para recorrer. Sólo no hay que perder de vista el faro cuando las tormentas acechan. -

Durante la lectura de la Noche Transfigurada se advierten las circunstancias en las que las emociones suceden, pero Dehmel no sugiere afectos ni emociones en concreto. Solo ofrece un escenario en el que distintos estados pueden ocurrir. Depende del lector reconocerse en la poesía y reconocer aquellos afectos que su identidad promueve al enfrentarse a los escenarios propuestos.

Interpretar la duda, la incertidumbre, el miedo, la angustia, la vergüenza, la frustración, la desesperación, como las tempestades de un océano en agitación es una analogía precisa para intentar figurar lo inimaginable: los afectos. Ninguna ola será nunca igual a otra, aunque el concepto contenga a todas. Miedo, angustia o desesperación representan instantes de profunda intimidad e intensidad afectiva muy diferentes en cada persona. Si logramos comprender aquello que sus acuerdos suscitan en nuestros corazones, ¿por qué no creer que la música, la literatura y el arte en general puede ofrecernos energías similares en un código aún más próximo, más intuitivo, más cercano al amor con que gobernamos la vida?

Por otro lado, el faro es consuelo, abrigo, alivio, calma, significados en una luz de certeza y propósito. La dirección de esperanza que conduce la interpretación de Matilde es de gran importancia para comprender la salud con que sus afectos se manifiestan. No rechaza ni desconoce aquellas emociones que podrían considerarse parte de la tristeza, tampoco las combate. Las observa y aún posee el valor de contemplar sus propósitos, sus sueños, los objetivos que motivan sus días.

En ningún momento tempestades, ni litorales marítimos avienen en las palabras de Dehmel. Pero, tanto en su universo como en la interpretación de Shönberg o Matilde, ahogo y angustia se transfiguran en calma y esperanza.

4. Las claves que definen un afecto.

Las emociones son un tipo de energía que transitamos por situaciones a las que interpretamos como dolientes, dichosas, felices, dramáticas. Estas categorías, aunque personales resultan de un tipo de frecuencia común con la que todos logramos identificarnos. Emocionalmente somos incapaces de comunicarnos porque creemos que el dolor, la alegría, la tristeza, la angustia, el amor, la desesperación, la ansiedad, son estados propios de la subjetividad y no contamos con los recursos para liberarnos de ellos. La sensibilidad afectiva es aquella facultad que nos permite reconocer estas emociones, y el dominio sobre los distintos códigos de manifestación nos permite acceder al cuerpo de ese estado.

Adquirir un vocabulario emocional es necesario para una comprensión consciente de aquello que se intenta comunicar, sea para aligerarnos de un dolor, auxiliarnos de una nostalgia o compartir una alegría. Reconocer aquello que las circunstancias suscitan en nosotros depende del ejercicio de nuestra percepción.

La técnica, las matemáticas, la química, la biología, la física, la tecnología son disciplinas tendientes a la interpretación y reconocimiento científico de lo que se refleja en el universo externo. Las bellas artes, por su parte, procuran explorar el universo que se encuentra sumergido en nuestro Ser. Un universo construido de pasiones, vicios, virtudes, afectos y emociones, de todo aquello que crea nuestra identidad individual y nos aleja del acuerdo colectivo al que pertenece nuestra realidad.

Las manifestaciones artísticas tienden a perpetuar un estado del alma. Ejercitar nuestra percepción procura proyectarnos en aquello que reconoce nuestra voluntad. Nada que no sea propio puede ser contemplado en el arte. Lo bello, lo grotesco, lo exagerado, lo virtuoso, lo voluptuoso, la bondad, la compasión e incluso el dolor, adquieren cuerpo en el arte solo

porque moran en nuestro espíritu. El arte es un camino para que lo inimaginable sea posible; pero antes, lo único debe yacer en nosotros.

4.1. de Keith Jarrett, Vienna Concert – II parte, según Chiara Iaccarino.

La oferta de lamentaciones, tragedias, decepciones, ausencias, carencias, desgracias, lucha, corrupción, hambre, es la propuesta cotidiana que alimenta la apatía, la indiferencia, la fatiga. Esta promoción masiva, que exhibe al dolor como única opción sin alternativas, olvida la necesidad de opuestos para procurar equilibrio. Si bien atravesar estadios emocionales de pena y angustia es requerido en una comprensión afectiva saludable, solo nutrir nuestra mente de estos nos sumerge en nostalgia y tristeza. Por este motivo, la búsqueda de belleza es una necesidad que, de brindar la experiencia estética requerida, puede significar lo sublime.

> *Hacía mucho calor y arrasaba un viento seco. La sed era tan intensa que hizo que sus ojos se abrieran. Se tomo unos instantes para comprender que aún se encontraba en el laberinto…*
>
> *Aquello que lo circundaba era árido y al parecer no ofrecía escape. Miró a su alrededor varias veces, pero aquello que podía ver eran solo los muros a cada lado. Se levantó y emprendió marcha, sin preocuparse de cómo hubiera podido cambiar su presente. Trató incansablemente de virar esquinas en una "desesperada esperanza" de encontrar salida sin hallarla. Se detuvo y miró el cielo. El sol estaba alto y nubes no lo acompañaban. El calor lo agotaba y la monotonía lo consumía.*
>
> *Pensó encontrarse en el desierto y su oído atento oyó lo que creía ser un silbido de serpiente, pero quizás fuera solo una ilusión. Cuando llegada la noche, el frío asoma amenazante. Era intenso, penetrante, obligándolo a encogerse en sí mismo tragado por los muros del laberinto. No obstante, la noche ofrecía un espectáculo de millones de estrellas y fantasías de constelaciones lejanas.*
>
> *Sus sueños fueron entonces interrumpidos por el pánico que insistía desde lo profundo. El viento, tajante, y la triste conciencia de ser prisionero se unían a una fuerte nostalgia de hogar. Luego de interminables horas, logró reposar. Una vez despierto, un inexplicable coraje lo inunda y decide buscar, a más no poder, en cada pequeña hendidura del laberinto un acceso al exterior. Sería este el sentido de sus días.*
>
> *Andando sobre sus pasos, cansado de esa interminable monotonía, pensando en que quizás hubiera preferido un fin sencillo y modesto, cualquier cosa que al menos fuera distinta. No recordaba siquiera cuando su vida lo condujo hacia ese laberinto y se preguntaba si aún lograba reconocer la realidad, o quizás eso también haya sido absorbido por la inmensa vorágine.*
>
> *Sus dudas comenzaron a plasmar infinitos pensamientos insensatos en su mente. Pero no eran enredadas madejas, eran más bien pesadas cascadas, similares a las fuertes polvaredas que el viento hacía correr frente a sus ojos. Ahora la libertad se había transformado en una locura ciega. Permanece casi encantado al notar cuánto la aceptación del dolor fuera comparable con el fin de este.*
>
> *Agazapado, lentamente inició a analizar, para luego saborear y amar, cada grieta del imponente muro, cada piedra, cada relieve, y fue celoso de las irregularidades que lo contrastaban. Entendió que no estaba realmente rodeado de monotonía y, en ese instante, encontró la calma y se preguntaba si aún valía la pena levantarse y continuar. Después de todo, no se estaba tan mal en esa pequeña esquina del mundo. Y más allá de*

> *la desconcertante planicie que evolucionaba en sus días, esta le ofrecía tranquilidad, certeza. Sus jornadas transcurrían vacías y el clima tampoco ocupaba ya su atención. Sentía algo muy semejante a la apatía. Sin arrepentimientos, decisiones, pretensiones o expectativas, la noche y el día eran indiferentes a sus ojos.*
>
> *Ya no luchaba, consciente de que aquello solo hubiera podido reducirlo en dolor. Ya no pensaba en las consecuencias. Por otro lado, estaba solo y habían pasado meses, quizás años desde la última vez que había visto su rostro en un espejo. ¿Cómo hubiera podido reconocer la solución más justa? No estaba cansado, pero sí acostumbrado al ordinario pasar del tiempo. Día tras día, hasta que finalmente todo se transformó en un recuerdo esfumado.*

Chiara es una alumna con quien compartimos experiencias y aprendizajes hace ya unos años. Más allá de su talento natural y disciplina con el piano, su extraordinaria sensibilidad le permite comprender e interpretar aquello que la música sugiere. Inmersa en afectos y emociones de profundo sentir, no resulta extraño que Schumann, Bach, Händel, Chopin logren acompañarla desde sus primeras lecciones. Aquello que, desde su perspectiva juvenil, puede significarle un tramo de soledad en su vida, conducida por la incomprensión de sus pares y entornos, revela el prodigio que la hace única.

El ejercicio emocional y la conciencia afectiva son momentos importantes durante mis lecciones, y objetivos en desarrollo con cada uno de mis estudiantes. Lograr reconocer las emociones que transitan nuestros presentes no sólo colabora con los propósitos de la música, sino que asiste al crecimiento personal de cada niño otorgándole las herramientas necesarias para identificar sus emociones y lograr distender esa energía de manera sana para sí mismo y su entorno.

Distintas tareas acompañan este proceso, y en cada una se comprueba la capacidad comunicativa que la retórica musical ejerce en quien está dispuesto a escuchar. Conducido por el gesto de Debussy[54], las propuestas avanzan entre dibujos, narraciones y relatos a oscuras. Esto quiere decir, que las audiciones a las que los niños asisten no cuentan con análisis o reflexiones previas, y omito compartir con ellos información respecto del compositor o título de la obra. Así, permito que la intuición de mis estudiantes pueda operar en libertad buscando figurar y significar aquella parte emotiva que sintoniza con la energía acústica que ofrece la música.

En este caso, en particular, la consigna sugería una audición anónima y la composición narrada de una historia que describiera el tránsito de las emociones que pudieran percibirse. Es evidente la astucia imaginativa de Chiara y la prudencia en aquellos elementos que componen su narración. La música de Keith Jarrett no exhibe monumentos orquestales, desarrolla un universo conducido desde el piano. Ningún otro instrumento interviene, sólo algún sollozo del improvisador durante la ejecución. Quizás, de manera inconsciente, el único protagonista acústico del concierto, el piano, es representado por un único personaje que será sometido por el miedo, la desesperación, la ira, la decepción, la frustración, el agotamiento, la apatía, la indiferencia, la aceptación, la paz, el asombro y, finalmente, el olvido.

Es arriesgado suponer las motivaciones de un músico cuando ejerce su intuición de manera absoluta, improvisando. Sin embargo, aquello que sucede en el ejercicio de imaginar e interpretar es reconocer los eventos musicales que suscitan una respuesta emocional. Yo los

[54] *Debussy no incluía los títulos de sus preludios al inicio, sino al final. Este gesto representó el instante de libertad en que el oyente no se veía sugestionado ni guiado sobre aquello que la música intentaba sugerir.*

llamo *momentos de universo*. Son esos instantes del discurso artístico en los que la energía del hecho estético se transfiere y adquiere significado afectivo y es estructurada por un código distinto al de origen. Lograr identificar la ira, la alegría, la pasión o virtud en un acabado artístico y permitirnos conmovernos con la propuesta sensible es un momento de universo.

La universalidad afectiva reconoce la singularidad en el sentir y la intensidad con que transitamos los estados emocionales, pero que todos logremos comprender aquello que tristeza o gozo suponen de manera consciente, nos hace susceptibles de percibir momentos de universo más frecuentemente.

No resulta un dato menor, para la realización de esta narración, que años luego de este concierto (1991), Keith Jarrett fuera diagnosticado con la condición de fatiga crónica (1996). Esta afección, conocida también como encefalomielitis, es considerada una enfermedad crónica que se define como intolerante al esfuerzo y discapacitante. Afecta el desarrollo común de la vida de quién lo padece promoviendo una fatiga y cansancio que no desisten ante el descanso. Provoca dolores y mareos que impiden los ejercicios de pensar o concentrarse; dificultando, además, el sueño.

Resulta complejo determinar cuándo esta condición empezó a ejercer sobre Jarrett, considerando que es un tipo de diagnóstico relativamente moderno. Contando con esta información, como docente me es imposible no paragonar la interpretación de Chiara con lo que sugiere ser el prólogo de un doloroso tramo en la vida de este músico. Para mí, aquello que acaece en el relato es el tránsito emocional de quien lucha con esfuerzo contra su propia voluntad. La monotonía, la apatía, la frustración que promueve el laberinto significan, quizás, la desesperación de quien se encuentra, de manera consciente, perdido. Me causa asombro, y aunque solo fuera una interpretación arbitraria que, en su historia, Chiara, a sus tan jóvenes 14 años, haya logrado exponer y explorar emociones tan complejas con una muestra de infinita capacidad literaria, semántica, sintáctica y emotiva.

Elijo, cotidianamente, creer en estas fantasías porque suponen asombro e imaginación conducidos desde la intuición. Lejos de ahuyentar la realidad y el proceder cotidiano de la vida en sociedad, el sentir innato de los niños los demuestra únicos, y proteger aquel prodigio es lo que la docencia les debe.

5. Conclusión: significación práctica del ejercicio emocional en la educación.

La educación emocional es el espacio donde niños y jóvenes aprenden a reconocer sus afectos, a transitarlos, a liberarlos. Las artes nos demuestran únicos y comparten nuestra identidad, pero también nos acompañan y figuran la genialidad. Entendimiento y comprensión, aunque sinónimos, suponen estadios emocionales de profundidad diferente. La comprensión evoluciona al entendimiento porque avanza al entender con compasión. Este paradigma cuestiona la transferencia de información y sugiere al conocimiento como objetivo en la enseñanza. Conocernos y conocer.

La intuición es aquella fuerza que nos acompaña en el tránsito presente; usualmente, la nostalgia o la serenidad son estados del Ser que se construyen por nuestro afán de permanecer en el pasado, mientras que la angustia o la ansiedad devienen por la proyección de futuro. Seguramente, estos estados resultan familiares porque el tipo de construcción social al que asiste la contemporaneidad tiende a privilegiar la experiencia como soporte del futuro. Lamentablemente, esta afirmación condena el presente porque distrae nuestra energía ocupándola en lo que ya sucedió, y no podemos cambiar; y sobre aquello que aún no sucede, y no podemos controlar.

En este escenario, la intuición se alza como aquel recurso imprescindible para comprender lo inmediato. La intuición se nutre de la experiencia y la adapta al contexto presente. Las emociones son el recurso primario por el que se manifiesta nuestra intuición. Acompañadas de asombro, entusiasmo, sorpresa, miedo, pánico, coraje o valentía, las experiencias que enfrentamos cotidianamente permanecen en nuestro recuerdo por reflejarse análogamente en un afecto. Si lográramos adaptar esta perspectiva a la educación, sabríamos que aquel conocimiento que se logra a través de una impresión emocional permanece. El asombro y la sorpresa, así como el miedo o la valentía, son energías poderosas que conducen la curiosidad con que descubrimos el mundo. Esas memorias serán intensas y de fácil recuerdo por la emoción que acompaño la significación empírica del concepto al que refieren.

Es la reflexión sobre los estímulos percibidos en la contemplación lo que genera conocimiento. Ahora bien, contemplar y percibir son ejercicios olvidados que requieren de voluntad en humilde atención y permeabilidad. El modo en que pudiéramos conducir el asombro determina la capacidad con que nutrimos nuestro ser, de experiencias, de instantes, de momentos. La permeabilidad es una cualidad necesaria porque permite el reflejo por el que la identidad se exhibe reconociendo las frecuencias de energía con las que consuena.

El arte en sí mismo opera en el Ser como un modo de vida independiente a la disciplina. Esto nos permite suponer que todos podemos compartir una realidad artística que procede con pasión, con amor, con compromiso y entrega; a esto llamo ahínco artístico. Los artistas estamos llamados a recrear el cielo en la tierra (Lucas Cervetti, 2015), un cielo que puede manifestarse en formulas u oficios, en letras o pinturas, en sonidos o sustancias, en monumentos o natura, en tratados o estructuras, en deportes o cocina, en las manos de quien nutre y aquellas de quien cuida.

Aquello que debería ser horizonte en la educación es la propuesta de independencia que expone al individuo en estado ético, social, libre, productivo y en plenitud. Las emociones conducen y deciden el tránsito evolutivo de las voluntades en búsqueda de esa independencia.

Referencias bibliográficas.

Cervetti, L. (2015). Amor, la luz de la conciencia. Köan.

Naimy, M. (2012). El Libro de Mirdad. Lectorium Rosicrucianum.

Nietzsche, F. W. (1883-1885). La Gaya Ciencia. Círculo de Lectores. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/asi_hablo_zaratustra_nietzsche.pdf

Rodari, G. (2013). Grammatica della Fantasia. Einaudi Ragazzi.

Schön, D., Akiva-Kabiri, L., Vecchi, T. (2018). Psicologia della musica. Carocci editore S.p.A.

Hábitos Saludables y Rendimiento Académico en adolescentes de E.S.O.

Julio Pérez Gascón. Universidad Loyola Andalucía (España).

Pablo Galán-López. Universidad Loyola Andalucía (España).

1. Marco Teórico.

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo físico y mental de la vida de una persona, que se ve condicionada por aspectos como la práctica de actividad física, hábitos alimenticios, estilo de vida, calidad y cantidad de sueño y rendimiento escolar, variables que repercutirán de un modo u otro en su evolución a la vida adulta. Hoy en día en el campo de la educación, las causas y consecuencias de la salud y estilo de vida de los niños y adolescentes son fruto de innumerables estudios e información literaria. Muchas de estas investigaciones vinculan la nutrición, la condición física y los patrones de sueño con el rendimiento de los alumnos en las escuelas y su desarrollo cognitivo.

1.1. Condición física.

El concepto de condición física se introdujo en 1916 en el campo de la Educación Física, cuando Liam realizó las primeras pruebas con el objetivo de medir la aptitud física de los individuos (Candeaux y Hernández, 2012), pero son muchos los autores que la definen de forma diferente.

Desde "la capacidad de realizar un trabajo físico diario con vigor y efectividad retardando la aparición de la fatiga y previniendo la aparición de lesiones" (Clarke, 1967), hasta la OMS que la define como la búsqueda del bienestar físico y mental del individuo y poder contribuir a la prevención de enfermedades y el mejoramiento de la calidad de vida (OMS, 2015), y pasando por autores que afirman que los componentes de la condición física son Resistencia, Velocidad, Fuerza, Flexibilidad, Composición corporal (Del Sol y Rivero, 2012). Capacidad aeróbica, musculo-esquelética, motora y composición corporal (Ruiz et al., 2009).

La condición física forma parte del currículo de la Educación Secundaria de este país, actualmente tanto a nivel de objetivos como de conceptos. El alumno de la ESO a nivel conceptual debe conocer el adecuado acondicionamiento del organismo mediante la actividad física, influyendo así en una mejora en salud y calidad de vida.

Condición física y rendimiento académico.

La condición física resulta un factor clave para el rendimiento académico debido al impacto que tiene en el desarrollo de funciones cognitivas como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, piezas claves en los procesos de aprendizajes y el razonamiento. (Best et al., 2011). Estudios enfocados en los cambios estructurales del cerebro derivados de la actividad física muestran que el desarrollo de la condición física promueve la Neurogénesis (proceso en el cual se crean células neuronales del hipocampo) y, por lo tanto, la función cognitiva del cerebro se ve favorecida (Bird y Burgess, 2008; Thomas AG et al., 2012).

La mayor parte de los estudios muestra una relación positiva entre capacidad aeróbica y el desempeño académico, en cambio existe una evidencia no tan compartida de la relación de fuerza, velocidad, composición corporal, con el rendimiento académico. Por otra parte, ninguno asocia relaciones significantes con la flexibilidad, aun así, no es objeto de estudio en este proyecto (Bass et al., 2013; Castelli et al., 2007; Chaddock-Heyman et al., 2015; Esteban-Cornejo et al., 2014; Van Dusen et al., 2011; Wittberg et al., 2012).

1.2. Hábitos alimenticios.

Los hábitos alimenticios, también denominados dieta, se refieren al conjunto de alimentos que se ingieren resultado de un comportamiento nutricional que se incrusta y forma parte del estilo de vida de una persona (Crespo y Moreno, 2002). Los hábitos alimenticios de los países occidentales hoy en día se identifican por mantener un consumo excesivo de alimentos, es decir, poblaciones caracterizadas por superiores ingestas de alimentos comparados con las necesidades energéticas recomendadas, en términos generales. Estas poblaciones occidentales como España son caracterizadas por una dieta rica en grasa y proteína de origen animal (Hernández y Ruiz, 2007).

España, frente a otros países del continente europeo, y debido a su situación geográfica se caracteriza por mantener una dieta compuesta de un consumo elevado de pescado y vegetales (legumbres, fruta, verduras, ensaladas) y un alto uso de aceites vegetales, en concreto el aceite de oliva (Varela Moreiras, 2014). Son los alimentos característicos de la "Dieta Mediterránea", considerada como saludable y equilibrada, y que veremos más adelante si de verdad nuestro país mantiene este hábito alimenticio en el día a día de nuestras casas. Debido a la importancia de los hábitos alimenticios, la educación nutricional de la población es fundamental para la promoción de la salud y prevenir enfermedades como la obesidad. A esto se suma la necesidad de luchar contra el sedentarismo y la inactividad de la población, a través de impulsar estilos de vida compuestos de actividad física y deporte (Majem et al., 2003).

Los términos "hábitos saludables" y "nutrición", se incluyen en el bloque de contenidos 1 "Salud y calidad de vida" de la ESO, donde aparecen distintos contenidos relacionados dependiendo del curso de la ESO.

Hábitos alimenticios y rendimiento académico

Lograr una nutrición adecuada es sin duda clave a la hora de alcanzar una condición física y mental saludable, ya que el funcionamiento del cerebro se ve afectado por el suministro de nutrientes. El desarrollo y conectividad neuronal se regula a través de ciertos procesos moleculares y hormonales que dependen directamente de la dieta (Burkhalter y Hillman, 2011).

Existen numerosos estudios que han demostrado que existe una relación entre las dietas ricas en grasas saturadas y trans, y un aumento de riesgo en enfermedades neurodegenerativas, y por lo tanto que afectan a los procesos cognitivos (Gómez-Pinilla, 2008; Winocur y Greenwood, 2005). En cambio, otros estudios relacionan las dietas ricas en pescado, fruta, soja y verduras (ácidos grasos omega 3 y flavonoles), con la mejora de la memoria y funciones cognitivas, retrasando así su deterioro a largo plazo (Gómez-Pinilla, 2008; Meeusen, 2014). El consumo de alimentos ricos en hierro, calcio, selenio, zinc y vitaminas B, D y E, ha demostrado relaciones positivas en los procesos cognitivos (Gómez-Pinilla, 2008).

Dieta Mediterránea.

La Dieta Mediterránea se identifica por un alto consumo de aceite de oliva, frutas, verduras, hortalizas, legumbres, frutos secos y cereales, un consumo medio de huevos, pescado, productos lácteos como el yogur y el queso, y por un consumo bajo de. Se trata de una dieta

característica de los países que bañan el mediterráneo, y que con el gran aporte calórico y de nutrientes, previenen enfermedades degenerativas y cardiovasculares (González et al., 2006).

A lo largo de la historia, España se ha caracterizado por conservar esta dieta, pero la sociedad actual, llena de cambios culturales y sociológicos, ha afectado a estos patrones alimentarios, consiguiendo un deterioro y una gradual desaparición de la Dieta Mediterránea. (Aranceta J., 2001). Debido a este panorama, multitud de autores han realizados estudios para comprobar la adherencia de la Dieta Mediterránea en los hábitos nutricionales en los sectores de población más susceptibles de ser influidos en su dieta, los adolescentes, y analizar los diferentes factores condicionantes (Cruces et al., 2013). Estos estudios, basados en el KIDMED, apuntan a conclusiones parecidas: existe una clara tendencia hacia el abandono del estilo de vida mediterráneo de España y los países bañados por el mediterráneo.

1.3. Duración del sueño.

El sueño según Cingolani y Houssay (2000) se define como "estado fisiológico necesario y reparador, normalmente periódico y reversible, caracterizado por una depresión de los sentidos, de la conciencia, de la motricidad espontánea". Uno de los factores directamente relacionados con la salud y el correcto rendimiento del organismo, a parte de la condición física y los hábitos alimenticios, es la calidad de sueño. Son ya numerosas las investigaciones sobre los patrones de sueño en distintos tipos de poblaciones, ya sea por cultura o por edades, en los que se ha comprobado que aproximadamente un tercio de la población manifiesta problemas de sueño a lo largo de su vida (Abad-Alegría et al., 1994; De las Cuevas-Castresana et al., 1991; Partinen et al., 1983).

Las recomendaciones de sueño de los adolescentes no son las mismas que las de un adulto o un niño, ya que las necesidades de sueño del individuo dependen de la edad. Hemos podido comprobar en base a los estudios sobre las recomendaciones de sueño en adolescentes, que no hay un máximo común, es decir, que no es compartido por todos, pero si hay un mínimo en el que casi todos los estudios acuerdan, dependiendo de la edad eso sí, y son las 8 horas de sueño nocturno todos los días de la semana para rendir a pleno rendimiento (National Sleep Foundation; Firouzi et al., 2013; Chen et al., 2008; Carskadon et al., 2004). Se puede comprobar que no aparecen el término "sueño" en ningún bloque de contenidos de la ESO, pero si aparecen distintos contenidos relacionados con la "respiración y relajación", dependiendo del curso de la ESO (4º de ESO no tiene ninguno, por ejemplo).

Duración de sueño y rendimiento académico.

La cantidad y calidad de sueño juega un papel importantísimo en el rendimiento académico de los alumnos. La memoria, el aprendizaje y las funciones cognoscitivas, dependen de la falta de sueño, las interrupciones en las fases del sueño y los despertares prematuros (Curcio et al., 2006; Wolfson et al., 2003). Son muchos los estudios que afirman que la calidad del sueño, es decir la percepción que tenemos cuando nos levantamos y nos sentimos descansados, está relacionado positivamente con el rendimiento académico (Curcio et al., 2006; Dewald et al., 2010; Li S et al., 2013), pero definitivamente la cantidad de sueño tiene una relación más alta con el desempeño académico (Dewald et al., 2010).

2. Metodología.

2.1 Objetivos.

El objetivo general de este trabajado ha sido el de analizar y estudiar de manera transversal la relación existente entre la condición física, adherencia a la Dieta Mediterránea y duración de sueño de estudiantes de 2º, 3º y 4º de ESO, con su rendimiento académico, así como las posibles interrelaciones existentes entre las variables analizadas.

2.2 Muestra participante.

La presente investigación se trata de un estudio transversal, descriptivo y cuantitativo. Participaron un total de 89 alumnos, 43 chicos y 46 chicas, pertenecientes a los cursos de 2º, 3º y 4º de ESO del centro Saint Mary`s School Sevilla, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años. Dado que en esta investigación se ha contado con participantes menores de edad, de manera previa a la recogida de datos, contamos con la aprobación del PEIBA (Portal de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía) siendo el máximo responsable para la investigación biomédica en Andalucía. distribución por edad y género se puede ver en la tabla 1.

	EDAD				
	13	14	15	16	Total
Chicos	18	15	6	4	43
Chicas	16	18	11	1	46
Total	34	33	17	5	89

Tabla 1. Distribución de los participantes según edad y sexo.

2.3 Instrumentos.

Para evaluar la condición física y la composición corporal se ha empleado la batería de test ALPHA FITNESS. Esta batería evalúa los siguientes componentes de la condición física a través de las siguientes pruebas (Ruiz et al., 2009):

- Test de ida y vuelta de 20 metros, en el que se puede estimar el V02 máximo del sujeto (indicador de la capacidad aeróbica).
- Test velocidad-agilidad de 4 x 10 metros para la evaluación de la capacidad motora.
- Capacidad músculo-esquelética: para este componente se hicieron dos pruebas. La primera el test de fuerza de presión manual para evaluar la fuerza del tren superior, y la segunda para evaluar la fuerza del tren inferior el test de salto con pies juntos.
- Composición corporal: para evaluar este componente simplemente se midió el perímetro de la cintura de los sujetos, el peso y altura para poder calcular el IMC (índice de masa corporal), y el porcentaje graso de cada sujeto a través de una báscula de bioimpedancia.

Para calcular la adherencia a la Dieta Mediterránea, se administró el cuestionario KIDMED compuesto de 16 preguntas que corresponden a un puntaje dependiendo de la respuesta, es decir, para las preguntas 6, 12, 14 y 16, responder SÍ resta un punto (-1), en cambio para el resto de las preguntas del cuestionario, responder SÍ suma un punto (+1). La suma de la puntuación correspondiente a todas las preguntas resulta en el Índice KIDMED, que establece una Adherencia Baja (0 a 3 puntos), Media (4 a 7 puntos) y Adherencia Alta (más de 8 puntos).

Finalmente, para registrar la duración y calidad del sueño se empleó el Índice de Calidad del Sueño de Pittsburg (Buysse et al., 1989). El cuestionario consta de 19 ítems, que se agrupan en 7 componentes que generan una puntuación final. Una puntuación global de 5 o más indica una mala calidad del sueño.

Por último, para poder relacionar las variables con el rendimiento académico, el centro proporcionó a la investigación las notas académicas finales del segundo trimestre de todos los alumnos de las asignaturas Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, e Historia y Geografía.

2.4 Análisis estadísticos.

A través de una hoja Excel en la que se grabaron los datos, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS22.0 para el análisis. Las variables cuantitativas se presentan como media (M) y desviación estándar (DE). La normalidad de las variables se confirmó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnoff, mientras que la homocedasticidad se evaluó mediante la prueba de Levene. Para el análisis de las posibles diferencias entre chicos y chicas en el rendimiento académico, condición física, adherencia a la Dieta Mediterránea y en la duración del sueño, se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), incluyendo el sexo y la edad como variables independientes. En caso de diferencias estadísticamente significativas, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para chicos y chicas.

3. Resultados.

3.1. Condición Física para la salud.

En la tabla 2 podemos observar cómo los chicos de 13 a 16 años presentan niveles medios, acorde a lo establecido por Ortega et al. (2010), en las variables % Graso, IMC, perímetro cintura, velocidad- agilidad y salto obtienen una puntuación de nivel Medio. En cambio, en las pruebas restantes, Course Navette y Presión manual (DM), obtienen puntuaciones más altas en la prueba cardiorrespiratoria, y puntuaciones más bajas en la de fuerza del tren superior. Así mismo, las chicas participantes presentan valores de condición física saludable de nivel Alto (A) gracias puntuaciones de nivel alto y muy alto en las pruebas de Course Navette, y Velocidad-Agilidad. En cambio, las chicas de 15 años aun teniendo resultados de nivel alto en Course Navette, presentan de media de las pruebas un nivel de condición física medio. Finalmente, podemos destacar que los resultados de la prueba de capacidad aeróbica o cardio respiratoria, son de un nivel Alto o incluso Muy Alto tanto en chicos como en chicas, y en todos los grupos de edad, desde los 13 hasta los 16 años.

	13 años		14 años		15 años		16 años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
% Grasa	3	3	3	3	2	3	1	4
IMC	3	3	3	3	2	3	3	4
Cintura	3	3	3	3	3	3	3	3
DM	2	3	2	3	2	2	2	4
V/A	3	4	3	4	4	3	3	5
Salto	3	3	3	4	4	3	4	3
C/N	3	5	4	5	4	5	4	5
TOTAL (x)	M	A	M	A	M	M	M	A

Muy Bajo (1) // B: Bajo (2) // M: Medio (3) // A: Alto (4) // MA: Muy Alto (5)
Ortega et al. (2010). Physical fitness levels among European adolescents: The HELENA study.

Tabla 2. Variables de Condición Física relacionada con la salud (Batería Alpha Fitness).

3.2 Adherencia a la Dieta Mediterránea.

Una vez analizados los resultados relativos al cuestionario KIDMED de adherencia a la Dieta Mediterránea, éstos quedan representados en la tabla 3, que muestra como la población participante se encuentra en una adherencia media/alta, siendo representado el 93,3% de los participantes. Por otra parte, al analizar los niveles en función del sexo y edad de los sujetos, no se observan diferencias significativas en los diferentes niveles de adherencia a la Dieta Mediterránea. En líneas generales, La media de puntuación en el test de adherencia a la Dieta Mediterránea (KIDMED) de la muestra participante total es de 6,97 ± 2,42. Siendo para los chicos 7,2 ± 2,9, y para las chicas 6,7 ± 2,62.

	Adherencia Chicos					Adherencia Chicas			
Baja	9,3%				Baja	4,3%			
Media	46,5%				Media	45,7%			
Alta	44,2%				Alta	50%			
	G1 -13	G2 -14	G3-15	G4 -16		G1 -13	G2 -14	G3-15	G4 -16
Baja	5,6%	6,7%	16,7%	25%	Baja	6,3%	0%	9,1%	0%
Media	44,4%	40%	50%	50%	Media	50%	44,4%	63,6%	0%
Alta	50%	53,3%	33%	25%	Alta	43,8%	55,6%	27,3%	100%

Tabla 3. Niveles de adherencia en la población participante según sexo y edad.

Con relación al porcentaje de respuesta a las diferentes preguntas que componen el cuestionario KIDMED, en conjunto las chicas responden más Sí en las preguntas 6, 12, 14 y 16, es decir las preguntas que puntúan -1 en el cuestionario KIDMED, destacando la pregunta 12 sobre si desayunan o no, en la que los chicos solo un 9% se saltan el desayuno, mientras que un 17% de las chicas no realizan el desayuno. Otro dato destacable es que tanto chicos como chicas han respondido si (100%) a la pregunta 11 sobre el uso de aceite de oliva en casa (ver tabla 4).

Pregunta	Chicos	Chicas
1. Tomo una fruta o un zumo natural todos los días	70%	83%
2. Toma una 2º pieza de fruta todos los días	30%	37%
3. Tomo verduras frescas (ensalada) o cocinadas regularmente una vez al día	65%	74%
4. Tomo verduras frescas o cocinadas de forma regular más de una vez al día	40%	41%
5. Consumo pescado con regularidad (por lo menos 2-3 veces a la semana)	77%	91%
6. Acudo una vez o más a la semana a un centro de comida rápida (Fast food) tipo hamburguesería	23%	24%
7. Me gustan las legumbres y las tomo más de 1 vez a la semana.	79%	76%
8. Tomo pasta o arroz casi a diario (5 días o más a la semana)	42%	39%
9. Desayuno un cereal o derivado (pan, etc)	79%	70%
10. Tomo frutos secos con regularidad (al menos 2-3 veces a la semana)	33%	46%
11. Se utiliza aceite de oliva en casa	100%	100%
12. Me salto el desayuno	9%	17%
13. Desayuno un lácteo (yogurt, leche, etc)	77%	70%
14. Desayuno bollería industrial, galletas o pastelitos	21%	20%
15. Tomo 2 yogures y/o 40g queso cada día	58%	48%
16. Tomo golosinas y/o caramelos varias veces al día	2%	9%

Tabla 4. Porcentaje de respuestas afirmativas al cuestionario KIDMED por sexos.

3.3 Duración del Sueño.

La media de duración de sueño de la muestra total de alumnos es de 7, 58 horas, siendo la media de horas de chicos de 8, 02 horas, y para las chicas de 7, 55 horas. Es decir, las chicas están ligeramente por debajo de las 8 horas recomendadas, y los chicos ligeramente por encima, sin que existan diferencias significativas. Por ello y atendiendo a la literatura científica actual, el porcentaje de sujetos participantes que duermen lo recomendado es del 49,5% mientras que aquellos que no lo hacen suponen el 51,5% de los participantes.

3.4 Rendimiento Académico.

En lo relativo al rendimiento académico de la población participante, no existen diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por los participantes en función del sexo o la edad de estos (ver tabla 5).

	Matemáticas	Lengua	Historia	Media Total
Chicos	6,74	6,67	6,84	6,75
Chicas	6,91	7,17	7,52	7,52

Tabla 5. Rendimiento académico de los participantes.

3.5 Relación entre variables (Condición física, adherencia a la Dieta Mediterránea, Duración del sueño y rendimiento académico).

Una vez analizados y expuestos de manera descriptiva los resultados relativos a las variables pertenecientes a la presente investigación, se exponen los resultantes de los diferentes análisis multivariantes de la varianza (MANOVAS) de las variables que forman parte de este trabajo.

De todas las variables analizadas en esta investigación, se observaron diferencias significativas en función del sexo en los resultados de las variables, porcentaje de grasa corporal, dinamometría, y test de ida y vuelta de 20 metros (ver tabla 6).

	Muestra Total	Chicos	Chicas	*p*
% Grasa Corporal	19,82 ± 8,12	14,65 ± 6,44	24,66 ± 6,38	0,09*
Dinamometría Manual (kg)	26,85 ± 5,97	28,76 ± 7,35	25,06 ± 3,53	0,06*
Test de ida y vuelta 20 metros (estadíos)	6,81 ± 1,78	6,75 ± 1,81	6,87 ± 1,77	0,00*

Tabla 6. Media y desviación típica de las diferentes variables según el sexo de los participantes.

Al contrastar los resultados de las diferentes variables analizadas en función de los diferentes niveles de adherencia a la Dieta Mediterránea, solo se observan diferencias significativas en las variables de calificación en matemáticas y media del total de las asignaturas (ver tabla 6).

	Adherencia Baja	Adherencia Media	Adherencia Alta	*p*
Calificación Matemáticas (puntos)	5 ± 1,78	6,5 ± 2,1	7,4 ± 1,98	0,12*
Media Total (puntos)	6,11 ± 1,42	6,68 ± 1,78	7,42 ± 1,71	0,11*

Tabla 7. Rendimiento académico de los participantes.

4. Discusión y Conclusiones.

Los resultados de la mayoría de las investigaciones revisadas muestran una relación positiva entre el aumento de la condición física y el mejor desempeño académico o desarrollo cognitivo, centrándose en la capacidad aeróbica como principal influyente en la mejora del rendimiento académico (Oliveira et al. 2017; Bass et al., 2013; Castelli et al., 2007; Chaddock-Heyman et al., 2015; Esteban-Cornejo et al., 2014; Van Dusen et al., 2011; Wittberg et al., 2012). En cambio, en esta investigación no hemos encontrado correlaciones significativas entre ninguna variable del test ALPHA FITNESS, incluyendo la capacidad aeróbica, y las asignaturas propuestas.

Comparando los resultados de otros estudios donde se realizó las distintas pruebas y mediciones de ALPHA FITNESS (Cuenca et al., 2011; Suaza C. 2021), hemos podido comprobar que en las mediciones antropométricas no se encuentran diferencias significativas con nuestro proyecto, en cambio respecto a las pruebas de condición física encontramos diferencias notorias en las pruebas de Course Navette, Fuerza manual (DM), salto y velocidad-agilidad, en la muestra de chicas. Se observa que la muestra femenina de nuestro proyecto presenta mejores puntuaciones en todas las pruebas físicas con respecto a los demás estudios de ALPHA FITNESS mencionados.

En lo referente a la adherencia a la Dieta Mediterránea hemos comprobado que los porcentajes de adherencia de esta muestra divididos en 46,1% de adherencia alta, 47,2% de adherencia media, y por último 6,7 de adherencia baja, no se corresponden ni se asemejan a los resultados de estudios similares (Carrillo et al., 2018; Durá y Castroviejo, 2011) siendo superiores los obtenidos en la presente investigación.

En cuanto a las preguntas KIDMED podemos apreciar que las chicas en todos los grupos de edades se saltan el desayuno con más frecuencia, mientras que los chicos lo hacen en un bajo porcentaje. También vemos que las chicas que desayunan incluyen bollería industrial en esta primera comida del día con más frecuencia que los chicos, a la vez que consumen más chucherías a lo largo del día. Toda esta información no se asemeja a estudios como el de Durá y Castroviejo (2011) donde los porcentajes en estas preguntas están más igualados o incluso superiores que el de las chicas.

El análisis estadístico de la muestra presenta correlación positiva del índice Kidmex de los alumnos con la asignatura de Matemáticas, lo que indica que un mejor perfil nutricional podría modificar positivamente la variable académica. Estas relaciones se asemejan con las de otros estudios que determinaron que el estado nutricional está directamente relacionado con las funciones cognitivas y el rendimiento académico, además de relacionar directamente la importancia del desayuno para el pleno funcionamiento neuronal y cognitivo en el colegio (Gómez-Pinilla, 2008; Winocur y Greenwood, 2005).

Por último, hemos podido observar correlaciones entre las preguntas sobre el desayuno, el tipo de desayuno y el desempeño académico en ciertas asignaturas. Concretamente es significativa en el nivel 0, 05 (bilateral) tanto en Historia como en la Media, y significativa en el nivel 0, 01 (bilateral) en Matemáticas, por lo tanto, se asocia directamente con la calidad nutricional del desayuno. Afirmación que ya hemos visto en diferentes estudios como los de Ponce y Wilson (2017) y Córdoba Caro et al., (2014). En cuanto a la pregunta 6 sobre la regularidad en establecimientos de Fast Food se encontró correlaciones significativas en el nivel 0, 01 (bilateral) con la media total, lo que nos dice que un aumento de comidas de este tipo influirá negativamente en el rendimiento académico en su conjunto, resultado compartido por autores como Gómez-Pinilla (2008) y Winocur y Greenwood (2009).

La media de duración de sueño de los alumnos de este centro es de 7,58, es decir ligeramente inferior al número de horas recomendados por numerosos autores e investigaciones (National Sleep Foundation; Firouzi et al., 2013; Chen et al., 2008; Carskadon et al., 2004). En cuanto a duración de sueño, no se ha encontrado ninguna correlación con el rendimiento académico a pesar de los numerosos estudios que si la encontraron en sus análisis (Dewald et al., 2010; Curcio et.al., 2006; Wolfson et al., 2003).

Referencias bibliográficas.

Abad-Alegría, F., Melendo-Soler, J.A. y Pérez-Trullen, J.M. (1994). Alteraciones globales del sueño en una población juvenil: malos dormidores y trasgresores del sueño. Psiquis, 15, 438-444.

Aranceta J. (2001). Patrones de la comida española. PHN, 4(6a). 1399-1402).

Bass, R. W., Brown, D. D., Laurson, K. R., y Coleman, M. M. (2013). Physical fitness and academic performance in middle school students. Acta Paediatrica, 102(8), 832–837.

Best, J. R., Miller, P. H., y Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. Learning and Individual Differences, 21(4), 327–336.

Bird, C. M., y Burgess, N. (2008). The hippocampus and memory : insights from spatial processing. Nature Reviews Neuroscience, 9(3), 182–194.

Burkhalter, T. M., y Hillman, C. H. (2011). A narrative review of physical activity, nutrition, and obesity to cognition and scholastic performance across the human lifespan. Advances in Nutrition : An International Review Journal, 2(2), 201S–206S.

Buysse, D.J., Reynolds, C.F., Monk, T.H., Berman, S.R. y Kupfer, D.J. (1989). The Pittsburgh sleep quality index : A new instrument for psychiatric practice and research. Psychiatry Research, 28, 193-213.

Candeaux y Hernandez (2012). La condición física. Evolución histórica de este concepto. Lecturas Educación Física y deportes Nº170. 1-5

Carskadon MA, Dement WC (2011). Normal Human Sleep: An Overview. Principles and practice of sleep medicine. 5, 16-26

Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., y Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. Journal of Sport and Exercise Psychology, 29(2), 239.

Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Kienzler, C., King, M., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Kramer, A. F. (2015). The Role of Aerobic Fitness in Cortical Thickness and Mathematics Achievement in Preadolescent Children. PloS One, 10(8).

Chen X, Beydoun M, Wang Y (2008). Is sleep duration associated with childhood obesity ? A systematic review and meta-analysis. Obesity 16(2). 265-74.

Cingolani Horacio E., Houssay Alberto B. (2000). Fisiología Humana. 7ª edición. El Atenea. Argentina. 824

Clarke, H. (1967). Cuido mi condición física, Edusport, 1-17

Córdoba Caro, Miguel Luengo Pérez, Ventura García Preciado (2014). Análisis de los conocimientos sobre el desayuno saludable y su relación con los hábitos de estilo de vida y el rendimiento académico en la enseñanza secundaria obligatoria. Endocrinología y Nutrición, 61(5). 242-251

Crespo y Moreno (2002). Origen y desarrollo de los hábitos y costumbres alimentarias como recurso sociocultural del ser humano: una aproximación a la historia y antropología de los cuidados en la alimentación. Cultura de los cuidados. 11, 61-65

Cruces, Nuviala, Fernández Martínez, Porcel, Moral, Martinez (2013). Adherencia a la dieta mediterránea en adolescentes rurales y urbanos del sur de España, satisfacción con la vida, antropometría y actividades físicas y sedentarias. Nutricion hospitalaria. 28(3):1129-1135

Cuenca-García, Jimenez P, España R, Enrqiue G, Castro-Piñero, Ortega, Ruiz, Castillo (2011). Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en adolescentes: propuesta de adendum informe de salud escolar. Revista de Investigación en Educación. 9(2), 35-50.

Curcio G, Ferrar M, De Gennaro L (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. Sleep Med Rev nº10. 323-337.

De las Cuevas-Castresana, C., Henry-Benítez, M. y González de Rivera, J.L. (1991). El insomnio como queja subjetiva en la población general. Anales de Psiquiatría, 7, 372-376.

Del Sol y Rivero Del Sol (2012). Consideraciones e los principales componentes de la condición física orientada hacia la salud en las personas adultas mayores. EFDeportes 175,1-15

Dewald JF, Meijer AM, Oort F, Kerkof G, Bogels S (2010). The influince of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school perfomance in children and adolescents. Sleep Med Rev. 14, 179-189.

Durá T y Castroviejo G. (2011). Adherencia a la dieta mediterranea en la población adolescente. Nutricion hospitalaria. 26(3). 602-608.

Esteban, I., Tejero, C., Martinez, D., del-Campo, J., Gonzalez, A., Padilla, C., et al. (2014). Independent and combined influence of the components of physical fitness on academic performance in youth. J Pediatr, 165(2), 306-312.

Firouzi S, Bee Koon, Noor M. Sleep (2013). Pattern and sleep disorders among a sample of Malasyan children. Int J Obes 17(3). 1025-1026.

Gómez-Pinilla, F. (2008). Brain foods: the effects of nutrients on bran function. Nature Reviews Neuroscience, 9, 568–578.

Gonzalez, Corella y Gutierrez (2006). Effects of a Mediterranean-style diet on cardiovascular risk factors: A randomized trial. 1-11

Hernandez y Ruiz (2007). Obesidad, una epidemia mundial. Implicaciones de la genética. Revista de investigaciones biomédicas. 26(3). 2-4.

Li S, Arguelles L, Jiang F, Chen W (2013). School-based intervention among school children in China. Plos one 8(7). 114-120.

Majem, Ribas, Aranceta, Pérez Rodrigo, Saavedra, Peña (2003). Resultados del estudio enKid 1998-2000. Medicina clínica. 121(19). 725-732.

Medina Ponce y Guamacas Wilson (2017). Calidad del desayuno y rendimiento académico en escolares adolescentes del colegio universitario UTN. Tesis. 47-75.

Meeusen, R. (2014). Exercise, Nutrition and the Brain. Sport Medicine, 1, S47-56.

Oliveira, T., Pizarro, A., Costa, M., Fernandes, L., Silva, G., Mota, J., et al. (2017). Cardiorespiratory fitness, but not physical activity, is associated with academic achievement in children and adolescents. Ann Hum Biol, 44(4), 309-315.

Organización mundial de la salud. Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud (acceso 23 noviembre de 2015). Consultado el 25/06/2021 en http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es

Ortega et al. (2010). Physical fitness levels among European adolescents: The HELENA study. Br J Sports Med. 5, 25-32.

Partinen, M., Kaprio, S., Koskenvuo, M. y Langinvahinio, H. (1983). Sleeping habits, sleep quality and the use of sleepings pills. A population study of 31.140 adults in Finland. En C. Guilleminault y E. Lugaresi (Eds.), Sleep-Wake disorders: Natural history, epidemiology and long-term evolution (pp. 73-85).

Ruiz JR, Castro-Piñero J, Artero EG, Ortega FB, Sjosyrom M, Suni, et al. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: A systematic review. Br J Sports Med ; 43(12) :909-23

Suaza, C. (2021). Estudio de la condición física de la velocidad en adolecentes de enseñanza secundaria mediante la prueba de la batería alpha-fitness: una revisión sistemática. 18-25.

Van Dusen, D. P., Kelder, S. H., Kohl, H. W., Ranjit, N., y Perry, C. L. (2011). Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among Schoolchildren. Journal of School Health, 81(12), 733–740.

Varela Moreiras (2014). La dieta mediterranea en la España actual. Nutricion Hospitalaria 30(2). 21-28

Winocur, G., y Greenwood, C. E. (2005). Studies of the effects of high fat diets on cognitive function in a rat model. Neurobiology of Aging, 26, 24-32.

Wittberg, R. A., Northrup, K. L., y Cottrell, L. A. (2012). Children's aerobic fitness and academic achievement: a longitudinal examination of students during their fifth and seventh grade years. American Journal of Public Health, 102(12), 2303–2307.

Wolfson A, Caskadon M (2003). Understanding adolescents, sleeps patterns and school performance. Sleep Med Rev nº 7. 491-506.

El ritmo como objetivo en la Educación Especial.

Eduardo Agustín Eckhardt. (Italia).

1. El Pulso.

Musicalmente, el pulso es aquel elemento que divide el tiempo en intervalos de igual duración, de forma regular y periódica. Referirnos a lo primitivo en este concepto es conducirnos al sentido orgánico del ritmo en la vida. La respiración y los latidos gobiernan nuestro primer encuentro con un tipo de realidad métrica, medida, expresada por eventos regulares que suceden uno después de otro. Las pulsaciones reflejan la frecuencia cardíaca, así como el pulso estructura la construcción del tiempo en la música; ambos equilibran y dan sentido funcional a las estructuras que soportan. El pulso puede cambiar de velocidad, puede ser más lento o rápido, pero debe cumplir dos características fundamentales: regularidad y periodicidad.

Orientados desde una perspectiva de conciencia, reconocemos que tanto la respiración como los latidos son actos involuntarios que cotidianamente permanecen alejados de nuestra atención. No obstante, esa indiferencia, los latidos y la respiración son nuestras primeras y últimas manifestaciones de vida.

> *En todo Arte existe el principio de equilibrio. La Música no es excepción. En música, el principio de equilibrio se manifiesta en la definición de ritmo, que es, sustancialmente, tensión seguida de relajación, repetidamente. El ritmo es un agregado natural a la propia vida. La tensión está seguida por la relajación. Inhalamos, lo que demanda un esfuerzo; exhalamos, lo que es un proceso de relajación. El corazón bombea/descansa-bombea/descansa… (Green, E., 2010).*

La energía es un principio funcional con la potencia de obrar y surgir. Se manifiesta en el movimiento y se define como la capacidad de realizar un trabajo (Bueche, F. 1988). Estas expresiones suelen interpretar las causas que determinan una consecuencia y exhiben el porqué de las cosas. Intentan definir el orden de circunstancias en el universo procurando entendimiento científico. La energía como fundamento es un principio activo en todas las cosas con voluntad de devenir. Si bien la ciencia interpreta el infinito de causas por el que las cosas cambian y evolucionan, las bellas artes consideran la energía de las emociones como principio de manifestación. Un origen que, en movimiento, adquiere estructura y determina el cuerpo del afecto. Un origen que, en conciencia, exhibe el universo de nuestra voluntad.

Nos permitimos hablar de universos externos e internos, pero antes debemos considerar que estas realidades se comunican a través del simple gesto de inhalar y exhalar.

La música, como sistema de representación natural y afectivo ha incluido ciertos conceptos que determinan la *agógica musical*. En su conjunto revelan el carácter y velocidad de una pieza, tanto como si procuraran describir el proceso dinámico de la emoción que se intenta comunicar. Expresiones como allegro (alegre), vivace (vivido), andante (caminando, tranquilo),

moderato (moderado), largo (lento), adagio (a gusto, con comodidad), agitato (agitado), con fuoco (con furia), presto (apresurado), son ejemplos de lo que ha significado la velocidad en la frecuencia de los pulsos en música.

Se entiende por agógica a un concepto anterior a la división medida del *tempo*. El metrónomo como instrumento de medición rítmica es un mecanismo posterior al 1800. De este modo podemos suponer que las indicaciones agógicas no solo procuran una mayor libertad en la interpretación subjetiva de aquello que indican, sino que son conceptos íntimamente ligados a la conciencia fisiológica de los estados afectivos y cómo estos afectan nuestra respiración y ritmo cardíaco. Es natural suponer que una indicación como *presto agitato* intente sugerir una velocidad rápida por entender la aceleración de nuestros latidos cuando atravesamos un estado de agitación.

Para escuchar:

- de Felix Mendelssohn, andante cantabile y presto agitato para piano
- de L. V. Beethoven, Sonata para piano No. 14, I adagio sostenuto, II allegretto, III presto agitato
- de W. A. Mozart, Sinfonía No. 41, Júpiter, I allegro vivave, II andante cantabile, III allegretto, IV molto allegro

La conciencia es un estado de atención orientado a identificar y reconocer las causas que motivan un afecto y cómo repercuten en el organismo. Observar de manera activa nuestra respiración, da cuentas del proceso metabólico por el que el oxígeno que ingresa es transformado en dióxido de carbono y devuelto al mundo. Es aquí donde se comunican los aspectos internos y externos de la vida, en los gestos de lo que permitimos ingresar y emitimos. Lejos de ser un razonamiento obvio, la respiración como símbolo nos predispone a un inicio, cualquiera fuere. Musicalmente, la respiración organiza la comunión de quienes participan del hecho acústico igualando en frecuencia el ritmo interno que gobierna el momento musical.

Respirar profundamente, visualizar el tránsito del aire por nuestro cuerpo y atender a los latidos del corazón es un principio necesario en la comprensión de lo que ritmo refiere.

Esta reflexión expone el entendimiento con el que procede una práctica rítmica. Lejos de percibir las marchas, los aplausos, los bailes, como ejercicios simples; la observación de estas experiencias con la perspectiva propuesta atiende las capacidades perceptivas, cognitivas, emocionales y de coordinación de las personas que participan. Sugiere, además, una breve teorización del proceso orgánico por el que el ritmo se manifiesta. Estos saberes son fundamentales durante el ejercicio rítmico; permiten al docente empatizar con las dificultades del proceso porque reconoce los fundamentos del equilibrio que no logran exteriorizarse.

2. Discapacidad.

> *La discapacidad es aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan alguna deficiencia física, intelectual o sensorial (entre otras) que, a corto o a largo plazo; afectan la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad.*
>
> Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
> Artículo 1. Propósito. Pág. 4

> *La discapacidad es una realidad humana que ha sido percibida de manera diferente en diferentes períodos históricos y civilizaciones. La visión que se le fue dada a lo largo del*

> *siglo XX estaba relacionada con una condición física considerada como deteriorada respecto del estándar general de un individuo o de su grupo. El término, originado luego de la Segunda guerra mundial, se refiere al funcionamiento individual e incluye discapacidad física, discapacidad sensorial, discapacidad cognitiva, discapacidad intelectual, enfermedad mental y varios tipos de enfermedades crónicas.*
>
> La batalla de los discapacitados por sus derechos en el mundo. Compromiso RSE.

Individuo con discapacidad es la acepción que actualmente se considera correcta, aunque quisiera permitirme unos comentarios. Aún no existe una palabra que logre definir o admitir el prodigio de lo distinto. *Discapacidad*, deficiencia; *minusvalía*, de menor valor; *invalidez*, no válido; son acuerdos que no reconocen la virtud de lo diferente. La discapacidad es una condición que no disminuye el valor de las personas que la transitan, aunque siempre los términos relativos hayan sido utilizados de manera peyorativa.

Caracterizar es una propuesta de identidad que independiza al sujeto del concepto que lo cubre. Las personas, como tales, compartimos una serie de características que nos permiten comprender la energía que el acuerdo sugiere. Sin embargo, trascender al concepto implica atender a las condiciones que le garantizan singularidad y distinción. Sabemos, pues, que raciocinio, inteligencia, voluntad, sensibilidad son aspectos típicos de la humanidad inherentes a todas las personas (Gardey, Porto, 2018). Este acuerdo común adquiere peculiaridad y prodigio a través de las condiciones que lo devienen en exclusivo. En este sentido, raza, credo, género, orientación sexual, preferencias políticas, lugar de procedencia, naturaleza, edad son particularidades intransferibles que identifican al sujeto. Son esas condiciones las que vuelven único al individuo y que le otorgan identidad. Las personas con discapacidad se distinguen del resto, solo porque entre sus cualidades no está la de camuflarse en su entorno, esconderse en una multitud, parecerse a alguien más.

Seguramente aquellas condiciones que dificultan el tránsito de estas personas por caminos expresivos más comunes les permiten asistir entusiastas y afanosos al encuentro con sus emociones. La musicoterapia y las terapias artísticas en general procuran acercarnos a lo distinto porque el lenguaje de las emociones no es ajeno a la discapacidad, pero resulta increíblemente extraño a la *norma-lidad*. Así como nos permitimos asignarle valor solidario y democrático al aprendizaje del lenguaje de señas para activar una nueva alternativa de comunicación, debemos comprender que las artes operan de igual modo.

No se trata de deshacer una condición, sino de considerar lo distinto como posibilidad y apreciarlo desde sus cualidades únicas. Las terapias que asisten estas condiciones tratan de revertir o mejorar una situación que tiene que ver con la calidad de vida del individuo, no con la incomodidad que su presencia le signifique al contexto. Es menester de la educación procurar los espacios donde lo diferente sea contemplado como real, como existente, como posibilidad y alternativa.

3. Inercia.

Frecuencia y movimiento son condiciones del proceder cíclico del ritmo. La inercia en música es el estado de consonancia que logran nuestras emociones con la propuesta que la acústica sugiere, o aquel instante en el que nuestro cuerpo se iguala en frecuencia y movimiento a lo que el ritmo propone.

Las actividades rítmicas en grupo tienden a comunicar las frecuencias individuales de los participantes localizando puntos de encuentro. En un contexto de educación especial esos puntos suceden muy alejados del inicio de la actividad. Hay que permitir que la inercia actúe.

Seguramente, la conducción de la actividad deberá trabajar con los agentes externos: familias u otros acompañantes. Comprender la dinámica del ejercicio es necesario para considerar expectativas acordes y sanas a los resultados que se esperan obtener. Es importante reconocer que, en personas con condiciones cognitivas diferentes, la paciencia es el modo de guía.

3.1. Experiencia.

Semanalmente acudo a un centro de asistencia y discapacidad en la ciudad de Nichelino, Torino, Italia. Entre las distintas condiciones que se comparten están el autismo, la parálisis cerebral, distintas dificultades cognitivas, intelectuales y de movilidad. La música como terapia debe ser conducida por un profesional en grado de aportar hábitos cotidianos en los distintos contextos en los que estas personas se desarrollan.

Luego de algunas semanas utilizando las mismas referencias musicales, los patrones propuestos empezaron a ejercer inercia y el tiempo de acción común y coordinación empezó a acortarse significativamente. Esto nos permitió comprobar, a mí y a los demás asistentes terapéuticos y enfermeros, que estas personas lograban seguir un tipo de instrucción cada vez más específica y compleja en un desarrollo temporal mucho más acotado. Aquello que antes debíamos repetir, quizás, unas 30 veces antes de encontrarnos en alguno de los puntos de referencia, ahora sucede en la vez 4 o 5.

Una sesión de musicoterapia se organiza en distintos momentos que encuentran espacio para ejercicios lúdicos, de improvisación, específicos de movilidad y específicos de atención. Las actividades se diseñan según los objetivos terapéuticos o de bienestar, de desarrollo cognitivo o perceptivo. A modo de ejemplo, me gustaría compartir el repertorio de canciones y obras que desarrollo con este grupo de personas.

- *1er momento, de encuentro y preparación*: de Philip Glass, Aguas da Amazonia No. 1, Madeira River. La cualidad repetitiva de la obra, factor predominante en el estilo minimalista de Glass, promueve un estado de trance, o mantra, ideal para la intervención. Durante este ejercicio, recordamos quienes nos acompañan, quienes intervendrán durante la sesión de ese día y quienes no están, también. Durante los primeros minutos nos ocupamos de respirar profundamente hasta lograr un instante de comunión rítmica. En las primeras sesiones, quizás, debíamos ocupar todo el espacio musical solo en buscar la sincronicidad. Ahora, luego de los primeros minutos podemos, además, preparar y calentar nuestros cuerpos y disponerlos para las siguientes actividades. Para esto se desarrollan ejercicios de estiramiento y flexibilidad.
- *2do momento, de improvisación*: de John Psathas, View from Olympus No. 2, to Yelasto Paidi. La composición se desarrolla instrumentalmente por un piano y distintos elementos percusivos. En un comienzo, la percepción rítmica no es clara porque el objetivo de la propuesta es romper con el patrón de regularidad y periodicidad. Esto da lugar para que el grupo, previamente instrumentado con pequeñas percusiones, pueda intervenir en el momento que crea conveniente. De esta manera, ningún evento sonoro producido aleatoriamente puede resultar extraño. Es importante permitir que el grupo participe del producto musical sin percibir que su colaboración afecta el resultado estético de la pieza. Durante esta práctica, al inicio, los participantes ejecutaban sus instrumentos sin posibilidad de orden, resultado de la euforia de tener un objeto sonoro desconocido en sus manos por primera vez. A medida que las semanas pasaron, ese desorden fue concentrando su atención hasta comprender que el timbre de cada instrumento

incidía de modo particular y único en el resultado musical. Hoy esa experimentación les permite esperar un gesto habilitante para tocar.

- *3er momento, de coordinación y movilidad*: de Daft Punk, Pharrell Williams, Lose Yourself to dance. De Pointer Sisters, I'm so Excited. En estas canciones la presencia rítmica es muy marcada y, a esta altura del laboratorio, la inercia es automática. En este momento, la gimnasia rítmica cumple una función coordinativa, tanto como en una sesión de gimnasia aeróbica o un trabajo que supone una labor física y repetitiva. Distintos ejercicios acompañan este momento donde los participantes deben bailar o permanecer inmóviles. Al inicio, el grupo debía ser conducido en cada momento; ahora, logran interpretar el ritmo en su estructura formal: el compás musical. Contar en voz alta ayuda a reconocer los patrones rítmicos por los que la música se agrupa, de este modo se pueden discriminar momentos en los que deben bailar o permanecer inmóviles. A esto se les añade palmas o instrumentos de percusión con los que pueden intervenir según sus posibilidades.

- *4to momento, de percepción*: de Eric Whitacre, When David Heard. La música coral es de gran importancia para sugerir la posibilidad de que el cuerpo es suficiente en la exploración sonora. Esta obra en particular es un instante precioso de nuestras jornadas por las atmósferas que logra representar. Sirve además como un recurso natural para calmar las descargas de energía que supone el momento anterior. Entre miradas profundas y silencio, estas personas sugieren gestos de absoluta conexión con el hecho musical. Muchos de ellos no se comunican con palabras, pero durante el instante coral intentan participar emitiendo sonidos de distinta duración. Me atrevo a interpretar que son instantes de profunda consonancia afectiva.
- *5to momento, de relajación y cierre*: *de Marin Marais, Les Voix Humaines*. Esta composición para viola da gamba se llama *las voces humanas* e intenta recrear los instantes de respiración que los intérpretes se permiten al cantar. De profunda sugestión, esta obra acompaña un último instante de relajación y despedida con el grupo.

La relevancia de estos ejercicios es el reconocimiento auditivo que estas personas logran a través de la repetición. Los tiempos en los que ellos logran percibir son, quizás, más dilatados. Quien conduce con paciencia estas actividades, encuentra con fascinación la utilidad de la inercia como recurso. Intentar una y otra vez, porque en algún momento sucederá.

La observación consciente de nuestro organismo es un ejercicio inexplorado por la educación occidental. Disciplinas como la meditación y conceptos como mindfulness adquirieron protagonismo durante las últimas décadas y refieren a la atención o conciencia plenas (Vásquez-Dextre, 2016). Mindfulness se define como la capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento (Simón, 2017).

Nuevamente surge la pregunta, ¿qué sucede con aquellos que no pueden atender en plenitud, porque su naturaleza no contempla este ejercicio? La musicoterapia asume los elementos del código musical como instrumentos de asistencia externa. Básicamente, la inercia rítmica, como propuesta, promueve el estado de equilibrio asistido por sistemas musicales periódicos y regulares. La percepción del ritmo musical subsana la falta de atención sobre el ritmo interno.

4. Imaginación y creatividad en la propuesta didáctica.

> *La conducta imitativa automática de las neuronas asume inmediatamente interés para la pedagogía musical, al momento en que refleja la importancia de contar con un docente que pueda demostrar cómo se hace (Schöm, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2018).*

Reconocer y apropiarnos de los elementos que estructuran un código permite una comunicación fluida y efectiva. Sin sugerir una formación musical profesional, me permito alentar a los docentes a una búsqueda de alternativas. La actividad rítmica puede auspiciarse en cualquier ámbito. Es importante involucrar a las familias en estos recursos, para que la práctica sea sostenida y habitual. El ritmo es una consecuencia natural de la vida y se manifiesta en casi cualquier hecho cotidiano. Leer en voz alta, separar en sílabas, marchar o aplaudir durante esa lectura; bailar, cantar; incluso caminar puede resultar un ejercicio rítmico si la iniciativa atiende velocidades de frecuencia diferentes; la percepción auditiva es el recurso principal por el que el ritmo inunda nuestro cuerpo.

La percepción, en sí misma, es la cualidad con la que transitamos la vida. Los 5 sentidos son herramientas fundamentales en ese tránsito permitiéndonos una perspectiva integral de las experiencias. Nuestra capacidad cognitiva traduce los estímulos percibidos del exterior y los codifica en sensaciones. La aspereza de una roca, el filo de una laja, lo dulce de la miel, lo fétido de lo descompuesto o lo escandaloso del bullicio, son categorías que utilizamos para referirnos a sensaciones intransferibles pero que representan un tipo de energía que todos comprendemos.

La educación especial crea alternativas de aprendizaje que intentan guiar la exploración sensorial. El conocimiento resulta de un proceso reflexivo sobre las experiencias que se transitan. Esto reconoce una conciencia temporal que, en muchas de estas condiciones de discapacidad, no se logra. Recorrer un presente en continuación hace de la inercia y la repetición ejercicios necesarios, para promover la regularidad en percepciones que parecen no contemplar el recuerdo como recurso. Para esto, el ritmo como propuesta didáctica, no intenta remplazar un proceso de conciencia por otro mecánico de repetición, pero alimenta la satisfacción de quienes participan del hecho demostrándolos capaces.

5. Conclusiones.

En su cualidad dialéctica, la música es un lenguaje universal. Todas las voluntades parecen resonar a los estímulos que la música ofrece. Como recurso didáctico, el código musical se presenta como una alternativa infinita que favorece el aprendizaje. Desde memorizar datos con melodías, hasta igualar las frecuencias de nuestro corazón y respiraciones, la música fomenta el ejercicio cognitivo estimulándolo desde el desarrollo emocional.

Entender como ritmo, melodía y armonía se relacionan durante el hecho musical, nos otorga ventaja por comprender nuestro dominio de un lenguaje universal. Un tipo de lenguaje con recursos suficientes para representar una circunstancia e imprimir emotivamente la energía que significa un conocimiento. La música programática, por ejemplo, es una composición que intenta describir acústicamente una escena, un paisaje, un poema, una circunstancia. Si enseñara geografía, ¿cómo no dramatizar las costas y acantilados de Escocia con la Obertura de Mendelssohn las Grutas de Fingal?; o si de historia se tratase, ¿cómo no significar el genocidio napoleónico con la sinfonía Heroica de Beethoven? O contar los horrores de la guerra con las Sinfonías de Shostakovich. ¿Cómo hablar de esclavitud o algodón sin mencionar el Góspel y cómo no contar la organización de la actividad manual por el ritmo que las dolientes canciones motivaban? ¿Cómo no apoyar la educación emocional sin el Carnaval de los Animales de Saint Saëns?

Por diversión, por compasión, por compromiso y entrega. La música, nuevamente, es un recurso inagotable que inspiró genios y prodigios, que acompañó dichas y sufrimientos. Su capacidad conmovedora es su fortaleza: promover el movimiento; primero desde el corazón, luego por nuestro cuerpo, finalmente por nuestro intelecto. Es muy importante comprender que la música adquiere cuerpo a través del sonido, se eleva espiritualmente por los afectos y se manifiesta intelectualmente en nuestra capacidad de comprender y expresar su mensaje.

Referencias bibliográficas

Bueche, Frederick (1988). *Ciencias físicas*. Reverte.

Pérez, J. & Gardey, A. (2021). *Concepto de persona.* https://definicion.de/persona/

Green, E. (1957). *Orchestral Bowings and Routines*. Ann Arbor Publishers.

Bornachea, P. (2015, Septiembre 14). *¿Minusválido, discapacitado o persona con discapacidad?* https://blogs.20minutos.es/una-de-cada-mil/2015/09/14/minusvalido-discapacitado-o-persona-con-discapacidad/

Masreliez, C.J. (2006). *Motion, Inertia and Special Relativity - a Novel Perspective*. Physica Scripta

Simón, V. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Sello Editorial

Vásquez-Dextre, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Rev Neuropsiquiatr*, 79 (1), 42-51. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972016000100006&script=sci_abstract

Schön, Daniele; Akiva-Kabiri; Vecchi, Tomaso (2018). *Psicologia della musica*. Carocci editore S.p.A.

Engagement del estudiante como variable en el rendimiento académico, estudio de caso en Formación Profesional.

Abraham Bernárdez-Gómez. Universidad de Murcia (España).

1. Introducción.

Tanto en los objetivos Horizonte 2020 para Europa ya pasados, cómo para los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030, aparece de forma recurrente una problemática que ha sido motivo de investigación en el ámbito educativo en los últimos años, el fracaso y abandono educativo (Bernárdez-Gómez, 2022; Bernárdez-Gómez y Belmonte, 2020a, 2020b). Lo recurrente de esta problemática hace que sean numerosos los docentes y administraciones que busquen estrategias de trabajo, metodologías, perspectivas, etc. que puedan paliar esta circunstancia que atraviesan los estudiantes. Entre ellas, la que mayor atención ha llamado entre los investigadores es la del engagement del estudiante.

El engagement es un constructo que surge a finales de los noventa de la mano de Seligman y Csikszentmihalyi (2000) enfocado en el bienestar del individuo. De esta manera, se potencia y desarrolla la creatividad, la inteligencia emocional, el humor, la sabiduría entre otras tantas facetas (Raigosa y Marín, 2010). El enfoque basado en la psicología positiva pretende desarrollar habilidades de las personas apoyándose en el engagement. Algunos autores proponen que podemos encontrar antecedentes de dicha corriente en la filosofía de Aristóteles con su definición del término eudaimonía que significa felicidad o bien en los humanistas Rogers y Maslow. La definición del constructo engagement fue dada por los autores Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) como un estado mental de plenitud emocional, con actitudes positivas hacia la vida y de realización personal relacionadas con el trabajo que tradujeron en las dimensiones vigor, dedicación y absorción.

El engagement se compone de tres variables que aparecen recogidas en el cuestionario UWES-S (Garbero et al., 2019; Holgado et al., 2017; Oh, 2019; Usán Supervía y Salavera Bordás, 2019): el vigor, la dedicación y la absorción que manifiestan los estudiantes. Los autores del cuestionario (Schaufeli y Bakker, 2001) dicen que los estudiantes que están dedicados a sus tareas y que disfrutan en ellas resultan en beneficios positivos tanto para los propios empleados como para el buen funcionamiento de las organizaciones. El vigor es definido por ellos mismos como un alto nivel de energía y resiliencia; la dedicación conlleva implicación laboral asociado a un sentimiento de entusiasmo, inspiración, orgullo y adaptación al cambio en el trabajo mientras que la absorción es definida por estar completamente concentrado, con atención focalizada, en una unión de mente y cuerpo donde el tiempo pasa volando.

El engagement trasladado al ámbito educativo es definido como un estado cognitivo y afectivo que presenta una relación positiva con el rendimiento académico (Portalanza et al., 2017; Shuck et al., 2015; Zagalaz et al., 2018) demostrándose que el engagement se relaciona positivamente con los resultados positivos de desempeño académico (Schaufeli et al., 2002). Los alumnos con altas puntuaciones en el engagement disfrutan de mayores niveles de vigor

o energía, son capaces de dedicar y hacer frente a las demandas de los docentes y conectan con sus estudios alcanzando de esta manera mejores rendimientos académicos. Así mismo, los alumnos que destacan con una alta puntuación en vigor suelen presentar mucha energía, entusiasmo y resistencia cuando estudian, a la vez que aquellos que presentan baja puntuación suelen tener menos energía, entusiasmo y resistencia en lo que concierne a sus estudios (Green et al., 2016; Lara, 2018; Serrano et al., 2019). Los alumnos con altos niveles en dedicación se identifican de manera positiva y alta con sus estudios porque la experiencia es para ellos significativa, inspiradora y atrayente. Por lo tanto, ellos generalmente se sienten entusiasmados, orgullosos y preparados en relación con los estudios que están realizando. Los alumnos con bajas puntuaciones, no se identifican con sus estudios y no los consideran una experiencia significativa, inspiradora o desafiante, y no se sienten entusiasmados, ni orgullosos, en relación con la tarea educativa (Çapri et al., 2017; Miguel et al., 2018). Aquellos que presentan altos puntajes en absorción, están usualmente contentos de involucrarse en sus estudios, se sienten inmersos en ellos y como consecuencia de ello, se olvidan de todo alrededor y el tiempo parece volar. Los que presentan bajos puntajes en absorción, no se sienten involucrados o inmersos, por lo que tienen facilidad para dejar de estudiar y poner atención a lo que ocurre en su entorno.

El nivel de engagement está afectado por la percepción de la eficacia encontrándose que el engagement está influido por elemento como la motivación, la satisfacción y la autoeficacia (Ramis, Manassero, Ferrer. y García-Buades, 2007). Bakker, Salanova, Schaufeli y Llorens (2003) han señalado que, las variables -soporte social de los compañeros, la retroalimentación del desempeño, la autonomía en el trabajo- están positivamente relacionados con los niveles de engagement.

Por otro lado, Barrecheguren et al. (2011) indican que el engagement académico correlaciona de manera positiva y significativa con la motivación y la actitud. Confirmando la teoría de Ausubel, dónde las estrategias motivacionales correlacionan positiva y significativamente con las estrategias de aprendizaje (Green et al., 2016; Oh, 2019; Shuck et al., 2015), lo que se refleja a través del engagement académico indicando que la motivación es fundamental para que pueda darse el aprendizaje Los estudios realizados por García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova (2006) han puesto de manifiesto que existe relación directamente proporcional entre la autoeficacia y el engagement así, si la percepción que tienen de los obstáculos es positiva alcanzaran un mayor nivel de engagement mientras que si la percepción de estos es negativa dará lugar al burnout (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2020).

De esta manera, las actitudes positivas ante posibles obstáculos influyen de manera positiva en el engagement y, por tanto lo que se confirma con este estudio es que las creencias de eficacia tienen una influencia positiva en el engagement como podemos apreciar en el gráfico anterior. Otros autores que también señalan la relación del engagement con las creencias de la autoeficacia son (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). En el estudio de estos últimos se confirmó que a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de autoeficacia que a su vez se correlacionan con mayores niveles de engagement. García-Renedo et al. (2006) confirman que las creencias de eficacia influyen en el engagement académico, poniendo de manifiesto que los estudiantes con mayores expectativas de éxito obtienen mayores niveles de engagement -mayor vigor, más dedicación y absorción- y son los que también obtienen mejores rendimientos académicos. Los estudiantes con más energía y eficacia son más resilientes obteniendo mejores resultados mientras que, los estudiantes con menor energía y absorción presentan mayor tendencia al abandono escolar (Çapri et al., 2017; Portalanza et al., 2017; Usán Supervía & Salavera Bordás, 2019). En los últimos años, los estudios que se han llevado a cabo en alumnos confirman que las creencias positivas son generadoras de actitudes

positivas hacia los estudios lo que da lugar a una mejora de la variable rendimiento académico (Trillo, Parada y Bernárdez-Gómez, 2020).

2. Metodología.

Una investigación, ya sea en educación o en otra materia, es el proceso de aplicación del método científico que nos permite obtener información relevante para entender un hecho o ahondar en el conocimiento de un ámbito (Domínguez, 2020; Etxebarrieta et al., 2020). Este trabajo se enmarca en el campo de la investigación educativa cuya finalidad es explorar la relación dos variables, el engagement y el rendimiento académico, a través de la estadística y, por lo tanto, se va a seguir un paradigma lógico-deductivo. La investigación es de carácter descriptivo y pretendemos observar la influencia de la variable independiente (implicación del estudiante) sobre la variable dependiente (rendimiento académico). En cuanto a los diseños de los instrumentos en educación hablamos de diseño no experimental puesto que no siempre es posible llegar a controlar todas las variables que pueden afectar a la investigación (Gálvez et al., 2020; Smith & Zajda, 2018). A continuación, se llevará a cabo una descripción de la recogida de datos y de los procedimientos de análisis.

2.1. Las variables.

Las variables objeto de estudio son el engagement y el rendimiento académico y como variables de control tenemos el tamaño del número de alumnos en el aula, la edad y el sexo y entre las variables aleatorias encontramos que los alumnos no quieran colaborar con nuestra investigación (González et al., 2020; Long, 2014), la situación económica de los alumnos, o bien el hecho de que los alumnos estén trabajando y no dispongan de tiempo para estudiar lo que repercutirá en el rendimiento académico.

Según la naturaleza de los datos tanto la variable engagement como la variable rendimiento académico son variables cuantitativas continuas, puesto que pueden tomar cualquier valor intermedio dentro de un continuum. Según el nivel de medición ambas variables son de intervalo puesto que estamos usando escalas de medición de intervalo. Para la medición del grado de engagement se ha utilizado la escala UWES-S-17 y para la medición del rendimiento académico hemos operativizado la variable a través de la media de las calificaciones obtenidas por el estudiante en las dos evaluaciones anteriores del presente curso académico 2017-2018, la primera y segunda evaluación.

2.2. La población y la muestra.

La muestra objeto de estudio se compone de N=27 alumnos de los 28 que están matriculados en el Módulo del Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnico en Administración y Finanzas en el Centro de Estudios Tecnológicos y Sociales de la Universidad Francisco de Vitoria y el cuestionario lo entregamos en la clase de Gestión de RRHH. En la muestra se contemplan ambos sexos de los cuales el 51,85% son mujeres y el 48.14% son hombres siendo la edad promedio de los alumnos de 18 años. El muestreo es no probabilístico y se trata de un muestreo accidental o incidental donde el investigador elige entre las muchas muestras que tiene en su entorno.

2.3. El instrumento de recogida de información.

En este trabajo de investigación vamos a proceder a realizar la recogida de datos cuantitativa a través del cuestionario "Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico", conocida como Utrecht Work Engagement Student - Scale de 17 ítems, de ahora en adelante UWES-S17, de Schaufeli y Bakker (2003). Hemos elegido un instrumento ya elaborado para la recogida de datos puesto que de esta manera el instrumento presenta una alta validez y fiabilidad según los estudios que ya se han realizado con el citado cuestionario (Green et al., 2016; Oh, 2019;

Shuck et al., 2015). El UWES-S17 es un cuestionario estandarizado cuya escala fue traducida y adaptada desde el ámbito de la empresa al ámbito educativo modificando los conceptos relacionados con la empresa por términos educativos. La escala va a ser presentada a los estudiantes el primer día de prácticas de esta investigadora para así no estar contaminada por expectativas de ningún tipo por ambas partes.

La recogida de información se hace a través del cuestionario que se entregará a los 27 alumnos presentes en el aula del curso Gestión de Recursos Humanos previo consentimiento del profesor y de los propios alumnos donde se les deja constancia explícita de la confidencialidad de los datos y del uso exclusivo para esta investigación. Les pedimos que sean lo más objetivos posibles en cuanto a sus respuestas a fin de diseñar una propuesta de innovación educativa acorde y por ello hemos considerado importante añadir una pregunta al cuestionario de manera que ellos sean partícipes de la propia innovación puesto que va dirigida a ellos y queremos que ellos sean los motores de cambio de esta sociedad.

Este cuestionario se compone de 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo engagement: vigor, dedicación y absorción. La dimensión el vigor se compone de 6 ítems, la dimensión dedicación está compuesta de 5 ítems y la dimensión absorción se compone de otros 6 ítems. Se miden mediante una escala tipo Likert con 7 valores que varían entre 0 y 6 operativizando así variables cualitativas y convirtiéndolas en variables cuantitativas donde 0 es nunca o ninguna vez y 6 es siempre o todos los días. Para obtener la puntuación final de cada una de las tres dimensiones del constructo engagement, vigor, dedicación y absorción hemos de sumar de forma individual las calificaciones de los ítems de cada dimensión y dividir esta suma por la cantidad de ítems que componen la escala de cada dimensión. Para obtener la puntuación final se debe seguir el mismo procedimiento. El valor total oscila entre 0 y 6.

3. Resultados y análisis de datos.

En primer lugar, procedemos a llevar a cabo un análisis descriptivo de los datos resultantes de nuestra investigación. Se pueden encontrar en la tabla 1.

	Vigor	Dedicación	Absorción	Engagement Académico	Rendimiento Académico
Media	2.78	3.97	3.00	3.20	6.37
Mediana	2.66	4	2.83	3	6
Moda	3	3.4	2.5	3.88	6
Desv. Típica	1.19	1.10	1.02	1.97	1.50
Coef. Variaciación	0.42	0.27	0.34	0.30	0.23
Coef. Pearson	0.91	0.84	0.90		0.82

Tabla 1. Estadísticos descriptivos. Fuente elaboración propia.

El coeficiente de correlación de Pearson muestra una significación de 0,8217 lo que nos indica que existe correlación positiva alta entre el engagement y el rendimiento académico. En este caso utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson puesto que ambas variables son cuantitativas una vez que han sido operativizadas. De todo ello se desprende que a mayor engagement mayor rendimiento académico, es decir que el engagement o compromiso del alumno influye positivamente en su rendimiento académico por lo tanto se confirma la primera hipótesis, el engagement influye de manera positiva en el rendimiento académico. A continuación, podemos visualizar en el siguiente gráfico la relación positiva y alta entre el engagement y el rendimiento académico.

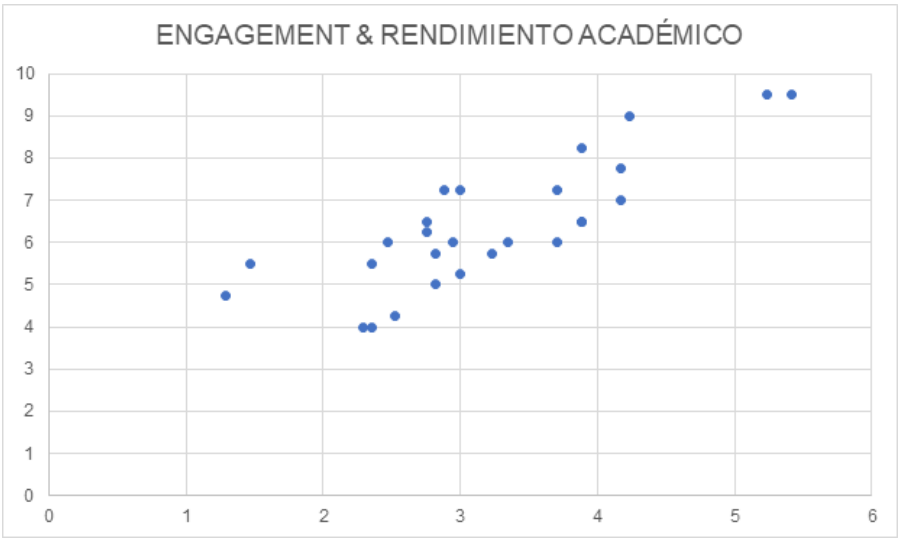


Figura 1. Diagrama de dispersión entre el engagement que varía entre 0 y 6 y el rendimiento académico que oscila entre 4 y 10.

Analizando las dimensiones de las que se compone el constructo engagement comprobamos que la dimensión que mayor correlación presenta con el rendimiento académico es el vigor. Dicha dimensión cuyo coeficiente de correlación de Pearson es de 0.91; le sigue la dimensión absorción cuyo coeficiente de correlación de Pearson es de 0.90, ambas dimensiones, vigor y absorción, correlaciona de manera positiva y muy alta con el engagement, mientras que la dimensión dedicación muestra una correlación positiva alta en relación con el constructo engagement cuyo coeficiente de Pearson es de 0.84. También comprobamos que la relación engagement y rendimiento académico presenta una correlación positiva alta con un coeficiente de Pearson de 0.82. Desglosado por sexos, en relación con el coeficiente de correlación de Pearson vemos que las mujeres presentan una relación positiva y muy alta en el vigor y la absorción lo que confirma las investigaciones de (Extremera y Durán, 2007) y (Martínez y Salanova, 2003) que indican que las mujeres presentan mayor vigor y están más absortas en sus estudios. En el siguiente gráfico vemos que los hombres en nuestra investigación también presentan una relación positiva y muy alta en el vigor, sin embargo, no es así en la dimensión absorción.

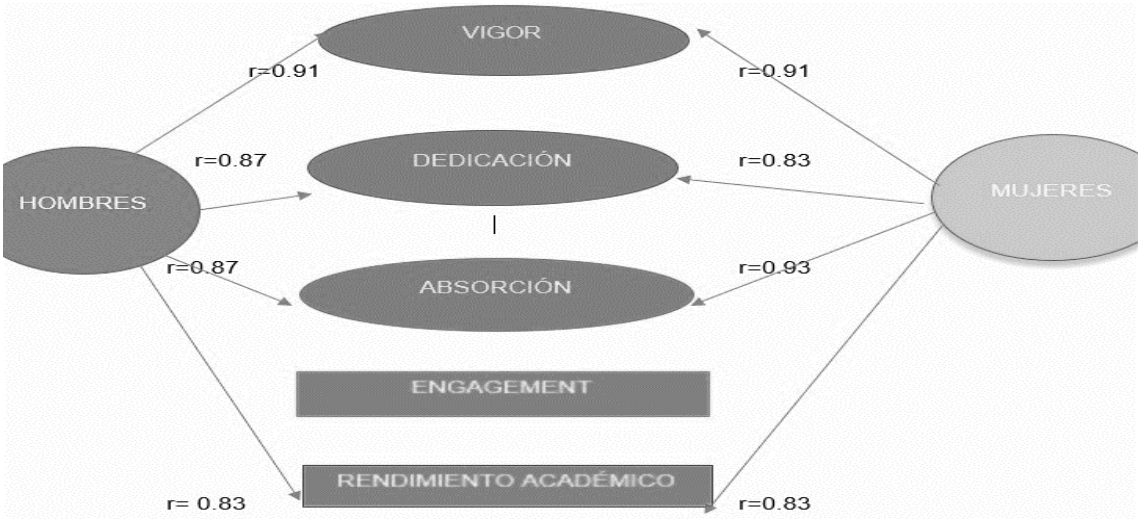


Figura 2. Coeficientes correlación de Pearson desglosado por sexos.

Calculamos el coeficiente de variación para comprobar que la muestra es homogénea para las variables engagement y rendimiento académico. Se puede apreciar que la muestra es homogénea con un coeficiente de variación de 0.23 < 0.3. Dentro del constructo engagement podemos apreciar que la muestra es homogénea para la dimensión dedicación, sin embargo, presenta cierta heterogeneidad para las dimensiones vigor y absorción.

La desviación estándar o típica muestra la desviación de las variables con respecto de la media. Así, apreciamos que en las dimensiones del constructo engagement la desviación típica es pequeña por lo que deducimos que cuanto menor sea la desviación típica, mayor será la similitud de cada una de las dimensiones con respeto a la media de dicha dimensión. En cuanto al constructo engagement vemos que la desviación típica es de 1.97 por lo que los datos de esta muestra presentan mayor desviación en relación a la media. En cuanto a la variable rendimiento académico la desviación típica es de 1.50 por lo que deducimos que cuanto menor sea la desviación típica, mayor será la similitud de las notas entre los alumnos. La media del rendimiento académico es de 6,37 y al presentar una desviación típica baja deducimos que el grupo presenta una tendencia uniforme y más bien homogénea en torno a las notas.

A continuación, procedemos a analizar las medidas de centralización respecto de las dimensiones de la variable engagement. Así pues, en relación con la dimensión vigor, la media es 2.78, la mediana muestra un valor de 2.66 y tenemos una moda de 3. La media de la dimensión dedicación es de 3.97 así como la mediana arroja un resultado de 4 y está de moda el resultado 3.4. Dentro de la dimensión absorción encontramos que la media es 3, la mediana es 2.83 y la moda es 2.5. La media de la variable engagement es de 3.20, la mediana es de 3 y la moda es 3.88 mientras que para la variable rendimiento académico, la media es de 6.37, y la mediana y la moda alcanza un valor de 6. Se puede apreciar de forma clara en la figura 5 las medidas de centralización.

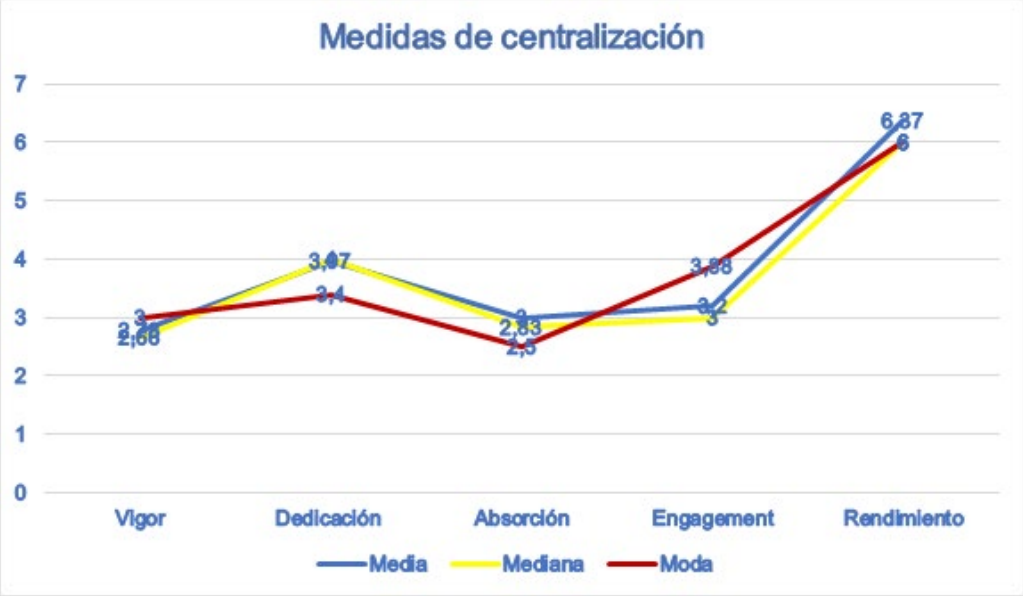


Figura 3. Medidas de centralización.

En relación con la variable sexo apenas resaltan diferencias significativas, siendo las variables engagement y rendimiento académico ligeramente superiores en las mujeres. En cuanto a las dimensiones del constructo engagement, observamos que el vigor y la absorción es levemente superior entre los hombres y en cuanto a la dimensión dedicación destaca el valor

un poco mayor entre las féminas, aunque como podemos apreciar las diferencias apenas son significativas entre ambos sexos.

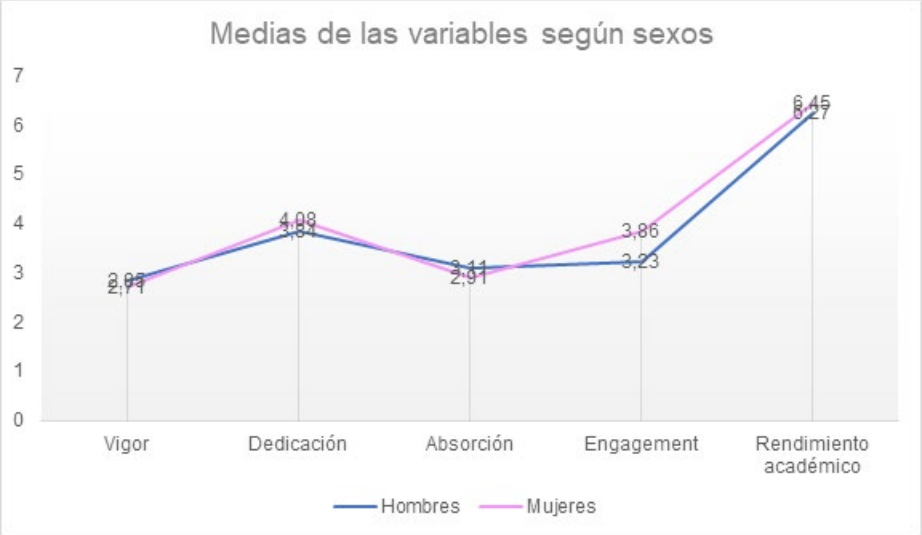


Figura 4. Medias de cada una de las variables según sexos.

En cuanto a las dimensiones de engagement, las medias de las dimensiones de vigor y absorción aparecen en nuestra investigación como predictores de las expectativas del engagement mientras que la dimensión dedicación muestra una tendencia para el éxito en el nivel de rendimiento académico, de esta manera podemos disponer de dicha dimensión dentro del constructo engagement para incidir en la variable rendimiento académico y tratar de revertir la tendencia al abandono escolar.

4. Conclusiones.

Los estudiantes con un alto nivel de engagement se sienten energizados, motivados y con ganas de dedicar tiempo a sus estudios. Sienten satisfacción con lo que estudian, tienen menores niveles de estrés y, debido a ello se adaptan mejor a los cambios. Son personas satisfechas con sus vidas y que no sólo se enfocan en los estudios o en el trabajo, sino que equilibran su vida personal y profesional, además, el engagement en los estudios repercute en el mayor nivel de rendimiento académico que da lugar a unas creencias de eficacia positivas y que a su vez aumentan los niveles de engagement. Esto refuerza el bienestar, la satisfacción y la motivación y el proceso se retroalimenta como mencionaba Bandura. Además, habría que añadir que los estudiantes con engagement presenta niveles muy bajos de burnout y al estar satisfechos y felices con sus estudios crean ambientes más cálidos donde trabajar con relaciones interpersonales positivas.

La muy alta correlación entre las dimensiones de vigor y absorción con el engagement podría ser explicada en la investigación en particular por la existencia de alguna variable importante que no haya sido considerada cuya influencia esté afectando a un nivel alto en el engagement, esta variable podría ser que la mayor parte de los jóvenes de la muestra tienen claro hacia dónde dirigen sus pasos, lo cual puede ser una variable importante a tener en cuenta en futuras investigaciones y con la que trabajar de manera precisa y concisa con los alumnos, ya que los resultados de la muestra nos hacen indicar que pudiese existir correlación entre el rendimiento académico y el fin u objetivo de los estudios.

La seguridad de saber hacia dónde dirigir los pasos pudiese estar dando lugar a estos valores tan altos en el engagement, el tener un fin de para qué estudiar pudiese estar afectando a los resultados tan positivos de los alumnos.

Referencias bibliográficas.

Andrade, S. B. y Andersen, D. (2020). Digital Story Grammar: A Quantitative Methodology for Narrative Analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, *23*(4), 405-421. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1723205

Bakker, A.B., Demerouti, E. y schaufeli W.B. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands – resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *12*, (4), 393–417.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.

Belmonte, M. L.; Bernárdez-Gómez, A. (2020). Respuesta social al estado de aislamiento por coronavirus, percepciones sobre educación. *Revista Conhecimento Online, 3*, 30-49. https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2326

Bernárdez-Gómez, a. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo.* Dykinson.

Bernárdez Gómez, A. y Belmonte, M. L. (2020a). School dropout, determinants, educational policies and subsequent itineraries. *Research, Society and Development*, [S. l.], 9 (10), p. e6849109234. HTTPS://DOI.ORG/ 10.33448/rsd-v9i10.9234.

Bernárdez Gómez, A. y Belmonte, M. L. (2020b). Vulnerabilidad y exclusión educativa, una problemática postergada. *Revista GETS*, *3*(1), 79-94.

Bresó, E., Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *High Educ.*,*61*, pp.339-355.

Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms' (UWES-SF) Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Studies, and the Mediator Role of Work Engagement between Academic Procrastination and Academic Responsibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(2), 411-435.

Domínguez, H. G. (2020). *Estadística para no estadísticos: Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. 3ciencias. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=779767

Etxebarrieta, G. R., Mondragón, N. I., & Llorente, D. A. (2020). *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos.* Graó. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770847

Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey, K., Pek, J. y Finkel, S.M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1045-1062.

Gálvez, J. R. M., Dopico, N. E. A., & Hernández, M. O. (2020). Habilidades sociales en estudiantes de Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología: Una metodología para su formación. *Mendive*, *18*(2), 347-366.

Garbero, L. G., Carrara, J. L., Umpiérrez, A. H. F., & Tomás, V. C. (2019). Evaluación del engagement en trabajadores de la salud en Uruguay a través de la escala Utrecht de engagement en el trabajo (UWES). *Ciencias Psicológicas*, *13*(2), 305-316.

García, M., Llorens, S., Cifre, E y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, *339*, 387-400.

González, E. C., Jerez, M. G., Cabello, M. A. M., & Hemsi, K. T. (2020). Estilos de aprendizaje en diferentes áreas del ámbito universitario: Modelos educativos para ciencias sociales e ingeniería. *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza, 2020, ISBN 978-84-09-16847-7, págs. 7-17*, 7-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408962

Green, S., Chan, C., & Plant, N. (2016). Student at Risk: Identification and Remedial Action System for Improving Retention on Computer Science Programmes. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, *11*(1). https://eric.ed.gov/?q=uwes&id=EJ1231923

Guasp, J. J. M. i, Medina, C. P., & Amengual, T. M. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *24*(1), 96-114.

Hochbein, C., & Smeaton, K. S. (2018). An Exploratory Analysis of the Prevalence of Quantitative Research Methodologies in Journal Articles. *International Journal of Education Policy and Leadership*, *13*(11). https://eric.ed.gov/?q=quantitative+methodology&id=EJ1199456

Holgado, M. J. C., Morales, N. M., Manzanares, M. T. L., & Bancalero, F. J. M. (2017). Características psicométricas de la versión española de la escala UWES-S en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Fisioterapia*, *39*(1), 4-9.

Kahn, A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at work. *Journal Academy of Management*, *33*, (4), 692-724.

Lara, S. A. D. (2018). Sobre la dimensionalidad del UWES-S en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, *40*(3), 165-166.

Long, H. (2014). An Empirical Review of Research Methodologies and Methods in Creativity Studies (2003-2012). *Creativity Research Journal*, *26*(4), 427-438. https://doi.org/10.1080/10400419.2014.961781

Miguel, J. M. T., Santos, S. de los, Georgieva, S., Enrique, S., & Fernández, I. (2018). Utrecht Work Engagement Scale in Dominican Teachers: Dimensionality, reliability, and validity. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones = Journal of Work and Organizational Psychology*, *34*(2), 89-93.

Oh, P. J. (2019). Homeschooling, Freedom of Conscience, and the School as Republican Sanctuary: The Romeike Family Case. *Peabody Journal of Education*, *94*(3), 355-368. https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617587

Portalanza, A., Grueso, M. P., & Oliva, E. J. D. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): Análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales*, *27*(64), 145-155.

Raigosa, D. y Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir los niveles de burnout y optimizar los niveles de engagement de los empleados. *International Journal of Psychological Research,3,* (2), 86-92.

Ramis, M. C., Manassero, M.A., Ferrer, V.A. y García-Buades, E. (2007). ¡No es fácil ser un buen jefe/a! Influencia de las habilidades comunicativas en la dirección sobre la motivación, la autoeficacia y la satisfacción de sus equipos de trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 23*, (2), 161-181.

Schaufeli, W. B. Bakker, A. B. (2001). Work and well-being: Towards a positive Occupational Health Psychology. *Gedrag and Organisatie*, 229-253.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 71-92.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W. y Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism. En R. Burke (Ed.), *Research companion to working time and work addiction*, pp. 193-217. Northampton, MA: Edward Elgar.

Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marqués - Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, *33*, 464-481.

Seligman, M.E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, (1), 5-14.

Serrano, C., Vaillo, Y. A., Pérez, S. M., & López, P. M. (2019). Psychometric Properties of Spanish Version Student Utrecht Work Engagement Scale (UWES–S–9) in High-school Students. *The Spanish Journal of Psychology*, *22*, 1-9.

Shuck, B., Zigarmi, D., & Owen, J. (2015). Psychological Needs, Engagement, and Work Intentions: A Bayesian Multi-Measurement Mediation Approach and Implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, *39*(1), 2-21. https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2014-0061

Smith, K., & Zajda, J. (2018). Qualitative and Quantitative Methodologies: A Minimalist View. *Education and Society*, *36*(1), 73-83.

Trillo, F; Parada, A.; Bernárdez-Gómez, A. (2020). El impacto formativo de la enseñanza en la universidad: una experiencia de autoevaluación docente. *Brazilian Journal of Development*, *6*(9). https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-279

Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2019). Academic Performance, Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *17*(47), 5-26. https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879

Valdés, R.-M. T., Álvarez, C. L., García, C. O., Chaves, L. A., Gil, O. G., Riquelme-Quiñonero, M.-T., Berrio, S. S., & Lloret, P. E. (2020). Metodología de resignificación de género en el aula universitaria. Una perspectiva transdisciplinar según el Syllabus UNESCO-UniTWIN. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria: Volumen 2020,* 115-126. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7645691

Zagalaz, J. C., Sánchez, A. J. L., Sánchez, M. L. Z., Manrique, I. L., & Mesa, C. G. G. de. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, *25*(2), 113-121.

Las historias de vida de los jóvenes en riesgo para el estudio de sus trayectorias escolares.

Abraham Bernárdez-Gómez. Universidad de Murcia (España).

1. Introducción.

Existen problemáticas en educación que son tan antiguas como la propia escuela. Algunas de ellas, puesto que tiene una investigación extensa detrás, se van transformado a medida que se profundiza en ellas. Es el caso de la problemática que se trata en el presente texto, el abandono escolar de sujetos vulnerables o los denominados alumnos en riesgo (Bernárdez-Gómez et al., 2021; Thureau, 2018; Vandekinderen et al., 2018) y cómo estos estudiantes retornan a sus estudios (Cuconato et al., 2017; Tomaszewska-Pękała et al., 2017). A través del siguiente texto se realizará una presentación de una parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio, dónde se indagará, desde una perspectiva narrativa, en cuales son los factores que favorecen, o no, la implicación en la escuela de los jóvenes que abandono y retornan. De esta manera, el objetivo establecido para la investigación ha sido, explorar los diferentes factores que intervienen en las etapas de las trayectorias educativas de jóvenes que han abandonado y describir las trayectorias de los estudiantes.

El estudio de las trayectorias educativas se basa en el estudio del curso de vida de las personas (Hutchison, 2019). Esta es una teoría que ha sido ampliamente estudiada en el campo de las ciencias sociales y que se ha vuelto relevante para las investigaciones de este tipo a lo largo de los años (Bernárdez-Gómez, 2022; Blasbichler & Vogt, 2020; Christodoulou et al. 2018; Portela et al., 2019). El paradigma sobre el que se desarrolla la teoría del curso de vida (LCT) tiene un carácter multifactorial, al igual que la problemática del abandono escolar. De hecho, los diferentes factores que nos podemos encontrar a lo algo de la investigación anterior son coincidentes (Gottfried, y Hutt, 2019). Así pues, mediante la teoría del curso de vida se presentan eventos que afectan de forma significativa a las trayectorias de los estudiantes. Estos eventos son los factores que podemos encontrar en autores como Salvà-Mut, Oliver Trobat & Comas Forgas (2014) o Nichol, DeFosset, Perry & Kuo (2016) que hacen referencia a diferentes ámbitos de proximidad al individuo: micro, meso y macrosocial. A su vez, se debe señalar que los diferentes eventos que se producen manifiestan una intensidad diferente. Por un lado los eventos de vida, presentes a lo largo de toda la trayectoria pero sin significado especial para los sujetos. Y, por otro lado, los eventos críticos, suficientemente fuertes como para generar transiciones en las trayectorias que puedan causar una modificación en su dirección.

Los diferentes eventos que se suceden en las trayectorias de un individuo afectan de forma sustancial a la implicación que estos presentan (Bernárdez-Gómez et al., 2021; Crosnoe & Benner, 2016). Una de las múltiples definiciones presenta el constructo de implicación es el de la vinculación que el estudiante exhibe por sus estudios y la intensidad con la que se dedica a la tarea educativa (Zabalza, 2017). En nuestro caso, cuando los diferentes eventos comienzan a deteriorar la implicación del estudiante comienza un proceso de alejamiento (Yusof et al.,

2018). En dicho momento, nos estamos refiriendo a esa situación en la que los estudiantes inician un alejamiento progresivo de la experiencia educativa que es ofertada por el centro (Gebel y Heineck, 2019). Así pues, a continuación se mostrarán los diferentes datos extraídos del proceso de investigación que nos señalan que tipo de implicación se manifiesta con mayor prevalencia en las trayectorias de los estudiantes que abandonan. Cuáles son las etapas en las que estos estudiantes presentan mayores eventos que producen una implicación positiva y negativa. Y, además, cuáles son los eventos que producen dicha calidad de implicación, positiva o negativa.

2. Metodología

2.1. Diseño

Teniendo en cuenta el objetivo planteado y la investigación anterior que se ha desarrollado en torno a esta problemática, la investigación se desarrollará de manera eminentemente cualitativa. En concreto, el diseño será de carácter biográfico-narrativo. Mediante el desarrollo de este diseño metodológico podremos establecer los diferentes eventos que se van desarrollando en las trayectorias de los estudiantes (Brandenburg, 2021) con la intención de reunir y entender la diferentes relaciones que se han desarrollado durante su curso de vida (Rodríguez-Dorans y Jacobs, 2020). Esta metodología trata de dar sentido y construir significado a hechos aislados que, a través del investigador, se van evocando en el individuo (Portela et al., 2019). Ello, inherentemente, supone un proceso reflexivo y de introspección a instancias de una persona que contrasta los distintos sucesos en la vida de otro individuo o en un aspecto de ella.

2.2. Recogida de datos

La técnica de recogida de datos empleada para llevar a cabo la investigación ha sido la de realizar historias de vida mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad. Existe coincidencia en señalarla como la técnica idónea para desarrollar investigaciones biográfico-narrativas. Esta herramienta permite al investigador la inmersión necesaria en el problema de estudio y la flexibilidad suficiente para desarrollar la entrevista en función de las diferentes necesidades que van apareciendo a medida que se realiza (Deterding y Waters, 2021). La entrevista se validó mediante el método de agregados individuales (Traverso, 2019) mediante el envío de un borrador inicial y la recepción de las observaciones realizadas por los expertos en el área de investigación.

2.3. Muestra

La muestra se ha seleccionado de forma intencional no probabilística. Para su selección se han tenido en cuenta tres criterios: a) que hayan pasado por una situación de alejamiento de la escuela y, posteriormente; b) que estuvieran cursando en la actualidad alguna medida de reincorporación al sistema educativo; c) el tamaño de la muestra. Este último aspecto fue uno de los más relevantes, puesto que se seleccionaron el doble de sujetos de los recomendados por Hernández-Sampieri et al., (2018) para estos estudios, de tres a cinco sujetos. Finalmente, la muestro contó con un total de diez sujetos

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos recabados se han empleado dos técnicas de análisis complementarias, el análisis de contenido (Friese, 2020) y el modelo de análisis de datos cualitativos de Barton & Lazarsfeld (en Taylor et al., 2015). El uso de estas dos técnicas se ha empleado de forma secuencial con apoyo del software de análisis ATLAS.ti. En primer lugar, un análisis de contenido mediante el cual: 1) la información se ha reducido y se ha preparado los datos para su codificación; 2) se ha estructurado mediante la categorización y; 3) se

extrajeron relaciones entre las diferentes categorías. En segundo lugar, se ha complementado mediante el modelo de análisis de Barton y Lazarsfeld: 4) sistematizando las relaciones mediante concurrencias de códigos; 5) realizando formulaciones matriciales mediante redes semánticas y; 6) realizando un análisis de apoyo a la teoría.

3. Resultados.

En los siguientes apartados se presentan dos productos de la reconstrucción narrativa de las historias de vida. Por un lado la representación de una de ellas, en la que se narra los diferentes eventos que se producen a lo largo de su trayectoria y, a continuación, la aproximación de esa trayectoria a los modelos estudiados.

3.1. La historia de Alberto: cómo el bullying causa estragos

> *En primero, como te he dicho, alguna división en y tal, pero aquí ya no era solo una división, era prácticamente hacerles los exámenes. Entonces claro, yo tenía que hacer dos exámenes, tenía que hacer el mío y el del otro, […] la verdad es que prácticamente me adoraban porque era el que le aprobaba los exámenes, pero me ha costado a mí eso (Alberto)*

Alberto, un muchacho tímido, con gran arraigo familiar, que tiene sus primeros recuerdos sobre él en la casa de verano dónde disfrutaba con sus primos y tíos. Se ha criado en una familia, según sus palabras, normal, con una infancia tranquila, feliz y con buenas notas pese al poco esfuerzo que para él requería, hasta que el barrio se cruzó en su camino. Aunque él vivía en una zona acomodada, el centro al que asistía a clase tenía una serie de sujetos que dificultaban el día a día del aula, impidiendo a los profesores desarrollar las clases de forma fluida pese a que estos tenían ganas de llevar a cabo su trabajo de la mejor forma posible. Sin embargo, eso no era lo único que malograron.

Las dificultades comenzaron cuando las injerencias en su vida se hicieron recurrentes; en el aula debía realizar las tareas escolares solicitadas por algunos de sus compañeros, dejando de lado las suyas propias y, en la calle, el "vacíate los bolsillos" y la intimidación eran las situaciones recurrentes a las que se enfrentaba. "me cogió el primo de la pechera me estampo contra un coche y me dijo: Como le vuelvas a decir algo a mi primo te mato" (D1: 37). Ahí comenzó a surgir el desapego por los estudios y el centro era un contexto hostil en el que no estaba protegido; seguramente le daba miedo. "Mis padres trabajaban los dos y alguna vez se han olvidado incluso de recogerme" (D1: 24). Unos padres absortos por el trabajo, acostumbrados a que todo marchase sin novedad, no se dieron cuenta de la situación hasta que fue tarde; estaba comenzando a distanciarse de su educación. La solución de ellos fue el cambio de centro, con el consecuente cambio de compañeros, tener que conocer un nuevo instituto, nuevos profesores, en definitiva, una nueva rutina.

La solución propuesta por los padres no salió del todo bien. La catalogación de alumnos que realizaban en el instituto nuevo, agrupando a los estudiantes por expediente, hizo que se juntase con otros que tampoco apreciaban mucho lo que allí sucedía. "En función de expediente, y los peores alumnos nos dejaban en las clases de la cola en el C en el D" (D1: 78). Esto hizo que, enseguida, se vinculase a ellos y lo reclutasen para ir al parque en horario escolar a beber unas cervezas y a fumar. Apareció el absentismo y de la mano las malas notas, muchas suspensas que ocultaba a sus padres hasta que la llamada de un profesor los puso sobre alerta. Ante esto, dos reacciones diferentes causaron efectos diversos: el padre, implicado con la formación de su hijo se sentaba con él a estudiar, consiguiendo que aprobase ese curso; la madre, que reaccionó de una forma beligerante, provocó rechazo y hostilidad.

"Mi padre se sentaba todas las tardes conmigo con el libro delante, a estudiar conmigo y, cando pasé a cuarto, entonces dejó de hacerlo" (D1: 96). Pese a que Alberto consiguió pasar de curso, la relajación de medidas paternas y la continuidad de la carrera absentista provocó lo que parecía inevitable: se había desconectado totalmente de su educación. En aquel momento, cuando la única guía que tenía era la inercia, el padre le dio dos opciones, o continuaba estudiando con seriedad, o buscaba un trabajo que aportase algo a su vida. No lo pensó: dejó los estudios de forma definitiva.

Año tras año la rutina era la misma, se sucedían los trabajos esporádicos de donde conseguía algún dinero para sus cosas, pero la aventura no estaba dando los frutos deseados. Después de varios intentos de reincorporarse a una actividad sociolaboral plena durante la que se intuía su nueva filia hacia la formación, y tras varios ensayos compuestos por una serie de formaciones específicas para desarrollar actividades laborales el resultado inmediato fue la frustración y a resultas de esta, alcanzar la comprensión que necesitaba sobre una conexión entre la formación y un puesto de trabajo que no sucumbiese a la precariedad laboral.

Con ese ánimo recién estrenado y con casi la totalidad de apoyo familiar, su madre era escéptica, buscó la forma de ingresar en la universidad. Ante la diversidad de opciones, escogió la prueba de acceso para mayores de 25 años. Era la vía, consideró, que menos tiempo podía necesitar para llegar a dónde pretendía y, lo que el aún desconocía, era la que le volvería a hacer sentir la amabilidad de la educación gracias al interés de sus profesores por lo que hacía, su flexibilidad a la hora de trabajar y los nuevos compañeros, que estaban implicados por igual en superar esa prueba. "la actitud de los profesores cambia mucho, no es la misma que los que dan clases a chavales de 15, 16 y 17 años" (D1: 118).

En la actualidad, Alberto ya está en la universidad, manifestando un gran interés por su nueva etapa formativa. En parte por tener un objetivo claro, graduarse y alcanzar un futuro laboral más halagüeño que el anterior y, además, el interés que ha despertado en él el contenido curricular que aborda en su nueva etapa.

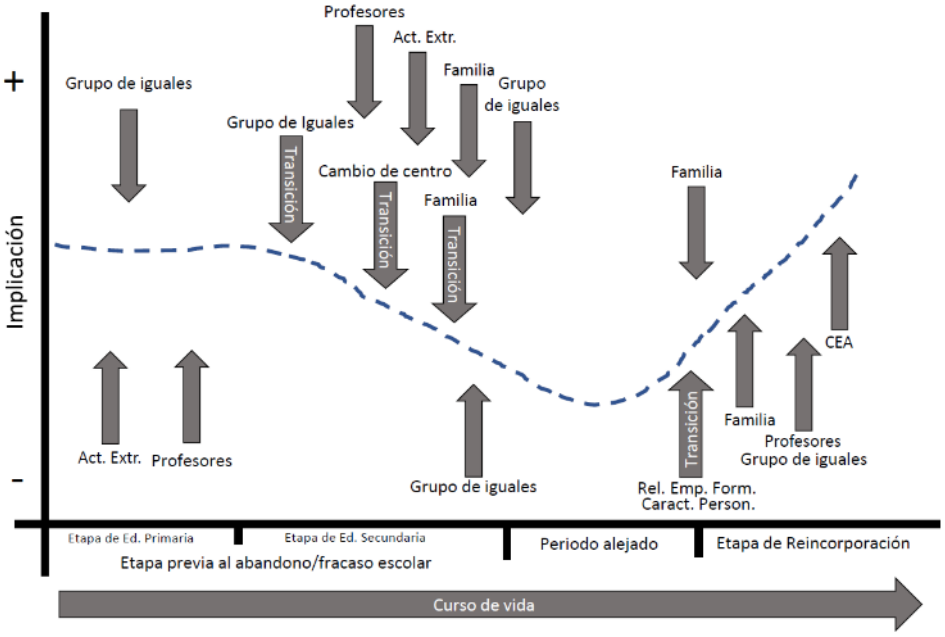


Figura 1. Trayectoria educativa de Alberto con sus principales eventos de vida y eventos críticos.

3.2. Consideraciones a la historia de Alberto

La historia de Alberto muestra un periodo de abandono escolar después de su etapa obligatoria (Calderón, 2016; Fernández Enguita et al., 2010). Se puede observar cómo ha desarrollado una trayectoria educativa estable, de las que se denominan silentes según Janosz et al. (2000). La Teoría del Curso de Vida (LCT, por sus siglas en inglés) planteada por Hutchison (2018, 2019), no se encuentran eventos significativos que repercutan de forma sustancial en su trayectoria educativa (figura 1), hasta que entra en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, en la etapa anterior se puede encontrar un preludio de lo que sería la siguiente, puesto que su grupo de iguales ya comenzaba con los desencuentros mencionados. Esto sería germen para los diferentes eventos críticos presentes en su trayectoria, que le llevaron a pasar por la situación de absentismo de forma esporádica (González, 2006) y el citado periodo de abandono educativo después alejarse de sus estudios. De esta forma, se identifica la trayectoria escolar previa como una espiral descendente según el modelo de Tomaszewska-Pękała et al. (2017), puesto que la disminución de su implicación se produce de forma gradual a medida que las diferentes dificultades se presentan perceptibles. Este tipo de trayectorias se produce a medida que se van desencadenando problemas en la vida del estudiante y las opciones para intentar atajarlas no son adecuadas o funcionan de forma errónea. En el caso de Alberto, esto se ejemplifica en el cambio de centro producido por causa del bullying: era una medida para intentar atajar un problema que, al final, derivó en otros.

4. Discusión y conclusiones.

Los diez protagonistas son una muestra de la diversidad que se puede encontrar a la hora de trabajar con la investigación narrativa, en concreto con las historias de vida de individuos que presentan singularidades que hacen de su trayectoria un elemento único (Daniel, 2018). Se han podido observar diferentes idas y venidas entre ellos y su formación (Morentin y Ballesteros, 2018, 2019) y cómo, a través de los diferentes eventos, etapas y transiciones (Juliá, 2018), se han plasmado una serie de direcciones diversas (García-Fuentes, 2017) que los diferentes sujetos han seguido a la largo de su trayectoria escolar. Esta diversidad en los eventos que van alimentando la trayectoria escolar de los jóvenes (Hutchison, 2018, 2019) así como los diferentes roles que estos que van desarrollando (Crosnoe y Benner, 2016), van tejiendo el futuro de cada uno de los sujetos.

Los diferentes eventos que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar que se sucede en cada estudiante no son elemento episódicos o desconectados entre ellos (Escudero y Bolívar, 2008). De ahí que la finalidad de realizar esa construcción de las historias de vida es intentar comprender las continuidades y cómo los diferentes eventos y experiencias que se suceden en cada una de las trayectorias escolares van desviando y estableciendo diferentes giros en la vida de los estudiantes y en su paso por la escuela (Gebel y Heineck, 2019; Hutchison, 2018, 2019).

Si se atiende a las explicaciones de Duque y Silva (2013) sobre el posible origen de los eventos de vida, se puede observar que adquieren una relevancia especial las influencias no normativas: aquellas que surgen de eventos no esperados y no han podido ser previstos por los estudiantes, y obedecen al principio del libre albedrío (Elder et al., 2003), tomando (cada uno de los sujetos) decisiones y acciones dentro de sus circunstancias personales. De esta manera, se han visto historias de estudiantes que han tenido que reaccionar a las diferentes situaciones que se desarrollaban a su alrededor, aunque la idea de actividad que se desprende de ello, y que se señala en la literatura, muchas veces se ha transformado en pasividad e indefensión ante eventos que no han podido manejar y la inercia de las situaciones ha sido la que ha manejado la respuesta a lo que sucedía alrededor de los sujetos.

Las diversas trayectorias escolares que han emergido se han visto reflejadas, en mayor o menor medida, en los dientes modelos de trayectorias que se han tomado de referencia (Cuconato et al., 2017; Janosz et al., 2000; Tomaszewska-Pękała et al., 2017). Ciertas diferencias encontradas entre los patrones emergidos y los empleados como referencia, muestran cómo los modelos de trayectoria más centrados en procesos de absentismo, de abandono o fracaso escolar no siguen plenamente la trayectoria de una persona que se reincorpora en la formación, encontrando, incluso, leves diferencias en la etapa anterior al alejamiento. Sin embargo, una coincidencia entre todas ellas es la señalada por Pallas (2003), indicando cómo la perspectiva que tienen los estudiantes sobre su curso de vida, pese a que su trayectoria se desarrolle en un sentido u otro, es dinámica y reversible. Utilizando como herramienta para ello su propia resiliencia, corrigen la situación en la que se encuentran y evitan verse afectados de forma permanente por la misma.

Sin embargo, sí se debe señalar la influencia en el tiempo de los eventos y cómo estos repercuten más allá del momento concreto en el que se producen. En efecto, uno de los principios que sustentan la LCT, el principio de desarrollo a lo largo del tiempo (Elder et al., 2003; Gebel y Heineck, 2019; Hutchison, 2018, 2019), señala, y así se ha visto en algunas de las historias, cómo se presentaba transiciones o consecuencia más leves en las trayectorias originadas en eventos sucedidos en momentos diferentes a los que se producían sus efectos.

Referencias bibliográficas.

Bernárdez-Gómez, A. (2022). Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo. Dykinson

Bernárdez-Gómez, A., González Barea, E. M. y Rodríguez Entrena, M.J. (2021). Educational reengagement programs and measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. International journal of sociology of education, 10(3), 246-270. http://doi.org/10.17583/rise.7516

Blasbichler, A. y Vogt, M. (2020). Between and beyond. The course of a life in the realms of history of education, general pedagogy and comparative studies. Interview with Edwin Keiner. Espacio, Tiempo y Educación, 7(2). 235-247. https://doi.org/10.14516/ete.380

Brandenburg, R. (2021). I started letting the teachers in': What factors contribute to successful educational outcomes for disengaged young adults? Pedagogy, Culture y Society, 29(3), 397-413. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747107

Calderón, I. (2016). Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica. UOC.

Christodoulou, M., Bousia, C. y Kiprianos, P. (2018). The life–course formation of teachers' profession. How emotions affect VET teachers' social identity. RASE- Revista de Sociología de la Educación, 11(2), 280-296. https://doi.org/10.7203/rase.11.2.12300

Crosnoe, R. y Benner, A. D. (2016). Educational Pathways. En M. J. Shanahan, J. T. Mortimer, y M. Kirkpatrick Johnson (Eds.), Handbook of the life course: Volume II (pp. 179-200). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_8

Cuconato, M., Majdzinska, K., Walther A. y Warth, A. (2017). Student´s decision-making strategies at transitions in education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale. Governance of educational trajectories in Europe. Pathways, policy and practice (pp. 223-247). Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781474287203.ch-011

Daniel, P. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América latina: la provisión de recursos como estrategia. Revista Fuentes, 20(2), 37-50. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03

Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. Sociological methods & research, 50(2), 708-739. https://doi.org/10.1177/0049124118799377

Elder, G. H., Kirkpatrick, M. y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), Handbook of the life course (pp. 3-19). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1

Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), Organizaciones educativas al servicio de la sociedad (pp. 283-318). Wolters Kluwer España.

Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Fundación "la Caixa".

Friese, S. (2020). ATLAS.ti 9 user manual. ATLAS.ti scientific software development GmbH. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf

García-Fuentes, J. (2017). Exclusión socio-educativa de los ni-ni: análisis descriptivo de los procesos de transición. Revista internacional de didáctica y organización educativa, 2(1), Article 1. http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoeypage=articleyop=viewypath%5B%5D=69

Gebel, M. y Heineck, G. (2019). Research handbook on the sociology of education. https://www.elgaronline.com/view/edcoll/9781788110419/9781788110419.00035.xml

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE, 4(1), 1-15.

Gottfried, M. y Hutt, E. (2019). Absent from school: Understanding and addressing student absenteeism. Harvard Education Press.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (6ª Ed.). McGraw Hill education.

Hutchison, E. D. (2018). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social workers. Families in society. https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.1886

Hutchison, E. D. (2019). An update on the relevance of the life course. Perspective for social work. Families in society, 100(4), 351-366. https://doi.org/10.1177/1044389419873240

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. Journal of educational psychology, 92(1), 171-190. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171

Morentin, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. REICE, 16(1), 5-20. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001

Morentin, J. y Ballesteros, B. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal. Revista fuentes, 21(2), 143-159. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01

Nichol, L., DeFosset, A., Perry, R. y Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. The Qualitative Report, 21(2), 299-300. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2231

Pallas, A. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), Handbook of the life course (pp. 165-185). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1

Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. y Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. Revista Española de Pedagogía, 77(272), 103-121. https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07

Rodríguez-Dorans, E. & Jacobs, P. (2020). Making narrative portraits: A methodological approach to analysing qualitative data. International Journal of Social Research Methodology, 23(6), 611-623. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719609

Salvà-Mut, F., Oliver Trobat, M. F. y Comas Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 6(13), 129-142. https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.aede

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. John Wiley & Sons.

Thureau, G. (2018). La asociación española de escuelas de segunda oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. Educar(nos), 81, 11-13.

Traverso Macías, D. (2019). Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística. https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21696

Vandekinderen, C., Roets, G., Van Keer, H. y Roose, R. (2018). Tackling social inequality and exclusion in education: From human capital to capabilities. International Journal of Inclusive Education, 22(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362044

Yusof, N., Oei, T. P. S. y Ang, R. P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. Asia-Pacific Education Researcher, 27(1), 23-32. https://doi.org/10.1007/s40299-017-0362-1

Zabalza, M. A. (2017). Guía didáctica basada en la conferencia: Coreografias didácticas para la enseñanza innovadora. Youtube. https://youtu.be/ LyyFsaH2aMU

Prejuicio sexista y percepción de sociedad machista en estudiantes de Escuela Secundaria.

Talía Gómez Yepes. Universidad Internacional de Valencia (España).
Edgardo Etchezahar. Universidad Internacional de Valencia (Argentina).
Laura Sánchez-Pujalte. Universidad Internacional de Valencia (España).
Diego Navarro Mateu. Universidad Internacional de Valencia (España).

1. Introducción.

Las relaciones entre hombres y mujeres han sido históricamente estrechas y así mismo desiguales (Blaine, 2012; Wilkins, 2018). Hasta el momento, en ningún otro vínculo se observa una diferencia evidente de estatus y poder, a la vez que se crean y mantienen lazos considerablemente estrechos (Glick y Fiske, 1999). El contexto argentino no es una excepción a lo antes expuesto, ya que las desigualdades en materia de género se observan a lo largo de la historia y en la actualidad (Clarke y Braun, 2017). De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, cifras oficiales demuestran que una de cada diez mujeres ha sido víctima de violencia de género (CEPAL, 2018), y que se recibieron más de 16.000 llamados por violencia de género a la línea 144 –línea gratuita de contención, información y asesoramiento para la prevención de la violencia de género– durante el tercer trimestre de 2019, de los cuales el 99.5% fueron realizados por mujeres. En el año 2019, según las cifras oficiales más actuales, hubo 252 víctimas de femicidio, de las cuales el 90% conocía al femicida, en su mayoría pareja o ex pareja (Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina, 2019).

La incongruencia histórica en el vínculo entre hombres y mujeres también se ha visto reflejada en las expectativas sobre género y ocupación (Eagly, 2012). Los roles sociales asignados a las mujeres, por su condición de género, las han relegado a labores, profesiones u oficios relacionados con la esfera privada: las mujeres el mantenimiento del hogar, el cuidado y nutrición de los hijos, y la actividad reproductiva (Dovidio et al., 2003). En contraste, los hombres han estado habilitados a acceder a posiciones de mayor poder y competencia en la esfera pública, encargándose de proveer en materia económica al grupo familiar (Eagly et al., 2000). Es decir, que la expectativa social guía el comportamiento y las aptitudes y marca cuáles son las características que las personas deben tener a fin de estar capacitados para realizar las actividades típicas de su propio género (Hayes, 2002). A consecuencia de lo anterior, desde una perspectiva psicosocial, comenzó a estudiarse el prejuicio hacia la mujer como sexismo ambivalente (Fiske, 2018).

La teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2001a) plantea que el sexismo implica una mezcla de antipatía (sexismo hostil) y benevolencia subjetiva (sexismo benevolente). El sexismo hostil corresponde a las definiciones clásicas de prejuicio como antipatía (Allport, 1954) y refleja la derogación hostil de las mujeres que representan una amenaza a la jerarquía de género, como puede ser el caso de las feministas, mujeres con cargos de poder en diferentes esferas de la sociedad, etc. El sexismo benevolente, por su parte, se puede definir como un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres, actitudes que son sexistas en términos de ver a las mujeres de manera estereotipada y en roles restringidos, pero que son subjetivamente positivas en el sentimiento para quien las percibe (Glick y Fiske, 1996). El sexismo benevolente otorga afecto a las mujeres que abrazan los limitados, pero tradicionales

los roles de género (eg. las amas de casa). Por lo tanto, aunque el sexismo benevolente puede parecer positivo, presume y refuerza el estatus subordinado de las mujeres.

La teoría del sexismo ambivalente argumenta que el sexismo hostil y benevolente son, de hecho, ideologías no conflictivas sino complementarias que presentan una resolución a la paradoja de la relación de género que el sujeto socializa durante toda su vida, comenzando por su infancia y con énfasis en la adolescencia (Fiske, 2018). Por un lado, el sexismo benevolente involucra a las mujeres como participantes involuntarias en su propia subyugación, obviando así la coerción abierta. Por otra parte, al ofrecer protección y provisión masculina a las mujeres a cambio de su cumplimiento, el sexismo hostil sirve para salvaguardar el *status quo* al castigar a quienes se desvían de los roles tradicionales de género (Eagly et al., 2000). La existencia simultánea del poder estructural masculino y el poder diádico femenino crea ideologías sexistas ambivalentes compuestas de sexismo hostil y sexismo benevolente (Glick y Fiske, 1996; Forbes et al., 2001). La forma benevolente del sexismo, muchas veces no ayuda a percibir las desigualdades de género, lo cual caracteriza a las sociedades machistas (Etchezahar et al., 2022).

De acuerdo a lo expuesto, el objetivo principal de la presente investigación fue analizar las actitudes que tiene una muestra de jóvenes hacia el prejuicio sexista, analizando los niveles de sexismo hostil y benevolente, como así también sus relaciones con la percepción de la sociedad como machista.

2. Método.

2.1. Procedimiento.

Los sujetos fueron invitados a participar de la investigación de forma voluntaria, solicitando su consentimiento informado en el caso de los estudiantes mayores de 18 años y el de las madres, padres y/o tutores legales en el caso de los menores de 18 años. Asimismo, se les hizo saber que los datos derivados de esta investigación se utilizarían con fines exclusivamente académico-científicos, bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

2.2. Participantes.

Se administró un cuestionario a 322 estudiantes de 5º año de Educación Secundaria Obligatoria de Buenos Aires. El 59,2% de quienes participaron en el estudio eran mujeres, un 40,1% hombres y un 0,7% (n = 9) indicaron género no binario. El promedio de edad de los participantes fue 18,17 años (*DT* = 1,08), con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años. Con respecto al nivel socioeconómico de los participantes, el 7,6% declaró pertenecer a un nivel socioeconómico bajo, el 29,4% a un nivel medio-bajo, el 35,1% a nivel medio, el 24,7% a nivel medio-alto y el 3,2% a nivel alto. Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico (Pomerantz et al., 2002), teniendo en cuenta la distribución poblacional por Provincia, publicada por el Instituto Nacional de estadística y Censos ([INDEC], 2020).

2.3. Instrumentos.

Los datos fueron recolectados a través de un instrumento de evaluación de índole autoadministrable, asegurando el anonimato de los participantes. El mismo estuvo compuesto por escalas para indagar las siguientes variables en los participantes del estudio:

- *Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI)* (Glick y Fiske, 1996): se recurrió a la adaptación argentina de la escala (Etchezahar et al., 2022). El inventario consta de 22 elementos con un formato de respuesta de tipo Likert de cinco anclajes, indagando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

- *Cuestionario de variables sociodemográficas (ad-hoc)*: se indagó por el género, edad, lugar de residencia y nivel educativo de los participantes.

2.4. Análisis de datos.

Para realizar el análisis de los datos recolectados se utilizó el software paquete estadístico SPSS v.27. Por un lado, se realizó un análisis de frecuencias para las variables sociodemográficas de edad, género, lugar de residencia y tipo de formación universitaria. Por otro lado, se analizaron las diferencias de las medias en las actitudes hacia la inclusión del profesorado y el alumnado según si tuvieron formación universitaria vinculada a la educación. Por último, se realizó un análisis de correlaciones entre las actitudes hacia la inclusión educativa del profesorado y alumnado magrebí y la oposición a la igualdad y la dominancia grupal.

3. Resultados.

En primer lugar, se analizaron las relaciones del sexismo ambivalente –hostil y benevolente– con la percepción de la sociedad como machista (Tabla 1).

	M	*DT*	1	2	3
1. Sexismo Hostil	2,59	1,08	.91	,57**	-,42**
2. Sexismo Benevolente	2,35	,98		.89	-,22**
3. Sociedad Machista	3,85	,98			.90
** . $p < .01$.					

Tabla 1. Relaciones entre sexismo ambivalente, percepción de sociedad machista, representatividad y valoración de los movimientos feministas.

Como se puede observar en la Tabla 1, todas las relaciones entre las variables resultaron significativas. No obstante, se observa una clara diferencia en la fuerza de relación. Es decir, el sexismo hostil guarda una mayor fuerza de relación con la percepción de la sociedad machista, mientras que el sexismo benevolente, aunque significado, tiene una fuerza menor.

A continuación, se analizaron las diferencias de medias por género, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en todas las variables estudiadas. Los varones mostraron mayores niveles de sexismo tanto hostil (t = -,53; p < ,001; M = 2,92; DT = 1,10), como benevolente (t = -,55; p < ,001; M = 2,68; DT = 1,09) en comparación con las mujeres (Hostil: M = 2,20; DT = ,89; Benevolente: M = 2,03; DT = 1,07). Por el contrario, las mujeres mostraron una mayor percepción de machismo en la sociedad argentina (t = ,53; p < ,001: M = 4,05; DT = ,88), en comparación con los hombres (M = 3,08; DT = ,92).

4. Conclusiones.

En línea con la literatura sobre el tema, los resultados indican que el sexismo ambivalente, tanto en la dimensión hostil como en la benevolente, tiende a relacionarse con una percepción más negativa con respecto a la percepción de la sociedad como machista, y más en el caso de los varones (e.g., Glick y Fiske, 2001b; Jost y Kay, 2005), con respecto a las mujeres. Asimismo, el reconocimiento del sexismo ha sido relacionado con los feminismos o luchas por la igualdad de género (Barreto y Ellemers, 2005), lo que se condice con la relación negativa encontrada entre ambas formas del sexismo y la percepción del machismo en la sociedad argentina, en ambos géneros, pero sobre todo en las participantes mujeres.

Los niveles de sexismo hallados podrían estar vinculados a la baja conciencia general del prejuicio sexista que circula en la sociedad, ya que el mismo atraviesa a personas que

trascienden –incluso– los roles de género tradicionales, como por ejemplo mujeres feministas (e.g., Eagly et al., 2000; Fiske, 2018; Rudman y Glick, 2008). No obstante, el sexismo benevolente puede llegar a ser tan discreto o sutil que incluso algunas mujeres no logran reconocerlo, e incluso pueden adoptar actitudes sexistas benevolentes para defenderse de las actitudes negativas de los hombres (Glick et al., 2000; Fiske, 2018). Por lo que las herramientas de quienes reconocen la ambivalencia del sexismo son insuficientes, y la lucha contra las formas sutiles del prejuicio sexista resulta especialmente desafiante (Ruthig et al., 2017). En esta línea, el sexismo benevolente sostiene la inequidad, pero también predice fuertemente el respaldo, tanto en hombres como en mujeres, de la caballerosidad paternalista en las relaciones de pareja heterosexuales (Barreto y Ellemers, 2005; Weiss et al., 2003). A mayor escala, el prejuicio sexista benevolente contribuye a la prescripción y descripción de los comportamientos de las mujeres (Fiske, 2018) los cuáles deben ser expuestos y trabajados en entornos educativos, tal y como se ha observado en los participantes de nuestro estudio.

Referencias bibliográficas.

Barreto, M., y Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, *35*, 633-642.

Blaine, B. E. (2012). Understanding gender stereotypes and sexism. En Blaine, B. E. (Ed.). *Understanding the Psychology of Diversity* (pp. 101-120). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2018), La ineficiencia de la desigualdad (LC/SES.37/3-P), Santiago, mayo.

Clarke, V., y Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297–298. doi:10.1080/17439760.2016.1262613.

Dovidio, J. F., Gaertner, S., y Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes & Intergroup Relations*, *6*(1), 5-21.

Eagly, A. H., Wood, W., y Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En Eckes, T., y Trautner, H. M. (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Etchezahar, E., Ungaretti, J., y Marchiano, F. (2022). "Economic support? They don't really need it". Prejudice towards Latin American immigrants in Argentina. *International Journal of Intercultural Relations, 87,* 37-41. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.007

Fiske, S. (2018). Stereotype Content: Warmth and Competence Endure. *Current Directions in Psychological Science, 27*(2), 67-73. https://doi.org/10.1177/0963721417738825

Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E., Rade, B., y Jaberg, P. (2001). Body dissatisfaction in women and men: The role of gender-typing and selfesteem. *Sex Roles, 44*, 461-484.

Glick, P. y Fiske, S. T. (2001a). Ambivalent sexism. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, *33*, 115–188).

San Diego, CA: Academic Press.

Glick, P., y Fiske, S. T. (2001b). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist, 56,* 109-118.

Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., y Masser, B., et al. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 79,* 763-775.

Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

Hayes, J. (2002). *Interpersonal skills at work*. Routledge

Jost, J. T., y Kay, A. C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology, 88,* 498-509.

Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., y Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology, 94,* 396-404.

Rudman, L. A., y Glick, P. (2008). *The Social Psychology of Gender: How Power and Intimacy Shape Gender Relation*s. Guilford Press.

Ruthig, J. C., Kehn, A., Gamblin, B. W., Vanderzanden, K. y Jones, K. (2017). When women's gains equal men's losses: Predicting a zero-sum perspective of gender status. *Sex Roles*, *76*(1–2), 17-26. https://doi.org/10.1007/s11199-016-0651-9.

Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W. y Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, *35*(4), 863-875.

Wilkins C. L., Wellman, J. D., Flavin, E. L. y Manrique, J. A. (2018). When men perceive anti-male bias: Status-legitimizing beliefs increase discrimination against women. Psychology of Men and Masculinity, 19(2), 282-290. https://doi.org/10.1037/men0000097

Conocimientos de las Enfermeras sobre úlceras de extremidades inferiores, una propuesta de formación continuada basada en evidencia.

Alba Elena Martínez Santos. Universidade de Santiago de Compostela (España).
Raquel Rodríguez González. Universidade de Santiago de Compostela (España).
Carmen Fernández de la Iglesia. Universidade de Santiago de Compostela (España).
Luis Arantón Areosa. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia (España).
Carlos Rodríguez Abad. Universidade de Santiago de Compostela (España).

1. Introducción.

1.1. Las úlceras de extremidades inferiores como problema biopsicosocial.

Las úlceras de extremidades inferiores (UEEII) son un importante problema de salud pública. Hoy en día suponen una importante causa de morbilidad y mortalidad a nivel global (Martínez-Santos et al., 2019). Las UEEII engloban aquellas heridas que se producen como consecuencia de diferentes procesos patológicos, entre los que se encuentran la insuficiencia venosa o enfermedades arteriales, entre otros (CONUEI, 2018). Así, las UEEII se refieren a lesiones en los miembros inferiores que afectan a la piel y/o a sus estructuras subyacentes, que se producen de modo espontáneo o accidental y que no curan en el intervalo de tiempo esperado (García-Martínez y Raña-Lama, 2016).

Resulta recomendable indicar una clasificación de las UEEII no solo desde el punto de vista etiológico, sino también en función de su estructura morfológica (profundidad de la afectación) y tisular (proporcionalidad de tejido de granulación -o normal- y desvitalizado) (tabla 1). De este modo los profesionales sanitarios pueden controlar la evolución de estas lesiones y tomar decisiones basadas en la evidencia, recogiendo esta información en la historia clínica del paciente (Marinel.lo Roura y Verdú Soriano, 2018; Palomar-Llatas et al., 2018).

Grados	Clasificación morfológica	Clasificación tisular
Grado I	úlcera que afecta a la epidermis y dermis	la base de la úlcera se halla ocupada en su totalidad por tejido de granulación, al 100%
Grado II	úlcera que afecta al tejido celular subcutáneo o hipodermis	a base de la úlcera se halla ocupada en más del 50% por el tejido de granulación y en proporción inferior por el tejido necrótico
Grado III	úlcera que afecta a la fascia y al músculo	a base de la úlcera presenta un tejido de granulación en un porcentaje < al 50%, y por tejido necrótico en porcentaje > al 50%
Grado IV	úlcera que afecta al hueso	el tejido necrótico ocupa la totalidad de la base de la úlcera, siendo inexistente el tejido de granulación

Tabla 1. Clasificación morfológica y tisular de las UEEII. Fuente: CONUEI 2018, p.6-7.

En cuanto a los datos epidemiológicos, tal y como se ha señalado, supone un grave problema de salud pública debido, por un lado, a su prevalencia e incidencia en aumento ligada al progresivo envejecimiento de la población, y por otro, debido al impacto a nivel social y económico en la población europea (Martínez-Santos et al., 2019). Específicamente, las personas mayores dependientes o con enfermedades crónicas son más vulnerables a la hora

de desarrollar heridas (Hernández-Martínez-Esparza et al., 2021). Dada la repercusión que estas lesiones produce en las personas que las padecen, la aparición de úlceras de diferentes etiologías resulta ser un indicador de calidad asistencial (Hernández-Martínez-Esparza et al., 2021). Esto es así ya que el impacto económico que produce esta situación de salud supone entre el 1,5% y el 3% del presupuesto total de los Sistemas Nacionales de Salud de la Unión Europea (CONUEI, 2018; Chan et al., 2017), gasto sanitario que debe disminuirse y supone una gran problemática a nivel global.

Dadas las graves repercusiones en las diferentes esferas de la calidad de vida de los pacientes con UEEII, es necesario que éstos sean atendidos por un equipo multidisciplinar. Los profesionales que lo componen deben abarcar todas aquellas problemáticas generadas en torno a esta situación de salud y tener conocimientos específicos (González-Consuegra y Verdú, 2011; Rumbo-Prieto, 2015). Dentro de las profesiones sanitarias, las enfermeras[55] poseen competencias específicas en relación con los cuidados de las UEEII (Martínez-Santos et al., 2019). Con frecuencia, éstas son las profesionales con las que el paciente se pone en contacto en el caso de aparecer una lesión de este tipo. De este modo, prestan atención directa a pacientes con diferentes úlceras y suelen ser las responsables del control y seguimiento de estas lesiones. Además, también se encargan de prevenir nuevas lesiones y asegurarse del autocuidado de los pacientes (González-de-la-Torre y Verdú-Soriano, 2020).

Afortunadamente, la heterogeneidad en el manejo de las UEEII está dando paso a los cuidados basados en la evidencia (Rumbo-Prieto et al., 2016). Si bien la literatura reciente a nivel regional y estatal ha puesto el foco en el estudio de la variabilidad en los cuidados, se destaca la importancia de seguir persiguiendo unos cuidados basados en evidencia, pudiendo tomar las mejores decisiones avaladas por guías de práctica clínica y otro tipo de literatura científica (Esperón Güimil et al., 2014, Granados-Matute et al., 2014; Rumbo-Prieto et al., 2016).

En síntesis, las dificultades en el cuidado de Enfermería de estas úlceras y la repercusión en la calidad de vida de los pacientes que las padecen, suponen un problema sanitario importante. Esto es así ya que en diversas ocasiones son causa de amputaciones, dependencias y discapacidades, afectando a nivel físico, pero también a nivel social, laboral, metal o de pareja, lo que se conoce como afectación biopsicosocial. Se ha podido evidenciar, además, que esta perspectiva holística no es valorada en muchas ocasiones por las enfermeras, y que incluso no se valora a través de herramientas validadas diseñadas específicamente (CONUEI, 2018; Martínez-Santos et al., 2019; Rumbo-Prieto, 2015). En este contexto, las enfermeras deberíamos liderar los cambios sobre nuestra propia formación y cuestionarnos si el abordaje diario de esta situación es mejorable, persiguiendo la calidad de nuestros cuidados y potenciando la calidad de vida de las personas con las que trabajamos.

1.2. Las competencias y formación de las enfermeras respecto a las úlceras de extremidades inferiores.

Del mismo modo que otras profesiones sanitarias, los requisitos para la verificación de los Títulos Universitarios Oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermera en nuestro país están legislados y aparecen recogidos la ORDEN CIN/2134/2008 de 3 de julio. En ésta, se especifica que los estudiantes deben adquirir una serie de competencias entre las que se encuentran las de (BOE, 2008, p. 31680):

- "Planificar y prestar cuidados de Enfermería dirigidos a las personas, familia o grupos, orientados a los resultados en salud evaluando su impacto, a través de

[55] De acuerdo con el Consejo Internacional de Enfermeras, en este manuscrito el término "enfermera" se utiliza en sentido genérico y designa a la vez a mujeres y hombres.

guías de práctica clínica y asistencial, que describen los procesos por los cuales se diagnostica, trata o cuida un problema de salud."
- "Basar las intervenciones de la Enfermería en la evidencia científica y en los medios disponibles."

A nivel internacional, no existen áreas de competencia estandarizadas para la atención de heridas crónicas por parte de enfermeras. A pesar de ello, existe consenso en afirmar que las enfermeras poseen un papel relevante en el abordaje de las UEEII (Kielo et al., 2019).

Goudy-Egger y Dunn (2018) insisten en la importancia de la formación continuada de las enfermeras ante el desafío que supone el manejo de las UEEII. A nivel nacional, durante el grado en Enfermería existen déficits formativos en muchos de los planes de estudios, sobre todo respecto al abordaje del dolor o la prevención de estas lesiones (Romero-Collado et al., 2015). Así, los programas de grado y de formación continuada deberían revisarse para garantizar unas competencias básicas mínimas que disminuyan la brecha teórico-práctica en este campo (Goudy-Egger y Dunn, 2018; Romero-Collado et al., 2015).

Teniendo en cuenta que la formación influye en el conocimiento de las enfermeras sobre UEEII y que, en muchos casos, existe un déficit formativo, podemos considerar que la formación relacionada con esta temática tiene un margen de mejora, tanto a nivel pregrado como posgrado (Granados-Matute et al., 2014; Martínez-Santos et al., 2019). Por otro lado, aunque existen guías de práctica clínica, continúa habiendo una gran variabilidad en los cuidados (Esperón-Güimil et al., 2014). De hecho, esta variabilidad en el manejo y cuidados de Enfermería puede contribuir a una mala evolución o cronificación de estas heridas. Además, diversos estudios han evidenciado que una de las principales causas de estas diferencias en el manejo es el déficit de formación de las enfermeras (Guinot-Bachero et al., 2019; Martínez-Santos et al., 2019).

Esta situación en torno al conocimiento y competencias respecto al abordaje de las UEEII cobra especial relevancia hace dos años, cuando se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) la *Resolución de 20 de octubre de 2020, de la Dirección General de Salud Pública, por la que se valida la «Guía para la indicación, uso y autorización de dispensación de medicamentos sujetos a prescripción médica por parte de las/los enfermeras/os de: Heridas»*. Con la publicación de esta resolución se pretende conseguir la optimización de las competencias profesionales de las enfermeras y el desarrollo de sus actuaciones, tales como la educación para la salud a la persona y/o cuidador, la prevención de las complicaciones o la reducción de la ya señalada variabilidad en la práctica clínica. De este modo, se procura maximizar la eficiencia y efectividad de la atención sanitaria que se deriva de los cuidados de Enfermería (BOE, 2020). Esto obliga implícitamente a que las enfermeras estén más formadas y sean más competentes al respecto.

En este contexto, resulta de interés profundizar en el conocimiento de las ya graduadas de Enfermería sobre los cuidados que prestan en las UEEII. Además, y en vista de que el aprendizaje continuo a través de medios digitales ofrece una alternativa adecuada y costo-efectiva (Martinengo et al., 2019) parece adecuado conocer el patrón de utilización de los dispositivos móviles y su disposición para formarse a través de ellos.

2. Método.

2.1. Diseño del estudio.
Estudio observacional descriptivo de corte transversal y multicéntrico.

2.2. Objetivo.
El objetivo general ha sido determinar el grado de actualización del conocimiento acerca de las recomendaciones y últimas evidencias disponibles sobre los cuidados de UEEII, concretamente sobre aspectos relacionados con la prevención de las lesiones, el diagnóstico diferencial de las mismas y el abordaje para resolver la herida en el caso de que se llegue a instaurar. Asimismo, como objetivo específico se pretende conocer el patrón de uso de dispositivos electrónicos y su disposición de utilizarlos para formarse.

2.3. Población de estudio.
Enfermeras que desempeñaban su labor asistencial en alguno de los centros de atención primaria del Área Sanitaria de Santiago de Compostela y Barbanza (Galicia, noroeste de España) durante el periodo de recogida de datos. Dicha recogida se llevó a cabo durante 2020.

- Criterios de inclusión
  - Ser enfermera que dentro de su práctica clínica realizan cuidados a personas con UEEII.
  - Estar realizando especialidad vía EIR de Enfermería Familiar y Comunitaria en esta área sanitaria.
- Criterios de exclusión
  - Enfermeras que debido a la naturaleza de su puesto no tengan contacto con este tipo de heridas crónicas.
  - Enfermeras que no desempeñen labores asistenciales.

2.4. Instrumento.
Se ha utilizado una adaptación de un cuestionario previamente diseñado por Martínez-Santos et al. (2019) y que había sido aplicado en otra Área Sanitaria de Galicia.

Dicho instrumento, titulado "Conocimientos de Enfermería sobre prevención, diagnóstico y cuidados de úlceras de extremidad inferior -CUIDEI-" ha sido revisado por un grupo de expertos que examinaron exhaustivamente su contenido. Tras todas las aportaciones de los expertos se realizaron las actualizaciones y modificaciones oportunas.

El cuestionario estuvo formado por 15 preguntas de tipo test con una única respuesta válida. Además, se recogieron datos sociodemográficos y laborales básicos, así como patrones de utilización de dispositivos electrónicos y si los utilizasen para formarse.

2.5. Procedimientos de recogida y análisis de datos.
Tras la concesión de los permisos y el posterior pilotaje del instrumento se llevó a cabo la entrega y recogida de los cuestionarios. Así, se les hizo entrega de la hoja informativa y el cuestionario a cumplimentar. Se utilizó un cuestionario autoadministrado en formato papel, que fue entregado a las enfermeras en persona, siendo acordado anteriormente con la coordinación de enfermería de cada centro de salud. Se dispuso de un sobre opaco en cada uno de los centros para que las enfermeras pudiesen depositar los cuestionarios realizados. Además, y de manera alternativa, se difundió a través de canales de comunicación oficiales un enlace para cubrir el mismo cuestionario en formato digital a través de dispositivos electrónicos y la aplicación Microsoft Forms 365® de la que dispone la Universidad de Santiago de Compostela.

Para la descripción de los resultados del cuestionario, se obtuvieron estadísticos descriptivos, en concreto, medias, medianas y frecuencias (expresadas en porcentajes). Todos los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 20.

2.6. Consideraciones ético-legales.

Siguiendo la normativa ético-legal aplicable a este tipo de estudios, que recogen datos personales en contexto sanitario, es necesario obtener un informe favorable de un comité de ética de influencia. En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Galicia, se debe solicitar dicho informe a la Red Gallega de Comités de Ética de la Investigación, que está compuesta por el comité autonómico (CEImG) y tres comités territoriales encargados de la valoración ética, metodológica y legal de cualquier estudio de investigación con seres humanos y sus datos de carácter personal.

Para ello, se elabora un proyecto que es enviado junto con toda la documentación requerida por el citado comité, obteniendo informe favorable (referencia 2015/107).

Por otro lado, se elabora una hoja informativa a los participantes que es imprescindible que todo profesional haya leído y entendido antes de participar en el mismo. De esta manera, los participantes tendrán garantía estricta de entender la temática a investigar, la finalidad del estudio, el tratamiento legal de datos y sus derechos. También se informa en el documento mencionado que cumplimentando el cuestionario está aceptando implícitamente su participación en el estudio.

Teniendo consideración que los datos fueron recogidos de manera anónima no les aplicó el Reglamento General de Protección de Datos.

3. Resultados.

La muestra estuvo constituida por 161 enfermeras de atención primaria compuesta en un 80,7% por mujeres y 19,3% hombres, con una media de edad de 41,19 años (DT=13,79) y una media de experiencia profesional de 17,5 años (DT=13,29).

Los resultados encontrados tras la aplicación del cuestionario mostraron un grado de conocimientos medio en relación con las úlceras de extremidades inferiores de 8,47 (DT=2,66) sobre 15 puntos. En la tabla 1 se puede observar el porcentaje de respuestas correctas para cada uno de los ítems evaluados siendo para todos ellos la n=161. Además, para un análisis más detallado de los ítems, presentamos el grado de conocimientos atendiendo a la división de porcentajes en cuartiles del siguiente modo: de 0% a 25% corresponde a un grado de conocimiento muy bajo, de 26% a 50% corresponde a un grado de conocimiento bajo, de 51% a 75% corresponde a un grado de conocimiento medio y de 76% a 100% corresponde a un grado de conocimiento alto.

Los conocimientos más bajos se corresponden con las preguntas relacionadas con conocimientos generales (organización que ha elaborado y difundido la Guía Práctica "Consenso sobre úlceras vasculares y pie diabético" publicada en 2017 y la manera de medir la calidad de vida de los pacientes con úlceras venosas) y con el diagnóstico, concretamente lo relacionado con el significado del Índice Tobillo-Brazo.

Pregunta	Respuesta correcta	Porcentaje de aciertos	Nivel de conocimiento
CONOCIMIENTOS			
1.- ¿Con cuál de las siguientes respuestas se identifica una úlcera de extremidad inferior (UEI)?	Úlcera de Martorell y úlcera Neuropática	77%	Alto
2.-¿Cuál de las siguientes organizaciones ha elaborado y difundido la Guía Práctica "Consenso sobre úlceras vasculares y pie diabético" publicada en 2017?	Asociación Española de Enfermería Vascular y Heridas (AEEVH)	23%	Muy bajo
3.- En caso de que considere que enfermería debe tener en cuenta la calidad de vida ¿cómo la mide o cuantifica en los pacientes que sufren úlceras venosas?	Charing Cross Venous Ulcer Questionnaire adaptada al español (CCVUQ-e)	9,3%	Muy bajo
DIAGNÓSTICO			
4.-Una úlcera con bordes violáceos e irregulares, con piel periulceral lesionada en planos superficiales, poco dolorosa situada en la zona supramaleolar interna en un miembro con pulsos presentes es de etiología…	Venosa	78,3%	Alto
5.-¿Cuál es la localización más frecuente de las úlceras de etiología arterial?	Tercio inferior de la pierna sobre prominencias óseas, maléolo externo, talón y dedos	83,2%	Alto
6.-La úlcera de Martorell es un tipo de úlcera de…	Etiología hipertensiva	80,7%	Alto
7.-En las úlceras de etiología arterial, el dolor en reposo suele disminuir:	Si se coloca la extremidad en declive	53,4%	Medio
8.-¿Qué es el Índice Tobillo-Brazo?	Cociente entre la presión arterial sistólica maleolar/brazo	9,3%	Muy bajo
9.-¿Entre qué valores de Índice Tobillo Brazo (ITB) se podría indicar terapia compresiva?	Entre 0,6 y 1,2	65,2%	Medio
TRATAMIENTO			
10.-La estrategia principal en el tratamiento de la úlcera de etiología venosa la constituye:	La cura en ambiente húmedo con la utilización de terapia compresiva	86,3%	Alto
11.-Ante la imposibilidad de la revascularización de una úlcera arterial:	Está indicada la realización de cura seca para conseguir la momificación de la herida	56,5%	Medio
12.-¿Cuál es el instrumento validado diseñado para valorar y evaluar el proceso de cicatrización de las heridas crónicas?	Resvech 2.0	37,3%	Bajo
PREVENCIÓN			
13.-¿En qué tipo de UEEII está recomendada una dieta hiposódica si el paciente es normotenso?	Úlceras venosas	30,4%	Bajo
14.-¿En un paciente con una úlcera arterial/isquémica con los miembros inferiores muy fríos cuál de estas recomendaciones le daría?	Utilización de calcetines de lana	64,6%	Alto
15.-¿Qué recomendación le daría a un paciente con una úlcera venosa?	Elevar los pies de la cama	93,2%	Alto

Tabla 2. Grado de conocimiento de las enfermeras de atención primaria sobre UEEII.

Los análisis realizados han mostrado que el grado de conocimiento de UEEII no varía significativamente en función del género ($U=1580,00$; $p>0,05$). No obstante, el tipo de contrato de las enfermeras sí influye de manera significativa en la puntuación del cuestionario de conocimientos ($H=14,033$; $p\leq0,001$) siendo superior la puntuación de las profesionales interinas, seguidas de las que tienen un contrato fijo.

No se ha observado correlación entre la edad ($Rho=0,118$, $p>0,05$) o la experiencia profesional en años con la puntuación total obtenida en el cuestionario ($Rho=0,091$; $p>0,05$).

En cuanto al uso de dispositivos electrónicos se ha advertido que casi la totalidad de la muestra (93,2%) informan del uso de dispositivos inteligentes (teléfonos, tabletas u ordenadores) siendo el más frecuente el Smartphone (27,3%) (ver tabla 3).

Dispositivo/s	Frecuencia	Porcentaje
Solo smartphone	44	27,3%
Solo tableta	0	0%
Solo ordenador	10	6,2%
Smartphone y tableta	5	3,1%
Smartphone y ordenador	44	27,3%
Smartphone, tableta y ordenador	47	29,2%
No contesta	11	6,8%

Tabla 3. Uso de dispositivos electrónicos de la muestra.

El acceso a Internet es prácticamente total en los participantes (95,7%), considerando en su mayoría (92,5%) que la disponibilidad de una aplicación que les orientase para la prevención, diagnóstico y cuidados de las UEEII sería útil para ellas/os y estarían dispuestas/os a utilizarla para resolver dudas que les pudiesen surgir (91,9%).

4. Discusión.

Los resultados del presente estudio permiten extraer información relevante acerca de la formación permanente a lo largo de la carrera profesional de las enfermeras de atención primaria en relación con el conocimiento, prevención, diagnóstico y cuidados de las UEEII.

Asimismo, muestran un nivel de conocimiento general medio (8,47 sobre 15), lo que denota una formación insuficiente de acuerdo con Guinot-Bachero et al. (2019) y la necesidad de proporcionar mayor formación continua en este ámbito a las enfermeras en ejercicio (Goudy-Egger y Dunn, 2018; Romero-Collado et al., 2015).

En cuanto al perfil de enfermera con más conocimientos, se corresponde con aquellas que poseen un contrato de interinidad en atención primaria. Esto nos indica que, a diferencia de otras poblaciones con muestras de este u otros niveles asistenciales (Esperón Güimil y Vazquez Vizoso, 2004; García Fernández et al., 2002), no existe relación entre el conocimiento sobre úlceras y la experiencia profesional. Así, mientras que Esperón Güimil y Vazquez Vizoso (2004) afirman que tienen más conocimientos las enfermeras con mayor experiencia, García Fernández et al. (2002) encuentra que los extremos de experiencia (menor a dos años y superior a 20 años) son los que menos conocimientos tienen, siendo ambos en relación con los conocimientos de úlceras por presión, las cuales constituyen una entidad diferente a la del presente estudio.

Respecto a la importancia que conceden las enfermeras a la calidad de vida, resulta llamativo que, a pesar de considerar en un 100% que resulta relevante tenerla en cuenta en el caso de pacientes con úlcera venosa, únicamente un 9,3% conoce el instrumento validado diseñado para valorarla. A pesar de ser un grado de conocimiento muy bajo, es superior al mostrado en un estudio similar en otra Área Sanitaria cercana, que se encontraba en un 6% (Martínez-Santos et al., 2019).

En una misma proporción (9.3%) han señalado la respuesta correcta respecto a saber qué es el Índice Tobillo-Brazo, situándose por tanto en un grado de conocimiento muy bajo, sobre todo si tenemos en cuenta que este índice es una herramienta fundamental para ayudar en el diagnóstico diferencial de ciertas UEEII en el contexto del manejo enfermero (Cano Sánchez, 2017).

Asimismo, también se ha hallado un muy bajo conocimiento en torno a una reciente Guía Práctica, impidiendo a su vez que las enfermeras puedan consultar la última evidencia disponible al desconocer las últimas guías publicadas sobre la temática. Esto es de especial relevancia a pesar de que la heterogeneidad de guías de práctica clínica y las diferencias mostradas en ellas en cuanto al manejo de heridas crónicas dificulta su utilización (Pérez-Panero et al., 2019). Por ello, habría que fomentar no solo la consulta y conocimiento de las guías disponibles, sino también asegurar su correcta interpretación

5. Conclusiones.

En base al grado de conocimiento hallado en numerosas preguntas del cuestionario en enfermeras de atención primaria, se hace necesario el establecer formación continuada que fomente la actualización de conocimientos en torno a los cuidados de las UEEII. Asimismo, la elevada utilización de dispositivos electrónicos y el alto grado de aceptación de una posible APP apoyan la creación de cursos en línea o recursos web accesibles desde los propios *Smartphone*. Esto haría posible que las enfermeras, que en muchas ocasiones trabajan en turnos rotativos, accedan a la información cuando y donde quieran. Así, a la formación pregrado se sumaría una formación a lo largo de la vida (*lifelong learning)*, lo que permitiría mejorar el grado de conocimientos general, y, consecuentemente la atención prestada a las personas con UEEII, mejorando su calidad de vida.

Referencias bibliográficas.

Cano Sanchez, M.C. (2017). Ulcère de la jambe, index de pression systolique et rôle de l'infirmière [Leg ulcer, ankle-brachial pressure index and the role of the nurse]. *Soins; la revue de reference infirmiere, 62*(818), 13–17. https://doi.org/10.1016/j.soin.2017.06.008

Chan, B., et al. (2017). Cost-of-illness studies in chronic ulcers: a systematic review. *Journal of Wound Care 26*(4), 4-14. https://doi.org/10.12968/jowc.2017.26.Sup4.S4

Esperón Güimil, J.A. y Vázquez Vizoso, F.L. (2004). Los conocimientos de las enfermeras sobre úlceras por presión y sus determinantes. *Gerokomos, 15*(2), 107-116.

Esperón Güimil, J.A., et al. (2014). Variabilidad en el abordaje de las heridas crónicas: ¿Qué opinan las enfermeras?. *Gerokomos, 25*(4), 171-177.

García Fernández, F.P., et al. (2002). Conocimiento y utilización de las directrices de prevención y tratamiento de las úlceras por presión en centros de salud de Andalucía. *Gerokomos, 13*(4), 214-222.

García-Martínez M.B. y Raña-Lama C.D. (2016). Guía práctica de úlceras da extremidade inferior. Colección de guías prácticas de feridas do Servizo Galego de Saúde. Santiago de Compostela (A Coruña): Xunta de Galicia. Consellería de Sanidade.

González-Consuegra, R. V., & Verdú, J. (2011). Quality of life in people with venous leg ulcers: an integrative review. *Journal of advanced nursing*, *67*(5), 926–944. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05568.x

González-de-la-Torre, H. y Verdú-Soriano, J. (2020). Wound Nursing Now: liderando la prevención, cuidados e investigación del pie diabético. *Enfermería Clínica, 30*(2), 69-71. https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.02.014

Goudy-Egger, L., & Dunn, K. S. (2018). Use of Continuing Education to Increase Nurses' Knowledge of Chronic Wound Care Management. *Journal of continuing education in nursing*, *49*(10), 454–459. https://doi.org/10.3928/00220124-20180918-05

Granados Matute, A.E., et al. (2014). Variabilidad en la práctica cl nica para el cuidado de las heridas. *Evidentia, 11*(45).

Guinot-Bachero J., et al. (2019). Estudio EDIPO. Heridas en las extremidades inferiores. ¿Cómo se aborda su manejo?. Graphitis Impresores.

Hernández-Martínez-Esparza, E., Santesmases-Masana, R., Román, E., Abades Porcel, M., Torner Busquet, A., Berenguer Pérez, M., Verdú-Soriano, J. (2021). Prevalence and characteristics of older people with pressure ulcers and legs ulcers, in nursing homes in Barcelona. *Journal of Tissue Viability, 30*(1), 108-115. https://doi.org/10.1016/j.jtv.2021.01.003.

Kielo, E., et al. (2019). Competence areas for registered nurses and podiatrists in chronic wound care, and their role in wound care practice. *Journal of clinical nursing, 28*(21-22), 4021–4034. https://doi.org/10.1111/jocn.14991

Marinel.lo Roura J, Verd Soriano J (Coord.). (2018). Conferencia nacional de consenso sobre las úlceras de la extremidad inferior (C.O.N.U.E.I.). Documento de consenso 2018. 2ª ed. Madrid: Ergon; 2018.

Martinengo, L., et al. (2019). Digital Education for the Management of Chronic Wounds in Health Care Professionals: Protocol for a Systematic Review by the Digital Health Education Collaboration. *JMIR research protocols*, *8*(3), e12488. https://doi.org/10.2196/12488

Martínez Santos et al., (2019). Conocimiento enfermero sobre prevención, diagnóstico y cuidados de las úlceras de extremidad inferior en un área sanitaria. *Gerokomos, 30*(1), 34-41.

Orden CIN/2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero. *Boletín Oficial del Estado, 174,* de 19 de julio de 2008. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-12388

Palomar-Llatas, F., Pastor-Orduñez, M.I., Bonías-López, J., Fornes-Pujalte, B., Sierra-Talamantes, C., Zamora-Ortiz, J., Diez-Fornes, P., Palomar-Albert, D. (2018). Características y manejo del lecho de las heridas crónicas. *Enfermería Dermatológica, 33*, 10-18.

Resolución de 20 de octubre de 2020, de la Dirección General de Salud Pública, por la que se valida la Guía para la indicación, uso y autorización de dispensación de medicamentos sujetos a prescripción médica por parte de las/los enfermeras/os de: Heridas. *Boletín Oficial del Estado, 286,* de 29 de octubre de 2020. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-13190

Romero-Collado, A., Raurell-Torreda, M., Zabaleta-del-Olmo, E., Homs-Romero, E., & Bertran-Noguer, C. (2015). Course content related to chronic wounds in nursing degree programs in Spain. *Journal of nursing scholarship*, *47*(1), 51–61. https://doi.org/10.1111/jnu.12106

Rumbo Prieto, J.M. (2015). Variabilidad e incertidumbre en el abordaje de las úlceras y heridas crónicas: situación actual. *Enfermería Dermatológica 9*(25).

Rumbo-Prieto, J.M., et al. (2016). Evaluación de las evidencias y calidad de las guías de práctica clínica sobre deterioro de la integridad cutánea: úlceras y heridas crónicas. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 39*(3), 405-415.

Zarchi, K., et al. (2014). Significant differences in nurses' knowledge of basic wound management - implications for treatment. *Acta dermato-venereologica, 94*(4), 403–407. https://doi.org/10.2340/00015555-1770

Reflexiones sobre la Competencia Digital Docente.

Juan-Francisco Álvarez-Herrero. Universitat d'Alacant (España).

José Hernández-Ortega. Universidad Complutense de Madrid (España).

1. Definición y dimensiones de la competencia digital docente.

Entre las competencias que cualquier docente debe controlar y tener desarrollada, encontramos la llamada competencia digital docente (CDD). Su estudio y valoración ha sido objeto de numerosos estudios en los últimos años. Y su importancia y necesidad ha sido crucial en estos últimos tiempos tan convulsos, donde la pandemia de la COVID-19 obligó a adoptar una modalidad de enseñanza-aprendizaje, eminentemente online y de ahí la necesidad de dominar tanto docentes como discentes, las tecnologías digitales.

Encontrar una única definición de esta competencia es difícil, pues son muchas las definiciones que podemos encontrar en la literatura. Exponemos aquí algunas, sin querer incidir en un análisis pormenorizado de las diferencias o matices que cada una de ellas aporta. Una de las primeras definiciones de la CDD se dio en Estados Unidos en 1997. Fue Gilster (1997) quien la definición como aquella habilidad que nos hace capaces de entender y usar la información en múltiples formatos y desde un gran número de fuentes cuando esta es presentada a través de ordenadores. Pero, posteriormente Bawden (2008) la reformularía y ampliaría, contemplando las habilidades, competencias y actitudes que la componen:

- construir el conocimiento a través de diversas fuentes
- analizar críticamente y refutar la información extraída
- leer y entender material dinámico y no sólo secuencial
- tomar conciencia del valor de las herramientas tradicionales
- conocer la importancia de las redes de personas para el asesoramiento y la ayuda
- utilizar filtros para gestionar la información
- publicar y comunicar información de manera sencilla y habitual

En España, también se han dado diversas definiciones, así, Álvarez-Herrero (2014) la define como:

> *un proceso de aprendizaje permanente que nos capacita para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la creación, acceso, análisis, administración, integración, evaluación y comunicación de la información, con el claro objetivo de resolver problemas y situaciones en nuestra sociedad digital sometida a un cambio constante. (p. 35)*

Castañeda et al. (2018) hablan de que se trata de "una competencia docente para el mundo digital entendida como holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo". Touron et al. (2018) la definen como: "el conjunto de capacidades y habilidades que nos lleven a incorporar y usar adecuadamente las TIC como recurso metodológico convirtiéndose en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con una clara implicación didáctica".

Y podríamos seguir aportando definiciones tanto locales como internacionales, cada una con sus matices y sus aportaciones al significado del concepto. Esta es la primera evidencia de que no existe un consenso ni tan siquiera para aceptar una definición válida de la CDD aceptada por todos.

Otro aspecto de su caracterización en el que los diversos estudios e investigaciones dentro del ámbito español sobre el concepto de la CDD no se ponen de acuerdo, es en sus dimensiones, áreas, componentes o también hay quien las llama alfabetizaciones. Si bien las más aceptadas son las actualmente presentes en el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) (INTEF, 2017):

- Información y alfabetización informacional
- Comunicación y colaboración
- Creación de contenidos digitales
- Seguridad
- Resolución de problemas

Hay otros autores que proponen otras dimensiones o áreas, y así por ejemplo Lázaro-Cantabrana et al. (2018), proponen estas cuatro dimensiones:

- Didáctica, curricular y metodológica
- Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales
- Relacional, ética y seguridad
- Personal y profesional

Se habla de que próximamente, el Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) va a presentar un nuevo marco común de la CDD, que presentará unas nuevas dimensiones que vienen tomadas de las promulgadas por el marco DigCompEdu Europeo (Caena y Redecker, 2019):

- Compromiso profesional
- Recursos Digitales
- Pedagogía Digital
- Evaluación y retroalimentación
- Empoderar a los estudiantes
- Facilitar la Competencia Digital de los Estudiantes

Y fijándonos en estas tres últimas referencias, tampoco existe consenso en los niveles competenciales de desarrollo de la CDD. Mientras el MCCDD habla de 6 niveles progresivos; A1 y A2 (Nivel básico), B1 y B2 (Nivel intermedio) y C1 y C2 (Nivel avanzado); Lázaro-Cantabrana et al. (2018) hablan de cuatro niveles: N1 (Nivel Principiante), N2 (Nivel Medio), N3 (Nivel experto) y N4 (Nivel transformador); y Caena y Redecker (2019) hablan de seis, similares a los del MCCDD pero rebautizados como: A1 (Novato), A2 (Explorador), B1 (Integrador), B2 (Experto), C1 (Líder) y C2 (Pionero), y atendiendo tal y como hemos visto a dimensiones completamente diferentes a las del MCCDD.

Vemos, que, sin profundizar demasiado en el concepto, encontramos tanto definiciones, dimensiones, así como niveles competenciales, distintos allá donde busquemos (Jiménez et al., 2021). Por no hablar de lo que podríamos encontrar si indagamos en los diferentes modelos y marcos competenciales que han elaborado algunas de las comunidades autónomas. Ahí, el número de divergencias entre un modelo y otro, empieza a crecer exponencialmente.

2. Formación y desarrollo de la competencia digital docente.

En la formación inicial de los docentes, son las universidades las encargadas de velar por el desarrollo de aquellas competencias profesionales que en un futuro van a necesitar para desempeñar su tarea en la enseñanza. Y en la formación continua, bien son las administraciones educativas a través de los centros de profesores en el caso de los centros públicos, bien son las propias instituciones educativas en el caso de centros concertados y privados.

Sería lógico pensar que debería de existir un plan de formación tanto en las enseñanzas universitarias conducentes a la formación de futuros docentes, como en los docentes en activo; capaz de desarrollar en estos, las competencias profesionales básicas para su desempeño. Y más concretamente, si prestamos atención a la formación para el desarrollo de la CDD, se constata, que no existe ningún plan consensuado a nivel estatal, y es cada universidad quien, en su plan de estudios de los diferentes grados, contempla o no formación en tecnologías digitales de los futuros docentes. Eso hace que encontremos universidades que no dedican ni un solo crédito del plan de estudios de los grados de Magisterio, y otras que dedican hasta un máximo de 12 créditos de los 240 que poseen estos grados (Fraile et al., 2021; Roblizo y Cózar, 2015). Todo ello origina que los futuros docentes salgan preparados de forma diferente atendiendo a la universidad donde se hayan formado.

Algo similar ocurre con los docentes en activo. No existe ningún plan de formación obligatorio, ni estatal ni autonómico que vele por el desarrollo de la CDD. Las acciones que se producen desde los centros de profesores o desde las instituciones educativas suelen tener carácter voluntario y obedecen a los intereses y necesidades de formación manifestadas por los docentes en activo. En muchas ocasiones, y hace un tiempo, las formaciones dirigidas a desarrollar la CDD tenían mucho que ver con el aprendizaje del manejo de herramientas y recursos digitales, pero poco con una adecuación pedagógica de los mismos (Cabero y Martínez, 2019; Hernández et al., 2018). Es decir, se enseñaba en estas formaciones mucha tecnología, pero poca metodología. Y con el tiempo, estas formaciones fueron perdiendo interés entre los docentes, quienes buscaban otro tipo de formaciones, más dirigidas a aquellas metodologías que estaban más de moda en cada momento (Álvarez-Herrero, 2020). Eso hizo que la formación en TIC pasase de estar de moda entre el profesorado en activo, a caer a casi el olvido frente a otras temáticas más necesarias en esos momentos. Pero con la llegada de la pandemia, se ha visto que la CDD estaba muy sobrevalorada, y la CDD estimada por los docentes antes de la llegada del coronavirus, estaba muy por encima de la que realmente se tenía (Álvarez et al., 2021; Ferrada-Bustamante et al., 2021). Ello originó no pocas dificultades a la hora de normalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento, especialmente, pero también supuso por un lado una mejora de su CDD y por otro, el que la formación en TIC vuelva a estar entre las más demandadas por el docente en activo en la actualidad (Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega, 2021). Todo esto, aunque pueda parecer un avance y un éxito, debe tomarse con cautela, pues la formación en TIC y con ello el desarrollo de la CDD, se está haciendo de una forma desordenada, sin gestionar qué, cómo, con quien, a quien, y porqué se forma. Y, por tanto, si antes hablábamos de la dispersión y disparidad de desarrollo competencial entre los futuros docentes; tampoco podemos alegrarnos de los docentes en activo, pues también vamos a encontrar mucha variedad y caos en el desarrollo de su CDD.

Urge por tanto poner también sobre la mesa un criterio común, tanto en los planes de estudios de los grados conducentes a la formación de maestros como en los planes de formación de los docentes en activo, para que genere un desarrollo común en ser competenciales digitalmente.

3. Evaluación de la competencia digital docente.

Todo lo hasta aquí planteado no tendría sentido si no se produce una evaluación de la CDD. Es decir, se debe valorar y regular como de desarrollada tiene un docente su CDD, para de esta forma llevar un seguimiento, una inquietud por querer estar formado y que dicha formación perdure a lo largo de toda la vida. Sirve también para conocer como de competente es el claustro docente, pues esta medida nos ayudará también a comprender lo formado y competente que saldrá el alumnado al terminar sus estudios. Un docente competente digitalmente, influirá, formará y empoderará a su alumnado para que también lo sea. Es decir, la competencia digital del discente depende muy estrechamente de la CDD.

Para conocer el grado de competente digitalmente que es un docente, también se han dado en los últimos años muchos estudios tratando de aportar una visión global de como de competente es el docente español. Pero nuevamente, no se ha dado un criterio común, ni un instrumento o forma de valorar única, que permita tener una visión homogénea de cómo se encuentra el grado de CDD en este país. Partimos de la base de que, a la hora de valorar la CDD, se hace desde diferentes definiciones, dimensiones y hasta niveles de competencia, tal y como ya hemos visto. Pero, además, se da la circunstancia de que se hace a través de distintos y variados instrumentos, y en la mayoría de las ocasiones (Girón et al., 2019; Pinto-Santos et al., 2020), averiguando el grado de autopercepción de la CDD que tienen los propios docentes, en vez de valorar la CDD real que poseen.

En muchas ocasiones cuando se pregunta a través de un test o de una rúbrica sobre el nivel autopercibido de una serie de criterios a cumplir para ser competente digitalmente, los docentes se dejan llevar por realizar contestaciones que están muy por encima de lo que realmente saben o creen conocer.

Así, por ejemplo, son muchos los estudios e investigaciones que con la idea de obtener un valor del nivel de competencia digital que poseen los docentes, recurren a todo tipo de cuestionarios, unos más elaborados que otros; pero todos ellos atendiendo a la autopercepción (Cabero et al., 2020; González, 2021; Tourón et al., 2018)

Otros estudios recurren a rúbricas que el docente utiliza para llegar a un resultado que le dirá lo competente digitalmente que es (Lázaro-Cantabrana et al., 2018; Pinto-Santos y Pérez, 2022).

También los resultados que se han obtenido son de lo más variados e incluso a veces contradictorios. Pues si bien en muchos de ellos se habla de que el docente español es competente digitalmente, también se afirma que requiere seguir formándose para alcanzar un nivel de competencia suficiente para poder desempeñar su profesión (González, 2021; Moreno et al., 2018).

Estos instrumentos que se utilizan para tratar de averiguar el grado de CDD, deberían también estar sometidos a revisión continua, pues en muchas ocasiones se utilizan cuestionarios, por ejemplo, que han sido validados en un momento, y estos cuestionarios, atendiendo a lo rápido que la tecnología progresa y cambia, deberían de ser revisados y vueltos a validar si se quieren volver a utilizar.

Por todo ello, también en la evaluación de la CDD cabe tener una reflexión y ver de que manera se podría realizar de una forma más homogénea, conjunta, y que a la vez fuese eficaz, y tuviese en cuenta una revisión y renovación constante de los instrumentos y los criterios de evaluación.

4. Reflexiones y conclusiones finales.

Ante todo lo hasta aquí expuesto, hace falta regular y consensuar todo lo concerniente a la CDD. Al igual que ya existe en Europa, o sin ir más lejos, aquí en España, una regulación y un consenso en el apartado de conocimiento y dominio de lenguas extranjeras, con el pasaporte de idiomas y los niveles de idiomas establecidos internacionalmente; debería de darse con el concepto de CDD.

Así, se debe clarificar y unificar el concepto de la propia CDD, que exista una sola definición, con unas dimensiones reconocidas por todos, y unos mismos niveles competenciales. Solo de esta manera, estaremos hablando de lo mismo con los mismos términos, y seremos capaces de entendernos, de generar sinergias entre docentes, independientemente de la comunidad autónoma de la que sean, o hasta incluso de la etapa educativa que sean. Se será competente digitalmente o no se será, y si lo es será con unos criterios que serán los mismos, vaya donde vaya. De esta forma también estaremos favoreciendo que el alumnado salga de las escuelas y universidades siendo competente digitalmente.

También urge establecer planes de estudios consensuados en cuanto a la formación en tecnologías digitales de los futuros docentes. No podemos seguir encontrando universidades de una misma comunidad autónoma, donde unas sí trabajan las TIC con su alumnado, y otras en las que no las ven para nada. E igualmente debe ocurrir con los planes de formación de los docentes en activo. Deben diseñarse y llevarse a la práctica, planes de formación docente que incluyan las TIC y que permitan el desarrollo de los docentes en competencia digital. Una formación de calidad que contemple la simbiosis entre tecnología y metodología, que no se centre únicamente en el uso y manejo de una herramienta digital, sino que lo haga viendo las posibilidades de implementación en las aulas para que resulte provechosa o aportando un valor añadido al aprendizaje, fusionándose con la metodología utilizada. Estos planes de formación exigirán que periódicamente sean revisados y actualizados, atendiendo a los cambios e innovaciones que las tecnologías, las metodologías y la sociedad vayan incorporando.

Por último, también es deseable que se llegue a un proceso de evaluación de la CDD que sea único y consensuado. Que se deba a uno o varios instrumentos, pero que estén validados y aceptados por todos. Pero sobretodo, que aporten información real, es decir que nos den una valoración del grado real de CDD y no de la autopercibida. De esta manera, poseer un nivel competencial, por ejemplo, B2, significará lo mismo, vaya el docente donde vaya, pues se habrá obtenido atendiendo a unos mismos criterios de evaluación. Así mismo, también será obligatorio revisar estos instrumentos y los criterios de evaluación, de forma regular e ir introduciendo en ellos los cambios pertinentes.

Es una tarea difícil, pero a la que no se debe renunciar, y sí apostar por que algún día se de un consenso, una postura común y una regulación aceptada por todos, de la CDD.

Referencias bibliográficas.

Álvarez-Herrero, J. F. (2014). *La alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria del estado español*. [Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili]. TDX-Tesis Doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/285937

Álvarez-Herrero, J. F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, *71*, 1-15. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1567

Álvarez-Herrero, J. F. y Hernández-Ortega, J. (2021). Percepción del docente de Educación Secundaria español sobre la necesidad de una formación en TIC a consecuencia de la COVID-19. En L. Vega-Caro, A. Vico y D. Recio (Eds.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 215-236). Dykinson.

Álvarez Núñez, Q., López Gómez, S., Parada Gañete, A., y Gonçalves, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.470831

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear & M. Knobel, *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17-32). International Academic Press.

Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(3), 247-268. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421

Cabero, J., Barroso, J. M., Rodríguez, M. R., y Palacios, A. D. P. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta, 49*(4), 363-372. https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.363-372

Caena, F. y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education, 54*(3), 356-369. https://doi.org/10.1111/ejed.12345

Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, *56*, 2-20. https://doi.org/10.6018/red/56/6

Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, *6*, 144-168. http://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715

Fraile, B. M., Parra-Nieto, G., y Rubio-Muñoz, F. J. (2021). Pasado, presente y futuro de la formación de maestros en España. *Cadernos de Pesquisa*, *51*. https://doi.org/10.1590/198053148591

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer.

Girón, V., Cózar, R., y González-Calero, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 193–218. https://doi.org/10.6018/reifop.373421

González, M. (2021). *La evaluación de la competencia digital docente: análisis de contenido de publicaciones científicas*. [Tesis doctoral, Universidad de Cantabria] UCrea-Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. http://hdl.handle.net/10902/23407

Hernández, R. M., Orrego, R., y Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones, 6*(2), 671-685. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente* – Septiembre 2017. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Jiménez, D., Muñoz, P., y Sánchez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, *10*, 105–120. https://doi.org/10.6018/riite.472351

Lázaro-Cantabrana, J. L., Gisbert-Cervera, M., y Silva-Quiroz, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, *63*, 1-14 (378). https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091

Moreno, M. D., Gabarda, V., y Rodríguez, A. M. R. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado,* *22*(3), 253-270. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001

Pinto-Santos, A. R., y Pérez, A. (2022). Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación a Distancia (RED), 22*(69). https://doi.org/10.6018/red.493551

Pinto-Santos, A. R., Pérez, A., y Darder, A. (2020). Autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Revista Espacios, 41*(18).

Roblizo, M. J., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-BIT. Revista de medios y educación*, *47*, 23-39. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02

Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía, 76*(269), 25-54. https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02

Propuesta práctica: educación emocional en la ESO.

Irene Ruiz García. (España).

1. Características del programa.

El ámbito de aplicación de la propuesta son los centros de educación secundaria, concretamente en los cursos de 1º a 4º de ESO, así como los programas de atención a la diversidad que acojan alumnado de estas edades (12-16 años).

El taller se integra dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Igualdad y Convivencia (PIC) de los centros, convirtiéndose en una herramienta de mejora del clima de convivencia, mediante el incremento de las habilidades emocionales y comunicativas, que aporten en la gestión de los conflictos. Es importante mencionar que todas las actividades son inclusivas y están diseñadas con perspectiva de género, y pueden ser adaptadas con facilidad a la diversidad de necesidades educativas del aula.

1.1. Objetivos

Los objetivos generales y específicos que se plantean alcanzar son:

- 1) Mejorar las dinámicas relacionales del alumnado en el aula
  - 1. a. Ofrecer conocimientos teórico-prácticos sobre los diferentes estilos comunicativos existentes.
  - 1. b. Dotar de herramientas para la detección y gestión de conflictos derivados de las relaciones interpersonales.
- 2) Incrementar el conocimiento de las propias emociones en el alumnado.
  - 2. a. Ofrecer conocimientos teórico-prácticos sobre los posibles estados emocionales que pueden manifestarse en el ser humano.
  - 2. b. Aprender a identificar los niveles en que se manifiestan las emociones: fisiológico, cognitivo y conductual.
- 3) Fomentar la autoestima y un autoconcepto positivo en el alumnado.
  - 3. a. Poner en valor las potencialidades y características positivas del alumnado.
  - 3. b. Crear un espacio de interacciones positivas entre los/as participantes del taller.

1.2. Competencias.

Las competencias clave recogidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que se esperan incrementar a través de las sesiones son:

- Competencia en comunicación lingüística. Dentro de ella se mejorarán los aspectos:
  - Saber: La diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto; Las principales características de los distintos estilos y registros de la lengua

  - Saber hacer: Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas; Escuchar con atención e interés controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación.
  - Saber ser: Estar dispuesto/a al diálogo crítico y constructivo; Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia; Tener interés por la interacción con los/as demás; Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas.
- Competencia en valores sociales y cívicos. Dentro de ella se mejorarán los aspectos:
  - Saber: Comprender códigos de conducta aceptados en la sociedad.
  - Saber hacer: Saber comunicarse de manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia; Manifestar solidaridad e interés por resolver problemas; Participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad.
  - Saber ser: Tener disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias; Respetar los derechos humanos.

2. Metodología.

La metodología será eminentemente participativa, mediante dinámicas grupales, de modo que se propicie una implicación activa de todos los agentes implicados en la misma (adolescentes participantes, tutora/tutor del curso y otro profesorado interesado). Esta perspectiva metodológica se asienta sobre una concepción del proceso de aprendizaje como una experiencia dialógica, donde, "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 2015, p.82).

Se realizará una tarea inicial de activación del interés y curiosidad por el taller que va a ser impartido, en forma de lluvia de ideas inicial. Esta actividad también tiene por objetivo generar un clima favorecedor de la comunicación y la escucha entre los participantes, cuestión que es de particular importancia dado el contenido del taller a impartir, la educación emocional. Así pues, se parte de las aportaciones, experiencias y conocimientos del alumnado para el desarrollo de las sesiones, adaptándose éstas de forma flexible a las necesidades, conocimientos y preferencias del grupo.

Otra de las premisas básicas de la metodología es el principio de flexibilidad. Pese a que manejamos una programación de actividades, tratamos de estar continuamente permeables a posibles cambios que se planteen en el transcurso de la sesión, bien sean derivados de preferencias expresas por parte de los adolescentes o porque la persona que imparte el taller considere que es necesario reconducir las actividades.

En lo referido a los tiempos, también se favorecerá la flexibilidad, de modo que si una actividad está funcionando bien, podría dilatarse en el tiempo que previamente habíamos planificado.

3. Recursos.

Los recursos materiales necesarios para la dinamización del taller son:

- Pizarra y tiza, nos servirá para apoyar visualmente las explicaciones que se ofrecen y para anotar las aportaciones del alumnado (lluvia de ideas...).
- Pósits para la dinámica grupal de autoestima y autoconcepto.
- Fotocopias de un texto para su lectura compartida en voz alta.
- Fotocopias de frases para dinámica "El teléfono roto".
- Folios y bolígrafos para la actividad de "El Espejo".

- Proyector y vídeo lenguaje no verbal (https://www.youtube.com/watch?v=zefGgdZ24Gg).

4. Temporalización de las sesiones: contenidos y actividades.

La propuesta se desarrolla en 2 sesiones de 55 minutos cada una. La estructura de las sesiones se divide en una presentación del tema, exploración de conocimientos previos del alumnado, repaso del contenido de la sesión anterior (en la 2ª), y una secuencia de explicación teórica y dinámica que la ejemplifica, que se repite varias veces; por último las conclusiones y cierre del taller. A continuación detallaré los contenidos y actividades que se trabajan en ellas:

Sesión 1.
Contenidos.

En esta sesión se tratará a nivel teórico-práctico los siguientes contenidos:

- Educación emocional: ¿Qué es? Explicación de conceptos clave: emociones/sentimientos, tipos de emociones, identificadores de cada emoción.
- La comunicación: 1. Tipos de comunicación: verbal y no verbal. 2. Estilos de comunicación: asertivo, pasivo, agresivo
- Aplicación de técnicas de gestión del conflicto: el rumor en el aula

Actividades.

Actividad 1.

- Nombre: ¿Qué es la educación emocional?
- Desarrollo: Se hace una lluvia de ideas sobre qué es la educación emocional y se anota en la pizarra los conceptos (se elige a varios/as alumnos/as para que anoten). El profesor/a ayuda a guiar y reflexionar sobre las ideas que ha aportado el grupo, y da una explicación sobre las mismas. Las preguntas que se hacen son: ¿Qué es la educación emocional? ¿qué emociones conocen? ¿cómo reconocen o sienten esas emociones (componente conductual, cognitivo y fisiológico)?
- Objetivos específicos: 2a, 2b
- Recursos: Pizarra y tiza

Actividad 2

- Nombre: La comunicación
- Desarrollo: Visionado de un corto de animación sin diálogo (https://www.youtube.com/watch?v=zefGgdZ24Gg). El profesor/a introduce el concepto de comunicación, en concreto verbal y no verbal y les pide ejemplos del vídeo. Lluvia de ideas de la comunicación que hay en el vídeo, el profesor/a anima a la reflexión sobre qué indicadores les hace interpretar la comunicación del personaje (qué siente, qué piensa, qué quiere…), y porqué lo saben.
- Objetivos específicos: 1a
- Recursos: Pizarra y tiza

Actividad 3

- Nombre: El Espejo
- Desarrollo: Se colocan por parejas, y dibujamos una figura en la pizarra. Uno de los miembros estará de espaldas a la pizarra y el otro de frente a ella. La persona que esté frente a la pizarra describirá el dibujo a su pareja para que éste/a lo

reproduzca, simplemente con las indicaciones que recibe, sin poder mirar el dibujo.

Cuando toda la clase haya acabado los dibujos pueden mirar la pizarra y deben comparar el modelo y su producción. Se hace una puesta en común sobre los resultados y porqué piensan que la figura se parece o no a la del modelo. Se les pregunta cómo ha sido su comunicación y cómo ello ha repercutido de forma positiva o negativa en el resultado del dibujo, y en cómo se han sentido (emociones positivas/negativas).

Una vez terminado esto, el profesor/a explica los tres estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo, y reflexiona sobre cuál es el más adecuado, conectándolo con lo sucedido en el ejercicio y las emociones que han sentido. Se propone como herramienta de gestión de conflictos el estilo de comunicación asertivo al alumnado.

- Objetivos: 1a, 1b
- Recursos: Pizarra y tiza, folios y bolígrafos

Actividad 4

- Nombre: El teléfono roto
- Desarrollo: En grupos de 5-6 personas, una persona es la encargada de leer una frase, como máximo dos veces, y se la dice al oído a la persona de su derecha, sin que el resto la escuchen. La persona que recibe el mensaje lo transmite del mismo modo a la persona de su derecha y así sucesivamente hasta llegar al último miembro, que se encargará de anotar la frase que le ha llegado. Se reparten dos frases por grupo y cuando todos los grupos han acabado, se lee en voz alta la frase original y seguidamente cada grupo dice la frase final.

Se reflexiona sobre el origen de los conflictos que surgen en las comunicaciones y cómo evitarlos, se da la alternativa correcta al rumor, para evitar malosentendidos.

- Objetivo: 1a, 1b
- Recursos: Fotocopias de las frases
- Frases:
  - Estudios estadísticos nos indican que los jóvenes comen más percebes que los ancianos."
  - Hay una forma infalible para saber si un político miente: mirarle los labios, si los está moviendo, está mintiendo.
  - Sólo dejaré de amarte cuando un pintor logre dibujar en su tela el sonido de una lágrima.
  - Las inundaciones no se producen porque los ríos crecen, sino porque el país se hunde.
  - Que simple es complicar lo insignificante y que insignificante es lo complicado cuando se simplifica.
  - El mundo se está quedando sin genios: Einstein se murió, Beethoven se quedó sordo... y a mí me duele la cabeza.
  - Cuando uno ve lo que han hecho las palomas sobre este banco, da gracias a Dios por no haber dado alas a las vacas.

Sesión 2

Contenidos

En esta sesión se tratarán a nivel teórico-práctico los siguientes contenidos:

- Las 7 emociones básicas
- Los niveles de concreción de las emociones: fisiológico, cognitivo y conductual
- Autoconcepto

- Autoestima
- Técnicas de gestión de las emociones

Actividades.

Actividad 5

- Nombre: Los 3 filtros del rumor
- Desarrollo: Pedimos a una persona de la clase que lea en voz alta la historia que le entregamos. Al finalizarla se hace una reflexión y debate con el grupo sobre qué quiere decir el texto. Reflexionar sobre los conflictos que surgen en las comunicaciones y ofrecer herramientas para evitarlos. Se conecta con lo aprendido en la sesión 1.
- Objetivo: 1a, 1b
- Recursos: Texto impreso
- Historia:
  - Un discípulo llegó muy agitado a la casa de Sócrates y empezó a hablar de esta manera:
  - "¡Maestro! Quiero contarte cómo un amigo tuyo estuvo hablando de ti con malevolencia…"
  - Sócrates lo interrumpió diciendo: -"¡Espera! ¿Ya hiciste pasar a través de los Tres Filtros lo que me vas a decir?
  - "¿Los Tres Filtros…?"
  - "Sí" – replicó Sócrates. El primer filtro es la VERDAD. –"¿Ya examinaste cuidadosamente si lo que me quieres decir es verdadero en todos sus puntos?"
  - "No… lo oí decir a unos vecinos…"
  - -"Pero al menos lo habrás hecho pasar por el segundo Filtro, que es la BONDAD: ¿Lo que me quieres decir es por lo menos bueno?"
  - "No, en realidad no… al contrario…"
  - "¡Ah!" – interrumpió Sócrates.- "Entonces vamos a la último Filtro. ¿Es NECESARIO que me cuentes eso?"
  - "Para ser sincero, no…. Necesario no es."
  - "Entonces -sonrió el sabio- Si no es verdadero, ni bueno, ni necesario… sepultemos en el olvido…"

Actividad 6

- Nombre: La tribu
- Desarrollo: Toda la clase se levanta y se pega un posit en la espalda, caminando por el aula se escribe una palabra o breve frase en los posits del resto que sea positiva sobre su persona. Tras 10-15 minutos se sientan y leen para sí mismo/as lo que le han escrito. Si alguien quiere puede compartir en voz alta y sino se lanzan preguntas genéricas ¿cómo os habéis sentido?¿os ha sorprendido?¿se corresponde con lo que pensáis de vosotros/as?
- Objetivos: 3a, 3b
- Recursos: Posits y bolígrafos

Actividad 7

- Nombre: Lluvia de ideas final
- Desarrollo: Se pedirá que en grupos de 4-5 personas anoten sus respuestas a unas preguntas, y un/a portavoz del grupo las compartirá al aula. Las preguntas serán

(pueden modificarse/incluirse otras): ¿Cuántas emociones conoces? Di 3 indicadores de la emoción alegría. ¿Qué estilo de comunicación te parece mejor para resolver un conflicto y por qué? Pon un ejemplo de una situación en que una persona sea asertiva.
- Objetivos: 2a, 3a, 3b
- Recursos: pizarra, tiza, cuestionarios y bolígrafos

Actividad 8

- Nombre: cuestionario individual de evaluación
- Desarrollo: se administra el cuestionario de evaluación del taller
- Objetivos: evaluar la utilidad del taller y aplicar mejoras en futuros talleres
- Recursos: cuestionario

5. Evaluación e indicadores de logro.

El objetivo de la evaluación que planteamos reside en valorar la eficacia del taller y detectar posibles estrategias de mejora en el futuro. Así, se plantea una evaluación formativa y una final. Respecto a la formativa o continua la evaluación tiene lugar durante la aplicación del propio taller, al final de la primera sesión generaremos un espacio de conversación y puesta en común con los participantes del taller, donde se les preguntará sobre su nivel de satisfacción con las actividades realizadas y el grado de cumplimiento de sus expectativas. También se les preguntará sobre la percepción que tienen sobre su proceso de aprendizaje a lo largo del taller y sus visiones sobre la utilidad de los conocimientos impartidos, con preguntas como "¿Os han parecido adecuadas las dinámicas que hemos planteado? ¿Os parece interesante la temática? ¿Pensáis que lo que hemos hablado os puede servir para algo en vuestra vida cotidiana? ¿Se os ocurre alguna idea para mejorar?" Este momento comunicativo sirve como instrumento de recogida de información cualitativa para realizar una pequeña evaluación formativa o de proceso del transcurso del taller.

En cuanto a la evaluación final, pretende medir el nivel de consecución de los objetivos del taller y el grado de adquisición de conocimientos nuevos por parte del alumnado. Para ello, se diseña un instrumento de recogida de datos consistente en un cuestionario de respuesta cerrada múltiple con tres alternativas, que se adjunta al final del apartado. Dicho cuestionario se suministrará al alumnado participante al finalizar la última sesión del taller.

Los indicadores de logro que se han usado como base para el diseño del cuestionario son los siguientes:

- El alumnado ha adquirido conocimientos teórico-prácticos sobre los diferentes estilos comunicativos existentes
- Se ha dotado al alumnado participante de herramientas para la detección y gestión de conflictos derivados de las relaciones interpersonales
- El alumnado ha ampliado sus conocimientos teórico-prácticos sobre los posibles estados emocionales que pueden manifestarse en el ser humano
- El alumnado ha aprendido a identificar los niveles en que se manifiestan las emociones: fisiológico, cognitivo y conductual
- El alumnado participante conoce distintas técnicas de gestión de las emociones
- Se ha conseguido poner en valor las potencialidades y características positivas del alumnado
- Se ha conseguido crear un espacio de interacciones positivas entre los/as participantes del taller

A continuación, presento el cuestionario que se administrará:

Cuestionario de evaluación "Taller de educación emocional" para ESO

1. ¿Cuáles son los tres estilos comunicativos?
   - a. Asertivo, verbal y agresivo
   - b. Asertivo, pasivo y no verbal
   - c. Asertivo, pasivo y agresivo

2. ¿Qué tres filtros podemos aplicar a un mensaje para evitar conflictos en la comunicación?
   - a. Bueno, verdadero y positivo
   - b. Bueno, verdadero y necesario
   - c. Verdadero, eficaz y bueno

3. ¿Cuáles son las seis emociones básicas del ser humano?
   - a. Alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa
   - b. Alegría, tristeza, ira, miedo, asco y ansiedad
   - c. Alegría, tristeza, ira, miedo, asertividad y sorpresa

4. ¿A través de qué tres niveles podemos identificar un estado emocional?
   - a. Cognitivo, agresivo y pensamiento
   - b. Pensamiento, cognitivo y conductual
   - c. Cognitivo, fisiológico y conductual

5. Señala la opción que se corresponde con técnicas de gestión emocional:
   - a. Autoestima y asertividad
   - b. Mindfullness, diario, silla vacía
   - c. Agresividad y lenguaje no verbal

6. ¿Crees que la dinámica de los posits te ha servido para tener una mejor valoración de ti mismo/a?
   - a. Sí
   - b. No
   - c. No lo sé

7. ¿Crees que se ha creado un buen clima en la clase en las sesiones del taller?
   - a. Sí
   - b. No
   - c. A veces

Referencias bibliográficas.

Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia. Ed. S.XXI ARGENTINA.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/con «BOE» núm. 25, de 29/01/2015

Torrego, J.C., Aguado, J.C., et al (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó, 2006

"MIMOS", una experiencia de masaje entre iguales en un aula de Educación Infantil para cuidarse.

Cristina Rodríguez Morante. Universidad de Valladolid (España).

1. Introducción.

La etapa de educación infantil aborda un momento crítico del desarrollo (Nielsen et al., 2020) ya que es un periodo de grandes cambios físicos, cognitivos, verbales, motrices y afectivos. Desde la legislación siempre se ha señalado como objetivo general la formación integral del alumnado, lo que implica la atención a todas las dimensiones de la persona, sin embargo, el día a día escolar en muchas ocasiones sufre un conflicto de intereses. En lo teórico se expresa la necesidad de atender al cuerpo y lo emocional para un óptimo desarrollo, sin embargo, en lo práctico la escuela sigue arrastrando dinámicas en las que la motricidad es castigada (Arufe, 2020) priorizándose los aprendizajes cognitivos y verbales.

El comienzo de la escolarización en el segundo ciclo de la etapa (3-6 años) se caracteriza por ser un punto de inflexión en las vidas de los infantes, para una gran mayoría es el primer contacto con un entorno que no es el familiar y para el resto si acudieron a una escuela infantil implica un cambio de espacio físico, de rutinas cuando su desarrollo cognitivo y afectivo aún no puede regular las emociones. El agrupamiento del alumnado por edades supone un hándicap ya que se les asigna aula sin la existencia de vínculos previos (Biscarri, 1989 citado en Camps, 2019) y en un entorno desconocido. Por ello el comienzo de este ciclo supone para el alumnado, los docentes y familias, un momento de incertidumbre que conlleva estrés. Las investigaciones señalan que los estados alterados suponen un incremento del cortisol, hecho que "estaba correlacionado con una merma en el aprendizaje y la memoria, así como también con los problemas de atención" (Hannaford, 2008, p.200).

Esta etapa de la vida es importante porque sus logros resultan básicos para seguir aprendiendo (Ortega et al. 2014) lo que conlleva que el aula necesita dar respuesta a esta situación de estrés para asegurar la variedad de aprendizajes, poner el foco en el bienestar infantil se convierte en objetivo básico. Según señala Camps (2019) hacer del aula un espacio seguro precisa de la apuesta por una ética del cuidado de los demás y del respeto a los ritmos individuales, ambos aspectos los considera fundamentos de un clima social positivo.

Atender al estrés infantil implica procurar cuidado sabiendo que el bienestar pasa por tener en cuenta dos aspectos: por un lado, que "los niños necesitan un sentido de pertenencia y seguridad antes de que puedan comenzar a aprender (Maslow,1943 y Bowlby,1956 citados en Barlow 2015); por otro no olvidar que la entrada en la escuela supone formar parte de un grupo social diverso muy diferente al de procedencia. Por tanto es importante plantearse cómo conseguir cubrir ambas necesidades, seguridad individual y pertenencia al grupo.

En el entorno escolar será la construcción de un clima de aula positivo lo que facilite el sentido de pertenencia, la elaboración de una identidad social, el compromiso y la participación (Evans

et al. 2009; Camps, 2019). La relación demostrada entre el rendimiento escolar y el clima de aula, justifica programar actividades y momentos para mitigar el estrés no limitándose a los comienzos de la etapa sino como una constante diaria en todo el ciclo.

Considerando que el clima de aula es un concepto subjetivo (Fierro et. Al. 2021) muy condicionado por las vivencias y percepciones de las personas que componen el grupo-clase así como por los espacios donde ocurren. Fijándonos en el elemento personal del concepto Cassaus (2008) diferencia tres variables: el vínculo profesor-alumno, el vínculo entre alumnos y el clima que surge de ambas relaciones. Desde la consideración de esas variables, la formación de vínculos se puede considerar un instrumento clave para la construcción de un clima que fomente el aprendizaje, promueva buenas conductas, favorezca la autonomía y la motivación intrínseca (Evans et al. 2009). Perch (2013) en referencia a distintas investigaciones recoge que las relaciones que los niños establecen en sus primeros pasos escolares tienen un impacto en las actitudes del alumnado en el resto de su escolaridad, razón por la que resalta la importancia del bienestar social y emocional de los estudiantes.

La relación entre el contacto corporal y la formación del vínculo es irrefutable, lo afirman autores como Montagu (2014), Caplan (2008), Hannaford (2006), Schneider (2003). Vincularse de forma segura es la llave para abrirse al mundo, para facilitar este hecho es crucial atender la globalidad de las necesidades básicas (físicas, afectivas, sociales) que asegure la maduración y el abandono de la dependencia.

Para Knapp (2009) "la comunicación táctil es probablemente la forma de comunicación más básica y primitiva" (p.211). El alumnado dentro y fuera del aula se va a tocar en ocasiones con unas consecuencias agradables, en otras no como puede ser la lucha por un juguete con un manotazo, o un empujón para colocarse en la fila de salida. En estas edades el nivel de expresión oral, en ocasiones, no les permite decir lo que quieren o necesitan y recurren a lo corporal para manifestarse. Por ello, introducir el trabajo de "contacto corporal" de un modo sistemático será un instrumento útil para dotar de herramientas comunicativas, por un lado, y por otro va a ser un recurso con el que abordar el bienestar corporal gracias a la atención de las necesidades básicas.

Se presenta una propuesta práctica basada en programar una experiencia táctil reconfortante y respetuosa con las necesidades individuales. Partiendo de los toques incluidos en la práctica del masaje a niños/as por la Asociación Internacional de Masaje Infantil (IAIM) se diseñaron unas secuencias de contacto para llevar a cabo entre iguales en el aula. En ellas el maestro comienza siendo actor, va verbalizando qué hacer y mostrando cómo tocar mientras el alumnado imita tocando cada uno a su pareja, implica un tacto activo o pasivo según el momento. Todo ello encaminado a convertir el aula en un espacio familiar, seguro y acogedor donde el alumnado sepa que va a encontrar alguien que le cuida. De este modo llegar al aula cada día supondrá que pertenece a un grupo donde siempre hay alguien que le espera. Será la seguridad de sentirse cuidado la que permita abrirse al mundo, conocer y aprender de otros y con los otros.

Este modo de actuar, permitiendo en el aula el "tocar y ser tocado" entronca con los planteamientos teóricos de González (2007) que señala como "las caricias suaves y los contactos cutáneos mejoran el funcionamiento de casi todos los sistemas importantes, cambiando drásticamente los patrones de comportamiento, reduciendo los umbrales de miedo y excitación, y aumentando la mansedumbre, amigabilidad y audacia" (p.105).

En definitiva, la justificación básica para introducir el contacto corporal como un aprendizaje más es que responde a tres de los cuatro fundamentos que Siegel (2017, p.173) recoge como

necesarios para la vinculación: "…necesitamos ser vistos, sentirnos a salvo y que nos tranquilicen para poder sentirnos seguros". El cuerpo es considerado una llave para las relaciones interpersonales permitiendo ser y estar con otros para salir al mundo y aprenderlo.

2.Propuesta de intervención.

En este apartado recogemos detalladamente todos los elementos que componen una planificación de una práctica escolar, detallando en primer lugar el contexto en el que se llevó a cabo para ello hacemos mención a los antecedentes del programa así como al centro y características del grupo en que se desarrolló.

2.1 Contexto.

Durante los ciclos 2010/2013 y 2013/2016 se planificaron, desarrollaron e investigaron unas prácticas de contacto corporal entre iguales, denominada MIMOS con dos grupos de alumnos/as de 3-6 años. Resultado de ese proceso se creó un programa estructurado que es el que en esta comunicación se presenta.

La experiencia que presentamos fue llevada a cabo con un grupo de niños/as de un colegio público de la ciudad de Valladolid, durante el ciclo 2016/ 2019 desde el primer día de incorporación al centro escolar hasta su despedida. El grupo está compuesto por 21 alumnos/as distribuidos en 10 niñas y 11 niños. El grupo se vio afectado por cambios en cuanto a sus participantes a lo largo de los tres cursos, con altas y bajas. En el primer curso se incorpora un alumno en el comienzo del segundo trimestre, al ser derivado de otro colegio por sus dificultades de aprendizaje y comportamiento, a lo que hay que añadir su desconocimiento del idioma. En el segundo curso se dan de baja dos alumnos, un niño y una niña. Durante el último curso al grupo llegan dos alumnos refugiados en diferentes momentos, uno en el segundo trimestre que abandona el grupo meses después sin conocimiento del idioma, pero si escolarizado en su país, un segundo alumno llega en el último trimestre sin haber sido escolarizado nunca previamente lo que provoca adaptaciones en la vida diaria del aula.

El grupo-clase se caracteriza por una gran heterogeneidad en varios aspectos, muy patente en los comienzos respecto al nivel de desarrollo verbal y de autonomía que se fue atenuando. En aspectos como la implicación y asistencia si se mantuvo una gran diversidad de niveles por circunstancias étnicas y migratorias.

2.2. Programa de intervención.

En este apartado se recogen los elementos básicos de las prácticas corporales diseñadas y desarrolladas en el aula. Partiendo de los objetivos, a continuación, se hace un breve resumen de las tareas que a modo de rituales de "masaje" se realizan en los tres cursos, estos forman parte de una rutina más amplia que recogemos en una tabla con facilitar la comprensión situacional de las prácticas que se hacen en el aula.

En esa rutina diaria se creó una estructura de fases que abordan aspectos sociales (establecer parejas por si solos), de autonomía (recogida de materiales) y físico-afectivos. Los escolares se tocan entre sí guiados por la maestra que les da pautas centradas en el cuidado del otro y el respeto mutuo, priorizando los aspectos afectivos y comunicativos por encima de una técnica manual depurada, hasta lograr un desempeño autónomo donde la maestra solo reconduce si es necesario. El objeto pedagógico y de estudio es la creación de una dinámica de cuidado corporal y comunicación con los otros, por medio de una secuencia de toques ("pases" según el lenguaje del masaje) que dan recursos a los niños y niñas para saber tocar al otro/a de forma consentida.

2.2.1. Objetivos.

Los objetivos del programa entroncan con los propuestos en la legislación vigente relativos al conocimiento de uno mismos y de los otros, el aprendizaje de formas sociales de relación con los otros para formar parte de un grupo y la adquisición de formas de comunicación verbal y no verbal. Para esta práctica se concretan en los expuestos a continuación:

OBJETIVOS GENERALES
1.- Conocer y practicar modos de tocar al otro para proporcionar la atención y el cuidado, para facilitar el bienestar que favorezca la calma.
2.- Adquirir autonomía en la relación con el otro por medio del contacto corporal dado y recibido.
3.- Expresar las sensaciones propias y las emociones de modo verbal y no verbal, desarrollando actitudes de respeto hacia los comentarios ajenos.
4.- Desarrollar relaciones saludables por medio de la adecuación del comportamiento propio a las necesidades del otro.

Figura 1. Objetivos del programa.

2.2.2. Secuencia de propuestas a realizar.

A continuación recogemos brevemente la secuencia de rituales que se proponen al alumnado a lo largo del ciclo. Se comienza con una reunión con los padres, ya que el contacto corporal se utiliza desde el primer día de llegada a la escuela. Se utiliza un peluche de aula y uno que los niños traen de casa como mediador para toques puntuales, primero a modo de saludo/suave caricia, y se insiste en un trabajo previo en casa para que el niño/establezca una relación con su peluche.

MOMENTO	ACCIONES
FASE 0	Entrevista inicial padres e instrucciones de uso del peluche.
FASE 1	Primeras caricias con el peluche maestra-alumno/a; alumno/a-alumno/a. Introducción del ritual 1 con los peluches.
FASE 2	*Ritual 1:* Solicitar ser pareja. Contacto de la cara siguiendo pautas: lineal-circular; presión suave dedos-presión suave mano completa; lineal en la frente; círculos con dedos cuero cabelludo. Dar las gracias y/o valoración.
FASE 3	*Ritual 2:* Solicitar ser pareja. Contacto en la cabeza (uno sentado en silla el otro en el suelo con la cabeza hacia atrás): manos descansan sobre la cabeza, manos caen ambos lados; presión y soltar a ambos lados; círculos cuero cabelludo, manos descansan. Dar las gracias y/o valoración
FASE 4	*Ritual 3:* Solicitar pareja. Contacto en la espalda (uno sentado con la cabeza apoyada en la mesa compañero frente a él): manos descansan sobre los hombros; manos paralelas recorren espalda hacia abajo; manos se separan del centro hacia afuera; manos alternativas hacia arriba; manos descansan sobre dorsal sintiendo la respiración. Dar las gracias y/o valoración

Figura 2. Fases del desarrollo del programa, adaptables según evolución del grupo.

2.2.3. Estructura de la rutina diaria y sus intenciones educativas.

Tras los dos ciclos en los que se diseñó, desarrolló y replanificó prácticas hasta llegar al programa actual, se comprobó que existía una estructura en la rutina realizada y qué cada momento contenía unas intenciones educativas logradas gracias a la sistematización y

repetición de conductas. En la siguiente figura-esquema se explican las intenciones y lo que se sugiere que los/as alumnos/as hagan en cada momento.

NEGOCIACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE PAREJAS
Constituye los primeros momentos de la rutina, en ella se insta al alumnado a buscar con quién estar, dándole pautas en los primeros cursos sobre cómo pedir a alguien ser pareja. Desarrollar pautas verbales y no verbales basadas en el respeto: proximidad física sin invadir ni agarrar, preguntar ¿quieres estar conmigo? con tono sereno, expresión facial relajada. Este momento conlleva una respuesta del otro de aceptación o de negativa, y con ello da pie a tener que aprender a gestionar el rechazo del otro. Igualmente se aborda cómo responder al otro cuando no queremos su compañía sin ser agresivo. Recogida del material que se va a usar y búsqueda del lugar donde cada pareja va a trabajar.
CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE
En este momento central del trabajo diferenciamos varias fases, invariables a lo largo de los tres cursos que se pone en práctica: 1. Saludo y pedida de permiso: por medio de una canción ritual se informa al compañero que va a comenzar los toques, acabada la canción se pregunta al otro ¿estás listo/preparado? 2. Atención al otro: realización ordenada de toques siguiendo una pauta. A lo largo de los cursos se insta a realizarlos autónomamente en función de las peticiones del compañero que lo recibe. 3. Despedida y separación: con un gesto de manos que reposan sobre la zona tocada se indica simbólicamente que el ritual ha llegado a su fin, atención a la situación corporal del otro (respiración, gesto facial, postura) y retirada de las manos con proximidad corporal. 4. Intercambio de roles: quien ha recibido el contacto del compañero para a ser el dador de este, comienzo del ciclo por el punto 1 de nuevo.
AGRADECIMIENTO Y RECOGIDA
Una vez finalizado el ritual de contacto se propone al alumnado "dar gracias, si te has sentido cuidado y/o querido", las formas son abiertas: abrazo, verbal, beso, apretón de manos y en ocasiones se combinan. También se contempla que la forma de ser tocado no haya producido bienestar, y se dan fórmulas para poder expresar al otro "no me ha gustado porque…". Entendiendo que es un modo de explicar al otro las cosas a mejorar para próximas veces. Recogida del material utilizado.

Figura 3.

3. Resultados observados.

Durante todo el ciclo escolar se recogieron fotografías, videos y se elaboró un cuaderno de campo donde la maestra narraba una vez a la semana lo ocurrido a en la rutina de "MIMOS". En esta tarea escolar la lectura del lenguaje no verbal es clave, a continuación recogemos a modo de ejemplo mediante viñetas algunos logros observados. La falta de espacio nos impide detenernos en más detalles, pero describimos la evolución de comportamientos más relevantes a través de viñetas que muestran imágenes de situaciones significativas en cada uno de los cursos.



Primeros contactos (primera quincena de curso):
Pasados pocos días la mayoría del alumnado acepta ser tocado puntualmente por el peluche de clase usado por la maestra. El número de los que tocan al de al lado aumenta progresivamente. Se caracteriza por ausencia de contacto visual entre iguales, existe rigidez corporal del que da y el que recibe. Los peluches propios son un refugio para ambos.



Comienzo de la práctica del ritual:
Se siguen los apoyos de las canciones, usar el peluche para tocar pronto se abandona. Sin embargo, sigue presente como objeto de seguridad para el que recibe (no todos) que lo mantiene agarrado o sobre su cuerpo. La acción de cuidar es aún mecánica, como una coreografía sin intención. Empiezan a aumentar lentamente las miradas mutuas, sobre todo al finalizar y dar las gracias. Salir de la tarea supone algarabía al darse abrazos de agradecimiento, surgen muchas sonrisas.

Mediados del primer curso:
La rutina se consolida, ello permite diversidad de posturas corporales (piernas flexionadas, posición fetal, pies caídos), aumenta la comunicación porque los encargados de dar van aprendiendo a mirar al compañero/a. Los que cuidan orientan su cuerpo hacia el otro, el que recibe va ganando en quietud y sosiego. Los peluches ya no son necesarios, el contacto piel con piel ya se acepta y se disfruta. Se hacen peticiones al compañero sobre los toques que más gustan.

Segundo curso:
Los mimos forman parte de su lenguaje diario, incluso hablan de masaje. Hay parejas estables, eso ayuda al relax corporal. La disposición del grupo es importante, colocarse donde cada pareja tenga **i**ntimidad**.**

Finales del tercer curso (significados compartidos):
La dinámica está interiorizada, hay seguridad que facilita el abandono corporal al recibir el cuidado. Los que dan identifican señales corporales de sus compañeros: respiración, tensión, distensión facial. Hay autonomía y cada pareja sigue su propio ritual según el encargado de dar el cuidado.

Figura 4.

3.1 Transferencia de aprendizajes.

Un modo de comprobar los aprendizajes es la aplicación de estos a distintas situaciones o contextos donde estos fueron aprendidos, es decir la transferencia de conocimientos. A medida que la rutina se consolida con su realización diaria, se comienzan a observar situaciones en las que el alumnado opta por el contacto corporal con un igual en situaciones diferentes a la trabajada: rincones, momentos de descanso, etc. Esto permite ver que se va

creando una cultura corporal propia dentro del grupo, demostrado al escuchar conversaciones en las que expresan cómo les gusta ser tocado, qué sensaciones le provoca la acción del otro y también comprobar posturas corporales relajadas, clima sosegado y ausencia de conflictos.



Primer curso:
La libertad de elección de tarea permite que haya parejas que eligen parar las construcciones para hacerse mimos y los otros siguen en rincones. Se reproducen secuencias hechas en clase, conversan, cantan las canciones que se hacen en la rutina, e intercambian papeles de forma consensuada.



Segundo curso:
Se han hecho otros rituales y el alumnado conoce nuevas formas de dar "cariño". Ello permite que usen objetos que son para otra actividad como utensilio para tocar a petición del compañaero de juego, por iniciativa propia. Surgen conversaciones sobre las sensaciones que provoca si aprieta o no, si va rápido o lento…



Tercer curso:
La proximidad corporal y el contacto ya forman parte de su conductas cotidianas. En ocasiones tocar a otro es usado como modo de relajación mientras otros compañeros están en otra tarea. En el caso de este niño con dificultades de habla, tocar es su modo de comunicarse y a la vez de sentirse querido.

Figura 5.

3.Conclusiones.

Introducir el contacto corporal afectivo en el día a día, permite abordar la corporeidad atendiendo la acción, las emociones y la percepción sensorial (Águila & Soto, 2019) facilitando la incorporación no traumática al aula, ya que ésta responde a las necesidades básicas del niño/a. Su mantenimiento en el tiempo proporciona seguridad al alumnado permitiéndole anticipar qué va a suceder en el aula, haciendo de ésta un lugar seguro donde estar abierto a nuevos aprendizajes.

En relación a la tarea, la actividad de tocar y ser tocados como rutina diaria en la jornada escolar ofrece una oportunidad de crear vínculos afectivos, una base segura para el desarrollo integral. Esto se produce porque en este tipo de actividad se contemplan algunos de los elementos que Salvador (2016), citando a Bowbly y Ainsworth, recoge como claves en la configuración del patrón de estar vinculado, que serían:

- Duración en el tiempo: desde el primer día de entrada hasta finalizar el ciclo.

- Estabilidad: se permite la repetición de parejas, durante un curso completo se mantiene el momento de la jornada ya sea al entrar al colegio (en el primer curso) o al final de la jornada (en el último curso).
- Que produce calma y regulación emocional: el contacto corporal reduce la inquietud y gracias al contagio emocional el ambiente del grupo es progresivamente sosegado.
- Que provea de protección: es un toque saludable (Barlow,2015) realizado con consentimiento y bien intencionado por parte del donante con estado de ánimo tranquilo.

En conclusión, la práctica del masaje entre iguales en el aula es un modo de abordar el desarrollo del alumnado en su globalidad, porque se atienden las habilidades sociales, el lenguaje, el cuerpo y los afectos en un contexto significativo.

Referencias bibliográficas.

Águila, C., & López, J.J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 35,* 413-421. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035

Barlow, J. (2015). "Peer Massage in the Classroom" In Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties. Published online: 08 Mar 2015; 237-249.

Caplan, M. (2008). *Tocar es vivir: la necesidad de afecto en un mundo impersonal*. Ediciones la Llave.

Cassaus,J. (2008).Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica,* 7 (6), 81-95. http://dx.doi.org/10.25074/07195532.6.480

Camps, J. (2019). Clima relacional en la escuela y en el hogar. En Bofarull, I. y Camps, J. (Eds.) (2019). *Habilidades para la vida. Familia y escuela* (pp.183-206). Dykinson.

Evans, I.M., Harvey, S.T., Buckley, L. y Yan, E. (2009) Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences* Online, 4:2, 131-146. https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449

Fierro, S., Velázquez, N. y Fernández, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 42,* 434-442.

https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305

González Gracia, M. (2007). Masaje Infantil. *Medicina Naturista, 1*(2), pp.102-119.

Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo*. Pax Editorial

Knapp, M. (2009). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Ediciones Paidós.

Montagu, A. (2004). *El tacto la importancia de la piel en las relaciones humanas.* Paidós.

Nielsen, A.; Romance, A.R. y Chinchilla, J.L. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,37,*498-504.

https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71026

Ortega, R., Romera, E.M., Mérida,R. y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, *32* (3), 405-420. https://doi.org/10.1174/021037009788964141

Pech, S. (2013). Peers Pals: supporting positive social-emotional behaviors in a kindergarten classroom. Published on line: 20 June 2013; 217-223. https://doi.org/10.1080/00094056.2013.815551

Salvador, M.C. (2016). *Más allá del yo: encontrar nuestra esencia en la curación del trauma*. Editorial Eleftheria.

Schneider, V. (2003). *Masaje infantil: Guía práctica para el padre y la madre*. Barcelona: Editorial Médici.

Siegel, D. (2017). *Tormenta cerebral*. Alba Editorial.

Vaca, M. y Varela, M.S. (2008). *Motricidad y aprendizaje*. Graó.

Análisis de la producción científica de la robótica en la educación superior.

Juan José Marabé Alzás. Universidad de Extremadura (España).
Elena Santiago Muñoz. Universidad de Extremadura (España).
María Eugenia Martín Nieto. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

La robótica cada día está más integrada en las aulas de nuestro sistema educativo, especialmente en Educación Secundaria. Diversos trabajos ponen de manifiesto los beneficios del uso de robots en el ámbito educativo. La robótica tiene una influencia positiva en el desarrollo de habilidades tales como el trabajo en equipo (Varney et al., 2012), la colaboración (Hong, Yu y Chen, 2011) y la motivación por aprender (Kubilinskiene, et al. 2017). No obstante, también genera beneficios a nivel curricular. Por ejemplo, Toh et al. (2016) documentaron que la robótica es especialmente beneficiosa en las áreas de carácter científico tales como matemáticas y ciencias. Barak & Yair (2009) aclaran que su efecto ventajoso ha sido ampliamente demostrado en las áreas que requieren del desarrollo de habilidades para resolver problemas. Más concretamente, el uso de robots se ha mostrado útil para mejorar el dominio de procedimientos matemáticos como la multiplicación y la comprensión de otros procesos científicos (Cristoforis et al., 2013; McDonald y Howell, 2012). El uso de la robótica también resulta ventajoso a la hora de familiarizarse con lenguas diferentes a la materna; por ejemplo, Whittier y Robinson (2007) obtuvieron que estudiantes que no hablaban inglés mejoraron la comprensión de los conceptos científicos en ese idioma a través del uso de robots.

A pesar de todos los beneficios señalados en párrafos anteriores, algunos profesionales del ámbito educativo aún tienen dificultades para considerar la robótica como un elemento válido en el proceso de aprendizaje (Alimisis et al., 2007); posiblemente, este rechazo puede entenderse si se tiene en cuenta que algunos docentes no cuenta con la formación necesaria para poder utilizar robots en sus clases (Mataric et al., 2007). Esta sensación de falta de preparación acompaña a los docentes incluso cuando han recibido formación específica sobre la integración de la robótica en el aula (Sullivan y Moriarty, 2009). No obstante, el número de experiencias va en aumento.

Diversos trabajos han utilizado la robótica en el aula, habitualmente desde un enfoque STEAM (acrónimo de Science, Tecnhnology, Engineering, Art and Mathematics). Según Reinking & Martín (2018) los proyectos STEAM pretenden que el alumnado resuelva problemas en situaciones abiertas con el objeto de que los estudiantes creen un producto que dé solución el problema planteado. Casado y Checa (2020) llevaron a cabo la aplicación de la robótica desde un enfoque STEAM en las aulas del último ciclo de Educación Primaria y observaron que hubo un aumento significativo de la creatividad. Ruíz et al. (2019) proponen una unidad en la que los estudiantes de Educación Secundaria deben diseñar su primer robot. Incluso, se han llevado a cabo experiencias de robótica desde un enfoque STEAM en el ámbito de la Educación Infantil. Da Silva y González (2017) crearon una propuesta ludificada en la que

estudiantes de Educación Infantil utilizan la robótica para incentivar su curiosidad, creatividad a la vez que la adquisición de contenidos científicos.

Ferrada-Ferrada, Silva-Díaz y Carillo-Rosua (2019) realizaron un análisis bibliométrico de investigaciones sobre Educación Primaria desde un enfoque STEAM. Sin embargo, no hemos localizado ningún antecedente en el ámbito universitario. Es por ello que nos planteamos la realización del presente trabajo.

2. Objetivos.

En el contexto anteriormente descrito, se hace necesario investigar el impacto que tiene el uso de la robótica bajo el enfoque STEAM en el ámbito universitario. Por este motivo, en el presente trabajo se pretende llevar a cabo una revisión bibliométrica para conocer la evolución del impacto que la robótica bajo el enfoque STEAM tiene en al ámbito universitario.

3. Metodología.

Para el desarrollo del presente trabajo se ha llevado a cabo un análisis bibliométrico de la productividad científica respecto a trabajos que estudian la integración de la robótica en las aulas de nuestro sistema educativo, especialmente en el ámbito universitario. Se seleccionó para su ejecución la base de datos Scopus. La búsqueda se llevó a cabo durante el mes de marzo de 2022.

Para realizar la búsqueda se utilizaron varias palabras claves del Tesauro de la base de datos de ERIC (Educational Resource Information) relacionadas a través del uso de diversos operadores booleanos. Los artículos que se seleccionaron fueron publicados desde el año 2012 hasta el año 2022. Las palabras utilizadas aparecen en la tabla 1:

Palabras clave	Keywords
D#1 Robótica	Robotics
D#2 Universidad	College
D#3 Aprendizaje	Learning
D#4 Enfoque STEAM	STEAM Education

Tabla 1: Palabras clave utilizadas en la búsqueda. Fuente: Elaboración Propia.

La estrategia de búsqueda utilizada fue la siguiente:

OPERACIÓN BOOLEANA

TITLE: (Robotics) *AND* TITLE: (College) *AND* TITLE: (Learning) *OR* TITLE: (STEAM Education). Refined by: PUBLICATION YEARS: (2022 OR 2021 OR 2021 OR 2019 OR 2018 OR 2017 OR 2016 OR 2015 OR 2014 OR 2013 OR 2012).

La búsqueda arrojó un total de 146 publicaciones sobre la temática comprendida entre los años 2012 y 2022. La información que se analizó de cada uno de ellos fueron: año de publicación, idioma de publicación, país de publicación, tipo de documento y área.

4. Resultados.

En primer lugar, se muestra un análisis de los resultados obtenidos a partir de la utilización de distintas combinaciones de palabras claves y operadores booleanos. Los resultados pueden observarse en la tabla 2:

Bases de datos Scopus 18/03/2022	D#1	D#2	D#3	D#4
	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
Robotics	189,335	693	214	5
College	-	192767	27154	47
Learning	-	-	202754	653
STEAM Education	-	-	-	1159

Tabla 2: Combinación de palabras clave y operadores booleanos.Fuente: Elaboración Propia.

En la figura 1 podemos observar la tendencia de la distribución de la producción de estudios sobre robótica bajo en un enfoque STEAM en los últimos tiempos. Se observa que se produjo un aumento paulatino en los años que abarcan desde 2017 hasta 2020, y, posteriormente, en el año 2021 se experimentó un descenso considerable. Es importante destacar el incremento sucesivo de publicaciones desde el 2012 hasta llegar a su máximo en 2020.

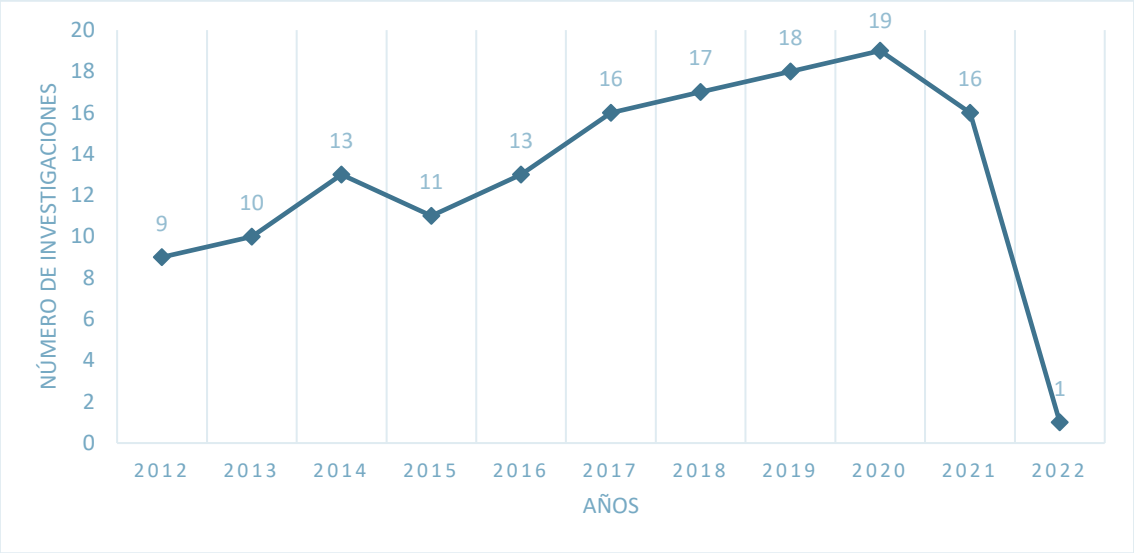


Figura 1. Distribución de publicaciones por año sobre el aprendizaje a través de la robótica en la universidad. Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la productividad del aprendizaje a través de la robótica en la universidad según el área de investigación, se realizó sobre las áreas establecidas por Scopus. Como se aprecia en la tabla 3, el 38,1% de las investigaciones se realizan en el área de Ingeniería, seguida con un 24,24% correspondiente a los estudios en las áreas de Ciencias de la Computación y las Ciencias Sociales, resaltando que el resto de áreas tienen un porcentaje menor al 10%. Estos resultados pueden observarse en la tabla 3:

Área de investigación	Frecuencia	Porcentaje
Engineer	88	38,10
Compute Science	56	24,24
Social Sciencies	56	24,24
Medicine	8	3,46
Decision Sciencies	7	3,03
Mathematics	6	2,60
Physics and Astronomy	4	1,73
Business, Managemente and Accounting	3	1,30
Energy	1	0,43
Environmental Science	1	0,43
Psychology	1	0,43

Tabla 3: Porcentaje y recuento de las publicaciones sobre robótica en la universidad en función del área de investigación.Fuente: Elaboración Propia.

El idioma con mayor producción de estudios sobre el aprendizaje a través de la robótica en la universidad es el inglés que cuenta con prácticamente la totalidad de las publicaciones, es decir, 144 publicaciones frente a las 2 publicaciones en español.

Para dar un marco lingüístico común a la producción científica objeto de estudio atendiendo al idioma en el que se ha llevado el estudio, se puede decir que se ha acumulado una mayor productividad en Estados Unidos con un 75,81% (94 publicaciones) con una gran diferencia con respecto al resto de países y el siguiente país sería India con un total de 8,87% (11 publicaciones) de las investigaciones. Además, es importante mencionar países como China, Canadá, Corea del Sur, Reino Unido, Japón, España y Tailandia. Estos resultados pueden observarse en la figura 2 del estudio:

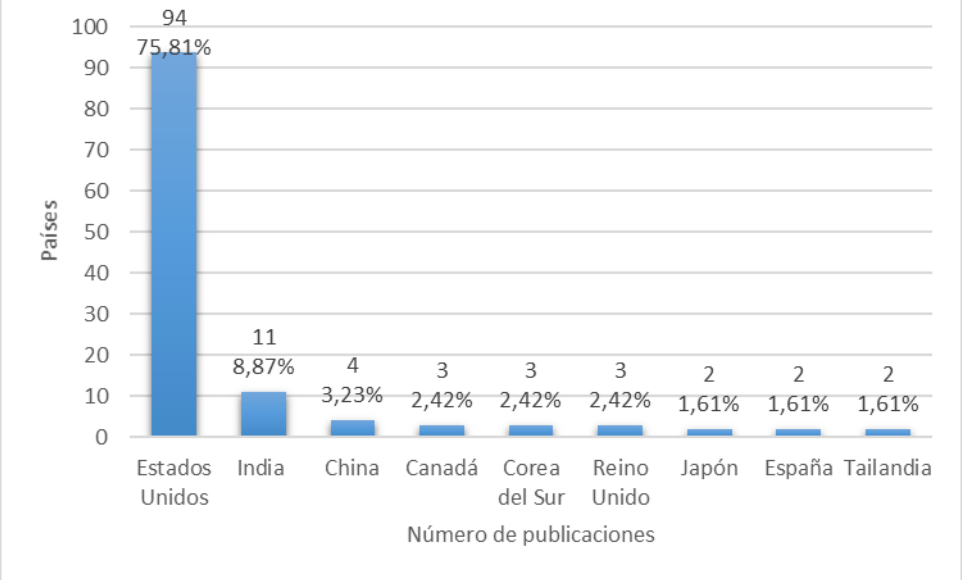


Figura 2. Distribución de las publicaciones sobre el aprendizaje a través de la robótica en la universidad en función del idioma. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la tipología de documento bajo la que se han publicado los diferentes trabajos de robótica en enfoque STEAM en la universidad, en la tabla 4 se observa que el 76,03% de las publicaciones son conferencias, componiendo así la mayoría de los documentos encontrados,

seguido de artículos con un 17,81%, revisiones de conferencia con un 4,79%, capítulos de libro y revisiones, con un 0,68% ambas sobre el total.

Tipo de documento publicado	Frecuencia	Porcentaje
Conference Paper	111	76,03
Article	26	17,81
Conference Review	7	4,79
Book Chapter	1	0,68
Review	1	0,68

Tabla 4: Porcentaje y frecuencia de publicaciones según el tipo de documento sobre el aprendizaje a través de la robótica en la universidad. Fuente: Elaboración Propia.

5. Conclusiones y aportaciones.

En la actual investigación se ejecutó un análisis bibliométrico de la evolución de la productividad científica de los trabajos relacionados con el aprendizaje a través de la robótica bajo el enfoque STEAM en niveles educativos universitarios mediante los artículos indexados en la base de datos Scopus entre los años 2012 y 2022 analizando diferentes indicadores bibliométricos.

Los resultados ponen de manifiesto que se ha producido un incremento de publicaciones desde el año 2012 hasta el año 2020. Justo en ese año alcanza su cifra más elevada de documentos publicados, experimentando un descenso en el año 2021; posiblemente, debido a la pandemia del COVID-19. De acuerdo con los trabajos de Varney et al. (2012), Hong, Yu & Chen (2011) y Kubilinskiene et al. (2017), este incremento progresivo en el número de publicaciones es posible que sea debido a la gran cantidad de beneficios que produce la robótica en el desarrollo en el progreso de enseñanza-aprendizaje.

Como conclusión, se observa que existen pocos trabajos que versen sobre el aprendizaje gracias a la robótica en la universidad bajo el enfoque STEAM y, por este motivo, es necesario realizar más investigaciones en este ámbito. Es esencial que se produzcan estudios empíricos que mejoren a formalizar mejores prácticas sobre el tema analizado.

En cuanto a las limitaciones del estudio es importante destacar que tan solo se ha realizado con cuatro términos para generar la combinación booleana definitiva y que únicamente se ha buscado en una base de datos y, por ello, se recomienda replicar el estudio ampliando el número de términos y analizar otros indicadores bibliométricos, como las revistas en las que se publican los documentos, el número de autores por artículo o la institución de afiliación de los autores.

Referencias bibliográficas.

Alimisis, D., Moro, M., Arlegui, J., Pina, A., Frangou, S. & Papanikolaou, K. (2007). *Robostics y constructivism in education: the TERECoP project* [comunicación]. The 11th European Logo Conference, Bratislava, Eslovaquia.

Barak, M. & Yair, Z. (2009). Robotics projects and learning conceptos in science, technology and problema solving. *International Journal of Technology and Design Education*, *19* (3), 289-307.

Casado, R. y Checa, M. (2020). Robótica y Proyectos STEAM: Desarrollo de la creatividad en las aulas de Educación Primaria. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, *58*, 51-69.

Cristoforis, P. de, Pedre, S., Nitsche, M., Fischer, T., Pessacg, F. & Di Pietro, C. (2013). A behavior-based approach for educational robotics activities. *IEEE Transactions on Education*, *56* (1), 61-66.

Da Silva, M. G. y González, C. S. (2017). *PequeBot: Propuesta de un Sistema Ludificado de Robótica Educativa para la Educación Infantil* [comunicación]. V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación. Santa Cruz de Tenerife, España. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6677/CIVE17_paper_14.pdf?sequence=1

Ferrada Ferrada, C., Silva-Díaz, F., & Carrillo-Rosúa, J. (2019). *Análisis bibliométrico sobre las actividades de investigaciones de sobre robótica en Educación Primaria desde un enfoque STEM*. En Alonso-García et al. (eds.), Investigación, Innovación docente y TIC, Nuevos horizontes educativos (pp. 1172-1182). Dykinson.

Hong, J. C., Kuang-Chao, Y. & Chen, M. Y. (2011). Collaborative learning in technological Project design. *International Journal of Technology and Design Education*, *21* (3), 335-347.

Kubilinskiene, S., Zilinskiene, I., Dagiene, V. & Sinkevicius, V. (2017). Applying robotics in school education: A systematic review. *Baltic Journal of Modern Computing*, *5* (1), 50-69. https://doi.org/10.22364/bjmc.2017.5.1.04

Mataric, M. J., Koenig, N., y Feil-Seifer, D. (2007). *Materials for enabling handson robotics and STEM education* [comunicación]. AAAI Spring Symposium on robots and Robot Venues, Stanford, EEUU.

McDonald, S. & Howell, J. (2012). Watching, creating and achieving: Creative technologies as a conduit for learning in the early years. *British Journal of Educational Technology*, *43* (4), 641-651.

Reinking, A. & Martin, B. (2018). The gender gap in STEM fields: Theories, movements, and ideas to engage girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *7*(2), 148-153.

Ruiz, F., Zapatera, A., Montes, N., & Rosillo, N. (2019). *Proyectos STEAM con LEGO Mindstorms para educación primaria en España* [comunicación]. International Conference on Innovation, Documentation and Education, València, España.

Sullivan, F. R., & Moriarty, M. A. (2009). Robotics and discovery Learning: pedagogical beliefs, teacher practice, and technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, *17*(1), 109-142.

Toh, L. P. E., Albert, C., Tzuo, P. W., Ming Chen, I. & Song, H. Y. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Journal of Educational Technology & Societry*, *19* (2), 148-163.

Varney, M. W., Janoudi, A., Aslam, D. M. & Graham, D. (2012). Building Young engineers: TASEM for third graders in woodcreek magnet elementary school. *IEEE Transactions on Education*, *55* (1), 78-82.

Whitier, L. E. & Robinson, M. (2007). Teaching evolution to non-English proficient students by using lego robotics. *American Secondary Education*, *35* (3), 19-28.

Innovación educativa en afrontamiento de conductas disruptivas en niños de Educación Infantil.

Encarnación Lozano Galván. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

Actualmente en las aulas podemos encontrarnos algunos casos de alumnos que presentan conductas disruptivas, éstas suelen ser frecuentes en Educación Primaria pero también se hacen presentes en la etapa de Educación Infantil.

Las conductas disruptivas podemos considerarlas como resultado de la acumulación de actos inadecuados que presentan consecuencias personales para el individuo que las lleva a cabo, para la convivencia en el aula y el ámbito escolar en general.

Son variadas las estrategias que llevamos a cabo los docentes para el afrontamiento de las mismas. Los avances en educación han permitido utilizar incluso herramientas digitales para el control de dichas conductas, lo que supone un recurso innovador que debe conocer el maestro; conocemos la importancia de adaptarnos a las nuevas exigencias educativas y nuevos avances, pero ¿son utilizados por todos los docentes?

2. Marco teórico.

Según Jaramillo (2013) la primera infancia representa un periodo crucial de la vida, donde se da el crecimiento y desarrollo de la persona; la meta es poder lograr formar individuos efectivos y productivos para la sociedad. La educación busca que el niño conozca, sea, haga y aprenda a vivir y convivir en sociedad.

Así mismo, las Conductas Disruptivas son aquellas que presentan un carácter problemático, así como violento desde un ámbito tanto oral como gestual, teniendo como resultado una mala ejecución al momento de enfrentar diversas circunstancias, provocando con esto malestar en los entornos donde se encuentra, sea éste familiar o escolar.

Entre las diferentes actitudes que podemos encontrar cuando se da un caso de Conductas Disruptivas en algún niño/a, Gómez y Cuña (2017) señala las comunes: desobediencia, mentiras, faltas de respeto hacia a los otros y adultos, ser impuntuales, peleas, modales poco aceptables o nulos, entre otros.

Rivadeneira-Díaz et al., (2019) afirman que existen diversas conductas disruptivas; todas alteran el ritmo del aula mediante la agitación violenta del alumno que la realiza, provocando con ello la interrupción de la clase. De este modo, las emociones se ven afectadas en los alumnos con motivo de dicha conducta, afectando a la comunicación y al ambiente del espacio en el que se encuentran.

En cuanto a los tipos de conductas disruptivas, existen varias clasificaciones, en función de su gravedad, en función de las causas; destacamos la propuesta por Gotzens (1986),quien las

clasifica en cinco grupos: conductas motrices: movimientos que realizan los alumnos durante las actividades distrayendo al grupo-clase; conductas ruidosas, comportamientos que provoquen ruido perturbando el clima armónico del aula; conductas verbales, conllevan gritos, risas y todo tipo de conductas para llamar la atención; conductas agresivas, golpes, empujones, destrozos al mobiliario o materiales, entre otros y por último, conductas de orientación en clase, miradas y actitudes corporales que involucren y despisten a otros compañeros.

Existen conductas de personalidad (hiperactivas, egocéntricas); conductas antisociales (falta de respeto); conductas agresivas hacia sí mismo o hacia los compañeros, conductas indisciplinares (interrumpir al docente mientras habla (Cabrera y Ochoa, 2010).

"La duración, la frecuencia y la intensidad con que ocurre la conducta disruptiva son algunos de los elementos que permiten concluir que el alumno presenta un problema." (Jadue, 2002 pág. 193).

Los docentes deben prestar especial atención a estas conductas, puesto que puede estar indicando algo más allá de un acto de rebeldía. En algunos casos los problemas de fondo de este tipo de conductas no se relacionan con problemas familiares, o sociales; en muchos casos estas conductas se deben a otras razones tales como aburrimiento, o simplemente buscan algo de diversión, puede también ser debido a que se sienten fracasados puesto que no son capaces de seguir el ritmo de la clase, buscando llamar la atención. En otros casos puede ser debido a cuestiones relacionadas con el entorno familiar y los estilos educativos (autoritario, negligente) adoptados por los padres, así como distintas situaciones familiares (divorcio, maltrato, conflictos, …) pueden dar lugar a conductas disruptivas por parte de los hijos, manifestándose éstas en el aula.

En referencia al papel del docente es importante señalar lo siguiente "Es fundamental que el profesor evite ciertas actitudes que pueden provocar que él mismo favorezca la disrupción sin pretenderlo: problemas emocionales, agresividad, faltas de respeto a los niños y niñas" (Cabrera y Ochoa 2010: pág 65), ya que si esto se diera, el efecto no sería el controlar al alumno sino, posiblemente, todo lo contario ya que al querer seguir rebelándose la actitud del alumno sería cada vez peor, por ello las mismas autoras agregan lo siguiente "Hay que presentar una actitud reflexiva, ante cualquier conducta indisciplinada se debe pensar cómo y por qué se está produciendo; preocuparse e indagar en aquella situación; tener en cuenta las circunstancias familiares, sociales y escolares de este alumno, así como su relación con el grupo." (Cabrera y Ochoa 2010: pág 65).

Fernández et al. (2013, p. 596), resaltan la importancia de los estilos de crianza y las expectativas de los progenitores sobre sus hijos. Estos autores destacan "la necesidad de detectar e intervenir tempranamente junto a las familias ante los problemas de conducta, antes de que se conviertan en patrones estables de conducta con consecuencias más graves".

Gran parte del tiempo en el aula se dedica a atender dichas actitudes y se restan de actividades educativas. La presencia de alumnos con conductas disruptivas también va a afectar a los docentes, puesto que genera un estrés, provoca en algunos casos síndrome de burnout cuestionándose en muchos casos sobre su labor, lo cual les genera ansiedad.

Gómez y Cuña (2017) indica como técnicas para el fomento de comportamientos adecuados entre otras, Imitación o modelado, mediante la observación e imitación de un modelo (que puede ser el maestro o un compañero) se enseña la conducta apropiada; reforzamiento positivo, consiste en ofrecer un premio por haber realizado una conducta adecuada; contratos

de conducta, conlleva un acuerdo entre el alumno y el docente que será el resultado previo del diálogo y negociación sobre las consecuencias a asumir por la conducta a regular; economía de fichas, su uso en la modificación de conductas disruptivas o indeseadas se basa en el refuerzo positivo ante la presencia de las conductas deseadas y en el castigo para las contrarias. Cuando se realiza la conducta deseada se suman puntos o fichas, intercambiables por objetos o recompensas. Por lo contrario, el castigo resta puntos; aislamiento o tiempo fuera, consiste en retirar al alumno del ambiente donde está realizando la conducta inapropiada durante un tiempo.

Existe una herramienta digital educativa utilizada para el control de conductas disruptivas del alumnado, que permite una adecuada gestión del aula a través de la gamificación educativa denominada ClassDojo. Se trata de un sistema online de control y gestión del aula, es una ayuda para maestros mediante el registro y monitorización del comportamiento del alumno en tiempo real, ofreciendo al alumnado y a sus familias un feedback instantáneo (García y Hoang, 2018). Se trata de una plataforma que permite a los docentes organizar el aula calificando a los alumnos manteniendo comunicación fluida con alumnos y familias y promoviendo actividades de gamificación.

3. Objetivos.

Los objetivos del presente estudio son:

Conocer porcentajes de conductas disruptivas en función de sexo y edad.

Identificar los tipos de conductas disruptivas presentes en las aulas de los colegios de la provincia de Badajoz.

Conocer las estrategias de afrontamiento frente a conductas disruptivas que adoptan los docentes.

Identificar las técnicas de modificación de conducta y los recursos digitales que utilizan los docentes ante tales conductas

4. Hipótesis.

Las hipótesis planteadas son:

- Las conductas disruptivas se presentan de forma más frecuente en niños que en niñas.
- Las conductas disruptivas se presentan con mayor frecuencia en niños de mayor edad.
- Las conductas disruptivas más frecuentes en niños son las que implican acción, pegar, empujar.
- Las conductas disruptivas más frecuentes en niñas son las verbales, insultar.
- Los docentes llevan a cabo técnicas de modificación de conducta con los alumnos con conductas disruptivas.
- Los docentes llevan a cabo en poca medida herramientas digitales para afrontar las conductas disruptivas de los alumnos.

5. Método.

El presente estudio de investigación está basado en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos han sido recogidos en un solo momento temporal.

5.1. Muestra.

La muestra se compone de 96 docentes de la etapa de Educación Infantil de centros educativos de la provincia de Badajoz. El método de selección de la muestra fue aleatorio por conveniencia, los cuestionarios fueron aplicados directamente a los alumnos en horario escolar.

5.2. Instrumento.

El instrumento utilizado ha sido cuestionario ad hoc cuyos ítems se basan en la revisión bibliográfica sobre el tema.

6. Resultados.

Detallamos la muestra mediante una serie de tablas de frecuencia. Nuestra muestra está compuesta por 96 docentes, de los cuales 21 son hombres y 75 mujeres (Tabla 1). Del total de los docentes, 36 docentes en su grupo de alumnos no hay conductas disruptivas y 60 docentes tienen alumnos con conductas disruptivas (Tabla 2).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Hombres	21	21,9	21,9	21,9
Mujeres	75	78,1	78,1	100,0
Total	96	100,0	100,0	

Tabla 1. Muestra docentes por sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si	60	62,5	62,5	62,5
No	36	37,5	35,7	100,0
Total	96	100,0	100,0	

Tabla 2. Docentes con alumnos con conductas disruptivas.

De esos 60 docentes que tienen alumnos con conductas disruptiva, el 80% tiene dos alumnos con conductas disruptivas y el 20% restante tiene un único alumno con conductas disruptivas (Tabla 3). Por tanto, 108 alumnos con conductas disruptivas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Dos alumnos conducta disruptiva	48	80,0	80,0	80,0
Un alumno conducta disruptiva	12	20,0	20,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 3. Docentes con uno o dos alumnos con conductas disruptivas..

De 108 alumnos con conductas disruptivas, 20 son niñas (18,5%) y 88 son niños (81,5%) (Tabla 4).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Niñas	20	18,5	18,5	18,5
Niños	88	81,5	81,5	100,0
Total	108	100,0	100,0	

Tabla 4. Sexo de alumnos con conductas disruptivas.

De las 20 niñas que presentan conductas disruptivas, 3 tienen 3 años, 6 tienen 4 años, 8 tienen 5 años y 3 tienen 6 años (Tabla 5).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
3 años	3	15,0	15,0	15,0
4 años	6	30,0	30,0	45,0
5 años	8	40,0	40,0	85,0
6 años	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5. Edad niñas con conductas disruptivas.

De los 88 niños que presentan conductas disruptivas, 10 tienen 3 años, 34 tienen 4 años, 30 tienen 5 años y 14 tienen 6 años (Tabla 6).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
3 años	10	11,3	11,3	11,3
4 años	34	38,6	38,6	49,9
5 años	30	34,1	34,1	84,0
6 años	14	16,0	16,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabla 6. Edad niños con conductas disruptivas.

Nos interesa saber qué tipo de conductas disruptivas presentan los niños. El 100,0% presenta actitudes de desobediencia, 90,9% empujan a compañeros/as, 98,9 % pegan al compañero/a 90,9% no muestra afecto, 34,1% tira cosas, 97,7% presenta ira (berrinches y pataletas), 98,9% no respeta las normas de convivencia en el aula, 100,0% insulta, 2,3% tira del pelo, 90,9% desafía, 100,0% se levanta frecuentemente (Tabla 7).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos			
Actitudes de desobediencia	88	100,0	100,0
Empujan al compañero	80	90,9	90,9
Pegan al compañero	87	98,9	98,9
No muestra afecto	80	90,9	90,9
Tira cosas	30	34,1	34,1
Presenta ira (berrinches, pataletas)	86	97,7	97,7
No respeta normas de convivencia en el aula	87	98,9	98,9
Insultan	88	100,0	100,0
Tiran del pelo	2	2,3	2,3
Desafía	80	90,9	90,9
Se levanta frecuentemente para molestar	88	100,0	100,0
Total	88	100,0	100,0

Tabla 7. Tipos de conductas disruptivas que presentan los niños.

Nos interesa saber qué tipo de conductas disruptivas presentan las niñas. El 95,0% presenta actitudes de desobediencia, 100,0% empujan a compañeros/as, 40,0 empujan al compañero, 35,0% no muestra afecto, 25,0% tira cosas, 100,0% presenta ira (berrinches y pataletas), 40,0% no respeta las normas de convivencia en el aula, 90,0% insulta, 100,0% tira del pelo, 90,0% desafía, 50,0% se levanta frecuentemente (Tabla 8).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos			
Actitudes de desobediencia	19	95,0	95,0
Empujan al compañero	20	100,0	100,0
Pegan al compañero	8	40,0	40,0
No muestra afecto	7	35,0	35,0
Tira cosas	5	25,0	25,0
Presenta ira (berrinches, pataletas)	20	100,0	100,0
No respeta normas de convivencia en el aula	8	40,0	40,0
Insultan	18	90,0	90,0
Tiran del pelo	20	100,0	100,0
Desafía	18	90,0	90,0
Se levanta frecuentemente para molestar	10	50,0	50,0
Total	20	100,0	100,0

Tabla 8. Conductas disruptivas que presentan las niñas.

En cuanto a que estrategias utilizan los docentes ante conductas disruptivas, el 86,7% acude al director o jefe de estudios, el 50,0% acude a algún compañero/a, el 100,0% organiza tutoría, en el 93,3% de los casos habla con el niño para que reflexione, 100,0% utiliza técnicas de conducta, 66,7% utiliza recursos digitales, el 85,0 de los docentes utiliza otro tipo de recursos (Tabla 9).

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Acudo al director o jefe de estudios	52	86,7
Acudo a algún compañero/a	30	50,0
Organizo tutoría con los padres	60	100,0
Hablo con el niño/a para que reflexione	56	93,3
Utilizo técnicas de modificación de conducta	60	100,0
Utilizo recursos digitales	40	66,7
Utilizo otro tipo de recursos	51	85,0
Total	60	100,0

Tabla 9. Estrategias que utilizan los docentes ante conductas disruptivas.

Las técnicas de modificación de conducta utilizadas por los docentes ante las conductas disruptivas y para trabajar las conductas adecuadas que las sustituyan; el 100,0% utiliza la técnica del tiempo fuera, el 83,3% los contratos de conducta, el 100,0% la técnica de economía de fichas y 66,7% el modelado (Tabla 10).

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Tiempo fuera	60	100,0
Contratos de conducta	50	83,3
Economía de fichas	60	100,0
Modelado	40	66,7
Total	60	100,0

Tabla 10. Técnicas de modificación de conducta utilizadas ante conductas disruptivas y aprender adecuadas.

El 66,7% de los docentes de los 60 utilizan cuentos digitales que trabajen valores y reflejen las conductas disruptivas y como adoptar conductas adecuadas ante casos de conductas de tipo disruptivo; el 45% utilizan la herramienta ClassDojo para ello (Tabla 11).

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Cuentos digitales para trabajarlas	40	66,7
ClassDojo	27	45,0
Total	60	100,0

Tabla 11. Tipos de recursos digitales ante conductas disruptivas.

En cuanto a la utilización de refuerzo positivo ante conductas disruptivas y para trabajar conductas adecuadas que sustituyan las disruptivas, el 100% utiliza refuerzo positivo en cuanto a trabajar conductas adecuadas que sustituyan las conductas disruptivas (Tabla 12).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
si	60	100,0	100,0	100,0
no	0	0,0	0,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 12. Utilización de refuerzos positivo ante conductas disruptivas y conductas adecuadas que sustituyan éstas.

En cuanto a la utilización de refuerzo negativo ante conductas disruptivas y para trabajar conductas adecuadas que sustituyan las disruptivas, el 83,3% utiliza el refuerzo negativo para eliminar conductas disruptivas y el 16,7% no lo utiliza (Tabla 13).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
si	50	83,3	83,3	83,3
no	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 13. Utilización de refuerzos negativo ante conductas disruptivas y conductas adecuadas que sustituyan éstas.

Respecto a la utilización del castigo ante conductas disruptivas y para trabajar conductas adecuadas que sustituyan las disruptivas, el 33,3% si utiliza el castigo para erradicar la conducta inadecuada y el 66,7% no es partidario de ello (Tabla 14).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
si	20	33,3	33,3	33,3
no	40	66,7	66,6	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 14. Utilización de castigo ante conductas disruptivas y conductas adecuadas que sustituyan éstas.

Respecto a otro tipo de recursos que utiliza, 51 de los 60 utilizan otros recursos, 85% de los 60 docentes utilizan la técnica del semáforo y el 80,0% la técnica de la tortuga (Tabla 15).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos			
Técnica del semáforo	51	85,0	85,0
Técnica de la tortuga	48	80,0	80,0
Total	60	100.0	100,0

Tabla 15. Otro tipo de recursos utilizados.

7. Conclusión.

En conclusión, las conductas disruptivas están presentes en las aulas pacenses en un total de 62,5% de las aulas de los docentes encuestados; en el 80% de los casos hay de media dos alumnos; siendo más frecuente en los niños (81,5%); por tanto, se cumplen nuestras primeras hipótesis. Entre 4 y 5 años tanto en niños como en niñas suman aproximadamente el 70,0%, no se cumple la hipótesis propuesta. En el caso de los niños, más del 90% se levanta frecuentemente, desafía, insultan, no respetan normas, presenta ira, no muestra afecto, pegan, empujan, desobedecen. En el caso de niñas, desobedecen, empujan, presentan berrinches, insultan, tiran del pelo, desafían en más del 90,0%; dando respuesta a nuestra hipótesis, se cumple parte. En cuanto a las estrategias utilizadas por el docente se acude al director, jefe de estudios, se organiza tutoría, se habla con el alumno para hacerle reflexionar, se utiliza técnicas de modificación de conducta y otros recursos.

Las técnicas de modificación de conducta más utilizadas son la economía de fichas y el tiempo fuera. En cuanto a recursos digitales que utilizan, en el 66,7% de los casos utilizan cuentos digitales y en el 40% la herramienta ClassDojo. También nos interesó preguntar sobre la utilización de refuerzo positivo, lo utilizan todos, en el caso del refuerzo negativo en el 83,3% y en el caso del castigo solo el 33,3%. En cuanto a que otras técnicas utilizan, indican la técnica del semáforo y la tortuga.

Es evidente que los docentes tienen estrategias para afrontar casos de alumnos con conductas disruptivas pero aún hay mucho por hacer en el tema, buscando disminuir la presencia de las mismas en el aula, pues sabemos que influye de forma negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

Cabrera, M. P., & Ochoa, M. (2010). Estudio del impacto de las conductas disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases (Bachelor's thesis).

Fernández Parra, A. et al. (2013). Habilidades cognitivas, ajuste y prácticas de crianza en preescolares con problemas de conducta disruptiva. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11 (3), 557-602.

García y Hoang (2015) Positive Behavior Supports Ussing ClassDojo as a token economy point system to encourage and montain . Good behaviours. University of St. Thomas.

Gómez, M. del C., Cuña, A.R (2017) Estrategias de intervención en Conductas Disruptivas. Educação Por Escrito, Porto Alegre, 8(2), 278-293.

Gotzens Busquets,C, et al. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(1),33-58.

Jadue J., Gladys (2002). Factores Psicológicos Que Predisponen Al Bajo Rendimiento, Al Fracaso y a La Deserción Escolar. Estudios Pedagógicos, (28),193-204.

Jaramillo, L. (2007) Concepción de la Infancia. Zona Próxima, 108-123. Universidad del Norte, Colombia.

Rivadeneira – Díaz, y Gómez Jiménez, S. K.; Cajas Sigüencia, T. A.; (2019) Educación Emocional en el Tratamiento de Conductas Disruptivas en Estudiantes de la Escuela José Ingenieros. Dominio de las Ciencias. Revista Científica 5 (3), 566-588

Inteligencia emocional en niños: reto de innovación educativa para el aula de infantil.

Encarnación Lozano Galván. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

Los estudios en Inteligencia emocional en los últimos años han aumentado, ésta se relaciona con el bienestar personal, el éxito y adecuadas relaciones interpersonales.

Las nuevas tecnologías han cobrado un papel relevante en la vida diaria, así como ha cambiado la forma de relacionarnos con los otros. El uso de aplicaciones tecnológicas y redes sociales para comunicarnos con otros no conlleva el dominio de habilidades socioemocionales tan necesarias para la interacción en una situación real. Por esta causa, la inteligencia emocional debe ser trabajada y supone un gran reto de la escuela. Se trata de incluir el trabajo de la Inteligencia Emocional en el diario del aula. Supone innovación educativa, cambiando la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco teórico.

Algunas circunstancias familiares en el caso de algunos niños y niñas pueden afectar a su desarrollo emocional, siendo necesario el carácter compensador de la educación en la escuela desde este punto de vista. Para ello, es necesario el aprendizaje de aspectos relacionados con inteligencia emocional desde edades tempranas en el contexto educativo.

Entendemos por inteligencia emocional, el potencial biopsicológico de procesamiento de la información que puede desarrollarse en el contexto cultural para solventar los problemas. Un nivel de inteligencia Emocional adecuado supone saber reconocer las emociones, clarificándolas, expresar dichas emociones, saber gestionar las emociones, implica un ajuste de las reacciones ante situaciones problemáticas, y saber sobreponerse ante aquellas emociones negativas (Gardner, 1993).

Miñaca, Hervas y Laprida (2013, p.2), afirman que las emociones se conciben como "funciones biológicas del sistema nervioso, destinadas a generar conductas que aseguren la adaptación y supervivencia al medio o contexto", es decir, las emociones son características innatas en el ser humano, por lo que, el niño/a no debe aprenderlas, sino saber identificarlas y comprenderlas correctamente.

Son muchos los estudios que apuntan actualmente que las capacidades sociales y emocionales pueden ser aún más primordiales para el éxito en la vida que la capacidad intelectual (Shapiro, 1997).

El interés del estudio de la Inteligencia Emocional en la infancia tiene que ver con el apropiado control de las emociones a favor de su bienestar favoreciendo el desarrollo físico, mental, social y emocional; por tanto, se desarrolle integralmente en las tres dimensiones: cognitiva, emocional y comportamental (Blanco, 2002). Debe existir entre las anteriormente

mencionadas un equilibrio, puesto que de existir un cambio alguna de ellas provocará directamente cambio en las otras (Duque y Montolla, 2013).

La Inteligencia Emocional es muy relevante en la educación de los niños, ésta va a influir en el modo en que el individuo se desenvuelve en la vida, como resuelve situaciones en el contexto escolar, familiar y social.

Como consecuencia de los altos índices de fracaso escolar, absentismo escolar, dificultades de aprendizaje, dificultades en la relación con los compañeros y compañeras… se ha contemplado la necesidad del trabajo de la Inteligencia Emocional (Álvarez, 2001).

Partimos del modelo teórico propuesto por Saloney y Mayeren (1990), fueron los primeros en utilizar el término de Inteligencia Emocional, aunque fue dado a conocer posteriormente por Goleman. Fue usado el concepto para definir características emocionales como: capacidad para resolver problemas en forma interpersonal, empatía, expresión, control del genio, comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Goleman, 2000).

Salovey y Mayer (1990) describieron formalmente la Inteligencia Emocional como habilidad para controlar las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás, diferenciarlos y hacer uso de esta información como guía para las propias acciones y el pensamiento propio. El modelo de Salovey y Mayer desde el 1990 ha sido modificado en varias ocasiones, se ha incluido la empatía como componente de la Inteligencia Emocional. Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes: percepción emocional, se trata de la habilidad para identificar las emociones de uno mismo y de los demás; facilitación emocional del pensamiento, capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones, usando la emoción para facilitar el razonamiento; compresión emocional, se trata de la habilidad para resolver problemas; dirección emocional, implica regular las emociones en sí mismo y en los demás y comprender las implicaciones de los actos sociales en las emociones y por último; regulación reflexiva de la emociones para promover el crecimiento personal, consistente en la habilidad para abrirse a sentimientos positivos o negativos. (Salovey y Mayer, 1997).

La educación emocional infantil beneficia el desarrollo, le enseña a cómo gestionar y controlar sus propias emociones; trabajar en el aula la educación emocional mejora la motivación y rendimiento del niño entre otros aspectos.

La educación es una laboral compartida por progenitores y discentes; no solo es importante el aprendizaje de contenidos académicos, también lo es el aprendizaje de la gestión de sus emociones. Daniel Goleman (2000) define la educación emocional infantil como la capacidad de reconocer los sentimientos de los demás y los propios, motivar y manejar adecuadamente las relaciones; tener competencias emocionales facilita la gestión de los problemas diarios y contribuye al bienestar personal y social.

La preocupación de los educadores en España en su quehacer diario es evidente, viven a diario cómo la escuela es incapaz de resolver los desafíos que se dan en la sociedad actual: consumo de drogas, depresión, violencia, trastornos de alimentación etc. (Álvarez, 2001). Como consecuencia de esto, y con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha creado un movimiento educativo que se designa como "Educación Emocional" o "Educación Socio-Emocional", la cual es para Bisquerra un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2002, p.587)

Esta educación emocional es necesaria e importante a nivel personal y social puesto que orienta al alumnado a conocer y valorar las emociones propias y las de los demás, sabiendo cómo regularlas; aspecto clave en el desarrollo de la personalidad, siendo, igual de importantes tanto en el ámbito emocional como el cognitivo para el logro de la educación integral del alumnado (Bisquerra, 2000).

Los últimos estudios muestran que las carencias en habilidades de Inteligencia Emocional son relevantes dentro y fuera del contexto escolar por su grado de implicación en la vida personal del alumno (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

La ausencia de Inteligencia Emocional causa la aparición de problemas en las relaciones interpersonales; poseer alta Inteligencia Emocional contribuye a una mayor calidad de las relaciones interpersonales puesto que se presenta mayor habilidad parar percibir, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás. (Brackett et al.,2006; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Lopes et. al, 2005); una alta Inteligencia Emocional mejora el bienestar psicológico, se relaciona con menor índice de ansiedad y depresión. Una baja Inteligencia Emocional está relacionada con altos índices de estrés, dificultades emocionales, afectando al rendimiento académico del alumno. (Fernández-Berrocal et. al, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackets, 2006; Pérez y Catejón, 2007; Petrides et. al, 2004).

Por otro lado, las personas son bajos niveles de Inteligencia Emocional presentan mayor impulsividad, comportamientos antisociales sintiendo la necesidad de recurrir a mecanismos de regulación como el tabaco, alcohol y otras drogas ilegales para disminuir sus estados de ánimo negativos. (Extremera y Fernández- Berrocal, 2002; 2004; Mestre, et. al 2006; Petrides et al., 2004) (Ruiz- Aranda et. al, 2006)

3. Objetivos.

Los objetivos del presente estudio son:

Conocer los porcentajes de reconocimiento de emociones propias y de los demás por parte de niños en edad infantil.

Identificar aspectos relativos a Inteligencia Emocional, expresión y reconocimiento de emociones de forma adecuada en niños de Educación Infantil.

Identificar la forma de gestionar las emociones en niños de infantil.

4. Hipótesis.

Los hipótesis planteadas son:

- Un considerable porcentaje de niños de infantil no reconoce sus propias emociones ni las de los demás.
- Los berrinches están presentes en un grupo considerable de niños de infantil a la hora de no satisfacer sus deseos.
- Un alto porcentaje de niños de infantil expresa emociones delante de seres queridos y maestro, pero no de desconocidos.

5. Método.

El presente estudio de investigación está basado en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos han sido recogidos en un solo momento temporal.

5.1. Muestra.

La muestra se compone de 100 padres (91 madres y 9 padres) de niños escolarizados en etapa de Educación Infantil de centros educativos de la provincia de Badajoz. El método de selección de la muestra fue aleatorio por conveniencia, los cuestionarios fueron aplicados directamente a los alumnos en horario escolar.

5.2. Instrumento.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario ad hoc cuyos ítems se basan en la revisión bibliográfica sobre el tema del interés para el propio autor.

6. Resultados.

Detallamos la muestra mediante una serie de tablas de frecuencia. Nuestra muestra está compuesta por 100 padres, de los cuales 9 son hombres y 91 mujeres (Tabla 1). Del total de la muestra de padres, 55,0% la información se refiere a niño y el 45,0% (Tabla 2).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Hombres	9	9,0	9,0	9,0
Mujeres	91	91,0	91,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 1. Muestra padres por sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Niños	55	55,0	55.0	55,0
Niñas	45	45,0	45,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 2. Sexo de niños/as.

De los 100 padres encuestados nos interesaba saber cuántos hijos tienen, para saber el número de hermanos del niño, el 59,0% tiene un hijo, el 34,0% tiene dos hijos y el 7,0% restante tiene tres hijos (Tabla 3).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Un hijo	59	59,0	59,0	59,0
Dos hijos	34	34,0	34,0	93,0
Tres hijos	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 3. Número de hijos/as.

De los 100 niños/as, el 63,0% ocupa el primer lugar, el 33,0 el segundo lugar y el 4,0% el tercer lugar (Tabla 4).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1er lugar	63	63,0	63,0	63,0
2º lugar	33	33,0	33,0	96,0

3er lugar	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 4. Posición que ocupa el niño respecto a los hermanos/as.

De las 100 niños/as, 16,0% tienen 3 años, 35,0% tienen 4 años, 21,0% tienen 5 años y 28,0% tienen 6 años (Tabla 5).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
3 años	16	16,0	16,0	16,0
4 años	35	35,0	35,0	51,0
5 años	21	21,0	21,0	72,0
6 años	28	28,0	28,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 5. Edad de los niños/as

En el ítem 6 del cuestionario se les preguntaba sobre aspectos relativos a inteligencia emocional, de los 100 encuestados, el 64,0% siempre reconoce sus propias emociones, 29,0% reconoce casi siempre, 5,0% en algunas ocasiones, 1,0 pocas veces y 1,0% nunca (Tabla 6).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	64	64,0	64,0	64,0
Casi siempre	29	29,0	29,0	93,0
En algunas ocasiones	5	5,0	5,0	98,0
Pocas veces	1	1,0	1,0	99,0
Nunca	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 6. Reconoce sus propias emociones.

El 67,0% siempre reconoce las emociones de los demás, 30,0% reconoce casi siempre, 1,0% en algunas ocasiones, 1,0 pocas veces y 1,0% nunca (Tabla 7).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	67	67,0	67,0	67,0
Casi siempre	30	30,0	30,0	97,0
En algunas ocasiones	1	1,0	1,0	98,0
Pocas veces	1	1,0	1,0	99,0
Nunca	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 7. Reconoce las emociones de los demás.

En cuanto a buscar soluciones ante las dificultades, el 22,0% lo hace siempre, 54,0% casi siempre, 19,0% en algunas ocasiones, 3,0 pocas veces y 2,0% nunca (Tabla 8).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	22	22,0	22,0	22,0
Casi siempre	54	54,0	54,0	76,0
En algunas ocasiones	19	19,0	19,0	95,0
Pocas veces	3	3,0	3,0	98,0
Nunca	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 8. Busca soluciones ante las dificultades.

De los 100 niños/as, el 52,0% siempre expresa sus emociones ante seres queridos o docente, 24,0% las expresa casi siempre, 18,0% en algunas ocasiones, 4,0 pocas veces y 1,0% nunca (Tabla 9).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	52	52,0	52,0	52,0
Casi siempre	24	24,0	24,0	76,0
En algunas ocasiones	18	18,0	18,0	94,0
Pocas veces	4	4,0	4,0	98 ,0
Nunca	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 9. Su hijo/a expresa emociones ante seres queridos y docente.

El 34,0% siempre expresa sus emociones ante desconocidos, 20,0% reconoce casi siempre, 30,0% en algunas ocasiones, 10,0 pocas veces y 6,0% nunca (Tabla 10).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	34	34,0	34,0	34,0
Casi siempre	20	20,0	20,0	54,0
En algunas ocasiones	30	30,0	30,0	84,0
Pocas veces	10	10,0	10,0	94,0
Nunca	6	6,0	6,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 10. Expresa sus emociones ante desconocidos.

En cuanto a llorar cuando no es capaz de realizar una tarea, el 7,0% siempre llora, 15,0% casi siempre, 48,0% en algunas ocasiones, 21,0 pocas veces y 9,0% nunca (Tabla 11).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	7	7,0	7,0	7,0
Casi siempre	15	15,0	15,0	22,0
En algunas ocasiones	48	48,0	48,0	70,0
Pocas veces	21	21,0	21,0	91,0
Nunca	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 11. Su hijo llora cuando no es capaz de realizar una tarea.

En el caso de si los niños/as expresan vergüenza ante los desconocidos, el 11,0% siempre siente vergüenza, 14,0% casi siempre, 43,0% en algunas ocasiones, 17,0 pocas veces y 15,0% nunca (Tabla 12).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	11	11,0	11,0	11,0
Casi siempre	14	14,0	14,0	25,0
En algunas ocasiones	43	43,0	43,0	68,0
Pocas veces	17	17,0	17,0	85,0
Nunca	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 12. El niño expresa vergüenza ante desconocidos.

También nos interesaba conocer si cuando no se concede lo que quieren presentan berrinches, en el 7,0% de los casos, lo hace siempre, 15,0% casi siempre, 53,0% en algunas ocasiones, 21,0 pocas veces y 4,0% nunca (Tabla 13).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	7	7,0	7,0	7,0
Casi siempre	15	15,0	15,0	22,0
En algunas ocasiones	53	53,0	53,0	75,0
Pocas veces	21	21,0	21,0	96,0
Nunca	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 13. Su hijo/a fácilmente realiza berrinches cuando no se le concede sus peticiones.

El 98,0% de los niños cuando les pasa algo bueno expresa o muestra alegría; el 2% no lo hace (Tabla 14)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
si	98	98,0	98,0	98,0
no	2	2 ,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 14. Su hijo/a cuando le pasa algo bueno, expresa alegría.

El 97,0% de los niños cuando les pasa algo malo expresa o muestra tristeza; el 3% no lo hace (Tabla 15)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
si	97	97,0	97,0	97,0
no	3	3 ,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Tabla 15. Su hijo/a cuando le pasa algo malo, expresa tristeza.

7. Conclusión.

En conclusión, la educación emocional debe ser trabajada desde los primeros años en Educación Infantil, enseñar desde pequeños a identificar sus propias emociones y las de los otros, gestionarlas de manera adecuada, expresarlas así como cambiarlas cuando sea necesario es fundamental para que exista Inteligencia Emocional adecuada, lo que repercutirá en su bienestar, mejorará sus relaciones interpersonales y por ende su desarrollo. Es fundamental que trabajemos en las aulas no solo conocimientos académicos, puesto según estudios referenciados a lo largo del trabajo, ésta también influye en su rendimiento académico. En cuanto a los resultados, destacamos un alto porcentaje de los niños, según la información aportada de sus padres reconocen las emociones propias y las de los demás siendo mínimo el porcentaje de niños que no las reconoce, por tanto, nuestra hipótesis queda rechazada. De igual forma, expresan emociones tanto delante de familiares y maestros como de desconocidos en un alto porcentaje por lo que nuestra hipótesis sería aceptada solo en parte, quedando rechazada parte de la misma. Un alto porcentaje de los niños hace berrinches cuando no se concede lo que quieren, y solo en algunas ocasiones llora cuando una actividad no es capaz de realizarla; por tanto se cumple la hipótesis. En cuanto a la expresión de emociones positivas, alegría o negativas, tristeza, en función de si les pasó algo bueno o malo, un gran porcentaje expresa las emociones adecuadas a la situación, siendo mínimo el que no lo hace. Como vimos en marco teórico, en estudios previos llevados a cabo por Extremera y Berrocal los resultados llevaron a la idea de la necesidad de trabajar la inteligencia emocional en las aulas, aunque en el presente estudio los porcentajes de expresión de emociones adecuadas a la situación es alto, no podemos olvidar que es la apreciación que hace el progenitor de la expresión de emociones de sus hijos/as, por lo que un sesgo de la misma es la subjetividad de los progenitores respecto a la expresión y reconocimiento emocional de sus hijos/as. Para estudios futuros se deja abierta una línea en este sentido, aportando también un cuestionario respondido por discentes y alguna prueba mediante actividades realizada al niño directamente. Un largo camino por hacer, pero sin duda se está avanzando en todo ello, por la consciencia global que está emergiendo de la necesidad de trabajar la inteligencia emocional.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, M. (2001). Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional. Cisspraxis.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. Letras de Deusto, 32(95), 45-74.

Blanco, I. (2002). Hay más dentro de ti. El universo de la inteligencia. Prentice Hall

Brackett, M., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N., & Salovey, P. (2006) Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. Journal of Personality and Social Psychology, 91, 780-795.

Duque J y Montolla N (2013) Estrategias para el Desarrollo de la Psicomotricidad. Piramide.

Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz (pp.599-605). Editorial Universidad de Granada.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de educación, 332, 97-116.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación educativa, 2 (6), 1-17.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista latinoamericana psicología, 36(2), 209-228.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. Encuentros en Psicología Social, 1 (5), 251-254.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1- 6.

Gadner, H. (1993) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós.

Gil- Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. Psicothema, 18, supl., 118-123.

Goleman, Daniel, (2000), La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones. Kairos

Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. Personality and Individual Differences, 35 (3), 641-658.

Lopes, P.N,. Salovey, P., Còté, S., Beers, M. & Petty, R.E. (Ed). (2006). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. Emoción, 5(1), 113-118

Mestre, J. & Fernández-Berrocal, P. (2007). Manual de inteligencia emocional. Pirámide.

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. Psicothema, 18(Supl.), 112-117.

Miñaca Laprida, M. I., Hervás Torres, M., & Laprida Martín, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey& Mayer. Praxis

Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y estrés, 13 (1), 119-129.

Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. Personality and Individual Differences, 36 (2), 277-293.

Ruiz- Aranda, D., Fernández- Berrocal, P., Cabello, R. & Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. Ansiedad y Estrés, 12 (2-3), 223-230

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9 (3), 185-211.

Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Grupo Zeta.

Repercusiones de la implantación del Bachillerato de Investigación y Excelencia y de los proyectos de Investigación desarrollados en un Instituto de la Comarca de "El Bierzo".

Marta Colinas Rodríguez. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León (España).

María Graciela González Sierra. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León (España).

1. Introducción.

El Bachillerato de Investigación y Excelencia (BIE) es una modalidad de Bachillerato implantada en Castilla y León desde el curso 2012/13. Cuenta con una normativa específica y se sustenta en una estrecha colaboración con la Universidad que se plasma de la siguiente manera: los alumnos de 1º BIE realizan prácticas en el Campus y los alumnos de 2º curso elaboran un proyecto de investigación, dirigido por profesores universitarios y tutorizado por parte de profesores del IES. En el presente estudio se analiza el impacto del BIE, y más especialmente de los proyectos de investigación realizados en 2º curso, tanto en el IES Gil y Carrasco de Ponferrada, como en el Campus de Ponferrada de la Universidad de León (ULE).

1.1. Justificación.

Dado que el BIE viene impartiéndose en Castilla y León durante menos de 10 cursos académicos, se cuenta con un máximo de 9 promociones de alumnos con los que poder contrastar el éxito de esta Modalidad formativa. Es por ello que apenas hay estudios respecto al mismo (Encinas *et al.,* 2015; Raga et al., 2017; Prieto 2018; García y López-Esteban 2019; Acedo y González, 2020). Por otra parte, parece que el número de años durante los que se ha venido impartiendo son ya suficientes como para poder realizar un análisis fiable del mismo, sus logros, carencias o mejoras futuras. Este Bachillerato involucra no sólo a sus alumnos, sino también al profesorado que imparte docencia o tutoriza proyectos de investigación; y, a su vez, al profesorado universitario que colabora de forma muy significativa al desarrollo de estos proyectos científicos. Por otro lado, la existencia de este Bachillerato también supone modificaciones y consecuencias positivas en el propio Instituto, a la vez que tiene repercusiones en la localidad de Ponferrada y en la comarca de El Bierzo. Estas razones son las que conducen a la profundización en este estudio de las repercusiones que tiene el BIE en sus distintas vertientes, especialmente en el alumnado, profesorado del Bachillerato y universitario.

1.2. Contexto.

La Comarca de El Bierzo está situada al noroeste de la provincia de León, cuya capital, Ponferrada, que cuenta con unos 65.000 habitantes, es su centro neurálgico.

El IES Gil y Carrasco (Figura 1) es el centro de secundaria de mayor antigüedad de toda la comarca y cuenta con más de 150 años de funcionamiento. El Centro acoge, en el curso 2021/2022 cerca de 1.000 alumnos: aproximadamente 850 alumnos en régimen de Diurno y unos 100 en Nocturno. El Instituto cuenta con varias peculiaridades, ya que se puede cursar en él el Bachillerato de Investigación y Excelencia de la modalidad de Ciencias; modalidad que no existe en ningún otro centro de la ciudad ni de la Comarca del Bierzo, y que sólo se imparte en otros dos centros más de la provincia de León localizados en la capital, que dista unos 110 km de distancia, lo que suele ser uno de los reclamos formativos de la oferta académica del centro.



Figura 1. IES Gil y Carrasco. Fuente: elaboración propia.

1.3. Objetivos.

El objetivo de este estudio es:

- Conocer las repercusiones que el BIE tiene en:
  - el Centro educativo en que se imparte, el I.E.S Gil y Carrasco
  - los alumnos que eligen cursar esta modalidad
  - el profesorado del centro con docencia en esta modalidad
  - la universidad asociada (ULE-Campus de Ponferrada)
  - la ciudad de Ponferrada y la Comarca de El Bierzo

2. Análisis e interpretación de los datos.

2.1 Repercusiones del BIE en el centro.

En el IES Gil y Carrasco, la implantación del BIE supone la existencia de un grupo más de alumnos en primer curso y otro en segundo curso, lo que a su vez obliga a una adaptación de espacios en el Centro y supone la presencia de un mayor número de docentes.

El aumento del número de alumnos de Bachillerato del centro se debe a que gran parte de los alumnos del BIE proceden de otros Centros de la localidad o incluso de otras localidades de la comarca, que de otra forma no habrían acudido a este IES Hay que puntualizar que los alumnos que cursan el BIE son estudiantes especialmente motivados y con buenos resultados académicos.

Estos alumnos participan de forma muy entusiasta en numerosos concursos científicos, y han recibido a lo largo de estos años varios premios que contribuyen al prestigio del Instituto, a la vez que ponen en valor las actividades formativas que en él se llevan a cabo. Estos premios han sido de índole autonómica, nacional e incluso internacional. También han asistido estos alumnos a congresos o conferencias científicas, con lo que han difundido el buen nombre del I.E.S Gil y Carrasco.

El profesorado del BIE está especialmente motivado, ya que este Bachillerato demanda una mayor preparación del profesorado, especialmente en lo que se refiere a las metodologías de trabajo y, más concretamente, al conocimiento y manejo del método científico en todas sus dimensiones. Esta preparación debe ser más concienzuda para aquellos profesores que tutorizan proyectos de investigación de los alumnos de 2º curso. Además, se debe señalar que la propia legislación de la Junta de Castilla y León, en el artículo 21.5 de la ORDEN 443/2016, señala la obligatoriedad de que el profesorado del BIE reciba una formación específica para dar clase en el mismo.

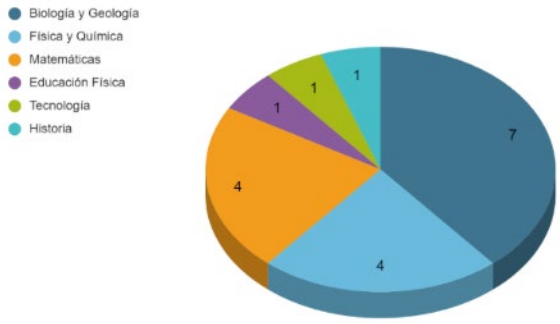


Figura 2. Nº de profesores de los distintos departamentos que han tutorizado proyectos de investigación.

Otro punto que contribuye a la mejor preparación y a la actualización científica del profesorado del IES se debe a la vinculación del BIE con la Universidad, que también se traduce en una mayor colaboración del Instituto con la ULE, que trasciende más allá de las actividades y proyectos de investigación realizados por estos alumnos. Concretando, se puede observar en la Figura 2 la implicación de los departamentos didácticos en este Bachillerato. Todos los departamentos de ciencias cuentan o han contado con profesores que tutorizan proyectos de investigación. Destaca muy especialmente el Departamento de Biología y Geología, donde, además, tres de los tutores son Doctores en Biología.

Se puede reseñar, por tanto, la implicación importante de las Áreas de Ciencias con este Bachillerato. Además, el desarrollo de proyectos de investigación educativa fomenta la cualificación del profesorado y amplía sus competencias a la vez que permite dotar a los laboratorios y espacios de materiales y recursos técnicos o tecnológicos que pueden ser empleados en otras múltiples facetas del Instituto. Por poner un ejemplo, cuando se desarrolla un proyecto BIE se adquieren materiales que después pueden ser utilizados en prácticas en otros niveles educativos, como en la ESO. También se diseñan y elaboran experimentos, que pueden ser aprovechados para explicar conceptos en otras etapas educativas y así se va retroalimentando el ciclo.

Por otro lado, el hecho de poder presentar los proyectos a diferentes premios educativos, como los que convoca con carácter anual la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, fomenta la dotación al centro de materiales y recursos y contribuye a visibilizarlo y a divulgar los proyectos que han elaborado los alumnos. A lo largo de estos años, diversos proyectos elaborados por los alumnos del IES Gil y Carrasco en el marco del BIE, han sido seleccionados en concursos que abordan trabajos de investigación, e incluso se han obtenido premiso en los mismos.

A parte de todos estos aspectos positivos, se puede reseñar que el Centro ha de hacer un esfuerzo tanto a la hora de adaptar espacios como a la hora de proporcionar medios y materiales a los alumnos, a la vez que debe facilitar y promocionar la preparación específica del profesorado que participa en esta modalidad.

2.2. Repercusiones del BIE en los alumnos.

Las repercusiones del BIE en los alumnos proceden de las siguientes vertientes:

a. Alumnos con altas capacidades y/o mayor motivación: en primer lugar, y teniendo en cuenta las características especiales de los alumnos que deciden cursar esta modalidad de Bachillerato, y que entre ellos hay alumnos con altas capacidades, los cuales están poco atendidos por el sistema educativo, esta modalidad resulta ser la más adecuada para ellos.

b. Metodología: se puede añadir que la metodología de trabajo propia de este Bachillerato contribuye muy positivamente al éxito educativo de los alumnos. Prieto (2018) dice que existe correlación entre la actitud y motivación y el logro alcanzado por los alumnos del BIE que realizan proyectos de investigación, constatando, por tanto, que este tipo de aprendizaje meramente competencial, además de resultar un fin en sí mismo, es impulsor de otros beneficios para los alumnos.

Se puede observar también el valor de la metodología específica del BIE en la ORDEN EDU/443/2016, que indica textualmente que el BIE "...contribuirá a favorecer una mentalidad científica rigurosa, ordenada y crítica y a proporcionar una relación más estrecha entre el profesorado y el alumnado en aras a la elaboración de investigaciones de forma conjunta y a que el aprendizaje del alumnado sea eficaz y cada vez más autónomo...".

El propio profesorado de la ULE que colabora en el BIE hace referencia a las ventajas que el mismo supone para los alumnos: "...acerca a los alumnos a la metodología investigadora y les hace capaces de diseñar y planificar sus propios trabajos experimentales. Además, les permite desarrollar diferentes destrezas y habilidades: capacidad de análisis, síntesis y exposición de las ideas principales, búsqueda de información exhaustiva, su selección, la capacidad crítica y la comunicación precisa de los resultados. Así mismo mejoran en el manejo de las TIC y de las habilidades comunicativas, colaborativas y de trabajo en equipo" (Raga et al. 2017).

Casas y Giralt (2021) remarcan los puntos a favor de la realización del trabajo de investigación, destacando que permite contextualizar los aprendizajes, preparase en la argumentación y la expresión, realizar una documentación bibliográfica, gestionar y procesar la información, diseñar y planificar el trabajo o practicar la autonomía y toma de decisiones metodológicas.

Otros autores como Peco et al. (2017) también indican las ventajas del trabajo en proyectos de investigación, que van más allá de la adquisición de nuevos conocimientos, e incluyen la toma de decisiones, manejo de las TIC, el aprendizaje autónomo y crítico. Se puede añadir que la AESECE (Asociación Española de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza) en su trabajo "La investigación como forma de enseñanza en Bachillerato" comenta que en el momento de la exposición de proyectos de investigación se pone en contacto a los alumnos con los procesos de comunicación y debate tan propios de la Ciencia.

También se puede señalar que, en el proceso de elaboración de los proyectos de investigación los alumnos se relacionan de forma muy estrecha y colaborativa con sus tutores del IES y sus directores de la ULE, lo que permite una atención personalizada a cada alumno, cuestión que sin duda ayuda a que el aprendizaje sea eficaz y pueda volverse más autónomo de cara a la entrada en las carreras universitarias.

c. Profesorado IES: el profesorado del BIE, dado el interés y el esfuerzo extra que supone impartir clase a estos alumnos, es un colectivo muy motivado y entusiasta, que favorece así el aprendizaje de los alumnos, a la vez que participa muy activamente en la labor de enseñanza-aprendizaje. Además, y dado que la ORDEN EDU 443/2016 indica que el Bachillerato de investigación/excelencia será impartido prioritariamente por profesorado que tenga acreditada la suficiencia investigadora, esto supone que los alumnos cuentan con profesores con un nivel de formación muy destacado, especialmente en el terreno de la investigación, lo que contribuye de forma muy eficaz en la labor de tutorización de los proyectos de investigación.

d. Ventajas a medio-largo plazo: Las ventajas del BIE para los alumnos se prolongan más allá del Bachillerato. En la ORDEN EDU/443/2016 se dice textualmente "...se ponen a disposición de los

alumnos recursos y posibilidades de trabajo que les permitan habituarse a la investigación como principio esencial y adquirir una formación actualizada que les estimule para los máximos retos en sus posteriores estudios universitarios…". Ello supone una ventaja más para estos alumnos, ya que les proporciona herramientas que les resultarán de suma utilidad en sus inminentes estudios universitarios. Este hecho ha sido constatado en numerosas ocasiones por parte de los exalumnos del BIE que nos han informado de ello. También Turull Rubinat en Casas y Giralt (2021) en la misma línea y comentando la importancia de las habilidades que los alumnos adquieren al realizar una investigación científica, señala que los estudiantes van a emplearlas en su futura vida académica y también, muy probablemente, en su futura vida laboral y profesional. Casas y Giralt (2021) ahonda en este mismo tema: "El proyecto, que se convierte en una especie de eslabón entre la Secundaria y la universidad, también contribuye a mejorar la transición de los estudiantes de un ámbito a otro".

Los propios exalumnos BIE, de las 4 primeras promociones, comentan en una encuesta realizada a los mismos las siguientes ventajas que les ha aportado hacer el BIE: facilita su incorporación a la Universidad, mejora su base académica, ayuda a desenvolverse mejor en las clases prácticas o de laboratorio, familiariza con el método científico como forma de trabajo, proporciona herramientas para realizar trabajos y proyectos de investigación tanto individuales como en grupo, prepara para hacer exposiciones orales, lo que les permite hacerlas con más soltura que el resto de sus compañeros, ayuda a organizarse mejor, mejora su capacidad para estudiar y aprender de forma más dinámica y productiva.

e. Satisfacción personal: Por otro lado, los alumnos del BIE disfrutan en esta modalidad de Bachillerato, tal como señala Turrull Rubinat en Casas y Giralt (2021): "…para muchos estudiantes vivir la investigación desde dentro y en estas condiciones privilegiadas es una experiencia única y una satisfacción inolvidable…". Estos alumnos tienen a su alcance un contacto directo y continuo con investigadores universitarios, con diferentes dependencias y medios de la ULE. Por ejemplo, los alumnos disponen de un carné universitario que les facilita el acceso a la biblioteca o a los servicios deportivos. Por otra parte, sienten una satisfacción enorme cuando concluyen sus trabajos de investigación y realizan la exposición pública de los mismos. Muchos profesores universitarios colaboradores, refieren la altísima calidad de las memorias escritas, de las presentaciones, y en general de la defensa de los proyectos en las propias dependencias de la ULE.

Otro motivo de satisfacción personal para los alumnos se da en los momentos en que son receptores de algún premio relacionado con sus trabajos de investigación. El orgullo alcanzado se traslada desde los alumnos a sus familias, al profesorado del IES y al de la ULE, además de que trasciende al Centro como globalidad. Se puede mencionar que se ha obtenidos un premio internacional (Campeonato Internacional de modelado 3D de precisión con el móvil "d3mobile.es Metrology World League"), un premio nacional "V Fase Nacional del Concurso: Incubadora de sondeos y experimentos"; dos premios autonómicos "*Premios de Investigación e Innovación en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, 2017-2018" y "Premios a la realización de trabajos relacionados con la actividad estadística para alumnos de centro docentes no universitarios de Castilla y León"* así cómo han resultado finalistas en varias convocatorias de premios nacionales y autonómicos.

f. Acceso a instalaciones, equipamientos y materiales de la ULE: estos alumnos tienen a su disposición espacios tales como las instalaciones deportivas o la Biblioteca universitaria y mientras están realizando los proyectos de investigación acceden a equipamientos punteros que no estarían a su disposición de otro modo y que les permiten desarrollar técnicas novedosas en la Ciencia que les podrán ser útiles en su futuro formativo y laboral.

g. Otros: los alumnos del BIE realizan otra serie de actividades complementarias a las que no tienen acceso otros alumnos del IES por razones de diversa índole. Se puede mencionar la visita al laboratorio de análisis genético AMPLIGEN, la práctica de laboratorio realizada por la policía científica en el Instituto, la participación en las Jornadas Conócelas-ASEICA (asociación española de investigación sobre el cáncer) que visibilizan el papel de la mujer en la Ciencia en este campo, o las jornadas de EXPOCIENCIA organizadas por la ULE en colaboración con la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología del Ministerio de Ciencia e Innovación). Estas actividades únicamente se han visto interrumpidas por motivo de la pandemia en los dos últimos cursos.

h. Aspectos negativos: A raíz de las opiniones recopiladas de los alumnos, tanto directamente como a través de encuestas, se constata que el aspecto negativo destacable de este Bachillerato lo supone la mayor carga lectiva que acarrea. Dado que en Bachillerato las calificaciones académicas son de suma relevancia, no se puede negar que la necesidad de dedicarle tiempo a la elaboración de los proyectos de investigación puede suponer una merma, pequeña, no obstante, a la hora de disponer de tiempo para preparar las demás materias del curso.

2.3. Repercusiones del BIE en el profesorado.

Por parte del IES Gil y Carrasco, hay un total de 27 profesores impartiendo clase en primer y segundo curso, y 7 que tutorizan proyectos de investigación; sin embargo, el número de profesores del IES que ha estado vinculado al BIE a lo largo de los años en los que lleva en marcha, es considerablemente mayor.

Como ya se ha comentado previamente, el mayor nivel de exigencia que requiere la docencia en el BIE actúa como acicate para impulsar una mayor y mejor formación por parte del profesorado, tanto a nivel pedagógico como de actualización en sus propias asignaturas. Para los profesores, según ellos mismos comentan, participar en el BIE supone un estímulo que les impulsa a mejorar su labor y a abrirse a nuevos campos de la docencia y del conocimiento.

En esta labor formativa que se ve impulsada gracias al BIE, los profesores adquieren nuevas y variadas herramientas que pueden emplear con los distintos grupos en los que imparten clase.

Por otro lado, y gracias al entusiasmo de muchos de los alumnos, los profesores participan con los mismos en numerosos concursos, lo que sirve de espoleta para mejorar su preparación e implicación con el alumnado y el centro, a la vez que supone un orgullo personal, muy especialmente en el caso de ser acreedores de un premio. También es motivo de satisfacción el momento de la defensa de los proyectos, lo que retroalimenta las ganas de continuar desarrollándolos.

Otra vía que contribuye a la mejora académica del profesorado es la colaboración que se establece con los profesores de la ULE, que apoyan en su formación al profesorado del IES, y colaboran de forma constante con el mismo en todo el proceso de elaboración de los proyectos de investigación. Trabajar codo con codo con investigadores con gran reputación dentro de la ULE, que también son docentes en la universidad, lo que supone un apoyo formativo que mejora la calidad de los proyectos tutelados.

Son múltiples los campos del conocimiento científico y/o la pedagogía y didáctica en los que los profesores ULE impulsan a los profesores del IES

Como contrapartida ya mencionada, este profesorado ha de hacer un sobreesfuerzo para adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para impartir clase o dirigir proyectos en el BIE y una gran tarea organizativa del proyecto con gran anticipación (la preparación del

proyecto inicia ya el curso anterior al que se desarrollan) y además que debe contar con una gran capacidad para la resolución de imprevistos de diversa índole.

2.4. Repercusiones del BIE en la ULE.
Por parte de ULE, son 19 los profesores vinculados al BIE.

Tal y como se comenta en Encinas *et al.* (2015) desde el profesorado universitario "…es interesante seguir con la línea de colaboración abierta con los centros que desarrollan este nuevo Bachillerato puesto que nos permite acercar estas ideas al ámbito no universitario…resulta muy gratificante poder compartirlos con estudiantes no universitarios, que forman parte de este Bachillerato de Investigación/Excelencia de forma voluntaria".

Casas y Giralt (2021) indican que este tipo de Bachillerato puede contribuir a la captación de estudiantes por parte de las Universidades "…en un contexto de cierta competencia entre los centros universitarios para captar alumnos y buenos alumnos".

Los profesores universitarios también se muestran receptivos frente a su propia labor en este Bachillerato. Raga et al. (2017) indica que el *feedback* que reciben de los alumnos del BIE sirve para proponer mejoras de cara a cursos sucesivos. Turrull Rubinat en Casas y Giralt (2021) valoran de forma positiva este tipo de Bachillerato porque el profesorado universitario "..conoce y comprende mejor como son sus actuales estudiantes de grado y eso le permite interactuar mejor". Por otro lado, el mismo docente puede enfocar o ajustar mejor la docencia que imparte los primeros cursos de grado. Además, cuando un profesor enseña cuestiones complejas a estudiantes de Bachillerato y estos son capaces de comprenderlo, valida su didáctica. Un investigador no ha entendido bien lo que pretende investigar hasta que no es capaz de explicarlo a un estudiante de Bachillerato. Por tanto, lejos de suponer una reducción en el nivel pedagógico implicado, los profesores Universitarios ven aumentada su capacidad docente al tener un nuevo desafío al que enfrentarse, la actitud crítica de las nuevas generaciones.

2.5. Repercusiones del BIE en la sociedad.
Por último, se valoran en este documento las aportaciones del BIE a la zona geográfica donde se implanta.

La existencia del BIE en nuestro Centro sirve para potenciar la colaboración entre la enseñanza secundaria y la ULE, o lo que es lo mismo, la vinculación entre la docencia y la investigación. Esta relación se plasma en el Convenio firmado por la Junta de Castilla y León con la Universidad en 2013.

Según Prieto (2018) el BIE pretende desarrollar actitudes que son valiosas para la sociedad. Además, la realización de proyectos de investigación de ámbito local permite a los alumnos vincularse más a la zona en la que habitan, y la posterior divulgación de sus trabajos enriquece el conocimiento de esa misma y contribuye a que la población local, a su vez, valore esta modalidad de enseñanza.

De entre todos los proyectos realizados en el marco del BIE en el IES Gil y Carrasco se han seleccionado los proyectos de investigación relacionados con Ponferrada o la comarca de El Bierzo se exponen en la Tabla 1, donde aparece el título de cada proyecto, junto con el Área universitaria desde el que se ha dirigido y el tipo de investigación que se ha realizado.

Para determinar el tipo de investigación en que se encuadra cada proyecto de investigación, se sigue la clasificación establecida por Cairampoma (2015) que determina tres grupos:

investigación analítica, descriptiva y experimental. Donde la investigación analítica busca la correlación entre las variables estudiadas, la investigación descriptiva muestra el conocimiento de la realidad en el marco de un lugar y tiempo determinado, y la ciencia experimental aplica estímulos a sujetos del estudio para conocer la relación causa-efecto.

Año	Proyecto	Área Universitaria	Tipo de investigación
2016	Estudio ornitológico de la ribera del río Sil a su paso por Ponferrada	Zoología	Descriptiva
	Las mariquitas en las zonas verdes de Ponferrada	Zoología	Descriptiva
	La Ermitiña: del camino de Santiago al modelado en 3D	Geomática	Descriptiva
	Fenología otoñal *de Populus spp*. en el parque del Plantío de Ponferrada	Botánica	Analítica
	Estudio etnobotánico comparativo entre Ponferrada y el Barco de Valderroas	Botánica	Descriptiva
2017	Contaminación y limpieza del aire por acción de la lluvia en Ponferrada	Física Aplicada	Analítica
	Estudio comparado de las aves de dos parques de Ponferrada: Parque de la Concordia y El Plantío	Zoología	Descriptiva
2018	Determinación de la hidrofobicidad de los suelos de la Tebiada berciana, derivada del incendio producido en Abril de 2017, en relación con la severidad alcanzada por el mismo. Repercusiones sobre la erosionabilidad del terreno.	Ecología	Analítica
	Incidencia del "tigre del plátano" (*Hem., Tingidae*) en los plátanos de sombra en el municipio de Ponferrada	Zoología	Analítica
	Estudio y análisis comparativo de la flora rupícola en el casco histórico de Ponferrada	Botánica	Descriptiva
	La Tebaida vista desde el espacio antes y después del incendio de abril de 2017	Geomática	Descriptiva
	Evaluación de la regeneración vegetal post-incendio a partir de imágenes de muy alta resolución tomadas desde un Drone	Geomática	Descriptiva
2019	Diferenciación de usos del suelo en el municipio de Camponaraya mediante imágenes de satélite	Geomática	Descriptiva
	Estudio de los líquenes presentes en la Senda de los Canteros (San Miguel de las Dueñas-Ponferrada), valoración del grado de contaminación urbana incidente en la ruta	Botánica	Analítica
	Caracterización de los animales de compañía en el municipio de Ponferrada (León)	Zoología	Descriptiva
	Valoración de la adecuación del mobiliario escolar del IES Gil y Carrasco. Diseño de prototipos de sillas adaptables.	Fisioterapia	Analítica
2020	Valoración de la adecuación del mobiliario escolar del IES Gil y Carrasco (II). Diseño de prototipos de pupitres adaptables.	Fisioterapia	Analítica
	Empleo de bioindicadores liquénicos para determinar el grado de contaminación presente en distintas zonas de la ciudad de Ponferrada	Botánica	Analítica
	Valoración de la relación existente entre el área foliar estimada en viñas y la productividad de las mismas	Ecología	Analítica
2021	Valoración de la actividad física realizada por los alumnos de 1º Bachillerato del IES Gil y Carrasco durante el periodo de confinamiento causado por el coronavirus	Fisioterapia	Analítica
	Valoración de los niveles de ruido en el IES Gil y Carrasco y su posible incidencia en la salud de los alumnos y profesores	Fisioterapia	Analítica
	Análisis espacial de la incidencia del COVID-19 en Castilla y León	Geomática	Analítica
2022	Estudio de la prevalencia del músculo vestigial Palmaris longus en los alumnos del IES Gil y Carrasco (Ponferrada, León)	Fisioterapia	Analítica
	El impacto de la Covid-19 en el estado de salud de los municipios del Noroeste Peninsular: estudios de caso y planificación territorial	Geomática	Analítica

Tabla 1. Proyectos de investigación relacionados con la región realizadas en el BIE de Ponferrada.

El 46,15% de los proyectos de investigación realizados han tenido como objeto de estudio la ciudad de Ponferrada o la comarca de El Bierzo, lo que vincula a estos alumnos, profesorado del IES que los tutoriza y profesorado de la ULE que los dirige, al territorio. Al mismo tiempo, esto fomenta e incrementa el conocimiento de la comarca y permite un trasvase eficaz de los trabajos a la sociedad por ser apreciados como más cercanos, al centrarse en zonas o lugares conocidos por el público en general, lo que pone en valor estos estudios. De los 24 trabajos, 15 son trabajos de campo, lo que refuerza aún más el vínculo con el territorio señalado.

Se puede destacar que en todos los cursos académicos se han tratado temas relacionados con la zona en un número variable que oscila de 2 a 5 (Figura 3), en un porcentaje que varía del 25 al 100%. Se valoran estos datos como relevantes, y que ponen en relieve la vinculación del BIE con el territorio.

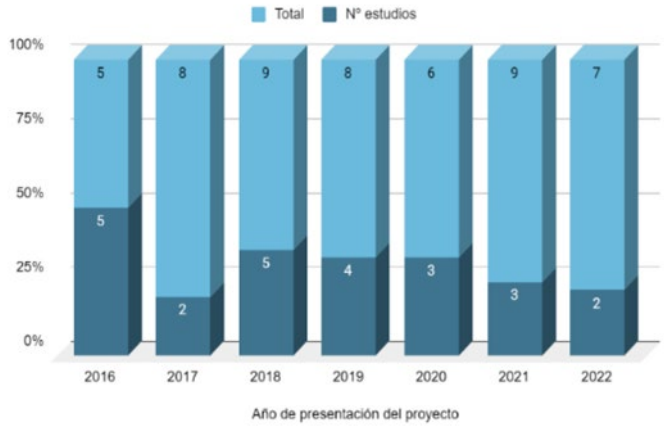


Figura 3. Nº de proyectos relacionados con El Bierzo o su comarca respecto al total de cada curso.

Estos datos resultan aún más significativos si se analiza detalladamente el porcentaje de los proyectos vinculados al Bierzo con el total de los proyectos realizados anualmente (Figura 4).

Muy destacado es el caso de 2016, donde todos los estudios se realizaron con vinculación al territorio. Haciendo un análisis del tipo de investigación en la que se encuadran estos proyectos (Figura 5), se observa que el 58,3% se corresponden con la investigación analítica, mientras que el 41,7% se asignan a la investigación descriptiva. Resulta obvio que estos estudios realizados principalmente fuera de los laboratorios no se encuadran en el epígrafe de "experimentales".

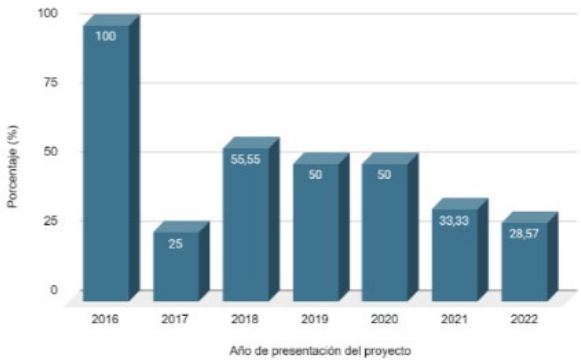


Figura 4. Porcentaje anual de los proyectos de investigación que centran su estudio en aspectos vinculados con el Bierzo.

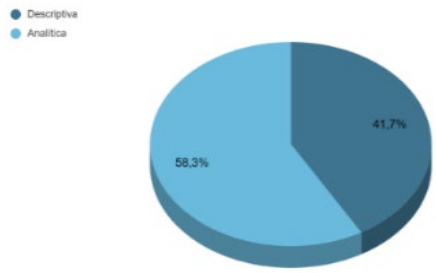


Figura 5: Tipos de investigación a la que corresponden los proyectos de investigación realizados en el territorio.

Sobre la temática particular de estos estudios, resulta interesante señalar aquellos que tratan sobre temáticas especialmente destacables porque afectan de forma directa a la población de la comarca de El Bierzo, como es la salud en distintas facetas. Por ejemplo, estudios centrados en el COVID y sus repercusiones (4 proyectos), la contaminación atmosférica en la ciudad y su entorno (3 proyectos), el mobiliario escolar y su repercusión en la higiene musculo-esquelética del alumnado (2 proyectos), el efecto del ruido del IES en el bienestar de alumnos y profesores (1 proyecto). Los 3 proyectos realizados sobre la problemática de los incendios también son

merecedores de un breve comentario, ya que son fenómenos percibidos por la sociedad como muy dañinos para el Medioambiente, estando la población de esta comarca muy sensibilizada al respecto.

Si se hace un análisis sobre las Áreas universitarias vinculadas a los proyectos comarcales (Figura 6), la más destacada es Geomática (25%), seguida por Zoología, Botánica y Fisioterapia (20,8% cada una), cayendo el porcentaje al 8,3% para Ecología y a un 4,2% para el caso de Física Aplicada. Se percibe cómo la mayoría de las Áreas se corresponden con aquellas vinculadas a la Ciencias de la Naturaleza, con estudios de campo hechos en Ponferrada u otros puntos de la comarca. Aparece también de forma destacada un Área de las Ciencias de la Salud, Fisioterapia, que dirige estudios centrados en el propio Centro educativo.

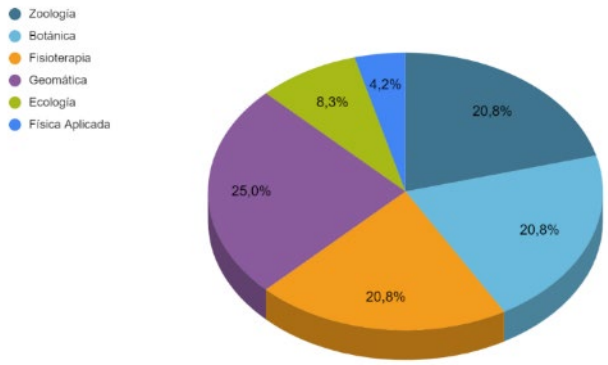


Figura 6: Áreas universitarias vinculadas a los proyectos realizados sobre el territorio.

3. Conclusiones.

La existencia del Bachillerato de Investigación y Excelencia tiene repercusiones positivas a varios niveles:

-El Centro educativo: ya que aumenta el número de grupos y de alumnos, que además están especialmente motivados y son muchas veces de altas capacidades; permite mejorar la dotación en materiales, laboratorios y recursos; aumenta la motivación y preparación del profesorado implicado, además de mejorar su nivel de conocimientos y produce una colaboración activa con la ULE, redundando todo ello en un aumento del prestigio del mismo.

-El alumnado BIE: la metodología empleada permite al alumnado adquirir determinadas herramientas útiles para este Bachillerato y también en sus futuros estudios (por ejemplo, preparase para argumentar, expresarse en público, buscar de forma reflexiva información, diseñar y planificar trabajos, manejo de las TIC o autonomía en el aprendizaje); el contacto con la ULE les da acceso a materiales y equipos de gran interés, a la vez que les permite un trato directo y prolongado con los profesores universitarios; los profesores del IES que imparten clase en el BIE están especialmente preparados y muy motivados; la satisfacción personal obtenida por estos alumnos es muy destacable; a esto se suma que realizan actividades complementarias y extraescolares diseñadas especialmente para ellos.

- -En el profesorado del IES: la docencia en el BIE, por ser más exigente, impulsa la formación por parte del profesorado y el contacto con la ULE favorece la actualización y ampliación de conocimientos en las distintas ramas de la Ciencia a la vez que se establece una relación profesional fructífera con los profesores de la

ULE; además, los éxitos cosechados por los alumnos BIE suponen un motivo de orgullo para los profesores del IES

- -En el profesorado ULE: el BIE puede contribuir a la captación de estudiantes por parte de la Universidad, ayudando también a comprender cómo son los jóvenes que acceden a los distintos grados y como se puede enfocar la docencia en el primer curso de la Universidad.
- -En la sociedad: son numerosos los estudios realizados directamente en la ciudad o la comarca donde radica nuestro IES, esta investigación centrada en el territorio contribuye a estrechar los vínculos entre los alumnos y el Bierzo. La posterior divulgación de los mismos pone en valor esta modalidad de enseñanza entre la población local.

Referencias bibliográficas.

Acedo, C. y González, G. (2020). Acercamiento de los alumnos de Bachillerato a materias y carreras STEM mediante experiencias de investigación del proyecto Bachillerato de Investigación y Excelencia: Análisis de aprendizajes y resultados. In *Innovación Docente e Investigación en Ciencias, Ingeniería y Arquitectura. Avanzando en el proceso de enseñanzaaprendizaje*, Dykinson, 199-214.

Cairampoma, M. R. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Redvet. Revista electrónica de veterinaria*, *16*(1), 1-14.

Casas, L. y Giralt, R. (2021). El proyecto FORCES. El fomento de la investigación en Bachillerato desde la Universidad de Barcelona. *Cuadernos de Docencia Universitaria, 43*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/178219/1/16543-CDU-43.pdf

Convenio específico de colaboración entre La Comunidad de Castilla y León y la Universidad de León para el desarrollo de actividades asociadas a la Investigación propias del Bachillerato de Investigación/Excelencia (firmado en Salamanca el 12 de Diciembre de 2013).

DE AESECE, I. P. E (2013). La investigación como forma de aprendizaje en Bachillerato. *Asociación Española de Entidades Colaboradoras de Enseñanza*. http://www.aesece.es/ilsupload/06_000112_00_es.pdf

Encinas, M., Vaquero, J., Dios, M. y Sánchez, G. (2015). Bachillerato de Excelencia, Criptografía y Seguridad de la Información: una oportunidad. In *Actas de las primeras Jornadas Nacionales de Investigación: I JNIC2015*, 190-194. Universidad de León-Área de Publicaciones. http://hdl.handle.net/10612/5679

García, P. y López-Esteban, C. (2019). El efecto del aprendizaje basado en proyectos propio del BIE. *Matemáticas, educación y sociedad*, *2*(1), 12-28.

ORDEN EDU/443/2016, de 23 de mayo, por la que se regula la implantación y el desarrollo del Bachillerato de investigación/excelencia en la Comunidad de Castilla y León, *100*, de 26 de mayo.

Peco, S., Adán, M., Ruiz, R. y Arroyo, E. (2017). Experiencia educativa con alumnos de Bachillerato en programas de excelencia: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En FESPM, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (Ed.), VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, 22-34.

Prieto, A. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos propio del Bachillerato de Investigación/Excelencia. [Trabajo fin de Máster, Universidad de Salamanca]. Repositorio GREDOS-Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/138071

Raga, M., Salcedo, G., García, A., Gómez, F. y Coto, C. (2017). Como potenciar la creación de vocaciones científicas mediante el Bachillerato de investigación de excelencia. In *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: libro de resúmenes XIV FECIES*, 153.

Un encuentro intergeneracional para aprender y mejorar la sociedad.

Begoña Martínez Villariño. Conselleria D'educació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana (España).

1. Introducción.

El trabajo que se presenta está enmarcado en la metodología conocida como aprendizaje-servicio que consiste en trabajar de manera articulada en un mismo proyecto los procesos y contenidos propios del ámbito curricular con el objetivo de ofrecer un servicio a la comunidad (Batlle, 2020). Se pretende conectar la escuela con la realidad del territorio y fortalecer la red comunitaria. De esta manera, se pretende que los alumnos vayan más allá del hecho de aprender unos contenidos escolares de manera ajena o descontextualizada de su entorno con la finalidad de que estos conocimientos aprendidos además sean además útiles para poder aplicarlos en el entorno real y producir cambios positivos. Para ello, en el aprendizaje-servicio se trabaja en dos planos de manera simultánea: por un lado, se detecta una necesidad en el entorno ante la cual los alumnos deciden si pueden y quieren diseñar e implementar una propuesta de mejora y, por otro lado, se trabajan los contenidos curriculares que se necesitan para poder llevar a cabo una comprensión de la situación, un buen análisis del problema o de la necesidad y llevar a cabo una propuesta de mejora coherente. En síntesis, la finalidad del aprendizaje-servicio es que el alumnado sea capaz de integrar los contenidos educativos y aplicarlos en el entorno con el fin de mejorarlo.

En esta modalidad de trabajo lo realmente revolucionario es la participación activa del alumnado en la sociedad. El aprendizaje de los alumnos no está basado en contextos irreales o descontextualizados, no se tratan problemas en abstracto ni se plantean cuestiones ficticias en relación con una materia. En el aprendizaje-servicio los problemas que nos encontramos son reales, el proceso de aprendizaje tiene una finalidad vivencial ya que las personas que van a recibir las propuestas de mejora son reales y conocidas. Este escenario provoca que se activen otro tipo de mecanismos y actitudes en los alumnos muy diferentes a cuando el escenario es ficticio, porque por un lado requiere un mayor compromiso personal y, por otro lado, los resultados son a su vez fácilmente observables y evaluables.

Esta metodología de trabajo en el aula entronca también con los principios de la Ley de Educación que según recoge en su preámbulo “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”. Pero para llevar a cabo este principio tan amplio y complejo, la escuela no puede ser una institución aislada y desligada de su entorno, al contrario, ha de ser capaz de saberse articular como un elemento más del tejido que forma la sociedad. No podemos entender la educación de otra manera que como un servicio público, accesible para todas las personas, en la que el valor del conocimiento es fundamental tanto para el desarrollo de la personalidad y las capacidades individuales como para el progreso social. La responsabilidad del éxito o fracaso no

corresponde exclusivamente a las organizaciones escolares o las administraciones públicas, para generar escenarios de aprendizaje ricos y significativos necesitamos la implicación del conjunto de la sociedad.

En el mundo complejo de hoy es imprescindible trabajar actitudes y valores que formen ciudadanos que contribuyan a la convivencia, el respeto de los derechos de las personas y la adquisición de unas condiciones de vida dignas para todos (Mayor y Rodríguez, 2015). En esta experiencia se pretende que los alumnos lleguen a adquirir los conocimientos propios del ámbito de conocimiento del medio social y cultural con el fin de que puedan contribuir al bienestar de quienes les rodean. En la medida en que se promueve que el alumnado desarrolle habilidades, valores y actitudes específicas basadas en valores de justicia social y de mejora de la convivencia, también estaremos trabajando el ámbito de educación en valores.

Como decía Adela Cortina (2009): La finalidad de la educación consiste en formar ciudadanos competentes que sean capaces de transformar el mundo. A veces pensamos por error que esta transformación se ha de producir en el futuro, cuando estos niños ya son adultos. Pero los niños y niñas son personas ciudadanas hoy y para afrontar los retos de la sociedad es indispensable contar con ellos desde el presente, tejiendo lazos con el legado de las anteriores generaciones con el fin de que los más jóvenes puedan comprender el mundo en el que viven, así como poder cuestionar la necesidad de su transformación.

2. Contextualización.

Esta experiencia educativa se ha llevado a cabo en el 6º curso (ciclo superior de primaria) de una escuela pública del centro de Barcelona. En esta escuela hay un número importante de familias emigradas, aunque la mayoría de los hijos son nacidos en Barcelona. Dada la precariedad económica de la mayoría de población de esta escuela, las familias realizan pocos viajes a los países de origen por lo cual la mayoría del alumnado no conoce o ha tenido apenas encuentros puntuales con sus abuelos a lo largo de su vida.

Desde la acción tutorial se detectó que a la mayoría del alumnado de 6º curso les costaba comprender los procesos implicados en el envejecimiento trabajados en el ámbito de conocimiento del medio social y cultural, así como otras cuestiones transversales y propias del área de educación para la ciudadanía relacionadas con las actitudes hacia las personas mayores. Además, tras una evaluación inicial de la materia, se detectó que el alumnado no estaba motivado en general con esta temática por considerarla lejana a sus intereses. Tras esta evaluación previa, se decidió llevar a cabo esta experiencia con la finalidad de trabajar de manera diferente esta materia y conseguir que aumentara su motivación, ya que es un elemento decisivo para que el proceso de aprendizaje pueda tener éxito.

Esta experiencia se llevó a cabo durante el tercer trimestre del curso, concretamente entre los meses de abril y mayo, y se le han dedicado una total de 14 horas lectivas distribuidas en 11 sesiones de entre 1 hora y 1,5 horas semanales, alternativamente.

El grupo clase destinatario estaba formado por un total de 24 alumnos, 11 chicas y 13 chicos. Sólo 9 de ellos tenían contacto regular con sus abuelos, el resto no los conocía o tenía contacto muy esporádico debido a la distancia de residencia. De los otros 15 niños, 7 de ellos reconocían que nunca habían tenido una conversación con una persona mayor o, en todo caso, no la recordaban.

Los otros destinatarios del proyecto han sido las personas mayores usuarias del centro de día. Con la trabajadora social se realizó una selección previa de las personas que eran adecuadas para participar en esta experiencia, ya que algunas de las personas del centro de día tenían

demasiado mermadas sus capacidades para poder establecer con el alumnado un proceso comunicativo básico, necesario para esta experiencia. Finalmente, se realizó una selección de 14 personas de diverso perfil, entre los 78 y 94 años.

3. Objetivos.

3.1. Objetivos referentes al aprendizaje.

Objetivos curriculares propios del nivel educativo del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural:

- Conocer los cambios físicos y personales y las enfermedades propias de las personas mayores.
- Valorar la diversidad social desde la empatía, el respeto y el reconocimiento de los derechos de todas las personas evitando que las diferencias se conviertan en desigualdades.
- Comprometerse en la contribución por la mejora de las condiciones de vida de los más desfavorecidos y en la búsqueda y práctica de soluciones por los retos que la época actual presenta.
- Identificar y utilizar técnicas para registrar y representar historias de vida de personas mayores.
- Obtener información y evidenciar los cambios y continuidades a lo largo del tiempo, de aspectos de la vida cotidiana, del entorno cercano a través de los relatos de las personas mayores de los centros.
- Utilizar la cámara fotográfica y el blog para registrar y compartir la experiencia con el resto de la comunidad educativa.

3.2. Objetivos referentes al servicio.

- Promover el conocimiento mutuo y las redes relacionales entre niños y ancianos.
- Favorecer un espacio de encuentro intergeneracional.
- Propiciar el desarrollo comunitario.
- Estimular cognitivamente y trabajar la memoria a través del juego, conversaciones y paseos por el barrio.
- Reforzar la autoestima y el autoconcepto a través del reconocimiento de sus saberes, aportaciones y cualidades.

4. Descripción de la experiencia.

A raíz de la necesidad expuesta en la contextualización, se tomó la decisión de aplicar una experiencia basada en el aprendizaje-servicio para trabajar los contenidos referentes a las características, cambios y necesidades en las diferentes etapas vitales de los seres humanos, concretamente en la vejez. Para ello, se han organizado unos encuentros entre el alumnado de 6º curso de primaria y los usuarios del centro de día de personas mayores del barrio con el objetivo de que se conozcan y se establezcan vínculos entre dos generaciones que comparten el mismo entorno, puedan intercambiar conocimientos, maneras de hacer y de entender la realidad ante las situaciones cotidianas y promocionar así el buen trato hacia las personas mayores.

A lo largo del proceso iremos reflexionando sobre el propio proceso escribiendo en el blog del ciclo superior de la escuela y colgando las fotos. De esta manera, también podremos compartir esta experiencia con otros miembros de la comunidad educativa (López Bernal, 2020), así como con personas allegadas al centro de día.

Para empezar, partiremos de una situación real en la que el alumnado sienta la necesidad de llevar a cabo esta experiencia (Puig, 2015). De esta manera, la primera sesión la dedicaremos a que la trabajadora social del centro de día de mayores nos visite y haga una exposición en la clase de la situación que viven en el centro de día y de la demanda de colaboración de los alumnos.

1ª sesión: Presentación del problema y solicitud de ayuda.
Previamente a la visita, la maestra anticipa a los alumnos la visita de la trabajadora social, explicándoles que vendrá una persona en la hora de tutoría a explicar un problema que tienen en el centro de día de personas mayores del barrio.

El día de la visita, la trabajadora social explica que están trabajando en un libro de vida de las personas mayores del centro, pero que tienen un problema ya que muchas de las personas mayores no recuerdan bien su pasado y necesitan ayuda para recordar. Además, algunas de las personas mayores que van al centro de día no tienen familia que las visite, se sienten solas, pero les gustaría participar en el libro de vida. La trabajadora social quiere ayudarles a todos, pero no tiene suficiente tiempo ella sola.

A partir de aquí se establece una conversación con el alumnado, aunque sin llegar a ninguna propuesta en concreto. Se quedará en responder en unos días.

Cuando se va la trabajadora social, la maestra se queda con el alumnado para hablar del problema y empatizar con las personas mayores que tienen dificultad para recordar, y explorar así si los alumnos quieren implicarse en buscar una solución para estas personas. Finalmente, se recogen algunas propuestas de cómo podrían hacerlo. Se les pide que reflexionen y en la siguiente sesión se vuelve a hablar para decidir si se comprometen a llevar a cabo esa ayuda.

2ª sesión: La decisión.
Se debate con el grupo clase sobre la voluntad de llevar a cabo este servicio de ayuda y se vota. Después (se entiende que la votación es favorable) se empieza a diseñar la experiencia con aportaciones de los alumnos y con la guía de la maestra. Relacionamos esta experiencia con al área de conocimiento del medio porque estamos trabajando las etapas de la vida. El objetivo es configurar la estrategia global con los alumnos y guiarlos en las actividades concretas que se pueden llevar a cabo para cumplir los objetivos. Lo más importante de esta sesión es motivar la participación y recoger propuestas para que después, entre la maestra y la trabajadora social, le den forma y contenido al resto de sesiones.

3ª sesión: ¿Quiénes son las personas del centro de día?
En la sesión anterior surgieron muchos interrogantes acerca de las personas mayores del centro. ¿Cómo son? ¿Qué les pasa? ¿Qué pueden hacer? ¿Por qué van a un centro? Por ello se estableció que la trabajadora social acudiera a la escuela para hacer una pequeña explicación sobre el funcionamiento del servicio de centro de día y sobre las características de las personas mayores (envejecimiento, enfermedades o patologías más comunes, pérdida de memoria y fuerza física...). Durante la explicación, se ofrece material complementario a los alumnos para que puedan seguir la explicación y más tarde recurrir a él para aplicarlo durante el proceso. Posteriormente, se da un espacio y se anima a los alumnos a que pregunten todo aquello que quieran sobre las personas mayores y del servicio que se les ofrece. Paralelamente, se recogen algunas propuestas que van surgiendo en el transcurso del diálogo.

4ª sesión: Profundizamos en la etapa de la vejez.
En el aula trabajamos más a fondo sobre estos aspectos introducidos en la sesión anterior, leyendo el material aportado, textos de tipo más científico sobre la vejez, así como de las

características de esta etapa: Alzheimer, demencias y otras afectaciones. Aprovecharemos para compartir historias familiares o cercanas.

Posteriormente prepararemos la sesión siguiente, la visita al centro de día de personas mayores.

5ª sesión: La visita al centro de día de personas mayores.
El alumnado visita el centro de día para conocer a los usuarios y usuarias, observan qué hacen, cómo funciona, quienes trabajan allí y colaboran en las actividades de la vida diaria.

En las sesiones anteriores se les ha anticipado las características del centro y de las personas que allí están y se les ha dado algunas pautas generales de cómo tratar a las personas mayores. Una vez en el centro de día, se les deja espacio y libertad para que mantengan los primeros contactos y conversaciones con ellos de manera natural. Se da apoyo a aquellos alumnos que se pueden mostrar más tímidos e inseguros. Posteriormente, regresamos a la escuela y hablamos sobre la experiencia y los primeros contactos con las personas mayores.

En trabajo grupal, el alumnado hace una clasificación de las problemáticas o necesidades que han detectado en las personas mayores y de las propuestas de ayuda y buen trato. La maestra proyecta en la pizarra digital la tabla mientras va configurándose. A continuación, se muestra una tabla con algunos ejemplos.

Problema o necesidad	Solución	Buen trato
Se cansa al hablar durante mucho rato	Hacer pausas Explicar también cosas propias para que descanse	Ofrecerle un poco de agua Preguntarle si está cansada y quiere parar
No recuerda algunas cosas y se queda callada	Proponer posibles respuestas para ayudarle a recordar Hablar de otras cosas relacionadas	Animarle a hablar de lo que recuerda Agradecerle el esfuerzo Demostrar interés y paciencia
Se emociona y llora cuando habla se seres queridos que no están o no la vienen a ver	Preguntar otras cosas positivas sobre esos seres Cambiar el tema si es muy doloroso	Darle la mano, mirarla Mostrar empatía: "te entiendo" "lo siento"
Quiere levantarse, pero le cuesta caminar	Preguntarle si necesita un andador o muleta. Ofreceros de apoyo para que sienta más seguriad al desplazarse.	Acompañar a las personas en sus dificultades ofreciéndoles apoyo.

Tabla 1. Trucos para el buen trato.

Finalmente, acabamos la sesión emparejando a cada alumno o pareja de alumnos con la persona mayor a la que ofrecerá su ayuda para escribir su historia de vida. Los escuchamos para que hagan sus propuestas con aquellas personas mayores que hayan tenido algún tipo de feeling, si es el caso.

6ª sesión: Preparamos la entrevista.
Para preparar esta fase del proceso colaboramos con la maestra de lengua que está trabajando el texto escrito. Retomaremos algunas de las técnicas trabajadas en el ámbito de la expresión escrita para registrar y representar historias de vida: entrevista con preguntas cerradas o abiertas, líneas de tiempo, cuento corto, etc.

Durante el siguiente encuentro el alumnado aprovechará para preguntarles cuestiones importantes para escribir su historia de vida: dónde nació, su familia, cómo vivía, cómo era la escuela a la que iba (si iba), a qué jugaba, de qué trabajaba… Para facilitar esta tarea, con la ayuda de la pizarra digital, se realiza un guion conjunto entre los alumnos con aquellas

cuestiones relevantes que servirán como guía y podrán consultar a la hora de hacer sus entrevistas.

Recordamos la tabla realizada en la sesión anterior "trucos para un buen trato" y realizaremos escenas de roll-playing en que unos alumnos tengan que representar a una persona mayor y a sí mismos mientras hacen la entrevista. De esta manera, informal y divertida, les ayudamos a anticipar posibles situaciones incómodas y practicar la manera de gestionarlas.

7ª sesión: Visita al centro para realizar las entrevistas.
Los alumnos vuelven a visitar el centro de día y van a buscar a la persona que han elegido para ayudarle a realizar su historia de vida. Llevan cuadernos, lápiz, el material de soporte creado en clase y una cámara de fotos que compartirán. Cuando acaben de hacer sus preguntas, podrán empezar a hacer un dibujo de la persona mayor o, si la persona aún se encuentra con ganas, seguir hablando con ella. Se les toma una foto con la persona mayor que les servirá para acabar su dibujo en clase.



8ª sesión: Creamos la historia de vida.
En el aula de informática, con la colaboración de la maestra de lengua, el alumnado escribe las respuestas creando un relato en forma de cuento o biografía. Para ello, se leen un par de ejemplos de biografías cortas o cuentos bibliográficos cortos y se les ayuda en la elaboración del texto. Dado que los ritmos de trabajo son dispares, en esta misma sesión se puede continuar realizando el dibujo de ellos mismos con la persona mayor que han elegido.

9ª sesión: Jugamos juntos
Los alumnos visitarán el centro de día para realizar una jornada de juegos tradicionales y modernos. La trabajadora social y la maestra han preparado previamente esta sesión con las personas mayores y el alumnado. Los usuarios del centro de día que tengan más capacidad comunicativa explican un juego tradicional que han preparado previamente y después juegan todos juntos. Posteriormente, los niños y niñas les enseñan algún juego más moderno o actual sencillo (de lógica, memoria). También se puede aprovechar esta sesión para realizar alguna pregunta o hacer alguna aclaración sobre algún punto que se le haya quedado pendiente en la anterior entrevista.

10ª sesión: Un paseo por el tiempo en nuestro barrio
Alumnado y personas mayores realizan un paseo por el barrio donde las personas mayores explican a los más pequeños cómo era el barrio antes y la historia de algunas calles. El alumnado va acompañado por familiares que voluntariamente ayudan a conducir y empujar las sillas que suelen pesar bastante. De esta manera, además de conocer una pequeña parte de la historia de su barrio, pondrán en valor los conocimientos de las personas mayores,

compartirán con sus propios familiares esta experiencia a la vez que tomarán conciencia de las dificultades de movilidad que tienen las personas mayores y de lo poco accesibles que son algunos lugares.



11ª sesión: ¡Merienda y bingo!
Para finalizar esta experiencia educativa desde la escuela organizaremos una tarde de bingo con merienda e invitaremos a las personas mayores a que vayan a la escuela. Previamente, la maestra guía a los alumnos para que hagan una lista de la compra teniendo en cuenta aspectos importantes como: alimentos saludables y fácilmente masticables para las personas mayores, intolerancias alimentarias, precio de los productos…

El día de la merienda-bingo, la trabajadora social junto a otros trabajadores del centro de día y personal voluntario, trae a las personas mayores hasta el colegio.

En la escuela preparamos la biblioteca ya que es una sala accesible que está en la planta baja y es suficientemente amplia para que puedan entrar las sillas de ruedas y estar todos juntos. Primero jugaremos unas partidas al bingo (un juego que dominan las personas mayores ya que juegan cada semana en el centro de día). Cada alumno jugará con la persona mayor a la que ha realizado su historia de vida. Al finalizar el juego, los niños y niñas ofrecen la merienda a las personas mayores, trabajadores y voluntarios que hayan venido a la escuela y meriendan todos juntos. Al finalizar la merienda, los niños regalarán la historia de vida que han preparado con su dibujo y se la leerán a las personas mayores. Estas regalarán a los alumnos una manualidad (pulserita, caja de cartón pintada…) que hayan hecho en los talleres que realizan en el centro de día. Con este pequeño y gran homenaje finalizaremos este hermoso proyecto.

5. Evaluación.

Se realizan 3 tipos de evaluación:

- Inicial: Mediante un diálogo dirigido se realiza una observación y se registra para saber el grado de conocimiento y de interés sobre el tema que tiene el grupo clase.
- Formativa. Durante el proceso se llevan a cabo diversas actividades individuales y grupales, escritas y orales, para obtener conocimiento del progreso del alumnado. En estas actividades, se le proporciona al alumnado una rúbrica para que pueda controlar el propio proceso de aprendizaje y autoevaluarse. A su vez, esta rúbrica servirá para regular el propio proceso y saber si deben reforzar algún contenido.

- Final o sumativa: Se realizará una prueba individual en la que el alumnado deberá de responder algunas cuestiones de contenidos desde un punto de vista competencial. A modo de ejemplo, esta sería una pregunta tipo: "Si fueras una persona mayor, ¿para qué cosas de tu día a día necesitarías ayuda? Describe 4 situaciones que tengan relación con sentidos o capacidades diferentes". En el mismo ejercicio se realizará una lectura de imagen en la que el alumnado ha de describir una situación problemática para una persona mayor, definir el problema y buscar una solución. Por último, el alumnado ha de escribir una guía de buenos tratos para las personas mayores con 5 ideas importantes que haya aprendido. Se dejará un espacio para la reflexión personal al final de la evaluación para que el alumnado pueda expresar aquello que considere relevante de cualquier aspecto del proceso de aprendizaje realizado.

Complementariamente, se pedirá al centro de día de personas mayores que también realicen una evaluación para saber el grado de satisfacción, qué actividades han gustado más y cuáles les han resultado más difíciles. El resultado de esta evaluación será comunicado al alumnado.

6. Conclusiones.

En el desarrollo de esta experiencia se ha observado una evolución muy positiva en el alumnado. A medida que han ido conociendo a las personas mayores y han interactuado con ellas han ido perdiendo el miedo a lo desconocido, se han sentido más cómodos y seguros a la hora de tratar con ellos e incluso, en algunos casos, se han creado lazos emocionales.

Por otro lado, en la evaluación pasada al final del proceso, el alumnado ha sido capaz de superar los objetivos establecidos y, además, ha integrado de manera satisfactoria los buenos tratos a las personas mayores. También ha desarrollado un punto de vista crítico con la situación que padecen las personas mayores: soledad, incomprensión, espacios no accesibles…

Las personas mayores del centro de día también han valorado muy positivamente la experiencia y han manifestado que les gustaría que continuara, ya que con los niños y niñas se han sentido muy bien y acompañados.

Con esta experiencia de aprendizaje-servicio hemos podido combinar los procesos de aprendizaje propios del ámbito curricular con un servicio al centro de día de personas mayores del barrio. Los alumnos han sido capaces de aprender sobre necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. Además, su compromiso cívico y ciudadano se ha visto reforzado debido a las experiencias vividas y a las relaciones forjadas con las personas mayores y sus necesidades. Podemos decir que los elementos esenciales de esta experiencia son:

- El conocimiento vinculado a la práctica
- Experiencia formativa con utilidad social
- Formación de ciudadanos comprometidos con su sociedad.

Referencias bibliográficas.

Batlle, R. (2020). Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción. Editorial Santillana.

Cortina, A. (2009). La educación y los valores. Biblioteca Nueva.

Puig, J.M. (Coord). (2015). 11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio? Graó.

Mayor D. y Rodríguez D. (2015). El aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19(1), 262-279.

López Bernal, G. (2020). Guía para la sistematización de experiencias educativas transformadoras. Madrid, InteRed (https://www.intered.org/es/recursos/guia-para-la-sistematizacion-de-experiencias-educativas-transformadoras)

La importancia de la didáctica musical y la neurociencia para conseguir una educación de calidad.

Amparo de Dios Tronch. Universitat de València (España).

1. La implicación de la neurología y la música

La literatura científica sigue revelando que las funciones del cerebro pueden ser estimuladas mediante la música. Esta llamada de atención revela que se puede activar un procedimiento frecuente. Las áreas claves que se ven involucradas son las del control y la ejecución de movimientos. Y algunos investigadores llegaron a una conclusión postulando una hipótesis que la música se desarrolló para "ayudarnos a todos a movernos juntos" gracias a que el cerebro procesa diversos componentes de la música como indican Custodio & Cano-Campos (2017) a través del tono, de la vibración y de la armonía.

En la actualidad con la neuropsicología encontramos más ventajas en la educación y en la salud. El sentido práctico y evolutivo, por ejemplo, deja libre al individuo para la elección de su música, llevándole a organizar su vida musical en grupo, de forma cooperativa y manifestando sus gustos y respetando valores. Por ejemplo, los antropólogos han estudiado la función del sentido de colectividad de nuestros ancestros al considerar datos donde aparecen como cantos de oficios, cantos de guerra propios de las marchas, tal y como ahora se exhiben los jóvenes. Cantar y bailar se ha hecho en todas las culturas y seguiremos haciéndolo, por ser nuestra máxima expresión de alegría compartida.

1.1. ¿Qué directrices aporta la música en la Neurociencia?

El científico Robert Zatorre, uno de los fundadores del laboratorio de investigación "Brain Music and Sound", describe los mecanismos neuronales de la percepción musical a partir del impacto de los sonidos en el oído. Inmediatamente de la escucha el sonido se transmite al tronco cerebral y pasan a la corteza auditiva primaria. Son impulsos que se desplazan por medio de redes de conexiones del cerebro necesarias para la percepción musical y para el almacenamiento de la música ya escuchada.

Existe una respuesta cerebral a todos los sonidos que se encuentra condicionada con lo que se escuchó anteriormente, debido a que posee una base de datos almacenada que proporciona las melodías conocidas, según Zatorre (2003). Los bebés, en los primeros meses de vida, tienen la capacidad de responder a melodías antes que a una comunicación verbal de sus padres.

Ante esta evidencia sería recomendable que el maestro especialista se le diera más oportunidades y sobre todo en los primeros pasos del niño/niña para que pudiera ofrecer más posibilidades de estimulación inmediata en el desarrollo de las capacidades.

1.2. ¿Cuál es la función de las melodías infantiles en la escuela?

Siguiendo a Dalla Bella (2007) cualquier persona puede entonar una canción, el problema empieza cuando no se utiliza debidamente como las otras áreas de conocimiento para que

sirviera como entrenamiento globalizado, como juego, como relajación, en una primera etapa mediante la creación de experiencias musicales con o sin movimiento.

La observación de estos primeros pasos se consolida como guía para descubrir, la discriminación del sonido (altura), el ritmo, el timbre, el tacto de los instrumentos, la asociación de los sonidos de la naturaleza con los instrumentos de pequeña percusión, etc.

Este proceso ayuda a la integración sensorial de la Dra. Ayres (1977), para trabajar la educación de los 5 sentidos como herramienta ineludible en la escuela:

Descubrir – Comprender, Identificar – Intervenir –
rejuvenecer los espacios, e innovar para consolidar una cultura transformadora que se adapte al alumnado y sea aceptada por los docentes.

En cuanto a la percepción auditiva como principal sentido del desarrollo la entendemos como capacidad primordial que permite el reconocimiento, la discriminación y la interpretación de los estímulos auditivos asociándolos a las experiencias anteriores recibidas desde la perspectiva escolar como:

Discriminación de ruido/silencio: Discriminación de ruidos y sonidos naturales, discriminación de ruidos y sonidos de percusión, localización de la fuente emisora de un sonido

Discriminación de los elementos del discurso hablado: Discriminación silábica, discriminación de palabras, discriminación de frases cantadas, etc.

En principio estas tareas forman parte de unas series de estrategias rítmicas- melódicas y motoras siendo imprescindibles para las siguientes fases de estimulación. El proceso de estimulación es variable, no rutinario y se convierte en prácticas lúdicas y divertidas.

La aplicación de la música como herramienta de estimulación se hace necesaria en los primeros pasos del niño y si intentamos globalizar con otras áreas de conocimiento, respondemos a un aprendizaje más significativo debido al desarrollo de la etapa que marca unas necesidades como los sentimientos, emociones, creatividad, el juego y los compañeros. Según Barucha, et al., (2006) la música cambia nuestro estado de ánimo en parte si asociamos actividades con música alegre o triste.

Es una etapa educativa que incluso puede comenzar con una intervención temprana contado con el hemisferio derecho (HD) por ser más holístico, e intuitivo es más necesario que el izquierdo (HI) que es más analítico. La música y las artes visuales son por lo tanto necesarias en educación infantil debido a que pueden integrarse e innovar con todo tipo de conocimiento.

Siguiendo este periodo, la música mediante las canciones tiene una relación con el lenguaje y como el procesamiento del lenguaje tiene su función en el hemisferio izquierdo la música ayuda a la interacción de los dos hemisferios. No obstante, las funciones desempeñadas por los hemisferios en el procesamiento de diferentes aspectos del lenguaje requieren más estudios, aunque, la aportación de la música al ser procesada por los dos hemisferios, la evidencia sugiere un procesamiento compartido entre el lenguaje y la música a nivel conceptual.

Sabemos que la música, el arte, genera emociones y sentimientos al activarse los neurotransmisores como la serotonina, adrenalina y dopamina que modifican la sinapsis

neuronal que es el proceso básico para el aprendizaje. Si cuidamos esta etapa, el proceso evolutivo estará acorde proporcionando armonía en el crecimiento del cerebro permitiendo pasar al siguiente nivel en correctas condiciones.

2. La transformación de la sociedad del s.XXI

Al implantar un sistema de apoyo cultural mediante los diversos conciertos, se ha podido identificar estudios donde la música arroja información aplicable en la sociedad y que se aprecia como un nuevo método de comunicación conforme con las emociones en vez de considerar la herramienta de la expresión verbal. Las investigaciones muestran que lo que sentimos cuando escuchamos una pieza musical es similar a lo que el resto del auditorio también ha experimentado.

Trehub y Hannon (2006), demostraron los avances importantes en el estudio de las capacidades de los niños, Bigand y Poulin –Charronat (2006) en la diferencia de músicos y no músicos, Perez y Zatorre (2005) en la exploración del cerebro musical y Juslin y Sloboda (2001) en el estudio de las emociones. Entonces en la mayoría de los casos, la música nos beneficia a nivel individual y grupal, al modular el estado de ánimo, la música llega más lejos que la palabra. La activación simultanea de diversos circuitos cerebrales, genera efectos valiosos en nuestra fisiología, concediendo a la melodía que su discurso es más emocional que el lenguaje.

En este caso el área de la salud debería beneficiarse de la música con el fin de mejorar, o recuperar el funcionamiento cognitivo, físico emocional y social, procurando invertir en estudios que permitan a los docentes trabajar en equipos de profesionales de la salud.

La aplicación de la música clínica, la musicoterapia en la actualidad no deja sitio para su utilización en los hospitales. Es necesario que se admitan expertos para buscar como activar procesos neurológicos, fisiológicos, emocionales y poder actuar en tratamientos como trastornos del movimiento, dificultad en el habla, funciones disminuidas, etc.

Los estudios de neuroimagen muestran que al escuchar o al interpretar música, o al acompañarla o hacer música se estimulan conexiones en las regiones cerebrales involucradas en la emoción, la recompensa, la cognición, la sensación y el movimiento. Este entrenamiento es como una nueva terapia que puede favorecer la neuroplasticidad, nuevas conexiones que dan lugar a redes de neurotransmisores creando circuitos con el fin de compensar carencias en las regiones dañadas del cerebro.

La música anima a moverse y cuanto más destacado es el ritmo, más efectivo es el movimiento del cuerpo. Wallin et al., (2000) habló del valor adaptativo de la música que reside a nivel grupal más que a nivel individual ya que la música ayuda a promover la cohesión del grupo. El ejercicio físico mejora la circulación, como consecuencia protege y facilita la función motora y se percibe un estado emocional por el cambio de sustancias químicas que inducen a estados de ánimo positivos y puede ayudar a la rehabilitación. Todo converge cuando se utiliza la música compartida.

2.1 La experiencia de la Música con la metodología de Aprendizaje de Servicio (Aps)

Parafraseando a Fernández y Martínez, (2016), es hora que el sentimiento del docente confluya en la práctica educativa y crezca en una Educación para el Desarrollo que pueda cambiar la mentalidad de las personas, se sensibilice ante la exclusión social y pueda realizar proyectos de ApS ante una sociedad que necesita su colaboración.

La metodología de ApS se orienta hacia la realización de proyectos artísticos, que según Soto (2015) van a favorecer un modelo enseñanza-aprendizaje construccionista aplicable a las

enseñanzas artísticas. Estos proyectos vienen siendo impartidos en el Master Expresión Musical en Educación Especial y en Trastornos de Audición y Lenguaje en la Facultad de Magisterio (Valencia). El alumnado aprende a estimular las áreas cerebrales a partir de las experiencias musicales y el movimiento-danza se puede recuperar disfunción cerebral y mejorar lesiones, así como estimular lagunas de aprendizaje, aliviando tensiones que afectan a la calidad de vida. Se orienta hacia el aula inclusiva y hacia Tutelar de menores. El alumnado se sensibiliza y reivindica también problemas actuales en el desarrollo de la educación que se complican dando lugar a la exclusión social.

La finalidad de este proyecto es ayudar al alumnado a comprender el contexto social en el que se inserta su actividad de servicio y las necesidades que requieren ser atendidas desde la educación y para la salud y sobretodo que el alumnado aprenda a coexistir con diferentes personas de diferentes mentalidades, tradiciones (Olcina-Sempre, 2020).

2.2 . Objetivos

- Reconocer la importancia de la experiencia musical y la repercusión que tiene en el desarrollo evolutivo del ser humano
- Aplicar procesos de estimulación eficaces identificando el estilo de música según las emociones del alumnado
- Crear una historia social o un cuento con acompañamiento musical con movimiento y su implementación en los colegios/barrios donde resalten los valores, despierten emociones y sensibilicen al auditorio
- Comprometerse con un espíritu social que acude a ayudar facilitando tareas de enseñanza aprendizaje y compartir experiencias significativas.

Esta fase incluye el establecimiento de objetivos de tipo pedagógico: las necesidades del alumnado y del servicio a la comunidad. La experiencia de la música y movimiento como índice de estimuladores junto con los colaboradores que puedan conjuntamente identificar y mejorar las necesidades.

2.3 Procedimientos

Para conducir la metodología de ApS se presentan las necesidades y posibles soluciones utilizando el brain stormy, "lluvia de ideas" que se discuten por el alumnado para que pueda reflexionar y se comprometan en su proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, se agrupan según sus intereses responsabilizándose de la realidad para indagar las estrategias de enseñanza aprendizaje y cómo pueden colaborar entre ellos. Paralelamente se orienta el estudio para implementar la necesidad social, desde el impacto del proceso musical en el cerebro con experiencias auditivas y motrices, prácticas de estimulación y reeducación fonética, de forma de taller, concierto, por ejemplo.

El estudio de actividades comprende una serie de ejercicios en destrezas y habilidades específicas preparado para realizar una labor inclusiva. Nadie se queda fuera de este servicio, lo que involucra es conseguir el conocimiento compartido y aplicado a favor de la necesidad social que enriquece y puede transformar en favor de los demás siendo competente.

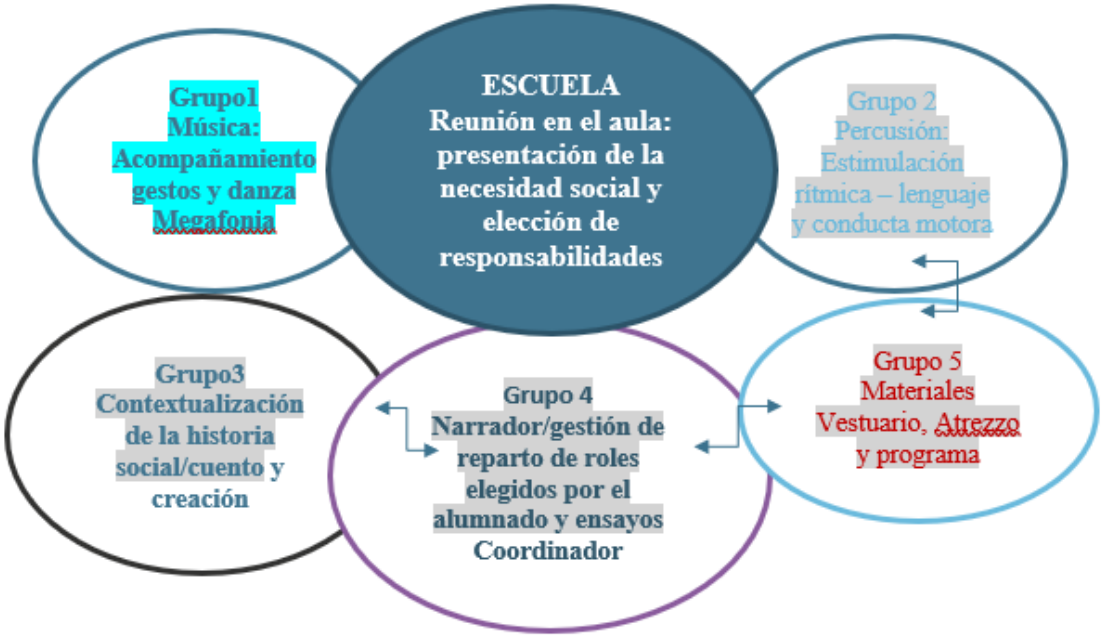


Figura 1. Implementación del proceso de estimulación de las áreas cerebrales mediante estrategias musicales con la con la Metodología de ApS

3.Conclusiones

La música tiene un valor adaptativo sobre todo a nivel grupal, posee dos características que afectan al contagio y a la comunicación: la melodía que proporciona un ambiente armonioso y la regularidad rítmica que favorece la sincronización motora. Según Brown (2000), dichas características musicales son muy efectivas en promover el canto y el baile simultáneo a la vez que permiten cierta autonomía de las voces y los cuerpos.

Es un proyecto global, interdisciplinar significativo todos aprenden de todos, se tiene en cuenta el desarrollo emocional, los alumnos y los maestros crean e innovan, propio de la formación con diferentes especialidades y que pueden abordar a todas las aulas con un eje central en este ejemplo, la música y el movimiento con el ApS.

Referencias bibliográficas.

Ayres, A. Jean (1977). Effects of sensory integrative therapy on the coordination of children with choreoathetoid movements. *American Journal of Occupational Therapy 31*, 291-293.

Barucha, JJ., Curtis, M., Paroo, K.(2006). Varieties of musical experience. *Cognition, 100*(1), 131–172. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.008

Bigand, E.,Poulin –Charronat, B. (2006). Are we experienced listeners? A rewiev of the musical capacities that do not dependo on formal musical training. Cognition. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.007

Brown,S. (2000). The musilangue, model of music evolution.. In N. Wallin, Merker 29 B, Brown, S. The origins of music. *Cambrige,* 271-300

Custodio, N., & Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones

cognitivas. Revista de Neuro-Psiquiatría, *80*(1), 61-71.

Dalla Bella, S., VGuiguère, J-F., Peretz, I. (2007). Singing proficiency in the general population. *Journal of the Acoustucal Society of America. 121(2).* 1182-1189

Fernández, Y.; Martínez, MªJ. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 2*, 111-138. DOI10.1344/RIDAS2016.2.6

Marrón, S., Merker, B. y Wallin, N. (2001). The origins of music. Cambridge. https://mitpress.mit.edu/books/origins-music

Olcina- Sempere, G., Reis-Jorge,. J. y, Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva, 13(1), 288-311*

Perez,I., Zatorre, RJ. (2005). Brain organization for music proccesing. *Annu Rev. Psychology 565*, 89-114

SOTO,P. (2015). Educación para la inclusión social a través de proyectos artísticos: procesos y experiencias artísticas para favorecer el desarrollo holístico a nivel emocional, sensorial, intelectual y creativo. Murcia. DIGITUM. Recuperado de https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/44818/1/Congreso%20V%20Educacin%20Art/c3%adstic a%20Huelva%202015.pdf

Trehub, S.E., Hannon, E.E. (2006). Infan music percepción domain-general or domain specifc mechanisms. *Cognition, 100,* 73-99

Wallin, N., Merker,B., Brown,S.(2000). The origins of music. Cambrige, MA: MIT press.

Zatorre , RJ., Samson, S. (1991). Role of the right temporal neocórtex in retention of pitch in auditory short-term memory. *Brain, 114*, 2403-17.

Desarrollo de una app como apoyo al desarrollo infantil y a la familia en Atención Temprana.

María Del Mar Batista Guerra. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
Mónica Gutiérrez-Ortega. Universidad Internacional de La Rioja (España).
Irene León Estrada. Universidad Internacional de La Rioja (España).
Dolores Peñalver García. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Introducción.

Las nuevas tecnologías han experimentado grandes avances en las últimas décadas, dentro de todos los ámbitos laborales. Pero ha sido a raíz de la pandemia mundial, vivida desde el 2020, cuando se ha visto, de una forma más acuciante, que es necesario incorporarlas a diferentes servicios en los que todavía no estaban presentes, como pueden ser algunos servicios de Atención Temprana y desarrollo infantil.

En el campo de la Atención Temprana (AT), se pueden observar familias que están pasando por situaciones no esperadas, que generan estrés, a lo que se le añade una imposibilidad de llevar a cabo unas prácticas recomendadas debido a la situación mundial vivida, situación que también ha generado un estrés añadido para muchos de ellos (Calero Plaza et al., 2017). En este sentido, Lacomba-Trejo et al. (2020) señalan que toda esta situación surgida con la COVID-19, ha provocado cambios de vital importancia para la sociedad, como un aumento o agravamiento a padecer sintomatología emocional. Por ello, es clave fomentar ambientes familiares positivos y es extremadamente necesario poner en marcha estrategias de regulación emocional positiva, ambos puntos clave en situaciones vitales estresantes.

Es, en este momento, cuando se han tenido que presentar propuestas que permitan reorganizar los programas de seguimiento e intervención en AT, adaptándose a las circunstancias actuales sin perder la calidad asistencial. Y, es aquí, donde las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel importante, favoreciendo la comunicación y las relaciones con las familias, manteniendo los pilares básicos de una Atención Temprana Centrada en la Familia, lo más próxima a los mismos y en entornos naturales.

Para lograr una correcta implementación de las mismas, es necesario que profesionales y familias desarrollen habilidades en el uso de recursos tecnológicos que favorezcan la capacidad de resolver los problemas ocasionados por esta y/o cualquier otra circunstancia que dificulte un contacto directo (problemas de desplazamiento, laborales, etc.), manteniendo una correcta atención y comunicación con el equipo transdisciplinar de AT, que velará por las preocupaciones y necesidades de la familia y del menor.

Son muchos los centros de AT que han comenzado a utilizar medios tecnológicos adaptando su modalidad de trabajo y aprovechando sus beneficios, como es el caso del programa "Acompañamiento remoto a padres de prematuros que asisten al programa canguro" realizado en Colombia o los promovidos por AVAPACE (Asociación Valenciana de Ayuda a la Parálisis Cerebral) o Plena Inclusión en España. Dichos programas, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19, han facilitado el acceso y ha garantizado el seguimiento del infante, de su familia y de la relación con los profesionales de la salud, favoreciendo y

fomentando el empoderamiento familiar en la crianza del menor (Guevara-Suta et al., 2020; Oliva et al., 2022).

En el ámbito de la salud, la atención y la orientación al paciente a través de las tecnologías han tomado más relevancia desde hace décadas, pero ha sido recientemente cuando se escuchan términos como telemedicina, m-health, telesalud, teleintervención, etc. que ofrecen información y servicios sanitarios en general en formato online (Guevara-Suta et al., 2020). En esta línea, son muchas las personas con distintas patologías, desde la diabetes hasta la parálisis cerebral, que se han beneficiado del uso de aplicaciones que ayudan a una mejor gestión de estas.

Existen estudios, como el de Behl et al. (2017), que demuestran los beneficios que aporta la teleintervención en la Atención Temprana y que respaldan su eficacia en la prestación de servicios, justificando la realización de más investigaciones (Fernández-Valero et al., 2021).

Por otro lado, autores como Yang et al. (2021) manifiestan en su estudio que los participantes, en general, prefirieron realizar visitas presenciales, aunque reconocieron que la comunicación online con los profesionales les aportó excelentes beneficios. Dicha preferencia se correspondía con una falta de conocimiento y entendimiento por parte de los participantes en cuanto a unas prácticas centradas en la familia se refiere, donde uno de sus objetivos es capacitar a los cuidadores principales, demostrando las fortalezas que poseen, para aportar mayor número de oportunidades de aprendizaje a sus hijos dentro de las rutinas y en los entornos naturales, promoviendo de esta forma el desarrollo de estos. Al mismo tiempo, dichos autores identificaron barreras en la telesalud, destacando entre ellas el acceso limitado a las tecnologías y a Internet. Por todo lo expuesto, se hace necesario que antes de implementar la Atención Temprana con telesalud sea necesario que las administraciones públicas o consejerías y profesionales consideren las perspectivas, prioridades y preocupaciones de los familiares. Asimismo, reflejaron que la telesalud supondría una gran herramienta para aumentar los servicios en Atención Temprana, permitiendo abarcar a un mayor número de familias y disminuyendo las esperas a dichos servicios, al igual que en el trabajo realizado por Houston y Stredler-Brown (2012, citado en Rodríguez et al., 2021) en el que se confirma que la teleintervención podría ser la opción que garantice que todas las familias reciban los servicios que necesitan, a los que tienen derecho, si no hay otra alternativa.

Es por todo lo anteriormente descrito, que se debe contemplar, por un lado, la importancia de informar a las familias sobre lo que es una Atención Temprana Centrada en la Familia, cual es el proceso de seguimiento y, cuáles son sus beneficios, logrando una mejor aceptación de la teleintervención y, por otra, formar a los profesionales para que puedan llevar a cabo unas prácticas relacionales y participativas verdaderas con las familias a través de la teleintervención, tal y como reflejan diversos estudios (Grogan-Johnson et al., 2015; Houston y Stredler-Brown, 2012; Klatte et al., 2020, citado en Rodríguez et al., 2021).

1.1. La importancia de la familia en el seguimiento del desarrollo infantil.

Durante los primeros años de vida, el desarrollo infantil es un proceso dinámico que está en continua evolución y, esto hace que se convierta en una etapa muy vulnerable. Es en esta etapa cuando se van a establecer las habilidades perceptivo-motoras, cognitivas, del lenguaje y sociales fundamentales que van a permitir al menor ejecutar una adecuada interacción con todo aquello que le rodea. Esta interacción va a depender por un lado de aspectos biológicos del individuo y, por otra, de las relaciones con los otros y con el mundo que les rodea. Progresivamente, su organización será más compleja en cuanto a movimientos, pensamientos, lenguaje, sentimientos y relaciones con los demás (Moretti et al., 2020).

La OMS (Quinatoa, 2020) señala que la familia es la que aporta gran parte de los estímulos ambientales, controlando el contacto del bebé con el medio ambiente, viéndose influenciado por factores tan importantes como los recursos sociales (aptitudes y educación parental), la cultura, la relación intrafamiliar y los recursos económicos.

Todo lo descrito anteriormente hace que la salud familiar sea especialmente relevante, tal y como mencionan Martínez et al. (2017), siendo un aspecto ineludible para lograr un efectivo funcionamiento familiar, debiendo existir una interdependencia entre salud individual y familiar. Además, la familia debe cumplir funciones tan importantes como satisfacer las necesidades básicas, proteger, socializar y educar al menor, su inclusión social y el apoyo en la construcción de sentimientos de pertenencia e identidad personal. Es, por ello, por lo que no solo se atenderá, desde los servicios de Atención Temprana, a la estructura de esta sino también a su capacidad funcional (Gómez y Berástegui, 2009).

Asimismo, Sameroff y Chandler (1975) concluyeron mostrando la influencia significativa y recíproca que existía entre la integridad del organismo del infante y la calidad del ambiente de cuidado, siendo una relación bidireccional entre el niño/a y su cuidador principal (Montero et al., 2020).

Cada uno de los aspectos descritos anteriormente se deben tener en cuenta a la hora de realizar intervenciones con la familia, bien evidenciado por McWilliam (2016), que revela que estas se deben realizar en los entornos naturales y dentro de las rutinas familiares y no con diferentes profesionales en ámbitos clínicos, es decir, Prácticas Centradas en la Familia. Es aquí donde la Atención Temprana juega un papel importante, atendiendo a familias y menores que necesitan un apoyo en un determinado momento de la vida, que asegure su adecuado desarrollo, reforzando las competencias que la familia posee y que fomente la inclusión social de la familia y el niño (Calero Plaza et al., 2017). Todo ello debe ofrecerse en los entornos naturales y con un trabajo de equipos transdisciplinares (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2005).

En este sentido, autores como Dunst (1985) y Guralnick (2001) reflejaron que esa atención debe fundamentarse en la provisión de apoyos familiares y en facilitar la obtención de recursos que repercutan positivamente en la familia y que favorezcan el desarrollo evolutivo del niño. De este modo, la Atención Temprana debe llegar a todos los menores que presentan algún trastorno o alteración en su desarrollo o riesgo de padecerlo, ya sea biológico o social, en cualquiera de las áreas de su desarrollo, considerando tanto la globalidad del niño como a su familia y a su entorno (Ramos, 2007).

1.2. La Atención Temprana y el seguimiento de los recién nacidos de riesgo biológico y/o social.

Según la Asociación Española de Pediatría (2008), el término de recién nacido de riesgo define a aquel niño/a que por sus antecedentes prenatales, perinatales o postnatales puede presentar anomalías en su desarrollo motor, sensorial, cognitivo o conductual, pudiendo ser estas transitorias o definitivas (Hechevarría et al., 2018; Ramos, 2007; Robles et al., 2008).

El Libro Blanco de la Atención Temprana y la Sociedad Española de Neonatología establecen dos grupos de riesgo (Hechevarría et al., 2018). En primer lugar, los niños de riesgo biológico, que son aquellos que durante el periodo pre, peri o postnatal, o durante el desarrollo temprano, han estado sometidos a situaciones que podrían alterar su proceso madurativo, como puede ser la prematuridad, el bajo peso o la anoxia al nacer.

En segundo lugar, los niños en situación de riesgo social son aquellos que viven en unas condiciones sociales poco favorecedoras, como son la falta de cuidados o de interacciones adecuadas con sus padres y familia, maltrato, negligencias o abusos, que pueden alterar su proceso madurativo.

La Atención Temprana debe realizar un seguimiento, continuo e individualizado, en este grupo poblacional, que asegure su correcto desarrollo, a través de una prevención secundaria. Seguimiento que se llevará a cabo a través de un conjunto de actuaciones sobre el menor, sus cuidadores principales y el entorno, que tenga como objetivo detectar y diagnosticar de manera precoz enfermedades, trastornos o situaciones de riesgo que afecten o puedan afectar a su desarrollo.

2. Diseño del proyecto de innovación.

Por todo lo descrito anteriormente, el proyecto de innovación que se presenta tiene como objetivo desarrollar una aplicación que contemple una Atención Temprana bajo el paradigma de Prácticas Centradas en la Familia, que asegure el exhaustivo seguimiento de los menores en riesgo biológico y/o social, así como la atención a sus familias. Prácticas que contemplan el funcionamiento familiar y funcionalidad del menor, fortaleciendo y capacitando a las familias, desde un enfoque holístico, entendiendo la ecología familiar (García-Sánchez et al., 2014).

Este planteamiento se apoya en aquellos conocimientos que nos evidencia la ciencia en cuanto a formas de aprender que tienen tanto los niños y las niñas como los adultos, la importancia de la generalización de aprendizajes en los entornos más próximos, dentro de las rutinas diarias, la capacidad del profesional de informar y formar a las familias, garantizando las destrezas necesarias para favorecer el desarrollo del menor, aportando mayores niveles de funcionamiento y mejorando de esta forma la calidad de vida familiar (Fernández-Valero et al., 2017). En definitiva, un asesoramiento familiar que les permita tomar sus propias decisiones, valorar cuáles son sus preocupaciones, necesidades y prioridades respecto a la situación que están viviendo (Fernández-Valero et al., 2020).

El seguimiento de los niños/as de riesgo biológico y/o social es un aspecto importante a tener en cuenta en la contextualización de la Escuela de Padres vinculada al Servicio de Rehabilitación del Hospital Universitario Materno Infantil de Canarias (HUMIC), que atiende, entre otros, a niños de 0-6 años, formando parte de las Unidades de Atención Temprana en Gran Canaria. Por la estructura y organización de dicho servicio no se pueden atender a tantas familias presencialmente como sería necesario. Asimismo, por normativa, organización y presupuesto, no se dispone de la posibilidad de realizar desplazamientos a los diferentes entornos naturales de las familias a las que atiende, no pudiendo realizar unas prácticas recomendadas tal y como nos evidencia la ciencia.

Asimismo, la comunicación online familia-profesional de referencia tendría una vía más directa, pudiendo: (a) consultar en cualquier momento toda la información que se haya compartido dentro del equipo transdisciplinar, donde la familia juega el mismo papel que el resto de los profesionales; (b) resolver dudas de estrategias que se hayan estipulado llevar a cabo entre visitas de seguimiento; (c) consultar cuestiones nuevas que surjan entre visitas que preocupen a los cuidadores principales; (d) comentar cambios durante dichos períodos; y (e) enviar documentación audiovisual desde los entornos naturales que sirva de retroalimentación con el profesional de referencia, así como que permita observar la evolución del menor o cualquier otra información relevante para las prácticas recomendadas en AT.

Presentamos a continuación los destinatarios potenciales del proyecto y las fases de desarrollo.

2.1. Destinatarios.

Los beneficiarios de este proyecto de innovación son todas aquellos/as niños y niñas de 0 a 6 años y sus familias, de la isla de Gran Canaria, que hayan sido remitidas por los Servicios de Pediatría o Neonatalogía al Servicio de Rehabilitación del Hospital Universitario Materno Infantil por presentar un riesgo biológico y/o social, que pueda conllevar la alteración de alguna/s de las áreas del desarrollo del menor y que participen en la Escuela de Padres. Además, la aplicación estará a disposición de todos los profesionales de las diferentes disciplinas, del ámbito sanitario o de educación, que estén en contacto con los menores anteriormente comentados y con sus familias.

De esta manera, se produciría una mejor calidad de los servicios basadas en la evidencia científica existente, atendiendo a todas aquellas familias que lo necesiten, indistintamente de dónde vivan y sin listas de espera, unificando información a través de un único profesional (de referencia) y trabajando conjuntamente dentro de un equipo transdisciplinar de AT.

2.2. Fases de la implementación del proyecto de innovación.

Este proyecto de innovación se implementará en el Servicio de Rehabilitación del Hospital Universitario Materno Infantil de Canarias, en concreto, en la Escuela de Padres, que atiende a niños/as de 0-6 años de riesgo biológico y/o social y a sus familias a través de cinco etapas.

Fases	Descripción
Fase 1	Selección de herramientas de evaluación y valoración.
Fase 2	Estructuración de la aplicación.
Fase 3	Coordinación para el diseño de la aplicación.
Fase 4	Realización de la prueba piloto.
Fase 5	Búsqueda de financiación para la implementación.

Tabla 1. Fases de la implementación del proyecto.

En la fase 1 se ha realizado una búsqueda de las herramientas de evaluación y valoración validadas para el seguimiento de niños de riesgo biológico y/o social, así como herramientas específicas para la detección temprana de trastornos motores y TEA. Las herramientas de evaluación y valoración seleccionadas (Age and Stages, Hammersmith Infant Neurological Exam, Prueba de evaluación de Movimientos Generales de Prechtl, Test of Infant Motor Performance, M-CHAT-R/F, entre otras) van a permitir realizar una prevención secundaria que asegure un diagnóstico e intervención precoz del menor. Asimismo, se contemplan herramientas de evaluación familiar que midan, por un lado, el grado de empoderamiento familiar y la atención recibida (Family Empowerment Scale) y, por otro, la evaluación de la calidad de vida familiar (FEIQoL) (García-Grau et al., 2019; García-Grau, 2021).

Para llevar a cabo la estructuración de la *app*, en la fase 2, se ha realizado un análisis previo de otras aplicaciones, tanto de trabajo colaborativo con las familias como del ámbito de la salud, que ha permitido incluir distintos elementos que constituyen una mejora respecto a las aplicaciones analizadas, además de responder a las demandas, presentadas en consulta por parte de familias y profesionales, a través de un proceso de co-creación. Entre ellos destacan elementos como un espacio en el que se podrán subir videos grabados por las familias o profesionales externos al servicio como puede ser el profesorado, que servirán de apoyo para realizar valoraciones en contextos naturales. O, un espacio en el que tendrán a su disposición la documentación médica y material de apoyo que ayudará a las familias a tener una mayor información y formación sobre el desarrollo de sus hijos/as.

En la fase 3 se han realizado reuniones con el equipo de la Escuela de Ingeniería Informática de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para concretar y perfilar todas las funcionalidades que debe presentar la *app* para lograr los objetivos planteados.

En la puesta en marcha de este proyecto de innovación se considerará, una vez desarrollada la parte técnica e incluido el material necesario dentro de la misma, la realización de una prueba piloto dentro del Servicio de Rehabilitación con las familias de los niños que acuden a la Escuela de Padres. Siendo dicha fase en la que se encuentra el proyecto. El piloto se llevará a cabo con 20 familias ya participantes en el servicio. Tras el uso de la *app* se realizarán dos focus group que permitirán analizar la satisfacción con la herramienta y los ajustes oportunos para que su aplicabilidad sea máxima.

Las fases 4 y 5 se llevarán de forma paralela para que la implementación del proyecto cuente con los apoyos económicos oportunos para su mantenimiento y desarrollos futuros.

Para finalizar, se señala brevemente el proceso de evaluación del proyecto que se plantea en dos niveles (formativo, a lo largo del proyecto y, sumativo, al finalizar el mismo) para que permita recabar información para modificar, agregar o eliminar todo aquello necesario para un correcto funcionamiento. Se analizarán en ambos niveles aspectos vinculados con la *factibilidad de la aplicación* (¿la conceptualización del proyecto se basa en una necesidad real?, ¿el proyecto resuelve un problema presente el servicio y en las familias?, ¿la *app* generada llega a impactar las familias de forma significativa?), la *factibilidad técnica* (¿Son factibles técnicamente las funcionalidades que se precisan para una app de este tipo? ¿funciona correctamente en dispositivos diversos?, la *factibilidad financiera* (¿se tienen los recursos financieros necesarios para el mantenimiento y desarrollos futuros?), o la capacidad de éxito: ¿el equipo promotor tiene la capacidad de liderazgo y gestión necesaria para el éxito del proyecto? ¿existe masa crítica de familias que usan la *app*?

Las evaluaciones realizadas se acompañarán de la información recogida en los focus group que se llevarán a cabo tras la prueba piloto, y tras los primeros seis meses y el año de uso de la *app*.

3. Resultados esperados.

Como se ha indicado anteriormente el proyecto de innovación se sitúa en la fase 4 y 5 por lo que hasta el momento no se pueden reportar los resultados finales obtenidos pero, por lo descrito anteriormente, si que nos permite indicar que se ha conseguido poner en marcha un proyecto de innovación dentro del campo de la Atención Temprana que va a brindar un servicio novedoso en la Escuela de Padres, del Hospital de referencia y que va mejorar la atención a las familias, manteniendo la calidad asistencial, y que va hacer que sea posible atender a un mayor número de familias, aumentando su calidad de vida. También, se puede indicar que se han creado alianzas entre el Servicio Hospitalario y la Universidad que han hecho posible la consecución de las fases iniciales, y que las pruebas de interface realizadas en las que han participado profesionales del hospital y expertos en Atención Temprana han resultado muy positivas.

Con la puesta en marcha de este proyecto se espera conseguir los siguientes resultados: (I) aportar una herramienta de innovación al proceso de transformación, bajo el paradigma de las Practicas Centradas en la Familia y en los entorno naturales, de la Atención Temprana en Canarias, así como implementar el seguimiento de los menores de riesgo biológico y/o social; (II) conseguir una comunicación y seguimiento adecuado ante cualquier situación adversa, como la que se está viviendo en la actualidad en el contexto de la pandemia de la COVID-19; (III) lograr una mayor implicación, aceptación y uso de la aplicación por parte de los

profesionales y las familias gracias a las aportaciones realizadas por los mismos, tenidas en cuenta en su diseño; (IV) mejorar la calidad de vida de los menores y sus familias, para lograr que perciban su situación de vida con bienestar físico, material, social y emocional, junto con un desarrollo personal y de actividades, mediado por los valores que posean cada uno de los miembros de la unidad familiar y (V) realizar una adaptación a los avances tecnológicos dentro del ámbito de la Atención Temprana.

4. Conclusiones.

Con la realización de este proyecto de innovación se podrían conseguir los objetivos planteados desde el inicio, destacando los beneficios aportados en el seguimiento de los niños y niñas de riesgo biológico y/o social, dentro de la Escuela de Padres del Servicio de Rehabilitación del Hospital Universitario Materno Infantil de Canarias.

En primer lugar, se confirmaría la importancia del trabajo colaborativo continuo entre familias y centros de Atención Temprana. El hecho de tener un profesional de referencia para cada familia va a favorecer dicha colaboración, intercambiando con las familias la información y formación necesaria para favorecer y fomentar el desarrollo del menor dentro de sus rutinas diarias, mejorando así su participación y funcionalidad en los entornos en los que se desenvuelve.

Asimismo, el hecho de incluir en la aplicación un espacio que permita la observación de material audiovisual facilita el seguimiento, aprovechando el modelado de los cuidadores principales dentro de sus actividades de la vida diaria y de los ambientes en los que se encuentran (Gutiérrez-Ortega et al., 2022). Esto ayudará a crear oportunidades de aprendizaje esenciales en su día a día, con materiales presentes en sus entornos y, por tanto, reales, permitiendo la repetición de estos y de esta forma la generalización de los aprendizajes.

Además, las familias dispondrían de material de apoyo sobre temas de interés para las familias. Información fiable y evidenciada, que podrían consultar según las necesidades de cada uno de ellos, algo que beneficiaría la comprensión sobre situaciones que estén viviendo, disminuyendo los niveles de estrés que estas suponen (Oliva et al, 2022). Al entender mejor sus nuevas vivencias y disponer de información apropiada a la misma, se sentirían capaces de hacer y tomar decisiones de una manera más consciente, identificando sus necesidades y prioridades.

Cabe destacar la elección cuidadosa de herramientas de evaluación y valoración que se han incluido en dicha aplicación, que permitiría realizar un exhaustivo seguimiento de los/as niños y niñas de riesgo biológico y/o social, alertando de posibles alteraciones que se pudieran estar produciendo en cualquiera de las áreas del desarrollo del menor. Asimismo, se ofrecería la posibilidad de observar gráficamente la evolución de este. También se han seleccionado herramientas que valorarían y evaluarían la calidad de vida familiar y la atención recibida, ambos aspectos positivos, así como la retroalimentación sobre la calidad de los servicios, al fomentar el empoderamiento familiar y la autosuficiencia.

Para concluir, cabe destacar los potenciales beneficios que presentaría la puesta en marcha de este proyecto de innovación, en el que se contempla la realización de una prueba inicial que permitiría valorar, mejorar y adaptar dicha aplicación, tanto a familias como a profesionales, a través de un trabajo conjunto en equipo, gracias a un proceso de co-creación en el desarrollo de esta, donde todos aportarían y se implicarían para una correcta implantación. Trabajo exhaustivo que permitirá controlar todos aquellos aspectos que puedan resultar perjudiciales para el desarrollo del menor y para la calidad de vida familiar. Para finalizar, hay que indicar que este proyecto puede ser extrapolable a otros servicios de Atención temprana.

Referencias bibliográficas.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2005). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos.* Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Behl, D.D., Blaiser, K., Cook, G., Barrett, T., Callow-Heusser, C., Brooks, B.M., Dawson, P., Quigley, S. y White, K.R. (2017). A Multisite Study Evaluating the Benefits of Early Intervention via Telepractice. *Infants & Young Children, 30*(2), 147-161. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000090

Calero Plaza, J., Grau Sevilla, M. A. D., Martínez Rico, G., & Morales Murillo, C. P. (2017). Parenting stress and coping strategies in mothers of children receiving early intervention services. *Journal of Child and Family Studies, 26*(11), 3192–3202. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0802-9

Dunst, C.J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*(1-2), 165-201. https://doi.org/10.1016/S0270-4684(85)80012-4

Fernández-Valero, R., Serrano, A. M., McWilliam, R.A., y Cañadas, M. (2017). Relación entre empoderamiento familiar y calidad de los servicios de atención temprana. *Early Intervention Quality & Familys Empowerment, 11*.

Fernández-Valero, R., Serrano, A.M., McWilliam, R., y Cañadas, M. (2020). Variables predictoras del empoderamiento familiar en prácticas de atención temprana centradas en la familia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 40*(3), 128-137.

Fernández-Valero, R., Morales-Murillo, C., Gutiérrez-Ortega, M., León-Estrada, I. (2021). *Tele-intervention and quality in early childhood services* [Sesión de conferencia]. EACD2021, Barcelona.

García-Grau, P., McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G., y Morales-Murillo, C. P. (2021). Rasch analysis of the families in early intervention quality of life (FEIQoL) scale. *Applied Research in Quality of Life, 16*(1), 383-399.

García-Grau, P., McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G., y Morales-Murillo, C. P. (2019). Child, Family, and early intervention characteristics related to family quality of life in Spain. *Journal of Early Intervention, 41*(1), 44-61.

García-Sánchez, F. A., Escorcia, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo cero, 45*(3), 6-27.

Gómez, B. y Berástegui, A. (2009). El derecho del niño a vivir en familia. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 130*(67), 175-198. http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/894

Guevara Suta, S.E., Cellamen-Vega, Y.P., Jaime Rada, H.J. y López Aguirre, A.L. (2020). Acompañamiento remoto a padres de prematuros que asisten al programa Canguro, Subred Sur. Fundación Universitaria del Área Andina. https://doi.org/10.33132/26654644.1827

Guralnick, M.J. (2001). A Developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children 14*(2), 1-18. http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/dev_sys_model_EI_IYC_10_01.pdf

Gutiérrez-Ortega, M., Alcover Lladó, M. D. M., Hernández-Soto, R., y Jiménez-Astudillo, M. (2022). Intercambio de información y coordinación en la prestación de servicios de

Atención Temprana. En Juan Manuel Trujillo Torres et al. (Ed). *Experiencias e investigaciones en contextos educativos* (pp. 354- 363). Dykinson.

Hechevarría, L., Cruz, U.A., Hernández, M.A. y López, M. (2018). Protocolo de Atención Temprana a los neonatos con neurodesarrollo de alto riesgo. *Correo Científico Médico, 22*(1), 137-154.

Lacomda, L., Valero, S., Postigo, S., Pérez, M. y Montoya, I. (2020). Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19: un estudio de díadas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 7*(3), 66-72. https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2035

Martínez, J.M., Amador, B. y Guerra, M.D. (2017). Estrategias de afrontamiento familiar y repercusiones en la salud familiar: Una revisión de la literatura. *Enfermería global 16*(47), 576-591. https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.16.3.255721

McWilliam, R. (2016). Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en la Familia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 133-153. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100008

McWilliam, R. (2016). Birth to Three: Early Intervention. In: B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, and S. Odom (Eds) *Handbook of Early Childhood Special Education*. Springer, Cham https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_5

Montero, I., Gómez, Y., y Góngora, O. (2020). Efectividad de la estimulación temprana en lactantes con riesgos de retardo en el desarrollo psicomotor. *Correo Científico Médico, 24*(2).

Moretti, P., Lechuga, M. y Torrecilla, N. (2020). Desarrollo psicomotor en la infancia temprana y funcionalidad familiar. *Psychologia, 14*(2), 37-48. https://doi.org/10.21500/19002386.4646

Oliva Metola, M., Hernández-Soto, R., Orcajada, N., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). El empoderamiento de las familias de niños con autismo en tiempos de COVID: el caso de las Islas Canarias. *Reidocrea, 11*(6), 73-86. http://hdl.handle.net/10481/72397

Robles, M.C., Poo, M.P. y Poch, ML. (2008). Atención temprana: recursos y pautas de intervención en niños de riesgo o con retrasos del desarrollo. *Protocolos Diagnósticos Terapéuticos de la AEP: Neurología Pediátrica*. Recuperado de https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/37-atenciontemprana.pdf

Ramos, I. (2007). Detección y Diagnóstico Precoz de los Trastornos del Desarrollo Psicomotor. *Vox Paediatrica, 15*(1), 36-43. Recuperado de https://spaoyex.es/sites/default/files/pdf/Voxpaed15.1pag36-43.pdf

Rodríguez, L., Herrán, I., De la Mano, P., Díaz, C. y Martínez, J. (2021). Atención Temprana en tiempos de COVID-19: Investigar la/s realidad/es de la teleintervención en las prácticas centradas en la familia. *Siglo Cero, 52*(número extraordinario), 75-117 https://doi.org/10.14201/scero202152e75117

Quinatoa, A.E. (2020). *Relación del desarrollo psicomotor con el funcionamiento familiar en niños/as de 1-3 años del centro infantil del buen vivir "Olmedo Central, Cayambe"*. Universidad Técnica del Norte. http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/10693

Yang, H.W., Burke, M., Isaacs, S., Rios, K., Schraml-Block, K., Aleman-Tovar, J. Tompkins, J. y Swartz, R. (2021). Family Perspectives toward Using Telehealth in Early Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 33*, 197-216. https://doi.org/10.1007/s10882-020-09744-y

Coeducando en igualdad de oportunidades: los juguetes no tienen género.

Begoña Sánchez Torrejón. Universidad de Cádiz (España).
Alejandra Neva Alcón. Universidad de Cádiz (España).
María Dolores Peréz Tejero. Universidad de Cádiz (España).

1. Introducción.

Teniendo en cuenta los desafíos a superar marcados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la igualdad de género constituye uno de los principios de la Agenda 2030, particularmente, el objetivo número 5 sobre "Igualdad de género". Es necesario construir un escuela libre de estereotipos sexistas, Álvarez, Carrera y Cid (2017), señalan que estas diferencias, también conocidas como estereotipos de género, son un conjunto de estructuras y creencias que las personas comparten en una sociedad y que contienen características y emociones asociadas a un determinado género.Es en la etapa de la Educación Infantil donde los aprendizajes obtenidos se aprenden con mayor facilidad, por lo que la formación del profesorado sobre coeducación tiene una gran importancia (Alonso, 2008). También, apoyadas en Signes, Sánchez y Casasempere-Satorres (2021), consideramos que la formación que recibe el alumnado en las escuelas debe ser de un profesorado con perspectiva de género. Por ello, consideramos que la coeducación es un elemento principal en la construcción de la identidad de los niños y niñas y, sobre todo, de la consecución de la educación igualitaria (Muñoz, 2019).

Al mismo tiempo, todas las personas formamos parte de esta coeducación, puesto que los agentes que rodean al niño y a la niña son, la familia, la sociedad, los medios de comunicación y la escuela (Pérez, 2021). Por ello, estos agentes deben tener especial cuidado y formación en igualdad de género, ya que, como nos indica Castillo (2008), el niño y la niña adquiere el conocimiento por imitación a los modelos que le rodean. Sin embargo, prestamos mayor importancia a la escuela, y apoyadas en Carod (2020), consideramos que es en la misma en la que se fomentan estos estereotipos, puesto que las familias del alumnado debieron pasar primero por la escuela antes de ser padres, madres o tutores legales. Tal y como define Moreno: "El ser humano ha jugado siempre, en todas las circunstancias y toda cultura, desde la niñez ha jugado más o menos tiempo y a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir" (2002, p. 11). Consideramos que el juego es una herramienta a través de la cual, el niño y la niña desarrolla capacidades y habilidades, exploran su entorno, aprenden conductas sociales y valores éticos, acompañado del disfrute, entre otros aspectos.

Sin embargo, Leyva (2011), considera que el juego debe ser un aspecto caracterizado solo y únicamente por el goce y el disfrute, fuera del aula y de cualquier momento destinado a la enseñanza de conocimientos específicos de algún aspecto concreto.

Desde que el niño o la niña nace, es necesario gestionar cómo llevar a cabo la preparación de todos los agentes educativos necesarios para dirigir el proceso educativo de la primera infancia a través de los juguetes como medio de su desarrollo, puesto que los estereotipos de género se van estableciendo desde entonces, hasta que aproximadamente a los 10 años, ya

están totalmente arraigados (Díaz, 2021). Esto es así, ya que, tal y como nos afirma Martos (2021), todas las etapas educativas son importantes, pero es la base la etapa de Educación Infantil y, por tanto, el cimiento de la formación de las niñas y los niños.

Por todo ello, el juguete es una gran herramienta para favorecer la feminidad en las chicas y la masculinidad en los chicos, y no solo a través del juguete, sino también, a través de canciones, disfraces y cuentos. Al mismo tiempo, se relacionan muñecas y tareas del hogar a las niñas y trabajo fuera del hogar, coches y videojuegos a los chicos, entre otras (Álvarez, et al. 2017). Por ello, los aprendizajes obtenidos por los niños y las niñas de Educación Infantil sobre la igualdad de género, constituye gran peso ante su formación de identidad de género (Carrera, citado por Álvarez, et al., 2017). Tal y como defienden Sánchez y Barea, las diferencias en los juegos"influyen en el tipo de interacciones que éstos generan, siendo los juegos femeninos más sociables, más comunicativos y más tranquilos, y los masculinos más competitivos poniendo a prueba la fuerza física y orientados a una meta" (2015, p. 2).

1.1. La coeducación frente a los juguetes sexistas.

La coeducación es un aspecto fundamental para indagar en este apartado, pero, consideramos oportuno aclarar qué es educar. Educar, es trabajar y enseñar para ser libres, es decir, enseñar a los niños y a las niñas que pueden ser quiénes quieran ser (Blanco, citado en Velasco, 2012). En esta misma línea, Martín (2016), alude que es muy importante que en los niños y en las niñas de edad temprana "se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprime, ni se derrumbe sobre él" (p. 141). Esto quiere decir que, es muy importante enseñarles a los niños y a las niñas la realidad en la que viven, sus normas y lo que de ellos y ellas se espera pero que, ante todo, tengan en cuenta que lo que ellos y ellas prefieran y les guste, tiene ¡más importancia que lo que la sociedad les imponga. Por lo tanto, la coeducación es una forma de comprender a los niños y a las niñas (Subirats, 1994). Por otro lado, la coeducación como la defiende López "pretende ser una pedagogía que disminuya la violencia estructural propia de la sociedad patriarcal en la que todavía hoy se está, favoreciendo la reflexión ante las situaciones sexistas" (2014, p. 7). Sin embargo, Martori (1994), nos explica que:

> *El término "coeducación" es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos, -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (p. 49).*

Por otro lado, Leiva (2010), defiende que coeducación es "el desarrollo integral de todo el alumnado, tanto de las chicas como de los chicos, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos" (p. 39). A lo largo de la historia, muchas personas han mostrado interés en este aspecto y han llevado a cabo investigaciones al respecto, así como formas de trabajar en escuelas, con el principal objetivo de que tanto hombre como mujeres tengan la posibilidad de adquirir una educación globalizada partiendo de la misma educación. Se han utilizado muchos términos, algunos correctos y otros erróneos, para referirse a coeducación, dando lugar a confusiones y poca claridad acerca del término, como, por ejemplo, "escuela mixta", "escuela separada" o "coenseñanza" (Subirats, 1994).

Tal y como nos enseña Bartolomé (1976), la enseñanza mixta es algo por lo que se ha luchado por mucho tiempo, una escuela en la que existiera heterogeneidad entre niños y niñas en las mismas aulas, aspecto que hace muchos años atrás era impensable. Es muy importante trabajar la igualdad siempre ya que, a pesar de que la mujer está cada vez tomando un papel

importante en la sociedad en la que vivimos, y obteniendo oportunidades que antiguamente eran impensables, siguen existiendo aspectos y situaciones en las que los estereotipos sexistas se hacen muy presentes, y no solo presentes en la escuela, sino en la misma familia de los niños y las niñas (Carazo, 2010). Por este motivo, los rasgos adquiridos en hombres y mujeres a lo largo de la vida son diferentes (Alario y Colmenares, 1997). Y hablando de orígenes, tal y como nos muestra Santos (2014):

> *Los valores sexistas siempre han estado presentes en nuestra sociedad. Pero no es hasta después de la Segunda Guerra Mundial, fechas en que se lanza el primer anuncio de juguetes para niños y niñas en televisión y la economía comienza a recuperarse (haciendo así que los consumidores puedan satisfacer mejor sus necesidades) cuando comienza a nacer el concepto que se estudiará. (p.3)*

En la actualidad, muchos padres y madres no permiten la libre elección de los juguetes a los niños y a las niñas, sino que son estos quienes deciden con qué deben jugar a pesar de que el juguete no les resulte muy atractivo a los niños y a las niñas, impidiendo entre otras cosas, su desarrollo de la creatividad (Macías, 2018). Como ya hemos mencionado, los niños y las niñas aprenden por imitación, esto quiere decir que, aquello que vean hacer en sus personas referentes, como la familia o la maestra o el maestro, probablemente lo lleve a cabo, ya sea positivo o negativo para la sociedad en la que vivimos.

Sin embargo, existe un factor muy importante a observar y gestionar en las edades tempranas con respecto a la época actual, siendo este el ámbito tecnológico-digital, puesto que, al tener libertad de investigar y obtener libre información a través del mismo, como imágenes o iconos, establecidos en función de la equidad de género, que posteriormente tendrán que ser normalizados por una ciudadanía (Pallarés, 2019).

Actualmente, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, aparecen numerosas referencias a la igualdad entre hombres y mujeres, aspecto que apoya firmemente a la coeducación, y que, ayuda al maestro o a la maestra, poder llevar a cabo una enseñanza con estos valores, combatiendo al mismo tiempo la discriminación, las jerarquías por aspectos de género y los estereotipos sexistas. La OMS (2015) explica que "el género se refiere a las características de las mujeres y los hombres definidas por la sociedad, como las normas, los roles y las relaciones que existen entre ellos".

Según la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 26 de agosto de 2008, núm 169, páginas 17 a 53, podemos encontrar en el Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, como este documento hace referencias también a la igualdad entre las personas y el respeto por la diversidad. De acuerdo con (James, citado por López, 2014), "todo lo que pasa después de los 12 años es ya insignificante", ya que, los aprendizajes que se obtienen en el tramo de edad de 0 a 6 años en la vida de una persona es sumamente importante para su desarrollo posterior debido a que, existen normas sociales, habilidades, capacidades y aspectos intelectuales y del desarrollo que, si no se desarrollan a esas edades, es mucho más difícil ser desarrollado posteriormente. Al mismo tiempo, como afirma Sánchez y Barea (2019), la coeducación se ve reflejada en la reglamentación básica de los planes de estudio universitarios, a través de la cual, refleja indicaciones específicas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación básica de los alumnos y de las alumnas.

2. Metodología.

De forma general, el método es la manera en la que el investigador o investigadora pretende solucionar una cuestión generando conocimiento., en la presente investigación, hemos utilizado la metodología cualitativa. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1986), una perspectiva metodológica

cualitativa exige que quien investiga considere al escenario y a las personas en una perspectiva holística, en la que estos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

2.1. Objetivos.

Es por ello por lo que, tenemos por objetivo principal de nuestro proyecto concienciar al alumnado de un uso no sexista de los juguetes para así favorecer la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. A continuación, se dan los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la toma de conciencia de la desigualdad existente entre niños y niñas en correspondencia con los juguetes.
- Promover en el alumnado a través del juego a mantener relaciones igualitarias en la utilización de los juguetes.
- Respetar la elección de los juguetes sin discriminación de género.
- Aportar juegos y juguetes fundamentados en valores coeducativos e igualitarios.
- Coeducar en torno a valores, como la igualdad, justicia y paz.
- Promover el juicio crítico al consumo y utilización de juguetes no sexistas.

2.2. Instrumentos.

En el presente proyecto presentaremos como instrumento de evaluación la observación. A dicha elección se le atribuye una gran importancia en la educación, aunque a veces carece de consistencia justificada puesto que no consiste en mantener la visión hacia los más pequeños y las más pequeñas y ver qué ocurre a nuestro alrededor. Es por ello que de acuerdo con la afirmación de Arroyo (1991) "La observación [...] ha de estar planificada y estructurada formalmente de acuerdo con la situación que será objeto de estudio, concretando en un diseño lo específico de esa situación, la naturaleza del objeto de la observación, y el proceso metodológico de las acciones" (p. 299). A continuación, exponemos el instrumento utilizado en el que reflejamos todo lo observado previamente, utilizando así una escala de valoración partiendo de una numeración comprendida entre 1-5 en nivel ascendente, correspondiéndole el 1 con el nivel de menor logro, con respecto al 5, siendo este el nivel de mayor logro. Se realizaron cuatro sesiones de observación de hora y media en el aula.

Alumno o alumna:					
ÍTEMS	**ESCALA NUMÉRICA:**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
El alumnado utiliza los juguetes determinados en la sociedad por el sexo contrario.				x	
El alumnado suprime los estereotipos y roles de género en los juegos y juguetes.			x		
Respeta a los demás por el gusto y consumo propio de los juegos y juguetes.				x	
Ha utilizado todo tipo de juguetes.			x		
Acepta de forma asertiva los juegos mixtos.		x			
Interviene en alguna situación discriminatoria hacia otro compañero u otra compañera con respecto a la preferencia de los juguetes.			x		

Tabla 1.

2.3. Muestra.

Esta investigación está orientada para implementarlo en el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en el aula de 4 años. El centro escolar donde se desarrollará dicha Secuencia Didáctica es perteneciente a la localidad del Puerto de Santa María (Cádiz). Las actividades programadas en el presente Proyecto se llevarán a cabo en la propia aula, pero en diferentes zonas de la misma. En la clase se aprecian un total de 23 alumnos y alumnas, concretamente 12 chicas y 11 chicos. De ellos algunos diagnosticados con NEE, como Síndrome de Down, Trastorno Específico en el lenguaje debido a la reconstrucción de labio leporino, Déficit de atención, etcétera. En general, el rendimiento académico del aula es medio, debido a que el ritmo de aprendizaje en los alumnos y las alumnas es muy variable y diverso.

3. Resultados.

Tras la observación llevada a cabo mediante el cuestionario anteriormente presentado hemos obtenido los siguientes datos. Con respecto al primer ítem "*El alumnado utiliza los juguetes determinados en la sociedad por el sexo contrario"*, en él extraemos como resultado el número 4, siendo este un nivel menor al logro totalmente alcanzado. Hemos podido observar que el alumnado de los dos sexos utiliza los juguetes de forma indistinta en cuanto al estereotipo creado por la sociedad, aunque predomina más dicha igualdad en las niñas que en los niños.

Tras la observación para determinar el segundo ítem *"El alumnado suprime los estereotipos y roles de género en los juegos y juguetes"* hemos marcado el nivel 3 ya que hay un nivel medio de lo que se debería haber logrado, pues hemos vivenciado en ocasiones comentarios sexistas por parte del alumnado, como el no poder jugar con algo porque es un tipo de juego para un sexo determinado.

Como tercer ítem denominado *"Respeta a los demás por el gusto y consumo propio de los juegos y juguetes"* lo hemos valorado como nivel 4, puesto que consideramos que siempre se puede conseguir más equidad entre iguales, aunque no hayamos vivenciado una disputa con estas características.

El cuarto ítem *"Ha utilizado todo tipo de juguetes"* lo hemos situado en el nivel 3, pues al igual que el segundo ítem, hemos podido observar cómo predomina la preferencia a ciertos tipos de juguetes asociados con un rol específico por la sociedad.

En relación al quinto ítem *"Acepta de forma asertiva los juegos mixtos"* ha sido clasificado en el nivel 2 situados por debajo del logro medio. Esto se debe a lo que venimos observando en el aula, pues la preferencia de algunos y algunas es trabajar con sus iguales en cuanto a sexo.

Referente al sexto y último ítem *"Interviene en alguna situación discriminatoria hacia otro compañero u otra compañera con respecto a la preferencia de los juguetes"* lo hemos posicionado en el nivel 3, esto se debe que a través de la observación hemos podido llegar a la conclusión que los alumnos y las alumnas que tienen conceptos más estereotipados son los que a veces formulan situaciones hacia otros compañeros y compañeras sobre qué deben hacer y no, al mismo tiempo existe otro porcentaje de alumnos y alumnas que no tienen estos conceptos discriminatorios, donde interpretan diferentes roles e intentan hacerles ver a sus iguales que tienen pensamientos diferentes sobre la propia realidad.

4. Discusión.

Tras los datos obtenidos planteamos una intervención coeducativa en el aula. Existen innumerables juegos y juguetes cuya finalidad es inculcar valores, ideas y creencias, siendo esto para los niños y las niñas modelos a seguir de forma que influyen en la construcción de la personalidad y desarrollo emocional de los más pequeños y las más pequeñas. El propósito de nuestro proyecto es poder demostrar que no existen como destinatario al sexo masculino o al femenino, tan solo es una cualidad que nos imputa la sociedad. Es por ello que trabajaremos una propuesta coeducativa a partir de una serie de actividades para dar fin a los estereotipos de género resaltando sobre los juguetes que estos y estas consideran propios de su sexo, con vistas a plantear una verdadera coeducación.

1º Sesión: ¡Elegimos nuestros juguetes!: Existen discentes que por miedo o vergüenza sobre el pensamiento de los demás hacia ellos no se sinceran y optan por escoger los juguetes que no les gustan, es por ello la importancia que supone el deber del profesorado y la familia a la hora de sensibilizar dicho tema. Para comenzar dicha intervención, vemos necesario crear una lluvia de ideas sobre los pensamientos generalizados que tiene el alumnado. Posteriormente se realizarán actividades donde se lleven a cabo la solventarían de dichas ideas para aclararlas o bien reforzarlas. Consistirá en repartir catálogos de juguetes y les pedimos que recorten y peguen en una carta todos aquellos que les han gustado o llamado su atención. Seguidamente se les hará preguntas clave como: ¿Por qué habéis elegido esos juguetes?, ¿a quién les gusta?, ¿por qué si/no?, etcétera.

2º Sesión: El árbol violeta: Esta actividad consiste en "ponernos" las gafas violetas y echar la mirada atrás hacia nuestras generaciones anteriores como nuestras madres, abuelas, bisabuelas… Es una actividad donde se trabaja de forma cooperativa junto a la familia, pues deben ayudar al alumnado a investigar sobre las vivencias de las mujeres de su familia, en qué han trabajado, qué podían hacer y qué no, si habían estudiado. Posteriormente se elaborará un árbol genealógico violeta acerca de la información que facilite las familias, decorándolo a su vez de la forma más creativa posible, con collage, dibujos, etcétera.

3º Sesión: Cuéntame un cuento: Para la ejecución de dicha actividad la docente o el docente hará un "repaso" junto al alumnado sobre los cuentos que nos han seguido generaciones tras generaciones, como por ejemplo algunos de los más conocidos son los cuentos "Disney". Contaremos algunos de esos cuentos propios y los discentes deberán describir las características que se les ha asociado a cada personaje, así como su papel en la obra. A su vez, podemos ir interviniendo con preguntas hacia los más pequeños y las más pequeñas para así conocer y aclarar sus pensamientos, como, por ejemplo, tras la aparición de los príncipes en las historias, ¿es que necesitamos que un hombre nos salve?, ¿las mujeres no pueden ser guerreras?, etcétera.

4º Sesión: Deportes en igualdad: Uno de los ámbitos donde hay más desigualdad es en el deportivo, pues hay personas que consideran que los deportes los predeterminan los diversos géneros, es por ello la creación de dicha actividad. Se creará un campeonato con equipos mixtos en el que todos y todas tendrán las mismas oportunidades de jugar a cualquier deporte, como, por ejemplo; baloncesto, fútbol, petanca, etcétera.

5. Conclusiones.

Tal y como hemos podido comprobar, considerar la coeducación como procedimiento primordial para desarrollar la práctica docente y la coexistencia familiar, es fundamental para la búsqueda de una escuela de calidad y una educación más favorable para todos y todas y de esta manera llegar a los objetivos marcados en la agenda 2030. Por ello mismo, la importancia

de la coeducación en los centros educativos desde la etapa de Educación Infantil, que como bien afirma Leiva (2010) "Además de ser un derecho y una finalidad educativa en sí misma, pertenece al conjunto de los contenidos en educación en valores que la Enseñanza Obligatoria ha de transmitir para lograr la formación crítica e integral de los futuros ciudadanos" (p. 39).

Coeducar desde la igualdad en la infancia, es educar desde un modelo libre de machismo y androcentrismo en el cual hemos vivido a lo largo de la historia y que en numerosos casos seguimos presenciando. Pues tras lo comentado anteriormente, en ocasiones, de forma indirecta o directamente, podemos ver cómo en el ámbito infantil, a través de los juguetes, lanzamos un mensaje sexista hacia la infancia. Como venimos desglosando, el juego en la infancia es de los tópicos más importantes que tienen a estas edades tempranas, pues a través del mismo construyen un gran aprendizaje bajo sus intereses y necesidades, además de comenzar a construir e interpretar el mundo que les rodea de manera subjetiva. Debido a que los niños y las niñas a edades tempranas aprenden por imitación y adquieren los roles de las personas de su vínculo cercano, nos hace ser a los adultos unos referentes para ellos y ellas, cargando con una gran influencia sobre los mismos, construyendo así su propia crítica.

A modo de conclusión, seguimos observando cómo podemos encontrar diferentes secciones divididas en "niños", donde podemos encontrar juguetes bélicos, de construcción, de coches, de superhéroes, etcétera, y otras con "niñas" donde redunda los muebles de cocina, objetos para la limpieza, bebés a los que cuidar y demás, donde nos enseñan desde pequeños y pequeñas cuáles serán los roles de género en un futuro. Esto hace que de forma indirecta y sutil nos condicionen a tener diferentes personalidades, donde los hombres serán los valientes y las mujeres las cuidadosas y delicadas. Por todo lo expuesto debemos plantear desde los juguetes una visión coeducativa libre de sexismo, que favorezca la plena igualdad de oportunidades entre niños y niñas.

Referencias bibliográficas.

Alario Trigueros, T., & García Colmenares, C. (1997). *Persona, género y educación.* Amarú.

Alonso, C. (2008). *La publicidad también juega: Campaña del juego y del juguete no sexista, no violento 2008.*

Álvarez, N., Carrera-Fernández, M. V., & Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? *la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes*. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 05

Bartolomé, M. (1976). *La coeducación*. Narcea.

Carazo Zafra, P. (2010). La igualdad hombre-mujer en las aulas: evolución y presente. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas.31*, 1-10.

Carod, Alba (2020). *Implementando el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5. Igualdad de género en aula: ¿Cómo tratar los estereotipos de género en Educación Infantil?* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza).

Castillo, A. O. (2008). La coeducación en la educación infantil. *Innovación y experiencias educativas,* (10), 1-8.

Díaz, C. (2021). *Estereotipos de Género en Educación Infantil.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Almería). Repositorio institucional: http://repositorio.ual.es/handle/10835/13384

Leiva, A. C. (2010). *Importancia de la coeducación en los centros educativos.* Pedagogía magna. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaCoeducacionEnLosCentrosEducativos-3627975%20(3).pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de mayo de 2006, 106, págs 1-112.

Leyva Garzón, A. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil.* (Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Javeriana). Repositorio institucional: https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6693

López-Prat, A. (2014). *Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil* (Tesis doctoral, Universidad de La Rioja). Repositorio institucional: https://reunir.unir.net/handle/123456789/2298

Macías Vélez, M. M. (2018). Los juguetes infantiles y la incidencia en los roles de género (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Maestría en Educación Inicial

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, 14*(20), 129-151. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008

Martori, M. S. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, *6*(1), 49-78. Recuperado de; https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf

Martos-Cueto, V. (2021). *Educación afectivo-sexual en Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén). Repositorio institucional: https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/13650

Moreno, J. (2002). *Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego.* Ediciones Aljibe.

Muñoz Abascal, C. V. (2019). *La Coeducación es una cuestión de aula: el aprendizaje de la identidad infantil mediante materiales y espacios coeducativos.* (Trabajo fin de grado, Cantabria). Repositorio institucional: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17331/Mu%c3%b1ozAbascalClaudiaValvanuz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nieto, J. (2021). *Estereotipos de género en el aula de infantil: una propuesta de intervención para eliminarlos.* (Trabajo fin de grado, Cantabria). Repositorio institucional: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/22243/JuanaNietoIrenede.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OMS. (2015). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/es/

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm 169, 26 de agosto de 2008, pp.17 a 53. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/boletin.169.pdf

Pallarés Piquer, M. (2019). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Tendencias pedagógicas.* (34), pp. 1-4.

Pérez Hinojal, A. (2021). Juguetes y estereotipos de género en el alumnado de Educación Infantil: un estudio de caso. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Repositorio institucional: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49992

Sánchez, S. P., & Barea, E. M. G. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74

Sánchez Torrejón, B., & Barea Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas, 34*, pp. 76-92

Santos Gracia, M. (2014). *El sexismo en la publicidad de juguetes: Estudio sobre la influencia sexista de los anuncios de juguetes en niños y niñas.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Barcelona).

Signes, R. m., Sánchez, l. p., & Casasempere-Satorres (2021). Explorando la coeducación. Estudio en educación infantil y educación primaria. Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós.

Velasco Marugán, N. (2012). *Estudio sobre coeducación en el aula de educación infantil.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Repositorio institucional: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1098

Coeducación y espacios igualitarios: construyendo recreos libres de sexismos.

Begoña Sánchez Torrejón. Universidad de Cádiz (España).
Alejandra Neva Alcón. Universidad de Cádiz (España).
María Dolores Peréz Tejero. Universidad de Cádiz (España).

1. Introducción.

La Educación Infantil es una etapa crucial en la vida de los niños y las niñas, es aquí donde comienzan a desenvolverse entre los iguales y establecer relaciones. Como expone Lozano (2018), es importante trabajar la coeducación en Educación Infantil porque es en esta etapa donde los niños y las niñas toman conciencia del género. La coeducación favorece que el alumnado construya su identidad en igualdad de género, eliminando los estereotipos y roles de género que están presentes en la sociedad, previendo conductas sexistas en un futuro. En la etapa de Educación Infantil, los niños y las niñas asientan las bases para desarrollar su identidad.

Mediante la coeducación podemos trabajar el autoconcepto que los niños y las niñas tienen de sí mismos. La visión que proporcionan las personas del entorno sobre los niños y las niñas determinará significativamente la imagen que tienen de sí mismos. En este sentido Rodríguez (2008), aporta que algunas de las contribuciones que pueden hacer los niños y las niñas con respecto a la imagen que tienen de sí mismo parte de las personas adultas de su entorno, pero también de cómo se organice el espacio, el tiempo y los materiales a los que van a estar expuestos.

El juego en sí es sin duda el gran aliado que tiene el profesorado en esta etapa, ya que mediante este los niños y las niñas desarrollan el proceso de aprendizaje a la vez que disfrutan y se enriquecen. Por ello, también se puede emplear el juego como medio para poner en marcha la coeducación. Para ello, los roles en los juegos deben de ser cambiantes y no ser asignados por cuestión de género. Como explica Lozano (2018), en el aula se debe fomentar el uso libre de los espacios y los juguetes de los que se dispone, independientemente del género.

Sin duda alguna, otro aspecto que debemos destacar de la importancia que requiere tratar la coeducación desde etapas tan tempranas como la de educación infantil es que contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En concreto a los números 4 y 5. Tras el cumplimiento de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) la ONU desarrolla un plan a favor de las personas, el planeta y la prosperidad cuyo fin es fortalecer la paz universal, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y con ella los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Son 17 objetivos y 169 metas. En ellos se tienen en cuenta las diferentes realidades de las diferentes naciones (Organización de las Naciones Unidas, 2015). En el marco en el que estamos trabajando, nos podemos acercar como hemos mencionado anteriormente, a los objetivos números 4 y 5. Uno de los principales fines de los ODS se basa en la infancia, promoviendo sus derechos. De esta manera, se busca garantizar una educación de calidad,

inclusiva y equitativa, ofertando oportunidades de aprendizaje para todos. Asimismo, también se busca conseguir una igualdad de género, empoderando a mujeres y niñas (Palacián, 2019).

Partiendo de lo mencionado anteriormente y de acuerdo con Martínez (2020), optar por una educación con perspectiva de género es apostar por la igualdad y la educación integral, dando visibilidad a la discriminación y reivindicando la dignidad de las personas. Donde el espacio del recreo, el cual consideramos como parte del currículum educativo: "El recreo escolar es un espacio de tiempo lúdico, el cual forma parte del espacio pedagógico que se desarrolla en la escuela y tiene como finalidad otorgar a los estudiantes el descanso necesario durante la jornada escolar" (Artavia, 2013, p. 84). Por todo ello, debemos plantear recreos con perspectiva de género donde sean espacios realmente inclusivos, espacios donde se propicie la coeducación como un continuo del espacio del aula.

2. La coeducación y el recreo.

La coeducación es uno de los contenidos que la Enseñanza Obligatoria tiene la responsabilidad de difundir, alcanzando así una formación crítica e integral de los niños y de las niñas como futura ciudadanía de una sociedad basada en la igualdad. Como afirman Ruíz y Ruíz (2008), la práctica de actividades coeducativas supone transmitir a los niños y niñas una educación emocional que esquive la violencia de género y los estereotipos y roles de género establecidos por la sociedad, promoviendo así la formación de una sociedad futura con unos valores más responsables y libres.

Como se ha expuesto anteriormente, sobre la escuela recae el peso de intentar erradicar los comportamientos sexistas y estereotipados, ya que es entre sus aulas donde los niños y las niñas se relacionan entre sí, y donde el lenguaje que se utiliza para el juego, las relaciones, las interacciones, etc. cobran mayor notabilidad (Baena y Ruíz, 2009), es por ello que, también se ha mencionado con anterioridad, la coeducación es un factor indispensable en la etapa de Educación Infantil, ya que dicha etapa supone la base del aprendizaje y el desarrollo de los niños y de las niñas.

Esto podemos fundamentarlo con la afirmación de Cabeza Leiva (2010), donde se refiere al término coeducar como el desarrollo integral de todo el alumnado, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos sexos. Centrado en corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género.

Cuando pensamos en el patio escolar desde el desconocimiento, tan sólo vemos un espacio más, perteneciente al centro educativo donde el alumnado aprovecha para jugar por las numerosas horas que han permanecido sentados en las sillas del aula realizando actividades. ¿Es esta la función correcta que debería desempeñar el patio? Realmente, el patio escolar es uno de los contextos más esenciales en un centro educativo, pues muchos conocimientos que adquirimos en nuestra vida, es mediante el juego y es aquí donde mayoritariamente lo podemos encontrar. De acuerdo con la afirmación de Chamorro (2010): "A través del juego el niño irá descubriendo y conociendo el placer de hacer cosas y estar con otros. Es uno de los medios más importantes que tiene para expresar sus más variados sentimientos, intereses y aficiones" (p.22).

Siguiendo la misma línea, podemos apreciar el argumento que nos aportan Paredes y Gras:"El recreo es un elemento socializador muy importante dentro de la jornada escolar, ya que es el lugar donde los niños y niñas empiezan a practicar sus habilidades sociales, su afectividad y su empatía"(2015,p.22). El término recreo como vemos en la Real Academia Española (2021),

alude al momento de "suspensión de la clase para descansar o jugar". Como podemos apreciar, supone un tiempo en el que los niños y las niñas desconectan de su rutina diaria en el aula y tienen tiempo para llevar a cabo la acción que ellos deseen.

Existe otro término que también empleamos para denominar a este momento de la jornada lectiva, es el conocido como patio. Según la Real Academia Española (2021), en su primera definición, explica que el concepto patio se refiere al "espacio cerrado con paredes o galerías, que en las casas y otros edificios se suele dejar al descubierto". Por lo tanto, realizando una comparación entre ambos términos, podemos concluir diciendo que habitualmente se utilizan para referirse a un mismo momento de la rutina lectiva. Por un lado, el término recreo alude al tiempo que se destina para dicha actividad y el concepto patio al lugar o espacio donde se lleva a cabo.

En cualquier caso, el recreo es necesario puesto que todas las personas necesitan un tiempo de desconexión de su rutina. Un tiempo que emplean para lo que ellos y ellas dispongan, donde puedan establecer relaciones y desarrollar su identidad. Habitualmente, este tiempo del que disponen los niños y las niñas no está estructurado por el profesorado, es decir, que el profesorado no programa actividades para realizar en ese tiempo.

Como expresan Saraiva, Pontes, Santos y Sá (2021), el recreo supone para los niños y las niñas un momento donde se desarrollan actividades informales que les permite explorar los espacios y materiales de los que se disponga y, lo más importante, conocer su propio cuerpo e interaccionar con el resto de los compañeros y las compañeras.

A su vez, el recreo presenta múltiples beneficios para los niños y las niñas como explican Gras y Paredes (2015), mediante el juego los niños y las niñas practican las habilidades sociales y desarrollan aspectos como la afectividad y la empatía. También, exponen que desarrollan su imaginación, dado que se inventan juegos y sus respectivas reglas y asumen distintos roles en el mismo. Y, por último, se enuncia que el momento del recreo es esencial para el alumnado, ya que no sólo establecen relaciones con sus iguales, sino que mediante los distintos juegos que llevan a cabo realizan acciones físicas beneficiosas para su salud.

Tras lo expuesto, al tratar con los demás de forma libre, los niños y las niñas desarrollan sus habilidades sociales y comienzan un proceso de autodescubrimiento e interaccionan con sus iguales, por lo tanto, no solo identifican sus propios sentimientos y emociones, sino que valoran los sentimientos que pueden estar sintiendo los demás. Gras y Paredes (2015), siguiendo esta misma línea, enuncian que conforme vayan experimentando irán aprendiendo de sus propios errores y esto conlleva a un crecimiento personal.

Por tanto, el recreo es un espacio donde los niños y las niñas están socializando y aprendiendo a partes iguales. Las interacciones que se producen entre niños y niñas hacen que compartan distintas perspectivas, puesto que, aunque conviven en un espacio común, que es la escuela, cada uno pertenece a un contexto familiar diferente. En ese contexto externo al aula, el ambiente familiar, los niños y las niñas son educados de acuerdo a los valores que las familias dispongan.

Por otro lado, durante el recreo se producen una serie de conflictos que son debido a la necesidad que tienen los niños y las niñas de imponer sus deseos y necesidades por encima de las del resto. Si bien es cierto, estos conflictos se ven influidos por el carácter y el temperamento que tengan los niños y las niñas.

El hecho de que se transforme el espacio educativo del recreo de acuerdo a las necesidades de los niños y de las niñas hará, no solo que se reduzcan los conflictos, sino que los alumnos y las alumnas vean satisfechos sus intereses en igualdad. Gras y Paredes (2015), apuntan que es en este momento de la jornada educativa donde surgen los conflictos entre los sujetos, convendría planificar este lapso de tiempo con actividades que contribuyan al desarrollo de los niños y de las niñas.

Mediante los distintos juegos que ejecuta el alumnado durante el tiempo del recreo, desarrollarán estas relaciones con sus compañeros y compañeras e irás descubriendo el mundo que se les presenta ante ellos. Como expresa Molins (2012), el juego supone para los niños y las niñas un ensayo de la vida adulta, no sólo interaccionan con otros niños y niñas, sino que exploran sus propias limitaciones mediante una actividad que puede ser reglada o libre en base a un componente lúdico.

Esta idea también es ratificada por Fructuoso (2016), que expone que el juego sirve para que los niños y las niñas interactúen "con el mundo de su alrededor, ajusten sus comportamientos a este mundo, y a la vez, aprenden a ser independientes y ser autónomos, a través del conocimiento de sus límites" (p.621).

Esta imitación o ensayo de la vida de los adultos genera que los niños y las niñas escenifiquen los estereotipos de géneros presentes en la sociedad y, por tanto, reproduzcan actitudes sexistas. Cómo continúa Fructuoso (2016), los alumnos y las alumnas tienen interiorizada su propia cultura, influenciados por los adultos de su entorno. Analizando la actitud de niños y niñas durante el recreo, vemos cómo los niños tienen una actitud más dominante del espacio, prefiriendo juegos que impliquen movimiento y fuerza, y las niñas, por el contrario, son más pasivas y, durante el recreo, desarrollan habilidades lingüísticas y ponen en marcha una serie de juegos simbólicos basados en estereotipos.

Molines (2016) nos muestra una investigación que podemos observar a continuación sobre los juegos que se llevan a cabo en un recreo escolar, siendo los participantes niños y niñas, de esta forma, podemos comparar los porcentajes y ver cómo el sexismo se manifiesta en la sociedad en la que vivimos (citado por Molines 2021).

Tabla 7. *Juegos estereotipadamente masculinos.* Molines Borrás, S. (2016). La Coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar. *Tesis doctoral*

	Media	%		Media	%		Media	%
Futbol chicos	21	82.35	**Básquet chicos**	6	76.92	**Perseguir pelota chicos**	8.9	68.46
Futbol chicas	4.5	17.65	**Básquet chicas**	1.8	23.08	**Perseguir pelota chicas**	4.1	31.54

Tabla 8. *Juegos estereotipadamente femeninos.* Molines Borrás, S. (2016). La Coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar. *Tesis doctoral*

	Media	%		Media	%		Media	%		Media	%
Cuerda chicos	1.67	15.66	**Baile chicos**	0	0	**Torito en alto chicos**	2.5	35.72	**Cementerio chicos**	3	36.15
Cuerda chicas	9	84.34	**Baile chicas**	3.25	100	**Torito en alto chicas**	4.5	64.28	**Cementerio chicas**	5.3	63.85

Molines (2015), a través de estas dos tablas, observa que, los números muestran claramente una mayor prevalencia en las agrupaciones lúdicas por alumnos o alumnas del mismo sexo. Es por ello que el porcentaje de juegos activos en los niños es mucho mayor al de las niñas.

Asimismo, plasmamos a continuación una investigación recogida la cual se ha llevado a cabo a través de la observación, en la que se ha analizado el número de alumnado chico y chica que ha jugado a los juegos estereotipadamente masculinos o femeninos cada uno de los días, así como la media alcanzada en cada uno de ellos y el porcentaje representativo de cada uno de los sexos.

Juego estereotipadamente masculino:

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Perseguir pelota chicos	7	8	14	10	11	13	0	6	6	0	12	9	9	18	11	8,9	68,46
Perseguir pelota chicas	0	1	2	0	0	1	0	1	10	0	16	4	7	12	8	4,1	31,54

Juego estereotipadamente femenino:

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Juego simbólico chicos				1						10		2				4,3	46,24
Juego simbólico chicas				4		5				2		9				5	53,76

La observación en el patio ha permitido descubrir cómo el alumnado de diferente sexo juega a diferentes tipologías de juego. Se destaca la mayor utilización de la pelota en el campo masculino, mientras que en el campo femenino se plasma el desarrollo de juegos y conductas más pasivas físicamente. La justificación podría estar relacionada con el impacto de los estereotipos de género

3. Propuestas coeducativas: el recreo violeta.

Cabeza (2010), señala que para lograr la igualdad entre hombres y mujeres debe existir un compromiso y participación por parte de las personas que intervienen en la educación de los niños y las niñas. Para conseguir que el alumnado sea libre y no tenga estereotipos de género marcados, es necesario propiciar una sociedad equitativa y sin estereotipos de género. Como recalcan Gallardo y Gallardo (2019), es fundamental la colaboración entre la escuela y las familias, a través de una comunicación fluida, permitiendo que los familiares formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado e incluso a través de la formación de las familias.

En definitiva, como afirma Echeita (2004), resulta fundamental ofrecer una educación de calidad, comprensiva y atenta que atienda las necesidades de cada alumno, alumna y de la sociedad, logrando así un mundo más justo. Por ello, una de las funciones más importantes que posee la escuela es la compensadora ya que trata de equilibrar las necesidades que puede presentar el alumnado ofreciendo una educación de calidad equitativa atendiendo a sus intereses e inquietudes sin distinción por razón de género. Desde la Educación Infantil, debemos procurar que nuestras prácticas fomenten la igualdad entre los niños y las niñas.

Entre las propuestas de estos recreos violetas se deben generar nuevos espacios y recuperar los juegos tradicionales, también ofrecer al alumnado nuevas propuestas en las que sientan valorados sus intereses, facilitar las competencias cívicas y sociales y las relaciones interpersonales, así como la interacción entre niños y niñas a la hora de jugar, y ofrecer herramientas para aprender a resolver los conflictos de una manera pacífica y a través de la mediación si es preciso. El patio debe ser un espacio diverso, cambiante, dinámico y rico en oportunidades de juego, ya que los usuarios y sus necesidades son muy heterogéneas. Todos los niños y niñas deberían encontrar cada día un espacio del patio donde puedan estar agusto, jugando, aprendiendo y siendo felices. "El patio es el corazón de la escuela, y para que una escuela sea efectiva, el patio tiene que ser un espacio de oportunidades educativas" (IPA, 2008, p.13).

El patio coeducativo debe ser un espacio neutral, un espacio educativo libre de estereotipos y prescripciones de género, un lugar que no disponga de ningún tipo de juguete, juego, material, objeto o mobiliario diferenciado, estereotipado o sexista. Con el fin de que el recreo sea realmente un tiempo educativo, que sea un espacio de creación de lazos afectivos y relaciones de amistad, se deberían ofrecer juegos cooperativos en lugar de juegos competitivos. Un patio coeducativo es un espacio educativo donde se dialoga, se reflexiona y se buscan soluciones a los posibles conflictos que puedan surgir, porque, al fin y al cabo, el conflicto es algo muy positivo si se canaliza de una forma correcta. Todo proyecto de transformación de recreo coeducativo debe ser evaluado, para ver si los objetivos, juegos y actividades programados están funcionando bien, tal y como se esperaba, o bien, tienen que sustituirse por otros nuevos o incluir algún tipo de cambio o mejora, para seguir avanzando en igualdad de género.

4. Conclusiones.

En este sentido, para trabajar la coeducación en Educación Infantil se debe hacer de forma conjunta. Esta perspectiva no se puede hacer de una manera aislada, es decir, debe de ser una tarea compartida por todos los miembros de la comunidad educativa. Al ser una cuestión en la que colaboran diversos agentes se podrán obtener mayores resultados. Como se ha podido comprobar, si queremos una sociedad más igualitaria, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde se fomenten valores de tolerancia, respeto e igualdad, se debe de educar de manera coeducativa en el espacio del recreo. Cómo aporta Diego (2018), desarrollar la coeducación en las escuelas es importante dado que se pretende formar a personas respetuosas, capaces de convivir en sociedad, donde no existan desigualdades ni discriminaciones.

Tal y como afirman Castillo y Gamboa (2013), durante mucho tiempo, la escuela ha contribuido a la desigualdad y la jerarquización entre hombres y mujeres. No obstante, la tarea del cambio no es una función que deban tomar sólo las instituciones educativas y el equipo docente, sino que debe darse por parte de todas las personas que estén relacionadas con la educación. Estos autores aseguran que esta es la única forma de erradicar esta problemática y que, para poder alcanzar este cambio orientado a la igualdad de género y a la educación sin discriminación, es fundamental la participación de todos y todas, puesto que aún son muchos los aspectos a modificar y entre ellos, es el recreo.

Desde la perspectiva coeducativa se busca avanzar dejando a un lado las desigualdades de género que oprimen a las niñas, coartando sus libertades y reduciendo sus derechos en el espacio del recreo. Además, es necesario que el profesorado tome conciencia de la importancia del patio de recreo en el desarrollo personal del alumnado, haciendo del mismo un espacio inclusivo, igualitario y dinámico.

A tenor de lo expuesto, debemos ser conscientes desde los centros escolares de la importancia de crear espacios educativos como es el recreo, para propiciar la igualdad de oportunidades entre niñas y niños y construir una escuela libre de sexismo. Para ello, la formación del profesorado es de suma importancia ante este aspecto, puesto que, si el mismo no adquiere una instrucción previa en referente al tema, difícilmente podrá enseñar dichos aspectos a su alumnado, de ahí, la necesidad de abordar un planteamiento de igualdad de oportunidades en niños y en niñas (Flecha, 1997).

Por ello, la formación del profesorado en coeducación y su posterior puesta en práctica, es un deber que el mismo tiene que cumplir. Como al mismo tiempo afirman Bolaños y Jiménez (2007), "La formación del profesorado se plantea para dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad y que es la propia sociedad quien establece un perfil del profesorado capaz de atender las necesidades generadas" (p .78). Al mismo tiempo, el profesorado debe tener en cuenta el nivel educativo en el que se encuentra cada alumno y alumna, puesto que, de acuerdo con Suberviola (2012), "la coeducación debe ser integrada en cada una de las etapas educativas, procurando su adecuación a las características psicopedagógicas de alumnos y alumnas a las que se dirige y al proyecto y particularidades de cada centro" (p. 64).

Sumamente cabe destacar no sólo la importancia que predispone la formación del profesorado en respectivos temas conforma a la construcción de un espacio educativo como es el recreo en igualdad de género, sino que a su vez, es de vital consideración que el profesorado mantenga un papel activo en el mismo, no como autoridad o vigilante, sino como mediador partiendo de una observación indirecta, planteando soluciones en el acto.

Referencias bibliográficas.

Baena, A. y Ruíz, P.J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta, 37*(2), 111-122.

Bolaños, L.M. y Jiménez-Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. Revista de Investigación Educativa, *25*(1), 77-9

Cabeza, Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna,* (8), 39-45.

Castilla, A.B. (2008). Coeducación: Pautas para su desarrollo en los centros educativos. Escuela Abierta, (11), 97-110.

Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta, 1*(3), 19-37.

De Diego, Uceta, M. (2018). *La Coeducación en Educación Infantil: Un reto necesario* Tesis de grado, Universidad de Valladolid, Segovia.

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(2), 30-42.

Flecha García, C. (1997). Formación del profesorado en coeducación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Volumen extra, 125-134**.**

Fructuoso, Martínez, M., R. (2016). El patio del recreo, un espacio de desigualdad entre niños y niñas. *Publicaciones didácticas, 74*, 617-674.

Gallardo, J. A., y Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (26), 31-39.

IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar Imma Marín (directora): Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives. Fundació Bofill, estudis breus nº 31 (2010)

Lozano, Tordillo, M. (2018). *Los roles de género en la etapa de Educación Infantil: Educar para la igualdad* [Tesis de grado, Universitat Jaume I, Castellón.

Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de educación, 82*(2), 27-45.

Molines Borrás, S. (2015). La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar.

Molines Borrás, S. (2021). La observación del sexismo en el patio escolar del CEIP Víctor Oroval y Tomás: un estudio de caso. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 5(1), 206-226.

Molins, Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers, 97*(2), 431-460.

Palacián, B. (2019). ¿Qué son los ODS? *Instituto Español de Estudios Estratégicos*, *14*, 51-63.

Paredes, J., & Gras, P. (2015). El recreo¿ sólo para jugar? Revista *Digital de Educación Física*, 36, 18-27.

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En Diccionario de la lengua española

Rodríguez, Castro, A., M. (2008). La coeducación en Educación Infantil. *Revista Innovación y Experiencias Educativas,* (11), 1-8.

Ruíz, C.E. y Ruíz, A. (2008). La coeducación en el sistema educativo español. *Isagogé,* (5), 63-64.

Saraiva, L., Pontes, S., Santos, F. y Sá, C. (2021). El recreo escolar en la Educación Infantil: desafíos y oportunidades de múltiples aprendizajes. *Sportis Sci J, 7*(1), 91-110.

Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.

La innovación en la enseñanza: un plan metodológico para medir la motivación del alumnado e implementar la gamificación y las TIC en el aula.

Marina Checa Olivas. Universidad de Granada (España).

Damián Oliver Socias. (España).

1. Introducción.

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo es la falta de motivación del alumnado. Algunas investigaciones resaltan que la desmotivación en el aula se ha producido, en general, porque el sistema educativo no ha sabido adaptarse a los nuevos cambios sociales y tecnológicos y, en particular, porque los métodos docentes han quedado obsoletos en sus diferentes formas de transmitir el conocimiento (Abarca, 2015; Huertas y Pantoja, 2016; Díez, 2012). Esta situación tiene fuertes repercusiones en el proceso de aprendizaje del alumnado ya que, tal y como establece Rusillo y Arias (2004), la motivación en el aula tiene una fuerte incidencia sobre el aprendizaje escolar. Efectivamente, si el alumnado se encuentra motivado, incrementará su implicación en las diferentes actividades académicas, con una mayor concentración e interés en la resolución de los problemas propuestos (Álvarez-Álvarez, 2005).

Para superar este reto, la literatura reciente propone que el sistema educativo debe generar nuevas estrategias docentes que permitan aumentar la motivación del alumnado (Ortega y Gómez, 2017; Candel, 2018). En esta línea, siguiendo a Icard (2014), los alumnos/as se benefician de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en tanto que desarrollan un pensamiento crítico y autónomo en la resolución de los problemas a través del trabajo interactivo, lo que provoca finalmente que se sientan atraídos por aprender y conocer los contenidos (Pintor, 2007). Una de las metodologías innovadoras que se presentan como más adecuadas para aplicar los recursos TIC en el aula es la gamificación educativa, ya que permite planificar y estructurar la práctica docente a través de estas herramientas generando un aprendizaje significativo y motivacional en el alumnado (Gómez, 2018).

Sin embargo, se ha evidenciado que en numerosas ocasiones estas técnicas innovadoras de enseñanza se aplican de forma errónea como consecuencia de la falta de conocimiento del uso de las TIC y de la gamificación educativa por parte de los docentes (González y De Pablos, 2015). Los docentes aún no han transformado la práctica educativa y se limitan a utilizar los recursos innovadores de forma básica, infrautilizando sus posibilidades (Casal, Fernández y Cebreiro, 2018). Del mismo modo, se evidencia la falta de estudios que apliquen metodologías innovadoras en la Educación de Enseñanza Obligatoria y Bachillerato, en general, y en las asignaturas de Economía, en particular, en aras de mejorar la motivación del alumnado en la adquisición de conocimientos y habilidades en el entorno educativo.

Según lo expuesto, este trabajo tiene dos objetivos principales. Primero, establecer un plan metodológico que permita al profesorado analizar la motivación del alumnado antes y después de implementar una metodología innovadora en el aula. Segundo, desarrollar una

propuesta didáctica innovadora (PDI) basada en la gamificación y en el uso de las TIC para los contenidos de Economía de 1º de Bachillerato. Por tanto, el presente trabajo ofrece una herramienta al profesorado para analizar la motivación del alumnado en el aula, principal reto del sistema educativo en la actualidad. Y, además, presenta al docente una estructura planificada para implementar una propuesta didáctica innovadora a través de la gamificación con el uso de las TIC, en aras de generar estudios que sirvan de guía para aplicar metodologías innovadoras.

2. Marco teórico.

2.1. Educación, aprendizaje y TIC.

La importancia que han adquirido los medios digitales dentro de la sociedad ha supuesto un cambio tanto en la forma de relacionarnos con nuestro entorno, como en la forma de transmitir la información y el conocimiento. Este cambio de paradigma, denominado sociedad del conocimiento, también ha abordado al sistema educativo. En este sentido, algunos estudios han demostrado que las TIC se han convertido en un instrumento cada vez más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marqués, 2012). En la misma línea, Caicedo-Tamayo y Rojas-Ospina (2014) resaltan que para una incorporación efectiva de las TIC en el sistema educativo es necesario acompañar y profundizar el uso real de estas herramientas y fortalecer las competencias en el diseño de las mismas, de forma que se favorezca el aprendizaje autorregulado y el pensamiento crítico y autónomo. Además, también es imprescindible generar entornos que faciliten el soporte de las herramientas TIC en el aula (Casas, 2008). Para ello, la Asociación Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) ha elaborado una serie de directrices curriculares que contienen el conjunto de habilidades y nociones fundamentales en la aplicación de la tecnología informática en escenarios educativos (ISTE, 1992). Estas directrices permiten guiar al docente en una mejor utilización de los recursos TIC y ayudan a cambiar la práctica educativa ya que, finalmente, el docente es responsable de diseñar las oportunidades de aprendizaje y un entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC (Unesco, 2019).

Las teorías tradicionales de aprendizaje presentan diferentes visiones en el uso de las TIC, sin embargo, todas ellas parten de que estas herramientas favorecen y mejoran la gestión del entorno de aprendizaje (Cabrero y Llorente, 2012). El enfoque conductista, el cual se basa en una visión jerarquizada y organizada del conocimiento (Álvarez, Sarmiento y Amaya, 2021), encuentra en las TIC una herramienta muy útil para fortalecer el diseño de programas de modificación conductual que buscan reforzar conductas aceptables o deseadas del alumnado (Fernández, 2009). Por su parte, Valdez (2012) establece que, en el enfoque cognitivista, las herramientas TIC permiten que los docentes y el alumnado interactúen y se comuniquen de forma asíncrona para llevar a cabo actividades educativas, lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al enfoque constructivista, presenta a las TIC como una herramienta que permiten mejorar la reflexión del alumnado y la construcción de su propio conocimiento (Hernández, 2008). En la misma línea, el enfoque socio constructivista, también relaciona las TIC con una mejora de la interacción social y el trabajo colaborativo entre el alumnado (Valdez, 2012).

En la actualidad ha surgido un nuevo enfoque denominado conectivista, el cual se ha convertido en uno de los más significativos para explicar cómo se produce el aprendizaje en los entornos mediados por tecnologías (Lepi, 2012). Este enfoque se centra en el desarrollo del conocimiento conectado con la era tecnológica actual, de forma que supera lo meramente individual y evoluciona hacia una interacción del alumnado con el mundo social digital (Álvarez, et. al. 2021). Efectivamente, esta teoría presenta un nuevo escenario formativo que

permite abordar los requerimientos de una sociedad tecnológica que está desafiando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula a través del uso de nuevas herramientas que favorezcan la producción de contenidos y el propio aprendizaje del alumnado (Siemens, 2004).

2.2. Gamificación educativa.

En la actualidad, la gamificación es una técnica que comienza a tener un gran auge en el ámbito académico y empresarial, sin embargo, aún existen ciertas discrepancias en cuanto a su interpretación (Martín y Vílchez, 2017). De forma generalizada, en este trabajo, se entiende la gamificación como la utilización de elementos de diseño de juegos en contextos y entornos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011).

En el contexto educativo estas dinámicas de juego se han ido aplicando de diferentes formas y se han evidenciado algunas repercusiones importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, Simoes, Díaz y Fernández (2013) han observado como la gamificación aplicada a través de elementos sociales mejora el sentimiento del grupo en el aula y disminuye la fatiga mental del alumnado. Otros estudios como Llorens, Gallego-Durán, Villagrá-Arnedo, Compañ, Satorre y Molina-Carmona (2015) o Moral, Pablos, Villaustre, Neira y Valverde (2015) han visibilizado como la gamificación incrementa la motivación en el aula, lo que a su vez mejora el nivel de satisfacción del alumnado y el desarrollo de competencias. Oliva (2017) y Contreras (2016) establecen que aplicar la metodología de la gamificación permite el desarrollo de una capacidad crítica y de nuevas habilidades de resolución de problemas en el aula, lo que finalmente puede generar una aprendizaje relevante y significativo para el estudiantado.

En cuanto al diseño de la actividad en el aula, hay que tener en cuenta cuales son elementos que forma la gamificación para decidir las que encajan en las actividades didácticas que se desarrollan (Biel y García, 2015). Así, siguiendo a Werbach & Hunter (2012) estos elementos pueden clasificarse en tres categorías: componentes, mecánicas y dinámicas. Por lo que respecta a los componentes, se refieren a todos los recursos y herramientas que se utilizan en la propia práctica de la gamificación. Las mecánicas son los componentes básicos del juego, los procesos que empujan al desarrollo a través del establecimiento de las reglas y de la estructura de funcionamiento. Por último, las dinámicas son la forma en concreto de poner en práctica la gamificación, la estructura implícita del juego (Biel y García, 2015). La interacción de estos tres elementos es lo que genera la actividad gamificada (Ortiz, Jordan y Agregal, 2018).

En definitiva, la gamificación posee numerosas ventajas como metodología de aprendizaje del alumnado ya que tiene una gran influencia en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en las emociones y en los procesos de socialización. Por ello, resulta imprescindible conocer esta técnica y aplicarla en el aula en aras de aumentar la motivación del alumnado y de incrementar el atractivo de las tareas de aprendizaje (Martín, 2018).

2.3. El uso de las TIC en la gamificación.

Como ya se ha mencionado, la actual sociedad del conocimiento basada en la creciente digitalización del entorno, está provocando fuertes cambios en los recursos utilizados para transmitir el conocimiento en el sistema educativo. En esta línea, las TIC se han convertido en una de las herramientas clave en el aula ya que se adapta a los avances tecnológicos que está viviendo la sociedad en su conjunto y favorece el aprendizaje del alumnado (Marqués, 2012).

Sin embargo, es importante que el uso de las TIC en el aula se realice en entornos educativos que impulsen la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ortega y Gómez,

2017). Así, la gamificación educativa se presenta como una de las metodologías más adecuadas para el uso de estas herramientas ya que permite planificar y estructurar la práctica docente de una forma innovadora, incorporando elementos que despiertan la curiosidad por el conocimiento (Gómez, 2018). De esta forma, la gamificación educativa a través del uso de los recursos TIC genera una nueva forma de pedagogía que promueve un aprendizaje más motivador y significativo del alumnado. Se trata, por tanto, de una estrategia educativa que excluye el aprendizaje memorístico de los contenidos, para priorizar un aprendizaje interactivo, cooperativo y crítico donde se desarrolle la capacidad cognitiva y comunicativa del alumnado (Candel, 2018).

3. Plan metodológico.

La metodología de investigación que se propone para implantar el siguiente plan metodológico es la metodología de investigación-acción. Siguiendo a Torrecilla y Javier (2011), este tipo de metodología se ocupa del estudio de una problemática en el aula que requiere de una acción para mejorar el sistema socioeducativo. Así, se plantea la la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar y revisar sus acciones docentes en función de las evidencias obtenidas a través del proceso empírico (Latorre, 2003). Aplicado a la propuesta del presente estudio, la investigación-acción se basa en identificar la falta de motivación del alumnado en el aula y establecer una metodología innovadora en aras de aumentar la comprensión sobre dicho problema y mejorar la práctica docente.

En cuanto a la metodología utilizada para la recogida de datos, se propone utilizar una metodología mixta, esto es el empleo de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas a lo largo de la investigación. De forma más específica el instrumento cualitativo que se emplea es el diario de observación, a través del cual analizaremos el comportamiento del alumnado. En cuanto al instrumento cuantitativo, se aplica un cuestionario que nos permitirá analizar la motivación de los alumnos/as (Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco y Téllez, 2016) antes y después de implementar la propuesta didáctica innovadora.

El plan de trabajo propuesto se va a desarrollar en 5 fases diferentes. En estas diferentes fases se van a explicar las acciones que se plantean llevar a cabo en el aula y los diferentes instrumentos metodológicos utilizados.

3.1. Fase de observación y recogida de datos inicial.

Siguiendo a Campos y Martínez (2012), la observación es una de las técnicas de investigación más estructuradas y lógicas para recoger de forma visual y detallada lo que se pretende conocer. Permite analizar desde una perspectiva científica, válida y confiable el hecho o el fenómeno objeto de estudio. Se trata, por tanto, de una metodología cualitativa y el instrumento utilizado para el registro visual de denomina diario de observación.

En esta primera fase se propone aplicar dicha metodología con el objetivo de conocer la motivación y el interés que tiene el alumnado por la asignatura de Economía. Se examina su comportamiento, el absentismo en la asignatura, el funcionamiento de la clase y la enseñanza que utiliza el docente. Para realizar esta observación el investigador se encuentra dentro del entorno del aula. Esta fase puede tener una duración aproximada de un mes, desde el inicio del curso hasta la implementación de la propuesta didáctica innovadora descrita más adelante.

Una vez realizada la fase de observación, entendiendo dicha fase como un procedimiento empírico fundamental (Bunge, 2007), se procede a la recogida de datos inicial. La metodología utilizada es cuantitativa, a través del instrumento del cuestionario. Concretamente el

cuestionario que se propone *(ANEXO 1),* se basa en el realizado por Quevedo-Blasco et al., (2016) denominado cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) creado y validado a través de una muestra de 1401 estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. Este cuestionario, adaptado al estudio de caso en cuestión, sirve como herramienta para medir la motivación del alumnado en busca de lograr un elevado grado de aprendizaje en el aula (Quevedo-Blasco et al., 2016).

Dicho cuestionario se reparte antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica innovadora. La temática del cuestionario versa sobre la motivación del alumnado en la asignatura de Economía y sobre el interés a la hora de aprender los conceptos que engloba dicha la asignatura. Esta fase solo ocupará una sesión.

3.2. Implantación de la Propuesta Didáctica Innovadora.

En esta fase se implanta la propuesta didáctica innovadora (PDI) basada en el uso de las TIC en la gamificación educativa. Como se expuso en el marco teórico del presente trabajo, una buena aplicación de las TIC en el aula combinada con la metodología innovadora de la gamificación puede mejorar la motivación del alumnado en el aula, lo que finalmente mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez, 2018). Dada la gran variedad de contenidos que engloban las asignaturas de economía en la Educación Secundaria y de Bachillerato, se ha optado por implantar la propuesta didáctica innovadora en un bloque didáctico en particular dentro de la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato. Concretamente, los contenidos que se tratan a través de dicha metodología son los que pertenecen al bloque 3 "La actividad productiva" de la asignatura mencionada.

Esta fase tiene una duración de 8 sesiones. En la Tabla 1 se presenta un resumen explicativo de los contenidos y de las actividades que se desarrollan en cada una de las sesiones.

SESIONES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Sesión 1 ***55 min.***	El funcionamiento de las empresas. Las empresas como elementos de coordinación. El periodo medio de maduración.	Buscar una empresa y determinar cuál es su periodo de maduración
Sesión 2 ***55 min.***	Funciones de la empresa. Objetivos de la empresa.	Debate y argumentación.
Sesión 3 ***55 min.***	Los factores productivos en la empresa. La eficiencia técnica y económica.	Ejercicio de valoración de eficiencia técnica y económica.
Sesión 4 ***55 min.***	Repaso de los contenidos explicados en la sesión 1, 2 y 3.	Scape room
Sesión 5 ***55 min.***	La determinación de los beneficios. El umbral de rentabilidad o punto muerto.	Calcular del umbral de rentabilidad y representar las curvas de costes e ingresos.
Sesión 6 ***55 min.***	La amortización. El capital fijo y el capital circulante. La depreciación.	Indagar en grupos sobre los diferentes tipos de depreciación y buscar ejemplos reales.
Sesión 7 ***55 min.***	Repaso de los contenidos explicados en las sesiones 5 y 6.	Concurso por equipos.
Sesión 8 ***55 min.***	Repaso general del bloque.	Kahoot individual

Tabla 1. Sesiones, contenidos y actividades a implementar en la propuesta didáctica innovadora.

La primera sesión se divide en dos partes. En un inicio, se lleva a cabo una explicación de los contenidos sobre los principales elementos de la empresa y el ciclo de explotación. Después, y con el fin de que relacionen los conceptos con el mundo empresarial real, cada alumno/a tiene que buscar una empresa y determinar el período de maduración de la misma. Para ello,

se pone a disponibilidad del alumnado una serie de recursos webs para facilitar la búsqueda de la empresa elegida.

En la segunda sesión se explican las funciones y los objetivos de la empresa para, posteriormente, realizar un debate en conjunto sobre el tema. Dicho debate será guiado por el docente a través de las siguientes preguntas:

- ¿Una empresa centrada exclusivamente en los beneficios va a sobrevivir?
- Si invirtieras en un negocio con amigos, ¿Qué valorarías más, buenos beneficios o una buena rentabilidad?
- Si una empresa busca la supervivencia ¿Qué objetivos crees que son mejores?

Antes de comenzar el debate en conjunto, se realizan grupos de 4 personas, las cuales tendrán que debatir y reflexionar sobre las preguntas, llegando a una conclusión grupal. Más tarde, con el comienzo del debate general en el aula, el o la portavoz de cada grupo tendrá que argumentar y defender sus respuestas frente al resto de compañeros/as.

En la tercera sesión, los contenidos que se tratan son los factores productivos de la empresa y la eficiencia técnica y económica de la misma. Para facilitar la comprensión de los mismos se propone al alumnado una actividad para que valoren cual es la opción más eficiente, desde el punto de vista económico y técnico.

En la cuarta sesión se realiza un Scape room, es decir, un juego de aventura en el aula donde el alumnado, divido por grupos, debe solucionar una serie enigmas relacionados con los contenidos del bloque 2 de economía explicados hasta el momento. Así, se divide a la clase en cinco grupos de 4 personas. A cada grupo se le facilita una hoja con diferentes actividades/acertijos que han de resolver antes de que finalice el tiempo disponible (55 minutos).

En la quinta sesión se profundiza en los contenidos relacionados con la determinación de beneficios de la empresa y el umbral de rentabilidad. Esta sesión se realiza en la sala de ordenadores. En primer lugar, se lleva a cabo una explicación general de estos contenidos y a continuación, en la sala de ordenadores, se propone una actividad en la que el alumnado tiene que calcular, a través de una hoja de Excel, el umbral de rentabilidad y representar un gráfico de líneas las curvas de costes y de ingreso. Se les facilita una ficha con los datos de la empresa.

En la sexta sesión se realiza una breve explicación de la amortización y su cálculo. Se realiza un ejercicio práctico en el ordenador y, a continuación, se divide al alumnado en grupos de 3 personas para que busquen ejemplos reales para después exponerlos y comentarlos en el aula.

En la séptima sesión se realiza un concurso de preguntas sobre el contenido de las sesiones 5 y 6. Se confecciona un cuadro aleatorio de cuartos de final hasta la final. Se enfrentarán dos grupos y cada uno de ellos tendrá que responder 5 preguntas, el que más acierte pasa de ronda. El equipo que gane el concurso obtendrá una ventaja en el último juego de la sesión 12. El concurso se realizará con la aplicación Quiz

En la octava sesión se realiza un juego a través de una plataforma denominada *Kahoot!* en la sala de ordenadores. Se realiza un cuestionario de evaluación con preguntas relacionadas con el tema y cada alumno/a de forma individual deberá contestar a dichas preguntas.

3.3. Recogida de datos final.

En esta fase se lleva a cabo la recogida de datos sobre la motivación del alumno tras la implementación de la PDI a través del instrumento cuantitativo del cuestionario. Este cuestionario es el mismo que se implementa al inicio de la investigación basado en Quevedo-Blasco et al. (2016), para evaluar la motivación del alumnado antes de llevar a cabo la metodología innovadora. Aplicar el mismo cuestionario nos permite poder realizar una comparativa en las respuestas del alumnado antes y de después de aplicar la propuesta didáctica innovadora.

3.4. Análisis y evaluación de resultados.

En esta última fase se propone analizar los resultados obtenidos en el plan de trabajo. Efectivamente, una vez realizada la acción, queda analizar, medir y evaluar los resultados obtenidos en las diferentes fases a lo largo de esta investigación. Posteriormente se lleva a cabo todo un trabajo de reflexión para exponer las conclusiones derivadas de dicho análisis y demostrar que se cumplen las hipótesis marcadas y el objetivo general y/o específicos propuestos en el plan de investigación.

4. Reflexiones.

En la actualidad, el sistema educativo se enfrenta a una falta de motivación generalizada por parte del alumnado, una de las variables claves que inciden sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Algunos estudios han evidenciado que la desmotivación que sufren muchos alumnos/as deviene en gran parte por la falta de adaptabilidad del sistema de la educación a los avances sociales y tecnológicos. Efectivamente, los métodos docentes tradicionales han quedado desfasados frente a los requerimientos de una sociedad del conocimiento que insta al profesorado a innovar en las metodologías de aprendizaje, en general, y en su forma de transmitir el conocimiento, en particular.

Numerosas investigaciones han evidenciado que el uso de las TIC a través de la metodología de la gamificación educativa permite mejorar el aprendizaje del alumnado en tanto que incrementa la motivación por conocer y aprender los contenidos de la materia. Sin embargo, los docentes cuentan con una escasa formación en metodologías innovadoras, así como, existen pocos estudios que sirvan de guía para la planificación de una propuesta didáctica innovadora.

Por lo señalado anteriormente, este trabajo tiene dos objetivos principales: por un lado, visibilizar una herramienta que permita al profesorado evaluar la motivación en el aula antes y después de implementar una metodología concreta. Y, por otro lado, desarrollar una propuesta didáctica innovadora basada en la gamificación y en el uso de las TIC. Para cumplir con los objetivos establecido en este trabajo, se ha realizado, en primer lugar, una exhaustiva revisión bibliográfica en torno al uso de las TIC a través de la gamificación educativa como práctica docente que promueve un aprendizaje más motivador y significativo del alumnado. En segundo lugar, se ha propuesto un plan metodológico compuesto por 4 fases donde se evalúa la motivación del alumnado tras la implementación de una metodología innovadora adaptada a los nuevos cambios socio tecnológicos, y se planifica una propuesta didáctica innovadora para la asignatura de Economía basada en la gamificación educativa a través de las herramientas TIC.

De esta forma, el presente trabajo tiene importantes implicaciones para el estudio de la innovación docente por dos aspectos fundamentales:

- Primero, sirve como herramienta para el profesorado en el análisis motivacional del alumnado, de cara a implementar una u otra metodología docente que permita incrementar la motivación en el aula.
- Segundo, presenta una planificación metodológica que permite guiar a los docentes en la implementación de una propuesta didáctica innovadora basada en la gamificación educativa a través del uso de las TIC.

Si bien el trabajo se ha realizado para la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato, todo el plan metodológico puede ser extrapolable a cualquier asignatura de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de cara seguir generando nuevos entornos educativos que impulsen la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

Abarca, A. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. *Revista de Lenguas Modernas*, *22*, 335-349.

Álvarez-Álvarez, M. B. (2015). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *ESE., Estudios sobre educación*, *9*, 107-126.

Alvarez, R., Sarmiento, R., y Amaya, T. (2021). Incorporación y apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación media. *Scientia Et Technica*, *26*(1), 37-48.

Caicedo-Tamayo, A., y Rojas-Ospina, T. (2014). Conocimientos y Usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, *17* (3), 517-533.

Cabero, J., y Llorente, M. D. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista lasallista de investigación*, *12*(2), 186-193.

Campos, G., y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, *7* (13), 45-60.

Candel, E. C. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (36)

Casas, L. S. (2008). Tecnologías de comunicación e información en educación: referentes para el análisis de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Revista de Investigación*, (65), 83-122.

Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. *19*(2), 27-33.

Bunge, M. (2007). *La investigación científica*. México, Siglo XXI.

Biel, L., y García, A. (2015). *Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*. En Actas del Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Española de Profesores de Español). La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI. (73-84). Burgos: Universidad de Isabel I de Castilla.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments, 9-15.

Díez, E. J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, *358*, 175-196.

Fernández, J.M. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación*. México, Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Materiales Educativos.

Gómez, I. M. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Educação & Formação*, *Fortaleza*, *3*(8), 3-16.

González, A., y De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(2)

Hernández, A. (2008). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. *La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación*, 33-55

Huertas, A., y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación, 2*(19), 229-250.

ISTE (1992) *Guidelines for Accreditation of Educatinal Computing and Technology Programs*. Eugene Ore.: The International Society for Technology in Education.

Lepi, K. (2012). *A Simple Guide To 4 Complex Learning Theories. Eudemic. Connecting education-technology*. Recuperado de https://bit. ly/2zRHB48.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.

Llorens Largo, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrá-Arnedo, C. J., Compañ, P., Satorre Cuerda, R., y Molina-Carmona, R. (2015). *Lecciones aprendidas gamificando cuando aún no se llamaba gamificación.* Octubre 14-16, 2015, Madrid, ESPAÑA III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015), octubre, 14-16.

Marqués, G. (2012) Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Revista de investigación*, *3*, 1-15.

Martín, M., y Vílchez, L. F. (2017). Videojuegos, gamificación y reflexiones éticas. *Cuadernos de ética en clave cotidiana*, 7.

Moral, M. E. D., Pablos, J. D., Villalustre, L., Neira, M. D. R., y Valverde, J. (2015). Más allá de la escuela 2.0. *Cuadernos de pedagogía*, *462*, 34-45.

Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, *44*(0), 29-47.

Ortega, D., y Gómez, I. M. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 205–220.

Rusillo, M. T., y Arias, P. F., (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, *2*(1), 97-112.

Siemens, G. (2004). *Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de: http://www. downes. ca/post/33034

Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, *29*(2), 345-353.

Torrecilla, F. J., y Javier, F. (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial*. Curso, 14-16.

UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valdez, G. A. (2012*). Inconvenientes que Enfrenta una Docente Licenciado en Derecho para Desarrollar la Competencia en el Manejo de las TIC en el Nivel Medio Superior-Edición Única.* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Estudio sobre los valores del alumnado de nuevo ingreso en grados de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Barcelona.

Antonio Madrid Pérez. Universitat de Barcelona (España).

Isabel Viola Demestre. Universitat de Barcelona (España).

Guadalupe Blanco Velasco. Universitat de Barcelona (España).

Marta Bueno Salinas. Universitat de Barcelona (España).

Àlex Peñalver i Cabré. Universitat de Barcelona (España).

1. Introducción. El equipaje valorativo del alumnado de nuevo ingreso.

Los resultados que se presentan y se analizan en este texto corresponden al proyecto de investigación "Estudio longitudinal sobre los valores del alumnado de la Universidad de Barcelona que cursa titulaciones de carácter jurídico, político y social (Derecho, Ciencias Políticas y de la administración Pública, Criminología, Relaciones Laborales y Gestión y Administración Pública)"[56]. Esta investigación ha sido impulsada por el trabajo colectivo que se desarrolla desde la Clínica jurídica dret al Dret de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. El objetivo central de la primera fase de esta investigación ha sido conocer cómo se posiciona el alumnado de nuevo ingreso sobre cuestiones que se hallan sometidas a debate socio-político.

Los estudios sobre los valores del alumnado universitario son numerosos tanto a nivel nacional como internacional, y se puede encontrar en ellos distintas orientaciones. En estos estudios, se habla en ocasiones de valores y de valoraciones, y en otras de ideología. La cuestión de fondo que es compartida con el estudio que hemos realizado es la siguiente: conocer cómo se posiciona el estudiantado universitario de nuevo ingreso ante cuestiones sociales controvertidas que son abordadas durante su proceso formativo. Expresado en términos coloquiales, conocer el equipaje valorativo con el que el alumnado llega a la Universidad.

Es significativa la diversidad de los enfoques seguidos en los estudios disponibles acerca del alumnado que cursa materias jurídicas y políticas. Se presentan unos ejemplos de esta diversidad de enfoques. WOESSNER y MARANTO han investigado recientemente sobre la ideología del estudiantado de Ciencias políticas en EE. UU. Para ello realizaron preguntas como: ¿Cree que el aborto debería ser legal? ¿Cree que el matrimonio gay debería ser legal? ¿Apoya las acciones afirmativas? ¿Cree que el racismo es un problema real? (2021). En Brasil, se ha estudiado la influencia del grupo de compañeros/as de clase en el posicionamiento político del alumnado universitario ante un contexto electoral (CAMPOS *et al.,* 2017). En Suecia se ha estudiado cómo influye la experiencia universitaria en la mayor o menor disposición a adoptar medidas de protección del medio ambiente por parte del alumnado que cursa estudios jurídicos, políticos y económicos (HARRING *et al.,* 2017). En este mismo país, y en la misma línea, ya se había estudiado comparativamente entre estudiantes de Ciencias políticas

[56] REDICE20-2841, "Estudio longitudinal sobre los valores del alumnado de la Universidad de Barcelona que cursa titulaciones de carácter jurídico, político y social (Derecho, Ciencias políticas, Criminología, Relaciones laborales y Gestión y Administración pública).

y de Derecho y Comunicación cómo influye en sus órdenes valorativos cursar unos estudios u otros (ESAIASSON, y PERSSON, 2014).

En cuanto a los estudios realizados con la intención de comparar estudiantado de distintos países, vale la pena destacar la investigación realizado por MOORHEAD *et al.,* sobre la identidad ética de los estudiantes de Derecho. Para realizar este estudio se comparó estudiantes de Inglaterra y Gales con estudiantes de EE. UU. (2016).

En el contexto español, se han estudiado, por ejemplo, los valores de los estudiantes de la Universidad de Deusto (ELEXPURU *et al.*, 2013) y, en el caso de tres universidades de Zaragoza, se estudiaron los valores del alumnado de primer curso desde la perspectiva de su orientación profesional (CORTÉS-PASCUAL *et al.,* 2014).

En el marco de esta diversidad investigadora, nuestra investigación parte de unas consideraciones que fundamentan el diseño que hemos hecho de la encuesta y que la hallamos pasado a estudiantes de nuevo ingreso. La primera consideración epistemológica es la siguiente: distinguimos entre la 'cultura legal y política especializada' y la 'cultura normativa preuniversitaria'. Por cultura legal especializada entendemos aquella cultura que adquiere el estudiantado durante sus años de estudio universitario. Esta cultura se adquiere mediante la preparación de los programas de las asignaturas, las interacciones con el profesorado y el resto del alumnado, y la influencia que se reciben desde la misma institución universitaria. A diferencia de esta cultura legal y política especializada, la expresión 'cultura normativa preuniversitaria' la utilizamos para referirnos a los valores normativos asumidos por el alumnado durante su socialización y formación previa a su acceso a la universidad.

Esta cultura normativa preuniversitaria puede ser tomada, incluso podríamos decir que es recomendable que sea tomada, como punto de partida del proceso de absorción de la cultura legal y política especializada que el alumnado realiza durante sus estudios universitarios y que va a desarrollar durante su vida profesional y su vida cívica.

El estudio que hemos realizado y cuyos resultados se presentan aquí de forma sumaria por razón del formato de comunicación, asume que para entender y plantear el proceso cognitivo que desarrolla el alumnado durante su formación universitaria es conveniente conocer sus valores (DE AGRELA, *et al.,* 2017). Este punto de partida adquiere una especial relevancia en modelos formativos basados en la formación en valores (ESTEBAN, *et al.,* 2018), como es el caso del modelo universitario español y de los países de nuestro entorno geopolítico y cultural[57]. En coherencia con este modelo resulta apropiado identificar cuál es el punto de partida valorativo de aquellas personas a las que se les propone formarse en valores y, en relación con la cual, la experiencia universitaria debe ser un instrumento eficaz de aprendizaje y trasmisión de valores.

Con frecuencia, se percibe un salto entre los contenidos programáticos que configuran el currículo académico y las percepciones que los receptores tienen de estos contenidos. La distancia entre los valores formalmente transmitidos en los programas y la visión que el alumnado tiene acerca de temas controvertidos aparece con frecuencia como un terreno baldío tanto para el alumnado como para el profesorado (WEBB, 2011): el profesorado se imagina de forma genérica qué piensan sus alumnos y alumnas y el alumnado suele reservarse sus opiniones ante el profesorado y ante el resto del grupo de clase. Sin embargo,

[57] Esta característica se expresa, en el caso de la Universidad de Barcelona, de la siguiente forma: uno de los objetivos fundamentales de esa Universidad es "el fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática", (art. 3.2.b, Decreto 246/2003, de 8 de octubre, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad de Barcelona).

consideramos que conocer este terreno valorativo es esencial para la formación y el aprendizaje valorativo (ASHAR, 2016).

Tanto desde la perspectiva del aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997; AUBERT *et al.,* 2009), como desde el aprendizaje servicio (MARTÍNEZ, 2008), se hallan razones de peso para atender a las concordancias y discrepancias valorativas como posibilidad de aprendizaje transformador. En el caso del aprendizaje dialógico, la aplicación de principios como el diálogo igualitario, en el que ha de primar la validez de los argumentos y no las posiciones de poder o las jerarquías de los interlocutores, se hace necesario identificar cuáles son las valoraciones de las que parten las personas que van a entablar un aprendizaje en el que el diálogo debería tener un papel central.

Desde el aprendizaje servicio los valores son planteados como elementos que requieren ser interiorizados mediante la conjugación de procesos cognitivos y valorativos sobre las realidades en las que se intervienen, así como la propia realidad de la que se parte. Esta preocupación es compartida por el modelo de aprendizaje clínico (GARCÍA AÑÓN, 2014; BLOCH, 2013; PONCE, 2011; MADRID, 2010; BLÁZQUEZ, 2010). Tanto la experiencia docente, como la experiencia en la metodología clínica (PALERMO y EVANS, 2007), avalan los buenos resultados que se pueden obtener al fomentar el diálogo entre los elementos valorativos ya insertos en el alumnado de nuevo ingreso y los valores y principios que orientan el ordenamiento jurídico español y que son compartidos con el ordenamiento jurídico comunitario.

Con esta intención, el estudio que hemos realizado ha utilizado la técnica consistente en pedir a la persona encuestada que se posicione ante afirmaciones que se someten a su consideración. La mayor parte de las afirmaciones recogen temas que surgen con regularidad en las clases a partir del desarrollo de los temarios y de la propia inquietud del alumnado. Las afirmaciones planteadas alternaron el uso del modo condicional y del modo imperativo de los verbos utilizados. Cada persona encuestada podía elegir al contestar una de estas opciones: Totalmente en desacuerdo, Más bien en desacuerdo, Más bien de acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Cada una de las cuestiones planteadas tomó como término valorativo de contraste los valores y principios amparados por el ordenamiento jurídico español y por el ordenamiento comunitario. Estos valores y principios pueden ser comprendidos como componentes de la moralidad crítica inserta en la concreción actual del modelo constitucional (BOBBIO, 1993, 1999). Dado que al alumnado de nuevo ingreso carece de conocimientos jurídicos especializados que hayan sido transmitidos por la institución universitaria, el interés de la investigación realizada se centró, desde el punto de vista docente, en aportar elementos que contribuyan a potenciar un modelo educativo que favorezca y fomente una capacidad de análisis crítico (KENNEDY, 1982, NARRAIN, 2013).

2. Presentación de resultados.

Se presentan los resultados más significativos que hemos obtenido. Por razón de espacio, hemos seleccionado ocho cuestiones que hemos organizado temáticamente en tres grupos: Inmigración, Derechos y libertades de gais, lesbianas y transexuales y Aborto. Se omiten otras cuestiones que fueron abordadas en el estudio, como la Acción penal del Estado que será presentadas en otra comunicación en este mismo Congreso: "Acuerdos y desacuerdos valorativos entre el alumnado de nuevo ingreso y de cursos superiores. Las materias jurídicas y políticas en la Universidad de Barcelona".

Para facilitar la comprensión, se inicia cada apartado con el enunciado que la cuestión tuvo en el cuestionario al que contestó el alumnado.

2.1. "Los inmigrantes que se encuentran en situación administrativa irregular en España deberían quedar recluidos en un centro de internamiento mientras esperan su expulsión del territorio".

El 26% del alumnado estuvo o Totalmente (5,3%) o Más bien de acuerdo (20,7%) con esta afirmación. Por género, los hombres se pronunciaron en un 32,6% a favor de la medida, sumadas las dos respuestas Totalmente o Más bien de acuerdo, y este dato se situó en un 22,5% en el caso de las mujeres.

Grados	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración	45,5%	36,4%	10,2%	8,0%
Criminología	33,8%	37,7%	23,8%	4,6%
Derecho	35,3%	38,7%	21,5%	4,5%
Doble Grado Derecho y ADE	24,2%	48,4%	22,6%	4,8%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	45,0%	40,0%	10,0%	5,0%
Gestión y Administración Pública	22,2%	50,0%	23,6%	4,2%
Relaciones Laborales	30,6%	40,8%	21,1%	7,5%
Total	33,8%	40,2%	20,7%	5,3%

Tabla 1: Posicionamiento sobre los centros de internamiento de extranjeros según el Grado cursado.

El dato comparativo más significativo en las respuestas obtenidas es el siguiente: el alumnado de Ciencias políticas se posicionó en un 81,9% en la posición de Totalmente o Más bien en desacuerdo con la medida propuesta. En el Doble Grado de Derecho y Ciencias Políticas se alcanzó el 85%. Sin embargo, en Relaciones laborales y en Criminología la respuesta se sitúa en el 71,4 y 71,5% respectivamente.

2.2. "El Estado ha de garantizar que se respete la dignidad de las personas con independencia de su origen, ideología o posición económica".

Esta cuestión fue planteada en relación con la afirmación 2 en la que se decía que los inmigrantes en situación irregular deberían ser recluidos en centros de internamiento mientras esperan ser expulsados del territorio estatal. Se aprecia un fuerte contraste entre las respuestas dadas a estas dos preguntas.

El apoyo a la protección de la dignidad de la persona recibió un apoyo casi unánime. El 89,4% estuvo Totalmente de acuerdo, y el 9,3% Más bien de acuerdo. En el caso de Criminología, el 100% del alumnado secundó la afirmación propuesta. Por género, el apoyo de hombres y mujeres fue casi idéntico. Sin embargo, las respuestas sobre el internamiento de inmigrantes en centros presentaron otra opinión. El 26,9% del alumnado estuvo Total o parcialmente de acuerdo con el internamiento de inmigrantes en situación irregular. Y esta proporción llegó al 32,6% en el caso de los hombres.

Grados	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	0,0%	3,4%	10,2%	86,4%
Criminología	0,0%	0,0%	6,9%	93,1%
Derecho	0,7%	0,7%	9,7%	89,0%
Doble Grado Derecho y ADE	0,0%	1,6%	4,8%	93,5%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	5,0%	0,0%	0,0%	95,0%
Gestión y Administración Pública	1,4%	0,0%	13,9%	84,7%
Relaciones Laborales	0,0%	0,0%	10,9%	89,1%
Total	0,5%	0,7%	9,3%	89,4%

Tabla 2: Posicionamiento según Grado sobre el papel del Estado en la garantía de la igual dignidad de las personas.

2.3. "La enseñanza básica ha de ser gratuita para todas las personas, con independencia de si se encuentran en situación regular o irregular en España".

Esta afirmación tuvo un apoyo mayoritario entre las personas encuestadas (79,2% en el conjunto de Grados). El dato significativo en este ítem aparece al analizar las repuestas en según al género. Un 10,8% estuvo Totalmente en desacuerdo (3,5%) o Más bien en desacuerdo (7,3%). Por géneros, entre quienes no estuvieron de acuerdo con la afirmación acerca de la enseñanza básica gratuita universal, los hombres fueron el 18,18% y las mujeres el 7,16%.

Grados	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	5,5%	4,4%	15,4%	74,7%
Criminología	0,7%	4,5%	16,4%	78,4%
Derecho	4,3%	7,7%	21,5%	66,5%
Doble Grado Derecho y ADE	3,8%	11,4%	24,8%	60,0%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	3,3%	3,3%	10,0%	83,3%
Gestión y Administración Pública	1,3%	4,0%	21,3%	73,3%
Relaciones Laborales	2,0%	9,3%	14,0%	74,7%
Total	3,5%	7,3%	19,7%	69,5%

Tabla 3: Posicionamiento según el Grado cursado sobre la consideración de la enseñanza básica como un derecho universal.

Es significativa las diferencias entre los Grados. Mientras que en Criminología el rechazo total o parcial a la afirmación es mínimo: 5,2%, y en Gestión y Administración Pública es de 5,3%, en Derecho alcanza el 12% y en el Doble Grado de Derecho y ADE, el 15,2%.

2.4. "Dada la situación de desempleo y crisis económica, es preferible pagar mejor a los trabajadores nacionales que a los trabajadores extranjeros".

En el diseño de la encuesta, esta afirmación fue pensada en relación con tres afirmaciones más referidas al tratamiento legal dado a las personas migrantes. Más adelante veremos las correlaciones entre estas preguntas.

El 25,8% del alumnado está Totalmente o Más bien de acuerdo con esta afirmación. Vemos pues, si comparamos este resultado con el de la cuestión anterior sobre la discriminación salarial de la mujer, que mientras que la discriminación salarial de la mujer es claramente rechazada (con la salvedad dicha sobre la opinión de una parte de los hombres), no ocurre lo mismo con la discriminación salarial de los trabajadores extranjeros.

Grado	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	53,8%	30,8%	14,3%	1,1%
Criminología	38,8%	37,3%	19,4%	4,5%
Derecho	42,9%	32,3%	19,7%	5,1%
Doble Grado Derecho y ADE	43,8%	24,8%	27,6%	3,8%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	70,0%	23,3%	3,3%	3,3%
Gestión y Administración Pública	48,0%	29,3%	16,0%	6,7%
Relaciones Laborales	42,7%	24,7%	26,0%	6,7%
Total	44,2%	30,9%	20,0%	4,9%

Tabla 4: Posicionamiento según Grado cursado sobre la discriminación salarial de los extranjeros.

Como puede verse, por Grados, esta propuesta alcanza su máximo apoyo en Relaciones laborales (32,7%). Se sitúa cerca el apoyo que recibe en el Doble Grado de Derecho y ADE (31,4%). Sin embargo, el resultado varía significativamente en el Doble Grado de Derecho y Ciencias Políticas (6,6%).

Además de esta diferencia en el resultado, también resulta altamente significativa y, posiblemente sorprendente, la imagen que obtenemos si analizamos los datos según género. Si analizamos los resultados de los dos Grados en los que dio más apoyo a la afirmación de pagar mejor a los trabajadores nacionales que a los extranjeros, el porcentaje de mujeres que muestran acuerdo supera al de los hombres. En Relaciones laborales, el 32,96% de mujeres y el 31,58% de hombres. En el Doble Grado de Derecho y ADE, el 33,33% de mujeres y el 20% de hombres.

2.5. "Habría que prohibir el aborto".

Pese a que el aborto ha sido uno de los principales temas de debate político, social y jurídico en España y lo continúa siendo en muchos países, las respuestas obtenidas indican que la inmensa mayoría del alumnado encuestado se posiciona en contra de la prohibición del aborto (96,1%, sumados quienes están Totalmente o Más bien en desacuerdo). Pese a este dato, podemos destacar la diferencia existente entre el alumnado del Doble Grado de Derecho y ADE y el alumnado del Doble Grado de Derecho y Ciencias políticas. En el primer caso, el 8% del alumnado se posicionó Totalmente o Más bien a favor de prohibir el aborto. En el segundo caso, ningún estudiante secundó esta opción.

Grados	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	83,0%	13,6%	0,0%	3,4%
Criminología	93,1%	5,4%	0,8%	0,8%
Derecho	85,6%	9,7%	2,7%	2,0%
Doble Grado Derecho y ADE	79,0%	12,9%	4,8%	3,2%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	85,0%	15,0%	0,0%	0,0%
Gestión y Administración Pública	76,4%	20,8%	1,4%	1,4%
Relaciones Laborales	88,4%	8,2%	3,4%	0,0%
Total	85,7%	10,4%	2,3%	1,7%

Tabla 5: Posicionamiento sobre el aborto según Grado cursado.

De las mujeres encuestadas, el 90,94% estuvo Totalmente en desacuerdo con la prohibición el aborto, y el 6,25% Más bien en desacuerdo. Sin embargo, entre los hombres, el 75,24% estuvo Totalmente en desacuerdo y el 18,5% Más bien en desacuerdo. Cabe destacar esta diferencia

entre mujeres y hombres. Si lo analizamos por resultados según Grado, es en el Grado de Criminología donde proporcionalmente más mujeres se pronunciaron contra la prohibición (95,7%). Y fue en el Grado de Gestión y Administración Pública en el que se obtuvo una menor oposición por parte de los hombres (67,7%).

2.6. "La decisión de tirar adelante con su embarazo o interrumpirlo debe corresponder exclusivamente a la mujer".

Esta afirmación se formuló para contrastar las respuestas que se dieran a la afirmación acerca de la prohibición del aborto ("Habría que prohibir el aborto). En el siguiente apartado es presentarán los datos que se han obtenido al cruzar los resultados de estas dos preguntas. Basta ahora apuntar que el 96,1% del alumnado estuvo total o parcialmente en contra de prohibir el aborto. Sin embargo, cuando se afirma que ha de ser la mujer quien decida si sigue con su embarazo o lo interrumpe, el porcentaje de alumnado que está de acuerdo con esta afirmación se sitúa en el 78,4%

El 21,6% del alumnado no estuvo de acuerdo (total o parcialmente) con la afirmación planteada. Si analizamos los resultados por género, la distancia entre hombres y mujeres es notable. El 40,47% de los hombres estuvo Totalmente en desacuerdo (13,26%) o Más bien en desacuerdo (27,21%). Sin embargo, este desacuerdo se situó en el 12,06% en el caso de las mujeres.

Si miramos de cerca las respuestas dadas por los hombres en los distintos Grados, encontramos diferencias que también llaman la atención. Por ejemplo, si comparamos Derecho con Ciencias políticas, vemos que en Derecho el 43,10% de los hombres estuvo Totalmente en desacuerdo (16,38%) o Más bien en desacuerdo (26,72%), mientras que en Ciencias Políticas el desacuerdo se situó en el 26,09% (6,52% Totalmente en desacuerdo y 19,57% Más bien en desacuerdo).

Grados	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	5,5%	14,3%	27,5%	52,7%
Criminología	2,2%	14,2%	29,1%	54,5%
Derecho	6,2%	14,7%	25,3%	53,8%
Doble Grado Derecho y ADE	5,7%	21,9%	21,0%	51,4%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	0,0%	20,0%	26,7%	53,3%
Gestión y Administración Pública	8,0%	17,3%	37,3%	37,3%
Relaciones Laborales	7,9%	14,6%	25,8%	51,7%
Total	5,9%	15,4%	26,3%	52,4%

Tabla 6: Posicionamiento según el Grado cursado sobre la decisión de continuar con el embarazo o abortar.

2.7. "El matrimonio entre personas de igual sexo constituye una aberración y, por tanto, habría que prohibirlo".

El matrimonio igualitario estuvo sometido a un fuerte debate en nuestro país. El alumnado de nuevo ingreso apenas tenía 2 o 3 años cuando se autorizó legalmente que personas de igual sexo pudieran contraer matrimonio civil. Al plantear este asunto en el cuestionario, quisimos calibrar hasta qué punto el matrimonio igualitario suscitaba discrepancia. Los resultados obtenidos indican que, en su inmensa mayoría, el alumnado no problematiza el matrimonio igualitario. El 92,9% dijo que estaba Totalmente en desacuerdo y el 4,4% que Más bien en desacuerdo con el matrimonio entre personas de igual sexo. Resultado que coincide con la

respuesta dada a la cuestión 8: "Nuestra sociedad mejoraría si no hubiera gais, lesbianas ni transexuales'.

Grados	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	94,5%	3,3%	2,2%	0,0%
Criminología	97,8%	0,7%	0,7%	0,7%
Derecho	93,7%	3,4%	2,3%	0,6%
Doble Grado Derecho y ADE	91,4%	4,8%	2,9%	1,0%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	96,7%	0,0%	0,0%	3,3%
Gestión y Administración Pública	85,1%	12,2%	2,7%	0,0%
Relaciones Laborales	94,0%	4,7%	0,0%	1,3%
Total	93,6%	3,8%	1,9%	0,7%

Tabla 7: Posicionamiento sobre el matrimonio entre personas de igual sexo según el Grado cursado.

Las respuestas obtenidas en los distintos Grados son bastante similares. Lo mismo sucede al analizar según género. El máximo apoyo a la afirmación 16 se obtuvo en las respuestas masculinas de los dos Dobles Grados. En el Derecho y ADE, el 10% de hombres estuvo Totalmente (5%) o Más bien de acuerdo (5%). En el Derecho y Ciencias Políticas, el 7,14% estuvo Totalmente de acuerdo.

2.8. "La permisividad con la libertad de las personas para cambiar de sexo introduce una gran confusión en las relaciones sociales".

Esta cuestión ha estado y está sometida a un fuerte debate político y social. Así como el matrimonio igualitario parecer ser un tema pacífico entre las personas encuestadas, no ocurre lo mismo cuando se habla del cambio de sexo.

El 21,2% del alumnado encuestado está Total o Más bien de acuerdo con esta afirmación. La aportación más significativa la obtenemos al analizar las respuestas por género. En todos los Grados, los hombres han superado a las mujeres en su acuerdo, total o parcial, con la afirmación. El 34,35% de los hombres estuvo Totalmente (10,75%) o Más bien de acuerdo (23,60%). Sin embargo, el porcentaje de las mujeres que estuvieron de acuerdo se sitúa en el 12,97% (Totalmente de acuerdo: 2,87%; Más bien de acuerdo (10,10%).

La consonancia masculina con la afirmación realizada se eleva hasta el 40% en el caso del Doble Grado en Derecho y ADE (30% Totalmente de acuerdo, 10% Más bien de acuerdo), 36,84% en Relaciones laborales y 34,78% en Ciencias políticas.

Grados	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	47,2%	29,2%	18,0%	5,6%
Criminología	55,6%	30,1%	12,8%	1,5%
Derecho	55,6%	24,6%	14,2%	5,6%
Doble Grado Derecho y ADE	55,8%	25,0%	10,6%	8,7%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	40,0%	40,0%	10,0%	10,0%
Gestión y Administración Pública	43,8%	31,5%	20,5%	4,1%
Relaciones Laborales	50,0%	28,4%	16,2%	5,4%
Total	53,4%	26,7%	14,5%	5,4%

Tabla 8: Posicionamiento según Grado cursado sobre la libertad de cambio de sexo.

3. Conclusiones.

La información que hemos obtenido en este estudio permite identificar valoraciones del alumnado de nuevo ingreso. Este era el objetivo principal de nuestro estudio: aportar una imagen sobre su panorama valorativo. Hemos podido confirmar que, en unos valores, se produce una concordancia entre sus valores y la orientación valorativa del modelo legal y político que caracteriza al estado y la democracia española. Es el caso de la igual dignidad de las personas, la educación básica como derecho universal, la defensa del matrimonio entre personas de igual sexo y el derecho al aborto. Sin embargo, también hemos podido confirmar la existencia de discrepancias valorativas.

Al cruzar respuestas a cuestiones que están relacionadas entre sí, observamos matizaciones o contradicciones significativas. Es el caso del apoyo masivo a la igual dignidad de las personas con independencia de su lugar de origen, ideología o posición económica y, al mismo tiempo, la aceptación por una parte importante del alumnado de la discriminación salarial de los extranjeros, o de la pertinencia de los centros de internamientos de extranjeros. Es decir, el alumnado apoya mayoritariamente la idea referida a la igual dignidad de las personas, pero, sin embargo, tres de cada diez alumnos están de acuerdo con la reclusión de los extranjeros en centros de internamiento mientras esperan la expulsión del territorio estatal y también tres de cada diez están de acuerdo con la discriminación salarial de los trabajadores extranjeros frente a los trabajadores nacionales.

Del cruce entre las respuestas obtenidas sobre al preguntar sobre el Aborto, observamos la existencia de matizaciones que pueden llegar a ser contradicciones. La posibilidad de prohibir el aborto es rechazada por el 96% del alumnado. Sin embargo, cuando se plantea quién tiene que tomar la decisión acerca de si continuar o interrumpir el embarazo, el 21% del alumnado no está de acuerdo con que esta decisión corresponda exclusivamente a la mujer. Si solo atendemos a las respuestas de los hombres, el 40% de los hombres considera que la decisión no la ha de tomar solo la mujer.

Al indagar sobre los posicionamientos del alumnado sobre la libertad del cambio de sexo, el 21% del alumnado considera que esta libertad genera una gran confusión social. Si nos fijamos en las respuestas de los hombres, el porcentaje llega al 34,3%. Sin embargo, cuando se les preguntó su opinión sobre el matrimonio entre personas de igual sexo, el apoyo al mismo fue casi unánime.

Los resultados presentados muestran lo siguiente: existen espacios valorativos de gran relevancia en los que el alumnado de nuevo ingreso se halla mayoritariamente alineado con los valores incorporados en la legislación vigente. Sin embargo, sobre otras cuestiones como la discriminación de los extranjeros, o la libertad de la mujer para decidir la interrupción del embarazo, o el cambio registral de sexo, se han hallado discrepancias respecto de los valores amparados por el ordenamiento jurídico y político actual. Es importante conocer la existencia de estas discrepancias ya que ofrece información relevante para mejorar la formación y el aprendizaje en valores.

Referencias bibliográficas.

Ashar, S. M. (2016). Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice. *California Law Review*, *104* (1), 201-231. DOI: http://dx.doi.org/10.15779/Z380G3K

Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación 21* (2), 129-139. [Recuperado en abril de 2022

https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf].

Blázquez, D. (2010). The relative significance of legal tradition and Legal education reform. En D. IKAWA y L. WORTHAM. *The New Law School. Reexamining goals, organization and methods for a changing world* (p. 23-34), PILI/Jagiellonian University Press.

Bloch, F. S. (2013). *El movimiento global de Clínicas jurídicas. Formando juristas en la Justicia social*, Tirant lo blanch.

Bobbio, N. (1993). *Teoría General Del Derecho*. Debate.

Bobbio, N. (1999). *Teoría general de la Política*. Trotta.

Campos, C. y Hargreaves, S. y López de León, F. (2017). The political influence of peer groups: experimental evidence in the classroom. *Oxford Economic Papers*, *69* (4), 963-985. https://doi.org/10.1093/oep/gpw065.

Cortés-Pascual, P. A., Cano-Escoriaza, J. y Orejudo, S. (2014). The work values of first year Spanish university students. *Higher Education 68* (5), 733-747. DOI: 10.1007/sl0734-014-9741-l

De Agrela, M. H., Da Silva, G. B. y Alves, M. L. (2017). Values in Students of Higher Education. *Creative Education*, *8*, 1682-1693. DOI: https://doi.org/10.4236/ce.2017.810114.

Elexpuru, I., Villardón, L. y Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación 362*, 186-216. DOI: http://dx.doi.org/DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-158

Esaiasson, P. y Persson, M. (2014). Does Studying Political Science Affect Civic Attitudes?: A Panel Comparison of Students of Politics, Law, and Mass Communication. *Journal of Political Science Education, 10* (4), 375-385 DOI: http://dx.doi.org/10.1080/15512169.2014.948118.

Esteban, F., Mauri, M. *et al.* (2018). *Compromiso ético en la formación universitaria: reflexiones y recomendaciones.* Octaedro/ICE-UB.

Flecha, R. (ed.) (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

García Añón, J. (2014). La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas. *REDU – Revista de Docencia Universitaria 12*, 153-175. DOI: https://doi.org/10.4995/redu.2014.5495.

Harring, N., Lundholm, C. y Torbjörnsson, T. (2017). The Effects of Higher Education in Economics, Law and Political Science on Perceptions of Responsibility and Sustainability. En W. Leal Filho et al. (eds.), *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education* (p. 159-170). Springer.

Kennedy, D. (1982). Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. *Journal of Legal Education 32*, 591-615. En 2004 se publicó este texto en una edición comentada por Carrington, P., Gabel, P., Harris, A., Maeda, D. y Halley, J. y con un comentario final de Kennedy, D. Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. A Polemic Against the System. New York University Press.

Madrid, A. (2008). El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades*, (p. 93-112), Octaedro.

Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades.* Octaedro.

Moorhead, R., Denvir, C., Cahill-O'Callaghan, R., Kouchaki, M. y Galoob, S. (2016). The Ethical Identity of Law Students, *International Journal of the Legal Profession*, *23* (3), 235-75. DOI: https://doi.org/10.1080/09695958.2016.1231462.

Narrain, A. (2013). Towards a Better Legal Education for the New Century. A Student's Perspective. *National Law School of India Review*, Special Issue, 1-12.

Palermo, J. y Evans, A. (2007). Relationships between personal values and reported behavior on ethical scenarios for law students. *Behavioral sciences & the Law 25*, 121-136. DOI: https://doi.org/10.1002/bsl.712

Ponce Solé, J. (2011). Las Facultades de Derecho ante la entrada en vigor de la Ley 34/2006 sobre el acceso a los tribunales de las profesiones de abogado y procurador de los tribunales: el caso de la Universidad de Barcelona, *Revista de Educación y Derecho*, 4, 1-17. DOI: https://doi.org/10.1344/re&d.v0i04.2199

Woessner, M. C. y Maranto, R. (2021). Still Pluralist after All These Years? Considering Whether Political Science Fosters Tolerance for Dissent or Merely Promotes Leftist Values. *PS - Political Science and Politics*, *54* (3), 603-9. DOI: https://doi.org/10.1017/S104909652100038X

Acuerdos y desacuerdos valorativos entre el alumnado de nuevo ingreso y de cursos superiores. Las materias jurídicas y políticas en la Universidad de Barcelona.

Antonio Madrid Pérez. Universitat de Barcelona (España).

Daniel Espina. Universitat de Barcelona (España).

Antonio Giménez Merino. Universitat de Barcelona (España).

Rosa Ana Alija. Universitat de Barcelona (España).

Jordi Bonet. Universitat de Barcelona (España).

1. Introducción. Lo que se dice y lo que no se dice.

Los resultados que se presentan en este artículo han sido obtenidos en el marco de la investigación "Estudio longitudinal sobre los valores del alumnado de la Universidad de Barcelona que cursa titulaciones de carácter jurídico, político y social (Derecho, Ciencias Políticas y de la administración Pública, Criminología, Relaciones Laborales y Gestión y Administración Pública)"[58]. Esta investigación ha combinado dos objetivos centrales: en primer lugar, conocer cómo se posicionaba el alumnado que accedía por primera vez a los estudios universitarios ante cuestiones que están sometidas al debate social, político y legal; en segundo, analizar si las posiciones del alumnado de nuevo ingreso eran compartidas por sus compañeros y compañeras de cursos superiores.

La preocupación de fondo que ha motivado la realización de esta investigación es la siguiente. La propuesta fue impulsada desde la Clínica jurídica dret al Dret de la Universidad de Barcelona. Desde su inicio, uno de sus objetivos, como es característico en la metodología clínica, es mejorar la formación del alumnado mediante el trabajo consciente e implicado en realidades sociales que requieren un mejor acceso a los derechos y las libertades. Desde la perspectiva docente, una de nuestras inquietudes compartidas era algo tan básico como saber cómo se posiciona el alumnado con el que trabajamos ante cuestiones complejas sujetas a debate público y, en segundo lugar, saber si las valoraciones que el alumnado puede tener en el momento de su acceso al sistema universitario se mantienen conforme avanzan en sus estudios universitarios.

La cuestión específica que se aborda en este texto, sobre la base de los resultados obtenidos tanto en primer curso como en cursos superiores, es conocer si existen diferencias significativas entre dos grupos: alumnado de nuevo ingreso y alumnado de cursos superiores. La hipótesis inicial es que las respuestas dadas por el alumnado de nuevo ingreso quedarían más lejos de los valores y principios constitucionales amparados por el derecho español y comunitario que las respuestas dadas por el alumnado de cursos superiores. De esta forma, por ejemplo, era de esperar que el alumnado de nuevo ingreso mostrara mayor apoyo al uso de la pena de muerte como respuesta a los delitos muy graves que el que pudiera mostrar el alumnado de cursos superiores. Como nos dijo una alumna al finalizar su Máster de acceso a la abogacía en una reflexión sobre su propia experiencia universitaria: "cuando entras en

[58] REDICE20-2841, "Estudio longitudinal sobre los valores del alumnado de la Universidad de Barcelona que cursa titulaciones de carácter jurídico, político y social (Derecho, Ciencias políticas, Criminología, Relaciones Laborales y Gestión y Administración pública).

primero tienes opiniones un poco bestias, luego las vas cambiando". En nuestra investigación mostramos si esta hipótesis se cumple o hasta dónde se cumple.

Cualquier docente con algo de experiencia se ha encontrado en el aula con situaciones que le generan perplejidad al comprobar la distancia que existe entre los valores y principios que rigen en el ordenamiento jurídico y político democrático contemporáneo, y que son objeto de explicación durante el desarrollo del temario, y las valoraciones de una parte, mayor o menor, del alumnado. Veamos el siguiente ejemplo real para ilustrar lo que se quiere decir.

Un día de clase, en la asignatura de Filosofía del derecho de último curso del Grado de Derecho se habla de la tortura. Se plantea un caso práctico para incitar el debate. Un destacamento del ejército español que actúa en el extranjero en un contexto de conflicto armado ha detenido a una persona. Se cree que esta persona tiene información relevante sobre la localización de un soldado español que está en manos de las tropas enemigas. La pregunta que se plantea al alumnado es si, en este caso, justificaría el uso de la tortura para obtener información sobre el paradero del soldado español. Un compañero toma la palabra para defender el uso de la tortura si el prisionero no contesta durante el interrogatorio ordinario a las preguntas que se le hacen. En respuesta a esta postura, el profesor plantea que nada de lo que han estudiado sobre el derecho estatal, comunitario e internacional en asignaturas sobre los fundamentos del derecho, el derecho constitucional, el derecho penal o el derecho internacional da elementos para justificar el uso de la tortura. Es más, le recuerda que nuestro ordenamiento jurídico prohíbe el uso de la tortura. Aun reconociendo que es así, el alumno sigue justificando el uso de la tortura. Situaciones como esta pueden aflorar en el debate que se dé en clase o pueden permanecer ocultas, que es lo que posiblemente sucede en la mayoría de las ocasiones.

Este tipo de situaciones pueden tener un significado distinto si se dan en el trabajo con alumnado de nuevo ingreso o si se dan con alumnado de cursos superiores. Hay una diferencia sustancial entre la posición de la alumna de nuevo ingreso que defiende la pena de muerte y la alumna que lo hace en cuarto curso de sus estudios. La hipótesis inicial es que determinadas valoraciones que pueden estar presentes en el alumnado de primer curso se modifican conforme progresan en sus estudios universitarios. En este texto veremos si esto es así y hasta qué punto.

1.1. Una exigencia institucional.

Desde el punto de vista de la influencia de la universidad en su alumnado, y de la experiencia de su aprendizaje, sería de esperar que se produjera un acercamiento de las valoraciones disonantes del alumnado hacia los valores y principios entendidos como elementos básicos de la moral crítica amparada por el ordenamiento jurídico y comunitario contemporáneo. Esta acercamiento o alineamiento valorativo se debería dar, no tanto por un proceso de adoctrinamiento, como por ser uno de los resultados del proceso de formación y aprendizaje en valores. Lo deseable sería que el alumnado universitario tuviera buenas razones para defender estos valores y la plasmación práctica de los mismos (ESTEBAN *et al*., 2018). Lo contrario supondría la disociación, de mayor o menor intensidad, entre aquello que se estudia (y cuyo aprendizaje se acredita mediante la realización de pruebas evaluables) y las ideas y valores que son realmente interiorizados. De la misma forma que la experiencia universitaria puede fomentar la transformación positiva de valores y prácticas, o el fortalecimiento de la toma de conciencia, los años de vida universitaria también pueden ser una fuente de frustración moral para una parte del alumnado (SHELDON y KRIEGER, 2004).

Cabe advertir también que nuestras titulaciones universitarias contemplan como competencias generales, formuladas de uno u otro modo, el compromiso ético, la

sostenibilidad social y medioambiental y el respeto a los derechos humanos, la igualdad y los valores democráticos. Entre las competencias específicas del Grado en Derecho se añaden la comprensión del contexto social y político del Derecho, la reflexión crítica sobre sus valores implícitos y la consideración de la Justicia.

Dado que el alumnado de primero llega a la universidad con su propia mochila valorativa adquirida en sus procesos de socialización y formación, si se quiere potenciar la formación en valores hay que conocer cómo se posiciona el alumnado, desde sus propias valoraciones, ante cuestiones que están sometidas a debate social, político y legal.

La posibilidad de desarrollar un pensamiento y una formación crítica (CAPELLA, 2010; BARCELLONA *et al.*, 2016) pasa por apelar no tanto a las consonancias cognitivas y valorativas, en las que habría que buscar la mejor fundamentación posible, cuanto a las discrepancias. Para que esto sea posible, se requiere saber qué piensa el alumnado y, -lo que está fuera de la investigación que hemos realizado-, cómo se configuran estas valoraciones en el alumnado.

Existe, desde hace décadas, un amplio repertorio de investigaciones, especialmente en al ámbito anglosajón, acerca del impacto de los años de estudio en las facultades de Derecho sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes (HEDEGARD, 1979; RATHJEN, 1976). Un conjunto de estudios analiza el impacto de la educación legal en el alumnado (OGLOFF y LION, 2000). Se detecta la tendencia institucional a ignorar los valores y el sentido moral de los estudiantes (SHELDON y KRIEGER, 2007), se plantea hasta qué punto se refuerza la ética personal (CAREY, 2003; MOORHEAD y DENVIR, 2016), se analiza la relación entre la experiencia universitaria y los cambios en las valoraciones políticas del estudiantado (HASTIE, 2007; ESAIASSON y PERSSON, 2014; WOESSNER y MARANTO, 2021). Nuestra investigación se ha enmarcado en este interés por conocer qué piensa el alumnado sobre materias que son abordadas en clase y que son debatidas públicamente.

1.2. Estudio de una realidad concreta.

En los Grados vinculados a materias jurídicas y políticas, como son los cinco Grados y dos dobles Grados con los que se ha trabajado para realizar esta investigación, se abordan habitualmente, de forma directa o indirecta, cuestiones como las funciones de las sanciones penales, la tortura, la discriminación, la situación de la población migrante, las funciones de las empresas, la violencia de género, el medio ambiente, los derechos de las minorías, el matrimonio igualitario, la prostitución, la eutanasia o la independencia de Cataluña. Y sin duda podríamos proponer otros temas que también son objeto de debate y que no han sido abordados en el estudio realizado. Algunas de las cuestiones que hemos planteado al alumnado han adquirido intensidad coyuntural durante los últimos años, como ha sido la cuestión catalana, mientras que otros temas son estructurales en materias jurídicas y políticas, como puede ser la función de la pena o las funciones de las empresas.

Muchas de las cuestiones sobre las que se plantearon en el cuestionario han estado o están sometidas a debate público. La realidad del espacio universitario ni puede ni deber ser ajeno a este debate. Hace tiempo que han adquirido fuerza posiciones políticas y jurídicas que parecían superadas. Por ejemplo, algunas posiciones políticas defienden que hay que hablar de violencia intrafamiliar y no de violencia de género, o que hay que reducir la financiación pública de las políticas de igualdad. Tampoco faltan posicionamientos que apelan a un incremento del uso y la duración de las sanciones penales como respuesta ante problemas como la violencia sobre las mujeres.

Si bien estos son los problemas de fondo que subyacen a la investigación realizada, la pretensión de este texto es modesta, aunque consideramos que relevante: dar una imagen de cómo se posiciona el alumnado ante cuestiones sometidas a debate.

2. Presentación de resultados.

El cuestionario utilizado constó de 23 cuestiones que fueron formuladas como afirmaciones ante las que las personas encuestadas tenían que posicionarse eligiendo una de estas cuatro opciones: Totalmente en desacuerdo, Más bien en desacuerdo, Más bien de acuerdo, Totalmente de acuerdo. Las dos primeras expresan desacuerdo total o parcial, y las dos últimas expresan acuerdo total o parcial.

La encuesta fue contestada por un total de 1.318 estudiantes. De estos, 964 fue alumnado de nuevo ingreso. El resto se hallaban en cursos superiores: Segundo: 20, Tercero: 206, Cuarto: 94; Quinto o más: 34. Dado que las encuestas de segundo y quinto o más son escasas numéricamente, nos centraremos en la comparación entre el primer curso y los cursos tercero y cuarto, aunque en la presentación de resultados obtenidos se ofrecerán los datos completos.

El alumnado de nuevo ingreso contestó la encuesta durante los primeros días del curso 2021-22 (del 20 al 23 de septiembre de 2021). Se buscaba de esta forma obtener respuestas antes de que el alumnado recibiera nociones jurídicas o políticas transferidas por el profesorado o por los textos utilizados en la preparación del temario sobre las cuestiones abordadas en la encuesta. Al pasar la encuesta durante los primeros días de curso, también se quería evitar que las relaciones de compañerismo entre los alumnos de cada grupo pudieran influir en la respuesta a la encuesta (CAMPOS *et al.,* 2017).

El 66,8% de las personas encuestadas se identificaron como mujeres. El 32,6% lo hicieron como hombres. El 0,4% (5 personas) eligieron una categoría no binaria que en el formulario aparecía como 'otra'. Del conjunto de la muestra, la mayoría cursa el Grado de Derecho (750, el 55,43%), Relaciones laborales (151, el 11,47%), Criminología (134, 10,17%), Doble Grado de Derecho y ADE (105, 7,97%), Ciencias políticas y de la Administración pública (91, 6,91%), Gestión y Administración pública (75, 5,69%), Doble Grado de Derecho y Ciencias políticas (31, 2,35%).

Para agilizar la presentación de los datos, los resultados se analizan por agrupaciones de preguntas en atención al eje temático que comparten. En esta presentación, por razón de la limitación del espacio, se presentan los resultados obtenidos sobre la valoración comparativa del alumnado sobre la acción penal del Estado.

2.1. Acción penal del Estado.

Este bloque de cuestiones tiene en común el posicionamiento del alumnado ante la acción penal del Estado. La primera cuestión del formulario fue: "Habría que establecer la pena de muerte para los casos de delitos muy graves". El alumnado de nuevo ingreso se pronunció en un 48,7% Totalmente o Más bien acuerdo con el contenido de la afirmación. El apoyo decrece en cursos superiores: en tercero baja al 33% y en cuarto al 23,4%. Se aprecia pues, ante la aceptación del uso de la pena de muerte en casos de delitos muy graves, un cambio significativo entre alumnado de nuevo ingreso y alumnado de cursos superiores. No obstante, es importante destacar el apoyo que la pena de muerte recibe entre alumnado que ya ha cursado materias jurídicas básicas como Derecho constitucional o Fundamentos del

Derecho[59]. Si se analiza por género, el apoyo a la pena de muerte entre los hombres es superior (48,36%) al de las mujeres (40,80%).

Cursos	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Primero	20,4%	30,7%	35,5%	13,2%
Segundo	45,0%	40,0%	10,0%	5,0%
Tercero	39,3%	27,2%	25,7%	7,3%
Cuarto	39,4%	37,2%	12,8%	10,6%
Quinto o más	44,1%	29,4%	14,7%	11,8%
Total	26%	31%	31%	12%

Tabla 1: Posicionamiento del alumnado según curso ante la pena de muerte.

Por Grados, el alumnado de Criminología y el de Gestión y Administración Pública es el que mayor apoyo dio a la afirmación. En Criminología, el 21,1% estuvo Totalmente de acuerdo y el 36,8% Más bien de acuerdo, que suman un 57,9% de acuerdo total o parcial. En Gestión y Administración pública, la suma del acuerdo total y parcial alcanza el 57,4%.

Si la pena de muerte suele ser materia habitual de debate sobre las limitaciones de la respuesta penal del Estado, el tema que se planteó en la afirmación 5 ("Habría que prohibir la prostitución y sancionar a quienes se dedican a ella, a los clientes y a los empresarios del sector") se halla inmerso en un intenso debate social, político y jurídico.

Al formular la afirmación se quiso llevar al extremo una de las posturas en discusión, hasta el punto de incluir en la afirmación la sanción a la persona que ejerce la prostitución.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Cursos	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Primero	16,8%	37,4%	29,9%	15,9%
Segundo	20,0%	30,0%	25,0%	25,0%
Tercero	21,6%	45,6%	18,6%	14,2%
Cuarto	16,1%	38,7%	36,6%	8,6%
Quinto o más	21,2%	39,4%	27,3%	12,1%
Total	18%	39%	28%	15%

Tabla 2: Posicionamiento del alumnado según curso ante la prohibición de la prostitución y el uso de las sanciones penales.

En este caso, la diferencia entre el alumnado de nuevo ingreso y el resto del alumnado es menor que en la cuestión anterior. El alumnado de nuevo ingreso coincide en la zona de acuerdo total o parcial con el alumnado de cuarto: un 45,8% y un 45.2% respectivamente. Por género, las mujeres se mostraron más a favor de la propuesta (48,58%: 16,42% Totalmente de acuerdo y 32,16% Más bien de acuerdo) que los hombres (34%: 12,82% Totalmente de acuerdo y 21,21% Más bien de acuerdo). Entre los Grados analizados, fue el alumnado de Ciencias políticas el que se expresó más de acuerdo con la prohibición de la prostitución y la intervención sancionadora: 51,7%.

[59] Esta materia recibe distintos nombres en función de los planes de estudio de cada Universidad: Teoría del Derecho, Fundamentos del Derecho o Introducción al Derecho son las denominaciones más habituales.

Si la prostitución suscita un complejo debate, otro tanto sucede con la propuesta según la cual el endurecimiento de las sanciones penales es la mejor forma de poner fin a la violencia machista. La cuestión quedó formulada de la forma siguiente: "El problema de la violencia machista, persistente en la sociedad española, sólo puede resolverse mediante el endurecimiento de las sanciones penales".

Cursos	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Primero	10,7%	26,7%	38,5%	24,1%
Segundo	30,0%	20,0%	30,0%	20,0%
Tercero	19,4%	35,4%	27,7%	17,5%
Cuarto	20,2%	35,1%	29,8%	14,9%
Quinto o más	32,4%	23,5%	35,3%	8,8%
Total	14%	28%	36%	22%

Tabla 3: Posicionamiento del alumnado según curso sobre el uso de las sanciones penales como forma de resolver el problema de la violencia machista.

Según vemos, el alumnado de nuevo ingreso es más proclive a recurrir al endurecimiento de las sanciones penales que el alumnado de cursos superiores. El alumnado de nuevo ingreso se mostró total o parcialmente de acuerdo con la propuesta en un 62,6%. Si se compara este porcentaje con los resultados obtenidos en los cursos superiores, vemos que el alumnado de tercero está Total o Más bien de acuerdo con el endurecimiento de las penas en un 45,2%, y el de cuarto en 44,7%. Si tenemos en cuenta el conjunto de la muestra utilizada, el 58% del alumnado estaría total o más bien de acuerdo con la afirmación planteada. Por géneros, el 66,3% de las mujeres están total (23,5%) o parcialmente de acuerdo con la propuesta (39,5%). El porcentaje en el caso de los hombres fue del 55,34% (Totalmente de acuerdo el 19,11% y Más bien de acuerdo el 28,67%).

Por Grados, el alumnado de Relaciones laborales fue el que expresó más consonancia con la propuesta: 68,5%.

La predisposición al endurecimiento de las sanciones penales fue puesta en relación con la función de la pena de privación de libertad. En la cuestión 13 se planteó lo siguiente: "Las penas privativas de libertad han de orientarse a la reinserción social de los condenados penalmente". El grado de acuerdo con esta afirmación, en el conjunto de la muestra, fue del 82% (Totalmente de acuerdo: 31% y Más bien de acuerdo: 51%). Por Grados, el alumnado de nuevo ingreso coincide bastante con el alumnado de cursos superiores: 80,9% en alumnado de nuevo ingreso y 85,3% y 88,3% en tercero y cuarto respectivamente.

Cursos	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Primero	2,2%	16,9%	55,9%	25,0%
Segundo	0,0%	10,0%	45,0%	45,0%
Tercero	3,4%	11,3%	38,2%	47,1%
Cuarto	3,2%	8,5%	39,4%	48,9%
Quinto o más	2,9%	5,9%	41,2%	50,0%
Total	2%	15%	51%	31%

Tabla 4: Posicionamiento del alumnado según curso sobre la relación entre la pena de privación de libertad y la reinserción social.

Las mujeres expresaron un menor acuerdo con la afirmación (76,1%), mientras que los hombres estuvieron en un 86% de acuerdo.

Cerramos este bloque con la cuestión de la tortura. Se planteó al alumnado la siguiente afirmación: "La tortura no debería ser permitida bajo ningún concepto" (afirmación 12). Como ocurre en el caso de otras afirmaciones planteadas, como la referente a la pena de muerte, se tiene en cuenta que a diferencia del alumnado que accede por primera vez a la universidad, el resto del alumnado ya ha adquirido conocimientos jurídicos y ha tenido oportunidad de conocer y reflexionar sobre los valores y principios amparados por el sistema legal y político vigente.

Ante la cuestión de la tortura, se obtuvieron los resultados siguientes:

Cursos	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Primero	4,4%	18,0%	26,1%	51,6%
Segundo	10,5%	0,0%	26,3%	63,2%
Tercero	3,4%	15,5%	20,4%	60,7%
Cuarto	2,1%	12,8%	17,0%	68,1%
Quinto o más	8,8%	0,0%	23,5%	67,6%
Total	4%	16%	24%	55%

Tabla 5: Posicionamiento del alumnado según curso sobre la tortura.

Como se ve, por cursos, es el alumnado de nuevo ingreso el que expresa mayor desacuerdo con el rechazo a la tortura: 22,4%. Esta comparación entre cursos, al igual que ha ocurrido con otras cuestiones planteadas en este bloque, muestra que, aunque en menor medida, la tortura es aceptada como posibilidad por una parte del alumnado de cursos superiores: 18,9% en tercero y 14,9% en cuarto.

Por Grados, las diferencias son significativas:

Cursos	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ciencias Políticas y de la Administración Pública	6,8%	21,6%	25,0%	46,6%
Criminología	4,7%	23,3%	24,0%	48,1%
Derecho	3,6%	15,1%	26,8%	54,5%
Doble Grado Derecho y ADE	3,2%	12,9%	29,0%	54,8%
Doble Grado Derecho y Ciencias Políticas	10,0%	0,0%	25,0%	65,0%
Gestión y Administración Pública	0,0%	20,8%	27,8%	51,4%
Relaciones Laborales	6,1%	23,1%	24,5%	46,3%
Total	4,3%	18,0%	26,1%	51,7%

Tabla 6: Posicionamiento del alumnado sobre la tortura según Grado cursado.

Pese a lo que pudiera ser una idea apriorística, vemos que, en la muestra disponible, el alumnado de Ciencia política se muestra en desacuerdo en un 28,4% con la afirmación de no permitir en ningún caso el uso de la tortura, mientras que el desacuerdo entre quienes estudian Derecho es menor: 18,7%.

Por género, el 27,59% de los hombres estuvo en desacuerdo total o parcial con la prohibición de la tortura. En el caso de las mujeres el desacuerdo total o parcial fue del 19,69%.

3. Consideración final.

El estudio realizado sobre una base de 1.318 personas encuestadas ofrece dos aportaciones centrales. La primera viene dada por el posicionamiento del alumnado sobre cuestiones que son relevantes en su formación jurídica y política y que al mismo tiempo están sometidas a debate público. Los datos obtenidos permiten plantearnos cuestiones que entendemos son de gran importancia para un modelo formativo universitario que se base en valores y en prácticas coherentes con esos valores y los promueva. Datos como los presentados en este estudio, como puede ser que el 43% del alumnado encuestado estaría de acuerdo con establecer la pena de muerte como respuesta a los delitos muy graves, nos permite abordar juntamente con el alumnado los motivos de este apoyo a la pena de muerte que se da tanto en alumnado de nuevo ingreso como en alumnado de cursos superiores. Lo mismo se puede decir sobre otras cuestiones que han sido presentadas en este estudio y en torno a las cuales aflora una distancia relevante entre los valores insertos en el ordenamiento jurídico y las valoraciones del alumnado.

La segunda aportación son los resultados de la comparación entre el alumnado de nuevo ingreso y el alumnado de cursos superiores. En cuestiones como la pena de muerte se aprecia un menor apoyo a esta sanción penal entre el alumnado de cursos superiores que entre el alumnado de nuevo ingreso. Pese a ello, la aceptación de la pena de muerte entre alumnado de tercero y cuarto se sitúa en un porcentaje el 33% y 23% respectivamente. Y la aceptación de la tortura en un 20% si se tiene en cuenta el conjunto de la muestra.

Se aprecia, pues, que en algunas cuestiones se alteran las valoraciones si se tiene en cuenta el curso en el que se halla el estudiante. Esta correlación no significa que el cambio de valoración se deba a la influencia de la formación universitaria recibida. Podría deberse a otros factores como podría ser la maduración personal. En futuras investigaciones habría que analizar esta cuestión.

De análisis según el género se desprenden variaciones relevantes en muchas de las cuestiones entre el posicionamiento de los hombres y el posicionamiento de las mujeres. Esto sucede en las cuestiones referidas a la protección de derechos y libertades. Sin embargo, cuando la cuestión afecta al uso de sanciones penales en relación con la prostitución o la violencia de género, el porcentaje de alumnas que aceptarían el uso de las sanciones penales es mayor que el porcentaje de hombres.

Referencias bibliográficas.

Barcellona, P., Hart, D., Mückenberger, U.; *La formación del jurista*, Civitas, Madrid, 2016.

Capella, J. R. *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho,* Trotta, Madrid, 2010.

Carey, S.; "An essay on the evolution of clinical legal education and its impact on student trial practice", *Kansas Law Review*, *51*, 2003, pp. 509-542.

Esaiasson, P. y Persson, M.; "Does Studying Political Science Affect Civic Attitudes?: A Panel Comparison of Students of Politics, Law, and Mass Communication", *Journal of Political Science Education*, *10* (4), 2014, pp. 375-385.

Esteban, F., Mauri, M. *et al.*; *Compromiso ético en la formación universitaria: reflexiones y recomendaciones*, Octaedro/ICE-UB, Barcelona, 2018

Hastie, B.; "Higher education and sociopolitical orientation: The role of social influence in the liberalisation of students", *European Journal of Psychology of Education*, *22* (3), 2007, PP. 259-274.

Hedegard, J.; "The Impact of Legal Education: An In-Depth Examination of Career-relevant Interests, Attitudes, and Personality Traits Among First-Year Law Students", *Law & Social Inquiry*, vol. 4, n. *4*, 1979, pp. 791-868.

Moorhead, R. y Denvir, C. *et al.;* "The ethical identity of law students", *International Journal of the Legal Profession*, *23* (3), 2016, pp. 235-275.

Ogloff, J. y Lion, D. *et al.;* "More than Learning to think Like a Lawyer: The Empirical Research on Legal Education", *Creighton Law Review*, *34* (1), 2000, pp. 73-244.

Rathjen, G.; "The impact of legal education on the beliefs, attitudes and values of law students", *Tennessee Law Review*, *84* (1), 1976, pp. 85-118.

Sheldon, K. y Krieger, L.; "Does Legal Education Have Undermining Effects on Law Students? Evaluating Changes in Motivation, Values, and Well-Being", *Behavioral Sciences and the Law*, *22* (2), 2004, pp. 261-286.

Sheldon, K. y Krieger, L.; "Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory", *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33* (6), 2007, pp. 883-897.

Woessner, M. y Maranto, R.; "Still Pluralist after All These Years? Considering Whether Political Science Fosters Tolerance for Dissent or Merely Promotes Leftist Values", *Political Science and Politics*, *54* (3), 2021, pp. 603-609.

Actitudes del profesorado en la implementación de prácticas de educación inclusiva.

Mónica Gutiérrez-Ortega. Universidad Internacional de La Rioja (España).

Sara Correa Ruiz. (España).

Roberto Hernández-Soto. Universidad Internacional de La Rioja (España).

Julia Gómez-Cuerva. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. Introducción.

Son muchos los estudios, que partiendo enfoques como la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991), nos informan de que la formación de actitudes puede estar vinculada a experiencias y contextos culturales arraigados que pueden afectar al día a día que acontece en las aulas. Pero, también nos indican que las actitudes se desarrollan debido a las interacciones entre el conocimiento, las habilidades y la experiencia (Avramidis et al., 2007), y que pueden verse influenciadas por la información cognitiva, afectiva y conductual (Maio et al., 2018).

Las actitudes constituyen uno de los determinantes clave de la intención, siendo esta el principal impulsor del comportamiento de un individuo. Se ha demostrado, consistentemente, que las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva es la variable más crítica para predecir el éxito de las prácticas inclusivas (Desombre, 2019; Saloviita, 2020), siendo las actitudes negativas hacia la inclusión el obstáculo más importante para la aceptación y promoción de la inclusión (Ewing et al., 2018).

Como prueba de la importancia de tema, Van Mieghem et al. (2020) en una revisión sistemática realizada concluyeron que las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva es uno de los principales temas estudiados en la investigación sobre educación inclusiva.

Por ello, el presente proyecto de innovación docente se parte del modelo multicomponente (Eagly y Chaiken, 1993) para trabajar con el profesorado desde una práctica reflexiva. A través de la propuesta presentada se ha trabajado tanto los aspectos *cognitivos* que se refieren a las creencias, pensamientos y atributos que se asocian a un objeto, por ejemplo, en este contexto, pensamientos o creencias sobre un niño con necesidades educativas especiales; *afectivos*, trabajando los sentimientos o emociones vinculados a la actitud, como estar nervioso por trabajar con niños que presenta varios desafíos cognitivos y de comportamiento como resultado de su discapacidad; y *conductuales*, analizando comportamientos o experiencias pasadas que un profesor puede haber encontrado dentro del contexto donde lleva a cabo su docencia, por ejemplo, las experiencias con los familiares. Todos los componentes descritos anteriormente pueden tener efectos positivos o negativos y, en última instancia, informarán la actitud del profesor hacia la educación inclusiva.

Dado que se ha identificado que los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de sistemas educativos inclusivos (Gutiérrez-Ortega et al., 2018), se considera que la implementación exitosa de la inclusión está asociada con una serie de variables relacionadas con los docentes, incluidas sus actitudes. Por ello, es importante determinar sus actitudes, así

como su disposición y sentido personal de autoeficacia para transitar hacia un modelo de educación inclusiva (Pedaste et al., 2021).

1.1. Factores que influyen en las actitudes hacia la educación inclusiva.

Las actitudes y las creencias sobre la discapacidad pueden poner o no barreras a la inclusión en el contexto educativo, por lo que, hay que asegurarse de su correcta medición (Booth y Ainscow, 2015).

Existen factores como la edad, el género, la experiencia en el ámbito, la formación sobre conceptos asociados a las necesidades educativas o a la discapacidad (Florin y Chambers, 2011) que podrían influenciar sobre su actuación en el aula.

Por un lado, mientras que hay estudios que nos indican que los docentes con una edad más longeva y con mayor experiencia en el ámbito educativo parecen mostrar menos actitudes positivas ante la diversidad (Loreman et al., 2007), otros señalan que la experiencia laboral influye positivamente en las actitudes inclusivas de los docentes (Tsakiridou y Polyzopoulou, 2014). Por otro lado, también se ha visto que es fundamental el contacto de los futuros docentes con personas con discapacidad o retos en el desarrollo previamente a su incorporación al sistema laboral (Navarro-Mateu et al., 2020), ya que esto provocará una sensibilización y, por lo tanto, estimulará las actitudes positivas. Este hecho, además de mejorar y transformar las creencias y actitudes hacia este alumnado (Mellado et al., 2017), les permitirá tener una información más ajustada sobre sus características, necesidades e intereses (Novo-Corti et al., 2015).

En cuanto al género, no están muy claros los resultados de los estudios. Algunos estudios indican que las actitudes más positivas hacia la inclusión son las de las mujeres (Tsakiridou y Polyzopoulou, 2014), mientras que otros se decantan más por los hombres (De Boer et al., 2011). Esta controversia se achaca a los instrumentos de medición que se han utilizado para observar las actitudes, ya que muchos de estos no han sido adaptados ni validados en contextos específicos (Navarro-Mateu et al., 2020). En cambio, en el caso de los futuros docentes, se ha podido demostrar que las mujeres suelen tener actitudes más positivas que los hombres (Novo-Corti et al., 2015).

En la escuela uno de los factores que más influye es el social, ya que a su vez influye en las políticas, la cultura o en las prácticas realizadas en el centro educativo. Si nos centramos en las prácticas, se puede poner el foco en cómo se desarrolla la inclusión, los recursos asociados que tiene y su distribución, el apoyo que la administración ofrece a la escuela y a su profesorado y el marco organizacional donde todo se lleva a cabo (Galović et al., 2014; Schmidt y Vrhovnik, 2015).

También hay que destacar que los estudiantes de educación afirman que no se recibe una formación adecuada sobre inclusión (Tsakiridou y Polyzopoulou, 2014), lo que produce una desconfianza a la hora de implantar actividades o programar con una visión inclusiva (De Boer et al., 2011), aunque aun así estos futuros docentes parece que presentan una actitud positiva hacia la inclusión educativa (Lambe et al., 2013).

Por último, hay que destacar que no se han podido observar estudios que realicen observaciones sobre las dos variables (docentes y futuros docentes) y las comparen, por lo que no se puede precisar qué grupo tiene actitudes más positivas (Navarro-Mateu et al., 2020).

1.2. La cultura inclusiva.

Para que exista un buen fomento de la inclusión hay que optar por culturas que se basen en valores inclusivos, en las que haya un trabajo multidisciplinar en el que se refleje una visión compartida y, en la que se tome como un elemento valioso la diversidad y la aceptación de esta (Gutiérrez-Ortega et al., 2018). Entonces, la filosofía y los objetivos de los centros deberán seguir también un enfoque inclusivo que más adelante será reflejado en el trabajo de los docentes y en los nuevos retos que afronte el centro (Sandoval et al., 2021).

Hay que tener en cuenta que cada escuela es diferente, igual que las personas y, por lo tanto, la forma de manifestar la inclusión también va a ser diferente (Ainscow y Miles, 2008; Guasp, 2010). Para que esta manifestación de la inclusión se dé, es necesario que los centros potencien la existencia de contextos y estrategias que promuevan la participación de todos sus miembros.

Este enfoque inclusivo, esta forma de ver y vivir la inclusión, va a generar un cambio en el centro educativo y, como consecuencia, se obtendrá, una mirada positiva hacia la discapacidad (Gutiérrez-Ortega et al., 2018). De tal modo que la inclusión solo se va a dar si la cultura ya existente en el centro apoya al cambio (Gutiérrez-Ortega et al., 2021).

El éxito de la cultura inclusiva estará asociado a los valores, ideas y subculturas de los centros, y se verá influido por los procesos y a las prácticas diarias (García-Gómez y Aldana, 2010). Entonces, para llegar a este éxito será necesario que haya una diversidad de grupo, diferentes ideologías, culturas y limitaciones (Schein, 2004). Aunque la realidad de algunos centros es que no pueden garantizar esa diversidad, aun así, deben facilitar a todos oportunidades de participación (Gutiérrez-Ortega et al., 2020a).

La cultura de un centro no solo va a depender de los valores y la ideología de las personas que conformen el centro, sino que la cultura va a depender en gran parte de los valores que los equipos directivos o líderes de organización tengan. Por ello, es desde la organización de donde deben partir esos procesos de cambio, donde los nuevos valores, que la inclusión promueve deben incorporarse (Gutiérrez-Ortega et al., 2020b).

Cuando un centro tiene una cultura fuerte, asentada de manera organizativa y orientada a la inclusión, hace que los objetivos de la educación también estén encaminados a la inclusión. Esto provocará una visión compartida de las situaciones y que concluirá en que todos los esfuerzos y trabajos lleven una misma dirección (Sánchez, 2009).

Una visión compartida de la cultura inclusiva, por lo tanto, dará como resultado una unión entre todos los miembros de la comunidad. Además, fomentará la comunicación y la colaboración como métodos eficaces de trabajo (Gutiérrez-Ortega et al., 2014).

2. Diseño del proyecto de innovación.

El proyecto se ha llevado a cabo con 25 docentes de un centro concertado de Madrid (España). El profesorado imparte su docencia en primer y segundo ciclo de Educación Infantil.

Tras un primer análisis de necesidades del centro y de las familias que forman parte de su comunidad educativa se inicia un diseño del proyecto en dos fases.

En la primera fase se ha realizado un estudio cualitativo basado en preguntas abiertas que permite analizar los *issues* sobre la inclusión educativa en el centro. Se incluyeron preguntas como: ¿Qué ocurre en tu aula cuando se detecta que hay alumnos con necesidades educativas

especiales y con necesidades específicas de apoyo educativo? ¿Ofrecéis recursos y apoyos a los alumnos qué los presentan? ¿Son aceptados en el aula?

Las categorías que han emergido del análisis son cuatro: el tiempo, el conocimiento, los apoyos y las actitudes. En la tabla 1 se pueden ver los temas que se han asociado a cada una de las categorías.

Categorías	Temas
Tema 1. Tiempo	- La falta de tiempo de calidad para el apoyo. - Ratios elevadas. - Número elevado de alumnos/as con necesidad de apoyo. - Falta de tiempo para crear recursos y ponerlos en práctica. - Falta de tiempo para atender a las necesidades individuales.
Tema 2. Conocimiento	- Comprender y entender la necesidad de apoyo. - Falta de formación sobre aspectos vinculados a la discapacidad. - Falta conocimiento sobre evaluación y valoración del alumnado - Falta formación sobre problemáticas concretas. - Falta formación para adaptaciones. - Falta de conocimiento sobre gestión de aula para atender la individualidad.
Tema 3. Apoyos	- falta de información y acompañamiento del profesional. - Necesidad de apoyos para la evaluación y valoración. - Falta material adaptado o adecuado. - Falta de pautas a seguir.
Tema 4. Actitudes del profesorado.	- Paciencia. - Aceptar que se necesita tiempo y que los resultados serán lentos. - Constancia en el trabajo.

Tabla 1. Categorías emergentes en el análisis cualitativo.

Tras el análisis del contenido cualitativo se ha diseñado y desarrollado la segunda fase, de este modo la propuesta formativa está acorde y parte de las necesidades del profesorado.

Para la segunda fase, se ha diseñado una propuesta basada en tres sesiones (Tabla 2) en las que se ha trabajado de forma conjunta con el profesorado a través de la reflexión y la participación, todo ello con el objetivo de generar un espacio de intercambio de opiniones sobre las necesidades que se encuentran en el aula y cómo afrontarlas de una manera inclusiva.

Sesiones	Objetivo
Sesión 1. Reflexión sobre la práctica educativa	Crear una cultura inclusiva a través de la cooperación y la colaboración entre los docentes partiendo de la reflexión individual de cada uno.
Sesión 2. Signos de alerta sobre el desarrollo	Comprender que monitorear el desarrollo de cada niño en el aula ayuda a identificar cómo es el desarrollo de cada niño y permite poder observar si existen necesidades de apoyo.
Sesión 3. Práctica reflexiva	Observar si se ha producido un cambio personal y de equipo durante el proceso formativo.

Tabla 2. Propuesta formativa: sesiones y objetivos.

En la primera sesión se ha creado un espacio compartido para reflexionar sobre la práctica educativa en el que se ha partido de los resultados obtenidos por los docentes en la primera fase de este estudio. El objetivo perseguido ha sido crear una cultura inclusiva a través de la cooperación y la colaboración entre los docentes partiendo de la reflexión individual de cada uno.

Al finalizar la sesión, a través de un código QR se ha ofrecido al profesorado participante un cuestionario que incluía los indicadores de inclusión del *Index For Inclusion*. Con los resultados

obtenidos se ha analizado qué camino sigue el centro hacia la inclusión y qué percepciones tiene el profesorado sobre la inclusión en el centro.

En la segunda sesión se han compartido los objetivos de la sesión anterior, haciendo hincapié en los signos de alerta y en los recursos que se pueden incluir en el aula.

Se parte de la pregunta de: ¿crees que es difícil que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en un aula ordinaria? ¿por qué? Se reflexiona sobre las respuestas dadas. Se vuelve a hacer hincapié en las palabras clave de la inclusión: presencia, participación y logro. Partiendo de la autorreflexión, en esta sesión se analizan a ver herramientas que apoyen a los docentes a identificar diferentes condiciones para poder reconocer a la persona y de ahí poder programar el aula contando con ella.

A continuación, se ha pasado a la fase de reconocimiento de la *persona*. El reconocimiento de la persona implica un monitoreo del desarrollo con el objetivo de detectar si existen signos de alerta sobre el desarrollo ya que en estas edades la Atención Temprana es clave a la hora de mejorar las capacidades del alumnado en los diferentes entornos en los que este se encuentra. Monitorear el desarrollo de cada niño en el aula ayuda a identificar cómo es el desarrollo de cada alumno/a y a observar si existen necesidades de apoyo. Todo ello para llegar a la conclusión de que no es el niño el que tiene que cambiar de entorno, sino que el entorno tiene que ser modificable para que todo alumno esté presente, participe y logre sus objetivos.

Para finalizar se realiza una tercera sesión donde la práctica reflexiva se centra en cuestiones que han aflorado en sesiones previas con el objetivo de observar si se ha producido un cambio durante el proceso todo ello, teniendo como trasfondo el Objetivo del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas de la Agenda 2030 donde expone sobre cómo debe ser la educación.

El proyecto se ha evaluado atendiendo al proceso y al resultado. Por un lado, se ha evaluado el cambio durante el proceso de formación a través del cambio producido en las valoraciones del *Index for Inclusion*, una al principio del proceso y otra al final del proceso de formación. Por otro lado, a los docentes se les ha ofrecido una encuesta para valorar la formación y los resultados obtenidos en la misma.

3. Conclusiones.

La transformación de las escuelas hacia la educación inclusiva es un proceso largo y evolutivo. Y aunque, cada vez más, se considera a la inclusión como un principio que apoya y da la bienvenida a la diversidad entre todos los estudiantes (Gutiérrez-Ortega et al., 2018), todavía hay centros en los que los que la educación inclusiva se considera como un enfoque centrado en prestar servicios a los niños que presentan algún reto en desarrollo dentro de los entornos de educación general (Ainscow, 2020).

En estos momentos la inclusión cada día está más presente en las aulas y, cada vez más profesionales entienden que una escuela inclusiva ofrece condiciones que promueven el bienestar de todos los estudiantes al promover la participación, al cultivar el sentido de pertenencia y rechazar la discriminación (UNESCO, 2020). Aunque, como nos señala Saloviita (2020), todavía encontramos diferencias significativas en cuanto a la etapa en la que se encuentran los centros a la hora de aplicar políticas, prácticas y culturas inclusivas en sus aulas (Gutiérrez et al., 2014).

Unido a la evolución de la concepción de la inclusión, va el aumento del alumnado identificado con necesidades de apoyo en el aula, como pueden ser dificultades de aprendizaje, trastornos o discapacidades. Este hecho puede influir en las actitudes del

profesorado hacia la inclusión, sobre todo, si sienten que tienen escasos recursos y apoyos que proporcionar en el aula (Goodman y Burton, 2010).

Entender la situación de la que parten los profesores es clave para poder desarrollar proyectos de innovación y de cambio que conlleven la implementación de acciones que favorezcan la educación inclusiva (Lao et at., 2022).

En la experiencia que se ha presentado se ha identificado que los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de sistemas educativos inclusivos (Gutiérrez-Ortega et al., 2018), se considera que la implementación exitosa de la inclusión está asociada con una serie de variables relacionadas con los docentes, incluidas sus actitudes. También se ha visto que es clave determinar sus actitudes, así como su disposición y sentido personal de autoeficacia para transitar hacia un modelo de educación inclusiva (Pedaste et al., 2021).

También se ha observado que las actitudes no son innatas sino aprendidas y desarrolladas (Ajzen, 1991). Entonces, si se quiere fomentar la inclusión y las actitudes positivas hacia la diversidad, estas actitudes deberían ser enseñadas a los maestros y a las familias, ya que estos son los que tienen la responsabilidad de mostrárselas a los niños (Schneider y Coleman, 2018).

Un factor clave para que un centro sea inclusivo es la actitud positiva de los profesionales ante la inclusión (Navarro-Mateu et al., 2020). Se ha visto a lo largo del proyecto que las actitudes y creencias de los docentes son uno de los rasgos que, con mayor frecuencia, parece influir positivamente a la educación inclusiva (Navarro-Mateu et al., 2020).

En resumen, con el proyecto innovador que se presenta se ha visto que para llegar a la inclusión no solo es necesario que los profesores conozcan las realidades que se presentan en su aula, sino que también, deben tener determinadas actitudes y obtener diferentes habilidades y estrategias que les permitirán una llevar a cabo educación de calidad (Loreman et al., 2014; Novo-Corti et al., 2015). Por lo tanto, se muestra la importancia de que los docentes comprendan y sean capaces de monitorear sus actitudes ante la diversidad educativa.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11 (2), 17-44.*

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education, 22(*4), 367-389. 10.1080/08856250701649989

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación. *Organización de Estados Iberoamericanos.*

De Boer, A., Pijl, S.-J. y Minnaert, A. (2011). Actitudes de los profesores de escuela primaria regulares hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura. *Revista de Educación Inclusiva, 15*, 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Desombre, C., Lamotte, M., y Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*(1), 38-50. 10.1080/01443410.2018.1472219

Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.

Ewing, D. L., Monsen, J. J., y Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice, 34*(2), 150-165. 10.1080/02667363.2017.1417822

Forlin, C., y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Galović, D., Brojčin, B. y Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education, 18, 1262–1282*. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307

García-Gómez, L. y Aldana González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica, 19*(1), 116-125.

Goodman, R. L., y Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties,15*(3), 223–237. doi:10.1080/13632752.2010.497662

Guasp, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Universidad de las Islas Baleares.

Gutiérrez-Ortega, M., Hernández-Soto, R., y Jenaro-Rio, C. (2021). Percepciones de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas en servicios para adultos con discapacidad: Dando voz a la comunidad. *Revista de Educación Inclusiva*, *14*(1), 219-233.

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva, 7*(3), 186-201. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Jenaro-Rio, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, *11*(2), 13-26.

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Hernández-Soto, R. (2020a). Gestionando la diversidad en las organizaciones a través de las comunidades. Investigación con métodos mixtos. *New Trends in Qualitative Research, 4, 461-468.* https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.461-468

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Hernández-Soto, R. (2020b). La inclusión en las entidades sociales. Construcción y validación de una escala desde un modelo mixto. *New Trends in Qualitative Research, 4, 153-162.* https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.153-162

Lambe, J., McNair, V. y Smith, R. (2013). Special educational needs, e-learning and the reflective e-portfolio: implications for developing and assessing competence in pre-service education. *Journal of Education for Teaching, 39*(2), 181-196. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765191

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., y Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education, 22(2), 151 - 160*.

Loreman, T., Sharma, U. y Forlin, C. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *Measuring Inclusive Education, 3*, 165–187. https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024

Lao Fernández, S.M., Hernández-Soto, R., Peñalver-García, D. y Gutiérrez-Ortega, M. (2022). *Atención a la diversidad y Atención Temprana: perspectiva del profesorado de Educación Infantil*. REIDOCREA, 11(5), 58-72. 10.30827/Digibug.72332

Maio, G. R., Haddock, G., y Verplanken, B. (2018). *The psychology of attitudes and attitude change*. Sage.

Mellado, MB, Espejo, JC y Parraguez, PC (2017). Modelo factorial de inclusión en estudiantes de pedagogía. *Cuadernos de Investigación Educativa, 8*, 49–65. https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.2.2684

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inlcusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in Psychology,11 (521).* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, JM y Calvo-Babio, NB (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología, 31*, 155-171.https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631

Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., y Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. Scandinavian *Journal of Educational Research, 64*(2), 270-282. 10.1080/00313831.2018.1541819

Sánchez Quirós, I. (2009). Hacia unos valores culturales más eficaces: el papel de la estrategia en la consecución de mejores resultados. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, *15(2), 159-182*.

Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, *36*(1), 20-42. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12337

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley and Sons.

Schmidt, M. y Vrhovnik, K. (2015). Actitudes de los docentes hacia la inclusión de niños con necesidades especiales en la escuela primaria y secundaria. *Revista Croata de investigación en rehabilitación, 51, 16-30.* https://hrcak.srce.hr/150108

Schneider, B. y Coleman, J. (2018). *Parents, their children and schools*. Routledge.

Tsakiridou, H. y Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research, 2 (4), 208-218.* http://article.scieducationalresearch.com/pdf/EDUCATION-2-4-6.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education-All means all. *92310038*.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

La educación emocional en el aula de educación infantil. Estudio de caso.

Enrique Maya Cámara. Universidad de Salamanca (España).

Rocío González Sanjuan. Universidad Nebrija (España).

1. Introducción.

Actualmente, vivimos en la ya conocida como Sociedad de la Inmediatez, queremos consumir todo de una forma rápida e instantánea. Esa rapidez, se ha trasladado a la escuela, donde abrumamos a nuestros estudiantes con grandes listas de contenidos que deben aprender y actividades que deben desarrollar, olvidando que trabajamos con personas. Personas que, además, no saben gestionar sus emociones y sentimientos. Es por ello, que se debe dedicar un tiempo explícito a abordar estos contenidos, haciendo que sean personas con inteligencia emocional capaces de autorregularse. Además, esto puede ser entendido como una de las habilidades que da lugar al correcto cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO, la Educación de Calidad. (Rieckmann, 2017)

Gran cantidad de estudios, como los aportados por Agulló-Morera et al. (2010); Cassà (2005); Cassà (2016) o Cepa-Serrano et al. (2017) hablan ya de la importancia de la educación emocional desde la incorporación de los estudiantes al sistema educativo. Así pues, el objetivo principal de este artículo es comprobar y aumentar el nivel de conocimientos sobre Educación Emocional que poseen los alumnos de un aula de cinco años de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid.

Para ello, primeramente, crearemos un pequeño marco teórico en el que daremos respuesta a preguntas como, por ejemplo, ¿qué es la educación emocional? ¿Cuál es su importancia? ¿Por qué enseñarla desde Educación Infantil? y, por último, ¿por qué enseñarla a través de las TIC?. Una vez conozcamos la respuesta a las preguntas anteriores, hablaremos de los objetivos de los que se compone nuestro proyecto de investigación educativa.

Posteriormente crearemos un marco metodológico en el que definiremos la población a la que va destinado nuestro proyecto, así como la muestra en la que aplicaremos el programa de intervención educativa, así como el diseño que esta investigación tendrá y en la que, ya adelantamos, se aplicará un pretest, un tratamiento y un postest, utilizando como base el cuestionario validado CIEMPRE. (Tamayo et al., 2016)

Ya en el siguiente punto, hablaremos sobre la puesta en práctica, donde veremos en primer lugar el plan de trabajo que diseñamos para la aplicación del proyecto y una breve explicación de cómo se llevará a cabo.

Para concluir, realizaremos un análisis de los datos obtenidos a lo largo del estudio de caso, reflexionando sobre si el proyecto llevado a cabo ha sido, o no de utilidad para, en un posible futuro, extrapolar este estudio a una muestra poblacional mayor. En último lugar, nos encontraremos un apartado con las conclusiones que extraemos del presente monográfico.

2. Estado de la cuestión.

A continuación vamos a realizar un breve recorrido sobre la Educación Emocional. Para ello, hablaremos en primer lugar sobre qué se entiende cuando hablamos del término anteriormente mencionado. Seguidamente, hablaremos sobre la importancia de esta para el desarrollo integral de toda persona. Posteriormente, se hablará sobre la importancia de enseñar Educación Emocional en el aula de Educación Infantil. Por último, se hará referencia a porque nosotros hemos escogido enseñar este tipo de educación a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2.1. ¿Qué es la educación emocional?

Debemos comenzar diciendo que el término Educación Emocional, es un término que causa gran controversia entre los muchos autores como, por ejemplo, Alzina (2003); Bisquerra-Alzina (2000); Casassus, (2017) o García (2003) que defienden este tipo de educación. Es por ello, que resulta complicado encontrar una única definición avalada por muchos autores. En nuestro caso, hemos elegido la de Rafael Bisquerra-Alzina por considerarse una de las que mejor define el concepto. Así pues, Bisquerra-Alzina (2000) afirma que "La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida." (p.243)

Hoy en día, se trata de un concepto bastante innovador, sobre todo en la formación académica, pues todavía nos encontramos con que se sigue dando mayor importancia a que un niño/a aprenda primero a sumar, que a saber cómo se encuentra emocionalmente. Pero, sobre la importancia de la educación emocional hablaremos en el siguiente punto. ¿Por qué Rafael Bisquerra-Alzina afirma que es un proceso continuo y permanente?, la respuesta es: porque las emociones se están produciendo continuamente a lo largo de la vida, tanto de pequeños como de mayores.

Debemos destacar que, aunque el estudio que aquí presentamos, vaya dirigido a la educación infantil, de acuerdo con autores como Agulló Morera et al. (2011); Filella-Guiu et al. (2014); Fragoso-Luzuriaga (2015) y Sánchez-Calleja et al. (2016) esta se debe seguir trabajando la educación emocional en niveles posteriores, aunque si lo trabajamos desde la educación infantil, tendremos grandes avances y un mayor control de nuestro estado emocional posteriormente. Entonces, cuando hablamos de educación emocional también estamos hablando de una prevención de posibles problemas posteriores.

Cuando educamos debemos preparar para la vida, pero en todos los sentidos, no solo en temas académicos como leer, escribir o sumar. De esta manera, podremos conseguir un bienestar tanto personal como social, ya que los seres humanos somos, de acuerdo con Aristóteles, por naturaleza seres sociales. Por lo que podemos considerar a la educación emocional como una necesidad para la salud de nuestra sociedad y no dejar que surja sin rumbo. Como bien titula Rafael Bisquerra-Alzina en uno de sus artículos, la educación emocional es "Educar para la vida".

2.2. Importancia de la educación emocional.

La importancia de la educación emocional está respaldada por varios autores como, por ejemplo, Bisquerra-Alzina(2000); García (2013) o Ranea (2012). De este modo, podemos observar que la educación emocional es importante, porque mediante la aplicación de esta educación, podemos conseguir un desarrollo integral del niño/a. Y no solo centrarnos en la educación intelectual, favoreciendo así una educación de calidad en la que los estudiantes se conocen a sí mismos además de los contenidos escolares.

Hoy en día, le damos más importancia al aprendizaje de por ejemplo, sumar que a aprender cómo nos encontramos emocionalmente, es decir cómo se encuentra nuestro estado emocional. Consideramos que antes de aprender a sumar o leer, tenemos que saber cómo nos sentimos y, si es el momento, para aprender contenidos nuevos. Es importante trabajar la educación emocional, porque muchas veces no sabemos cómo controlar nuestras emociones, y esto puede dar lugar a no saber sobrellevar diferentes situaciones sociales. Así pues, de acuerdo con las ideas expuestas por García-Retana (2012):

> *No siempre podemos controlar sus efectos, de ahí la importancia de considerar a la educación emocional como un aspecto tan importante en la formación del individuo como lo es la educación académica, por constituir ambas un todo tan íntimamente ligado una a la otra, que es impensable considerar la posibilidad de desarrollar cualquiera de estos aspectos por separado.*

Con esto, José Ángel García-Renata nos explica que, antes de aprender, por ejemplo, a multiplicar, debemos saber cómo nos encontramos, ya que no vamos a aprender igual si estamos tristes o enfadados/as por alguna preocupación que si estamos contentos/as y tranquilos/as. Además, mediante la educación emocional podemos crear una educación más personalizada, y adaptar nuestras clases a las necesidades de los alumnos/as, creando un buen ambiente para el aprendizaje. Trabajando la Educación emocional, podemos responder a una serie de necesidades sociales. Rafael Bisquerra-Alzina (2012), afirma que "Entre estas necesidades sociales están la ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. En todas estas situaciones las emociones juegan un papel muy importante."

2.3. ¿Por qué enseñar la Educación emocional en Educación Infantil?

Para comenzar a trabajar la Educación emocional, no hay mejor momento que desde la incorporación del alumnado a la Educación Infantil, a continuación, explicaremos los motivos que nos llevan a defender esta idea.

En la etapa de 0 a 6 años, podemos encontrarnos con importantes y fuertes momentos emocionales. Durante esta etapa, nos encontramos con una gran frecuencia de rabietas (Pernasa & de Lunab, 2005), celos (Recuero Gonzalo & Bonet de Luna, 2005)., frustraciones (Montero López, 2020), etc. La mayoría de las veces, los niños/as no saben controlar sus emociones, dando lugar a lo nombrado anteriormente. Es por esto, que debemos trabajar para aprender a controlar esas emociones. En el presente artículo, nos centramos en la Educación emocional del segundo ciclo de Educación Infantil, exactamente para niños/as de 5 años, pues se encuentran en un momento ideal para trabajar la conciencia emocional. Además, es el momento en el que aparece la vergüenza (Alzate Carmona & Tabares Bedoya, 2019). Y, también el niño/a se da cuenta de que los demás no se sienten ni piensan como él. En esta edad el niño/a comienza a autoevaluarse, por lo que es importante evitar adjetivos peyorativos, esto, sobre todo, ocurre al comienzo de los cinco años. Aunque, defendemos que esto es importante para todas las edades. Durante esta etapa, el niño/a puede controlar sus emociones incluso disimular su expresión, si se le ha enseñado a hacerlo. También aparecen miedos concretos, como por ejemplo a los truenos (Méndez et al., 2003). Y, por último, vamos a añadir como característica de esta etapa, que todavía les gusta llamar la atención sobre lo que está haciendo.

En Educación infantil se va a trabajar la Educación Emocional, principalmente, mediante el juego. En este artículo, además de fomentar el trabajo de la Educación emocional, vamos a animar a trabajar las emociones mediante las TIC, tema muy actual en el mundo de la Educación. En el siguiente punto explicaremos el porqué de haber elegido las TIC para trabajar las emociones en el aula.

2.4. ¿Por qué enseñar a través de las TIC?

Vivimos en un mundo cada vez más digitalizado, incorporando estas nuevas tecnologías cada vez más a nuestro contexto con el objetivo de facilitarnos las tareas del día a día. Tanta es su repercusión, que nos encontramos con que ya en la educación se quiere implementar la inclusión de estas nuevas tecnologías (Cantabrana & Cervera, 2006). Así pues, nos encontramos con que en el currículum actual se habla de favorecer y desarrollar la competencia digital de nuestros escolares (García, 2015). Además, estas tecnologías resultan intuitivas y motivantes a nuestros estudiantes (García, 2011). De ahí que consideremos que debemos aprovechar las TIC para trabajar las emociones. Por lo que debemos adaptarnos a las necesidades de la sociedad. Además, estamos en un momento en el que las TIC son utilizadas para la comunicación y las relaciones sociales, tan importante para las emociones. Enseñar a través de las TIC, ayuda a aumentar la motivación y el interés de los niños/as. También, con el uso de las tecnologías, podemos conseguir un autoaprendizaje (Acosta et al., 2019). Es decir, que las actividades que realizamos en clase o que propongamos las puedan realizar en su hogar. Lo que también pretendemos es que las nuevas tecnologías no solo se usen para aprendizajes matemáticos o de lenguaje, sino que se amplíe a otros conocimientos, como, por ejemplo, la Educación emocional.

3. Objetivos

Los objetivos que perseguimos con la elaboración del presente documento son los siguientes:

En primer lugar, conocer qué es la educación emocional y la importancia de comenzar a enseñarla desde la Educación Infantil.

En segundo lugar, pretendemos analizar y mejorar los conocimientos sobre educación emocional que tienen los alumnos de un centro público de Educación Infantil, más concretamente, los alumnos del curso de cinco años del centro a través del uso de las TIC.

A la luz de lo expuesto anteriormente, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Definir el concepto de Educación emocional.
- Estudiar la importancia que tiene en el desarrollo de los escolares el aprendizaje de la Educación Emocional.
- Diseñar un proyecto con un plan de innovación educativa que se pueda implementar en un aula de Educación Infantil con alumnos de cinco años en el que se integren las TIC.
- Reflexionar sobre la puesta en práctica del proyecto implementado en la que se ha enseñado Educación Emocional a través de las TIC.
- Analizar los resultados obtenidos del proyecto implementado, haciendo una comparación entre los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos una vez aplicado el programa de innovación educativa.

4. Metodología y plan de trabajo.

Una vez que conocemos en mayor profundidad qué es la Educación Emocional y su trascendencia dentro de la Educación Infantil, vamos a implementar un proyecto de intervención en el que se mejoren los conocimientos de Educación Emocional en el aula de Educación Infantil, en concreto, con los alumnos de cinco años de un centro público de la Comunidad de Madrid. Esto nos será de gran utilidad para comprobar la efectividad de nuestro programa.

4.1. Diseño metodológico.

Para realizar este proyecto de investigación, debemos fijar primeramente el diseño de nuestra intervención. En este caso utilizaremos un diseño experimental con un diseño pretest-postest con un grupo control. De este modo, se realizará el cuestionario denominado CIEMPRE a los

estudiantes (Adaptado de Tamayo et al., 2016) para conocer los conocimientos previos que tienen sobre la Educación Emocional. Posteriormente se aplicará un tratamiento (unas sesiones prácticas sobre la Educación Emocional) y, posteriormente, un postest para comprobar si la aplicación del programa creado ha sido útil para mejorar los conocimientos de los estudiantes participantes en el estudio.

4.2. Población y muestra.

Otro de los aspectos que debemos definir es la población y la muestra que utilizaremos en el proyecto. Así pues, la población son todos los alumnos que se encuentran en Educación Infantil en Madrid. La muestra a la que hemos accedido es de 38 estudiantes repartidos en dos aulas del mismo centro: una de ellas con 20 alumnos y, la otra, con 18 discentes.

4.3. Instrumento.

El cuestionario, previamente validado, a utilizar será el Cuestionario de Inteligencia Emocional para niños y niñas de preescolar (CIEMPRE) (Tamayo et al., 2016), el cual mide siete aspectos: 1) Actitud de compartir; 2) Identificación de sentimientos; 3) Solución creativa de conflictos; 4) Empatía; 5) Independencia; 6) Persistencia y 7) Amabilidad. Este cuestionario será adaptado a formato online para realizar con la utilización de las TIC en el aula, ya que resultan muy intuitivas y motivantes a los escolares.

4.4. Plan de trabajo.

Para la elaboración del presente estudio, hemos dividido el proyecto en cinco fases, como podemos observar en la tabla uno que se realizará de acuerdo a la siguiente planificación:

PLAN DE TRABAJO								
Fases del proyecto Sesión	Sesión 1	Diseño del proyecto	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Análisis de resultados
Fase 1. Aplicación pretest cuestionario CIEMPRE.								
Fase 2. Diseño del proyecto de intervención.								
Fase 3. Aplicación del proyecto de intervención.								
Fase 4. Aplicación del postest cuestionario CIEMPRE								
Fase 5. Análisis de resultados.								

Tabla 1. Plan de trabajo del proyecto de intervención educativa.

5. Puesta en práctica.

Una vez conocemos el diseño metodológico en el que se va a basar nuestro estudio de caso, así como los participantes, el instrumento de evaluación que se va a utilizar y el plan de trabajo en el que se ha dividido el estudio, llega la hora de poner en práctica el proyecto de intervención educativa sobre la Educación Emocional. A continuación, hablaremos del proceso seguido:

En primer lugar, se solicitó la colaboración de un centro de la Comunidad de Madrid para acceder a sus dos aulas de cinco años de Educación Infantil para la aplicación del cuestionario

CIEMPRE con la intención de conocer el grado de conocimientos que los estudiantes tenían sobre la Educación Emocional.

Una vez el centro aprobó que los autores, los cuales eran personal externo al centro, aplicaron el cuestionario, se dio comienzo a la primera fase del proyecto, la aplicación del cuestionario CIEMPRE a modo de pretests en las aulas seleccionadas.

Una vez aplicado el cuestionario, en la segunda fase del proyecto, se hizo un análisis exhaustivo por parte de los autores del presente artículo para comprobar, en términos generales, en qué nivel de conocimiento sobre Educación Emocional se encontraban los estudiantes para, así, realizar un proyecto de intervención educativa adaptado a las carencias que se pudieron observar en el aula a partir del análisis del pretest aplicado.

Una vez creado el plan de intervención educativa, fue momento de dar comienzo a la fase tres del proyecto de intervención, es decir, la aplicación el proyecto con los estudiantes, el cual se aplicó durante cuatro días, poniendo en marcha las diferentes actividades planeadas tanto de carácter manipulativo y lúdico. Todo ello, apoyado en la integración de las TIC.

Al terminar el programa de intervención educativa se dio comienzo a la fase cuatro, se realizó a modo de postest, la resolución nuevamente del cuestionario CIEMPRE que se aplicó en el pretest. A continuación, en el siguiente apartado, vamos a comenzar con la fase cinco del proyecto, es decir, vamos a realizar un análisis de los datos obtenidos tanto en el pretest como en el postest, realizando un análisis sobre la utilidad de nuestra intervención educativa.

6. Resultados.

Una vez llevado el estudio de caso a cabo vamos a proceder a analizar los resultados obtenidos tanto en el pretest, como en el postest, para terminar, analizando los avances que se observaron en la muestra después de la aplicación de nuestro proyecto.

En la figura 1, nos encontramos, en primer lugar, con la distribución de alumnos según su género. Podemos observar que, en este caso, de la muestra de 38 estudiantes, encontramos 16 niños y 22 niñas. Por ello, concluimos que un 57.89% de la muestra son niñas y un 42.11% son niños.

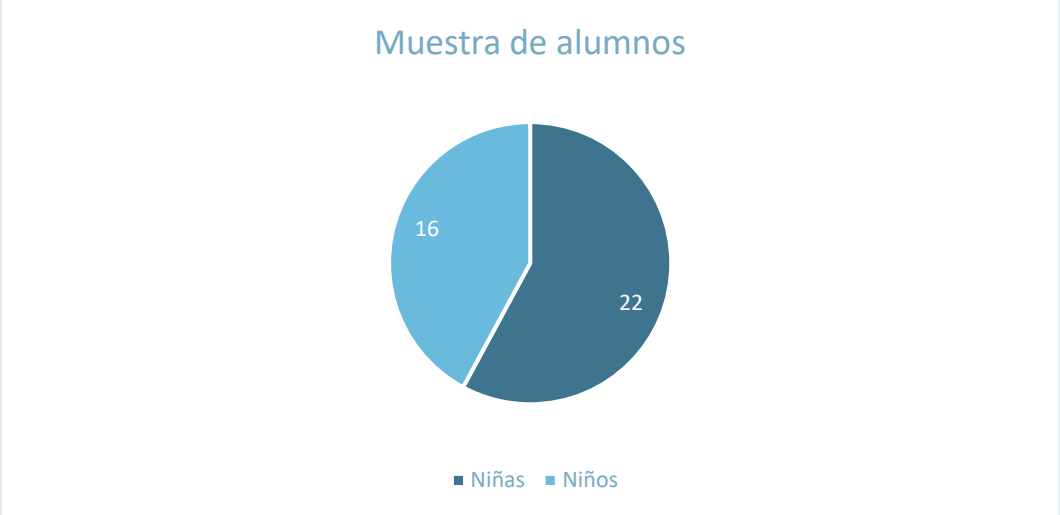


Figura 1. Distribución de la muestra según su género.

Una vez conocemos la distribución de la muestra según su género, vamos a analizar los resultados obtenidos en el pretest. Para ello, se hizo una media de todos los ítems valorados y se realizó una categorización, siendo esta: 1. Nivel bajo; 1.5. Nivel bajo-medio; 2. Nivel medio; 2.5. Nivel medio-alto y 3. Nivel alto. A continuación, en la tabla 2 se muestran los resultados medios de los estudiantes diferenciados según su género.

Media obtenida en el cuestionario CIEMPRE							
		Bajo	Bajo-medio	Medio	Medio-alto	Alto	Total
Género	Niña	14	8				
	Niño	12	4				
Total		26	12				38

Tabla 2. Resultados obtenidos en el pretest según género.

De la tabla anterior, podemos extraer que el 53.85% de las personas que se encuentran en el nivel bajo son niñas, y la diferencia son niños. Además de las personas que se encuentran en el nivel bajo-medio, el 66.67% son niñas, y un 33.33% son niños. Llama la atención observar que ninguno de los estudiantes de la muestra llega a un nivel medio ni alto en la media de las competencias medidas con el cuestionario CIEMPRE.

Una vez hemos visto los resultados obtenidos en el pretest y, teniendo en cuenta que la distribución según el género es la misma en el postest, vamos a proceder directamente a analizar, en la tabla 3, los resultados que los estudiantes obtuvieron en el postest con la intención de comprobar si el proyecto de intervención educativa llevado a cabo ha sido, o no útil para el desarrollo del conocimiento de Educación Emocional en el aula de Educación Infantil.

Media obtenida en el cuestionario CIEMPRE							
		Bajo	Bajo-medio	Medio	Medio-alto	Alto	Total
Género	Niña			15	7		22
	Niño			6	10		16
Total				21	17		38

Tabla 3. Resultados obtenidos en el potest según género.

De la tabla anterior, podemos extraer que ha habido una gran mejora en los resultados de los estudiantes después de la aplicación del programa de intervención realizada. Por ello, apreciamos una notable diferencia respecto a los valores, los cuales han dejado de estar en bajo y en bajo-medio para llegar a alcanzar niveles de medio y medio alto. Con lo que podemos apreciar que, a pesar de lo corto que ha sido nuestro proyecto de intervención por la escasez de disponibilidad del centro para poder ampliarlo, se han conseguido resultados muy notables en los estudiantes.

Para poder hacer una mejor comparativa, a continuación, en la tabla 4 se muestran los resultados del pretest y el postest a modo de contraposición.

Media obtenida en el cuestionario CIEMPRE					
		Pretest		Postest	
		Bajo	Bajo-medio	Medio	Medio-alto
Género	Niña	14	8	15	7
	Niño	12	4	6	10
Total por categoría		26	12	21	17
Total del test		38		38	

Tabla 4. Comparación del pretest y postest según género.

De la tabla anterior podemos observar como en el pretest todos los estudiantes de la muestra se encontraban entre los niveles bajo (26 escolares) y medio-bajo (12 alumnos) y, tras la aplicación del plan de intervención todos están en el nivel medio (21 estudiantes) y medio-alto (17 discentes). Así mismo, los niños han obtenido un mayor conocimiento sobre la educación emocional de lo que lo han hecho las niñas.

7. Discusión.

Una vez vistos los resultados obtenidos por los estudiantes de cinco años de Educación Infantil que han participado en el estudio, vamos a analizar los resultados obtenidos por los estudiantes.

De este modo, nos encontramos que la totalidad de estudiantes mejoró de forma considerable sus conocimientos sobre la Educación Emocional. Es destacable que únicamente con cuatro sesiones los estudiantes han evolucionado de forma muy adecuada. Aunque se esperaban mejoras en los resultados, nunca se llegó a considerar que en tan poco tiempo los estudiantes tuvieran una evolución semejante.

Viendo los resultados obtenidos en este estudio, sería interesante, en proyectos futuros, realizar un mayor número de sesiones y probar a aplicar programas de esta tipología con alumnado de diferentes edades, desde la educación inicial hasta la educación superior para comprobar la eficacia de estos programas. Además, podría realizarse un estudio de los beneficios que, a largo plazo, este tipo de educación puede tener en nuestros estudiantes que serán, los ciudadanos del día de mañana y que, por tanto, queremos que estén formados de forma integral y que, a su vez, sean buenos ciudadanos con un alto nivel ético y valores que aporten tranquilidad, seguridad y bienestar a la sociedad.

8. Conclusiones.

En conclusión, queremos fomentar el trabajo de la educación emocional, y si es posible, a través de las TIC (Blanc & Pais, 2021). Es importante que trabajemos las emociones desde edades tempranas, para saber controlar nuestro estado emocional y no derivar a enfermedades como la depresión. Si un niño/a sabe controlar sus emociones desde pequeño/a va a tener más facilidad de saber cómo se hace cuando sea adulto, ya que lo lleva practicando desde la infancia. Por ello, debemos incluir la Educación emocional en el currículo de Educación infantil (Sala Roca & Abarca Castillo, 2001). Ya que, como hemos explicado anteriormente, se encuentran en un momento en el que sienten diferentes, nuevas e intensas emociones. Además, trabajar las emociones a través de las TIC supone una respuesta a la sociedad actual y fomentar así las nuevas tecnologías, al mismo tiempo que aprovechamos la interacción intuitiva que los estudiantes tienen con estas nuevas tecnologías y el aumento de motivación que en estos produce. Todo ello nos permitirá, a su vez, trabajar de forma intrínseca al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, una educación de calidad (Vaillant & Rodríguez, 2018).

Además, podemos observar que, teniendo en cuenta la corta duración de nuestro plan de intervención adaptado al nivel que los alumnos mostraron en el pretest, ha resultado un proyecto que ha sido de gran utilidad para que los estudiantes de la muestra aumenten sus conocimientos sobre la Educación Emocional. Así podemos comprobarlo en el apartado de análisis de datos en el que se ofrecen los resultados del pretest comparados con los del postest. Si este proyecto hubiera podido prolongarse a lo largo de un mayor número de sesiones, probablemente habríamos conseguido que los estudiantes de cinco años del colegio público de la Comunidad de Madrid aumentaran sus conocimientos a mayor escala. No obstante, los resultados obtenidos son muy favorables, pues nos encontramos con que, en el

pretest, los resultados obtenidos estaban en el nivel bajo e, incluso, el nivel bajo-medio, mientras que los resultados obtenidos en el postest vislumbran que los estudiantes han obtenido una media de media e incluso media-alta calificación en el cuestionario CIEMPRE.

El estudio de caso llevado a cabo puede ser el comienzo de un estudio mayor, con los resultados obtenidos podría extrapolarse el realizar planes de intervención educativa con el objetivo de educar en competencias de Educación Emocional con una mayor muestra poblacional, así como ser el comienzo para un estudio que ponga de manifiesto la necesidad que se tiene de incluir la Educación Emocional de forma explícita en los currículos educativos.

Por lo tanto y, a modo de conclusión final, creemos que nuestro estudio pone de manifiesto lo importante que es dedicar un espacio a la Educación Emocional (Renea, 2012) para que los estudiantes desarrollen una mejor inteligencia emocional y poder aumentar principios fundamentales como pueden ser la empatía en la sociedad actual, así conseguiremos educar a personas más empáticas que serán la base de la sociedad de las futuras generaciones. También se pone de manifiesto como no es necesario dedicarle un tiempo excesivo. Es decir, si en cuatro sesiones hemos conseguido avances tan agigantados con los estudiantes de cinco años, aplicándolo durante más tiempo y en diferentes edades, se podrán observar resultados aún mejores.

Para concluir finalmente el presente monográfico, queremos hacer referencia a la frase de John Gottman la cual dice así: "Los investigadores han encontrado que, incluso más que el cociente intelectual, la conciencia emocional y habilidades para controlar sentimientos determinarán nuestro éxito y felicidad en todos los ámbitos de la vida, incluyendo las relaciones familiares"

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto realizado por MHRB con la Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2021 de la Fundación BBVA.

La Fundación BBVA no se responsabiliza de las opiniones, comentarios y contenidos incluidos en el proyecto y/o los resultados obtenidos del mismo, los cuales son total y absoluta responsabilidad de sus autores.

Referencias bibliográficas.

Acosta, A. D. C., Vargas, I. M., Hernández, Y. C. U., & Aguirre, F. D. M. S. (2019). Oportunidades de aprendizaje a través de las TIC desde la perspectiva de las TAC. *Eduser (Lima)*, *6*(2), 94-105.

Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, È., & Bisquerra Alzina, R. (2010). La educación emocional en la práctica.

Agulló Morera, M., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., & Ribes Castells, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria.

Alzate Carmona, J., & Tabares Bedoya, V. (2019). Desarrollo de la identificación de las emociones culpa y vergüenza en situaciones de transgresión moral realizada por terceros en niños entre 6 y 11 años.

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, *21*(1), 7-43.

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra-Alzina, R. (2012). Educación emocional. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (337), 5-8. Recuperado a partir de https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272

Blanc, M. A., & Pais, E. B. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, *14*(36), 21-33.

Cantabrana, J. L. L., & Cervera, M. G. (2006). La integración de las TIC en los centros escolares de educación infantil y primaria: condiciones previas. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (28), 27-34.

Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, (7), 121-130.

Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 153-167.

Cassà, È. L. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad de San Jorge.

Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Fernández Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula abierta*.

El desarrollo de la inteligencia emocional a través de las TIC: López Ruiz, D., Escarbajal Frutos, A., y Izquierdo Rus, T.(Eds.). (2016). Innovación y calidad en Educación Primaria. *Editum*. Ediciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/editum.2554

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., & Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior,¿ un mismo concepto?. Revista iberoamericana de educación superior, 6(16), 110-125.

García, A. R. (2013). El educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos., (44), 241-257.

García, B. M. (2015). El desarrollo de la competencia digital en la normativa curricular española. *Opción*, *31*(1), 828-850.

García, F. Ó. (2011). *Influencia de las TIC en el aprendizaje significativo* (Master's thesis).

García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, *4*(2), 0.

Luna Martín, Á. D. (2020). Tiempo y cultura. La sociedad de la inmediatez.

Méndez, F. X., Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., García-Fernández, J. M., & Quiles, M. J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, *6*(13), 150-163.

Montero López, M. (2020). Autoconcepto, autoeficacia y tolerancia de la frustración: en niños con y sin dificultades de aprendizaje.

Pernasa, P. D., & de Lunab, C. B. (2005). Las rabietas en la infancia: qué son y cómo aconsejar a los padres. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, *7*(25).

Ranea, J. E. C. (2012). La importancia de la educación emocional en las aulas. Obtenido de Junta de Andalucía: http://www. juntadeandalucia. es/educacion/webportal/abacoportlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05.

Ranea, J. E. C. (2012). La importancia de la educación emocional en las aulas. *Obtenido de Junta de Andalucía: http://www. juntadeandalucia. es/educacion/webportal/abacoportlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05*.

Recio, R (2014). El desarrollo emocional del niño entre 3 y 6 años. ACV. *El confidencial*.

Recuero Gonzalo, R., & Bonet de Luna, C. (2005). Los celos infantiles. *Pediatr. aten. prim*, 413-421.

Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, *36*(1), 1-24.

Rieckmann, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing.

Sala Roca, J., & Abarca Castillo, M. (2001). La educación emocional en el currículum.

Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22 (2), 1-25.*

Tamayo, G. P., Echeverry, C. M., & Márquez, L. A. A. (2006). *CIEMPRE. Cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar*. U. Cooperativa de Colombia.

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, *1*(19).

Percepción del disfrute de la vida en Educación Secundaria y en la universidad.

Juan Pedro Martínez Ramón. Universidad de Murcia (España).
Inmaculada Méndez Mateo. Universidad de Murcia (España).
María de la Rocha Díaz. Universidad de Murcia (España).
María de los Ángeles Freixinos Ros. Universidad de Murcia (España).

1. Introducción.

Las creencias sobre disfrutar la vida pueden ser definidas como un conjunto de percepciones que las personas tienen acerca de qué aspectos les hacen sentirse de una determina manera frente a hechos que han ocurrido, suceden o se darán (Aghaie, 2016; Golay, 2018; Kawakubo et al., 2019; Metin-Orta, 2018). Este constructo, por tanto, puede ser analizado teniendo en consideración tres vertientes que pueden ubicarse en una línea del tiempo: el pasado (acciones que sucedieron en la historia vital de la persona y que se rememoran), el presente (incluye el análisis de la situación actual acerca de cómo ha de sentirse) y el futuro (ubicando los pensamientos en hechos que aún no se han dado pero se considera que podrían darse en función de las expectativas que se generen respecto a ello) (Golay et al., 2018). Estos tres puntos temporales son el eje conductor del disfrute de la vida o saborear la vida –haciendo un análisis más literal de estudios previos como en la descripción del "Savoring Beliefs Inventory" (SBI) de Bryant (2003)-. En este instrumento es posible diferenciar tres dimensiones que guardan una estrecha relación con lo descrito (Bryant y Veroff, 2007; Kim y Bryant, 2017). Aquellos pensamientos referidos al pasado con relación a sensaciones de placer o displacer que recuerda haber tenido y que puede que desee repetir o evitar se encuadran dentro de la dimensión de reminiscencia; aquellos que se centran en la época actual y que mantiene durante un cierto espacio de tiempo ya sea de ánimo o desánimo pueden ser definidos dentro del momento presente; y finalmente, aquellos que versan sobre expectativas y deseos futuros configuran la dimensión de anticipación (Robles et al., 2011). Las creencias sobre la satisfacción por la vida repercutirán en otros aspectos como la calidad, las emociones y la percepción de bienestar (Chadwick et al., 2021). El término de saborear la vida o "savoring" ha ido ganando relevancia en la comunidad educativa tal como se demuestra al encontrar un número creciente de artículos que relacionan este concepto con otros como la autocompasión (Willson et al., 2020), la pasión (Schellenberg y Gaudreau, 2020), la rumiación (Tighe et al., 2021), el bienestar (Burzynska-Tatjewska et al., 2022; Smith et al., 2020), el funcionamiento familiar (Cheung et al., 2019), grados en la sintomatología ansiógena (Chiu et al., 2020), los sentimientos positivos (Miyakawa et al., 2019; Yang y Yi, 2018) y la regulación emocional positiva (Carl et al., 2020).

Por otro lado, los conocimientos y creencias que se configuran dependen tanto del desarrollo psicoevolutivo y de la capacidad que cada estadio otorga al sistema cognitivo para procesar la información como de la estimulación ambiental que recibe el sujeto (Arnett et al., 2018; Berger, 2016; Faas, 2017). Cada etapa psicoevolutiva se corresponde con una serie de características y posibilidades en el entorno y al mismo tiempo se relaciona hasta cierto punto con la pertenencia a una etapa educativa diferente (Palmer y Gentzler, 2019; Papalia et al., 2009; Vilar et al., 2020). Así, en el sistema educativo español y teniendo como marco la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013), durante la

adolescencia y con carácter general, el alumnado se encuentra escolarizado en centros en los que se imparten las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y al finalizar la secundaria y el bachillerato, el alumnado tiene la opción de realizar estudios universitarios (LOMLOE, 2013). Cabe destacar que la etapa universitaria abarca una franja de edad mucho más amplia, puesto que la adultez se alarga varias décadas (Feldman, 2007; Wood et al, 2018). En este escenario, resulta lógico considerar que, puesto que el ser humano está en constante cambio y aprendizaje gracias a la exposición a nuevas experiencias, conocimientos y por su propio desarrollo madurativo, la información que procese acerca de lo que es el disfrute de la vida también se modifique con el paso del tiempo. Estudios previos han relacionado una mayor edad con una percepción más profunda y adaptativa acerca de disfrutar la vida (Blanchard-Fields, 2007; Geiger et al., 2017), haciendo uso probablemente de un afrontamiento y gestión emocional de las demandas del entorno estrechamente relacionado con la resiliencia (Martínez-Ramón et al., 2022).

El objetivo general del estudio fue analizar la percepción de disfrute de la vida en alumnado que cursaba sus estudios en educación secundaria y universidad. Dicho objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos: (1) examinar los niveles de percepción de disfrute de la vida en sus tres dimensiones (anticipación, momento y reminiscencia) en cada grupo y (2) comparar las tres dimensiones de percepción de disfrute de la vida en alumnado de secundaria y de universidad. Se parte de la hipótesis de que existirán diferencias significativas en las dimensiones de percepción de disfrute de la vida en función del grupo siendo más alta en alumnado universitario.

2. Método.

2.1. Participantes.

El alumnado participante en la presente investigación (N =228) se distribuyó en dos grupos: uno formado por alumnado adolescente que cursaba estudios de enseñanza secundaria obligatoria en el sistema educativo español y otro grupo formado por alumnado que cursaba estudios universitarios. Ambos grupos era alumnado de centros públicos ubicados en el sureste español seleccionados mediante muestra de conveniencia. La distribución de participantes en cada grupo se muestra en la Tabla 1. La edad osciló entre los 12 y 35 años (M = 18.12, DT = 4.90). El 75% (n = 171) era mujer y el 25% (n = 57) era hombre.

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
Educación Secundaria	121	53.1
Universidad	107	46.9
Total	228	100

Tabla 1. Distribución de participantes por grupo.

2.2. Procedimiento.

Se procedió a realizar una investigación de diseño *ex post facto*, de enfoque cuantitativo y no experimental. En el caso del alumnado que estudiaba en la etapa de educación secundaria se contactó con su equipo directivo, se describió el objetivo y, al ser el alumnado participante menor de edad, se procedió a solicitar y recoger las autorizaciones familiares describiendo la finalidad de la investigación. En el caso del alumnado que cursaba estudios universitarios que además eran mayores de edad se informó del objetivo y se administró el cuestionario previo consentimiento informado. En todo momento el alumnado pudo desistir de su participación sin consecuencias. Del mismo modo, se veló durante todo el estudio en que fuera anónimo, confidencial y anónimo, siguiendo las directrices éticas propuestas en el Protocolo de Helsinki.

2.3. Instrumentos.

Para la realización de la presente investigación se administraron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. En dicho cuestionario se recopiló la siguiente información:
  - Edad (en años). Variable cuantitativa o de escala.
  - Sexo (mujer u hombre). Variable dicotómica o nominal con dos niveles.
  - Grupo (secundaria o universidad). Variable dicotómica o nominal con dos niveles.
- *Inventario de Creencias acerca de Saborear la Vida* (SBI) de Robles et al. (2011), adaptado del instrumento original de Bryant (2003) denominado "Savoring Beliefs Inventory". Dicha herramienta tiene como objetivo valorar la percepción del sujeto con relación a disfrutar la vida. Consta de 24 ítems valorados a través de una escala tipo Likert de cinco opciones donde 0 significa "nada" y 4 "mucho o extremadamente" así como de tres dimensiones. En primer lugar, la dimensión de anticipación hace referencia a la capacidad o habilidad para visualizar un hecho que le resulte agradable al sujeto antes de que se dé. Ejemplo de ítem de anticipación: "Antes de que pase algo bueno pienso por adelantado en ello para sentir placer en el presente". En segundo lugar, la dimensión de disfrute de un momento presente hace alusión al hecho de pensar en una situación que sea valorada como agradable en la actualidad. Ejemplo de ítem de disfrute de un momento presente: "Me es fácil divertirme cuando quiero". En tercer lugar, la dimensión de reminiscencia hace referencia a pensar en una situación agradable pasada. Ejemplo de ítem de reminiscencia: "Para mí, una vez que un momento divertido ha terminado y se ha ido es mejor no pensar en él". Con respecto al estudio de la consistencia interna, previamente se ha obtenido un Alfa de Cronbach entre 0.61 y 0.65 (Martínez et al., 2018) y entre 0.075 y 0.89 (Robles et al., 2011).

2.4. Análisis de datos.

Una vez recogida la información y volcada en una base de datos se procedió a realizar un análisis descriptivo de los principales índices de dispersión y tendencia central así como de frecuencias y porcentajes. En segundo lugar, se realizó un análisis inferencial utilizando la prueba t de Student para muestras independientes en las que hubiera una variable continua o de escala y otra dicotómica o nominal de dos niveles (sexo). Se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 28).

3. Resultados.

Con respecto al objetivo específico 1, relativo a analizar los niveles en las creencias o percepción acerca del disfrute de la vida en las dimensiones de anticipación, momento y reminiscencia, los resultados hallados se muestran en la Tabla 2. Tal como se puede observar, en términos descriptivos se obtuvieron medias más bajas de forma sistemática en las tres dimensiones entre el grupo de adolescentes que cursaban enseñanzas en la etapa educativa de secundaria en relación con aquellas personas que estaban en la universidad.

Dimensión	Grupo	*n*	*M*	*DT*	Error típico *M*
Anticipación	Ed. Secundaria	121	1.88	6.22	.56
	Universidad	107	4.76	5.63	.54
Momento	Ed. Secundaria	121	6.43	5.43	.49
	Universidad	107	7.58	4.64	.44
Reminiscencia	Ed. Secundaria	121	5.19	3.34	.30
	Universidad	107	5.99	3.71	.35

Tabla 2. Análisis descriptivo de las dimensiones del SBI. Nota. Ed. Secundaria: Educación Secundaria; n: número de sujetos para cada grupo; M: Media; DT: Desviación típica; Error típico M: Error típico de la media.

Con relación al objetivo específico 2, es decir, comparar la dimensión de anticipación, momento y reminiscencia en función de la etapa educativa que se cursaba en aras de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t de Student incluyendo la prueba F de Levene. Asumiendo igualdad de varianza en la prueba F ($p > 0.05$) se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre adolescentes y alumnado universitario en las medias de la dimensión de anticipación ($t = -3.646$, $gl = 226$, $p = 0.000$), no existiendo diferencias estadísticamente significativas en las medias de ambos grupos en la dimensión momento y reminiscencia ($p > 0.05$).

4. Discusión.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las creencias que poseía el alumnado de secundaria y universidad en cuanto al disfrute de la vida, siendo la hipótesis de partida que se esperaban hallar diferencias estadísticamente significativas entre alumnado adolescente (en la etapa de educación secundaria) y estudiantes cursando estudios universitarios en las tres dimensiones que definen las creencias en el disfrute de la vida según el instrumento SBI de Bryant (2003) adaptado por Robles et al. (2011). Con respecto a ello, se confirma parcialmente la hipótesis, al encontrarse diferencias en la dimensión de anticipación, pero no en el resto. Así, en anticipación se encontró que las medias entre alumnado adolescente o de secundaria ($M = 1.88$, $DT = 6.22$) y el alumnado de universidad ($M = 4.76$, $DT = 5.63$) eran estadísticamente significativas. Es preciso recordar que la anticipación hace referencia a la habilidad del sujeto para saborear o tener la creencia de que disfrutará la vida en el futuro, en un acontecimiento posterior. Esto conlleva tener una capacidad organizativa mayor, al pensar en una situación que todavía no ha sucedido y por ende tiene sentido que el alumnado universitario, por su habilidad para plantearse objetivos a largo plazo, tenga más desarrollada esta dimensión. En términos psicológicos, se espera que haya un mayor porcentaje de alumnado universitario capaz de anticipar situaciones porque se asocia a un mayor desarrollo cognitivo. Por otro lado, cabe mencionar el hecho de que no se hayan obtenido diferencias significativas entre las medias de adolescentes de secundaria y alumnado de secundaria. El análisis descriptivo preliminar del primer objetivo específico arrojó una media más alta en alumnado universitario en las tres dimensiones, pero finalmente la prueba t concluyó que estas diferencias solo eran significativas en el caso de la anticipación. Tanto la dimensión momento como reminiscencia no conllevan un uso de las capacidades predictivas y simuladas de nuevos hechos por lo que se estima la hipótesis de que el alumnado universitario ha tenido más tiempo para desarrollar tales destrezas gracias al sistema educativo y a posibles efectos de la propia maduración neuropsicológica. Se trata, por tanto, de la puesta en marcha de determinadas estrategias en función de la edad (Martínez et al, 2016; Rodríguez et al, 2017). Así, etapas educativas y edades superiores se relacionan con una percepción y comprensión más profunda del disfrute de la vida (Blanchard-Fields, 2007; Geiger et al., 2017).

Profundizando en cuáles son las aplicaciones de esta investigación, es preciso señalar que conocer cuáles son las diferencias y similitudes entre adolescentes y personas adultas es esencial para comprender la diversidad de intereses, formas de pensar y razonar, desarrollar procesos cognitivos, etc. (Berger, 2016; Pérez, 2011). Esto a su vez influye en sus procesos de toma de decisiones, estrategias de afrontamiento frente a las demandas del entorno, la gestión del estrés, así como en la resolución de conflictos en variables que influyen en la convivencia escolar, entre otros aspectos. Por tanto, conocer cuál es la percepción sobre el disfrute de la vida es fundamental para desarrollar programas de prevención e intervención ajustados a la realidad de la población sobre la que se aplicarán (Doorley et al., 2021; Zakeri y Yousefi, 2020). Se espera que esto favorezca la calidad de vida de los colectivos implicados.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es necesario considerar que dicha investigación se centró en dos colectivos muy concretos: alumnado de secundaria y de universidad. No obstante, dichos subgrupos gozan de una amplia variabilidad de capacidades, intereses, motivaciones, aptitudes, etc. (Căzănescu et al., 2019). Dichos elementos no han sido controlados en este estudio. Así mismo, el tamaño de la muestra hace preciso tomar los datos con cautela de cara a su generalización.

Con respecto a las futuras líneas de investigación, sería interesante aumentar el número de participantes y además utilizar diferentes etapas psicoevolutivas, ampliando la administración de cuestionarios a personas mayores (García-Sevilla et al., 2016), y/o alumnado de etapas previas a la educación secundaria. De este modo, se podría disponer de un punto de vista más amplio en términos del desarrollo humano, analizando cómo van fluctuando las creencias sobre el disfrute de la vida en la adolescencia, la adultez temprana o la adultez tardía, principalmente, en línea con otros estudios (Marques-Pinto et al., 2020). También sería interesante comparar si existen diferencias de género en línea con lo planteado por Kim y Bryant (2017), a la hora de percibir el disfrute de la vida en función de la etapa educativa y psicoevolutiva en próximos estudios.

Referencias bibliográficas.

Aghaie, E., Roshan, R., Mohamadkhani, P., Shaeeri, M., y Gholami-Fesharaki, M. (2016). Factor Analysis and Psychometric Characteristics of the Persian Version of Savoring Belief Inventory (SBI). *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, *4*, 1- 7. https://doi.org/10.5812/ajnpp.58768

Arnett, J., Chapin, L., y Brownlow, C. (2018). *Human development: A cultural approach*. Pearson Australia.

Blanchard-Fields, F. (2007). Everyday problem solving and emotion: An adult developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science, 16,* 26–31. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00469.x.

Berger, K. S. (2016). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Bryant, F. B. (2003). Savoring Beliefs Inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savoring. *Journal of Mental Health, 12*(2), 175-176. https://doi.org/10.1080/0963823031000103489

Bryant, F. B., y Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Lawrence Erlbaum Associates.

Burzynska-Tatjewska, B., Stolarski, M., y Matthews, G. (2022). Do time perspectives moderate the effects of gratitude, savoring and prioritizing positivity on well-being? A test of the

temporal match-mismatch model. *Personality and Individual Differences*, *189*, 111501. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111501

Carl, J. R., Gallagher, M. W., y Barlow, D. H. (2018). Development and preliminary evaluation of a positive emotion regulation augmentation module for anxiety and depression. *Behavior Therapy*, *49*(6), 939-950. https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.008

Căzănescu, D. G., Tecuta, L., Cândea, D. M., y Szentagotai-Tătar, A. (2019). Savoring as mediator between irrational beliefs, depression, and joy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *37*(1), 84-95. https://doi.org/*10.1007/s10942-018-0304-8*

Chadwick, E. D., Jose, P. E., y Bryant, F. B. (2021). Styles of everyday savoring differentially predict well-being in adolescents over one month. *Journal of Happiness Studies*, *22*(2), 803-824. https:doi.org/10.1007/s10902-020-00252-6

Cheung, R. Y., Leung, M. C., Chiu, H. T., Kwan, J. L., Yee, L. T., y Hou, W. K. (2019). Family functioning and psychological outcomes in emerging adulthood: Savoring positive experiences as a mediating mechanism. *Journal of Social and Personal Relationships*, *36*(9), 2693-2713. https://doi.org/10.1177/0265407518798499

Chiu, H. T., Yee, L. T. S., Kwan, J. L. Y., Cheung, R. Y. M., & Hou, W. K. (2020). Interactive association between negative emotion regulation and savoring is linked to anxiety symptoms among college students. *Journal of American College Health*, *68*(5), 494-501. https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1580712

Doorley, J. D., y Kashdan, T. B. (2021). Positive and negative emotion regulation in college athletes: A preliminary exploration of daily savoring, acceptance, and cognitive reappraisal. *Cognitive Therapy and Research*, *45*(4), 598-613. https://doi.org/10.1007/s10608-020-10202-4

Faas, A. (2017). *Psicología del Desarrollo*. Editorial Brujas.

Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo Psicológico a Través de la Vida*. Pearson Educación.

García-Sevilla, J., Méndez, I., Bermúdez, A. M., García-Munuera, I., y Clemente, Y. (2016). Alexitimia y disfrute de la vida en mayores institucionalizados versus aula de mayores. *European Journal of Health Research, 2*(3), 95-103. https://doi.org/10.1989/ejhr.v2i3.37

Geiger, P. J., Morey, J. N., y Segerstrom, S. C. (2017). Beliefs about savoring in older adulthood. Aging and perceived health affect temporal components of perceived savoring ability. *Personality and Individual Differences, 105,* 164–169. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.049

Golay, P., Thonon, B., Nguyen, A., Fankhauser, C., y Favrod, J. (2018). Confirmatory factor analysis of the French version of the Savoring Beliefs Inventory. *Frontiers in Psychology*, *9*, 181. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00181

Kawakubo, A., Bryant, F. B., Miyakawa, E., y Oguchi, T. (2019). Development and validation of the Japanese version of the Savoring Beliefs Inventory (SBI-J). *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, *3*(2), 119-136.

Kim, S., y Bryant, F. B. (2017). The influence of gender and cultural values on savoring in Korean undergraduates. *International Journal of Wellbeing*, *7*, 43-63. https://doi.org/ 10.5502/ijw.v7i2.598

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado, 295*, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Marques-Pinto, A., Oliveira, S., Santos, A., Camacho, C., Silva, D. P., y Pereira, M. S. (2020). Does our age affect the way we live? A study on savoring strategies across the life span. *Journal of Happiness Studies*, *21*(4), 1509-1528. https://doi.org/10.1007/s10902-019-00136-4

Martínez, J. P., Méndez, I., y Ruíz-Esteban, C. (2018). Relación entre alexitimia y disfrute de la vida en adolescentes: implicaciones educativas. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education, 13*(2), 124-130. https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.163

Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., Ruiz-Esteban, C., y Méndez, I. (2022) Self-Esteem at University: Proposal of an Artificial Neural Network Based on Resilience, Stress, and Sociodemographic Variables. *Frontiers in Psychology*, *13*, 815853. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815853

Metin-Orta, I. (2018). The Savoring Beliefs Inventory: An adaptation study of the SBI in the Turkish cultural contest. TPM: Testing, Psychometrics, *Methodology in Applied Psychology*, *25*, 139-151. https://doi.org/10.4473/TPM25.1.8

Miyakawa, E., Jose, P. E., Bryant, F. B., Kawakubo, A., y Oguchi, T. (2019). The reliability and validity of the Japanese version of the ways of savoring checklist (WOSC-J). *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, *3*(1), 77-98.

Palmer, C. A., y Gentzler, A. L. (2019). Age-related differences in savoring across adulthood: The role of emotional goals and future time perspective. *Journal of Happiness Studies*, *20*(4), 1281-1304. https://doi.org/10.1007/s10902-018-0001-4

Papalia, D. E., Olds, S. W., y Feldman, R. D. (2009). *Psicología del Desarrollo*. De la Infancia a la Adolescencia. Mc Graw-Hill.

Pérez, N. P. (2011). *Psicología del Desarrollo Humano: Del Nacimiento a la Vejez*. Editorial Club Universitario.

Robles, R., Fresán, A. Zúñiga, T., Zaldivar, J., Santana, O., De la Cruz, D., Morales, C., Cota, M., Tena, A., y Páez, F. (2011). Evaluación de constructos psicológicos positivos en población de habla hispana: El caso de las Creencias Acerca de Disfrutar la Vida. *Anales de Psicología*, *27*(1), 58-64. https://doi.org/10.6018/analesps

Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estevez, I., y Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, *12*(1), 19-34.

Schellenberg, B. J., y Gaudreau, P. (2020). Savoring and dampening with passion: How passionate people respond when good things happen. *Journal of Happiness Studies*, *21*(3), 921-941.

Smith, J. L., Bihary, J. G., O'Connor, D., Basic, A., y O'Brien, C. J. (2020). Impact of savoring ability on the relationship between older adults' activity engagement and well-being. *Journal of Applied Gerontology*, *39*(3), 323-331. https://doi.org/10.1177/0733464819871876

Tighe, C. A., Dautovich, N. D., Hilgeman, M. M., & Allen, R. S. (2021). Links between Savoring, Rumination, and Sleep-Related Experiences across Adulthood: Implications for Older Adults. *Clinical Gerontologist*, 1-11. https://doi.org/ 10.1080/07317115.2021.1878404

Vilar, R., Liu, J. H.-f., y Gouveia, V. V. (2020). Age and gender differences in human values: A 20-nation study. *Psychology and Aging, 35*(3), 345–356. https://doi.org/10.1037/pag0000448

Wilson, J. M., Weiss, A., y Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, *152*, 109568. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109568

Wood, D., Crapnell, T., Lau, L., Bennett, A., Lotstein, D., Ferris, M., & Kuo, A. (2018). Emerging adulthood as a critical stage in the life course. *Handbook of life course health development*, 123-143. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_7

Yang, S. J., y Yi, J. H. (2018). Relationship among Savoring, Emotion and Happiness of Hores-Riding participants. *Journal of Convergence for Information Technology*, *8*(4), 99-108. https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2018.8.4.099

Zakeri, H., y Yousefi, F. (2020). The Effectiveness of Positive Education on Meaning in Life and Savoring among High School Students. *Journal of Educational Psychology Studies*, *17*(37), 76-53.

Deserción escolar en comunidades educativas rurales en Saravena un municipio del posconflicto.

Yeyson Leandro Blanco Ariza. Profesor de Educación Secundaria (Colombia).

1. Introducción.

La deserción escolar se considera como el abandono de los niños del sistema educativo. Las instituciones de gobierno y los establecimientos educativos ven con preocupación este fenómeno social y la manera en que ha venido ocurriendo desde los inicios del libre acceso al servicio formativo, aunque hoy en día dicho fenómeno es más estudiado y caracterizado bajo sus factores fundamentales como sociales, económicos o culturales.

En la Constitución Política de Colombia dentro de los derechos está contemplado el acceso a la educación; sin embargo, en varias ocasiones es el mismo ciudadano quien viola su derecho, ya sea por motivos personales o sociales. Partiendo de anterior afirmación, se hace necesario contemplar la edificación social, para determinar en donde interviene el niño, niña o adolescente, los familiares o los demás miembros de la comunidad educativa. Todos los actores de una comunidad influyen en la construcción de los planes de vida individual y en las relaciones personales, los cuales afectan de una u otra forma a los estudiantes al momento de decidir abandonar la escuela, llevando así al sujeto a un fracaso educativo.

Dentro del contexto de estudio se plantea trabajar en zona rural de Saravena, Arauca en Colombia. Este municipio se ubica en el oriente del país, en la región de la Orinoquia, con una extensión agraria superior al 65 % del total de su territorio. Debido a la producción petrolera hay presencia de grupos armados ilegales, los cuales, desde el siglo pasado, se encuentran en conflicto armado con el estado. Las comunidades educativas padecen el conflicto armado y por esta causa no se logra el goce pleno de sus derechos, factor que influye al eje del estudio, dada la evidencia de causa-consecuencia de la deserción escolar en el municipio.

Esta investigación se aplicó en la zona rural del municipio y busca aportar al enriquecimiento teórico sobre la deserción escolar en la educación rural. Para Cuesta (2021), la educación rural "no debe entenderse solo como una práctica institucionalizada en el sistema escolar, sino como una práctica social y por lo tanto amerita una comprensión más amplia". Desde este planteamiento se observa la necesidad de identificar los factores que influyen dentro y fuera de los establecimientos educativos y en la misma comunidad, la cual es integrada por adolescente en edades de los 14 a los 17 años, contando entre ellos indígenas, migrantes, víctimas del conflicto y algunos huérfanos a causa del conflicto social y armado. En este sentido, el eje central es el conocimiento acerca de la deserción escolar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en relación con factores como la violencia, características geográficas, culturales, entre otros.

El proyecto se desarrollarlo mediante capítulos; el primero da parte a la contextualización del problema, identificación y formulación de los objetivos; el segundo a la referenciación teórica

e implementación metodológica y por último el análisis de los resultados, conclusiones y recomendación desde el análisis de la deserción escolar en comunidades educativas rurales de Saravena.

2. Sustento teórico.

2.1 Deserción Escolar en Datos: Desde Una Perspectiva Actual.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad educativa. Por lo que se puede describir a la educación como un proceso fundamental para el desarrollo del ser humano durante todo el ciclo de vida y debe contener características que respondan a las necesidades sociales y culturales de un territorio. Ahora bien, el derecho a la educación no es ajeno a fenómenos que interrumpen su funcionamiento armónico. La deserción escolar, es uno de estos, el cual es multicausal y conlleva a consecuencias en lo social y personal (Canal Lifeder Educación, 2021, 8m4s).

Tal es el caso de América Latina, donde es evidente el avance en la prevención de la deserción escolar. Según cifras del Banco de Desarrollo de América Latina (2018), en los últimos 20 años en países de la región hubo una reducción del 48 % en la cantidad de estudiantes fuera del sistema escolar en los grados de educación básica primaria, mientras que el número de estudiantes matriculados en los grados de básica secundaria pasó de 59 % a inicios de la década del noventa a 76 % en el año 2015. Estos, aunque son datos alentadores, no deben ignorasen los retos que tienen los gobiernos y sus instituciones, para atender este fenómeno a través de programas que procuren la mitigación de la deserción escolar a cifras mínimas.

Así mismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), en su estudio anual deja en claro el alto riesgo de deserción escolar de estudiantes con mayor grado de vulnerabilidad. En referencia a esta afirmación la UNESCO (2020), estima que 24 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar en el mundo están en riesgo de no retornar a la escuela después de la emergencia sanitaria. Y tan solo para América Latina se estima que la cifra podría llegar a tres millones, con un agravante que deja aún más desprotegido al estudiante, y es la falta de preparación de los niños en nivel preprimario para seguir instrucciones a distancia a tan corta edad (CEPAL 2021, p. 24).

En países de la región como México, Heridida (2020), estima que el promedio de estudiantes que terminan el nivel medio superior es de 68 %, y los que lo abandonan en un 32 %. Este porcentaje es considerable y refleja la incidencia de estos problemas en los estudiantes. Pérez (2021), en una publicación para el portal Ciencia UNAM, de la Universidad Nacional Autónoma de México, afirma que el dejar la escuela impacta a los individuos durante el resto de la vida, esto trae consecuencias en el desarrollo, limita las oportunidades laborales e impiden el ejercicio pleno de los derechos (párr. 8).

Por otro lado, se consideró los resultados obtenidos en el 2016 por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), en conjunto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) donde se identificó que el 8,2 % de niños con edades entre 5 y 12 años no asistía a ningún centro de enseñanza y cuidado; y por esta razón se pudo determinar que los niños de este país sufren exclusión educativa. Lo que conlleva a consecuencias como la privación de derechos y de oportunidades que les permitan mejorar su desarrollo humano y familiar; además, afectan la vida comunitaria y al país entero.

Así mismo, se consideró el problema presentado en la República de Chile, por el Centro de Estudios MINEDUC (CEM, 2020), donde se evidencia que por lo menos 186.723 niños, niñas y jóvenes están por fuera del sistema educativo, a pesar de que la educación tiene carácter de obligatoriedad hasta los 12 años (p. 6). En este estudio se identificaron los efectos graves que la deserción escolar puede tener para la persona y también para la sociedad.

En el contexto colombiano, la educación es considerada como un proceso permanente, personal, cultural y social y sienta las bases para el desarrollo integral del ser humano, exaltando su dignidad, derechos y deberes. La Constitución Política de Colombia indica que la educación es un derecho de la ciudadanía y un servicio público que el estado debe garantizar y velar por su calidad y el cumplimiento de sus objetivos, entre otros aspectos formativos (Ministerio de Educación Nacional, 2021, párr. 2).

Ahora bien, según cifras presentadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), se encontró que existe una tasa de deserción anual de un 4,5 % en el nivel secundaria, de un 3,2 % en el nivel básica primaria y cierra la educación media con una tasa de 3,1 %. Las causas de los problemas de deserción escolar se asocian a diversos factores como; la desigualdad social y los problemas socioeconómicos de las familias campesinas, hecho que conlleva a los adolescentes en edad escolar a abandonar la escuela e iniciar la vida laboral a temprana edad. Por su parte, al OCDE (2016), menciona varios factores que inciden en la baja tasa de asistencia a la escuela en Colombia y que se unen a las situaciones de riesgo identificadas en este documento como lo son el trabajo infantil, escases de recursos financieros y el bajo valor percibido de la educación media.

En Colombia, prevenir la deserción escolar sigue siendo un reto. Así lo muestra el Ministerio de Educación Nacional, mediante la información obtenida del Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media "SIMAT" (2021), asegurando que la deserción escolar en referencia al año 2020, durante los meses de marzo a noviembre representa más de la tercera parte de la deserción total en 2019. Señalando un importante retroceso en comparación a los avances de los últimos años.

Ahora bien, según datos obtenidos de la estadística en educación del Ministerio de Educación Nacional (2021), para el departamento de Arauca la cifra de deserción escolar en el año 2017 fue de 3,63 %; que es medio punto porcentual por encima de la cifra nacional de ese mismo año el cual fue de 3,08 %. Al comparar el dato con cifras de la región, se observa que el único departamento que supera esta cifra es Vichada con un 8,6% de deserción escolar; y sorprende que para ese mismo año Norte de Santander haya reportado una cifra de deserción del 3,6%. Y finalmente, Casanare, que reportó una cifra de deserción no superior al 2,68 %.

Los departamentos analizados, comparten similitudes con respecto a su ubicación y características de terreno. Además de esto, también comparten semejanzas en aspectos sociales, económicas y culturales. Una característica destacable es la extensión del área rural. En estos territorios del país a la problemática de deserción escolar, se asocian factores como zonas de difícil acceso, afectación del conflicto social y armado, la falta de ofertas educativa, socioculturales, económicas, políticas educativas, gestión y gobernanza.

Aunque se han hecho esfuerzos, el departamento de Arauca reporto para el 2020 una cifra de deserción escolar del 3,93 %, esto significa un incremento del 0,3% en la cifra global. El departamento está conformado por 7 municipios y la cifra de deserción escolar se distribuye de la siguiente forma: Cravo Norte es el más alejado de la región y el cual cuenta con mayor extensión de territorio rural, reporta una deserción escolar del 5,74 %. Fortul reporta una cifra de 5,95 %. La población estudiantil de este municipio para el año 2020 fue de 4.978

estudiantes y la edad promedio de estos estudiantes oscila entre los 5 y los 16 años. Se menciona este municipio porque es vecino del municipio de Saravena.

Ahora bien, en el municipio de Saravena, la situación planteada anteriormente no difiere, ya que, según cifras del 2022, se reportó una población estudiantil de 14.258 niños y adolescentes en edades de 5 a 16 años, y la tasa de matrícula para ese año fue del 85,17 %, logrando una cobertura de esta misma cifra. Sobre este dato se reporta una deserción escolar del 3,35 %.

Finalmente, las causas del problema que manifiesta el sistema de información para el monitoreo, prevención y análisis de la deserción escolar (SIMPADE, 2020), quien hizo un análisis con información que reporta el mismo estudiante y triangula con conformación del núcleo familiar y el entorno municipal para describir la deserción escolar, concluye, que estas causas responden a razones de tipo personal, institucional y de contexto; la de mayor incidencia es la de tipo personal, en las que se detectaron 129 casos por varias razones como el trabajo infantil, falta de motivación por el estudio y cambio de residencia. De tipo contexto solo se reportaron dos casos de deserción escolar y la razón principal fue la distancia que hay entre el establecimiento educativo y el hogar.

2.2 Deserción Escolar.

El Ministerio de Educación Nacional (2021) define la deserción escolar como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno. La anterior definición nos deja ver un tratamiento indiferenciado entre la deserción escolar y el abandono escolar, y asocia los conceptos entendiéndolos como uno, causa del otro. Sin embargo, Salce (2020), argumenta que la deserción escolar es el fenómeno dónde el estudiante decide abandonar el sistema educativo antes de la edad mínima establecida por la ley, y por ende no completa su educación obligatoria. Es decir, el autor añade que el fenómeno involucra una acción voluntaria, cuando el estudiante decide retirarse de su obligación, que para el caso particular es la de educarse.

Al entrar a identificar sus causas encontramos que la deserción escolar es un fenómeno multicausal por lo que Escobar y Mateus (2020), identifican tres causas entre ellas; las causas socioemocionales, socioeconómicas y de proyección de vida. Cada una contiene aspectos como la localización del establecimiento educativo, la motivación del estudiante, la estructura familiar, la ruralidad y hábitos de estudio. Al ser un fenómeno multicausal transforma su trabajo y añade un criterio de complejidad al mismo. Los autores, por su parte, no logran identificar o agrupar estas causas en una categoría universal por lo que su trabajo se adelantó desde diferentes alternativas conceptuales.

Finalmente, Roa (2018), plantea acciones de sensibilización para trabajar con los docentes en la búsqueda de estrategias que permitan una mayor motivación por parte de los estudiantes para terminar sus estudios. Resaltando el rol del docente en la prevención de la deserción escolar, el cual puede intervenir a tiempo en orientar al estudiante en temas como la toma de decisiones y proyecto de vida.

2.3 Factores Asociados a la Deserción Escolar.

Gómez-Restrepo, et al. (2016), afirman: los factores asociados a la deserción escolar se fundamentan en dominios en relación con factores individuales, familiares, escolares y de comunidad. Igualmente se considera que, cuantos más factores tenga, mayor riesgo de dejar el colegio tiene el sujeto.

A continuación, se describen las dimensiones junto con factores exógenos y endógenos como posibles causas de la deserción escolar (Román, 2013).

Dimensión	Factores Exógenos	Factores endógenos
Material/ estructural	Nivel socioeconómico de la familia Escolaridad de los padres y adultos del hogar. Composición familiar. Características de la vivienda. Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc.) Origen étnico. Situación nutricional de los niños. Trabajo infantil y de los adolescentes.	Equipamiento-infraestructura escolar. Planta docente. Programas de alimentación y salud escolar. Becas.
Política/ organizativa	Estructura del gasto político. Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela. Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables. Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	Grado de descentralización del sistema escolar. Modalidad de financiamiento para la educación. Estructura del sistema educativo. Articulación entre los diferentes niveles de gobierno. Propuesta curricular y metodológica. Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos. Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extra educativos.
Cultural	Actitud, valoración hacia la educación. Pautas de crianza y socialización. Consumos culturales. Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar. Expectativas y aspiraciones. Capital cultural de las familias. Uso del tiempo de los niños y jóvenes.	Capital cultural de los docentes. Estilo y prácticas pedagógicas. Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos. Clima y ambiente escolar. Liderazgo y conducción.

Tabla 1 Factores asociados a la deserción escolar. Nota: Fuente: Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto, Román, 2013.

2.4 Percepción del Sujeto: La Realidad Social Sobre la Deserción Escolar.

Para abordar conceptualmente la percepción de los sujetos sobre la deserción escolar, se trae a colación el trabajo de Berger y Luckmann en 1968, sobre la construcción social de la realidad. Los autores realizan un análisis fenomenológico de la realidad en la vida cotidiana, que está constituida por un orden de objetos anteriores a la existencia de las personas y el lenguaje se constituye en puente y contenedor de significados cuya meta principal es integrar al individuo como colaborador constante de la dialéctica social, la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo compartido con otros.

Los autores explican el proceso por el cual el mundo social llega a ser un mundo objetivo: comienza en la externalización de la actividad de los seres humanos y continúa en las actividades habituales y tipificadas (rutinas), hasta llegar a la institucionalización de estas (Berger y Luckmann, 1968). El significado de una institución se basa en el reconocimiento de esta como solución a un problema permanente de la sociedad en la que está inmersa.

Las instituciones se concretizan al momento de ser expuestas a los demás miembros de la sociedad en cuyo momento adquieren historicidad, al mismo tiempo que un control social. Al

volverse históricas, estas formaciones se transforman en conceptos reales y concretos (están antes de que el individuo aparezca en escena y este las toma como algo tangible). El proceso por el cual los productos externalizados de los seres humanos adquieren objetividad se denomina objetivación (Berger y Luckmann, 1968).

2.5 Estrategia de Prevención de la Deserción Escolar.

En el estudio de la estrategia para aumentar la retención de los estudiantes, Sarmiento, (2006) argumenta:

> *"Un cambio metodológico implica además ajustes a las formas de administración y organización de insumos del proceso pedagógico. Por ejemplo, el manejo grupal de la Escuela Nueva llevó a cambios en el diseño de los pupitres. Los cambios de rincones en el preescolar significaron organizaciones completamente diferentes de las aulas. Uno de los principales problemas es el manejo de comportamientos entre los docentes y alumnos que conducen a la deserción. Debe asegurarse que los Manuales de Convivencia no impongan sanciones como expulsiones, suspensiones o transferencias. La interrelación de los profesores con los alumnos que tienen problemas disciplinarios o de clases más pobres debe ser respetuosa y debe tener en cuenta las diferencias individuales y el respeto a la diversidad. El colegio debe promover que los padres interactúen con los niños en relación con sus actividades diarias. No se trata de cumplir las obligaciones por los niños, sino asegurarse de que las cumplan y estar dispuestos a resolver inquietudes producidas por lo que ven, lo que leen y las inquietudes que dejan la interacción con otros niños" (p. 40).*

3. Abordaje metodológico.

El estudio tuvo por objetivo describir desde el aspecto reflexivo, interpretativo y buscando hacer una interacción más social. Se realizó siguiendo el enfoque metodológico cualitativo, en el que Beltrán (2020), define como un enfoque que se adapta a las intencionalidades de la investigación. Por otro lado, Hernández-Sampieri, et al. (2018), lo describen como un análisis desde el aspecto reflexivo, interpretativo y que busca hacer una interacción más social, profundizando en lo que genera el proceso investigado.

El estudio se propuso desde el diseño fenomenológico, asumiendo que el propósito es analizar la deserción escolar en comunidades educativas rurales de Saravena, un municipio del posconflicto en Colombia. Lo fundamental de este objetivo es conocer la experiencia de la población en relación con el fenómeno de la deserción escolar y logrando con ello describir lo aprendido de sus experiencias (Fuster, 2019).

El contexto donde se desarrolló el estudio, fueron dos establecimientos educativos rurales del municipio de Saravena, el cual está ubicado en la Orinoquia colombiana, al noroccidente del departamento de Arauca. Los informantes claves, fueron personas que, por su experiencia, empatía y relación con su entorno, apadrinaron al investigador (Martin, 2009). En este caso los involucrados fueron miembros activos de las comunidades educativas entre ellos dos docentes (directivos y de aula), tres estudiantes y dos padres de familia. La selección correspondió a criterios fijados por el investigador.

Para la recolección de los datos se emplearon instrumentos que buscaban lograr el análisis y procesamiento de la información mediante una visión clara, con el propósito de nutrir de complejidad y diversidad el proceso investigativo que iría mostrando las opiniones, a veces coincidentes, a veces contrapuestas entre el investigador y la población; entre ellos la revisión documental para conocer estudios previos; la observación para recolectar información sobre el clima escolar; y finalmente la entrevista semi estructurada para logar describir el fenómeno desde la opinión de los actores educativos. Los instrumentos se sometieron a un proceso de

validación que se adelantó con el método juicio de expertos, y que en definición es la opinión recibida de personas con experiencia en el tema (Sánchez, et al., 2021). Finalmente, se realizó la triangulación ascendente y dialéctica de la información recolectada.

4. Resultados del estudio.

Al obtener los resultados con la ayuda de la revisión documental y la entrevista a los informantes claves de dos instituciones educativas ubicadas en zona rural de Saravena, predominó el auto reconocimiento de la cultura campesina de los estudiantes y padres de familia y que la comunidad cuenta como un grupo de profesionales universitarios que son los directivos docentes y docentes participantes.

La población de padres de familia, expreso no contar con los suficientes recursos financieros, para costear los gastos relacionados con el ingreso de sus hijos al sistema educativo, esta falta de ingresos económicos es el resultado de no tener estabilidad laboral. La totalidad de los entrevistados tienen empleos ocasionales (jornaleros), es decir, trabajan por un salario diario. Cuando se les preguntó si conocían alguna estrategia nacional, departamental o municipal que los ayudara a mantener a sus hijos e hijas en la escuela; ellos expresaron el desconocimiento de la existencia de tales ayudas por parte del gobierno, que son dadas a las familias para poder mantener a sus hijos en la escuela. De otro modo, los padres de familia también reconocieron que sacar a sus hijos del sistema educativo les traería consecuencias como atraso, la no superación personal para ellos y dificultades económicas en el futuro; condenándolos así a seguir trabajando como "jornaleros". Los padres entrevistados reconocieron que ignoraban el hecho de que la institución educativa donde estudiaban sus hijos tenía datos sobre la deserción escolar, y argumentaron que esa información debería de ser administrada por los docentes.

Por otra parte, desde otra perspectiva, los docentes definen la deserción escolar como el abandono del aula por parte de alguno de sus estudiantes y discuten el último dato sobre la deserción escolar reportado por la secretaria de educación departamental, el cual, en su parecer está alejada de la realidad y por consiguiente no se podría considerar, ya que varios de esos alumnos dejaron sus estudios por irse a otra vereda en donde sus padres pudieran conseguir trabajo y estando allí, fueran ubicados en el establecimiento educativo de dicha vereda. Al identificar factores económicos, sociales e institucionales, expusieron que hay falta de apoyo de la entidad territorial para prevenir el abandono de las aulas y la no comprensión de las estrategias, las cuales no benefician a la población rural. De igual forma no se le dio reconocimiento como estrategias para la prevención de la deserción escolar a los modelos educativos flexibles, la alimentación y el transporte escolar.

Ahora bien, los actores educativos que participaron en el estudio desconocían los medios para prevenir la deserción escolar; como, por ejemplo, el Programa de Alimentación Escolar (PAE), que tiene el objetivo de promover el acceso con permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo oficial, a través del suministro de un complemento alimentario durante la jornada académica. Esta, en cambio, era entendida por los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia como un restaurante comunitario para mitigar el hambre en poblaciones vulnerable; además, el propósito de esta estrategia se veía truncado por la demora en los trámites burocráticos propios de la regulación en la contratación, provocando que los padres de familia no envíen a sus hijos a las sedes educativas hasta no contar con el servicio de alimentación escolar.

Otro es el programa de transporte escolar, estrategia que las comunidades la entienden y la ven asociada a un servicio prestado por los entes territoriales, con el objetivo de brindar

comodidad al estudiante, pero sin relación con las tácticas para prevenir la deserción escolar. Por otro lado, la oferta educativa por medio de los Modelos Educativos Flexibles (MEF) que es una estrategia de cobertura, calidad, pertinencia y equidad en la educación, es subvalorada y mal entendida por los directivos docentes y los docentes mismos. Esta misma es comprendida como modelos educativos y solo sirven para la enseñanza, la pedagogía y la didáctica; desconociendo que son alternativas escolarizadas y semiescolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad.

Finalmente, aunque uno de los actores educativos con mayor relevancia en la educación son los estudiantes, curiosamente son los que mayor desconocimiento expresan sobre el tema de deserción escolar, argumentando que son los docentes y los adultos los que deben procurar por crear las condiciones necesarias para su permanencia en el aula y que su principal obligación es mantener un rendimiento académico ajustado a las exigencias de la institución y el cumplimento de los acuerdos del manual de convivencia. Por esta razón es poca la información que desde el estudiantado se aportó a la investigación.

5. Conclusiones del estudio.

Un factor social que influyo en este estudio es el conflicto social y armado. La constante confrontación entre los grupos al margen de la ley y las fuerzas de seguridad del estado, hacen que el ejercicio de investigación académica en el territorio araucano y particularmente en Saravena, sea mínimo. Prueba de esto es la poca publicación de artículos científicos, trabajos académicos o tesis de grado o de investigaciones desarrolladas en el departamento. Esta situación a su vez es uno de los principales motivos de riesgo mencionadas por el estamento docente, estudiantes y padres de familia, pues todo ello unido provoca que se genere un desplazamiento de las familias, llevando así a los menores de edad a desempeñasen en trabajos de economías ilícitas y al ingreso de grupos ilegales al margen de la ley.

También se concluyó que la falta de apoyo familiar para los estudiantes de los niveles educativos como básica secundaria y media; se relacionan a con la falta de motivación a los estudiantes para que estos logren culminar sus estudios de educación básica y lograr que avancen a un nivel superior en la educación. Es decir que las emociones y la conducta cumplen un rol principal en el entendimiento del fenómeno educativo. Por lo anterior, se puede concluir que la deserción escolar tardía, en donde el estudiante abandona la escuela en los últimos años escolares para dedicarse a otras actividades, es la de mayor incidencia y la cual afecta al desarrollo educativo en los niños y jóvenes de áreas rurales.

Al profundizar en el análisis de la información recolectada de los actores educativos, pudo concluir que existe un desconocimiento sobre la deserción, por parte de los miembros de la comunidad educativa. Este desconocimiento está directamente relacionado con la falta de comprensión de las estrategias aplicadas por las instituciones de gobierno para prevenir el abandono escolar. Al no reconocerse las políticas nacionales relacionadas con la deserción de estudiantes y las estrategias para la prevención de esta, como el transporte escolar; implementada por los entes territoriales que garantiza el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, buscando eliminar barreras geográficas entre la escuela y la casa de los estudiantes, no lograrán su objetivo y seguirán siendo mal utilizadas.

Es entonces donde la institucionalidad se convierte en otro factor determinante en la deserción escolar, y es que, aunque el principal objetivo de las instituciones nacionales, regionales y locales es la de garantizar la cobertura de la educación en el territorio nacional, ocurre lo contrario. Las comunidades educativas no sienten una respuesta a sus necesidades.

Por lo que la institucionalidad deberá replantear sus procesos de diagnóstico y atención en temas de cobertura y equidad educativa.

Finalmente se puede decir, que existen las herramientas que ayudarían en el propósito de establecer lineamientos teóricos para lograr una estrategia que prevenga la deserción en áreas rurales de Saravena. Esta sería una articulación de las ya existentes, con el trabajo de los actores de las comunidades educativas (directivos docentes, docentes, padres de familia, acudientes, estudiantes e instituciones territoriales y nacionales de educación). Está deberá contener apoyo psicológico para el estudiante y sus familias, desarrollo de la capacidad crítica de la población educativa rural y un programa de educación que mitigue los factores que impulsan al abandono escolar.

Referencias bibliográficas

Banco de Desarrollo de América Latina. (20 de noviembre de 2021). *El alto costo del abandono escolar en América Latina* https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2018/08/el-alto-costo-del-abandono-escolar-en-america-latina/

Beltrán Castellanos, L. N. (2020) *Estrategias pedagógicas para prevenir la deserción escolar en los estudiantes de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo los Guayabos, Municipio de Vélez Santander.* [Trabajo de Grado de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/38348/lbeltranca.pdf?sequence=3

Berger, P. L., Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.

CEPAL, N. (2021). *Panorama Social de América Latina 2020*. Cepal.

Cuesta Moreno, O. J. (20 de septiembre de 2021). *Una mirada a los daños del conflicto armado en la educación rural colombiana*. Pesquisa. https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/educacion-rural-en-colombia/

Escobar Cespedes, K. Y., y Mateus Castillo, C. E. (2020). Causas de la deserción escolar en la Institución Educativa El Paraíso del municipio de Algeciras-Huila. [Trabajo de Grado de Especialización, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano]. https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2076/Final_Escobar%20y%20Mateus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gómez-Restrepo, C., Padilla Muñoz, A., y Rincón, C. J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *45*(S21), 105-112.

Gómez Rodríguez, D. T., Carranza Abellá, Y., y Ramos Pineda, C. A. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), 46-56 https://doi.org/10.37135/chk.002.01.04

Heredia, V. (04 de mayo de 2020). Deserción escolar en México: un reto a vencer. *Universidad América Latina*. https://www.ual.edu.mx/blog/desercion-escolar-en-mexico-un-reto-a-vencer

Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V

Lifeder Educación. (30 de enero de 2021). *¿Qué es la DESERCIÓN ESCOLAR y no son sus causas? Tipos y consecuencias* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=MsgFzGwOgsI&list=PLU_cUc63V_Ul5sOTwkiNjNC35K7ocTxjJ&index=5

Martín, J. R. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (42), 9.

Ministerio de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). *Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense (Análisis de cinco dimensiones)*. Editorial MEP. https://mep.janium.net/janium/Documentos/11229.pdf

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N° 20*. Editorial Centro de Estudios MINEDUC. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-20_2020_f01.pdf

Ministerio de Educación de Nacional. Recuperado el 07 de diciembre de 2021 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html

Ministerio de Educación de Nacional. (7 de diciembre de 2021). Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media. SIMAT. https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app

Ministerio de Educación de Nacional. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (14 de noviembre de 2021). *La educación transforma vidas*. https://es.unesco.org/themes/education

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (20 de noviembre de 2021). *Interrupción y respuesta educativa*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *La educación en Colombia*. OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en

Pérez Solís, I. (24 de mayo de 2021). *Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus*. Ciencia UNAM . http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajo-infantil-consecuencia-del-coronavirus

Roa Perdomo, H. D. (2018). Identificación de los factores asociados a la deserción escolar en la Institución Educativa Agropecuaria de Aipe, Hulia-Colombia. [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/1869

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *11*(2), 33-59.

Sarmiento Gómez, A. (2006). Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes. *Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf

Salce Diaz, F. (2020). Deserción escolar y calidad de los docentes en Chile. *Revista de análisis económico*, *35*(2), 135-159.

Sánchez, M. J., Fernández, M., y Diaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(1), 107-121.

Una experiencia educativa holística desde la pedagogía hospitalaria.

María Mercedes Fernández Ranea. (España).

Carolina Vargas González. (España).

1. Introducción.

La atención educativa hospitalaria y domiciliaria se define como una actuación de carácter compensatorio que permite asegurar la atención educativa y una continuidad en el proceso educativo del alumnado que por razones de enfermedad no puede asistir a su centro educativo y tiene que permanecer durante períodos prolongados de tiempo en su propio domicilio o en un hospital.

Los docentes de aulas hospitalarias y atención domiciliaria no participan en un ambiente de risas, juegos, cambios de clase o actividades conmemorativas como puede ser el de una escuela ordinaria. Dicho trabajo se desarrolla en un entorno aséptico como puede ser un hospital, o en solitario e individual con el alboroto propio de una casa. Así, en una situación de vulnerabilidad se hace necesario centrarse más en ese niño/a, sus inquietudes, sus capacidades, su perspectiva. No olvidemos que la escuela es un lugar privilegiado de desarrollo y la presencia de un docente, el diseño de un espacio de escuela, el encuentro inter e intrapersonal, la verbalización de la enfermedad o las dificultades educativas van a ser acontecimientos significativos en todo el proceso.

Una singularidad significativa de este puesto es que al inicio de curso se desconoce a cuántos niños/as se atenderá, sus edades, su estado físico o psicológico, su lugar de procedencia, escuela de origen o tiempo de estancia. Esto implica una preparación amplia del docente, aunque en aquellos temas curriculares en los que se tenga duda puede actuarse con total normalidad y buscar información al respecto, pero en cuanto a gestión de emociones, adaptabilidad a diferentes situaciones, ajuste personal, capacidad de escucha y comunicación…, es algo que no viene dado en la formación inicial docente, por lo que se requiere de una formación continuada a lo largo de la carrera profesional. No podemos olvidar que el trabajo se basa en el presente, ajustándonos a cada uno de los niños/as aunque en muchos casos se conoce un pronóstico y también hay que saber gestionar esa situación en los diferentes entornos donde el alumnado se encuentra, bien sea hospitalario o domiciliario.

1.1. Del aula hospitalaria a la atención domiciliaria.

Por ello, la finalidad de la atención educativa hospitalaria y/o domiciliaria es continuar con el proceso normal de enseñanza-aprendizaje del alumnado enfermo permitiendo así que sea un sujeto activo desde la atención a sus necesidades, problemas que puedan surgir en ese período, más o menos largos.

Estos alumnos/as que se atienden bajo el paradigma de lo que se llama la Pedagogía Hospitalaria, a todos los efectos están adscritos a un centro educativo de referencia y tendrán asignado un grupo con su correspondiente tutor/a. De este modo, la presencia de un aula en

un entorno hospitalario favorece la conexión del niño/a con su entorno creando nuevos perfiles donde un hospital no sólo es un entorno de batas blancas, pinchazos, sueros y curas, sino también un espacio de aprendizaje, de interacción, de juego, que mejore la autoestima e incluso, el estado de salud general. En dicho espacio, la intervención se prioriza una vez conocido el número de niños/as ingresados; según estancia, etapa educativa y por su estado de salud que permita recibir clase. Normalmente, por impacto y desarrollo escolar se prioriza al alumnado de primaria y educación secundaria obligatoria (etapa obligatoria) antes que infantil y en tiempo la media, en un Hospital Comarcal, suele ser corta estancia.

Por otro lado, el otro tipo de atención educativa que se desarrolla es la domiciliaria. En ésta cambiamos de ese entorno aséptico y rodeado de batas blancas, médicos/as y enfermeras/os para acceder a la realidad particular e individual del domicilio. Este tipo de atención educativa se solicita a través del Protocolo establecido por las Delegaciones de Educación de las diferentes comunidades autónomas. La diferencia entre una atención educativa y otra serían:

Una se realiza en el interior de un hospital, bien en la habitación o el espacio destinado como aula hospitalaria, y en la otra la atención educativa se traslada a la casa, lo que implica adecuarse a unos horarios propios de ese domicilio, delimitar un espacio de trabajo, así como las posibles normas durante ese período. El docente en atención domiciliaria no sólo cumple un rol pedagógico sino también socializador, ya que promueve la conexión con su grupo clase (por ejemplo, a través de vídeollamada, cartas o paneles elaborados por sus compañeros/as de clase, y viceversa). La atención en el aula hospitalaria, en muchos casos al ser tan puntual o en aquel alumnado de corta estancia, se centra más en la celebración de días conmemorativos y alguna actividad de refuerzo escolar según la etapa y el curso, mientras que en la atención domiciliaria se sigue un plan de trabajo establecido en coordinación con el centro de referencia que permita que el alumnado siga su proceso escolar de la forma más normalizada posible.

Aunando uno y otro campo, "el médico y el educativo, en torno al niño enfermo, se dan la mano las necesidades educativas especiales y las necesidades asistenciales especiales; y la compensación de ambas no tiene otra forma de ser que la de una acción interprofesional sobre el niño, la familia, los profesionales del hospital y los del centro escolar" (Latorre y Blanco, 2010).

2. Objetivos.

El cáncer es un proceso genético que tiene como denominador común la proliferación incontrolada de un clon celular en un determinado tejido. Con la peculiaridad de que las células cancerosas poseen la propiedad de invadir, destruir y reemplazar progresivamente los órganos y tejidos vecinos, así como de esparcirse arrastradas por la sangre o corriente linfática y anidar en lugares lejanos al foco de origen: metástasis (Grau, 2004).

La principal participante y objeto de estudio actual, es R. una niña que con 4 años de edad es diagnosticada con leucemia linfoblástica aguda. Desde ese momento inicia su tratamiento quimioterapéutico, pero pasado un mes aproximadamente sufre un shock séptico precisando de soporte ventilatorio, drogas vasoactivas y antibioterapia presentando, además, dos episodios de bradicardia severa y una parada cardiorrespiratoria de hasta 3 minutos. Tras el episodio descrito la alumna presenta encefalopatía secundaria con espasticidad progresiva en las cuatro extremidades, de predominio en los miembros inferiores. Por ello, ya no nos encontrábamos ante una alumna de 4 años con cáncer, sino una alumna con 4 años con secuelas de una encefalopatía y que era necesario volver a valorar dadas sus necesidades educativas; en el momento que dispone del alta hospitalaria, se inicia la atención domiciliaria.

De acuerdo a Palomo (1995) es preciso considerar la complejidad de las fases por las que pasa el proceso de tratamiento y recuperación del niño/a enfermo/a, así como la complejidad de las personas que están implicadas dentro del contexto familiar, hospitalario y social. Por una parte, están los diferentes momentos en relación a la hospitalización: ingreso, estancia y alta.

En el momento que llega la maestra de atención domiciliaria hablamos de un período de alta y vigilancia en casa. Un momento clave en su desarrollo y donde la familia tendrá una implicación esencial. Los docentes comparten con ellos la atención educativa y afectiva de sus hijos/as por lo que es esencial el mantener canales vivos de comunicación referidos a diversos temas como: el alcance de la enfermedad, sus implicaciones para el desarrollo educativo y las posibilidades de colaboración de la familia en el proceso de recuperación será un objetivo a desarrollar.

La intervención educativa viene determinada por un Plan de Trabajo anual que contiene cuáles van a ser los objetivos, cómo se contribuye a las competencias clave, la metodología, las actividades, la organización, los recursos, y la coordinación y evaluación. En el estudio que se plantea se analizará qué tipo de intervención se plantea para una alumna en concreto donde el objetivo final es favorecer la reincorporación del niño/a al centro educativo con el menor impacto posible. Dicho objetivo es el que se ha planteado a lo largo de la intervención educativa que ha tenido lugar con la alumna durante los últimos tres cursos escolares.

Recordemos que las "...aulas hospitalarias son las unidades escolares que se ubican en un hospital para atender a los niños y niñas ingresados por periodos de tiempo largos o cortos. Con la creación de estas aulas el alumnado que recibe atención educativa durante el periodo de hospitalización con el objetivo de que pueda recibirla con la mayor normalidad posible y disminuir las consecuencias negativas que su hospitalización puede tener en el alumnado tanto a nivel educativo como personal, ya que la hospitalización no sólo tiene como consecuencia la interrupción de su desarrollo educativo sino que la tiene en su desarrollo emocional y en sus relaciones sociales y afectivas" (Cabezas G., A. 2008, pág. 2)

Es por ello por lo que debemos reseñar los objetivos propios de la atención educativa domiciliaria que se pretendían desarrollar con la alumna objeto del estudio de los pertinentes que nos marcábamos en dicha investigación.

Por un lado, es de destacar que a través de la práctica diaria se debe perseguir el analizar y valorar los aspectos que promocionan la mejora del alumnado en su domicilio, diseñando espacios de aprendizaje que sean acordes a la situación en la que se ven inmersos. Así mismo, la mejora del estado emocional, afectivo y cognitivo se presenta como una máxima a desarrollar, ajustándonos a sus necesidades presentes e implicando a los diferentes agentes educativos, médicos, sociales, personales y familiares que están en contacto con los niños y niñas de una u otra manera.

Y, por otro lado, los objetivos propios que se han establecido con este estudio van en la línea de:

- Visibilizar la importancia de la atención educativa en edades tempranas favoreciendo una mejora del desarrollo en los distintos ámbitos en el caso de una alumna con necesidad de atención educativa domiciliaria.
- Plantear una intervención individualizada desde las implicaciones de la estimulación basal en la mejora del desarrollo, teniendo presentes las necesidades concretas que en el momento evolutivo presentaba la alumna.

- Conocer las posibilidades de implicación de la familia en los procesos de recuperación y en los procesos educativos y sociales en relación a la escuela en la que se encontraba escolarizada.

3. Método.

Como metodología utilizada es la investigación-acción, que para Thiollent (1985) es una estrategia metodológica de investigación social con base empírica, concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de manera cooperativa o participativa.

A la hora de llevar a cabo este trabajo se parte del paradigma cualitativo donde se busca dar respuesta a las cuestiones planteadas en los objetivos de la investigación. Siguiendo las fases citando a Grinnell, 1997 (extraído de tesisinvestig.blogspot.com) tendríamos que: en el primer momento que se conoce a R. se lleva a cabo una observación y estudio de sus posibilidades y nivel de desarrollo para así realizar una planificación adecuada a sus características y que dé respuesta a sus necesidades. Así, se establece cuáles van a ser los objetivos de intervención (ideas) a consecuencia de esa observación y evaluación inicial. Conforme vamos desarrollando nuestra intervención y en las diferentes sesiones se va demostrando si esas ideas tienen fundamento y está orientada la intervención educativa, para en todo caso, reconducir y proponer nuevas observaciones y evaluaciones que permitan fundamentar nuestra idea inicial o incluso generar otras. Por ejemplo, a través de dicha metodología pudimos observar que en un primer momento, R. rechazaba cualquier contacto físico por tanto, comenzaríamos a descartar actividades que implicarán el tacto, no obstante, le encantaba la música, por lo que ese sería nuestro hilo conductor. Poco a poco, se observó más receptividad y nos permitió poder plantear nuevos objetivos.

Este paradigma centra su atención en comprender los significados que los sujetos infieren a las acciones y conducta sociales. Para ello se utiliza esencialmente técnicas basadas en el análisis del lenguaje, como pueden ser la historia de vida, la entrevista, y el grupo de discusión. Aquí lo importante no es cuantificar la realidad o distribuirla en clasificaciones, sino comprender y explicar las estructuras latentes de la sociedad, que hacen que los procesos sociales se desarrollen de una forma y no de otra.

Además, dicho enfoque es holístico, es decir, global, sistémico, que asume el todo con todo; para lo que hace uso de un amplio abanico de instrumentos como: grabaciones, observaciones, entrevistas, historia de casos, incluso datos cuantitativos,… alejándose de la idea de aislar variables para poderlas controlar específicamente. Así, la investigadora o el investigador deben capturar - "fotografiar fiel, celosa y detalladamente"- todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros. (Gurdían-Fernández, A. 2007)

Tomando como base lo anterior, debemos reseñar que dicha investigación tuvo lugar durante los cursos escolares 2018/2019 y 2019/2020, quedando pendiente como línea de investigación futura la intervención con la alumna por vías telemáticas que fue necesaria debido a la pandemia por COVID-19 a partir de marzo de 2020.

4. Discusión y conclusiones.

La alumna se encontraba cursando el primer nivel del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (3 años) y durante el curso siguiente (el correspondiente al segundo nivel de dicho ciclo) no había acudido al colegio, ni tan siquiera pudo salir del hospital para acudir a su hogar.

Las secuelas de su enfermedad habían sido bastante graves. Es la maestra de atención domiciliaria la encargada de evaluar, conocer y poner en marcha el plan de actuación en coordinación con el centro. Tras una evaluación inicial se encuentra con una niña que apenas tiene control cefálico, no fija la mirada y si observa algo era desde los lados exteriores, su tiempo de respuesta ante estímulos que se le presentan o instrucciones que se le dan es lento o variable, no produce sonidos salvo gritos o gruñidos, y si escucha voces o ruidos desconocidos se pone en tensión sin apenas tener expresión. No controla esfínteres y realiza el proceso de alimentación e hidratación vía sonda nasogástrica.

Es, a partir de ese momento cuando se plantea un modelo de atención educativa basado en Fröhlich (1993), desde un planteamiento global orientado a promover la comunicación, la interacción con su entorno cercano y el desarrollo de las necesidades humanas básicas (oler, tocar, sentir, percibir, expresar…). La metodología educativa usada ha sido siempre vivencial, a través de los sentidos, práctica, ajustada a sus necesidades y a la situación de la alumna. Se ha procurado generar un clima de seguridad y confianza los estímulos presentados, así como la relación con la maestra de atención domiciliaria. Se ha partido de sus intereses estableciendo una rutina de trabajo en las actividades que se realizan a lo largo de la sesión (2 sesiones semanales de 2 horas cada una).

Tras esa intervención, que aún continúa, podemos decir que la alumna es capaz de seguir con la vista la trayectoria de un objeto o buscarlo por el sonido que produce; reconocer canciones o identificar personas de su entorno; producir emisiones vocálicas acompañada en ocasiones de gesto (por ejemplo, saludos y despedidas); comprender los mensajes que se le proporcionan, siendo un elemento clave el uso de reforzadores.

Se valora todo este trabajo de forma positiva observándose cambios y mejoría donde el mismo equipo médico que atiende a la alumna y la reconoce como "paciente, alumna, crónico complejo" la cual está más conectada con su realidad, con su entorno, con la llegada de la escuela. En una entrevista y en palabras de la propia familia: "los médicos están perplejos de la evolución que ha tenido en este tiempo, ya que según sus daños neuronales estaría en una cama postrada en estado vegetal. Fija mucho más la mirada en la línea media, observa más los objetos, intenta agarrarlos (instrumentos musicales, cuchara…), reconoce su entorno cuando es conocido…"

Además, en el trabajo con la escuela y en conversaciones con su tutora se desprende que se favorece y procura la visibilidad de la alumna, participando en actividades colectivas. Está más conectada y más tranquila con los estímulos de su entorno, siendo muy beneficioso y recomendable siempre este tipo de conexiones con la realidad educativa que viven los iguales y el centro educativo en general. Todas estas mejorías destacables incluyen que la alumna ha seguido con su tratamiento quimioterapéutico.

Tras lo expuesto, una de las conclusiones que podemos extraer es la necesidad de prestar atención educativa y globalizada a niños ingresados de la manera más personalizada posible, dando una mayor importancia al apoyo emocional y afectivo al niño/a y a la familia, proponiéndose la atención durante el período de ingreso, y la posibilidad de educación en el domicilio en esa colaboración familia, escuela y hospital. Es por este motivo por el que se destaca que el segundo de los objetivos propuestos en el presente estudio se han conseguido si no todo, en parte y se nos abre una línea de trabajo futuro: la coordinación constante con otras docentes de atención domiciliaria para poner en común estrategias educativas innovadoras y respondientes a las necesidades del alumnado en estas circunstancias, compartiendo metodologías basadas en la estimulación basal y temprana de alumnado con

graves necesidades derivadas de procesos médicos y de convalecencia por diferentes orígenes.

Cuando un niño o niña padece una enfermedad podríamos hablar de lo que llama Torralba (2005) que distingue dos procesos en todo ser humano: el proceso de estructuración y el proceso de desectructuración. Las situaciones dolorosas, las enfermedades, los conflictos, los cambios forman parte del proceso de desectructuración, pero también del de estructuración. Las crisis sacuden la vida y obligan a la persona a asumir cambios que ésta le imponen, generando así un nuevo punto de partida. Esto nos abre la puerta de otra conclusión a la que llegamos con este estudio, y de acuerdo a Carretero (2010), citado en Ibáñez Martínez, A. (2015): la necesidad de vincular procesos resilientes con tutores de resiliencia encarnados en la figura del docente de aulas hospitalarias-atención domiciliaria. En muchos casos, la presencia de la escuela se considera como un tratamiento más ante un cáncer y, sobre todo, con mayor poder curativo que cualquier técnica médica. De ahí que se insista en la necesidad de crear cambios en las estructuras hospitalarias dando un lugar a la escuela, así como en los protocolos de atención domiciliaria para reconocer la importancia de ocuparse de la salud integral de los niños y niñas que padecen algún tipo de enfermedad desde una asistencia más humanizada, y que en muchas situaciones que pueda considerarse que hay una pérdida y no se pueda hacer nada, al menos durante el período que sea posible mejorar en calidad de vida favoreciendo su desarrollo integral.

"El que no entienda que una persona ingresada en un hospital tiene unas necesidades de atención que van más allá de los médico-físico; que un niño en el hospital tiene que seguir con las actividades que le son propias como estudiar, jugar, hablar, reírse, estar con otros niños; el que no entienda que un niño con pronóstico fatal tiene derecho a seguir aprendiendo, interesándose por las cosas, realizando actividades, jugando; el que no entienda que esos padres, con un hijo enfermo crónico, tienen necesidad de orientación, …es que sencillamente tiene un problema personal y una concepción errónea o parcial de lo que es la vida"**.** (Lizasoáin, 2007)

Independientemente de la intervención sanitaria es necesaria, una atención a ese niño a causa de las secuelas que deja la propia enfermedad o de los cambios anímicos que hayan podido tener lugar en el transcurso de la misma o por la propia naturaleza psicosomática que encierra (Grau Rubio y Ortiz González, 2001). Así, en primer lugar, el docente ha de tener en cuenta que el niño o niña que ha estado hospitalizado cuando vuelve a su entorno natural incluye una serie de vivencias y un enriquecimiento personal debido a la experiencia de la enfermedad; en diversas ocasiones, "maduran demasiado rápido" o manifiestan ciertas dificultades a la hora de entender, aceptar y compartir su enfermedad. Por ejemplo, no es lo mismo estar ingresado por una otitis que por cáncer, y por ello es necesario darle la oportunidad de reflexionar sobre ese período, la posibilidad de expresar sus emociones, la ocasión de comunicarse, el establecimiento de lazos…Por tanto, como docente ha de realizar una serie de adaptaciones que superan el currículo general para potenciar, educar o canalizar dichos valores de su personalidad. En segundo lugar, cuando finaliza ese período de hospitalización puede darse como comentamos el caso de alumnado que sigue la hospitalización en casa, y por tanto requiere de esa atención domiciliaria, o directamente se incorpora a su centro educativo de referencia. En dicho caso, también requiere de una actividad dinamizadora, comunicativa, conectiva que favorezca ese tránsito y una reintegración adecuada.

Referencias bibliográficas.

Cabezas Gallardo, A. (2008). Las aulas hospitalarias. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, Granada,* 13 https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/ALBA_CABEZAS_1.pdf

Fröhlich, A. (1993) *Basale Stimulation*. Luzern, Lausanne: Edition SZH/SPC.

Gurdían-Fernández, A. (2007): "El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa", Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CEECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección IDER, PrintCenter, San José, Costa Rica

Grau Rubio,C. y Ortiz González, C. (2001) *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educacion inclusiva*. Aljibe.

Grau, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Archidona: Aljibe.

Ibañez Martínez, A. (2015). "La importancia de una mentalidad resiliente en el adolescente". Disponible en: http://arazazu5.blogspot.com.es/2012/11/la-importancia-de-una-mentalidad.html

Latorre, M.J., y Blanco, F.J. (2010). Función profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales. *Educación XXI, 13 (2),* 95-116.

Lizasoáin, O. (2007). *Hacia un modo conjunto de entender la pedagogía hospitalaria.* Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria en Venezuela "La educación: prioridad de vida".

Palomo Blanco, P. (1995) *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Pirámide, citado en Grau Rubio,C. y Ortiz González, C. (2001) La pedagogía hospitalaria en el marco de una educacion inclusiva. Aljibe.

Thiollent, M. (1985). *Metodología da Pesquisa- Ação*. San Pablo: Editora Cortez.

Torralba, F. Antropología del Cuidar, MAPFRE, Madrid 2005-110 en Pia Cardone de Bove (2016) ¿Para qué educar a quien va a morir? EDHOSPI. *Revista Divulgativa sobre educación hospitalaria 4*, 21-36

Depresión e ira: una relación educativa.

Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz. Instituto Tecnológico de Sonora (México).

Carmen Gloria Burgos Videla. Universidad de Atacama (Chile).

1. Antecedentes.

La ira es una emoción que es caracterizada por una elevada activación psicofisiológica y una expresión facial distintiva, acompañada de sentimientos particulares que generalmente van desde una leve irritación o enfado, hasta rabia o furia; esta se percibe, por ejemplo, cuando se considera que se ha recibido un trato injusto o alguien o algo interfiere en alcanzar una meta establecida, impide satisfacer una necesidad, etcétera. Causado por segundas o terceras personas. Como todas las emociones, la ira puede asimilarse como un estado o un rasgo. La ira como rasgo (ira-rasgo) se entiende como la tendencia a experimentar estados o episodios de ira con mayor frecuencia o fuerza, así como frente a una categorización más amplia de situaciones o escenarios y por un mayor lapso de tiempo. En los últimos años, la ira ha sido un tema de interés en distintas áreas de la psicología, por ejemplo: psicología clínica, psicología de la salud, psicología social. Por distintos motivos, siendo el primero de ellos que según los sistemas de clasificación diagnostica más frecuentados como por ejemplo en el DSM-V, la ira intensa, dificultades para controlar la ira, los ataques de ira y la facilidad para sentir o reaccionar con ira (irritabilidad) (Magán, Sanz y García, 2011).

El mismo autor menciona que, muchos especialistas consideran la ira como un problema psicológico primario, es decir, que la presencia de la ira forma parte de un problema psicológico clínicamente relevante en función de parámetros excesivos de frecuencia, intensidad y duración y de un nivel considerable de interferencia en la vida cotidiana y funcionamiento de la persona en sus diferentes aspectos, es decir, la ira en una manera descontrolada puede llegar a ser un factor negativo para el desarrollo de la persona en sus diferentes escenarios (laboral, social, académico). Un aspecto bastante relevante de la ira es su condición de antecesor de las conductas agresivas, las cuales se relacionan con problemas psicosociales muy relevantes en la actualidad como la violencia de género, acoso laboral, abuso de sustancias y, en general, con problemas interpersonales, ya sean académicos, profesionales, sociales o legales.

Por otro lado, la depresión es considerada como una reacción emocional que se presenta ante situaciones o recreaciones de las mismas, que son percibidas por la persona como una pérdida o una adaptación incorrecta. Esta reacción se manifiesta mediante aspectos cognitivos que se caracterizan principalmente por un estado no placentero de apatía, anhedonia, disminución o pérdida del apetito, fatiga, disminución del deseo sexual, etcétera.; y aspectos motores como inhibición motora, agitación, enlentecimiento, llanto, disminución de actividades cotidianas ocio, cuidado de la imagen personal, etcétera (Magán, Sanz y García, 2011).

Siendo estas (ira y depresión) patologías del área psicológica, existe la posibilidad de que a consecuencia de su padecimiento traigan consigo comorbilidad o que puedan llegar a tener una repercusión negativa en padecimientos previos de la persona. Se ha comprobado que la

ira, así como la depresión, ambas son un criterio psicológico que representa un riesgo para la salud, ya que están implicadas en el desarrollo y mantenimiento de enfermedades prevalentes e importantes hoy en día como lo son los padecimientos cardiovasculares, la hipertensión arterial y el cáncer, por mencionar algunos. Como un ejemplo claro se presentan los pacientes que padecen Parkinson. Estos pacientes pueden llegar a sentirse cansados o manifestar malestar general, pueden perder conciencia de palabras o pensamiento o pueden sentirse irritables y deprimidos sin razón aparente; todo esto en el periodo inicial de la enfermedad, después de esto vienen más síntomas. Es importante mencionar que la depresión es pacientes con Parkinson tiene una prevalencia importante (Macías, 2006).

1.1. Planteamiento del problema.

En el caso de los jóvenes que presentan depresión, los amigos y familiares pueden tener buenas intenciones al decirle a alguien con depresión que se le pasará o que sea una persona positiva. Pero lo que realmente se debe de comprender en estas situaciones es que la depresión no es una señal de debilidad o algún defecto de carácter. La mayoría de las personas con depresión necesitan tratamiento para mejorar y tener un bienestar. (Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH), 2018).

Cuando se menciona la palabra "depresión", es bastante común que esta se asocie con conceptos como tristeza o desesperanza, lo cual es correcto hasta cierto punto. Sin embargo, la depresión se manifiesta de diversas maneras como la falta de deseo sexual, pérdida de interés por actividades que antes resultaban emocionantes e incluso es manifestada por medio de la ira, y debido a esto en varias ocasiones no se identifica como tal. Una vez mencionado esto es importante saber que si se cree que un compañero podría tener depresión no se deben de ignorar los comentarios sobre muerte o suicidio, incluso si estos parecen ser una broma. (Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH), 2018).

La ira es definida como una emoción acelerada que rara vez se puede percibir o experimentar de manera agradable, comúnmente trae consigo sentimientos de frustración, pérdida o disminución del autocontrol, y suele acompañarse de pensamientos irracionales, los cuales orillan a la persona a perder el control a diferencia de cuando solamente se está experimentando el enfado (Mejicanos, 2016).

La ira puede ser una reacción natural ante ciertas circunstancias, pero cuando se intensifica y se hace frecuente apunta a complicaciones más graves que deben ser tratados. Los problemas de ira pueden traer enfermedades tanto a nivel físico como mental, por lo tanto, se debe acudir con un profesional para buscar un tratamiento efectivo (Victoria, 2021). Por lo mencionado anteriormente, el objetivo de la presente investigación es:

Conocer el nivel de ira y de depresión en una muestra de estudiantes universitarios y si existe relación entre estas dos variables que pudieran influir en el comportamiento del alumno.

1.2. Objetivo general

Conocer si existe relación entre la ira y la depresión en una muestra de estudiantes universitarios a través de dos instrumentos de medición para aportar resultados de los cuales se generen conocimiento y se puedan desarrollar estrategias que ayuden al alumno.

2. Revisión de literatura

2.1 ¿Qué es la depresión?

La depresión es un trastorno mental de alta frecuencia, el cual se caracteriza por la presencia de síntomas como tristeza, perdida de interés o placer, sentimientos de culpa o baja autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración. La depresión puede llegar a hacerse crónica o recurrente y dificultar las actividades cotidianas (trabajo, escuela, etcétera.) y la capacidad para afrontarlas. En la forma más grave en la cual se presenta, puede conducir al suicidio (Organización Mundial de la Salud, 2017).

2.2 ¿Qué factores provocan la depresión?

La depresión es provocada por una combinación de factores como lo son la genética, factores biológicos, psicológicos y ambientales. Las personas con antecedentes familiares de depresión, así como las que sufren enfermedades severas (enfermedades cardiacas, cáncer), corren un mayor riesgo de depresión. De la misma manera, los cambios significativos en la vida, el trauma y el estrés también pueden desencadenar un episodio depresivo, aunque estos también pueden generarse aun sin la presencia de algún factor externo (Asociación Americana de Psicología (APA), 2017).

2.3 Síntomas de depresión

No todas las personas depresivas manifiestan todos los síntomas. Algunas personas manifiestan solo algunos, mientras que otras pueden manifestar muchos. Es requerido que existan varios síntomas persistentes además del estado de ánimo bajo para poder realizar un diagnóstico de depresión mayor, sin embargo, las personas con solo algunos síntomas, pero angustiantes, pueden ser beneficiarios del tratamiento para su depresión. La gravedad y frecuencia de los síntomas y su duración variará en cada individuo y su padecimiento en particular (Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH), 2018).

2.4 Tratamiento psicoterapéutico para tratar depresión

En los casos más leves, se puede tratar sin necesidad de medicación, pero cando tiene carácter moderado o grave puede necesitarse de medicamentos y psicoterapia impartida por un profesional. Sin embargo, aun cuando la medicación es una alternativa, esta se evita lo más que sea posible para evitar la farmacodependencia (Organización Mundial de la Salud, 2017).

Según las estimaciones más recientes, más de 300 millones de personas viven con depresión, un incremento del 18% entre 2005 y 2015. La falta de apoyo a las personas con padecimientos mentales, junto con el miedo al prejuicio, impiden que muchas personas accedan al tratamiento que necesitan para llevar una vida saludable y productiva (Organización Mundial de la Salud, 2017).

2.5 Tratamiento farmacológico para tratar depresión

Como se menciona, no todos los casos de pacientes deprimidos requieren de la intervención farmacológica. Es aquí donde es importante diferenciar la depresión clínica de la tristeza o angustia, las cuales forman parte de la vida humana. Cuando las manifestaciones son más graves, el riesgo de suicidio es alto o se manifiesta la aparición de trastornos psicopatológicos, es altamente recomendado internar al paciente. La estrategia que ha aportado resultados óptimos es la combinación de la psicoterapia con el tratamiento farmacológico (García y Rosete, 2002).

Es conveniente empezar con la dosis efectiva mínima y a partir de esto ajustar según sea necesario a la respuesta terapéutica. Los primeros efectos positivos tardan en manifestarse

entre 1 y 4 semanas, esto debe ser advertido al paciente. Es importante resaltar que el tratamiento a base de fármacos debe ser mantenido entre 4 y 6 meses debido a que la suspensión prematura del mismo produce una recaída rápida de los síntomas (García y Rosete, 2002).

Si la respuesta a los fármacos resulta satisfactoria y han transcurrido por lo menos 4 meses de tratamiento, es viable suspenderlo de manera gradual, es decir, disminuir el 25% de la dosis por semana, esto para evitar ek síndrome de retirada que por lo general se resuelve en 24 horas al reanudarse el tratamiento. Sin embargo, en caso de la reaparición de los síntomas, es necesario retomar las dosis efectivas e intentar un nuevo esquema de suspensión en unos meses (García y Rosete, 2002).

2.6 Estadísticas de suicidios con antecedente de depresión en Sonora

En el estado de sonora, en el transcurso de los meses enero-agosto del año 2020 se registraron 180 casos de suicidio en personas que padecieron una depresión mayor o ansiedad. De estos 180 casos por cada mujer se presentan cuatro casos de hombres en los municipios de Hermosillo, Cajeme, Nogales, San Luis Rio Colorado y Guaymas; siendo la capital con mayor número de suicidios debido a la cantidad de habitantes (López y Bahena, 2020).

2.7 ¿Qué es la ira?

La ira es un estado emocional que varía en intensidad. Va desde una irritación leve hasta una furia intensa. Como otras emociones, está acompañada de alteraciones o cambios psicológicos y biológicos. Cuando las personas se enojan su frecuencia cardiaca aumenta, así como también su presión arterial y esto mismo sucede con su nivel hormonal (energía, adrenalina y noradrenalina) (Asociación Americana de Psicología (APA), 2010).

2.8 ¿Qué factores provocan el enojo?

El enojo puede ser provocado por factores externos o internos. Una persona puede enojarse con otra persona en específico o por algún acontecimiento ocurrido, o su enojo puede ser provocado por preocupación debido a sus problemas personales. Los recuerdos de hechos traumáticos o endurecedores también pueden desencadenar sentimientos de enojo (Asociación Americana de Psicología (APA), 2010).

Entre los factores que pueden provocar la ira se encuentran: frustración, aislamiento, ofensas, amenazas, injusticia, temor o reacciones aprendidas; como cualquier reacción, la ira se puede aprender ya sea que se haya observado en los padres, hermano, amigos o incluso en personas que se encuentran alrededor, así como también se aprende a controlarse a sí mismo (Mejicanos, 2016).

2.9 ¿Cómo se manifiesta el enojo?

La manera natural e instintiva de expresar el enojo es responder de una manera agresiva. El enojo es una respuesta natural que es adaptativa a las amenazas, e inspira sentimientos intensos (con frecuencia agresivos) y conductas que permiten luchar y defenderse cuando se presenta un sentimiento de ataque. Por lo tanto, para sobrevivir es necesario un determinado grado de enojo (Asociación Americana de Psicología (APA), 2010).

Expresar los sentimientos de enojo de una manera firme pero sin agresividad es la manera más sana de expresarlo. Para poder realizar esto, se debe aprender como dejar claro cuáles son las necesidades y como realizarlas sin perjudicar a segundas o terceras personas. Ser firme no significa ser prepotente, significa respetar y respetarse a sí mismo. Es recomendable tratar de descubrir que es lo que desencadena la ira y posteriormente desarrollar estrategias para evitar que esos factores provoquen que pierda el control. (Asociación Americana de Psicología (APA),

2010). Es importante mencionar que la prevalencia de la ira esta entre el 1.4% y el 7%, esta se presenta con mayor frecuencia en la adolescencia y con más repercusiones notorias en hombres que en mujeres (Zapeta y Palacio, 2015).

2.10 Tratamiento psicoterapéutico para tratar la ira

Cuando se presenta una preocupación por que la ira esta fuera de control, es decir, está afectando sus relaciones interpersonales, laborales, académicas, etcétera. Puede considerarse la asesoría para aprender a manejarla. Un psicólogo u otro profesional de la salud mental autorizado puede trabajar con la persona en el desarrollo de técnicas para modificar su pensamiento y conducta (Asociación Americana de Psicología (APA), 2010).

2.11 Tratamiento farmacológico para tratar la ira

El tratamiento farmacológico busca lograr un equilibrio en los niveles de serotonina, así como regular el estado de ánimo mediante el uso de estabilizadores, que son utilizado para prevenir la aparición de episodios de manía y/o depresión; además de antipsicóticos, los cuales son drogas psicotrópicas que disminuyen síntomas psicóticos (delirios, conducta desorganizada, alucinaciones, etcétera) (De la Serna, 2020).

2.12 Modelo cognitivo conductual en la intervención para depresión e ira

Albert Ellis, Aarón Beck y Donald Meichenbaum, son tres de los principales autores del Modelo cognitivo-conductual (MCC), sin embargo, existen otros autores que se han encargado de perfeccionarlo y convertirlo en uno de los principales enfoques de la psicología alrededor del mundo (Ramírez y Rodríguez, 2012). El modelo cognitivo conductual reúne conocimientos de la teoría del aprendizaje con el procesamiento de información, y trata de explicar cómo se aprenden ciertas conductas en las etapas de la infancia y la adolescencia. Cabe mencionar que la manera en que cada persona procesa la información es fundamental para comprender su forma de comportarse y para proporcionar el tratamiento de acuerdo a sus características y necesidades en particular (Universidad Internacional de Valencia, 2018). La terapia cognitivo conductual (TCC) se ha convertido en una de las herramientas por excelencia para el tratamiento no farmacológico de la depresión. El modelo cognitivo que predomina es el planteado por Beck y este se compone de tres elementos: A) triadas cognitivas: patrones de ideas y actitudes negativas de sí mismo, del mundo y del futuro. B) esquemas negativos: patrones de pensamientos estables y duraderos que representan las generalizaciones de una persona acera de experiencias del pasado, y de esta manera juzga el presente y el futuro. C) distorsiones cognitivas: abstracción selectiva, magnificación o minimización y pensamientos opuestos (Puerta y Padilla, 2011).

En cuanto a la ira, en términos conductuales se pueden distinguir dos factores: la ira como respuesta emocional a ciertos estímulos, y los comportamientos agresivos en cuanto a conductas intencionales o probablemente controladas por sus consecuencias. En el caso de la ira, la activación fisiológica y la percepción subjetiva de enojo preparan al individuo para la situación que se aproxime, es por esto que el comportamiento agresivo resulta más probable (Chertok, 2009). El aprendizaje cognitivo se encarga de la evaluación e interpretación de los factores desencadenantes. Este modelo hace referencia a la visión global que se tiene de las demás personas, es decir, si se percibe a los demás como hostiles, amigables, protectores, etcétera. Se trata de concepciones amplias y absolutas de uno mismo y de las personas de los alrededores (Chertok, 2009).

2.13 Relación entre ira y depresión

Es poco probable que se relacione depresión con ira o que se encuentre el vínculo entre ellos, pero la realidad es que van de la mano. Ira y depresión son expresiones de frustración, malestar

y molestia frente a la realidad. Representan la tramitación fallida de un malestar interno. Alguien que se mantiene enojado, probablemente está deprimido y viceversa (Sánchez, 2018). La ira es una emoción que se presenta con frecuencia y potencialmente destructiva aunada a una considerable importancia en el ámbito social y de salud pública. La circunstancia que contribuyen a la manifestación de ira, irritabilidad y/o hostilidad en la depresión se conocen desde hace algunos años, pero la prevalencia, la importancia para el tratamiento, el pronóstico y los mecanismos implicados son un área poco estudiada aún. Recientemente se ha expuesto a los episodios de ira como una manera específica de relación ira-depresión (Painuly, Sharan y Matto, 2005).

En estudios anteriormente realizados, se han obtenido resultados contradictorios entre estas dos variables (ira y depresión). Sin embargo, es importante destacar que en los estudios en los cuales se obtuvieron resultados positivos, es decir, resultó existencia de relación a las variables, se estudió la depresión como una dimensión. En los estudios donde se obtuvo resultados contrarios se estudiaba la depresión en categorías y se esperaba menor sensibilidad para encontrar una relación (Painuly, Sharan y Matto, 2005).

3 Metodología

3.1 Tipo de estudio.

El enfoque de la investigación es cuantitativo y el diseño es no experimental, ya que no se manipulará ninguna variable. De tipo transversal porque se obtendrán los datos en un solo momento. Su alcance es correlacional para conocer la relación entre variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2 Participantes.

Se trabajó con 90 estudiantes universitarios seleccionados por conveniencia, siendo el único requisito ser estudiante universitario de la ciudad de Navojoa, los cuales participaron de manera voluntaria. Del total de 90 participantes, 65 son mujeres y 25 son hombres, todos en el rango de edad entre 18 y 25 años. Los participantes van desde el primer semestre hasta octavo. 73 de los participantes manifestaron ser solteros, 10 son casados, 6 de ellos viven en unión libre y solamente uno es divorciado.

3.3 Instrumento.

Se implementaron dos instrumentos: Inventario de Depresión De Beck (BDI) versión revisada. Este cuestionario evalúa la intensidad de depresión. Consta de 21 reactivos con 4 opciones de respuesta (0 a 3) ordenadas en función de la gravedad. La persona debe indicar la opción que mejor describe la manera en que se ha sentido en la última semana, incluido el día en curso con respecto a cada afirmación. Los criterios de gravedad de la depresión son los siguientes: ausencia (puntuación de 0 a 9); leve (puntuación de 10 a 15); moderada (de 16 a 23 puntos); grave (de 24 a 63 puntos) (Beltrán, Freyre y Hernández-Guzmán, 2012).

La versión española del STAXI-2 fue realizada por Miguel-Tobal, Casado, Cano Vindel y Spielberger y está constituido por 49 reactivos. El inventario está integrado por seis escalas: estado de ira, rasgo de ira, expresión interna de ira, expresión externa de ira. Tiene tres sub escalas para la escala de estado: sentimiento, expresión verbal y expresión física. Además, existen dos sub escalas para la escala de rasgo: Temperamento de ira y reacción de ira. Existe un índice de expresión de ira como medida total de la expresión de la ira. El sujeto debe seleccionar la alternativa de respuesta que mejor se ajuste a la manera en que cada cuestión presentada describa su comportamiento. Respecto a la interpretación de las escalas, existen baremos en función del sexo y la edad con que comparas las puntuaciones de los individuos.

Se considera que puntuaciones ente los percentiles 25 y 75 indican normalidad (Oliva y Calleja, 2010).

3.4 Procedimiento.

Los instrumentos anteriormente mencionados fueron vaciados en la aplicación Google Forms para su aplicación de manera virtual. Una vez listos los formatos se comenzó a contactar a los participantes para solicitar su cooperación y siendo esta aceptada se les proporcionó el link para poder ingresar a los cuestionarios y se les dieron indicaciones para su contestación, así como también se les hizo saber que toda la información recopilada era para uso meramente académico y de carácter confidencial, mismo motivo por el cual no se les pide ningún dato que pueda revelar su identidad. Una vez que manifestaban haber contestado los cuestionarios se les pedía pasar estos mismos a personas conocidas siempre y cuando fueran estudiantes universitarios de Navojoa para cumplir con los parámetros y con el requerimiento que se estableció al inicio de la investigación, y al mismo tiempo evitar datos perdidos

4 Resultados

Participaron en total 90 estudiantes, el 50% se encuentran en un rango de edad de 21 a 23 años, el 44.4% de 18 a 20 años y por último los de 24 a 26 años representan el 5.6% de la muestra; de El 71.1% de los estudiantes universitarios son mujeres y el 29.8% hombres. Respecto al estado civil, el 85.6% son solteros y el 14.4% se encuentran casados o están viviendo en unión libre. El 50% de los estudiantes están cursando su tercer año de estudios, el 20% el segundo año, un 15.6% se encuentra estudiando el cuarto año de la universidad y, por último, el 14.4% está en su primer año de universidad. El 32.2% de la población se encuentra estudiando psicología o alguna carrera del área de la educación, el 27.8% está inscrito en un programa del área de la salud como enfermería, nutrición, fisioterapia o ciencias químico biológicas y los estudiantes que están cursando alguna ingeniería como industrial y de sistemas, software o mecatrónica, representan otro 27.8%, por último, el 12.2% está cursando alguna carrera del área de ciencias administrativas como contabilidad o administración o criminología (ver tabla 1).

	(n= 90)
Edad	
18 a 20 años	44.4% (40)
21 a 23 años	50% (45)
24 a 26 años	5.6% (5)
Sexo	
Femenino	71.1% (64)
Masculino	29.8% (26)
Estado civil	
Soltero	85.6% (77)
Casado o unión libre	14.4% (13)
Año en el que se encuentra inscrito	
Primer año	14.4% (13)
Segundo año	20% (18)
Tercer año	50% (45)
Cuarto año	15.6% (14)
Carrera en la que se encuentra inscrito	
Psicología y educación	32.2% (29)
Ciencias de la salud	27.8% (25)
Ingenierías	27.8% (25)
Ciencias administrativas y criminología	12.2% (11)

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes

	(n=90)
Niveles mínimos de depresión	40% (36)
Niveles de depresión leve	25.6% (23)
Niveles moderados de depresión	15.6% (14)
Niveles graves de depresión	18.9% (17)

Tabla 2. Niveles de Depresión

Se analizaron los niveles de depresión en los estudiantes universitarios y se encontró que al 40% presenta niveles mínimos de depresión, el 25.6% niveles de depresión leve, niveles moderados de depresión el 15.6% y por último niveles graves de depresión se encontraron en el 18.9% de la población (ver tabla 2).

	Nivel mínimo de depresión	Nivel de depresión leve	Nivel moderado de depresión	Nivel grave de depresión
Edad				
18 a 20 años	32.5% (13)	25% (10)	17.5% (7)	25% (10)
21 a 23 años	42.2% (19)	26.7% (12)	15.6% (7)	15.6% (7)
24 a 26 años	80% (4)	20% (1)	0% (0)	0% (0)
Sexo				
Femenino	35.9% (23)	23.4% (15)	17.2% (11)	23.4% (15)
Masculino	50% (13)	30.8% (8)	11.5% (3)	7.7% (2)
Estado civil				
Soltero	33.8% (26)	28.6% (22)	18.2% (14)	19.5% (15)
Casado o unión libre	76.9% (10)	7.7% (1)	0% (0)	15.4% (2)
Año inscrito				
Primer año	53.8% (7)	23.1% (3)	7.7% (1)	15.4% (2)
Segundo año	33.3% (6)	27.8% (5)	5.6% (1)	33.3% (6)
Tercer año	35.6% (16)	24.4% (11)	20% (9)	20% (9)
Cuarto año	50% (7)	28.6% (4)	21.4% (3)	0% (0)
Carrera				
Psicología y educación	34.5% (10)	27.6% (8)	17.2% (5)	20.7% (6)
Ciencias de la salud	36% (9)	12% (3)	16% (4)	36% (9)
Ingenierías	52% (13)	32% (8)	8% (2)	8% (2)
Ciencias administrativas y criminología	36.4% (4)	36.4% (4)	27.3% (3)	0% (0)

Tabla 3. Análisis de los niveles de depresión según las variables sociodemográficas

En los universitarios más jóvenes de 18 a 20 años se encontraron mayores niveles graves de depresión (25%) a diferencia de los de 21 a 23 años (15.6%) y de 24 a 26 años en los que ninguna persona presentó estos niveles. La mayoría de los estudiantes universitarios de 24 a 26 años (80%) presentaron niveles mínimos de depresión. El 23.4% de las mujeres presentan niveles graves de depresión a diferencia de los hombres que son solamente el 7.7%, el 50% de los hombres y el 35.9% de las mujeres presentan niveles mínimos de depresión. El 18.2% de las personas solteras presentan niveles moderados de depresión y el 19.5% niveles graves de depresión, el 15.4% de las personas casadas o viviendo en unión libre presentan niveles graves de depresión. Obtuvieron niveles mínimos de depresión el 76.9% de las personas casadas o que viven en unión libre y el 33.8% de las personas solteras. Al realizar el análisis de depresión según el año de universidad que se encuentran cursando, la mayoría de los estudiantes de primer, segundo, tercero y cuarto año presentan niveles mínimos de depresión y aquellos que presentan niveles graves de depresión son los estudiantes de segundo año (33.3%), de tercer año (20%) y de primer año (15.4%). Por último, se realizaron los análisis de niveles de depresión según el programa de estudios que se encuentran cursando y se encontró que el 36% de los

estudiantes de medicina presentan niveles graves de depresión, así como el 20.7% de los estudiantes de psicología y un 8% de los estudiantes de ingenierías.

Adicional se realizaron análisis de correlación entre los niveles de depresión con el sexo, la edad, carrera, el estado civil y el semestre que están cursando, sin embargo, no se encontró correlación.

		Sexo	Edad	Carrera	Estado civil	Semestre	Niveles de depresión
Sexo	Pearson Correlation	1	-.078	.330**	-.122	-.009	-.171
	Sig. (2-tailed)		.463	.001	.250	.933	.107
	N	90	90	90	90	90	90
Edad	Pearson Correlation	-.078	1	.055	.164	.484**	-.117
	Sig. (2-tailed)	. 463		.606	.124	.000	.272
	N	90	90	90	90	90	90
Carrera	Pearson Correlation	.330**	.055	1	.012	.072	-.162
	Sig. (2-tailed)	.001	.606		.908	.501	.128
	N	90	90	90	90	90	90
Estado civil	Pearson Correlation	-.122	.164	.012	1	-.093	-.202
	Sig. (2-tailed)	.250	.124	.908		.384	.056
	N	90	90	90	90	90	90
Semestre	Pearson Correlation	-.009	.484**	.072	-.093	1	-.026
	Sig. (2-tailed)	.933	.000	.501	.384		.809
	N	90	90	90	90	90	90
Niveles depresión	Pearson Correlation	-.171	-.117	-.162	-.202	-.026	1
	Sig. (2-tailed)	.107	.272	.128	.056	.809	
	N	90	90	90	90	90	90

Tabla 4. Análisis de correlación de niveles de depresión con sexo, edad, carrera, estado civil y semestre.
***. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2-tailed).*

A continuación, se presentan los resultados del Inventario de Expresión de Ira Estado – Rasgo (STAXI-2). En la escala de ira estado y sus dos sub escalas el promedio mínimo a obtener es 1 y el máximo 4. A mayor puntuación, significa que, al momento de responder el cuestionario, los estudiantes presentaban mayores niveles de ira. La media obtenida por los estudiantes en la escala de ira estado fue de 1.50 y en la sub escala de deseos de expresar enojo 1.51 y en la de sentimiento de enojo 1.47. En la escala de ira rasgo, las puntuaciones son iguales a las de ira estado, a mayor puntuación, significa que la persona en su vida generalmente tiene altos niveles de ira, la media obtenida en la escala de ira rasgo que obtuvieron los universitarios en este estudio fue de 2.13, en la sub escala de temperamento iracundo fue de 1.95 y en la de reacción de enojo 2.18.

Por último, respecto a la escala de expresión y control y sus respectivas sub escalas, el promedio mínimo a obtener es 1 y el máximo 4, en este caso, a menor puntuación, significa que la persona tiene mayor control sobre todas aquellas situaciones cotidianas que pueden generarle tensión, frustración o enojo. La media obtenida en la escala de expresión y control fue de 2.48. En las sub escalas, las medias que obtuvieron fueron de 3.00 para control externo del enojo, en control interno del enojo 2.75, de 1.91 en expresión externa del enojo y por último de 2.31 en expresión interna del enojo.

Población	(n=90)
Ira estado	1.50 ± 0.60
Deseos de expresar enojo	1.51 ± 0.62
Sentimiento de enojo	1.47 ± 0.65
Ira rasgo	2.13 ± 0.67
Temperamento iracundo	1.95 ± 0.76
Reacción de enojo	2.18 ± 0.70
Expresión y control	2.48 ± 0.39
Control externo del enojo	3.00 ± 0.78
Control interno del enojo	2.75 ± 0.76
Expresión externa del enojo	1.91 ± 0.67
Expresión interna del enojo	2.31 ± 0.74

Tabla 5. Resultados del inventario de expresión de ira estado-rasgo

Se realizaron análisis de las escalas estado, rasgo y expresión y control según las variables sociodemográficas. En el análisis por edad, se encontró que en ira estado, los de 18 a 20 años presentaban mayor ira (1.58) al momento de responder el cuestionario y los de 24 a 26 años niveles menores (1.37). En cuanto a ira rasgo, fueron también los más jóvenes quienes obtuvieron la media más alta (2.31) y la media menor se encontró en los de 24 a 26 años (1.60). En cuanto a expresión y control los del grupo de 21 a 23 años obtuvieron una media mayor (2.51) lo que significa que este grupo tiene menor control sobre todas aquellas situaciones que pueden generar estrés o enojo, mientras que los de 24 a 26 obtuvieron una media menor (2.32).

Al hacer el análisis considerando el sexo, en ira estado y en ira rasgo, las mujeres obtuvieron medias más altas (1.51 y 2.18) lo que significa que son las mujeres quienes al momento de responder el cuestionario y generalmente en sus vidas, manejan niveles de ira más elevados. En cuanto a expresión y control, los hombres obtuvieron una media de 2.38, esto implica que es el sexo masculino quien tiene mayor control de sus emociones ante situaciones que cotidianas que pudieran resultas desagradables.

Al realizar el análisis según el estado civil, las personas casadas o que están viviendo en unión libre obtuvieron en comparación con las solteras, las medias más altas en ira estado (1.89) y en ira rasgo (2.26). En cuanto a expresión y control, obtuvieron la puntuación menor (2.42) las personas casadas, lo que significa que tienen mayor control interno y externo sobre el enojo.

Al analizar la ira estado e ira rasgo considerando el año que se encuentran cursando en la universidad los estudiantes, se observó que los estudiantes de segundo año presentan medias más altas en ira estado (1.81) e ira rasgo (2.51) en comparación con los de primer, tercer y cuarto año. Por último, en expresión y control aquellos que tienen mayor control sobre la expresión interna y externa del enojo son los estudiantes que están cursando el cuarto año de la universidad.

Finalmente, al analizar según la carrera que se encuentran cursando, los ingenieros son quienes al momento de responder el cuestionario presentaban niveles de ira estado más elevados (1.56) y los del área de ciencias de la salud obtuvieron la media más alta en ira rasgo (2.23). En cuanto expresión y control obtuvieron la media menor (2.32) los estudiantes de ingeniería.

	Ira–Estado	Ira-Rasgo	Expresión-control
18 a 20 años	1.58 ± 0.67	2.31 ± 0.71	2.47 ± 0.40
21 a 23 años	1.46 ± 0.57	2.06 ± 0.63	2.51 ± 0.39
24 a 26 años	1.37 ± 0.40	1.60 ± 0.29	2.32 ± 0.38
Sexo			
Femenino	1.51 ± 0.56	2.18 ± 0.65	2.52 ± 0.39
Masculino	1.48 ± 0.71	2.02 ± 0.72	2.38 ± 0.37
Estado civil			
Soltero	1.43 ± 0.54	2.11 ± 0.68	2.49 ± 0.39
Casado o unión libre	1.89 ± 0.8	2.26 ± 0.60	2.42 ± 0.38
Año de inscrito			
Primer año	1.30 ± 0.47	2.14 ± 0.73	2.45 ± 0.37
Segundo año	1.81 ± 0.78	2.51 ± 0.65	2.51 ± 0.41
Tercer año	1.47 ± 0.58	2.11 ± 0.66	2.55 ± 0.36
Cuarto año	1.40 ± 0.39	1.71 ± 0.38	2.27 ± 0.44
Carrera inscrito (a)			
Psicología y educación	1.42 ± 0.57	2.21 ± 0.70	2.56 ± 0.42
Ciencias de la salud	1.52 ± 0.53	2.23 ± 0.58	2.55 ± 0.30
Ingenierías	1.56 ± 0.71	2.02 ± 0.54	2.32 ± 0.41
administrativas y criminología	1.53 ± 1.97	1.97 ± 0.99	2.50 ± 0.36

Tabla 6. Análisis de las escalas estado, rasgo, expresión y control según las variables sociodemográficas

Se realizaron análisis de correlación entre la ira estado, ira rasgo y expresión y control con las variables de sexo, edad, carrera, estado civil y semestre, pero no se encontró correlación.

		Sexo	Edad	Carrera	Estado Civil	Semestre	Ira estado	Ira rasgo	Expresión y control
Sexo	Pearson Correlation	1	-.078	.330**	-.122	-.009	-.019	-.108	-.172
	Sig. (2-tailed)		.463	.001	.250	.933	.859	.310	.104
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Edad	Pearson Correlation	-.078	1	.055	.164	.484**	.068	-.158	-.032
	Sig. (2-tailed)	.463		.606	.124	.000	.526	.137	.765
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Carrera	Pearson Correlation	.330**	.055	1	.012	.072	.082	-.144	-.161
	Sig. (2-tailed)	.001	.606		.908	.501	.444	.177	.129
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Estado Civil	Pearson Correlation	-.122	.164	.012	1	-.093	.264*	.077	-.061
	Sig. (2-tailed)	.250	.124	.908		.384	.012	.473	.571
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Semestre	Pearson Correlation	-.009	.484**	.072	-.093	1	-.037	-.238*	-.079
	Sig. (2-tailed)	.933	.000	.501	.384		.732	.024	.460
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Ira estado	Pearson Correlation	-.019	.068	.082	.264*	-.037	1	.536**	.203
	Sig. (2-tailed)	.859	.526	.444	.012	.732		.000	.056
	N	90	90	90	90	90	90	90	90

Ira rasgo	Pearson Correlation	-.108	-.158	-.144	.077	-.238*	.536**	1	.424**
	Sig. (2-tailed)	.310	.137	.177	.473	.024	.000		.000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Expresión control	Pearson Correlation	-.172	-.032	-.161	-.061	-.079	.203	.424**	1
	Sig. (2-tailed)	.104	.765	.129	.571	.460	.056	.000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90

Tabla 7. Análisis de correlación de ira estado, ira rasgo y expresión y control con sexo, edad, carrera, estado civil y semestre
***. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2-colas).*
**. La correlación es significativa al nivel 0.05 (2-tailed).*

Se realizaron análisis de correlación entre la ira estado, ira rasgo y expresión y control con depresión.

		Ira estado	Ira rasgo	Expresión control	yDepresión
Ira estado	Pearson Correlation	1	.536**	.203	.072
	Sig. (2-tailed)		.000	.056	.499
	N	90	90	90	90
Ira rasgo	Pearson Correlation	.536**	1	.424**	.051
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.632
	N	90	90	90	90
Expresión y control	Pearson Correlation	.203	.424**	1	.045
	Sig. (2-tailed)	.056	.000		.672
	N	90	90	90	90
Depresión	Pearson Correlation	.072	.051	.045	1
	Sig. (2-tailed)	.499	.632	.672	
	N	90	90	90	90

Tabla 8. Análisis de correlación de ira estado, ira rasgo y expresión y control con depresión
***. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2-colas).*

5 Discusión

Al analizar los resultados enfocados a los niveles de ira, se encontró que son las mujeres quienes obtuvieron puntuaciones más altas en general, es decir, en las tres escalas manejadas (ira-estado, ira-rasgo y expresión y control). Lo anterior podría ser un foco de atención en esta muestra en la cual se está reportando un alto nivel de ira. Resultados similares se reportan por Oliva, Hernández y calleja (2010); en su estudio realizado por dichos autores para la validación del STAXI-2 en México, obtuvieron como resultado que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en las subescalas: sentimiento de ira, temperamento iracundo y control interno de la ira.

En cuanto a los niveles de depresión en esta muestra, se obtuvo que el 60% se encuentra en niveles de leves a graves, a comparación de los resultados obtenidos por Palmer, Palmer, Medina y López (2021) en un estudio realizado específicamente a estudiantes de medicina de una universidad privada de México, en el cual se obtuvo como resultado que solo el 17.0% de la población estudiada presentó depresión en nivel leve durante el confinamiento por COVID-19. Es probable que esto se deba a que la recolección de datos de la presente investigación se llevó a cabo en la primera mitad del año 2020, cuando los estudiantes se encontraban en proceso de transición y adaptación al nuevo modelo educativo a distancia, lo cual desencadenó sentimientos de desesperación e impotencia que fueron evolucionando hasta llegar a una depresión leve, moderada o grave. En cambio, la investigación realizada por

Medina y López (2021) se llevó a cabo cuando los estudiantes estaban más asociados al modelo educativo y más estable en cuanto a sus emociones.

Por último, respecto a si hubo o no relación entre la ira y la depresión en una muestra de estudiantes universitarios, los resultados no arrojaron diferencia significativa entre estas dos variables. Por lo tanto, en esta población no se pudo comprobar la correlación. Una de las suposiciones puede ser que los instrumentos utilizados no son adecuados para el cumplimiento del objetivo general del presente estudio. Cabe mencionar que en investigaciones previas se habían evaluado estudiantes de educación básica o media superior con estos mismos instrumentos obteniendo el mismo resultado. Por otro lado, un estudio realizado por Painuly, Sharan y Matto (2005), se encontró que los ataques de ira eran prevalentes en pacientes con depresión a comparación con los sujetos que no la padecen. En este mismo estudio se menciona que se ha sugerido que los ataques de ira son indicadores para un episodio bipolar depresivo en adultos. Sin embargo, se reporta que los ataques de ira también se presentaban en pacientes unipolares y ninguno en pacientes bipolares depresivos.

En estudios biológicos realizados también por Painuly, Sharan y Matto (2005), sugiere que los pacientes diagnosticados con depresión mayor y que presentan ataques de ira, pueden tener una desregulación severa en sus niveles de serotonina, a comparación de aquellos que no han presentado dichos ataques. Esta información es relevante debido a que por medio de instrumentos psicométricos no se ha logrado demostrar la existencia de relación entre las variables estudiadas, pero por medio de trabajos neurológicos si se han encontrado diferencias de las variables anteriormente mencionadas, la cual representa un avance y aportación significativa en el tema.

5.1 Conclusiones

La ira es una dimensión de las emociones que tiene que ser explorada casi por completo debido a que se toma en cuenta como criterio para el diagnóstico de ciertos trastornos, sin embargo, no es investiga de forma individual y a consecuencia de esto la información existente es poca y deficiente en su mayoría.

Al contrario de la ira, la depresión es un tema bastante estudiado del cual existe información de calidad, no solo de manera individual, sino también vinculada a otras variables; esto no significa que se debe dejar de lado ya que constantemente surgen nuevos descubrimientos que enriquecen investigaciones previas y posteriores y logran avances para el estudio y tratamiento de la misma.

El estudio de estas dos variables puede causar un gran impacto en el campo de la psicología y ciencias afines. Es sabido que es posible que se manifieste una a través de la otra, es decir, canalizar la ira por medio de la depresión o viceversa; sin embargo, esto no ha podido demostrarse probablemente por la falta de información y a consecuencia de esto no se han diseñado planes de intervención e instrumentos adecuados para su detección.

Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Psicología (APA). (2010). Como Controlar el enojo antes de que lo controle a usted. Obtenido de https://www.apa.org/centrodeapoyo/enojo

Asociación Americana de Psicología (APA). (2017). Superando la depresión. Obtenido de https://www.apa.org/centrodeapoyo/trastornos-depresivos#

Beltrán, M. D., Freyre, M. A., & Hernández-Guzmán, L. (2013). El Inventario de Depresión de Beck: Su validez en población adolescente. Terapia psicológica, 5-13.

Chertok, A. (2009). Desarrollo y Tratamiento de los Comportamientos Agresivos: Enfoque cognitivo - conductual. Uruguay: Sociedad de Psiquiatría de Uruguay.

De la Serna, J. M. (22 de junio de 2020). webconsultas. Obtenido de Trastorno explosivo intermitente.:https://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/trastornos-mentales/tratamiento-del-trastorno-explosivo-intermitente-14132#book_content

Díaz, M., Amato, R., Chávez, j., Ramirez, M., Rangel, S., Rivera, L., & López, J. (2013). Depresión y ansiedad en embarazadas. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 25-30.

García Navia, J., & Rosete Gamboa, E. (2002). Tratamiento farmacológico de la depresión Mayor. Revista cubana de medicina general integral, 213-219.

García-Batista, Z. E., Guerra-Peña, K., Cano-Vindel, A., Herrera-Martínez, S. X., Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2020). depresión, ansiedad e ira en adultos que sufrieron ataque al miocardio: un estudio de caso- control. Revista de psicología, 223-242.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw Hill education.

Instituto Nacional de Salúd Mental (NIMH). (Febrero de 2018). depression. Obtenido de https://www.nimh.nih.gov/health/topics/depression/index.shtml

López, M. J., & Bahena, R. (10 de septiembre de 2020). El sol de Hermosillo. Obtenido de https://www.elsoldehermosillo.com.mx/local/suicidio-mundial-prevencion-del-suicidio-sonora-depresion-ansiedad-salud-mental-jovenes-estudiantes-5739497.html

Macías Macías, Y. (2006). Ansiedad, ira y tristeza- depresión en la enfermedad de parkinson. Madrid: Universidad complutense de Madrid.

Magán Uceda, I., Sanz Fernández, J., & García Vera, M. P. (2011). Pensamientos negativos de ira-hostilidad e ira rasgo. Revista de Psicología y psicopedagogía , 193-214.

Mejicanos Solis, D. D. (2016). Reestructuración cognitiva y control de la ira. Guatemala : Universidad Rafael Landívar.

Moral de la Rubia, J., & Segovia Sánchez, M. P. (2015). Discriminación en el trabajo y el vecindario hacia mujeres que viven con VIH y su relación con la depresión y la ira. CIENCIA ergo-sum, 204-2010.

Muñoz Villena, A. d., González Hernández, J., & Olmedilla Zafra, A. (2016). Perfeccionismo percibido y expresión de la ira en deportistas varones adolescentes: influencia sobre el autoestima. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 30-39.

Oliva Mendoza, F. J., & Calleja Bello, N. (2010). MEDICIÓN DE LA IRA EN EL DEPORTE DE COMBATE: VALIDACIÓN DEL STAXI-2 EN DEPORTISTAS MEXICANOS. Universidad Nacional Autónoma de México, 51-60.

Oliva Mendoza, F. J., Hernández Pozo, M. d., & Calleja Bello, N. (2010). Validación de la versión mexicana del inventario de expresión de ira estado-rasgo STAXI-2. ACTA colombiana de psicología, 107-117.

Painuly, N., Sharan, P., & Matto, S. K. (2005). Relación de la ira y los ataques de ira con la depresión. Revista de Toxicomanías , 11-18.

Palmer, L. Y., Palmer Morales, S., Medina Ramírez, M. R., & López Palmer, D. A. (2021). Prevalencia de depresión durante la COVID-19 en estudiantes de medicina de una universidad privada mexicana. MEDISAN, 637-646.

Puerta Polo, J. V., & Padilla Díaz, D. E. (2011). Terapia cognitiva - conductual (TCC) como tratamiento para la depresion: una revisión del estado del arte. Duazary, 251-257.

Ramírez Treviño, J., & Rodríguez Alcalá, J. C. (2012). El proceso en psicoterapia combinando dos modelos: centrado en soluciones y cognitivo conductual. Nuevo León: Universidad Autonoma de Nuevo León.

Rueda Laffond, B., & Valls Lázaro, E. (2010). La influencia de la ira y la depresión como posibles factores de riesgo en la adaptación a la enfermedad cardiovascular. Análisis y modificación de la conducta, 81-104.

Salúd, O. M. (2017). Organización Mundial de la Salúd. Obtenido de World Health Organization : https://www.who.int/topics/depression/es/

Sánchez, E. (5 de noviembre de 2018). La mente es maravillosa. Obtenido de Ira y depresión, ¿cómo se relacionan?: https://lamenteesmaravillosa.com/ira-y-depresion-como-se-relacionan/

Santandreu, M., & Ferrer, V. (2014). Análisis de la emotividad negativa en mujeres víctimas de violencia de pareja: la culpa y la ira. Revista de psicopatología y psicología clínica, 129-140.

Teva, I., Bermudez, M., Hernández-Quero, J., & Buela-Casal, G. (2005). Evaluación de la depresión, ansiedad e ira en pacientes con VIH/SIDA. Salud Mental, 40-49.

Universidad Internacional de Valencia. (17 de agosto de 2018). Universida Internacional de Valencia. Obtenido de ¿En qué consiste el modelo cogitivo conductual?: https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/en-que-consiste-el-modelo-cognitivo-conductual#:~:text=El%20modelo%20cognitivo%20conductual%20une,la%20infancia%20y%20la%20adolescencia.

Vanega-Romero, S., Sosa-Correa, M., & Castillo-Ayuso, R. (2018). Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos. Revista de psicología clínica con niños y adolescentes, 49-54.

Zapata, J. P., & Palacio, J. D. (2016). Trastorno explosivo intermitente: un diagnóstico controversial. Revista colombiana de psiquiatría, 214-223.

Aprendizaje basado en proyectos sobre cuentos en primer ciclo de Educación Infantil.

María Jesús García Hernández. Universidad de Almería (España).

Thania María Díaz Vargas. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

La innovación educativa podría definirse como una serie de procesos cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa, a la vez que se desarrollan y experimentan metodologías, actualizando los programas educativos sobre el aprendizaje y aprendizajes (González-Monteagudo, 2020).

Para mejorar la calidad educativa de una escuela infantil de 0-3 años, durante el curso 2021/2022 se pone en marcha un proyecto piloto de aprendizaje por proyectos por parte del profesorado. Se trata de un centro de ámbito rural, cuya agrupación es multinivel, todos los niños y niñas de 0-3 años conforman una única unidad. El centro cuenta con dos maestras, una es tutora de 0 y 1 año y la otra es tutora de 2 años. Las características de la realidad que se vive en este centro permiten un alto grado de cooperación y coordinación entre docentes.

Cobo (2019) menciona que el aprendizaje basado en proyectos es aprender haciendo. Añade que este proceso se basa en los intereses del alumnado y se rediseña la enseñanza-aprendizaje competencialmente para mejorar la implicación, la motivación, la acción y el clima de convivencia del alumnado en el aula. Su implementación respeta los ritmos de enseñanza y aprendizaje de alumnos y docentes (Cascales y Carrillo, 2018).

Pérez (2011) mencionaba, en su trabajo sobre la innovación mediante las TIC, que una de las medidas necesarias para llevarse a cabo era la voluntad de la comunidad educativa como punto de partida. Esta intención y voluntad es la que impulsa a las docentes a realizar este proyecto, eligiendo el álbum ilustrado como soporte para integrar las exigencias curriculares con los intereses y necesidades de su alumnado.

El cuento es un elemento a través del cual los niños disfrutan y adquieren capacidades para nombrar lo que ven, perciben y sienten. Se convierte en un canal de comunicación, que le da acceso a la realidad a través de las imágenes y las narraciones (Mena-Bernal, 2016).

El álbum ilustrado es un recurso con un alto potencial entre el alumnado del centro. Es un soporte llamativo, con gran valor literario y diverso en cuanto a temáticas y formatos. El amplio catálogo del que disponemos hoy día nos permite seleccionar aquellos álbumes que mejor se adapten a nuestras necesidades, o mejor dicho, a las necesidades del alumnado.

Esta experiencia didáctica trata de dejar de utilizar los convencionales proyectos editoriales para realizar proyectos flexibles, ajustados al alumnado. Como tutora del grupo te otorga la potestad de elegir el cuento que se considera apto para tu alumnado, el que sea afín a sus intereses, con la narrativa más adecuada, con o sin elementos llamativos, etc. Al fin y al cabo, debe ajustarse a la comprensión del grupo. Quizás en una situación se identifica la necesidad

de que tenga mucho vocabulario, y otras ocasiones puede que la necesidad centre más la atención en contenidos específicos.

Cada tutora elige el álbum ilustrado a trabajar en un mes, a partir del cual realiza una unidad didáctica con la secuencia de actividades propuestas para los días lectivos. Es una propuesta flexible, que en función del desarrollo del alumnado mientras se lleva a cabo se mantendrá o modificará la propuesta inicial. Aunque se plantea con este carácter flexible, no deja de atender a los objetivos y contenidos curriculares propuestos, ya que son elementos formales que no se descuidan. Esta flexibilidad permite que en numerosas ocasiones las dos tutoras puedan plantear proyectos especiales (como Halloween, Navidad, carnaval…) de manera conjunta para el alumnado de 0-3 años.

Objetivos de la experiencia.

- Capacitar al alumnado para que adquiera los objetivos y contenidos curriculares correspondientes a su etapa.
- Implantar una metodología de enseñanza-aprendizaje flexible para atender a las necesidades del alumnado teniendo en cuenta sus necesidades durante el desarrollo de la Unidad Didáctica.
- Estimular al alumnado con actividades activas y dinámicas que tengan en cuenta su desarrollo personal e individual.
- Desarrollar un proyecto piloto basado en el ABP de cuentos infantiles para implantar de manera permanente en una escuela infantil.

2. Metodología.

2.1. Método.

En el centro se lleva a cabo, en el momento de la elaboración del trabajo expuesto, un proyecto piloto. Con este se pone en marcha una serie de selecciones de álbumes ilustrados y cuentos para trabajar cada mes del curso los objetivos y contenidos que se determinen paulatinamente. En lugar de emplear proyectos editoriales, es el personal docente quien se encarga de diseñar y moldear de manera flexible las propuestas especialmente para su alumnado. De este modo, no todos los meses se trabaja de igual forma ni en los siguientes cursos se repetirán las unidades de la misma manera, puesto que se diseñan atendiendo a la idiosincrasia del grupo en cuestión.

Se elabora una unidad didáctica como un aprendizaje basado en proyectos. El proyecto del mes será en torno a la temática de los colores y las emociones, contemplado en el proyecto educativo de centro para alumnado del curso 2-3 años. Dada la edad y capacidades de este alumnado, es complejo iniciar a principios de curso un proyecto que surja de ellos mismos. Por eso, es la tutora quien presenta la temática enmarcada en un álbum ilustrado del que parte la propuesta didáctica de la unidad.

2.2. Participantes.

En esta experiencia didáctica participaron 3 alumnos, dos niñas y un niño, que en el momento de la experiencia tenían dos años, pertenecientes al tercer curso del primer ciclo de infantil.

2.3. Instrumentos.

La propuesta didáctica parte del proyecto educativo de centro, del que se extraen los objetivos y contenidos para el curso 2-3 años. Esta información se sintetiza en una rúbrica de evaluación, que contiene fundamentalmente los objetivos curriculares concretos de esta propuesta y que al final de la experiencia sirve como instrumento de evaluación. Asimismo, se utilizó un diario

de campo, en el que se tomaron anotaciones individualizadas durante el desarrollo de las actividades, de cara a una evaluación individualizada del alumnado y autoevaluación docente.

Los instrumentos mencionados hasta ahora tienen en cuenta el álbum ilustrado que se utiliza, pues representa el eje principal de la propuesta didáctica. Para llevar a término la propuesta, es necesaria una programación. En ella se temporaliza y se detallan las actividades con los contenidos a desarrollar y los materiales. Por último, otros instrumentos imprescindibles fueron los materiales fungibles con los que se llevaron a cabo las actividades, como el material escolar y recursos didácticos como Flash Cards de emociones y colores.

2.4. Procedimiento.

2.4.1. Fase inicial.

Análisis de las necesidades.
Esta unidad didáctica se desarrolló durante el primer trimestre, concretamente durante el mes de octubre. Al pertenecer a los primeros meses de cursos, se escogieron objetivos y contenidos sencillos y familiares para el alumnado. Trabajamos principalmente los colores y las emociones, introduciendo elementos más visuales y significativos para que pudieran reconocer estos contenidos en sí mismos, en los demás y en el entorno.

Diseño.
Normalmente en este centro las unidades didácticas se programan con una duración aproximada de cuatro semanas. En este caso se programó para tres, dado que a finales de mes se preparó una semana temática de Halloween. Se eligió el álbum ilustrado de Anna Llenas (2012) *El monstruo de colores*, ya que trata las dos temáticas seleccionadas en el análisis inicial. Además, esta elección estaba ligada a los monstruos y el miedo, que posteriormente trabajamos en Halloween.

El siguiente paso fue determinar los objetivos específicos en base a las exigencias curriculares, considerando el nivel académico del alumnado y su nivel de desarrollo integral en distintas áreas del desarrollo. Se elaboró una rúbrica de evaluación con dichos objetivos curriculares, agregando criterios de evaluación pertinentes: iniciado, en proceso, conseguido y excelente. Se adjunta la rúbrica en el apartado de fase final.

Estrategias didácticas.
Para determinar las estrategias didácticas empleadas en el primer ciclo de Educación Infantil, se tuvo en cuenta el currículo de esta etapa en Andalucía (Consejería de Educación, 2008).

En principio, la secuencia de aprendizaje se compone de distintas situaciones de aprendizaje para permitir que se produzcan avances significativos en la temática de la unidad. Esto se lleva a cabo mediante un enfoque globalizador propio de esta etapa, al igual que el aprendizaje significativo, interrelacionando mecanismos intelectuales, afectivos y expresivos. Igual que se aprende haciendo, observando, experimentando, manipulando y reflexionando.

Atender a la diversidad es otro factor indispensable a tener en cuenta, con una planificación flexible que en la práctica se acomode a cada alumno. En este proceso, el juego es nuestro aliado como instrumento educativo. Todas las propuestas mantienen una actitud lúdica cuando se lleva a cabo, no solo por el carácter en sí de las actividades, sino por la actitud docente al iniciar la propuesta.

El ambiente y los materiales se procura que sean ajustados a las propuestas, al igual que el respeto y elección de los tiempos más adecuados para el alumnado se sostiene en el punto de

mira, manteniendo una rutina, pero respetando sus necesidades personales como el descanso u otras circunstancias que dificulten su inmersión en la actividad propuesta.

Temporalización.
La programación de las actividades se realiza en sesiones de 45 minutos. Todas las programaciones siguen la siguiente distribución, atendiendo al proyecto educativo del centro:

- LUNES: Ficha de trabajo y grafomotricidad.
- MARTES: Estimulación del lenguaje.
- MIÉRCOLES: Actividad manipulativa, manualidades.
- JUEVES: Inglés.
- VIERNES: Psicomotricidad.

A continuación, se presenta la temporalización de las actividades.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Introducción del cuento. Decoramos el Monstruo de Colores con lana.	Nombre y vocalización de las emociones y los colores. Introducimos la canción del Monstruo de Colores.	Comenzamos a confeccionar nuestro disfraz de Monstruo. Hacemos el gorro pintándolo con ceras de colores.	Nombramos las emociones y los colores en inglés. Relacionamos las fotos de las emociones faciales con imágenes de los Monstruos de Colores y las imitamos.	Nos movemos rápido-lento. Hacemos sonidos con el cuerpo y con instrumentos de pequeña percusión. Acompañamos las emociones con sonidos de distinta intensidad: Alegría-tristeza, enfado-calma.
Trazo vertical para seguir los Monstruos y los pintamos de colores que corresponde. Jugamos con un papel manipulativo.	FESTIVO	Continuamos confeccionando nuestro disfraz por la parte del traje. Se realiza cortando y pintando con pintura de colores una bolsa de basura a medida.	Canción "Learn the colors in Spanish" . Repasamos las emociones con el apoyo de las tarjetas. Jugamos a clasificar tarjetas con elementos de varios colores en el espacio de su color en la casita de los colores (caja de cartón con ranuras de colores).	Encestamos bolas de colores en recipientes del color correspondiente (rosa y azul). Encestar una pelota grande en la canasta del patio intentando ajustar la posición corporal a esta acción.
Pintamos botes de colores con ceras correspondiente a su emoción. Jugamos con el panel manipulativo.	Mostramos bits de lenguaje sobre emociones para ir repitiendo e imitando. Lanzamos un dado de las emociones y las imitamos. Praxias de soplo.	Monstruo de Colores con rollo de papel WC pintado con pintura. Se le añaden unos ojos.	Aprendemos las emociones en inglés. Clasificamos bits de colores en agrupaciones de colores.	Día de la calma: Masajes con crema corporal.

2.4.2. Fase de desarrollo.
El día de inicio de la actividad se introduce el cuento, incidiendo en el carácter lúdico y motivador que puede aportar el formato álbum ilustrado para atraer la atención. Las

características del cuento, lo hizo altamente atractivo, acompañado de una lectura animada. Se introdujeron fragmentos de la canción del Monstruo de Colores, compuesta por Juan Rafael Muñoz, profesor de la Universidad de Almería. En los días posteriores se mantuvo esta dinámica, acompañada de gestos representativos de las emociones y señalando los colores mencionados. El cuento se leía todos los días antes de la actividad.

Conforme avanzaban los días, los aprendizajes repetitivos como las representaciones de las emociones y la identificación de colores, fue generalizándose a otros momentos independientes a las sesiones principales. Lo que se aprendía en las sesiones era fácilmente extrapolable a la rutina y demás circunstancias de la jornada escolar.

A principio de curso, estos niños de 2 años todavía no hablaban demasiado, a excepción de algunas palabras sueltas, pero no podían comprenderse fácilmente. Se encontraban en un nivel temprano de desarrollo del lenguaje. Aun así, existía una alta intención comunicativa que podía ser reforzada y estimulada a través del diálogo y la narración de las acciones que se iban realizando, por parte de la docente. Así que, se empleaban otras representaciones y formas de comunicación complementarias para que pudiesen expresarse autónomamente.

2.4.3. Fase final.

Al acabar la unidad didáctica, se valoró la información extraída del desarrollo de las actividades. La evaluación se trasladó a la rúbrica atendiendo a los objetivos curriculares y el grado de consecución.

Criterio de evaluación	INICIADO	EN PROCESO	CONSEGUIDO	EXCELENTE
Desarrollar la grafomotricidad		X		
Coordinar acciones óculo-manuales		X		
Identificar algunas sensaciones y expresiones de sentimientos propios y de los demás			X	
Coordinar y controlar progresivamente actividades de movimientos globales			X	
Coordinación progresiva de los movimientos en actividades manipulativas finas		X		
Planificar acciones con ayuda del adulto para resolver tareas sencillas			X	

Iniciar la regulación de la propia conducta en distintas situaciones		X		
Identificar cualidades y atributos de los objetos habituales			X	
Clasificar objetos según sus cualidades				X
Agrupar objetos en colecciones				X
Conocer colores primarios: rojo, azul y amarillo			X	
Emplear destreza manual como extender texturas			X	
Comunicar oralmente ideas, palabras, expresiones…			X	
Lectura de imágenes				X
Conocer palabras sencillas en lengua extranjera inglés		X		
Desarrollar el trazo vertical		X		
Cantar canciones sencillas		X		
Realizar ejercicios bucofaciales			X	
Expresar corporalmente sentimientos, emociones y necesidades		X		
Experimentar posibilidades sonoras del cuerpo e instrumentos			X	
Disfrutar los cuentos				X

Explorar las posibilidades expresivas del cuerpo		X		

3. Resultados.

Las actividades que se llevaron a cabo fueron acertadas, adecuadas al nivel de desarrollo del alumnado. El alumnado disfrutó la propuesta, sobre todo en lo pertinente a las emociones. Se observó una predisposición muy favorable hacia el trabajo al iniciarlas contando el cuento de manera animada. Este sirve de hilo conductor para las actividades, les ayudaba a recordar colores, gestos, nombres de emociones, asociaciones entre colores y emociones. Con las actividades y los distintos materiales utilizados, se produjo una generalización de representaciones de las emociones. Se desarrolló la identificación del espectro de color, identificando el nombre de un color a varias tonalidades de un mismo color y las asociaciones de colores en otras actividades independientes.

Significativamente se pudo destacar la capacidad de previsión sobre la historia. A mediados de la unidad comenzaban a contar ellos la historia al pasar la página, empleando alguno de los recursos utilizados, como por ejemplo gestos, expresiones faciales, palabras sueltas y sonidos.

Como apuntes relevantes acerca de la autoevaluación, se propuso plantear otras propuestas más experienciales y que sean multisensoriales, incluso más relativas a la corporeidad. En este sentido, la formación se identifica como recurso para ampliar conocimientos y mejorar las propuestas posteriores.

Analizando los datos de la evaluación de la rúbrica se muestra que la mayoría de los objetivos, aunque no lleguen a ser excelentes, se encuentran en proceso. Cabe decir que a lo largo del curso se obtienen otros resultados más progresivos cercanos a una evaluación excelente. Por lo tanto, aunque no es asunto de discusión concretamente en este trabajo evaluar el cómputo final de propuestas, es importante señalar esta información.

4. Conclusión.

La experiencia ha sido muy positiva y enriquecedora para alumnado y docentes. Desarrollar de manera autónoma la secuencia de actividades y escoger el material es un reto docente. En el transcurso, tanto previo como durante, la flexibilidad que otorga esta metodología supone una herramienta de doble filo. Por un lado, se encuentra la responsabilidad de atender correctamente al alumnado, tratando de ofrecer actividades y recursos que se ajusten a sus intereses y necesidades. En contraposición a la duda que puede generar valorar si ha sido acertada o no la propuesta, se encuentra la posibilidad de rectificar sobre la marcha, complementando, modificando o eliminando la propuesta que se esté llevando a cabo en cada momento.

Si algo deja claro vivenciar esta práctica en primera persona, es que también se desarrollan otros procesos mentales además de las emociones, colores y los objetivos curriculares de la rúbrica previstos. Además, es una práctica que el alumnado disfruta mucho, al igual que las docentes.

Es necesario contar con actividades complementarias, al igual que contar con material ajustado a lo que se está aprendiendo. Es decir, para este tipo de prácticas, se necesita estar dotado de recursos educativos que han de ser previstos con anterioridad. También es de suma

importancia, poner en valor, la voluntad del profesorado para mantener esta forma de trabajo, conociendo diariamente a su alumnado, tanto en capacidades como en otros aspectos más personales. Esto, aunado al conocimiento y los recursos, puede mejorar la práctica docente de este diseño de enseñanza-aprendizaje personalizado.

Referencias bibliográficas.

Cascales, A., y Carrillo, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en Educación Infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*(1), 79–98. https://doi.org/10.35362/rie7602861

Cobo, J. de D. (2019). Gestión pedagógica y aprendizaje: basado en proyectos. Un diseño para el cambio. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección*, *54*.

González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, *20*(26), 1–5. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2019.1-5

Llenas, A., (2012). *Monstruo de Colores.* Flamboyant.

Mena-Bernal, I. (2016). Album ilustrado y trabajo cooperativo: las percepciones en Educación Infantil. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, *19*, 159–176. https://doi.org/10.29257/EA19.2016.08

Orden de 2008 [Consejería de Educación]. Por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. 5 de agosto de 2008.

Pérez, M. J. (2011). La innovación educativa. *Pedagogía Magna*, *10*, 93–97.

Cerrando la brecha entre la investigación educativa y la práctica docente: una propuesta teórica.

Haylen Perines. Universidad Internacional de Valencia (España).

1. Mucho sobre la brecha, poco sobre cómo disminuirla.

"No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad", (Freire, 1996, p. 14). Esta cita del famoso pedagogo brasilero Paulo Freire deja en evidencia la importancia que tiene la investigación en el quehacer del profesor y la presencia casi inherente que esta debe tener en la enseñanza.

Si bien se reconoce como algo relevante lo indicado por este connotado autor, la realidad es que existe una brecha entre la investigación educativa y la práctica docente. Esta brecha ha sido ampliamente analizada en la literatura (e.g., Broekkamp y Van Hout- Wolters, 2007; Fernández-Cano, 2001; Muñoz-Repiso, 2005; Perines, 2016, Perines y Murillo, 2017; Perines, 2018; van der Linden y van Braak, 2010; van Schaik et al., 2018) y ha dejado de manifiesto que no es tan fácil lograr lo que sostiene Freire cuando dice "esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro" al referirse a la investigación y la enseñanza.

Entre los motivos que explican la existencia de esta distancia se encuentra la difícil extrapolación de los resultados de la investigación a la realidad escolar, lo lejano y abstracto que parecen los temas escogidos por los investigadores, lo especializado del lenguaje utilizado para comunicar sus resultados y la escasa formación en investigación educativa que ha recibido el profesorado (Bartels, 2003; Gore y Gitlin, 2004; Perines, 2021; van der linde y van Braak, 2010).

Lo cierto es que sobre esta brecha se ha escrito bastante y sigue siendo un tema de interés para investigadores de distintas partes del mundo. Sin embargo, es escasa la literatura disponible sobre la forma de disminuir esta distancia. Si bien hay algunos trabajos que detallan sugerencias (Perines y Murillo, 2017a) es poco lo que se ha publicado al respecto.

Es por ello que este trabajo tiene como objetivo formular una propuesta teórica sobre cómo acercar la investigación educativa a la práctica docente. El primer paso para esbozar esta propuesta es revisar elementos relevantes en torno al tema que permiten darle sustento. Estos elementos son: la construcción de un profesor que utiliza y produce investigación, la revalorización del conocimiento producido por los profesores y la superación de la transferencia del conocimiento investigativo a la labor docente.

1.1. La construcción de un profesor que utiliza y produce investigación.

Un elemento importante que la literatura destaca cuando se analiza la brecha ya mencionada es la dificultad que tiene el profesorado para hacer uso de la investigación y, más difícil aún, para producirla. Si bien algunos trabajos mencionan que hay profesores para los cuales la investigación es un saber importante para la sociedad (e.g. Beycioglu et al., 2010) también hay otros donde los profesores afirman que la investigación no forma parte de su quehacer de forma constante y que no es una actividad que llevan a cabo regularmente.

A propósito de estas valoraciones ha surgido una línea de investigación centrada en la relevancia que tiene la investigación en la formación del profesorado (Giralt-Romeu et al., 2021; Ion e Iucu, 2016; Perines y Campaña, 2019; Perines, 2021) y en cómo esta formación puede hacer la diferencia en la manera en que los profesores en ejercicio perciben y utilizan la investigación educativa (Ion y Iucu, 2014; Murillo y Perines, 2017; van der Linde y van Braak, 2010).

En general, y como ya se ha mencionado, la literatura señala que la utilización de la investigación educativa por parte del profesorado en ejercicio es baja o escasa. Desde una mirada optimista al respecto, esta utilización podría concretarse de distintas formas: la investigación puede ser útil cuando un profesor lee un artículo de investigación que le permite actualizar sus conocimientos, también puede verse esta utilidad cuando una profesora accede a resultados de alguna investigación que le permiten realizar algún cambio en la rutina de su aula, también puede ser útil cuando algún investigador nos relata algunos hallazgos sobre algún tema relevante para nuestro quehacer y vemos la forma de aplicarlo en nuestra clase o escuela.

En este trabajo se mencionan algunas de las dificultades que enfrenta el profesorado para acercarse a la investigación educativa donde la escasez de formación al respecto tiene un rol protagónico. Para producir investigación es importante contar con una base teórica. Esto no debiese ser impedimento para que al interior de los centros educativos o a través de las administraciones públicas se entreguen herramientas generales y se potencien investigaciones concretas, como, por ejemplo, el estudio de caso o la investigación-acción.

1.2. Revalorización del conocimiento producido por los profesores.

Una de las causas de la escasa repercusión de la investigación en la práctica docente, es que los investigadores ponen una atención excesiva en el conocimiento formal que ellos mismos producen, sin considerar las experiencias y la forma de relacionarse con el mundo que tienen los docentes (Korthagen, 2007; McNamara, 2002).

De acuerdo con Tardif (2004), acercar la investigación a los docentes requiere que exista un nuevo enfoque que revalorice sus conocimientos, le dé importancia a su experiencia y supere el modelo aplicacionista que ha imperado hasta ahora. Los saberes de los profesores provienen de su práctica cotidiana, son validados por ella y circulan en la escuela junto al conocimiento de los expertos (Pring y Thomas, 2004). Obviar el valor de este conocimiento no parece el mejor camino para acercar la investigación a la práctica.

Tardif (2004) habla de saberes experienciales cuando se refiere al conjunto de conocimientos que no provienen desde "afuera" de la labor docente, sino que derivan de los saberes adquiridos por los profesores en su quehacer diario. Algunas de las características de los saberes experienciales de acuerdo con este autor son las siguientes:

- Son conocimientos prácticos, ya que su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones particulares del trabajo.

- Se basan en la pluralidad, porque no se apoyan exclusivamente en un repertorio de conocimientos unificados, sino sobre varios saberes que se utilizan en función de los contextos variables y circunstanciales de la práctica.

Para lograr que los profesores se sientan más cercanos con la investigación educativa y en el mejor de los casos, se conviertan en lectores activos de ella, no basta con la colaboración entre ellos y los investigadores (Borg, 2003). Se necesita una mirada mucho más profunda sobre el trabajo del profesor, que reconozca en su práctica un espacio de conocimiento. En este reconocimiento está una de las claves para que los docentes dimensionen la importancia de los saberes que generan y se interesen en su profesionalización.

1.3. Superación de la transferencia del conocimiento investigativo a la labor docente.

La forma concreta en que la investigación es comunicada a la sociedad recibe importantes críticas de parte de quienes están inmersos en la realidad educativa, ya que a pesar de la acumulación de conocimientos que surgen desde los estudios, su transferencia es vista como un proceso incompleto que no está bien planificada por los investigadores (Wandersman et al., 2008).

La dinámica de Las universidades y los centros de investigación proporciona una mayor atención a la producción de la investigación por sobre los intereses de los potenciales lectores o usuarios, lo que se traduce en que la mayor parte de quienes consultan los estudios son los mismos investigadores, que se citan entre ellos en una dinámica hegemónica.

Muchas de las instituciones donde se producen investigaciones muestran una escasa iniciativa por compartir sus hallazgos más allá de los encuentros académicos como congresos y simposios, por lo que el intercambio de conocimientos con otros agentes educativos depende mayoritariamente de la iniciativa personal (Levin, 2004). Estas iniciativas no siempre cuentan con los recursos, tiempo y colaboración necesaria para lograr una verdadera trasferencia (Broekkamp y van-Hout-Wolters, 2006).

En un trabajo centrado en la visión de los docentes sobre la transferencia de la investigación, Borg (2003) afirma que los profesores no acceden a ella porque observan el trabajo de los investigadores como un proceso unidireccional y jerárquico desde “arriba” hacia “abajo” que no toma en cuenta sus inquietudes.

2. Propuesta teórica de vinculación entre la investigación educativa y la práctica docente.

Antes de presentar una propuesta es importante revisar lo que se ha planteado anteriormente en la literatura. Ejemplo de ello es el trabajo de Burkhardt y Schoenfeld (2003) quienes proponen cuatro modelos de relación entre la investigación y la práctica y que son explicados en la tesis de Perines (2016):

- a. Modelo de desarrollo de la difusión: busca que los conocimientos derivados de la investigación puedan ser aplicados en situaciones educativas reales. El modelo asigna un papel central a los mediadores, que seleccionan, adaptan y hacen comprensibles los resultados de la investigación quienes traducen y difunden los resultados de la investigación en formatos más accesibles y comprensibles.
- b. Modelo de práctica basada en la evidencia: este modelo, al igual que el anterior, describe la aplicación sistemática de los resultados de la investigación en la práctica educativa. Sin embargo, este enfoque se refiere exclusivamente a la evidencia empírica para métodos eficaces, es decir, "lo que funciona".

- c. Modelo de prácticas de uso de fronteras: este modelo describe el valor del trabajo colaborativo entre distintos profesionales vinculados con la investigación. En este tipo de cooperación los docentes pueden contribuir a la formulación de preguntas de investigación y los investigadores pueden estar implicados en la enseñanza.
- d. Modelo de comunidades de conocimiento: asume que los vínculos entre la investigación y la práctica se establecen en redes profesionales que tienen como objetivo que un grupo de personas que comparten un interés se beneficien de la experiencia de los demás a través del diálogo cooperativo y con sentido práctico (Hammersley, 2002).

La propuesta que se formula en el presente trabajo tiene mayor punto de encuentro con el modelo de prácticas de uso de fronteras y con el modelo de comunidades de conocimiento, considerando que en ambos casos se apuesta por la vinculación y la colaboración entre los investigadores y los profesionales de la educación. Con el propósito de otorgarle un nombre que la identifique dentro de las ideas que surgen en la literatura, esta propuesta se denomina: "Propuesta de acercamiento entre la investigación educativa y la práctica docente".

Los elementos que componen esta propuesta se exponen en la figura 1



Figura 1. Propuesta de acercamiento entre la investigación educativa y la práctica docente. *Elaboración propia.*

2.1. Formación inicial y continua en investigación educativa.

Un elemento que se reitera en la literatura es la escasa formación en investigación educativa que tiene los profesores (Galindo-Domínguez et al., 2022). Esta carencia de formación se puede constatar tanto en la formación inicial como en la formación continua. En el caso de la formación inicial la literatura entrega algunas sugerencias sobre cómo puede ser optimizada, por ejemplo, a través de la inclusión de la investigación educativa dentro de las asignaturas propias de las titulaciones, idealmente desde los inicios del proceso (van der Linden et al., 2012). Por otra parte, hay trabajos que sostienen que las universidades tienen la responsabilidad de enseñar a los futuros profesores a realizar investigaciones y a utilizar sus resultados adecuadamente (Vereijken et al., 2018). Para realizar cambios al respecto es importante el rol que cumplen las personas que están detrás de su diseño e implementación (Griffioen et al. 2019) que en algunos casos suelen ser los directores de departamentos y decanos. El trabajo de Perines (2020) sugiere que además de la inclusión de asignaturas, los estudiantes deben recibir formación "sobre" investigación educativa a través de la

participación en proyectos de investigación, analizando artículos de investigación, accediendo a bases de datos y teniendo posibilidades de participar en charlas, congresos o seminarios que en algunas ocasiones son exclusivos para académicos.

Asimismo, es interesante analizar el enfoque que se le da a esta formación. Al respecto, el estudio de Perines e Ion (2021) concluye que la percepción de los futuros maestros sobre la formación que han recibido está fuertemente marcada por los métodos de investigación y por las experiencias particulares que han tenido con determinados profesores. En sus valoraciones no se aprecia un entendimiento sobre las bases epistemológicas de la investigación y sobre sus propósitos o alcances más allá de los métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

En cuanto a la formación continua, en general se aprecia que la investigación educativa no es un contenido recurrente en los cursos o talleres que se ofrecen al profesorado en ejercicio. Por ejemplo, las líneas prioritarias de formación del profesorado de la Comunidad de Madrid del curso 2017-2018 son, entre otras: impulso de la competencia lingüística, de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnológica, fomento de la competencia digital docente de acuerdo con el Marco común europeo, desarrollo de la cultura digital en el centro educativo, promoción de la participación de los centros educativos en iniciativas, por solo mencionar algunas. En ninguna de ellas se aprecia una vinculación explícita con la investigación educativa.

Esta propuesta teórica sostiene que es de vital importancia que el profesorado, tanto en formación como en ejercicio, tengan oportunidades claras y explícitas para conocer la investigación educativa, analizar sus resultados, participar en actividades de investigación e idealmente producir algún estudio específico. Estas oportunidades deben estar contempladas en el diseño curricular y extracurricular (en la formación inicial) y en las líneas prioritarias de formación del profesorado (formación continua).

2.2. Fomento de la investigación como una actividad docente.

Una acción fundamental para acercar la investigación educativa a la práctica docente es promover que la investigación se vincule "realmente" con la docencia. El decir "realmente" destaca que pareciera que es inherente al proceso investigativo tener relación con la docencia, pero la realidad es que no siempre es así.

Hay algunos autores (e.g., Cochran-Smith y Lytle, 2009; Elliott, 2004; Kemmis, 2010; Zeichner, 2003) que describen la naturaleza y el significado de la investigación como una actividad docente, otorgando de esta manera al profesor un rol activo y protagonista en esta actividad. La investigación realizada por los docentes adopta una perspectiva diferente a la investigación educativa tradicional producida por los investigadores (Cochran-Smith y Lytle, 2009), porque tiene una mayor relación con el desarrollo profesional de su propio quehacer. Este tipo de investigación tiene como objetivo comprender y mejorar las prácticas dentro del contexto local del profesorado (Borko et al., 2007). También pretende incrementar el nivel de conocimiento del profesorado y la comprensión que tienen sobre sus estudiantes (Jacobs et al., 2015), así como también mejorar la práctica docente (Levin, 2013) y contribuir a la actualización continua y a la renovación de las prácticas pedagógicas (Elliott, 2004). Ahora bien, para que los profesores puedan llevar a cabo investigación se deben propiciar una serie de condiciones, una de ellas es, además de la formación, la actitud frente a la adquisición de nuevos conocimientos que no surjan necesariamente de la experiencia. Al respecto es interesante la investigación llevada a cabo por Kostoulas et al. (2019) quienes analizaron qué tipo de cambios serían útiles para promover en los docentes un compromiso con la investigación en el futuro. En los hallazgos se menciona la importancia de tener una actitud

de apertura hacia la investigación. Estos autores también sostienen que es fundamental que exista apoyo institucional a aquellos profesores que quieran llevar a cabo investigaciones.

Una forma de realizar investigación como una actividad docente es la denominada "investigación-acción". La investigación-acción se refiere a actividades de investigación que utilizan "ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que problematizan (en un sentido positivo) problemas, dilemas o algunas que nos preocupan" (Burns, 2010, p. 19). Centrándose en este tipo de investigación, Rahmani Doqaruni et al. (2019) llevan a cabo un trabajo en el cual se proponen indagar en qué medida los docentes se sienten motivados para realizarla. Los resultados indican que, si bien muchos de los profesores participantes piensan que la investigación- acción puede ser de utilidad para la resolución de problemas vinculados a la enseñanza, existen barreras para poder hacer uso de ella. Entre los obstáculos que se mencionan se destacan la falta de tiempo, el escaso apoyo dentro de las instituciones y también la actitud reticente de aquellos profesores que sienten que su única función en enseñar y que realizar otras acciones (como en este caso realizar una investigación) no es una acción prioritaria o necesaria. Estos elementos nuevamente traen al escenario la escasa formación que reciben los profesores sobre la investigación educativa en general, lo que incluye a la investigación-acción. Al respecto, Tran et al. (2022) concluyen que quienes recibieron formación en investigación-acción no solo muestran mayores conocimientos sobre el tema, sino que también una mayor implicación con ella en comparación a un grupo que no recibió formación al respecto.

Un aspecto alentador es que también existen investigaciones que muestran que cada vez más hay profesores interesados y motivados en realizar investigaciones en su contexto de aula y escuela, asumiendo así un rol de docente investigador (Burns, 2010; Edward y Burns 2016; McDonough 2006). El camino para potenciar estas acciones requiere de cambios estructurales y de base y también de cambios más específicos a nivel micro. Se requiere una mejor formación, como ya se ha mencionado, también se necesita una mirada diferente respecto a la validez del conocimiento producido por los profesores en sus investigaciones, un apoyo sostenido por parte de las administraciones e instituciones escolares en términos, recursos y reconocimiento a la labor investigativa.

2.3. Acercamiento, asesoramiento y acompañamiento por parte de grupos de investigación universitarios.

Los Grupos de Investigación del área de Educación han tenido un importante incremento en los últimos años a la vez que van adquiriendo mayor experiencia en adjudicación de proyectos, actividades de formación y de difusión. Por mencionar algunos ejemplos, vemos que la Universitat de València cuenta con aproximadamente 50 grupos de investigación relacionados con temáticas de educación. El Departamento de Pedagoxía e Didáctica de Universidad de Santiago de Compostela declara tener 15 grupos de investigación en el área y la Universidad de Salamanca cuenta con más de diez. Dentro de las acciones que llevan a cabo estos grupos se encuentra a la producción de investigación como el principal eje, contando idealmente con recursos financieros adquiridos a través de proyectos de convocatoria competitiva tanto de España (por ejemplo, los proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación- I+D+i-) como del Espacio Europeo (por ejemplo, Proyectos Europa Excelencia). En la realización de las investigaciones lideradas por Grupos de Investigación en muchos casos se requiere de recogida de datos en centros educativos. Un problema que surge en este escenario es que algunos profesores sienten que el único interés de estos grupos es recoger la información que necesitan para "llevársela" a sus respectivas universidades, analizarla y publicar un artículo al respecto. ¿Y qué pasa con la difusión de los resultados obtenidos en los

lugares desde dónde fueron recogidos? La siguiente cita refleja la opinión de un profesor de Educación Primaria respecto a lo que realizan los Grupos de Investigación:

> *A este centro ha venido un desfile de gente, gente joven de máster y doctorado y de vez en cuando algún investigador de esos que tienen prestigio (…) Nos entrevistan…creo que a mí dos veces. A otros compañeros les han aplicado cuestionarios con preguntas de distintos temas. Nos piden datos de los alumnos, pero luego no aparecen nunca más. Es así, no los volvemos a ver ni tampoco nos enteramos de lo que han descubierto (Perines, 2016, p. 203)*

Para acercar la investigación a la práctica docente es fundamental que esta situación cambie y que los Grupos de Investigación establezcan una ruta de trabajo con los centros educativos que explicite y delimite las líneas de acción que se llevarán a cabo y que permitan vincular el trabajo docente con el trabajo académico. Lo ideal sería que los Grupos de Investigación no solo recogieran datos en centros educativos, sino que también:

1. Realizaran acciones de divulgación de los resultados obtenidos al interior de las instituciones donde recogieron datos. Esta acción no debiese reducirse a un documento o una presentación de Power Point que se exponga de forma mecánica o que se les envíe vía correo electrónico. Se debería entregar esta información a través, por ejemplo, de sesiones tipo taller donde se expongan los resultados y se genere un diálogo con los participantes de la investigación, sean estos miembros del equipo directivo, parte del profesorado e incluso de los estudiantes y padres.
2. Fomentaran más investigaciones que surjan desde dentro de los centros escolares, lo que incluye sus problemáticas e inquietudes. En vez de "depositar" problemas de investigación en los colegios e institutos, los Grupos de Investigación debiesen también ser capaces de recoger problemas desde el interior de las escuelas.
3. Fomentaran acciones investigativas cuyos protagonistas sean los profesores no universitarios donde el rol de los Grupos de Investigación sería asesorar y acompañar la ejecución de estas investigaciones a través de su experiencia en la materia y cautelando que se cumplan los criterios mínimos de validez. El foco de este asesoramiento debiese estar en la mejora de la práctica docente.

3. Conclusiones.

Esta propuesta teórica es un pequeño aporte en la literatura vigente respecto a la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente. Está claro que no hay un único camino para disminuir la brecha y que son muchos los factores que se ven involucrados cuando esta se analiza. Algo importante de tener en cuenta al respecto es la relevancia de los contextos educativos y de cómo cada uno de ellos puede adaptar este tipo de propuestas de acuerdo con su realidad local y según sus propias problemáticas e inquietudes.

Por otra parte, este trabajo permite reflexionar sobre la relevancia de la formación del profesorado en investigación educativa tanto en la formación inicial como continua. Respecto a lo que pasa en los estudios de grado, es posible manifestar que las posibilidades formativas de los estudiantes no deben reducirse únicamente a la metodología de la investigación como objeto de estudio. Se debe avanzar hacia una formación que dé prioridad, en primera instancia, a la comprensión de las bases epistemológicas de la investigación educativa, lo que incluye sus más diversos propósitos y su evolución paradigmática, para desde allí seguir avanzando en profundidad y alcance ¿Se está llevando a cabo una formación significativa si luego los estudiantes solo recuerdan técnicas de recogida de información? Es una pregunta interesante de abordar en futuros trabajos que surjan a partir de esta aportación.

Finalmente, se espera que esta propuesta teórica pueda ser aplicada o tomada en cuenta al momento de tomar decisiones sobre este tema a nivel de políticas públicas o de programas impulsados por las administraciones. No podemos seguir publicando y publicando altos volúmenes de artículos de investigación en revistas indexadas "de impacto" para luego no impactar de ninguna manera en el trabajo docente. Hay que avanzar en estrategias y acciones concretas que permitan acercar la investigación a la práctica y ayudarle a mejorar, cumpliendo así uno de sus principales propósitos.

Referencias bibliográficas

Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education, 19*(7), 737-753. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.001

Beycioglu, K., Ozer, N. & Ugurlu, C.T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1088-1093.

Borg, S. (2003). Research education'as an objective for teacher learning. En B. Beaven y S. Borg (Eds.), *The role of research in teacher education* (41-48). IATEFL

Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education,* 58, 3-11 https://doi.org/10.1177/0022487106296220

Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. Educational research and evaluation, 13(3), 203-220. http://dx.doi.org/10.1080/13803610701626127

Burkhardt, H. & Schoenfeld, A.H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher, 32*(9), 3-14.

Burns A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. *The Sage Handbook of Educational Action Research. London:* Sage, 39-49.

Edwards, E., y Burns, A. (2016). Language teacher-researcher identity negotiation: An ecological perspective. *Tesol Quarterly, 50*(3), 735-745. https://doi.org/10.1093/elt/ccv060

Elliott, J. (2004). Multimethod approaches in educational research. International Journal of Disability, *Development and Education, 51*(2), 135-149. https://doi.org/10.1080/1034912041000168736 4

Fernández Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170. http://hdl.handle.net/10481/23417

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI

Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde-Trabaja, A. & Valero, J.M. Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: An analysis of the difficulties and proposals, *Educación XX1* (en prensa)

Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). I research, you research: do future teachers consider themselves researchers? *Journal for the Study of Education and Development, 44*(3), 586-622, https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001

Gore, J. M. y Gitlin, A. D. (2004). [Re]Visioning the academic–teacher divide: Power and knowledge in the educational community. Teachers and Teaching, 10(1), 35-58. https://doi.org/10.1080/1354060032000017091 8

Griffioen, D. M. E., Groen, A., y Nak, J. (2019). The Integration of Research in the Higher Education Curriculum: A Systematic Review. *The Higher Education Journal of Learning and Teaching, 10*(1). https://doi.org/10.24384/vhs6-1j85

Hammersley, M. (2002). Educational research, policymaking and practice. Londres: Sage Publications.

Ion, G., & Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education, 4*(4), 334-347.

Ion, G., & Iucu, R. (2016). The impact of postgraduate studies on the teachers' practice. *European Journal of Teacher Education, 39*(5), 602-615.

Jacobs, J., Yendol-Hoppey, D. y Dana, N. F. (2015). Preparing the next generation of teacher educators: The role of practitioner inquiry. *Action in Teacher Education, 37*(4), 373-396. https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1078758

Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2020). What influences teachers'"buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education, 88*(Feb), 1-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research, 18*(4), 417-427. https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745

Korthagen, F.A. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation an International Journal on Theory and Practice, 13*(3), 303-310.

Kostoulas, A., Babić, S., Glettler, C., Karner, A., Mercer, S., & Seidl, E. (2019). Lost in research: educators' attitudes towards research and professional development. *Teacher Development, 23*(3), 307-324. doi: 10.1080/13664530.2019.1614655

Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. Review of education, 1(1), 2–31. https://doi.org/10.1002/rev3.3001

McDonough, K. I. M. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal, 90*(1), 33-47. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00383.x

McNamara, O. (2002). Evidence-based practice through practice-based evidence. En O. McNamara (Ed.), *Becoming an evidence-based practitioner: A framework for teacher-researchers* (15-24). Londres: Routledge

Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa, 1*.

Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/handle/10486/675641

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. https://doi.org/10.15581/004.34.9-27

Perines, H. (2020). El camino hacia un modelo formativo en investigación educativa al interior de las carreras de pedagogía. *Revista de estudios y experiencias en educación, 19*(41), 241-256.

Perines, H. (2021). Educational research training in teacher training programs: The views of future teachers. *International Education Studies, 14*(1), 76-85. http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/0/44463

Perines, H. & Murillo, F.J. (2017b). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos, 43*(1), 251-268. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015

Perines, H., & Campaña, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 3*(1), 7-18, https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18

Perines, H., & Ion, G. (2021). How Do Prospective Teachers Understand Educational Research? *The Teacher Educator, 56*(1), 101-116, https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831

Perines, H., & Murillo, F. J. (2017a). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. Revista de la educación superior, 46(181), 89-104.

Pring, R. & Thomas, G. (2004). *Evidence-based practice in education*. Open University Press.

Rahmani Doqaruni, V., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2019). Second language teachers' reasons for doing/not doing action research in their classrooms. *IJAR–International Journal of Action Research*, 15(3).

Subdirección General de Formación de Profesorado Comunidad de Madrid. *Líneas prioritarias de formación del profesorado de la comunidad de Madrid*. http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/home/docs/lineas_prioritarias_17-18.pdf

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones.

Tran, V. T., Lam, A. C. H., & Thi, N. B. V. (2022). High school administrators' and teachers' perceptions of their educational action research skills. *JETT, 13*(1), 110-117. https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.01.013

van der Linden, R., & J. van Braak (2010). The Gap between Educational Research and Practice: Views of Teachers, School Leaders, Intermediaries and Researchers. *British Educational Research Journal*, 36, 299–316. https://doi.org/10.1080/01411920902919257

van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419.

van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. https://hdl.handle.net/11245.1/0d931c31-730d-45d8-979a-452cbfc2f165

Vereijken, M. W., van der Rijst, R. M., de Beaufort, A. J., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Fostering first-year student learning through research integration into teaching: Student perceptions, beliefs about the value of research and student achievement. *Innovations in Education and Teaching International, 55*(4), 425-432. doi: 10.1080/14703297.2016.1260490

Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L. & Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 171-181.

Conecta-T: Programa de desarrollo del talento. Una experiencia en tiempos de COVID 19.

María Del Pilar Serna Berná. Universidad de Murcia (España).
Carmen Ferrándiz García. Universidad de Murcia (España).
Mercedes Ferrando Prieto. Universidad de Murcia (España).

1. Introducción.

El programa de desarrollo del talento Conecta-T —Serna Berná, M.P. [Tesis de doctorado en desarrollo]— es una experiencia de innovación que surge en un intento de mejora de la inclusión en los centros educativos, y más concretamente, de la atención al alumnado con altas capacidades.

Según la *National Association for Gifted Children* (2019) las personas con altas capacidades son aquellas que demuestran una competencia o rendimiento que les sitúa en el 10% superior respecto al grupo normativo en uno o más dominios. La NAGC indica que necesitan atención educativa especial y que el desarrollo de dichos talentos es un proceso a lo largo de la vida que puede ser favorecido o inhibido por factores externos.

Si echamos la vista atrás, vemos cómo la atención a la diversidad ha mejorado en los centros educativos, especialmente ante la discapacidad. Cómo hemos pasado de un modelo basado en el déficit (Ley General de Educación, 1970) a un modelo inclusivo (LOMLOE, 2020). Con la concepción de la deficiencia, según González (2009) existía la necesidad de una detección precisa de la discapacidad y de una atención educativa especializada, distinta y segregada de la organización educativa ordinaria. Más tarde, con el modelo basado en la inclusión se proponen prácticas educativas que implican procesos de incremento de la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria en las escuelas. (Booth & Ainscow, 2002).

Actualmente, situándonos en el modelo de escuela inclusiva, observamos avances, aunque éstos se centran casi exclusivamente en el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales derivadas de condiciones de discapacidad. En cambio, el alumnado con altas capacidades no está recibiendo la respuesta educativa que precisa. Según las estadísticas más recientes publicadas en el Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso 2019/2020 sólo había identificados un 0.47% de alumnado con altas capacidades en las Enseñanzas de Régimen General. Entre otros, es debido a las carencias de detección e identificación de las altas capacidades. El profesor Tourón (2012) incide en la necesidad de identificar los potenciales diversos de las personas para ayudarlas a convertirlos en talentos o competencias desarrolladas, en rendimiento.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), recientemente aprobada; establece que las Administraciones educativas deberán asegurar los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente de la ordinaria pueda lograr el máximo

desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Así mismo, incluye al alumnado con altas capacidades como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, determinando que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria.

Teniendo en cuenta a Díaz et al. (1999), dentro de las propuestas de intervención más comunes que existen para atender las necesidades específicas de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales, destacan tres tipos:

- Sistema de agrupamiento específico
- Enriquecimiento curricular
- Flexibilización/aceleración

Además, en relación a las decisiones de adecuación curricular existen diferentes métodos consistentes en ampliar, diferenciar y enriquecer el currículo de acuerdo con los logros, el nivel de competencia, los intereses y las motivaciones de estos alumnos.

En el colegio El Fabraquer se vienen desarrollando desde el 2016 acciones de atención a las necesidades del alumnado con altas capacidades. Esta atención se ha estructurado y puesto en marcha en el programa Conecta-T durante 5 ediciones.

El programa de desarrollo del talento Conecta-T se configura como una práctica de éxito, desarrollada en un centro público de educación primaria y que contribuye a la identificación y al ajuste de la respuesta educativa del alumnado con altas capacidades. En él se describen unos criterios básicos para orientar la toma de decisiones ante las diferentes propuestas de intervención en función de las necesidades específicas de este colectivo de alumnos y alumnas.

Los bloques en los que se secuencia el programa de desarrollo del talento Conecta-T son:

- Detección e identificación del alumnado con altas capacidades.
- Sensibilización y formación del profesorado para el desarrollo del talento en las aulas.
- Intervención con medidas ordinarias (nivel II de respuesta a la inclusión): desarrollo del talento en el aula ordinaria.
- Intervención con medidas de enriquecimiento (nivel III de respuesta a la inclusión): programa de enriquecimiento curricular en aula abierta con grupo flexible.
- Asesoramiento y orientación a familias de alumnado con altas capacidades.

En este trabajo se exponen los detalles que configuran el módulo de enriquecimiento nivel III, en aula abierta con grupo flexible. Además, se describe la experiencia práctica y las adecuaciones llevadas a cabo en el curso 2020-21 para ajustarse a las nuevas necesidades del contexto educativo provocadas por la pandemia del COVID-19.

2. Descripción del programa específico de enriquecimiento (nivel III).

El programa de desarrollo del talento Conecta-T nace con el objetivo de ofrecer al alumnado con altas capacidades experiencias educativas que fomenten el desarrollo de sus capacidades o talentos. En el diseño del programa de enriquecimiento Conecta-T, los objetivos se planifican meticulosamente a partir de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con altas capacidades al que va dirigido. Dentro de las actividades que se recogen, además de adaptarse a la complejidad cognitiva de este colectivo de alumnos y alumnas, se introducen tareas que potencian el desarrollo social y emocional, y de la creatividad.

Este programa de desarrollo del talento se nutre de los modelos más actuales sobre la concepción de la inteligencia, y que cuentan con mayor respaldo de la investigación y la comunidad científica (Gagné, 2015; Renzulli, 2007; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2015). Son modelos que presentan aspectos diferenciales pero con una importante base común, y es por eso que, no deben considerarse excluyentes. Ponen el foco en el desarrollo del talento y en el contexto, incidiendo en la importancia de una adecuada identificación de las necesidades específicas de aprendizaje asociadas a altas capacidades como paso necesario para organizar una respuesta óptima a este colectivo de alumnos.

Conecta-T incluye un programa de enriquecimiento curricular nivel III que combina el agrupamiento flexible en aula abierta y el enriquecimiento curricular a través del trabajo por proyectos. Constituye una medida curricular extraordinaria dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales, debidamente identificado por los servicios especializados de orientación (según el D.104/2018 del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano).

Como se ha mencionado, el programa también contempla otras actividades dentro del aula ordinaria, medidas de respuesta nivel II. Pero para aquellos alumnos y alumnas en los que estas medidas resultan insuficientes, se configura el nivel III con agrupamientos flexibles (estudiantes con altas capacidades y de distintos niveles educativos de la etapa de educación primaria).

Estos agrupamientos, se hacen manteniendo una ratio similar entre chicos y chicas. Con ello, se trabaja también por la visibilización del talento femenino, mucho menos identificado por el sesgo de género según García et al. (2018).

Desde el nivel III, se consigue dar una respuesta especializada a las necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades. Se utilizan metodologías didácticas más ajustadas y adecuadas a las características de aprendizaje de este colectivo de alumnos. La finalidad que se persigue con este tipo de experiencias educativas es la de dar una respuesta adaptada a las posibilidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado con perfil de excepcionalidad, como garantía de una mayor calidad educativa. De modo que, los escolares con estas características tengan suficientes oportunidades para utilizar y desplegar sus competencias y habilidades de forma eficaz, desarrollando al máximo sus potencialidades desde edades tempranas, contribuyendo a su mejora personal, y en consecuencia, a la de la sociedad en general.

La propuesta curricular que se incluye en este programa se temporaliza en un curso escolar durante 12 sesiones, con una duración de dos horas cada una. Está planificada para desarrollarse en la etapa de educación primaria con grupos flexibles de niñas y niños de entre 6 y 12 años que son propuestos por los equipos docentes para participar en el proyecto, dentro del horario lectivo. Para ello, se realiza una detección e identificación multicriterial por parte del equipo docente y del personal especializado en atención a la diversidad del CEIP El Fabraquer.

Esta organización supone un esfuerzo administrativo en cuanto a la configuración de los horarios de los cursos implicados. Mientras ellos asisten al Conecta-T, sus compañeros en el aula ordinaria trabajaban en afianzar conocimientos en lugar de avanzar materia.
Así se consigue crear de forma óptima un espacio de tiempo semanal en el que el alumnado con altas capacidades pueda compartir experiencias de aprendizaje ajustadas a su complejidad cognitiva y, con compañeros y compañeras que presentan capacidades y estilos de aprendizaje similares.

3. Experiencia de enriquecimiento en tiempos de COVID 19.

Durante el curso escolar 2020/21, poner en marcha el programa de enriquecimiento curricular supuso un reto aún más grande que en años anteriores, debido a la situación excepcional de pandemia por el COVID 19. Al inicio de curso, en septiembre, el sentimiento de incertidumbre que se vivía en el colegio era muy grande. No sabíamos el tiempo que íbamos a permanecer en las aulas, y tampoco si volveríamos a atender a nuestros alumnos y alumnas desde casa haciendo uso de las TICs.

A nivel organizativo, tratando de priorizar la prevención del COVID 19, fueron muchas las dificultades con las que lidiamos: grupos burbuja, distancia social, mascarillas y problemas de comunicación, aulas confinadas, un solo docente por aula… Ante esta situación, teníamos la opción de posponer el desarrollo del programa de enriquecimiento hasta que las condiciones fueran más favorables o reinventarnos. Reajustar todos los elementos organizativos del programa de enriquecimiento no era tarea fácil, pero consideramos que era la mejor opción educativa para nuestros alumnos y alumnas después de los meses de "encierro" que habían vivido.Una vez superadas las dificultades, provocadas por las barreras de participación generadas por el COVID, se hizo un diseño del programa compuesto por 2 sesiones iniciales -de presentación- y 12 sesiones de desarrollo. Se temporalización en un curso escolar, a razón de una sesión por semana.

3.1. Metodología del Programa de Enriquecimiento Nivel III.

La metodología del programa de enriquecimiento curricular nivel III (fuera del aula), como en años anteriores, se guió a través del aprendizaje cooperativo y por proyectos; con una implementación del currículo caracterizada por una perspectiva interdisciplinar. Además, el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento cobró una especial relevancia en el desarrollo del programa. Dentro de las principales aplicaciones se utilizaron: Kahoot, Genially y Classcraft (plataforma de gamificación).

En el curso escolar 2020/21, en el colegio El Fabraquer había una estructura organizativa en torno a la temática de los medios de comunicación que daba coherencia y guiaba las producciones y los proyectos de todos los cursos del centro. Desde el programa de enriquecimiento Conecta-T, nos unimos a esta iniciativa con el proyecto de fotografía. En cada sesión del programa de enriquecimiento, la secuencia metodológica que se siguió fue la siguiente:

- 1º Fase de apertura: presentación de la jornada de trabajo y realización de actividades de respuesta rápida, acertijos, problemas orales…
- 2º Fase de regulación socio-emocional y creatividad: actividades planificadas con el objetivo de ayudar a nuestros alumnos y alumnas a conocerse mejor. Que contribuyan al desarrollo de sus habilidades sociales, de escucha activa, de reflexión y gestión de problemas… En esta fase también se trabajaban aspectos relacionados con la creatividad, con la capacidad de nuestros estudiantes para dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas. Su capacidad para cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos del problema…
- 3º Fase de desarrollo de proyectos: con el *Design Thinking*, se promovió que el alumnado trabajase estrategias de resolución de problemas o proyectos vinculados con la vida real y los medios de comunicación. Según Razzouk y Shute (2012), con esta metodología se promueven procesos analíticos y creativos que involucran a una persona en oportunidades para la generación de ideas

innovadoras tomando como centro la visión de los usuarios finales para experimentar, modelar y crear prototipos, recopilar comentarios y rediseñar.

- 4º Fase de cierre: para el cierre de cada sesión, se realizaba una valoración y una reflexión oral sobre las actividades realizadas y sobre qué les había aportado. De este modo, se obtenía un *feedback* con el que mejorar el conocimiento de los intereses de los alumnos y alumnas, pero en muchos casos también, del estado emocional en el que se encontraban ese día.

Con esta estructura organizativa, se generó un programa que cubría las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades y que contribuía al desarrollo del talento enfatizando el trabajo de la creatividad, conocimiento de sí mismo, emprendimiento y pensamiento abstracto. El proyecto de fotografía que vertebró el Conecta-T nivel III en su edición 2020-2021 se desarrolló a lo largo de 12 sesiones. Éstas se distribuyeron en los siguientes pasos:

Paso 1 (dos sesiones): empatizar. Conocer los medios de comunicación: se realizaron actividades para el análisis de la información desde diferentes medios: lectura de periódicos, visualización de informativos, reportaje en TV, escucha de programas de radio…

Paso 2 (dos sesiones): definir. Investigar el tipo de programas y publicaciones que se pueden realizar: posteriormente, se analizaron diferentes tipos de programas y publicaciones.

Paso 3 (dos sesiones): idear. Escoger los temas que centrarán sus producciones: en este paso, se produjo la toma de decisiones por grupos. Hubo bastante consenso en torno al uso de la fotografía como medio de comunicación. Reflexionaron sobre el papel que ocupa la fotografía en nuestra sociedad, y cómo a través de ella se puede perpetuar lo que consideramos interesante. Además, el COVID 19 fue el tema elegido, y en torno a él versaron sus proyectos.

Paso 4 (dos sesiones): prototipar. Crear un guión o escaleta: en este punto, se aplicaron técnicas y ejercicios que guiaron el diseño del proyecto fotográfico haciendo usos de recursos -canvas- para la toma de decisiones en equipo. Se configuraron los roles de trabajo, y se pusieron manos a la obra con sus proyectos.

Paso 5 (cuatro sesiones): validar. Fotografiar, redactar y publicar: a través del aprendizaje autoorganizado, se facilitó formación en torno a técnicas básicas de fotografía. Realizaron sus fotos, les pusieron un título y le dieron difusión en las jornadas de final de trimestre.

El rol del docente en cada sesión se basaba en la práctica guiada. Se le dio mucha importancia a la planificación de actividades dirigidas a mejorar el conocimiento de los alumnos y alumnas que formaban el grupo. Sus necesidades específicas, intereses particulares, formas preferidas de aprender… elementos clave en la configuración de una enseñanza diferenciada (Carol Ann Tomlinson, 2014). Para ello, todos los días se dedicaba un espacio de tiempo para dialogar con ellos sobre sus motivaciones y preocupaciones. Y algunas de las actividades estaban especialmente diseñadas para mejorar el autoconocimiento que ellos tenían de sí mismos.

Algunos de los productos que se generaron, fueron los siguientes:



Foto 1. No quiero volver a sentirme solo.



Foto 2. Los aplausos de las 20:00h

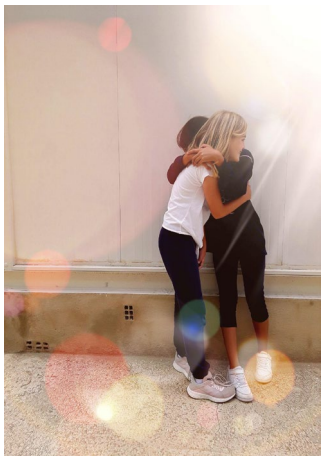


Foto 3. El valor de los abrazos en tiempos de COVID.

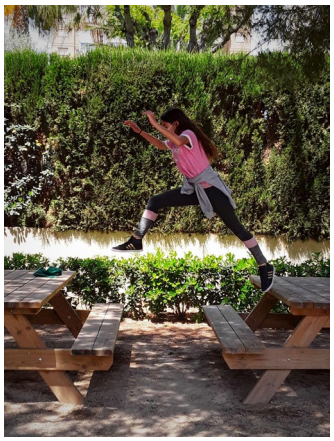


Foto 4. Por difícil que parezca, ¡puedes lograrlo!



Foto 5. El hombre y la pandemia del S.XXI



Foto 6. Distancia social

Figura 1. Producciones fotográficas de los alumnos

3.2. Agrupamientos y espacios.

El programa específico de enriquecimiento curricular nivel III favorece la agrupación flexible del alumnado con perfiles cognitivos complejos y con intereses similares. En este curso, limitamos el grupo-clase a 12 estudiantes (6 niños y 6 niñas) en vez de 16 como hacíamos tradicionalmente. Además, en vez de agruparlos de cuatro en cuatro, creamos grupos de dos y de la misma clase para cumplir con la normativa de prevención del COVID. Para intentar continuar con la esencia de nuestros principios metodológicos y organizativos respetando las normas de seguridad del COVID, se seleccionaron dos espacios diferenciados que se utilizarían dependiendo de las condiciones climáticas y del tipo de actividad:

- Aula al exterior: espacio entre pinos con bancos de mesas para el trabajo grupal. Se intentó priorizar su uso siempre que fuese posible.



Figura 2. Aula al aire libre.

- Biblioteca: espacio amplio y con buenas condiciones de ventilación. Esta aula, se utilizaba cuando necesitábamos recursos tecnológicos para el desarrollo de la sesión o cuando las condiciones climatológicas no eran buenas.



Figura 3. *Biblioteca - Aula ABP*

4. Método.

4.1. Objetivos.

El objetivo general de esta comunicación es mostrar una experiencia educativa de enriquecimiento curricular en un momento complejo a nivel organizativo en el sistema educativo debido a la pandemia del COVID 19. Para valorar la experiencia, se analizan las percepciones del alumnado y el grado de satisfacción de familias y docentes a través de los siguientes objetivos operativos:

- Estudiar la percepción del alumnado en relación a la mejora de su autoconcepto, desarrollo socioemocional, adquisición de estrategias de trabajo cooperativo y desarrollo de la creatividad.
- Estudiar el grado de satisfacción familiar con el programa.
- Estudiar el grado de satisfacción del equipo docente con el programa.

4.2. Participantes.

Se seleccionaron 24 estudiantes identificados con altas capacidades o alto rendimiento escolarizados en 3º, 4º, 5º y 6º de la etapa de educación primaria, con edades comprendidas entre los 9 y 12 años ($M = 10.50$; $DT = 1.142$). De manera intencional, se equilibró el número de alumnos por género. Años anteriores, la participación se hacía extensiva también al alumnado de 1º y 2º de educación primaria. Con las limitaciones en el profesorado en plena pandemia, se optó por posponer en estos niveles este tipo de enriquecimiento en paralelo para el siguiente curso escolar.

4.3. Instrumentos.

En el proceso de recogida de datos se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc* de corte cualitativo para familias y docentes. Además, se utilizó una adaptación del cuestionario de evaluación del alumno del Programa de juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años diseñado por Garaigordobil (2004). El cuestionario del alumnado estaba compuesto por 18 ítems que valoraban cuatro dimensiones: trabajo cooperativo, autoconcepto, desarrollo

socioemocional y creatividad. Se hizo uso de una escala tipo Likert compuesta por cuatro niveles: 1. Poco de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Bastante de acuerdo y 4. Muy de acuerdo.

El cuestionario de las familias y del equipo docente estaba compuesto por 8 ítems a través de los cuáles se pretendía valorar el grado de satisfacción con el programa de enriquecimiento curricular nivel III. Se hizo uso de una escala tipo Likert compuesta cinco niveles para las familias y de cuatro niveles para los docentes.

4.4. Resultados.

Evaluación del alumnado:
Los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación fueron muy positivos. De los datos analizados, las puntuaciones más altas se encontraron en los ítems 9 y 18. Los estudiantes apreciaban cómo el programa Conecta-T les había ayudado a aprender a cooperar y a ofrecer ayuda a los demás. Habían aprendido a trabajar en equipo a pesar de las dificultades generadas por el COVID 19. Al principio de curso, muchos de ellos tenían la creencia de que si querían hacer un trabajo bien hecho era mejor hacerlo de forma individual, pero después de las diferentes experiencias que vivieron en el aula abierta de Conecta-T, valoraron muy positivamente el trabajo cooperativo. Además, también consideraban que el programa de enriquecimiento les había ayudado a conocerse mejor, sabiendo detectar sus habilidades y fortalezas. Los resultados más bajos se obtuvieron en el ítem 7, a través del cual se valoraba cómo el programa les había ayudado a compartir sus materiales.
Si observamos la figura 4 (diferenciada por colores según las áreas de trabajo), en general los resultados de la evaluación fueron muy positivos respecto a: trabajo cooperativo (azul), autoconcepto (naranja), desarrollo socioemocional (violeta) y creatividad (verde). La puntuación media total fue de 3.43 sobre 4.

1. Conecta-T me ha ayudado a participar más en actividades de grupo.
2. Conecta-T me ha ayudado a hablar más con mis compañer@s de grupo.
3. Conecta-T me ha ayudado a hacer nuevos amigos dentro del grupo.
4. Conecta-T me ha ayudado a coger seguridad para decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás.
5. Conecta-T me ha ayudado a valorar más las opiniones de los demás.
6. Conecta-T me ha ayudado a fijarme más, estoy más atent@ a los compañer@s que necesitan ayuda y les ayudo más que antes.
7. Conecta-T me ha ayudado a compartir más mis cosas, mis materiales...
8. Conecta-T me ha ayudado a tener más confianza en mis compañeros.
9. Conecta-T me ha ayudado a aprender a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo.
10. Conecta-T me ha ayudado a expresar más lo que siento.
11. Conecta-T me ha ayudado a estar más atent@ a los sentimientos de los demás.
12. Conecta-T me ha ayudado a verme mejor a mí mism@, más buen@, valios@...
13. Conecta-T me ha ayudado a tener mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos...
14. Conecta-T me ha ayudado a respetar más las normas o reglas de los juegos.
15. Conecta-T me ha ayudado a tener ideas más originales y creativas cuando juego con las palabras.
16. Conecta-T me ha ayudado a tener ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto o hago esculturas...
17. Conecta-T me ha ayudado a ser más imaginativo, creativo al representar los personajes en los juegos de representación.
18. Conecta-T me ha servido para conocerme mejor (lo que se me da bien y no tan bien).

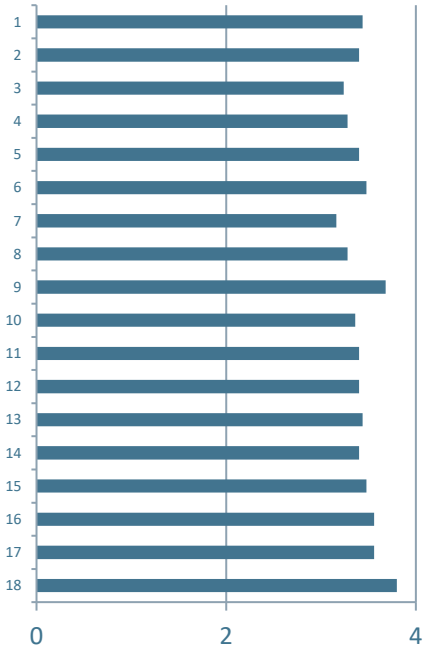


Figura 4. Cuestionario de evaluación del alumnado.

Evaluación de las familias:
Al finalizar el curso, realizamos una reunión grupal, y además, cada familia cumplimentó una encuesta para valorar el grado de satisfacción con el programa.

De la reunión obtuvimos un *feedback* que nos resultó muy útil. Las familias nos transmitieron aspectos muy positivos sobre cómo el programa había influido en sus hijos o hijas, información valiosa que nosotros difícilmente podíamos valorar desde el colegio.
Algunas de las frases fueron:

- "La comunicación en casa ha aumentado –con frecuencia, al llegar del colegio me cuenta qué ha hecho y cómo se ha sentido–"
- "Las relaciones con sus compañeros han mejorado, parece que tiene más amigos"
- **"**Veo a mi hija más segura de sí misma"

Por otro lado, la puntuación media total de la encuesta de satisfacción fue de 4.68 sobre 5.

1. Se han cumplido los objetivos propuestos en el proyecto.
2. Se han planteado actividades que resultasen atractivas para su hij@.
3. Las actividades han sido variadas y enriquecedoras.
4. Se ha informado a las familias sobre las características del proyecto.
5. La WEB de Conecta-T facilita el intercambio de información con las familias.
6. Se ha mantenido el interés del alumnado a lo largo de todo el curso.
7. El asesoramiento que me han ofrecido me resulta interesante para la educación de mi hij@.
8. Grado de satisfacción con el proyecto.

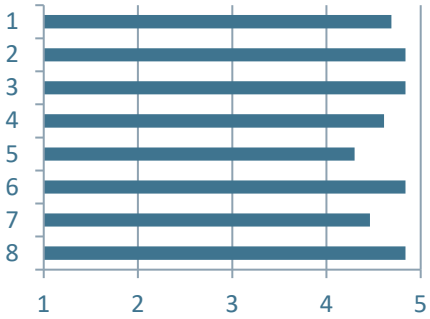


Figura 5. Encuesta satisfacción familias.

Como se puede observar en la Figura 5, las mayores puntuaciones se obtuvieron en los ítems 2,3,6 y 8. Las familias consideraban que el programa de Conecta-T era beneficioso para enriquecer los aprendizajes de sus hijos e hijas. Además, los resultados reflejaban que en general las familias se encontraban altamente satisfechas con el programa de enriquecimiento. La puntuación más baja se obtuvo en el ítem 5; la WEB de Conecta-T no facilitó el intercambio de información con las familias en la medida que se esperaba. Finalmente, de este proceso de evaluación, queremos resaltar el agradecimiento de las familias, según nos transmitieron, habían observado un incremento significativo en la motivación de sus hijos e hijas a la hora de ir al colegio y a la hora de aprender.

Evaluación de los docentes

La evaluación de los docentes del centro respecto al programa era importante ya que eran las personas que mejor podían valorar desde sus aulas cómo repercutía el programa de enriquecimiento en sus estudiantes. La puntuación media total de la encuesta de satisfacción fue de 3.53 sobre 4. Por un lado, la valoración más positiva se obtuvo en el ítem 3, relacionado con la gran motivación con la que los estudiantes asistían a Conecta-T. Por otro lado, la puntuación más baja se obtuvo en el ítem 5, en el que se valoraba el intercambio de información de los docentes con los coordinadores del programa. Tal y como se ha descrito anteriormente, los problemas organizativos generados por el COVID 19 eran una realidad en el centro, y este aspecto se reflejó claramente en la evaluación.

En general, los docentes valoraban el programa de enriquecimiento curricular Conecta-T como una experiencia beneficiosa para el alumnado con altas capacidades que repercutía positivamente en su motivación por los aprendizajes y la regulación del autoconcepto.

1. ¿Desde el Programa Conecta-T se ofrece a los tutores y tutoras recursos y orientaciones para la mejora de la atención del alumnado con altas capacidades?
2. ¿Consideras que el rincón de Conecta-T en tu Aula repercute en la calidad educativa de AACC?
3. ¿Los alumnos o alumnas que han asistido al programa han estado motivados?
4. ¿Consideras que la participación en el programa de Conecta-T contribuye en la mejora del autoconcepto de los alumnos y alumnas con altas capacidades?
5. El intercambio de información de los coord. del Proyecto Conecta-T con las tutorías ha sido...
6. La detección y evaluación del alumnado con altas capacidades ha mejorado en el centro
7. El asesoramiento y orientación a las familias de los alumnos con altas capacidades ha mejorado.
8. Grado de satisfacción con el proyecto Conecta-T

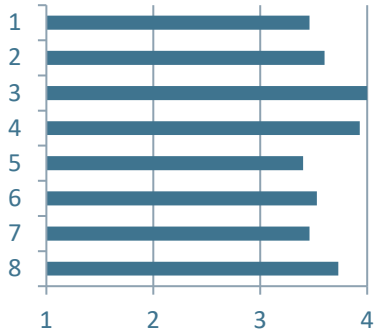


Figura 6. Encuesta satisfacción docentes

5. Conclusión.

A modo de conclusión, esta comunicación trata de ofrecer una experiencia educativa de enriquecimiento en tiempos adversos, que pueda motivar, orientar o servir de guía a otros docentes. La atención hacia el alumnado más capaz en los centros educativos es casi inexistente y este colectivo de niños y niñas, a lo largo de su trayectoria escolar, se enfrentan a múltiples dificultades (causadas principalmente por el aburrimiento o por disincronías) de las cuales no siempre salen airosos. Es por ello que, a pesar de las dificultades que nos podamos encontrar en nuestros centros, resulta necesario emprender y generalizar experiencias de enriquecimiento como esta, que favorezcan la identificación e intervención con las altas capacidades en las aulas, y que garanticen el derecho que todos los alumnos tienen a recibir una educación de calidad; siendo en este caso aquellos que tienen un alto potencial, los alumnos y alumnas con altas capacidades.

Referencias bibliográficas.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, *2*.

Díaz Fernández, O., Pérez, L. F., & Domínguez Rodríguez, P. (1999). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Ministerio de Educación.

Ferrándiz, C. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE *(National Award to the best PhD dissertation).*

Ferrando, M. (2008). Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades.

Gagné, F. (2015). *De los genes al talento. Revista de Educación*, 368, 66-91.

Garaigordobil Landazabal, M. T. (2004). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años.

García, R.; Canuto, I. i Cebrián, A. (2019). Alta capacidad y género: La autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. Contextos educativos, 24, 77-93. http://doi.org/10.18172/con.3934.

González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días: XV Coloquio de Historia de La Educación.* Pamplona, 2009, v.1; p. 429-440

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.

NAGC (2019). What is Giftedness?. Recuperado de: http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). *Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva: Rethinking Giftedness: A Developmental Approach*. Ministerio de Educación.

Pfeiffer, S. I. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(1), 3-9.

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important?. *Review of educational research*, *82*(3), 330-348.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (Eds.). (2007). *Enriching curriculum for all students*. Corwin Press.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Tourón, J. (2012). Talent development and equity in education systems: A challenge in nation building. *Education Today*, *62*(2), 12-17.

Metodologías activas en Educación Física al servicio del desarrollo cognitivo.

Juan de Dios Benítez Sillero. Universidad de Córdoba (España).
Álvaro Morente Montero. Universidad de Córdoba (España).
Joshua A. Collado Valero. Universidad de Málaga (España).
Rocío Lavigne Cerván. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

El ejercicio físico produce una mejora de aspectos psicológicos cognitivos, en concreto de las funciones cognitivas, especialmente de la inhibición, la memoria de trabajo y el desplazamiento, estando relacionadas con la neuroplasticidad (Diamond, 2013; Mandolesi et al., 2018). El ser humano dispone de estas habilidades cognitivas para resolver situaciones complejas, novedosas o no familiares; tales son funciones trascendentales para la vida cotidiana e imprescindibles para el éxito académico y el bienestar personal del alumno (Diamond, 2013).

La neurociencia ha demostrado que el cerebelo, considerado durante un largo tiempo el "centro motor" del encéfalo, representa un papel esencial en la coordinación de los procesos mentales y en la toma de decisiones, por tanto, posee gran relación con la corteza prefrontal, sede de las funciones ejecutivas, y por consiguiente, con el aprendizaje. Un cerebelo sano y fuerte es esencial para desarrollar mejor y de la forma más eficaz la habilidad de resolver problemas y planificar mentalmente, por ejemplo, problemas de matemáticas o un comentario de texto que requiera un proceso reflexivo (Strata, 2015).

Por ejemplo, se ha comprobado que los niños diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (en adelante, TDAH), a diferencia del resto, resuelven mejor las pruebas cognitivas en las que interviene la memoria de trabajo cuando se les permite moverse (Sarver, Rapport, Kofler, Raiker y Friedman, 2015). Para optimizar estas mejoras asociadas al aprendizaje la utilización de las metodologías activas supone un pilar fundamental en la enseñanza (Ardoy et al., 2020).

Hay que considerar que la sociedad ha sufrido transformaciones muy importantes que han afectado y han obligado a la pedagogía de la educación física a profundizar en la investigación del proceso de enseñanza aprendizaje para poder dar respuestas eficaces (Blázquez, 2017). Así, en el R. D. 157/2022 consta que:

> *"La Educación Física en la etapa de Educación Primaria prepara al alumnado para afrontar una serie de retos fundamentales que pasan por la adopción de un estilo de vida activo, el conocimiento de la propia corporalidad, el acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor, la integración de actitudes ecosocialmente responsables o el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Estos elementos contribuyen a que el alumnado sea motrizmente competente, facilitando así su desarrollo integral, puesto que la motricidad constituye un elemento esencial e indisociable del propio aprendizaje" (p.51).*

Como se aprecia, actualmente el alumnado es el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de metodologías activas el alumnado se mantiene dinámico en su aprendizaje, aprende de la interacción con los demás y el aprendizaje es realista; de esta forma podrá transferir ese conocimiento adquirido, como afirman Bernal y Martínez (2009, en Segura y Parra, 2019), que mantienen que las metodologías activan la sociabilidad del aprendizaje y la interactividad del aprendizaje.

1.1. El aprendizaje competencial.

Al trabajo mediante metodologías activas también se le puede denominar aprendizaje competencial o enfoque basado en competencias (Blázquez et al., 2016). Algunas de las características que debe reunir este aprendizaje "por" competencias serán (Benítez, 2017; adaptadas de Gallardo, 2016):

- Funcionalidad: que le sirva al alumno para la vida, que pueda llevarlo a cabo en su tiempo de ocio.
- Globalidad: que no segmente en partes separadas la enseñanza, por ejemplo, solo técnica, solo teoría… Debe integrar de forma coherente las diferentes estructuras en que a veces hay que separar la práctica, sin olvidarnos de unirla siempre que sea posible. A veces hace necesario el trabajo interdisciplinar.
- Motivante y significativa: basada en intereses del alumnado y en sus conocimientos cercanos para movilizar esa motivación además de que sientan que pueden transferirlo a situaciones reales.

En muchas ocasiones la Educación Física ha estado demasiado centrada en el cumplimiento de los contenidos siendo su fin principal para la mayoría de docentes. En muchas ocasiones ha habido demasiada obsesión por cumplir con un desarrollo completo de todos los contenidos de la legislación sin importar en muchas ocasiones el interés de los alumnos o de si su nivel de partida previo es adecuado. La educación física basada en el desarrollo integral del alumno debe utilizar los contenidos como medios para ayudar a formar de manera global al alumnado. Esto es la educación por competencias o el fin de la utilización de las metodologías activas. Algo que para muchos docentes no es nada novedoso y se lleva mucho tiempo intentando aplicar en educación física, especialmente desde la reforma de la LOGSE y no solo desde 2006 con la LOE y las competencias básicas. Pues bien, como dicen Buscà et al. (2016) el profesorado de educación física, que en gran medida llevamos trabajando en este sentido cierto tiempo, debemos ser los que guiemos en los centros cómo plantear el trabajo competencial y la utilización de las metodologías activas.

En la puesta en práctica de las metodologías activas será fundamental desarrollar contenidos de diferentes tipos:

- Saber: no sólo se refiere al conocimiento de contenidos teóricos, sino que también implica, por ejemplo, llevar a cabo investigaciones sobre dichos conocimientos, así como entender la lógica del juego para poder desarrollarlo correctamente.
- Saber hacer: saber dar soluciones, es decir, tener la capacidad de elegir qué acción realizar para obtener el éxito en la actuación.
- Saber ser y estar: se refiere al componente social y actitudinal del alumnado. Los valores que se desarrollan durante la práctica y para los que los momentos de reflexión guiada pueden ser fundamentales.

1.2. Aclaración terminológica.

En primer lugar, deberíamos aclarar que concepto terminológico vamos a utilizar para denominar las diferentes metodologías activas. Blázquez (2016) las denomina métodos,

mientras que Fernández-Río et al. (2016) las denomina modelos pedagógicos. El término elegido por nosotros es propuesta metodológica, y lo hemos elegido para no causar confusión en el lector. Cuando hablamos de metodología existen términos muy utilizados como métodos, estilos de enseñanza… los cuales pueden llevar a la confusión a la hora de plantearlos. Entendemos, pues, como propuesta metodológica un tipo de organización concreta para llevar a cabo la enseñanza con unas características fundamentales que la distinguen de las demás y que no está encuadrada dentro de las características de términos como métodos o estilos de enseñanza (Benítez, 2017).

2. Metodología.

El siguiente trabajo es una revisión teórica y reflexiva sobre las metodologías activas más apropiadas para el desarrollo cognitivo a través de la educación física. Para ello se ha seleccionado la bibliografía publicada sobre dicha temática en español.

3. Resultados.

A continuación, en la tabla 1 se muestran las metodologías activas más comunes que recoge la bibliografía, que podemos considerar según dos clasificaciones de diferentes autores destacados en el panorama educativo de la educación física.

Métodos de enseñanza en E.F. con enfoques innovadores para la enseñanza de competencias (Blázquez et al., 2016)	Modelos pedagógicos aplicados en la Educación Física y Ciencias del Deporte (Fernández-Río et al., 2016)	
	Modelos Pedagógicos Básicos o Consolidados	Modelos Pedagógicos Emergentes
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Aprendizaje Cooperativo	Educación Aventura
Aprendizaje por proyectos (ApP)	Educación Deportiva	Alfabetización Motora
Aprendizaje cooperativo (AC)	Modelo Comprensivo	Modelo Ludo-técnico
El método de casos (MC)	Responsabilidad Personal y Social (MRPS)	Autoconstrucción de Materiales
Aprendizaje servicio (ApS)		Educación para la Salud
Ambientes de aprendizaje (AA)		
Contrato didáctico o contrato de aprendizaje (CD)		
Sinéctica corporal (SC)		

Tabla 1. Clasificaciones de los Métodos/Modelos de enseñanza de la educación física según distintos autores.

4. Discusión.

En base las clasificaciones de las metodologías activas encontradas en la bibliografía se definen y ejemplifican las que en nuestra opinión tienen una mayor incidencia sobre el desarrollo cognitivo, siempre considerando que cualquier planteamiento, estrategia o estilo de enseñanza producirá un cierto efecto sobre la cognición del individuo, incluidos los más reproductivos y, por supuesto, los que lo pretenden (estilos cognitivos: descubrimiento guiado y resolución de problemas, Delgado, 1991).

4.1. Aprendizaje basado en problemas (ABP).

El ABP es un método de enseñanza basado en la indagación, mediante la cual los alumnos/as construyen su conocimiento en relación a problemas de la vida real (aprendizaje situado). Consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión (Díaz-Barriga, 2005).

En el aprendizaje basado en problemas se le da la vuelta al proceso de enseñanza convencional. Habitualmente el proceso consiste en exponer en primer lugar la información y seguidamente se busca su aplicación. Sin embargo, en el ABP en primer lugar se presenta el problema, después se identifican las necesidades de aprendizaje, para continuar buscando la información necesaria y finalmente se regresa al problema aportando la solución. Como podemos pensar, no es una metodología habitual en la enseñanza de la educación física y deportiva donde primero se enseña la técnica deportiva, luego se aplica a la realidad del juego (Blázquez, 2010).

Uno de los aspectos que hay que considerar es que hay que distinguir entre los estilos de enseñanza de resolución de problemas y descubrimiento guiado y el ABP.

- El ABP se desarrolla a medio plazo (un par de semanas, un par de clases) y los estilos para una actividad concreta.
- Los estilos se basan en el desarrollo de las habilidades motrices y el ABP se desarrollan más funciones como por ejemplo contenidos de tipo conceptual, actitudinal… y un trabajo más autónomo.

El ABP es por tanto más completo y coherente con la enseñanza por competencias. Algunas de las claves de este trabajo es la autonomía, el trabajo por grupos, la necesidad de compromiso por parte del alumnado.

Para llevarlo a cabo hay que tener en cuenta el nivel de partida del alumnado tanto a nivel de conocimientos teórico-prácticos, así como a nivel de posibilidad de trabajar de forma autónoma. Desarrollar un proceso bien organizado estableciendo diferentes tipos de fases.

Ejemplos de Aprendizaje Basado en Problemas:

- Juegos alternativos: en grupos tenemos que cambiar un deporte o juego alternativo, dependiendo del nivel de autonomía del alumnado. Por ejemplo, desde cambiar algunas reglas, la lógica del juego hasta inventar por completo uno nuevo.
- Minigolf: por parejas cada una tiene que hacer un pequeño hoyo con el material de gimnasio, poniéndole algún obstáculo como conos, bancos… posteriormente van retando a las otras parejas a competir en su hoyo. Se hacen dos turnos de organización unos preparan sus hoyos y otros van rotando para jugar contra ellos.
- Retos cooperativos: podrían entenderse más bien un paso intermedio entre la resolución de problemas y los ABP dependiendo de la duración y la complejidad.

Asimismo, podemos relacionar también los *Scape Room* y *Breaout* con contenidos motores. Suelen durar una parte de la sesión y tienen una gran relación con el aprendizaje basado en problemas, aunque no se cumplen todas las fases teóricas propuestas por lo que podrían categorizarse independientemente.

4.2. Aprendizaje por Proyectos (ApP).

Hemos utilizado la denominación de dicha metodología utilizada por Blázquez (2016), aunque en muchas ocasiones se denomina también como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo cuál puede ser confuso con el anteriormente descrito, si solo se utilizan las siglas de este.

El Aprendizaje por Proyectos (ApP) consiste en articular los saberes escolares con los saberes sociales y la vida real, de modo que el alumnado no sienta que aprende algo abstracto y analítico (propio de los contenidos escolares académicos) sino con un propósito claro y

auténtico. El alumno que comprende el valor aplicativo de lo que está aprendiendo descubre la necesidad del aprendizaje. Asimismo, la actividad se convierte en una herramienta para comprender la realidad social que les rodea, para poder valorarla, participar de ella y actuar sobre ella transformándola (Blázquez, 2016).

Hernández (2004) los define como una concepción educativa en la que no se busca que el alumnado repita lo que ha estudiado, sino que se enfrente con nuevos desafíos a la hora de dar cuenta de su trayectoria y los momentos clave de su recorrido. Y donde conecta nuevos conocimientos y problemas con su experiencia (aprendizaje significativo) y la del grupo con el que aprende a dar sentido a todo el proceso de aprendizaje.

Se podría pensar que en esta forma de trabajo los docentes poco o nada tienen que hacer, que queda casi al margen de todo y que el alumnado actúa por sí solo. Nada más lejos de la realidad, la habilidad de cada docente para encauzar sutilmente y sin imponer el funcionamiento y los trabajos del grupo, es indispensable para obtener resultados satisfactorios. Hay que ser imaginativos si queremos despertar la imaginación. Hay que ser creativos si queremos desarrollar la creatividad.

Ventajas que ofrece:

- Al plantear un proyecto a partir de los intereses de los propios jóvenes, estos se involucran, se apropian de él y con esto se incrementa su empeño al ser una participación voluntaria.
- Llevan a los jóvenes a explorar a profundidad distintos temas que les permiten dar sentido a lo que trabajan, no solo durante el desarrollo del proyecto, sino a lo largo de su vida cotidiana.
- Es una apelación a la inventiva, la imaginación y la aventura de enseñar y aprender, donde se puede incluir cualquier herramienta de una manera creativa.
- Se alienta la cooperación en distintas formas a través del trabajo colaborativo.

El proyecto de trabajo se confecciona mediante una serie de fases (adaptado de Blázquez, 2016):

- Fase I: Planificación del proyecto. Selección del tema, utilidad del mismo, definir las tareas a realizar, establecer los grupos, asignar los roles, establecer un calendario.
- Fase II: Ejecución de las tareas. Organizar el grupo, buscar recursos materiales, ponerlos en común.
- Fase III: Culminación del proyecto. Crear el producto, presentar los resultados del producto final.
- Fase IV: Evaluación *del proyecto*. Reflexionar sobre lo realizado.

Muchas veces al alumnado le cuesta distinguir entre un Proyecto y algunas otras metodologías activas, la clave está en que en el proyecto se pone énfasis en el producto final. Pero debemos tener en cuenta que lo enriquecedor es el camino hasta llegar al producto y no supeditarlo todo a la calidad del producto, algo que puede ser habitual en el profesorado que trabaja de cara al reconocimiento de sus méritos en base a la calidad exclusivamente del producto final y de cómo este lo hace visible ante sus compañeros, las familias etc.

Su duración es variable desde el medio plazo, una unidad didáctica hasta un curso entero, se pueden hacer uno por trimestre… No se debe confundir con una Unidad Didáctica Integrada, ya que esta no tiene por qué tener un producto final. Y el ApP puede ser o no de tipo

interdisciplinar. Así mismo, tampoco hay que confundirlo con un centro de interés o temática por ejemplo de una unidad, por ejemplo si llevamos a cabo una unidad en educación física del Circo, si no tiene las fases del proyecto y donde más fácilmente lo identificamos es en la existencia de producto final así como otras características del mismo, simplemente estaremos utilizando una temática o centro de interés diferente en su nombre a otras unidades como pueden ser juegos alternativos, expresión corporal… que normalmente vienen claramente definidas por su contenido.

¿Cómo surge un proyecto de trabajo?

Los proyectos de trabajo suelen surgir de dos maneras (a partir de un asunto de interés para el grupo o mediante propuesta del profesor), veamos ahora ambos casos:

A partir de un asunto de interés para el grupo, las propuestas se pueden organizar en:

- Propuestas cotidianas: asambleas, horas del recreo, rincones, etc.
- Propuestas ocasionales: fiestas, talleres, salidas.
- Propuestas globales: resolver un problema, organizar una tarea, un evento, etc.

Mediante propuesta del profesor: el docente considera que es importante trabajar un punto del currículum y lo propone porque piensa que es difícil que el alumnado lo proponga.

Ejemplo de Aprendizaje por Proyectos (hay muchísimos ejemplos de proyectos en la bibliografía, nuestra intención aquí no es dar las pautas del completo desarrollo sino ofrecer ideas):

- Investigación y exposición de un juego popular en parejas, grupos de 4…
- Organización de una carrera de orientación.
- Creación de una coreografía de baile o Acrosport y su exposición.
- Organización de una competición deportiva y su puesta en práctica.
- Elaboración de un sketch, match de improvisación, teatro de sombras y su posterior exposición.
- Realización de un circo.

4.3. Modelo de Educación Comprensiva para la iniciación deportiva.

El modelo de enseñanza técnico o tradicional se basa en dividir el deporte en gestos o habilidades deportivas, sacarlas de su entorno para su aprendizaje, y posteriormente, una vez aprendidas, utilizarlas primeramente en situaciones modificadas del juego y posteriormente en el contexto real del juego, independientemente de la edad y de las características de los jugadores.

Por otro lado, tenemos el Modelo Comprensivo de Enseñanza. Este modelo se basa en un aprendizaje táctico previo al técnico, en donde los alumnos y alumnas comprendan el juego y sus principios tácticos. Este modelo se apoya en un tipo de enseñanza y aprendizaje cognitivo cuya finalidad es desarrollar un conocimiento táctico del juego y que favorece la capacidad de tomar decisiones (Fraile, 2005).

Otra acepción relacionada basada en los textos de Thorpe y Bunker (1982) es *Teaching Games for Understanding* (TGFU).

Dentro del modelo comprensivo, podemos diferenciar dos variantes:

- Modelo comprensivo horizontal. Se utilizan diversos deportes que tienen en común aspectos tácticos, produciéndose una transferencia positiva de una actividad a otra; Como resumen de este modelo, podemos decir que, basándose en clasificar a los deportes en relación a su similitud táctica, el aprendizaje de los aspectos tácticos de deportes similares produce aprendizajes en los demás (Contreras et al., 2005). O sea, se apelas a la transferencia positiva entre deportes de similares características tácticas.
- Modelo comprensivo vertical. El planteamiento vertical de enseñanza, podemos decir que se basa del aprendizaje de una manera tradicional, ya que se trabajan de manera independiente varios deportes secuenciadamente y no de manera simultánea como en el caso anterior, con la novedad de que al ser comprensivo o del entendimiento se empezaría por un trabajo táctico para posteriormente realizar un trabajo técnico.

Dentro de la educación física escolar el más apropiado es el horizontal ya que presenta una aplicación progresiva de los roles de juego y las habilidades motrices buscando las transferencias de unos a otros, desde las genéricas con los juegos pre-deportivos en el segundo ciclo al trabajo de iniciación deportiva en el tercer ciclo de primaria. Siendo el vertical el propio de las actividades extraescolares de iniciación deportiva específica.

Thorpe y Bunker (1982), establecen una serie de fases que constan de los elementos básicos de la táctica colectiva y del desarrollo de los sistemas de juego para el aprendizaje deportivo.

Proponemos las siguientes fases siguiendo a los autores nombrados anteriormente:

- Fase de juego exagerado, donde se presenta el juego con diferente complejidad táctica.
- Fase de aprendizaje táctico, en la que el alumnado debe descubrir la mejor estrategia táctica a través de respuestas guiadas "¿Qué hago?".
- Fase de aprendizaje técnico, centrando la práctica en las ejecuciones técnicas propias del deporte a tratar: pase, lanzamiento, tiro, etc… *"¿Cómo lo hago?"*.

Además, podemos añadir otra serie de fases como:

- Repetición de la actividad aumentando el grado de dificultad táctica.
- Pasamos a otra actividad que evolucione en nivel de dificultad o que trabaje otros roles y elementos técnicos y tácticos.

En España fue introducido por Devis y Peiró (1992) que establecen tres fases en su modelo:

- *Juego modificado*, en el que la técnica se reduce y se simplifica, orientada a la táctica.
- *Situaciones de juego*, presentadas como si fueran juegos modificados por su globalidad, introduciendo a la técnica estándar de un determinado deporte.
- *Juego deportivo propiamente*, con la técnica correspondiente y utilizando situaciones específicas.

Ejemplo de progresión del Modelo Comprensivo:

- Progresión para un pre-deporte:
  - *Fase de juego exagerado*. Mantener la posición de balón (3x3 en pre-balonmano). Los alumnos deben descubrir acciones como desmarques, cubrir una zona donde no hay adversarios, no posicionarse detrás de un oponente

donde no pueda mi compañero pasarme el balón. Anticipaciones a pases del contrario, cubrir el balón con el cuerpo…

- *Fase de aprendizaje táctico*. Mismo ejercicio que el anterior, pero ahora añadimos dos metas (zona delimitada con conos), una para cada equipo, teniendo que descubrir la mejor forma de atacar la meta contraria, sin olvidarnos de defender la propia. Descubrimiento de acciones como contragolpe, repliegue…
- *Fase de aprendizaje técnico*. Continuamos con la progresión en la práctica y ahora nos centramos en el aprendizaje técnico, puntuando no sólo mediante anotaciones en las metas, sino polarizando la atención en las acciones técnicas que el profesor decida. Por ejemplo, un punto cada 3 pases, un punto con cada robo, un punto con cada parada, dos puntos si hay gol desde un lanzamiento desde cierta distancia…

- Progresión para un juego modificado ("Llegar a la zona"):
  - Hacemos grupos de 6 alumnos, que se dividen a su vez en 3 atacantes y 3 defensas.
  - El objetivo de los alumnos que defienden: es distribuirse bien por la pista y cortar los pases antes de que el equipo que ataca entre en su zona delimitada.
  - El objetivo de los alumnos que atacan: es avanzar con la posesión de pelota, realizándose continuos pases, hasta llegar a la zona delimitada del equipo contrario sin perder la posesión.
  - Una vez realizada la actividad expondremos una serie de preguntas dependiendo de los resultados obtenidos, como por ejemplo ¿Por qué no habéis sido capaces de llegar a la zona del equipo contrario mantenidos la posesión? En caso de no haber conseguido el objetivo el equipo atacante o ¿por qué no habéis sido capaces de interceptar ninguno de los pases del equipo contrario? En caso de no haber conseguido el objetivo el equipo que defiende.
  - Posteriormente tras analizar los resultados de la actividad, pasaremos a plantearnos posibles soluciones según los problemas encontrados (fallos en los pases ocasionados por mala distribución, por encontrarse los alumnos del equipo alejados unos de otros, o excesivamente cerca imposibilitando la opción de pase (en ataque), fallo de distribución con excesivos espacios que provocan facilidades para penetrar por parte del equipo que ataca (debilidad defensiva).
  - Como hemos visto además de existir una mala técnica en la recepción de los pases vamos a reforzar la fase de "¿cómo lo hago?" haciendo un ejercicio simple de pase y recepción por parejas explicando
  - Para terminar, volvemos a realizar la misma actividad creando superioridad numérica aumentando o disminuyendo el número de atacantes o defensores para aumentar la dificultad para fomentar la mejoría táctica de nuestro alumnado.

4. Conclusiones.

En función de la revisión y reflexión llevada a cabo, se establece que las metodologías activas de Aprendizaje basado en problemas, en proyectos y el modelo de educación comprensiva pueden ser útiles para desarrollar el componente cognitivo a través de la educación física, a parte de los múltiples beneficios que ya en sí se implican en dicha materia.

Referencias bibliográficas.

Ardoy, D. N., Collado-Martínez, J. Á. y Pellicer, I. (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física*. Amazon.

Benítez, J. D. (2017). La diferencia entre trabajar "por" competencias y la contribución al desarrollo "de" las competencias clave en educación física. *Trances*, *9*(4), 579-596.

Bernal, M. C. y Martínez, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Pedagogía Saberes y quehaceres del pedagogo*, *14*, 101-106. https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1695

Blázquez, D. (2010). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Inde.

Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de las competencias*. Inde.

Buscà, F., Lleixá, T., Coral, J. y Gallardo, S. (2016). La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela. *Journal of Educational Research*, *6*, 292-317. https://doi.org/10.17583/remie.2016.2172

Delgado, M. A. (1991). *Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE de la Universidad de Granada.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Inde.

Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *413*, 55-75. https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425

Fraile, A. (2005). Desarrollo y evolución de la toma de decisiones en el futbolista. *Training & Fútbol*, *114*, 26-33.

Hernandez, F. (2004). Participar de manera apasionada en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, *332*, 46-51.

Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., y Sorrentino, G. (2018). Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: Biological and psychological benefits. *Frontiers in Psychology*, *9*, 509. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00509

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135–168.

Real Decreto 1513/2005, de 16 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido, en lo referente a la evaluación y gestión del ruido ambiental. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 17 de diciembre de 2005, núm. 301.

Sarver, D. E., Rapport, M. D., Kofler, M. J., Raiker, J. S., y Friedman, L. M. (2015). Hyperactivity in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Impairing deficit or compensatory behavior? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(7), 1219–1232. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0011-1

Segura, A. y Parra, M. A. (2019). *Metodologías activas: el uso de Escape Room en el aula*. En A. Baena-Extremera y P. J. Ruiz-Montero. Metodologías activas en ciencias de la educación (Vol. I). Wanceulen.

Strata P. (2015). The emotional cerebellum. *Cerebellum*, *14*(5), 570–577. https://doi.org/10.1007/s12311-015-0649-9

Thorpe, R. y Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, *18*, 9-15.

Placer e interés lector en Educación Infantil a través de las TIC.

María Dolores Delgado Marín. Universidad de Murcia (España).
María De La Rocha Díaz. Universidad de Murcia (España).
Belén García Manrubia. Universidad de Murcia (España).
Inmaculada Méndez Mateo. Universidad de Murcia (España).

1. Justificación.

Los innumerables beneficios que aporta la lectura para el desarrollo del hombre deben justificar la necesidad de investigar y experimentar con distintos métodos de intervención que conlleven la mejora de las estrategias, con el fin de facilitar la comprensión, el placer y el hábito lector al estudiante desde los primeros años de su formación (Delgado, 2020). Por ello, es imprescindible dar respuesta, no solo a las preguntas que el menor se pueda plantear, sino a la curiosidad y necesidad de formación que plantea a lo largo de su vida. Por ello, son de gran importancia las distintas etapas educativas y, en especial, aquellas donde se establecen los cimientos sobre los que se sustentan el resto de los aprendizajes.

Así, la lectura puede y debe considerarse como la base de una formación que nace desde el primer contacto que tiene el menor con la literatura, es decir, desde los primeros meses de vida, con las nanas, adivinanzas, poema y cuentos (Cerrillo, 2006). Esta relación estrecha, establecida mediante un vínculo afectivo, se debe cultivar tanto en la familia como en la escuela. De este modo, el desarrollo de las habilidades comunicativas contribuye al conocimiento y comprensión de la realidad (Navarro et al., 2017; Nieto, 2011), por lo tanto, al aprendizaje y, como consecuencia, al acceso a la cultura (Izquierdo-Magaldi et al., 2020); además, proporciona un sentido crítico necesario para su libertad, a lo que contribuye la creatividad y la imaginación, favoreciendo la conciencia de sí mismo. Tal y como señala Delors (1996), la lectura y el pensamiento van unidos, no solo porque esta permite ser conscientes de distintas ideas, sino porque es necesario el pensamiento para poder cuestionar el texto leído. Por otra parte, la lectura está ligada a la existencia del hombre, a sus deseos y sueños (Gasol, 2005); y al desarrollo de las experiencias, vivencias y emociones (Escalante y Caldera, 2008).

Teniendo en cuenta esto, la lectura trasciende lo meramente académico y su aprendizaje no solo debe abordarse en la escuela, sino en los distintos escenarios en donde crezca el menor (Gil, 2011). Además, su aprendizaje debe ir encaminado al éxito en el proceso, ya que la dificultad que esta conlleva puede llevar a la frustración y al rechazo por la lectura (Carballo y Portero, 2018).

Siendo conscientes de los múltiples beneficios que ella conlleva, desde el desarrollo de la expresión oral y escrita, el conocimiento del entorno, la ampliación del vocabulario y, por lo tanto, del pensamiento, hasta el reconocimiento de las distintas perspectivas que plantea la realidad, el sistema educativo debe centrarse en el aprendizaje y posterior mejora de la lectura, siendo el hábito lector el fin último de una etapa educativa transcendental en la vida de las personas. Por ello, es fundamente el modo en el que se plantee la lectura en este período y el modo en el que se presenten las actividades que la rodee (Delgado et al., 2020).

No se puede olvidar que la lectura es un proceso, una experiencia (Flórez et al., 2007) y, como tal, debe ser placentera, despertando además el interés del menor, dando respuesta a una

curiosidad innata con la que se estimula un aprendizaje efectivo y para toda la vida. Este es uno de los objetivos que debe plantearse en Educación Infantil, ya que no puede haber hábito lector sin placer lector y este comienza a trabajarse desde la escolarización del menor.

Además, este placer lector, entendido como la satisfacción por la lectura (Clark y Rumbold, 2006), no solo se alcanza con el texto literario, sino con la libertad de elección del relato y del lugar donde realizar dicho acto (Holden, 2004). Considerando los dos tipos de lectura señalada por Dezcallar et al. (2014), quienes indican dos tipos de lectura: recreativa e instrumental, es aquella la que despierta en el alumnado el placer y el hábito lector. Además, son dos los agentes que contribuyen a su desarrollo: la familia y la escuela.

La familia, como lugar de experiencia y aprendizaje continuo basado en el afecto, es el contexto donde el menor no solo se acerca a la literatura, sino al gusto por ella, mediante experiencias positivas que generan entre el menor, el libro y el adulto un vínculo afectivo que reforzará unos lazos que posteriormente relacionará con la experiencia de leer (Mayorga y Madrid, 2014). Además, se ha de tener en cuenta que en los primeros años de vida, el menor aprende por imitación o repetición de acciones de los adultos (Moreno, 2002), por lo que los padres cumplen un papel transcendental en esta etapa; así, los menores que viven en una familia lectora y con unos padres que dedican un tiempo a leerle, tienen muchas más posibilidades de desarrollar esta competencia que aquel menor que no se desenvuelva en este contexto (Gil, 2011); por lo que se podría decir, tal y como indican Yubero y Larrañaga (2010), que el lector nace en casa, acompañado por unos padres lectores que ejercen de modelo.

La escuela, por su parte, es el lugar donde continuar esta función, o iniciarla si no se diera en la familia, mediante actividades y/o talleres con los que despertar la curiosidad y el placer por la literatura infantil, especialmente, por el cuento. También, la escuela debe mostrar al menor la utilidad de la lectura y, por tanto, la necesidad de leer, entendido como la decodificación, la comprensión y la interactuación con el propio texto (Molina, 2006). Por ello, se puede considerar la escuela como la gran precursora de la promoción lectora del menor, mediante un aprendizaje centrado en la propia experiencia. Así, es el docente el responsable de ofrecer las condiciones necesarias para ello, favoreciendo el clima de confianza y comunicación que contribuya al aprendizaje. De este modo, el docente se convierte en mediador (Flotts el al., 2016), un animador que facilita el aprendizaje (Brooks, 2014), buscando la innovación en su aula con el propósito de despertar el interés por conocer, por saber más allá de aquello que le rodea.

Este estímulo comienza en Educación Infantil, etapa sobre la que se sustentan otros aprendizajes, por lo que cobra una importancia que trasciende lo meramente académico, ya que el trabajo realizado en ella supondrá un indiscutible avance en los distintos aspectos de la vida del menor.

Hablar de lectura en Educación Infantil es hacerlo del cuento. Este proporciona al menor conocimiento, entretenimiento y placer (Martínez, 2011) con él se le presentan los valores que formarán los principios sobre los que se basará su actuación adulta (Cerrillo, 2006). Por ello, es un recurso de obligado empleo en el aula para generar posteriormente un hábito lector, hasta tal punto que el docente debe realizar una lectura diaria de textos que sean del interés del menor, para ello es necesario respetar sus gustos e intereses. Además, el docente es el responsable de la búsqueda de nuevos recursos y medios para poder acercar estos cuentos a su alumnado, convirtiéndose en un investigador de su práctica docente, conociendo el punto de partida de los menores que configuran su aula, sus intereses; y despertando con ello la curiosidad por conocer y aprender.

El carácter motivador de las actividades cumple un papel esencial a la hora de acercar la lectura al menor, de hecho, estas siempre deben plantearse encaminadas al éxito, buscando que el menor alcance el objetivo propuesto, que, en este caso, y centrados en Educación Infantil, es el disfrute con la lectura. De ello dependerá el desarrollo del tan ansiado hábito lector en Primaria, ya que, en función del trabajo realizado en la etapa inicial, se facilitará un aprendizaje complejo que requiere un gran esfuerzo por parte del que lo realiza.

A pesar de que tanto el currículo como las distintas propuesta didácticas valoran la experiencia como modo de aprendizaje, es cierto que el menor no es ajeno a la revolución tecnológica en la que vive y es por ello, junto al carácter motivador que tienen, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se convierten en un medio más para el aprendizaje, no por ello en detrimento del valor que tiene la adquisición de las competencias básicas e instrumentales, como es la lectora, ya que estas nuevas tecnologías pueden emplearse como apoyo a las ya existentes (Balanskat et al., 2006). Así, en este artículo, y con esta experiencia, se pretende mostrar como el uso de las TIC no desplaza el uso de otros recursos tradicionales, entendidos estos como aquellos que son manipulativos y que se basan en la realidad y en el aprendizaje experimental (Area et al, 2016).

Además, el empleo de las TIC ha cobrado una especial importancia a raíz de la necesidad de adaptación del profesorado y alumnado ante la situación sanitaria provocada por la COVID 19, teniendo que iniciar una búsqueda de nuevos recursos que les permitiera conectar con su aula en una no presencialidad. La pantalla digital permitía cubrir una carencia, la relación docente-alumno, mediante la imagen.

Por todo ello, el objetivo de esta experiencia educativa piloto fue presentar al alumnado de los grados en Educación Infantil y Primaria la aplicación didáctica de las redes sociales para acercar al alumnado de 3 a 6 años los cuentos tradicionales, mediante un canal de YouTube, presentando actividades motivadoras que facilitaran la comprensión de los textos y despertaran el interés del menor por la lectura en el período de pandemia, involucrando de este modo a las familias como agente activo en el proceso.

2. Metodología.

2.1. Participantes.

En este proyecto participaron 100 estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria, y cinco profesores que coordinaron el proyecto. Además, señalar que se solicitó a la Comunidad Autónoma el listado de todos los centros de Educación Infantil, con los que se contactó previamente para explicar el proyecto y su objetivo. En total, la población sobre la que se pudo impactar, y por tanto objeto de este proyecto piloto, fue de 49070 estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil, pertenecientes a la totalidad de los centros educativos de la Región de Murcia, siendo el 54% niños y un 46% niñas.

2.2. Instrumentos.

Teniendo en cuenta que la población a la que iba dirigida la experiencia era menor de edad y no disponían de acceso a las redes sociales, por lo que debía estar acompañado por un adulto, toda actuación fue canalizada a través de los padres, quienes fueron instruidos y orientados para la utilización del canal. Por ello, se puede decir que las visualizaciones fueron realizadas por menores tutelados por sus padres. Por ello, hubo dos instrumentos de recogida de datos:

- Calificaciones obtenidas por el alumnado de los grados en Educación Infantil y Primaria. En ellas se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

  - Elección del cuento: una correcta adaptación de la historia, acercando la narración al menor y descartando aquellos aspectos originales que pudieran ser desagradables al menor.
  - Calidad en la elaboración del recurso.
  - Empleo del recurso.
  - Narración del cuento.
  - Diseño de la actividad de comprensión.
  - Explicación de la actividad.
- Seguimiento de las redes sociales: YouTube, Instagram y Facebook.

2.3. Procedimiento.

El proyecto consistió en la presentación de cuentacuentos mediante recursos innovadores a través de la plataforma digital YouTube. Este se inició con la organización y diseño de un canal destinado a menores, cuyo nombre fue "Aprende con Matylda"; por ello se tuvo en cuenta la nueva ley Coppa; también se diseñó una imagen que representara a Matylda, cuyo nombre provenía de matemáticas y lengua didáctica aplicada. Además, señalar que al ir dirigido a menores de edad carecía de publicidad y de cualquier interactuación con el alumnado al que van destinados los vídeos, protegiéndolos de este modo de cualquier intromisión.

También, se abrió una cuenta en Facebook e Instagram como plataforma para dar a conocer el canal y anunciar la publicación de cada vídeo.

Posteriormente, el alumnado universitario seleccionó 10 cuentos de tradición oral de los autores Charles Perrault, Hermanos Grimm y Hans Christian Andersen, de los que se realizó una adaptación respetando los textos originales, pero extrayendo de ellos aquellas escenas que, por su crueldad y realismo, pudieran dañar la sensibilidad del menor. Para la selección de los cuentos se siguió el criterio del interés que podría despertar en los menores a los iban destinados: argumento, personajes, acción…

Como la finalidad de este proyecto era acercar al alumnado a los cuentos tradicionales, se diseñó un recurso manipulativo y atractivo para narrar las historias. Este consistía en una caja por cuento, decorada en función del argumento y los personajes; y que en su interior se encontraba el texto y una actividad, con la que trabajar la comprensión, que el menor podría realizar desde su casa con materiales comúnmente disponibles o descargables e imprimibles.

La siguiente fase del proyecto fue la grabación de los vídeos que posteriormente serían publicados en las redes sociales. Las características comunes de todos ellos eran:

- Tan solo debía aparecer el recurso en primer plano y, si fuera necesario, las manos de los narradores; pero nunca ni rostro ni cuerpo; de este modo, la atención se centraría en la historia y el instrumento con el que se contaba.
- El fondo de la grabación y la mesa donde se colocaba el recurso debía ser blanco.
- La dicción debía ser clara y pausada, pero a la vez debía ser atrayente al menor.
- El cuento era narrado, nunca leído, así se facilitaba la naturalidad.
- El vídeo se dividiría en tres partes bien diferenciadas: una entradilla común con la imagen corporativa del canal, la narración de la historia y la actividad posterior.

2.3. Desarrollo de la experiencia.

Tal y como estaba programado en el proyecto, la experiencia fue llevada a cabo cumpliendo no solo los tiempos, sino los requisitos establecidos para la elaboración, selección y publicación de los vídeos. El alumnado universitario selección los siguientes cuentos:

Hermanos Grimm: "Hansel y Gretel", "Jack y las habichuelas mágicas", "Rapunzel", "El enano saltarín".

Hans Christian Andersen: "El soldadito de plomo", "Pulgarcita", "El traje nuevo del emperador" y "El patito feo".

Charles Perrault: "Caperucita Roja" y "Cenicienta".

A partir de ahí, se trabajó la adaptación de los textos con el único requisito de no de desvirtuar ni el argumento principal ni los personajes. Finalmente, los textos fueron presentados en formato adecuado para que pudiera ser visualizado por los menores a través del vídeo. De esta forma, el menor podría relacionar texto oral con escrito, tira fónica con tira gráfica.

Una vez se dispuso de las narraciones definitivas, los estudiantes universitarios procedieron a la elaboración de las cajas. De un tamaño medio de 40 x 30 centímetros, fueron decoradas con distintos materiales (cartón, goma eva, cartulina, fieltro, plastilina, algodón…), pudiéndose identificar por el exterior el cuento que contenía. Además, se diseñaron actividades para trabajar la comprensión de las historias, que fueron contadas y grabadas en vídeos de una duración de 10 a 15 minutos cada uno.

El canal inició su andadura el 21 de diciembre de 2020, unido al apoyo de las redes sociales Instagram y Facebook, con la publicación de una breve presentación de lo que se ofrecería en él. A partir de ese momento, y con una periodicidad de 4 a 6 días, se fueron subiendo a la red los trabajos del alumnado de los distintos grados. Además, en la primera semana se enviaron a todos los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región, mediante correo electrónico, el proyecto, con su objetivo general, sus específicos, áreas de conocimiento trabajadas, contenidos, edad a la que iba dirigida y posibles implicaciones didácticas.

En total, el proyecto piloto tuvo una duración de 70 días y a él fueron invitados a participar todo el alumnado matriculado en el segundo tramo de Educación Infantil de la Región de Murcia a través de las familias, con las que se contactó por medio de las direcciones de los centros.

3. Resultados y conclusiones.

Teniendo en cuenta la realidad vivida en las aulas con la pandemia provocada por la COVID 19, en donde el docente ha tenido que buscar nuevos recursos que le permitan tener una cercanía con el alumnado que permanecía en casa, este proyecto presenta una nueva posibilidad de plantear actividades, que en un principio se podían realizar en el aula, centradas en la promoción lectora con un carácter motivacional y respetando el valor de la palabra y de la propia narración. Por ello, el docente puede continuar con su labor de contador de historias, como lector competente y modelo, animando a su alumnado con la lectura y despertando en él un interés sostenido que le permita no solo la comprensión del texto, sino el disfrute con la experiencia de leer.

Se ha de tener en cuenta que el alumnado universitario en su formación debe adquirir las competencias necesarias para conocer y aplicar nuevas vías de trabajo sin descartar aquellos recursos que son parte de la vida del menor, como es las redes sociales y, especialmente, YouTube. Por ello, y tal como señala Balanskat et al. (2006), las nuevas tecnologías pueden y deben convivir en el aula como un medio no excluyente en el proceso enseñanza-aprendizaje de los menores. Además, con este proyecto piloto se consiguió mantener la experiencia como medio de aprendizaje a través de los vídeos que se ofertaben en el canal.

"Aprende con Matylda" fue el resultado de un trabajo realizado por un grupo de estudiantes con el que conocieron otro modo de trabajar la educación lectoliteraria y con la que adquirieron las competencias necesarias en ese ámbito, centrado en el diseño y creación de talleres, centrados en acercar la literatura al menor, concretamente, los cuentos tradicionales. Las calificaciones obtenidas por el alumnado de los dos grados en educación, donde el 50% obtuvo una calificación de sobresaliente, muestran no solo el valor de los trabajos presentados, sino el nivel del aprendizaje alcanzado.

Destacar que se obtuvieron más de 3000 visualizaciones de los 10 vídeos que se publicaron tanto en YouTube como en Instagram y en Facebook, y un total de 780 suscripciones al canal y a las redes sociales.

Teniendo en cuenta estos resultados, se ha de señalar que un correcto uso de los medios de comunicación social puede convertirse en una herramienta válida con la que contribuir a acercar la literatura al alumnado de Educación Infantil (Ruiz y Hernández, 2018). Además, su empleo como complemento a otros recursos utilizados en el aula, y que pueden tener un carácter más manipulativo y experimental, lo convierten en un medio motivador, de acercamiento al alumnado, a sus intereses, y que permite complementar una formación que requiere tener presente la realidad del menor, las pantallas digitales.

La importancia de la lectura a lo largo de la vida no solo académica, sino social de la persona, obliga al docente a hacerla presente en el aula, de manera que el alumnado encuentre el placer con la experiencia y favorezca, de este modo, el interés del menor por ella. En este sentido, la imagen y las nuevas tecnologías permiten llevar a cabo propuestas innovadoras en las que hacer partícipe al alumnado de su propio aprendizaje (Carballo y Portero, 2018). De ahí que, en los vídeos presentados en este proyecto, el menor puede llevar a cabo actividades manipulativas, centradas en los cuentos narrados, siguiendo las instrucciones dadas; con ellas se pretende reforzar los conocimientos trabajados y favorecer la imaginación, la creatividad y el carácter lúdico que deben tener aquellas actividades centradas en la lectura en una etapa como la Infantil.

El número de visualizaciones en tan solo 70 días indican el interés que despertó el proyecto en los menores y docentes, más teniendo en cuenta el público al que iba dirigido y su utilización en las aulas, con el gran grupo, como un recurso de promoción lectora. La intervención en el aula a través de las TIC muestra la posibilidad de un correcto empleo respetando el carácter didáctico y procesual de los talleres. Además, con esta experiencia piloto se demostró que las TIC pueden convivir con otros recursos considerados más tradicionales como los propios cuentos (Balanskat et al., 2006), ya que la pantalla no llega a suplir al texto, sino que por el contrario despierta el interés por la lectura mediante el placer.

Referencias bibliográficas.

Área, M., Hernández, V. y Sosa, J.J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar. Media Education Research Journal*, *24*(1), 79-87. https://doi.org/10.3916/C47-2016-08

Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe. European Schoolnet*. European Comission. (http://goo.gl/7DhUPm)

Brooks. (2014). *El rol del maestro*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. http://www.cca.org.mx/ profesores/cursos/cep21/modulo_2/ rol_maestro.htm

Carballo, A. y Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. GRAÓ.

Cerrillo, P. (2006). *Los nuevos lectores; la formación del lector literario*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. https://www.biblioteca.org.ar/libros/134288.pdf

Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: a research overview*. National Literacy Trust.

Delgado, M. D. (2020). *Motivación, interés y placer lector en Educación Infantil*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].

Delgado, M. D., Méndez, I. y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology, 13*(2), 177-186.

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

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (12), 107-116.

Escalante, D.T. y Caldera, R.V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere, 12*(43), 669-679.

Flórez, R., Restrepo, A. y Schwanenflugel, M. (2007). *La escritura creativa y formal.* Andrés Bello.

Flotts, M.P., Manzi, J., Polloni, M. P., Carrasco, M., Zambra, C. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.

Gasol A. (2005): La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, *182*, 14-21.

Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI, 14*(1), 117-134.

Holden, J. (2004). *Lectura creativa*. Demos.

Izquierdo-Magaldi, B., Melero Zabal, Á. y Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, *31*(3), 275-284.

Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*, *39*,1-8.

Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Revista italiana di Educazione Familiare, 9*(1), 81-88.

Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria, Revista OCNOS, 2, 103-120.

Moreno, E. (2002). La familia como instrumento sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. Portuaria. *Revista de Trabajo Social, 2,* 309-324.

Navarro, V., Joza, M.F. y García, V. (2017). Análisis de intereses lectores: una mirada al programa vinculación "Manabí crece leyendo". *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, *2*(3), 68-84.

Nieto, J. (2010). *El taller de motivación y fomento de la lectura en la Educación Primaria. Estudio de los casos en la provincia de Segovia*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

Ruiz, M.C. y Hernández, V.M. (2018). La incorporación y uso de las TIC en Educación Infantil. Un estudio sobre la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 52. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.06

Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2010). El valor de la lectura y su relación con los hábitos lectores y el éxito escolar en niños inmigrantes. *Educar Educere,* número especial, 51-63.

Más allá de la gamificación y los "Serious Games". Análisis del potencial educativo del videojuego.

Carlos Ramírez-Moreno. Universidad Loyola Andalucía (España).
Salvador Reyes-de-Cózar. Universidad Loyola Andalucía (España).
Jesús Conde-Jiménez. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

El videojuego ha pasado en las últimas cinco décadas de ser un mero objeto de consumo a una práctica cultural controlada cada vez más por grandes complejos multimedia. Hoy, un videojuego ya no es solo un producto dirigido a un *target* específico, sino toda una realidad multidimensional con la que se intentan construir verdaderos acontecimientos mediáticos. Cuando un videojuego sale al mercado, lo que nos llega no es sino un producto polifacético que genera, además de entretenimiento, campañas de publicidad, *merchandising*, debates en redes sociales, análisis en prensa, *gameplays* comentados en YouTube, partidas retransmitidas por Twitch, material generado por fans (*artworks*, *memes*, *fanfics*, *cosplay*, *mods*), competiciones de jugadores profesionales, análisis académicos y toda una serie de prácticas culturales que expanden cada vez más el concepto de videojuego. Como consecuencia, este medio demuestra una creciente relación texto-contexto, es decir, una coherencia significativa entre lo que se ve en el videojuego y las condiciones sociopolíticas y culturales de la producción y de la recepción del mismo.

La repercusión del videojuego no reside ya solo en su dimensión económica; además, anuncia una progresiva capacidad para acometer una reflexión sobre sí mismo y sobre nuestro mundo, para ser simultáneamente objeto cultural y generador de culturas (Acosta-Riego y Navarrete-Cardero, 2017). Y aunque en su seno sigue estando la función latente de trasladar a los usuarios a mundos de ficción interactivos y contenerlos en un círculo mágico que Huizinga (2012) separa de la esfera de lo real, el videojuego hoy es interpretado como un artefacto cultural, a la vez herramienta y arte, que puede ser empleado con diversos fines por un abanico cada vez más amplio de jugadores (Nichols, 2014). En este sentido, parece haber consenso en torno a la idea de que los videojuegos no son creados ni consumidos en un vacío cultural (Iwabuchi, 2002).

Para Huizinga (2012), el juego, en su vertiente *paidia*, que se opone a la dimensión *ludus* en cuanto que actividad desestructurada y carente de objetivos y reglas complejas (Caillois, 2003), precede a la sociedad misma, hallándose en el germen de la cultura entendida como red de significados (Geertz, 2006). En su pionero trabajo titulado *Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali*, publicado originalmente en 1973, Geertz reconsidera la idea del juego como una actividad separada de la vida cotidiana. En su lugar, el juego es visto por el antropólogo estadounidense como un comentario meta-social. Más tarde, Bogost insistiría en esta idea, señalando que "instead of standing outside the world in utter isolation, games provide a two-way street through which players […] carry subjectivity in and out of the game space" (2006: 135).

Esta interpretación del videojuego como artefacto cultural es relativamente nueva en el ámbito académico, y aún se resiste a establecerse fuera de él. La razón estriba, en parte, en la visión limitada que durante décadas se ha tenido del aficionado a los videojuegos (el denominado "gamer") y, por extensión, de la práctica del juego digital en su totalidad. Investigaciones de Consalvo (2007) y Shaw (2012; 2013) han arrojado algo de luz sobre la identidad *gamer* como constructo social. "Although today's media environment leaves more room to negotiate how being a gamer is constructed, it remains strongly tied to the idea of […] gaming capital. It refers to the knowledge and know-how of players regarding digital games and their paratexts" (De Grove, Courtois y Van Looy, 2015: 347). Así, el *gamer* ha sido tradicionalmente identificado con el consumo de una serie de videojuegos (competitivos, orientados a objetivos, exigentes con las habilidades del jugador...), con una inversión alta de tiempo dedicado al juego (con el objeto, precisamente, de alcanzar mayores destrezas y poder ser más competitivo) y con una cantidad de capital social suficiente como para entablar conversación con otros *gamers* (vía foros de discusión, chats, eventos especializados, etc.). Hoy, esa visión restringida del juego digital parece estar más en crisis que nunca.

1.1. Ser "gamer" hoy: una cuestión de diversidad.

Con el paso del tiempo, la imagen del *gamer* se ha ido ampliando y fragmentando en una miríada de perfiles mucho más concretos y orientados a unas prácticas de consumo (que integran, a su vez, prácticas culturales) sumamente específicas. Si hace veinte años era posible estar al tanto de más o menos todas las novedades mediante unas pocas revistas especializadas, hoy es tal la disparidad de canales de distribución, soportes y *targets*, que es impracticable seguir la corriente de una industria en perpetuo movimiento. No existe ya revista especializada, página web, blog o podcast capaz de cubrir la totalidad del mercado. En tiempos de hiperoferta cultural, las compañías deben segregar a sus consumidores si quieren sobrevivir al maremágnum de tendencias, modas, dispositivos y escenas culturales diversas.

Un reciente informe de la consultora Newzoo (2021a) revela que la llamada Generación Z (los jóvenes de entre 10 y 24 años) dedica más tiempo libre a los videojuegos que a cualquier otro pasatiempo, incluidos la televisión, el cine y la música. Con una dedicación semanal de siete horas y veinte minutos de media, para la Generación Z los videojuegos significan hoy mucho más que un simple entretenimiento. Ocho de cada diez jóvenes nacidos entre 1997 y 2015 juegan a videojuegos, siendo el móvil la plataforma preferida por la mayoría (un 77%, frente al 68% que opta por el PC y el 58% que elige la consola). El 71% de estos usuarios es además espectador de partidas retransmitidas por plataformas como Twitch, por lo que el juego digital se convierte en una parte importante del día a día social y de la formación identitaria de un segmento amplio de la población más joven (Newzoo, 2021).

Además, organismos como la Interactive Software Federation of Europe se hacen eco del papel fundamental que está jugando la mujer en el crecimiento y la diversificación de la industria. Según el informe *Women played. Women paid. Women made.* (ISFE, 2021a), el 47% de los jugadores europeos son ya mujeres, contribuyendo a la mitad de los 3200 millones de euros de crecimiento interanual del año 2020. Asimismo, según recoge otro dosier sobre el estado de la industria europea en 2020, la edad media de las jugadoras europeas es de 32 años, un perfil que rompe con el estereotipo del videojuego como un entretenimiento enfocado exclusivamente a adolescentes (ISFE, 2021b).

La franja de edad de los consumidores también se amplía, en sintonía con la creciente fragmentación del mercado. Según la ISFE (2021b), el 60% de la población europea que juega habitualmente a videojuegos se ubica en la franja de los 25 a los 34 años, siendo el único segmento de edad que ha aumentado desde el anterior estudio en 2019. Es más, un 43% de

los jugadores europeos tiene entre 35 y 44 años, y hasta un 31% se encuentra por encima de los 45 (ISFE, 2021b), evidenciando la amplitud demográfica del *gamer* actual. La mayor diferencia, eso sí, radica en los dispositivos escogidos por los usuarios: mientras que los jugadores de mayor edad prefieren las consolas y, en menor medida, los ordenadores personales (con edades medias comprendidas entre los 32,4 y los 29,6 años respectivamente), la Generación Z se vuelca en los dispositivos móviles (tabletas y teléfonos inteligentes) como fuente de ocio interactivo.

Ya en el ámbito nacional, España se posiciona como el décimo país a nivel mundial en términos de facturación (Newzoo, 2021b). Un informe de la misma consultora realizado en 2018 revela que unos 24,6 millones de españoles juegan habitualmente a videojuegos, siendo el mercado móvil donde más paridad se encuentra entre hombres y mujeres (55% y 51%, respectivamente) (Newzoo, 2018). Asimismo, según datos de Statista (2022), la franja de edad comprendida entre los 11 y los 14 años es donde se detecta la mayor paridad entre ambos sexos, mientras que la brecha entre jugadoras y jugadores españoles se amplía más entre los 25 y los 34 años. En esta línea, los videojuegos han demostrado ser una importante influencia entre niños y adolescentes de cara a la elección de carreras STEM (Turner, 2014; Ball et al., 2018), por lo que la paridad en edades tempranas puede significar una reducción de la brecha digital de género y de los obstáculos para acceder a carreras científicas entre las mujeres.

1.2. Superando la gamificación y los "serious games".

La información hasta ahora detallada evidencia, por un lado, el papel del videojuego como un artefacto cultural propio y relevante de nuestra época, como antaño pudieron serlo la prensa, la radio o la televisión, y, al mismo tiempo, su rol protagonista entre los productos de entretenimiento, abandonando su papel de nicho y convirtiéndose en uno de los canales que más conectan con los jóvenes actuales. Bajo estas coordenadas, parece lógico pensar que la educación, en cuanto que generador y transmisor de los valores culturales presentes y futuros, no puede ponerse de perfil ante tales circunstancias y mirar hacia otro lado. Muchas veces criticada como una institución con demasiada inercia y que suele ir un paso por detrás de las necesidades y cambios culturales, la educación tiene una oportunidad magnífica para encarar el reto que plantean las nuevas generaciones y conectar con ellas. Por ello, urge aceptar los videojuegos como productos cuyos relatos y narrativas interesan a los jóvenes y utilizar las sinergias no solo para generar clases más interesantes, que eviten problemas actuales como el aburrimiento de los estudiantes en las aulas o el *burnout* (Colas et. al, 2021), sino para la transmisión de contenidos pedagógicos, toda vez que muchos de los juegos comerciales actuales tratan temas de interés como la historia (*Civilization*), la biología (*Spore*), la física (*Portal*) o las matemáticas (*Brain Training del Dr. Kawashima*).

Siguiendo esta línea de pensamiento, la Interactive Software Federation of Europe está llevando a cabo un plan estratégico para visibilizar el videojuego comercial (esto es, no estrictamente desarrollado con fines educativos) como herramienta pedagógica. En su página web, la ISFE destaca las cualidades de juegos como *Democracy 3*, *Valiant Hearts: The Great War*, *Papers, Please* o *This War of Mine* para divulgar contenidos de historia, política o ética. La asociación ha publicado además un manual "intended for teachers interested in using video games in their lessons", ofreciendo la información necesaria "to understand their educational benefits and learn how to use them as educational and motivational resources" (ISFE, 2020: 6). En su defensa de una integración razonable del videojuego en las aulas, el manual destaca que estos pueden ayudar a desarrollar habilidades cognitivas, espaciales y motrices y a mejorar las destrezas con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (ISFE, 2020).

El organismo nos recuerda, además, que aunque no todos los videojuegos son creados con objetivos pedagógicos en mente (un campo reservado para los *serious games* y otras disciplinas análogas), la mayoría poseen "intrinsic learning qualities that can challenge learners' cognitive abilities" (2020: 12). Los videojuegos se basan en la premisa de que los jugadores necesitan aprender, memorizar, colaborar, solucionar problemas, explorar y recabar información sobre el mundo de juego si quieren progresar. Jugar significa aprender, y una de las principales ventajas de los juegos digitales es su habilidad para dejar que los jugadores aprendan en un entorno diseñado a partir de retos y desafíos de diversa naturaleza. No en vano, una de las cualidades más destacadas del videojuego es su capacidad para motivar y sumergir a los jugadores a partir del *learn by doing*. Asimismo, la ISFE contempla una serie de aplicaciones didácticas más allá de los videojuegos convencionales, como pueden ser el aprendizaje de idiomas, la sensibilización sobre diversos temas (cambio climático, crisis humanitarias, salud sexual, usos seguros de Internet…) o incluso el *learn by developing*, introduciendo en las aulas lenguajes de programación y motores de creación de videojuegos como Scratch, Unity o Godot.

2. Objetivos.

El objetivo principal de este trabajo, por tanto, es poner en valor el videojuego como un artefacto cultural con un potencial idóneo para la transmisión de contenidos pedagógicos y curriculares en los contextos educativos. Cada momento cultural está conectado a las tecnologías dominantes de su época (McLuhan, 1994) y, actualmente, los videojuegos presentan narrativas que permiten establecer diálogos significativos entre las generaciones más jóvenes y los temas o contenidos que les resultan interesantes. Así, se considera que ignorar este aspecto sería desperdiciar el potencial único que presentan estos en pro de otras narrativas que se están revelando obsoletas o poco significativas para los jóvenes. Esta aspiración, lejos de ser un caso aislado, se enmarca en el trabajo detectado por entidades europeas como la Interactive Software Federation of Europe, el Consejo de Europa o la European Games Developer Federation. Estos organismos buscan el reconocimiento del potencial pedagógico del videojuego y su integración en las aulas desde una perspectiva crítica, independiente a los intereses de la industria y lógica con los objetivos curriculares de los programas educativos europeos.

Este objetivo general se concreta, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- Buscar y analizar los 75 videojuegos mejor valorados de Steam, una de las principales plataformas de distribución digital por número de usuarios (Steamworks, 2022).
- Analizar las temáticas trabajadas por estos juegos, con el objeto de conocer qué contenidos despiertan mayor interés entre los jugadores.
- Estudiar la ambientación utilizada en estos juegos, con el objeto de saber por qué mundos de ficción sienten mayor predilección los jugadores actuales.
- Comprobar la procedencia de los estudios desarrolladores, con el objeto de establecer un mapa de la industria que demuestre el peso que ostentan determinadas regiones en los contenidos que se distribuyen a través de los videojuegos.

3. Metodología.

Este trabajo presenta un enfoque mixto que se concreta en dos fases (cualitativa-cuantitativa) siguiendo, en primer lugar, la metodología propia de los trabajos de revisión (*review*) y, posteriormente, técnicas de análisis de datos de naturaleza cuantitativa no experimental (descriptivos):

- Fase 1: localización de investigaciones y documentos de interés relacionados con nuestro objeto de estudio. Sistematización de la producción científica. Análisis de contenido dirigido.
- Fase 2: extracción y construcción de una base de datos. Análisis e interpretación de los datos.

Para la extracción de los datos se han usado informes y páginas de referencia en el sector, así como las métricas de los 75 juegos mejor valorados en Steam, una de las mayores plataformas de distribución digital de videojuegos (Steamworks, 2022). Con los datos obtenidos, se han podido utilizar técnicas de análisis descriptivo. Las variables analizadas han sido: *número de usuarios*, *temática*, *ambientación* y *país desarrollador*. Para la categorización de las variables *temática* (*theme*) y *ambientación* (*setting*), se ha optado por la taxonomía propuesta por Lee et al., que definen la primera como "the common thread or ideas that recur in the game" y la segunda como "the surroundings or environment (spatial or temporal) in which the game takes place" (2014: 134). Partiendo de esta clasificación, se ha trabajado con un enfoque cualitativo, siguiendo la técnica de *análisis de contenido dirigido*, sobre los videojuegos de la base de datos para atribuir a cada entrada las correspondientes etiquetas extraídas de la taxonomía citada.
El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS v28. Los resultados obtenidos, que se presentan en el apartado siguiente, apoyan las ideas e hipótesis planteadas en la introducción.

4. Resultados.

Los datos extraídos del análisis reflejan la situación de una industria consolidada, que atrae a millones de jugadores, y que ofrece un abanico diverso y plural de contenidos de entretenimiento. Un total de 596 740 370 usuarios, sumando las cifras solo de los 75 juegos mejor valorados de Steam, prefiguran la realidad de un sector que crece año tras año, que alcanzó los 180 300 millones de dólares de facturación en 2021 y que se espera supere ampliamente la barrera de los 218 000 millones en 2024 (Newzoo, 2022). Teniendo en cuenta que, según datos de Statista (2021), un 22% de los jugadores de todo el mundo tiene entre 10 y 20 años, nos encontramos con una población de aproximadamente 131 282 881 jugadores dentro de la llamada Generación Z (contabilizando solo los 75 títulos más populares de la plataforma Steam). Habría que admitir, entonces, que la industria del videojuego no es ya un sector de futuro, sino de estricto presente.

En cuanto a las temáticas (*theme*) que más interés despiertan entre los jugadores, entendida esta como la idea principal o el hilo conductor del juego (Lee et al., 2014), tal como puede deducirse de los datos obtenidos (Figura 1), los jóvenes encuentran interesantes una gran variedad de temáticas. Al igual que pasa con otros medios de representación artística como el cine, el cómic o la literatura, los temas que más conectan con los jóvenes siguen siendo la fantasía (21,2%), la ciencia ficción (12,6) y los juegos relacionados con lo sobrenatural y el suspense (10,4 % respectivamente), que empatan perfectamente con los géneros de terror, la intriga y el *noir*.

Temática	%	Temática	%
Fantasía	21.26	Naturaleza	3.15
Ciencia ficción	12.60	Religión	2.36
Sobrenatural	10.24	Política	2.36
Suspense	10.24	Alimentación	2.36
Bélico	9.45	Conceptual	1.57
Ciencia	7.87	Sexo	1.57
Transportes	4.72	Historia	1.57
Apocalíptico	3.94	Negocios	0.79
Infantil	3.15	Leyes	0.79

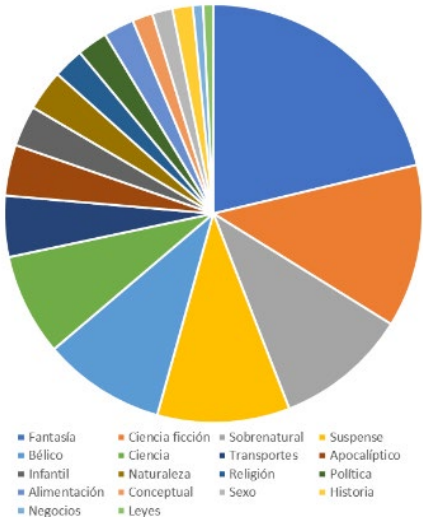


Figura 1. Temáticas encontradas en el análisis y porcentaje de aparición.

Sin embargo, más allá de estos datos esperados, destaca la gran variedad de temáticas a las que se acercan los jugadores jóvenes. Lejos de mostrarse como una generación aburrida y sin intereses, como a menudo se los describe (Furlong et al., 2021), entre los 75 juegos mejor valorados encontramos temáticas tan actuales como la guerra, las ciencias, los viajes, el fin del mundo, la naturaleza, la religión, la política, la historia y las leyes, entre otras. Esto puede hacernos intuir que las generaciones actuales siguen interesadas y preocupadas por aquellos aspectos de sus vidas que les son relevantes y significativos y que, probablemente, si en las escuelas se muestran desinteresados, es porque no estamos encontrando las narrativas apropiadas que concreten el diálogo y faciliten discursos que sean propios de su generación.

En relación con la ambientación (*setting*), definida en palabras de Lee et al. (2014) como el entorno o ambiente (espacial o temporal) en el que se desarrolla el juego, ocurre exactamente igual que con las temáticas. La gran variedad de ambientaciones encontradas arroja luz sobre los intereses de los jóvenes. Así, una vez más, podemos encontrar juegos cuya ambientación se centra en aspectos tan dispares como el mundo urbano, moderno o futurista (14,7%, 13,9% y 11,03% respectivamente), la época medieval (7,3%) y los castillos (7,35%), distopías *steampunk* (1,4%) y ciberpunk (1,4%), ambientes históricos (2,2%) y espaciales (2,2%), de estética gótica (6,6%) o asiática (5,8%) y otros mundos ambientados en la naturaleza (8,8%), lo rural, el desierto o la escuela (Figura 2).

Ambientación	%	Ambientación	%
Urbano	14.71	Desierto	2.21
Moderno	13.97	Histórico	2.21
Futurista	11.03	Espacial	2.21
Naturaleza	8.82	Océano	2.21
Medieval	7.35	*Steampunk*	1.47
Castillos	7.35	Escolar	1.47
Gótico	6.62	*Cyberpunk*	1.47
Asiático	5.88	Nave espacial	0.74
Rural	5.15	Apuestas	0.74
Casual	2.21	Desierto	2.21
Mundos virtuales	2.21	Histórico	2.21

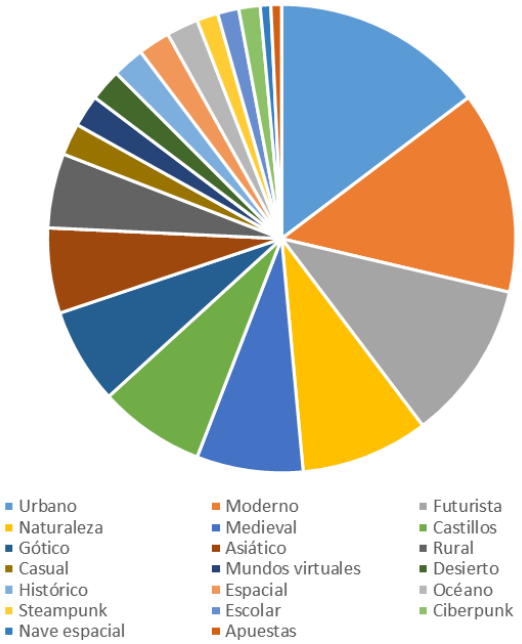


Figura 2. Ambientación encontrada en el análisis y porcentaje de aparición.

Como puede observarse, las ambientaciones de todos estos juegos representan un amplio y rico abanico que pone de manifiesto el interés de los jóvenes jugadores. Una vez más, la desidia que, con frecuencia, se denuncia en las escuelas (Furlong et al., 2021) puede estar más relacionada con la imposición de discursos o narrativas propios de generaciones anteriores que con el cinismo o la apatía. Por tanto, utilizar los videojuegos como una herramienta capaz de generar narrativas que sí conectan con los jóvenes y permiten el diálogo y el acercamiento de las nuevas generaciones a focos de interés, tanto sociales como pedagógicos, se desmarca, ya no como una recomendación como en la década pasada, sino casi como un imperativo, al igual que se usan, hoy en día, el vídeo o el cine como herramientas didácticas.

En cuanto a la procedencia de estos juegos, hallamos que más de la mitad (51,95%) han sido desarrollados en Norteamérica o por multinacionales con sede principal en esta región (Estados Unidos y Canadá), como muestra la Figura 3 a continuación.

País	%	País	%
Estados Unidos	42.86	Dinamarca	2.60
Canadá	9.09	Turquía	1.30
Suecia	5.19	Australia	1.30
Japón	5.19	Nueva Zelanda	1.30
Francia	5.19	Alemania	1.30
Rep. Checa	3.90	Venezuela	1.30
China	3.90	Bélgica	1.30
Polonia	2.60	Sudáfrica	1.30
Países Bajos	2.60	Austria	1.30
Reino Unido	2.60	Malasia	1.30
Finlandia	2.60		

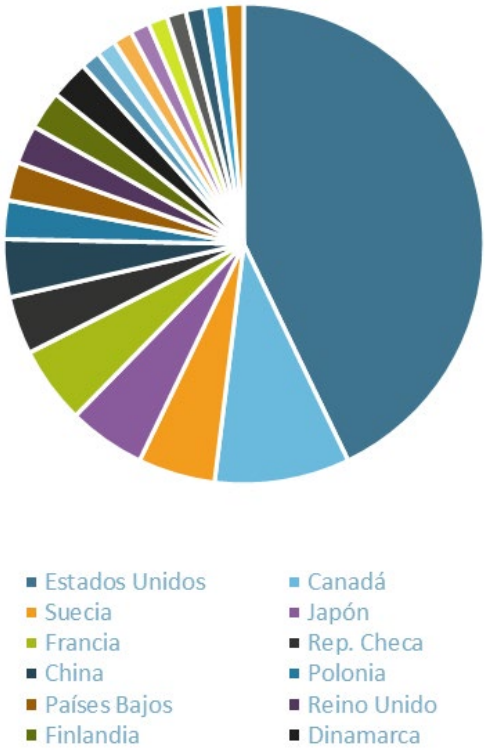


Figura 3. Países desarrolladores encontrados en el análisis y porcentaje de aparición.

Por un lado, esta cifra es coherente con la procedencia de la plataforma Steam, propiedad de la compañía estadounidense Valve. Si bien Steam se ha consolidado como uno de los canales de distribución digital preferidos por los jugadores de todo el mundo (Steamworks, 2022), no hay que olvidar que se trata de un medio vinculado a la cultura norteamericana y enfocado, principalmente, al usuario occidental. Es lógico, por tanto, ver un número escaso de juegos desarrollados por empresas asiáticas y de otras regiones geográficas, que a menudo disponen de canales orientados a los gustos y tendencias de sus propios públicos (como QQ Games y WeGame en China o la Nintendo eShop en Japón). Aun así, conviene prestar atención al peso que pueden llegar a alcanzar determinadas potencias de la industria del videojuego, y especialmente en qué posición deja este escenario a la industria europea, que a día de hoy carece de canales propios de distribución, dependiendo enteramente de recursos externos.

En este sentido, la presencia europea en Steam apenas alcanza un 31% de la producción (Figura 3), reflejando el papel esencialmente consumidor de nuestro mercado. Finalmente, la ausencia de desarrolladores españoles entre los primeros 75 puestos evidencia el rol todavía secundario de nuestro tejido empresarial en el mercado global.

5. Conclusiones.

En la actualidad, tal como se ha visto, los jóvenes pasan un número importante de horas inmersos en las historias y ambientaciones que les ofrecen los videojuegos, algunas de ellas de mucha actualidad y con un gran calado social y potencial pedagógico. Por tanto, independientemente de si se acercan por interés hacia el tema o motivados por las mecánicas propias de los videojuegos, lo cierto y verdad es que lo hacen y que, al hacerlo, se generan espacios para el diálogo entre el contenido y los jugadores, estando estos, además, dominados por un sentimiento de bienestar y entretenimiento, lo que favorece la intercomunicación. La educación, como servicio para la sociedad del presente y del futuro, tiene la oportunidad de aceptar el reto de aprovechar la capacidad que tienen los videojuegos para conectar con las

narrativas y establecer diálogos significativos que sean generadores de espacios de aprendizaje para los jóvenes. Aceptar esto supone superar el eterno prejuicio de pensar que los jóvenes solo buscan los videojuegos con fines lúdicos y no motivados por otros intereses culturales. En resumen, sería plantear verdades a medio camino, como asumir que la práctica de deportes lúdicos como el tenis o los deportes de equipo, por ser divertidos, no son beneficiosos para las personas que los practican o mejoran la capacidad física.

Esto debe ponernos en alerta, tanto para aprovechar la capacidad de los videojuegos para crear cultura y opinión como para ser cautos, moderados y, sobre todo, críticos a la hora de elegir los títulos apropiados. En cuanto que mercancías culturales, los videojuegos poseen un potencial considerable como herramientas de influencia ideológica. Son productos que encarnan la ideología de su contexto y que, por tanto, pueden ser empleados para abordar cuestiones socioculturales más allá de los usos pedagógicos convencionales. Esto nos recuerda la necesidad de trasladar el videojuego a las aulas de forma crítica. En cuanto que productos de su época, los videojuegos transfieren una serie de valores vinculados al contexto de la producción. Puesto que, como hemos observado, un alto porcentaje de los juegos más populares son desarrollados por compañías procedentes de contextos nacional-culturales similares, no es de extrañar que, como otros medios de comunicación de masas (cine, televisión, redes sociales), incorporen una serie de valores específicos. Aspectos de la sociedad contemporánea, como la naturaleza altamente competitiva, el utilitarismo, el pragmatismo, la importancia de la autoimagen o el deseo de acumulación de bienes, están presentes en una parte importante de los videojuegos de mayor éxito. Es por tanto responsabilidad del educador fomentar una lectura crítica de los discursos derivados del videojuego, sin por ello renunciar a los aspectos positivos de la introducción de estos productos culturales en las aulas.

Sea como fuere, lo que parece claro es que los videojuegos no pueden seguir ignorándose, ya que representan uno de nuestros valores culturales más extendidos. Sus narrativas conectan directamente con la forma de pensar, sentir y dialogar de nuestros jóvenes. Abrazar los videojuegos, a niveles tanto social y cultural como educativo, supone un salto hacia adelante con la mirada puesta en el progreso y entendiendo que, al igual que pasó con el cine, o mucho antes la literatura, es más que probable que en unas décadas, la mayoría de la población que habite en las escuelas haya jugado o juegue a videojuegos de manera regular. Y esa es una realidad que no podemos ignorar desde la educación.

Referencias bibliográficas.

Acosta-Riego, D. y Navarrete-Cardero, L. (2017). *Spain Lúdica. La imagen romántica de España en el videojuego*. Editorial UOC.

Ball, C., Huang, K. T., Cotten, S. R. y Rikard, R. V. (2018). Gaming the SySTEM: The Relationship Between Video Games and the Digital and STEM Divides. *Games and Culture, 15*(5), 501-528. https://doi.org/10.1177%2F1555412018812513

Bogost, I. (2006). *Unit Operations: An Approach to Videogame Criticism*. The MIT Press.

Caillois, R. (2003). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.

Colás-Bravo, P., Reyes-de-Cózar, S. y Conde-Jiménez, J. (2021). Validation of the mixed multifactorial scale of educational engagement (MMSEE). *Anales de Psicología, 37*(2), 287-297.

Consalvo, M. (2007). *Cheating: Gaining advantage in videogames*. The MIT Press.

De Grove, F., Courtois, C. y Van Looy, J. (2015). How to be a gamer! Exploring personal and social indicators of gamer identity. *Journal of Computer-Mediated Communication, 20*, 346-361. https://doi.org/10.1111/jcc4.12114

Furlong, M., Smith, D. C., Springer, T. y Dowdy, E. (2021). Bored with school! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset. *Journal of Positive School Psychology*, *5*(1), 42-64.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

ISFE (2020). *Using educational games in the classroom: guidelines for successful learning outcomes* [Archivo PDF]. https://bit.ly/3q4GntB

ISFE (2021a). *Women played. Women paid. Women made.* [Archivo PDF]. https://www.ipsos.com/en-uk/women-played-women-paid-women-made

ISFE (2021b). *KEY FACTS 2020. THE YEAR WE PLAYED TOGETHER* [Archivo PDF]. https://bit.ly/3CKmopd

Iwabuchi, K. (2002). *Recentering globalization: Popular culture and Japanese transnationalism*. Duke University Press.

Lee, J. H., Karlova, N., Clarke, R. I., Thornton, K. y Perti, A. (2014). Facet Analysis of Video Game Genres. En M. Kindling y E. Greifeneder (Eds.), *iConference 2014 Proceedings* (pp. 125-139). iSchools.

McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. The MIT Press.

Newzoo (2018). *Spain Games Market 2018*. Newzoo. https://newzoo.com/insights/infographics/spain-games-market-2018/

Newzoo (2021a). *Gen Z Gamers: Key Insights*. Newzoo. https://newzoo.com/insights/infographics/gen-z-gamers-key-insights/

Newzoo (2021b). *Top 10 Countries/Markets by Game Revenues*. Newzoo. https://newzoo.com/insights/rankings/top-10-countries-by-game-revenues/

Newzoo (2022). *Global Games Market Forecast*. Newzoo. https://newzoo.com/key-numbers/

Nichols, R. (2014). *The Video Game Business*. Bloomsbury.

Shaw, A. (2012). Do you identify as a gamer? Gender, race, sexuality, and gamer identity. *New Media & Society, 14*(1), 28-44. https://doi.org/10.1177%2F1461444811410394

Shaw, A. (2013). On Not Becoming Gamers: Moving Beyond the Constructed Audience. *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology, 2*. http://dx.doi.org/10.7264/N33N21B3

Statista (24 de junio de 2021). *Distribution of video gamers worldwide in 2017, by age group and gender*. Statista. https://bit.ly/3KPnTVQ

Statista (11 de febrero de 2022). *Distribution of gamers in Spain in 2020, by age and gender*. Statista. https://bit.ly/3wfuvsv

Steamworks (8 de marzo de 2022). *Steam - Resumen del año 2021*. https://bit.ly/36ieV4J

Turner, A. J. (2014). Play to Pay?: Adolescent Video Game Play & STEM Choice. *Communication and Information Technologies Annual, 8*, 55-71. https://doi.org/10.1108/S2050-206020140000008018

Promoción de la movilidad sostenible en la universidad a través del transporte en bicicleta.

Isabel María Martín-López. Universitat de les Illes Balears (España).

Olalla García-Taibo. Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez. Universidad Pontificia Comillas (España).

Salvador Baena-Morales. Universitat d'Alacant (España).

Pere Antoni Borrás Rotger. Universitat de les Illes Balears (España).

1. Introducción.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), los hábitos de vida son cada vez más sedentarios debido al uso del transporte motorizado y la utilización cada vez mayor de pantallas para el trabajo, educación, y tiempo de ocio. La inactividad física se sitúa como cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo (Ministerio de Sanidad, 2015). Además de ser una causa de mortalidad prematura, la inactividad física puede ser uno de los factores de riesgo para el desarrollo de más de 35 enfermedades y trastornos crónicos (Mayo, Villar, & Jiménez, 2017). A escala mundial, un 28% de los adultos y un 81% de los adolescentes no cumplen con las recomendaciones mínimas de actividad física para la salud (OMS, 2019). En España, el 50,7% de la población adulta no alcanza dichas recomendaciones (Instituto Nacional de Estadística & Ministerio de Sanidad, 2020), el 79% permanece la mayor parte de su jornada o actividad principal del día sin realizar grandes esfuerzos o sentada y el 36% pasa la mayor parte de su tiempo libre de forma casi totalmente sedentaria (Ministerio de Sanidad, 2017).

Cada año podrían evitarse entre cuatro y cinco millones de muertes si todas las personas se mantuvieran más activas físicamente (OMS, 2020). En esta línea, son muchas las formas para mantenerse activos, en las que se incluyen todas las actividades que exigen un movimiento corporal que aumenta el gasto energético, como son las tareas domésticas, las realizadas en el trabajo, en los momentos de juego, las formas de transporte activo y las actividades recreativas (S. S. e I. Ministerio de Sanidad, 2015).

En relación con el transporte activo, diversos estudios demuestran que las personas que se desplazan caminando o en bicicleta presentan mayores niveles de actividad física, mejor condición física (Bopp, Wilson, Duffey, & Papalia, 2019; Laeremans et al., 2017; Molina-García, Queralt, Estevan, Álvarez, & Castillo, 2016), menor índice de estrés (Chillón, Villén-Contreras, Pulido-Martos, & J.R.Ruiz, 2017), mejor salud cardiovascular y menor peso corporal (Xu, Wen, & Rissel, 2013) que quienes lo hacen de forma pasiva (en vehículo motorizado). Concretamente el desplazamiento en bicicleta, se asocia con una mejor percepción de salud en general, con una menor percepción de estrés, mayor vitalidad, mejor salud mental y menor sentimiento de soledad (Avila-Palencia et al., 2018). Además, el uso de la bicicleta como medio de transporte en sustitución al uso de vehículos motorizados, contribuye de forma positiva a la consecución de los retos de la Agenda 2030, debido a los beneficios asociados en la salud, el medio ambiente, habitabilidad, economía y equidad (MITMA & DGT, 2021). A pesar de los aspectos positivos que aporta desplazarse en bicicleta, según el barómetro de la bicicleta en España, únicamente el 3,5% de los entrevistados la utiliza a diario como medio de transporte (GESOP, 2019). En relación a su uso para ir hacia la universidad, solo el 6% de sus miembros la

utilizan, ocupando el último lugar como medio de transporte (Bicicleta Club de Catalunya, 2012).

En este sentido, las universidades representan un marco idóneo para contribuir notablemente a la promoción de la salud y bienestar de la población (CRUE & REUPS, 2019). Es decir, las universidades pueden y deben jugar un papel fundamental en dinamizar los cambios hacia un futuro más sostenible y respetuoso con el planeta, más justo y solidario (SDSN, 2017). Desde la creación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en 2015, se estableció la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), con la finalidad de movilizar y sensibilizar a la sociedad española, a las instituciones públicas y al sector privado para que conozcan los ODS de las Naciones Unidas (CYD, 2020). Una de las primeras iniciativas de la REDS, fue divulgar una guía para impulsar la implementación de los ODS en las universidades y para ello, planteó cinco pasos o niveles de compromiso:

  - Conocer e identificar lo que ya se está haciendo en las universidades.
  - Apropiarse de la Agenda 2030 desarrollando capacidades y liderazgo interno en los ODS.
  - Identificar prioridades, oportunidades y debilidades.
- Integrar, implementar e incorporar los ODS en las estrategias, políticas y planes de la universidad.
- Monitorizar, evaluar y comunicar sus acciones con respecto a los ODS.

La gran mayoría de las universidades están implicadas en la implementación de medidas para la consecución de los ODS, muchas de ellas cuentan con planes de movilidad sostenibles, y también se han desarrollado multitud de acciones y estrategias para el fomento de la bicicleta entre los miembros que la componen. Estas iniciativas contribuyen principalmente a los objetivos 3 "salud y bienestar", 11 "ciudades y comunidades sostenibles" y 13 "acción por el clima". Además, con el objetivo de fomentar y coordinar acciones conjuntas que aseguren e impulsen el cumplimiento y, a su vez, aumenten la concienciación con el entorno por parte de la comunidad universitaria, la Crue (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), desde 2019 cuenta con una Comisión Crue para la Agenda 2030 (Crue, 2020). Paralelamente, el proyecto "U-MOB" / Red Europea para la Movilidad Sostenible en la Universidad, financiado por el programa LIFE de la Comisión Europea, nace con la finalidad de crear y consolidar una red universitaria que facilite el intercambio y la transferencia de conocimientos entre diferentes universidades acerca de las mejores prácticas de movilidad sostenible (U-MOB, 2019). Entre el listado de buenas prácticas incluye las orientadas al fomento de la bicicleta, destacando las acciones de varias universidades españolas.

En este proceso continuo de incorporación de mejoras e implementación de estrategias para el aumento del uso de la bicicleta como medio transporte, resulta necesario realizar un seguimiento de estas. Por ello, el presente trabajo pretende analizar las acciones utilizadas en las universidades españolas para promocionar el uso de la bicicleta entre los miembros de la comunidad universitaria.

2. Objetivo.

El objetivo del presente estudio es analizar la presencia de los planes de movilidad sostenible y de sus estrategias de fomento del uso de la bicicleta en las universidades españolas públicas y privadas.

3. Metodología.

El diseño del estudio es de carácter descriptivo. La recopilación de la información se llevó a cabo mediante la búsqueda en las páginas web del listado de universidades españolas de la Crue Universidades españolas. Se analizaron un total de 76 universidades españolas, utilizando las palabras de búsqueda "movilidad sostenible" y/o "bicicleta" en el buscador de cada página web. La información recopilada se procesó para realizar un análisis descriptivo de los planes, estrategias y acciones desarrolladas para la promoción del transporte activo en bicicleta en el ámbito universitario.

Las variables analizadas se escogieron a partir del estudio sobre el uso y la promoción de la bicicleta en las universidades españolas (Bicicleta Club de Catalunya, 2012). Por lo tanto, se seleccionaron las siguientes variables: tipo de universidad (pública o privada), existencia de plan de movilidad sostenible, existencia de plan de movilidad en bicicleta, y tipos de acciones y estrategias utilizadas para promover la bicicleta en las universidades españolas.

4. Resultados.

Se analizaron 76 universidades españolas, el 65,8 % (n = 50) públicas, y el 34,2 % (n = 26) privadas (Fig.1).

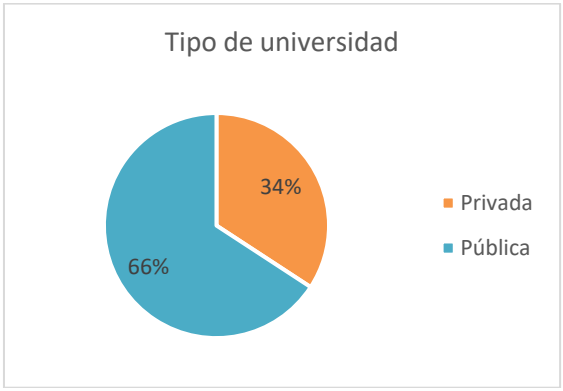


Fig 1. Tipologías de las universidades españolas de la Crue analizadas.

4.1. Planes de movilidad sostenible.

De las universidades analizadas, la mitad cuenta con un plan de movilidad sostenible o política de movilidad que incluya medidas para el fomento de la bicicleta (Fig. 2). Entre los planes más destacados se encuentran:

- El Plan Bici_UAL (Universidad de Almería, Dirección General de Campus, 2018).
- El Plan de movilidad Ciclista de la Universidad de Cantabria (Servicio de Actividades Física y Deportes, 2015).
- El Plan de Movilidad Sostenible de la Universidad de Jaén 2019/2024 (Consultoría de movilidad, 2019).
- El Plan de Movilidad en la Universidad de Alicante (UA, 2010)
- El Plan Propio de Smart Campus de la Universidad de Málaga (Vicerrectorado de Smart-Campus, 2018).
- La Política de movilidad y accesibilidad en la Universidad de Granada (Campus saludable, 2022).
- El Plan de Sostenibilidad Ambiental de la Universidad Politécnica de Madrid (Vicerrectorado de Calidad y Eficiciencia, 2018).
- El Campus Sostenible de la Universidad de San Jorge (Green Campus, 2011).

- El Plan Universidad Saludable 2011-2015 de la Universidad Pública de Navarra (Universidad Saludable, 2015).
- El Plan de Movilidad Sostenible y Segura de la Universidad Pompeu Fabra 2015-2020 (UPF, 2015).
- El Plan de Movilidad de la Universidad de Lleida (Lleida, 2019).
- El Plan de Acción para el desarrollo del Plan de movilidad Sostenible de la Universidad Jaume I (Campus del Riu Sec, 2010).
- El Plan de Movilidad Sostenible de la Universidad de Extremadura (Gallego & Cabanillas, 2018).
- El Plan de Sostenibilidad Ambiental y Acción climática y diagnóstico de la movilidad universitaria de la Universidad Rovira y Virgili (URV, 2022).
- El Plan y análisis y evolución del uso de los medios de transporte en la Universidad de Girona mediante encuestas (Juandó & Oficina Verda, 2015; Oficina Verda, 2020).
- Plan de Movilidad de la Universidad de Navarra (UNAV, 2012).
- El estudio de movilidad en la universidad de Valladolid (UVA, 2007).

En relación con el tipo de universidad que dispone de un plan de acción sobre movilidad sostenible, el 70 % de las universidades son públicas y, el 30% privadas. Entre las universidades que no cuentan con un plan o política de movilidad sostenible, el 88,5 % son privadas y el 11,5 % públicas (Fig. 3).

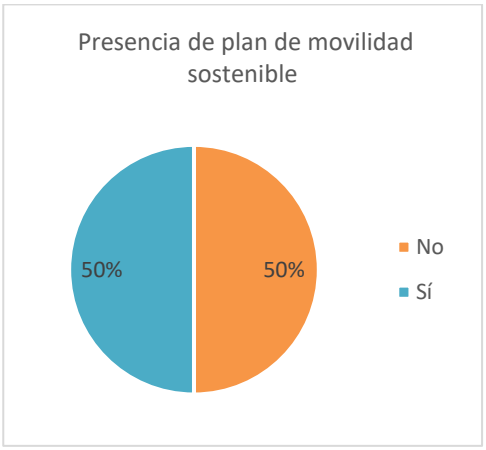


Fig. 2. Presencia de plan o política de movilidad sostenible.

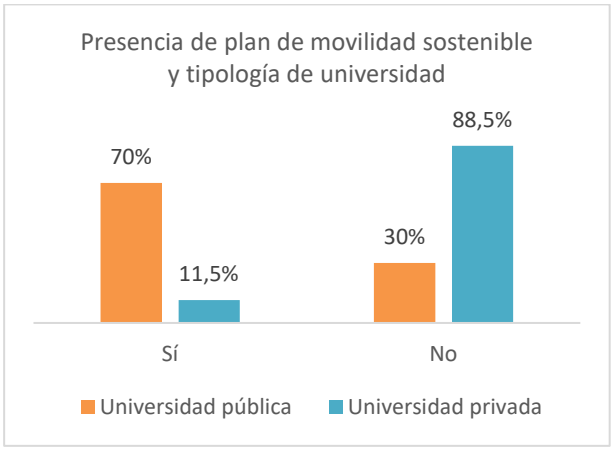


Fig. 3. Tipo de universidad presencia de plan de movilidad sostenible.

4.2. Estrategias para el fomento de la bicicleta.

El 64,5 % de las universidades analizadas realizan una o más acciones para el fomento del uso de la bicicleta, ya sea dentro de un plan con programas y servicios establecidos, o mediante acciones y puntuales (Fig. 4). En relación a la tipología de universidades, el 90 % de las universidades públicas sí realizan acciones de fomento del uso de la bicicleta frente al 10 % que no las promociona. En cuanto al sector privado, el 15,4 % realiza acciones de fomento del uso frente el 84,6 % que las realiza (Fig. 5).

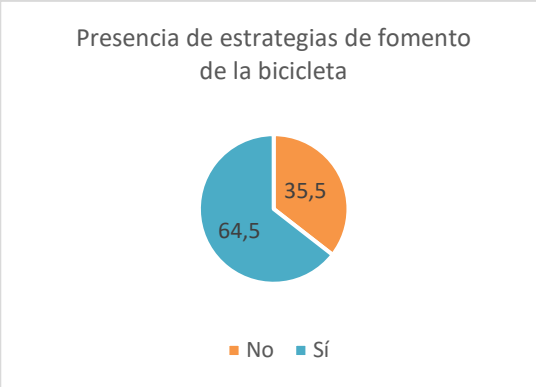


Fig. 4 Estrategias de fomento de la bicicleta

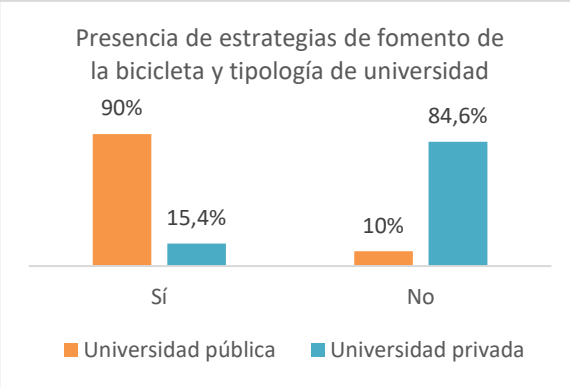


Fig. 5. Tipo de universidad y presencia de estrategias

Entre las estrategias y acciones de fomento utilizadas en las universidades españolas analizadas, se encuentran (Fig. 6):

- Campañas de sensibilización y promoción de la bicicleta:
  - Creación de la figura "Mentor Bici" encargado promover las campañas de sensibilización.
  - Elaboración y difusión de vídeo/s de sensibilización.
  - Organización de eventos y jornadas: el día de la bici, quedadas o rutas.
  - Celebración de semanas especiales: la Semana Europea de la Movilidad, la Semana de a Movilidad Sostenible y Segura, Semana "Actúa en verde".
  - Difusión de mensajes relacionados con la bicicleta mediante redes sociales.
  - Creación de un apartado en la página web con información de la bicicleta.
  - Creación de un icono identificativo de la promoción del fomento de la bicicleta.
  - Creación de una guía o tríptico: consejos para ir a la universidad en bicicleta, "Activa tu vida sumando minutos".
  - Campaña-consejos: "Que no te roben la bici".

- Programa de préstamo o alquiler de bicicletas:
  - Incremento del número de bicicletas de alquiler.
  - Incremento de puntos de préstamo.
  - Posibilidad de préstamo de larga duración: cuatrimestre o curso completo.
  - Alquiler/préstamo de bicicletas: convencionales o eléctricas.
  - Flota de bicicletas.

- Aparcamientos seguros para las bicicletas:
  - Ampliación del número de aparcamientos.
  - Mejora de los aparcamientos: utilización de zonas con videocámaras, zonas privadas, resguardados de la lluvia.

- Programa de itinerarios ciclistas:
  - Mejora o creación de la red de carriles bici hacia la universidad.
  - Mejora o creación de carril bici del campus universitario.
  - Plan de itinerarios ciclistas.
  - Información sobre rutas para ir en bicicleta.
  - Carril-bici protegido mediante elementos laterales que lo separen del resto de la calzada.
- Programas de retos a través de aplicaciones móviles mediante la gamificación:
  - Entre los miembros de la comunidad universitaria.

  - Entre diferentes universidades: españolas o europeas.
  - Yincana universitaria por la movilidad sostenible entre diferentes campus.
  - Reto "30 días en Bici".
  - Reto: "muévete por la universidad x".
- Cursos de formación y talleres:
  - Taller de mantenimiento y mecánica básica de la bicicleta.
  - Taller de educación vial.
  - Taller construye tu bicicleta.
  - Aprende a circular en bici por tu ciudad.
- Creación de la figura de gestor de movilidad.
- Disposición de instalaciones de apoyo al ciclista:
  - Taller o punto de auto mantenimiento o reparación de la bicicleta.
  - Vestuarios, taquillas y duchas.
  - Venta de bicis y accesorios: nuevos y/o de segunda mano.
  - Asesoramiento técnico para la adquisición de bicicletas.
  - Toma de electricidad para cargar las baterías de las bicis eléctricas.



Fig. 6. Estrategias de fomento de la bicicleta

5. Discusión.

En relación a las medidas y estrategias más utilizadas para el fomento de la bicicleta en las universidades analizadas, son mayoritarias las campañas de sensibilización mediante información al usuario en la página web, la celebración de acciones puntuales (que suelen coincidir en la Semana Europea de la Movilidad), el servicio de préstamo de bicicletas, el incremento de las zonas y seguridad de los aparcamientos para bicicletas, y la implementación y participación en programas de retos con la finalidad de acumular kilómetros mediante aplicaciones móviles. Estos resultados, son similares a los descritos en el estudio de Bicicleta Club de Catalunya, en los que las acciones que predominaron para fomentar el uso de bicicleta fueron: disponer de un servicio de préstamo de bicicletas, las campañas de sensibilización mediante información en la página web o información al usuario en papel, la celebración de jornadas sobre movilidad sostenible y talleres de reparación (Bicicleta Club de Catalunya, 2012). Desde entonces, se observa una implicación mayor y un aumento de las universidades que implementan medidas para sensibilizar y fomentar el uso de la bicicleta como medio

transporte. En este sentido, cabe destacar la participación e implicación de las universidades españolas en proyectos europeos como el U-MOV", en el cual siete de las quince buenas prácticas de fomento del uso de la bicicleta expuestas son abordadas por universidades españolas. Las prácticas de las universidades españolas destacadas en este proyecto son: el aparcamiento de bicicletas BiciUAB, de la Universidad Autónoma de Barcelona; el Centro de bicicletas CibiUAM, de la Universidad Autónoma de Madrid; el proyecto de Bicicleta solidaria: bicicletas a precios reducidos para Comunidad, de la Universidad de Rovira i Virgili; el proyecto "A la UCO en Bici", de la Universidad de Córdoba; el sistema de alquiler de bicicletas de la Universidad de Granada; el servicio de bicicletas intercampus, de la Universidad de Lleida; el sistema gratuito de bicicletas compartidas, de la Universidad de Valladolid.

El avance de las nuevas tecnologías de la información, acompañado del cambio en las formas de comunicarse en la sociedad en general, y sobre todo entre los jóvenes, ha supuesto la introducción de nuevas estrategias para el fomento del uso de la bicicleta. En este sentido, se observa un cambio en los canales utilizados por las universidades para hacer difusión de la información, en los que se sustituye el papel, en su gran mayoría, por canales digitales como páginas web y redes sociales. A su vez, el uso cada vez mayor del teléfono móvil, ha dado pie a desarrollar aplicaciones móviles para diseñar intervenciones de promoción de hábitos de estilo de vida saludables entre la población (Epton et al., 2013), que muchas de las universidades han utilizado para realizar retos e implicar a los miembros de la comunidad universitaria mediante la gamificación. Las aplicaciones móviles, además de ser plataformas potencialmente rentables para la promoción de la salud, permiten un acceso directo a participar en experiencias gamificadas (Edwards et al., 2016). Diferentes estudios muestran el potencial de la gamificación para promover la actividad física (de Oliveira Santos et al., 2021), mejorar el compromiso y motivación hacia su práctica (Zhao, Arya, Orji, & Chan, 2020), reforzar el cambio voluntario hacia una conducta de desplazamiento activo (Kazhamiakin et al., 2015; Yen, Mulley, & Burke, 2019), promover políticas de movilidad urbana sostenible, y mejorar la experiencia y motivación en ciclistas (Barratt, 2017).

A pesar del incremento de acciones y la inclusión de nuevas estrategias de fomento, la elección de apostar por una o varias de ellas dependerá en gran medida de las características del contexto, es decir, de la universidad, de su carácter público o privado, y de los miembros que en ella conviven. De hecho, es oportuno destacar que algunas universidades ofrecen sus estudios a distancia, especialmente las privadas, por lo que las acciones orientadas a la movilidad no tienen cabida. Esto podría ayudar a explicar los resultados del presente estudio, que indican una mayor presencia de planes de movilidad en el sector público que en el privado. Por lo tanto, en los casos que se pueda diseñar un programa, la comunidad científica recomienda realizar un análisis previo del contexto de intervención (Murillo Pardo, 2013; Villa-González, Ruiz, & Chillón, 2016). En la misma línea, previo al diseño de propuestas de intervención y con la finalidad de asegurar el éxito en la propuesta planteada, se plantea la necesidad de realizar un análisis de viabilidad DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) y CAME (Corregir, Afrontar, Mantener, Explotar) (Ayala, Villa-González, Barraco-Ruiz, & Chillón, 2017), con el objetivo de corregir las debilidades, afrontar las amenazas, mantener las fortalezas y explotar las oportunidades. Además, pueden ser de gran ayuda a la hora de replicar este tipo de programas de intervención en otros contextos diferentes.

Atendiendo a las características de los miembros de la comunidad universitaria, la comprensión de la conducta de desplazamiento activo se tiene que abordar estudiando diferentes variables (Abarca Sos, Gallardo, Generelo Lanaspa, Julián Clemente, & Zaragoza Casterad, 2020). Por lo que sería recomendable conocer las características y los factores que

influyen hacia el uso de la bicicleta en el contexto específico, ya que las estrategias para los que no utilizan la bicicleta y los que ya la utilizan, ya sea de forma regular o irregular, serán diferentes para que un programa de fomento del desplazamiento activo en bicicleta sea eficaz (Caballero, Franco, Mustaca, & Jakovcevic, 2014). Atendiendo a las recomendaciones de Caballero et al. (2014), para fomentar el uso de la bicicleta entre quienes no la usan, sería necesario conocer sus barreras y diseñar las estrategias en relación a estas, como, por ejemplo, incrementar la percepción de control y el apoyo social (familia y amigos principalmente). Plantear estrategias de promoción enfocadas al aprendizaje y entrenamiento del uso de la bicicleta, así como el fomento del uso de la bicicleta con grupos de referencia para el sujeto, como compañeros de estudio o de trabajo. Por otro lado, para incrementar o mantener el uso de la bicicleta entre quienes la usan, sería necesario utilizar estrategias para fortalecer ese hábito, intensificar la percepción de beneficios directos como el ahorro de tiempo y dinero, así como el fomento de aspectos instrumentales, a los que hace referencia a la calidad de la bicicleta, y la presencia de rutas directas.

Atendiendo a esto, la presencia de infraestructuras adecuadas para desplazarse al centro de trabajo o estudios es un aspecto clave a considerar. Por lo que sería necesario, tal y como apunta Gálvez-Fernández et al (2021), crear alianzas sólidas entre investigadores, profesionales de la salud pública, responsables políticos y comunidades, así como el compromiso a largo plazo de realizar evaluaciones de las intervenciones destinadas a aumentar el desplazamiento activo (Gálvez-Fernández et al., 2021).

Para acabar, la creación de la figura de "mentor", para promover el uso de la bicicleta, y la figura del "gestor de movilidad"; podrían formar parte de las futuras estrategias para implementar en las universidades para mejorar los hábitos de vida de los miembros que en ella conviven y la consecución de los ODS de la Agenda 2030.

6. Conclusiones.

La multitud de beneficios que aporta el uso de la bicicleta para la salud, sociedad, movilidad, economía y el medioambiente, la han convertido en un elemento fundamental en las políticas y estrategias de promoción de hábitos de vida saludables y sostenibles. De las 76 universidades analizadas, se observó que, la mitad de ellas cuentan con un plan o política para el fomento de la movilidad sostenible. Este resultado muestra un aumento del número de universidades que incluyen medidas y estrategias para fomentar el uso del transporte activo y la bicicleta en los últimos años, y, por lo tanto, la existencia de una mayor implicación por parte de las universidades españolas en la formación de organizaciones más sostenibles medioambientalmente y en la formación de personas promotoras de los valores de movilidad saludable y sostenible.

Las principales estrategias que utilizan las universidades para fomentar el uso de la bicicleta se sintetizan en ocho líneas estratégicas: (1) campañas de sensibilización y promoción de la bicicleta, (2) programa de préstamo o alquiler de bicicletas, (3) aparcamientos seguros para las bicicletas, (4) programa de itinerarios ciclistas, (5) programas de retos a través de aplicaciones móviles mediante la gamificación, (6) cursos de formación y talleres, (7) creación de la figura de gestor de movilidad, y (8) contar con instalaciones de apoyo al ciclista. Estos resultados muestran la inclusión de nuevas estrategias en la promoción del desplazamiento en bicicleta, entre ellas, nuevos canales de transmisión de la información entre la población universitaria, especialmente el uso de las redes sociales. Además, resulta prometedora la propuesta de disponer de una persona encargada de la gestión y fomento de la movilidad activa y sostenible en las universidades. En esta dirección, y para seguir contribuyendo a la consecución de los ODS de la Agenda 2030, en la promoción de hábitos de vida saludables y sostenibles, es de

vital importancia implementar nuevas medidas y programas que fomenten el uso de la bicicleta, y que sean evaluados en el tiempo para que una mejora continua sea posible. El éxito de estas intervenciones requerirá de un análisis previo de las características de la universidad y de las personas que en ella conviven, para poder ajustar el diseño y la implementación de las medidas a las particularidades de la comunidad universitaria.

7. Limitaciones.

En análisis se realizó mediante la búsqueda de la información publicada en la página web de las universidades, por lo que alguna de ellas podría estar en proceso de elaboración de un plan o podría desarrollar medidas para promover el uso de la bicicleta y que no estuvieran publicadas.

Referencias bibliográficas

Abarca Sos, A., Gallardo, L. O., Generelo Lanaspa, E., Julián Clemente, J. A., & Zaragoza Casterad, J. (2020). ¿Difieren las influencias personales, sociales, ambientales y psicológicas en la actividad física en base al tipo desplazamiento al centro escolar? *Universitas Psychologica*, *18*(4), 1-11. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-4.dips

Avila-Palencia, I., Int Panis, L., Dons, E., Gaupp-Berghausen, M., Raser, E., Götschi, T., … Nieuwenhuijsen, M. J. (2018). The effects of transport mode use on self-perceived health, mental health, and social contact measures: A cross-sectional and longitudinal study. *Environment International*, *120*, 199-206. https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.002

Ayala, I. G., Villa-González, E., Barraco-Ruiz, Y., & Chillón, P. (2017). Innovación educativa para el fomento del desplazamiento activo al instituto: análisis de viabilidad y propuesta de intervención. *Trances*, *9*(3), 493-510.

Barratt, P. (2017). Healthy competition: A qualitative study investigating persuasive technologies and the gamification of cycling. *Health and Place*, *46*(50), 328-336. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.09.009

Bicicleta Club de Catalunya, B. (2012). *Estudio sobre el uso y la promoción de la bicicleta en las universidades españolas*.

Bopp, M., Wilson, O. W. A., Duffey, M., & Papalia, Z. (2019). An examination of active travel trends before and after college graduation. *Journal of Transport and Health*, *14*(July), 100602. https://doi.org/10.1016/j.jth.2019.100602

Caballero, R., Franco, P., Mustaca, A., & Jakovcevic, A. (2014). Uso de la Bicicleta como Medio de Transporte: Influencia de los Factores Psicológicos. Una Revisión de la Literatura. *Psicologia Ambiental*, *45*(3), 316-327.

Campus del Riu Sec, U. J. I. (2010). *Plan de Movilidad Sostenible Universidad Jaume I. Propuesta de Plan de Acción*.

Campus saludable, U. (2022). *Política de movilidad y accesibilidad en la Universidad de Granada*.

Chillón, P., Villén-Contreras, R., Pulido-Martos, M., & J.R.Ruiz. (2017). Desplazamiento activo al colegio, salud positiva y estrés en niños españoles. *SportTK*, *6*(1), 117-124.

Consultoría de movilidad, U. de J. (2019). *Plan de Movilidad Sostenible 2019/2024. Diagnóstico y Reflexión Estratégica*.

Crue, C. (2020). *III Edición Memoria de Acciones Crue en materia de Agenda 2030*.

CRUE, & REUPS. (2019). *Declaración de las universidades como centros promotores de salud*.

CYD. (2020). Capítulo 1. Sistema universitario español: rasgos básicos. En *I Ciclo de Debates Sobre Violência e Saúde*. https://doi.org/10.29327/523696.1-1

de Oliveira Santos, L. H., Okamoto, K., Otsuki, R., Hiragi, S., Yamamoto, G., Sugiyama, O., … Kuroda, T. (2021). Promoting physical activity in Japanese older adults using a social pervasive game: Randomized controlled trial. *JMIR Serious Games*, *9*(1), 1-12. https://doi.org/10.2196/16458

Edwards, E. A., Lumsden, J., Rivas, C., Steed, L., Edwards, L. A., Thiyagarajan, A., … Walton, R. T. (2016). Gamification for health promotion: systematic review of behaviour change techniques in smartphone apps. *BMJ open*, *6*(10), e012447. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012447

Epton, T., Norman, P., Sheeran, P., Harris, P. R., Webb, T. L., Ciravegna, F., … Kruger, J. (2013). A theory-based online health behavior intervention for new university students: study protocol. *BMC Public Health*, *13*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-107

Gallego, J. A. G., & Cabanillas, F. J. J. (2018). *Plan de Movilidad Sostenible de la Universidad de Extremadura. Diagnóstico de la movilidad en los Campus*.

Gálvez-Fernández, P., Herrador-Colmenero, M., Esteban-Cornejo, I., Castro-Piñero, J., Molina-García, J., Queralt, A., … Chillón, P. (2021). Active commuting to school among 36,781 Spanish children and adolescents: A temporal trend study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *31*(4), 914-924. https://doi.org/10.1111/sms.13917

GESOP. (2019). *Barómetro de la bicicleta en España*.

Green Campus, U. S. J. (2011). *Campus Sostenible*.

Instituto Nacional de Estadística, I., & Ministerio de Sanidad, M. (2020). *Encuesta Europea de Salud en España EESE 2020*.

Juandó, P., & Oficina Verda, U. (2015). *Bicicletas universitàries UdG: un proyecte sostenible de mobilitat*.

Kazhamiakin, R., Marconi, A., Perillo, M., Pistore, M., Valetto, G., Piras, L., … Perri, N. (2015). Using gamification to incentivize sustainable urban mobility. En *2015 IEEE 1st International Smart Cities Conference, ISC2 2015*. https://doi.org/10.1109/ISC2.2015.7366196

Laeremans, M., Gotschi, T., Dons, E., Kahlmeier, S., Brand, C., de Nazelle, A., … Int Panis, L. (2017). Does an Increase in Walking and Cycling Translate into a Higher Overall Physical Activity Level? *Journal of Transport & Health*, *5*(June), S20. https://doi.org/10.1016/j.jth.2017.05.301

Lleida, universitat de. (2019). *Pla de Mobilitat de la Universitat de Lleida*.

Mayo, X., Villar, F. del, & Jiménez, A. (2017). Termómetro del Sedentarismo en España: Informe sobre la inactividad física y el sedentarismo en la población adulta española. En *Observatorio de la Vida Activa y Saludable de la Fundación España Activa. Centro de Estudios del Deporte, Universidad Rey Juan Carlos, CSIC*.

Ministerio de Sanidad, C. y B. S. (2017). Encuesta Nacional de Salud ENSE, España. En *SG Información Sanitaria*.

Ministerio de Sanidad, S. S. e I. (2015). Actividad física para la salud y reducción del sedentarismo. Recomendaciones para la población. Estrategia de Promoción de la Salud y Prevencón en el SNS. En *Administración General del Estado*.

MITMA, & DGT. (2021). *Estrategia estatal por la bicicleta*.

Molina-García, J., Queralt, A., Estevan, I., Álvarez, O., & Castillo, I. (2016). Perceived barriers to active commuting to school: reliability and validity of a scale [Barreras percibidas en el

desplazamiento activo al centro educativo: fiabilidad y validez de una escala]. *Gaceta Sanitaria*, *30*(6), 426-431.

Murillo Pardo, B. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención escolar para incrementar los niveles de actividad física en los adolescentes*.

Oficina Verda, P. d'Ambientalització. (2020). *Informe Enquestes de mobilitat UdG 2018 / 2019*.

OMS. (2019). Active: Paquete de intervenciones técnicas para acrecentar la actividad física. En *World Health Organization* (Vol. 1).

OMS. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo [WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance]*.

SDSN. (2017). Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. En *Sustainable Development Solutions Network* (Vol. 0).

Servicio de Actividades Física y Deportes, U. (2015). *Plan de Movilidad ciclista de la Universidad de Cantabria*.

U-MOB. (2019). Catálogo de Mejores Prácticas de Movilidad en Universidades. En *BCL Imports* (Vol. 8).

UA. (2010). Plan de Movilidad Sostenible de la Universidad de Alicante. En *Anfac* (Vol. 2010).

UNAV. (2012). *Plan de Movilidad Sostenible de la Universidad de Navarra*.

Universidad de Almería, Dirección General de Campus, I. y S. (2018). *PLAN BICI _ UAL*.

Universidad Saludable, U. (2015). Plan Universidad Saludable 2011-2015. En *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53).

UPF, S. (2015). *Pla de Mobilitat Sostenible i Segura de la UPF 2015-2020*.

URV. (2022). *Pla de Sostenibilitat Ambiental i Acció Climàtica 2021-2030*.

UVA. (2007). *Estudio de Movilidad en la Universidad de Valladolid*.

Vicerrectorado de Calidad y Eficiciencia. (2018). Plan De Sostenibilidad Ambiental de la UPM. En *Vicerrectorado de Calidad y Eficiencia, UPM*.

Vicerrectorado de Smart-Campus, U. de M. (2018). *I Plan Propio de Smart Campus de la Universidad de Málaga*.

Villa-González, E., Ruiz, J. R., & Chillón, P. (2016). Recomendaciones para implementar intervenciones de calidad de promoción del desplazamiento activo al colegio. *Retos*, *2041*(30), 159-161.

Xu, H., Wen, L. M., & Rissel, C. (2013). The relationships between active transport to work or school and cardiovascular health or body weight: A systematic review. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, *25*(4), 298-315. https://doi.org/10.1177/1010539513482965

Yen, B. T. H., Mulley, C., & Burke, M. (2019). Gamification in transport interventions: Another way to improve travel behavioural change. *Cities*, Vol. 85, pp. 140-149. https://doi.org/10.1016/j.cities.2018.09.002

Zhao, Z., Arya, A., Orji, R., & Chan, G. (2020). Effects of a personalized fitness recommender system using gamification and continuous player modeling: System design and long-term validation study. *JMIR Serious Games*, *8*(4), 1-27. https://doi.org/10.2196/19968

Tecnología de asistencia y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual: estudio de caso.

Sandra Salas Ruiz. Universidad de Sevilla (España).

María de los Ángeles Domínguez-González. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

Recientemente, especialistas en el ámbito de la discapacidad intelectual, han realizado una clasificación operativa en cuanto a la definición del término "discapacidad". La principal diferencia se contempla en la "discapacidad intelectual" y "discapacidad del desarrollo". Partimos de la base conceptual de que la "discapacidad" está relacionado con el funcionamiento limitado de la acción humana, por lo que la discapacidad "intelectual" significa limitaciones en el ejercicio intelectual de la persona, la cual afecta a las habilidades del comportamiento adaptativo, habilidades sociales, prácticas y destrezas cognitivas. A diferencia de está, la discapacidad del "desarrollo" se manifiesta antes de los 22 años y constituye limitaciones significativas a nivel físico o mental que le impide realizar una o más actividades de la vida cotidiana, por lo que necesitan planes individualizados y apoyo constantes (Schalock & Luckasson, 2021; Schalock et al., 2019).

La importancia de este nuevo paradigma recae sobre la calidad de vida, así como en la necesidad de apoyos que tienen las Personas con Discapacidad Intelectual, para poder paliar esas limitaciones en las actividades cotidianas. Los apoyos, son imprescindibles para mitigar los problemas asociados al funcionamiento general, ya que proporciona estrategias personalizadas y una planificación coordinada que parte de sus propios intereses y situación específica. Es decir, el apoyo que se brinda es el eje central para promover la mejora en la calidad de vida (Gómez et al., 2021).

El compromiso de la sociedad en apoyo hacía estás personas se remonta, a nivel internacional, en la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (2006), ya que establece la importancia de que estas personas sean ciudadanos que puedan vivir de manera independiente y, además, sean incluidos en la sociedad. Esta premisa está orientada a la mejora de la calidad de vida y la autodeterminación. No obstante, para que esto se lleve a cabo en los diferentes países se necesitan apoyos y políticas legales que lo respalden.

En España, la legislación que ampara la mejora de la calidad de vida de estas personas se recoge en el artículo 48 del Real Decreto Legislativo 1/2013, donde hace alusión de los derechos sobre los servicios y prestaciones que tienen las Personas con Discapacidad y sus familias para mejorar la calidad de vida y bienestar social.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe señalar que gracias a los grandes avances de las últimas décadas, la tecnología de asistencia, como por ejemplo los asistentes de voz, se han convertido en un gran aliciente para la mejora del bienestar y el desarrollo personal y autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual (Schlomann et al., 2021).

Bajo estas premisas se desarrolla esta aportación, puesto que nuestro interés parte de describir cuáles son las ventajas en el uso del Asistente de Voz (Alexa) en un caso concreto de una persona con discapacidad intelectual moderada, y qué área o áreas mejora de su calidad de vida, que, según las dimensiones que aportan los especialistas Schalock y Verdugo (2007, 2009, 2013) son 8: Desarrollo personal, Autodeterminación, Relaciones Interpersonales, Inclusión Social, Derechos, Bienestar Emocional, Material y Físico. Las preguntas que nos planteamos son las siguientes:

- ¿Qué ventajas ha supuesto el uso de Alexa en la vida de la participante en el estudio?
- ¿Qué dimensiones de calidad de vida mejora el asistente de voz?
- ¿La participante encuentra alguna limitación en el uso del asistente de voz?

2. Asistente virtual y Calidad de Vida Personas con DI.

Debido a que el concepto de calidad de vida es muy amplio y que nuestro objeto de estudio está estrechamente relacionado con las personas con discapacidad intelectual, nos vamos a basar y enfocar en la definición que proponen Schalock y Verdugo (2007, 2013), que son especialistas en el ámbito de las discapacidades. Según estos autores, la calidad de vida tiene un carácter multidimensional que está asociado con las condiciones de vida y la satisfacción de estas personas, incluyendo sus principios o valores y sus objetivos personales. Además, tiene en cuenta el contexto cultural y social en el que viven. Por lo tanto, podríamos decir que los factores que afectan a su calidad de vida estiman elementos tanto intrínsecos como extrínsecos.

Respecto a las 8 dimensiones que hemos resaltado con anterioridad, es conveniente señalar que, en el desarrollo personal, hace referencia, entre otros ejemplos de apoyos individualizados, a la tecnología de asistencia. Pues, consideran que el apoyo basado en la tecnología es un componente clave para la mejora del desarrollo personal de estas personas.

Actualmente, las tecnologías están experimentando mejoras y cambios para poder ofrecer diferentes formas de interacción y de aprendizaje (Gallardo-Montes et al., 2021), es por ello que son consideradas como un recurso de apoyo para personas con discapacidad (Evmenova et al., 2019), puesto que se ha demostrado que facilitan la comunicación e interacción entre las personas sin tener en cuenta sus limitaciones (Delgado-Vázquez et al., 2019; Fernández-Batanero et al., 2018). De hecho, en los últimos años se ha incrementado el uso de las tecnologías en la industria de la salud como recurso de apoyo a otras terapias (Koumpouros & Kafazis, 2019).

Gracias a la accesibilidad y adaptabilidad que ofrecen las tecnologías, son utilizadas cada vez más en personas con discapacidad. La mayoría de los dispositivos que más se utilizan (teléfonos inteligentes, tablets, altavoces inteligentes…), poseen un extenso abanico de funciones que permiten al usuario cambiar formatos, formas, tamaños, etc., permitiendo mejorar la comunicación de personas con discapacidad (Cumming & Draper, 2017).

En este sentido, es importante hablar de tecnología de asistencia, que puede considerarse cuando un dispositivo electrónico ofrece un servicio para mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad. Este tipo de tecnología supone un apoyo para lograr la autonomía e independencia en este colectivo (Bouck & Long, 2021). En los últimos años, ha ido en aumento la tendencia de utilizar asistentes de voz digitales en los hogares gracias a la inteligencia artificial. (Ramadan et al., 2021).

Schlomann et al. (2021) y Lancioni et al. (2022), destacan algunos de los beneficios de los asistentes de voz y tecnología inteligentes en su estudio, como, por ejemplo, que resultan útiles para personas con limitaciones motoras, cognitivas o sensoriales, permitiendo la comunicación e interacción con los demás, por lo que, en cierto modo, pueden verse como una compañía. Además, evidencian que la tecnología inteligente es un recurso factible que rompe con las barreras de la actividad y la movilidad en personas con discapacidad intelectual y visual. Por otro lado, en el ámbito de la salud, pueden servir de ayuda gestionando la toma de medicamentos, ayudando a su vez a la gestión y estructuración del tiempo. Propician el bienestar y el entretenimiento debido a su amplia funcionalidad. Por todo ello, esta herramienta sirve de apoyo en cuestiones de la rutina diaria especialmente en personas con discapacidad intelectual. Estudios como los de Moyà-Köhler y Domènech (2022) o Desideri et al. (2021) afirman que los beneficios de la tecnología de asistencia están relacionados con el desarrollo de la autonomía, la participación, la independencia en las actividades y la visibilidad de estas personas. En síntesis, existen evidencias científicas que avalan que la tecnología es un recurso de apoyo para las personas con discapacidad, que sostiene una gran variedad de beneficios como hemos mencionado con anterioridad: comunicación, movilidad, independencia, autonomía y participación, entre otras.

Por otro lado, el asistente virtual o de voz, cumple con características del Diseño Universal, término acuñado por el arquitecto Mace (1998), puesto que está creado para todas las personas, no única y exclusivamente para personas con determinadas características. Según Pastor (2012), con este Diseño, lo que se pretende es eliminar las barreras de exclusión, de forma que la tecnología de asistencia sea un instrumento que abra paso a la inclusión de todas las personas, independientemente de si tiene o no una discapacidad.

Aunque existen diferentes asistentes de voz digitales en el mercado, a continuación, se muestran los más utilizados:

Asistente virtual	*Dispositivos*	Compañía
Alexa	Echo Show, Dot, Spot, Studio, Plus, Flex, Sub	*Amazon*
Siri	HomePod, Apple Watch, iPad, iMac, iPhone	*Apple*
Cortana	Windows Phone, Pc Windows	*Microsoft*
Google Assistant	Google Home, Google Nest	*Google*
Bixby	Galaxy Home, tablets y smartphones Galaxy	*Samsung*

Tabla 1. Asistentes de voz. Elaboración propia.

Para este estudio, nos centraremos en el asistente creado por Amazon por ser el utilizado previamente por el sujeto de la muestra: Alexa.
Este asistente virtual puede utilizarse en diferentes dispositivos de altavoces inteligentes de los cuales algunas versiones cuentan con pantalla táctil. En dichos dispositivos pueden instalarse diferentes Skills que pueden facilitar el día a día de la persona, gestionando la toma de medicamentos, acciones del hogar, rutinas, entretenimiento, etc., (Lee et al., 2020).

3. Metodología.

Este estudio responde a un diseño descriptivo de caso. La muestra seleccionada tiene carácter no probabilístico por conveniencia, puesto que, para este estudio, un requisito indispensable era que la persona con discapacidad intelectual utilizara un dispositivo como Alexa, y que además quisiera participar de forma voluntaria en este estudio, siempre bajo el consentimiento informado previo de la tutora legal y el de la participante. Concretamente, es una mujer de 42 años con discapacidad intelectual, que tiene reconocido legalmente más del 60% de discapacidad y reside en una localidad perteneciente al área del Aljarafe (Sevilla).

Para la recogida de datos, se utilizó la observación y una entrevista abierta. No obstante, debido a las limitaciones en la expresión de nuestra participante, se tuvo que modificar el carácter de la entrevista para poder extraer datos, transformándola así en una entrevista semiestructurada. La sesión duró 40 minutos, aunque gracias al cambio de plano, a uno más informal, de observación directa y escucha, con una duración de una hora y media, se pudo recoger algunos datos interesantes o aclaratorios que veremos más adelante en el apartado de los resultados.

3.1. Instrumento y procedimiento.

Para el análisis y tratamiento de la información recogida, utilizamos el software Atlas.ti 8, con el fin de procesar los datos cualitativos extraídos de la entrevista. Partimos de un sistema de categorías y subcategorías trasformadas en códigos, para su posterior codificación e interpretación en base a la unidad hermenéutica creada a través del programa. Las categorías asignadas tienen su fundamento en las dimensiones de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2013), las cuales hemos mencionado con anterioridad.

A continuación, para el análisis se ha requerido al software la tabulación cruzada de código-documento, para obtener los resultados en frecuencias absolutas y relativas. Además, se ha creado nuevas entidades de red, que recoge grupo de código, código con su descripción y frecuencia absoluta (E: Enraizamiento) y citas textuales.

En la siguiente Tabla 2, podemos apreciar la estructura que determina el análisis de los datos recogidos. En un primer momento, pudimos observar de manera superficial ventajas e inconvenientes que proporcionaba el uso de Alexa en la persona (inconvenientes sombreados), puesto que, en un primer análisis del contenido de la entrevista, pudimos observar que la participante no solo resaltaba aspectos positivos de su uso, sino que también descubrimos algunas dificultades o inconvenientes.

CATEGORÍA	*SUBCATEGORÍA*	DEFINICIÓN
Autodeterminación	Desarrolla la autodeterminación	*Fomenta la toma de decisión personal y la elección propia.*
Bienestar Emocional	Mejora el bienestar emocional	*Sentimiento de tranquilidad y compañía gracias a Alexa.*
	Emociones negativas	*Alteración de las emociones porque el dispositivo no entiende al usuario.*
Bienestar Físico	Fomenta el bienestar físico	*Realización de ejercicio físico gracias al dispositivo.*
Bienestar Material	La adquisición material de Alexa	*La apropiación de un bien material (Alexa).*
Desarrollo Personal	Aprendizaje con el uso de Alexa	*Aprender a desarrollar habilidades haciendo preguntas.*
Relaciones interpersonales	No fomenta las relaciones interpersonales	*No llama, ni se comunica con nadie a través de Alexa.*
Dispositivo	Limitaciones en el dispositivo	*El dispositivo no entiende o no responde a sus indicaciones.*

Tabla 2. Categorías y definiciones.

En un segundo nivel de análisis intentamos extraer la información de las categorías en base a las dimensiones de la calidad de vida, las cuales hemos mencionado a lo largo del presente trabajo y que se corresponde con la tabla 2, extrapolándolo al uso de Alexa. Por último, las subcategorías están sujetas a un nivel más profundo de abstracción que le da significado a todo lo demás.

4. Resultados.

En adelante, mostraremos los resultados extraídos del estudio en base a las categorías y subcategorías presentadas en el apartado anterior.

CÓDIGOS[60]	*ABSOLUTO*	RELATIVO
○ *IA*	*8*	*24,24%*
○ *IBE*	*2*	*6,06%*
○ *IRI*	*2*	*6,06%*
INCONVENIENTES GS=3	*10*	*36,36%*
○ *VAUT*	*11*	*33,33%*
○ *VBE*	*4*	*12,12%*
○ *VBF*	*2*	*6,06%*
○ *VBM*	*1*	*3,03%*
○ *VDP*	*3*	*9,09%*
VENTAJAS GS=5	*23*	*63,64%*
Totales	*33*	*100,00%*

Tabla 3. Frecuencia Absoluta y Relativa de codificación.

Como se aprecia en la Tabla 3, el porcentaje de ventajas respecto al uso de Alexa (63,6%) es mayor que los inconvenientes (36,3%). Por lo tanto, podríamos afirmar que la persona con discapacidad intelectual, desde una perspectiva global, encuentra más características positivas que negativas en el uso de este asistente de voz. Cabe señalar que la categoría que más destaca es la de la Autodeterminación (33,3%), puesto que, la personas con discapacidad intelectual participante en el estudio, es la que marca las decisiones en cuanto al uso de este dispositivo, nadie más lo hace por ella, ni ningún otro miembro de su familia. Esa autodeterminación se refleja en las siguientes acciones: elegir la música que le gusta, encender y apagar la luz solo con usar su voz o demandarle la narración de una historia para dormir más tranquila. Además, otra dimensión que podría indicar una mejora en su calidad de vida, es la del bienestar emocional (12,1%), ya que hace hincapié en que se siente muy contenta, tranquila y muy bien desde que tiene este dispositivo:

> *1:24 "porque me siento bien con ella"*
> *1:27 "me siento acompañada y no me siento sola"*

En la siguiente Figura 1, podemos observar algunas evidencias de la ventaja que más ha destacado, Autodeterminación, puesto que el dispositivo es utilizado siempre por ella, llevando así la iniciativa y eligiendo lo que quiere en cada momento, esto es importante ya que con anterioridad, no tenía esa posibilidad. Por lo tanto, podríamos decir que las características de este dispositivo contribuyen a la mejora o al desarrollo de la autodeterminación, concretamente en esta persona.

[60] GS: Número de miembros (códigos) que pertenecen al grupo de INCONVENIENTES o VENTAJAS. IA: Inconvenientes Alexa; IBE: Inconvenientes Bienestar Emocional; IRI: Inconveniente Relaciones Interpersonales; VAUT: Ventajas Autodeterminación; VBE: Ventajas Bienestar Emocional; VBF: Ventajas Bienestar Físico; VBM: Ventaja Bienestar Material; VDP: Ventaja Desarrollo Personal.

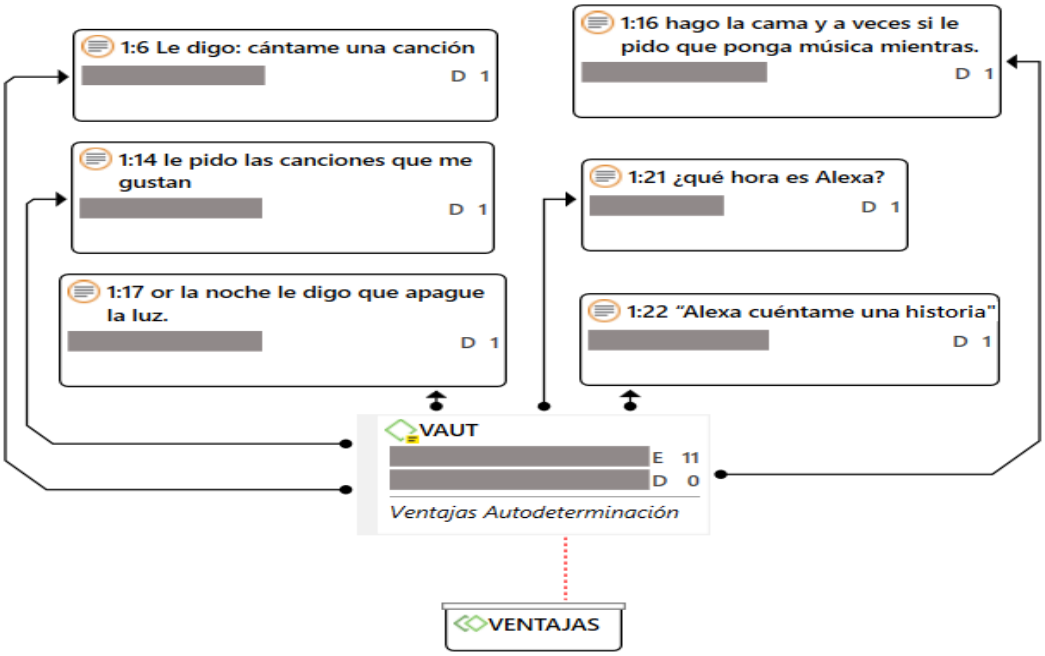


Figura 1. Evidencias de las ventajas sobre la Autodeterminación.

En menor medida, las ventajas del uso de Alexa afectan a las dimensiones de desarrollo personal (9,09%), Bienestar físico (6,06%) y Bienestar material (3,03%). El primero de ellos, se refiere al aprendizaje que recibe gracias a las preguntas que le consulta, como por ejemplo una receta de cocina. El bienestar físico se atribuye, en este caso, al ejercicio físico, pues escuchar la música que le gusta le produce la motivación suficiente para realizar alguna actividad física.

No obstante, también hemos descubierto algunas complicaciones en el uso de Alexa (24,2%), que también afecta al bienestar emocional (6,06%). Por un lado, los inconvenientes de Alexa se reflejan en que, al tratarse de un altavoz sin pantalla incorporada, la participante tiene que solicitar las indicaciones que desea oralmente, y debido a su limitación en la pronunciación y en el habla, el dispositivo no le entiende bien, y en alguna ocasión manifiesta que no le contesta cuando se dirige a ella. Es por esa razón, que la participante entra en conflicto, lo que le produce malestar emocional, como podemos observar en la Figura 2.

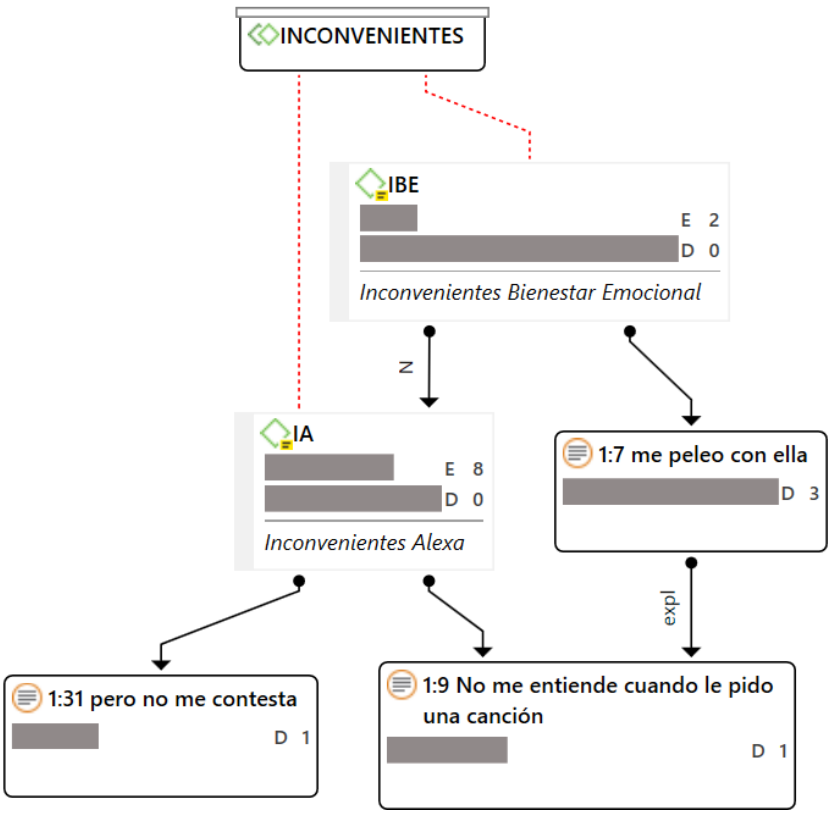


Figura 2. Mapa de red de inconvenientes y evidencias.

También manifestó el deseo de que el asistente Alexa le enseñara a realizar otras actividades, como por ejemplo el desarrollo de la escritura. Además, descubrimos que, debido al poco tiempo que llevaba con el dispositivo, no conocía todas las funcionalidades y oportunidades que le ofrece el mismo. Esta es una de las razones de porqué la dimensión de relaciones interpersonales se ha visto perjudicada, ya que no usa este dispositivo para comunicarse con los demás. Es por eso, que sería conveniente una intervención informativa sobre las posibilidades y funcionalidades del dispositivo.

5. Conclusiones.

Las posibilidades que ofrecen los altavoces inteligentes con respecto a personas con discapacidad intelectual son bastante amplias, sin embargo, no ha sido objeto de estudio hasta hace relativamente poco (Smith et al., 2021). Consideramos que las investigaciones en este campo son necesarias, no solo para corroborar los factores que favorece esta tecnología a estas personas, sino también para descubrir, como en este caso, cuáles son las limitaciones o inconvenientes que encuentran en su uso. Sirviendo para mejorar las características de estos dispositivos o para dar luz a sus necesidades, cumpliendo así con el propósito de diseño universal, convirtiéndose en accesible para todas las personas independientemente de sus capacidades (Pastor, 2012).

Según las preguntas que nos planteamos al comienzo de este estudio, podemos afirmar que el uso de Alexa promueve más ventajas que inconvenientes en esta persona. Las dimensiones de calidad de vida que mejora o desarrolla son la autodeterminación, el bienestar emocional y en menor medida, el desarrollo personal, bienestar físico y material.

Particularmente, la ausencia de ventajas respecto a la dimensión de relaciones interpersonales es causada por otros factores, como no saber configurar el dispositivo para que le ayude a comunicarse con otras personas.

Como contempla Wehmeyer (2020), la autodeterminación, es una de las dimensiones que mejora la calidad de vida de las personas con discapacidad. En nuestro caso, podemos afirmar que gracias al asistente de voz, está dimensión se ha visto reforzada y por lo tanto mejorada, ya que la persona participante en el estudio elige y selecciona según sus preferencias o según sus objetivos personales. Además, ella es la que toma la iniciativa en las conversaciones con el asistente de voz, lo que denota control personal, decide lo que quiere escuchar o la información que desea saber en un momento determinado.

Respecto a las limitaciones o inconvenientes del uso de este dispositivo, la persona ha manifestado que su principal dificultad está en los conflictos comunicativos, pues al no extraer la información que le interesa, desencadena cierto malestar en ella, afectando negativamente a su bienestar emocional. Además, encontramos ciertas limitaciones en el aprendizaje del uso de este dispositivo. Como explican Schlomann et al. (2022), las personas adultas con discapacidad intelectual necesitan un aprendizaje guiado y autorregulado para alcanzar una capacitación tecnológica, ya que, por sus características son más propensos a tener un alto riesgo de exclusión digital. Por lo que, corroboramos la necesidad de que nuestra participante cuente con una red de apoyo que le instruya para desarrollar habilidades digitales y así poder eliminar esas barreras que se encuentra en su realidad concreta.

Finalmente, estamos en condiciones de afirmar, que la tecnología de asistencia, en concreto el asistente de voz (Alexa), ha ayudado a mejorar o reforzar algunas de las dimensiones de calidad de vida de la persona entrevistada. Apoyándonos en lo que afirma Lin et al. (2018), pues la atención hacia las personas con discapacidad a través de las tecnologías va progresando, ya que mediante ellas se busca lograr una sociedad más justa e inclusiva, disminuyendo así las desigualdades, además, este tipo de tecnología sirve como apoyo individualizado que afecta positivamente al desarrollo personal del sujeto (Verdugo y Schalock, 2013). No obstante, aún queda un largo camino para lograr que las personas con discapacidad se sientan plenamente incluidas en la sociedad.

Referencias bibliográficas.

Bouck, E. C., & Long, H. (2021). Assistive Technology for Students With Disabilities: An Updated Snapshot. *Journal of Special Education Technology*, *36*(4), 249–257. https://doi.org/10.1177/0162643420914624

Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre, 2006. https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html

Cumming, T. M., & Draper Rodríguez, C. (2017). A Meta-Analysis of Mobile Technology Supporting Individuals With Disabilities. *Journal of Special Education, 51*(3), 164–176. https://doi.org/10.1177/0022466917713983

Delgado-Vázquez, Á., Vázquez-Cano, E., Belando-Montoro, M. R., & López-Meneses, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula Abierta, 48*(2), 147. https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.147-156

Desideri, L., Lancioni, G., Malavasi, M., Gherardini, A., & Cesario, L. (2021). Step-instruction technology to help people with intellectual and other disabilities perform multistep tasks:

a literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 33*(6), 857-886. https://doi.org/10.1007/s10882-020-09781-7

Evmenova, A. S., Graff, H. J., Genaro-Motti, V., Giwa-Lawal, K., & Zheng, H. (2019). Designing a Wearable Technology Intervention to Support Young Adults With Intellectual and Developmental Disabilities in Inclusive Postsecondary Academic Environments. *Journal of Special Education Technology, 34*(2), 92–105. https://doi.org/10.1177/0162643418795833

Fernández-Batanero, J. M., López-Meneses, E., Vázquez-Cano y Moreno-Martínez, N. M. (2018). *Diversidad funcional y tecnologías de la información y la comunicación.* Octaedro. ISBN: 978-84-17219-72-7

Gallardo-Montes, C. del P., Rodríguez-Fuentes, A., & Caurcel-Cara, M. J. (2021). Apps for people with autism: Assessment, classification and ranking of the best. *Technology in Society,* 64. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101474

Gómez, L. E., Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*. *33* (1), 28-35. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.385

Koumpouros, Y., & Kafazis, T. (2019). Wearables and mobile technologies in Autism Spectrum Disorder interventions: A systematic literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 66. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.05.005

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Alberti, G., Chiariello, V., ... & Desideri, L. (2022). Fostering Functional Occupation and Mobility in People with Intellectual Disability and Visual Impairment Through Technology-Aided Support. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1-11. https://doi.org/10.1007/s41252-022-00250-0

Lee, E., Vesonder, G., & Wendel, E. (2020). Eldercare Robotics - Alexa. *11th IEEE Annual Ubiquitous Computing, Electronics & Mobile Communication Conference (UEMCON)*, pp. 0820-0825. https://doi.org/10.1109/UEMCON51285.2020.9298147

Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 250. https://www.boe.es/eli/es-an/l/2017/09/25/4

Lin, Z., Yang, L., & Zhang, Z. (2018). To include, or not to include, that is the question: Disability digital inclusion and exclusion in China. *New media & society, 20*(12), 4436-4452. https://doi.org/10.1177/1461444818774866

Mace, R. L. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology, 10*(1), 21-28.

Moyà-Köhler, J., & Domènech, M. (2022). Challenging "The Hands of Technology": An Analysis of Independent Living for People with Intellectual Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1701. https://doi.org/10.3390/ijerph19031701

Pastor, C.A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J; Fernández, Mª.Tª; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. https://web.ua.es/va/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf

Ramadan, Z., F. Farah, M., & El Essrawi, L. (2021). From Amazon.com to Amazon.love: How Alexa is redefining companionship and interdependence for people with special needs. *Psychology and Marketing*, *38*(4), 596–609. https://doi.org/10.1002/mar.21441

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, 289. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema*, *31*(3), 223-228. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.119

Schalock, R. L. & Luckasson, R. (2021). Intellectual disability, developmental disabilities, and the field of intellectual and developmental disabilities. In L. M. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre, & M. J. Tassé (Eds.), *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Foundations* (pp 31–45). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000194-002

Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 38*(4),21-36. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf

Schlomann, A., Even, C., & Hammann, T. (2022). How older adults learn ICT—Guided and self-regulated learning in individuals with and without disabilities. *Frontiers in Computer Science, 3.* https://doi.org/10.3389/fcomp.2021.803740

Schlomann, A., Wahl, H. W., Zentel, P., Heyl, V., Knapp, L., Opfermann, C., … Rietz, C. (2021). Potential and Pitfalls of Digital Voice Assistants in Older Adults With and Without Intellectual Disabilities: Relevance of Participatory Design Elements and Ecologically Valid Field Studies. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1–5. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.684012

Smith, E., Sumner, P., Hedge, C., & Powell, G. (2021). Smart speaker devices can improve speech intelligibility in adults with intellectual disability. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *56*(3), 583–593. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12615

Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2013). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. *Salamanca: Amarú*. https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Verdugo/publication/283211086_Calidad_de_Vida/links/562e0c4a08aef25a24432ec3/Calidad-de-Vida.pdf

Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(19), 7121. https://doi.org/10.3390/ijerph17197121

El desafío de ser profesorado tutor de educación infantil durante el confinamiento.

Nuria Rebollo-Quintela. Universidade da Coruña (España).
Luisa Losada-Puente. Universidade da Coruña (España).
Paula Mendiri. Universidade da Coruña (España).

1 . Introducción

El desencadenamiento de una Pandemia Mundial en marzo de 2020 hizo que el mundo tuviera que realizar cambios vertiginosos para adaptar diferentes escenarios en una emergencia sanitaria sin precedentes. Uno de los más afectados ha sido el ámbito educativo y, en concreto, los centros de educación infantil que, de un día para otro, tuvieron que cerrar sus puertas y realizar un replanteamiento de la docencia, completamente imprevisto, "digitalizando también algo que hasta ahora en la historia de la humanidad había sido eminentemente presencial, los espacios y las formas de relación y sociabilidad" (Beltrán et al., 2020, p. 93). Supuso, como señala Fusté Forné (2021, p.57), una reformulación, preparación y adaptación de "los procesos de aprendizaje, los contenidos, la accesibilidad a la información o incluso la formación de los profesionales".

Pese a ser un acontecimiento reciente, son numerosas las obras publicadas hasta la fecha que pretenden reflejar en qué medida el cierre de los centros y la virtualización de la enseñanza han afectado a la comunidad educativa en su conjunto (alumnado, profesorado, familias, equipos externos, …) de todo el mundo en sus diferentes niveles (Barros & Menezes, 2021; Cahino Delgado, et al., 2021; Delgado et al., 2021; Fusté Forné, 2020; García Zabaleta et al., 2021; Garoz Sanjuan & Resina Jiménez, 2021; Grande-de-Prado et al., 2021; Medeiros et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Ruíz Cuellar, 2020; Sánchez Mendiola et al., 2020; Sánchez Salazar et al., 2021; Sánchez Solís, 2020). Conviene subrayar que la virtualización de los aprendizajes no se pudo dar bajo los parámetros de calidad en los que se asienta la docencia en línea sino que, por la inmediatez de la situación, se tuvo que asumir una enseñanza remota de emergencia cuyo objetivo principal era posibilitar el "acceso temporal a la enseñanza y a los recursos y materiales de una manera rápida y fácil de configurar" (García Zabaleta et al., 2021, p.93) sin pretender emular, en un entorno virtual, el sistema educativo existente en las aulas presenciales.

Gran parte de las investigaciones (Cotino Hueso, 2020; Garoz Sanjuan & Resina Jiménez, 2021; González Fernández, 2021; Medeiros et al., 2020; Morata Sanz, 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021; Sánchez Salazar et. al, 2021) han puesto el foco de atención en el repentino cambio de escenario de una educación eminentemente presencial a una a distancia mediada por diferentes Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Con ello, se han evidenciado las principales limitaciones (insuficiente competencia digital, falta de recursos materiales, tecnológicos y de plataformas, dificultad de adecuación de la realidad educativa al entorno virtual, …) así como las potencialidades (beneficios lúdicos y educativos en la primera infancia, superación de la barrera física que supuso el confinamiento) de la enseñanza remota de emergencia.

Otros estudios han abordado la vulneración de uno de los principales derechos de la infancia, el derecho a la educación (Álvarez Zarzuelo, 2020; Cáceres Muñoz et al., 2020; Espinosa, 2020; Jiménez, 2020; Rundle et al., 2020), lo que acrecienta desigualdades sociales existentes (interrupción del aprendizaje, falta de competencia parental para enfrentarse a la escolarización a distancia, no acceso a una alimentación regular, incremento de las tasas de abandono escolar, insuficientes cuidados a la infancia, …) y, a su vez, podría conllevar problemas psicológicos y emocionales debido al confinamiento social.

El objetivo que persiguió la presente investigación fue conocer las implicaciones que la pandemia mundial ha tenido en la realidad educativa de los centros de Educación Infantil de la provincia de A Coruña dando voz al profesorado tutor.

2. Método.

2.1. Participantes.

La muestra estuvo formada por 67 docentes (98% mujeres y 2% hombres) que impartían en la etapa de Educación Infantil en centros educativos de la ciudad de A Coruña y que, en el momento de aplicación del instrumento de recogida de la información, ejercían o habían ejercido como tutor/a. La edad de los/as participantes estaba comprendida entre los 23 y los 63 años, siendo la media de 42.69 años (*DT* = 11.21) y la moda, 34 años. La formación académica mayoritaria era Grado o Diplomatura en Educación Infantil, bien como formación única (59.7 %) o complementada con otra titulación (32.9 %) y un 4.5 % tenía otra formación inicial diferente a Educación Infantil (un 0.3% no contestó). Solo el 16.4% tenía estudios superiores de Máster.

Los/las participantes ejercían la función tutorial en los diferentes cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (el 29.9 % en 4º, el 31.3 % en 5º, el 25.4 % en 6º y un 7.5 % eran tutores/as de los tres cursos), existiendo una gran variabilidad en cuanto al número de años que llevaban desempeñando esta labor (entre 1 y 32 años), siendo la media 13.86 años (*DT* = 9.64). En cuanto al criterio de asignación que emplean los centros educativos para desempeñar esta figura, prevalecía el de antigüedad (56.7%) seguido por la rotación (14.9%) y nombramiento del equipo directivo del centro y por especialidad. La amplia mayoría (86.6%) compaginaban la tutoría con otras funciones directivas en el centro (coordinadora de ciclo, jefa de estudios, encargada, secretaria, directora, subdirección, …).

2.2. Instrumentos.

El instrumento empleado para la recogida de la información fue un cuestionario de carácter mixto diseñado ad hoc para este estudio, compuesto por preguntas cerradas de tipo identificativo que permitieron caracterizar la muestra objeto de estudio (sexo, edad, formación académica, y diferentes cuestiones relativas a la tutoría) y 22 ítems sobre la función tutorial presentados en una escala Likert del 1-5. A su vez, se presentó una serie de preguntas abiertas que indagaban sobre las modificaciones realizadas en la práctica de aula fruto de la Pandemia derivada de la COVID -19, en concreto ¿Qué ha supuesto para usted, como tutor/a, la situación de pandemia? ¿Ha tenido que hacer modificaciones? Con esta pregunta abierta se daba completa libertad al profesorado tutor para expresar sus opiniones, sin acotamiento en la extensión de la respuesta y sin más indicaciones para favorecer el enriquecimiento de la información.

2.3. Procedimiento.

En primer lugar, en el primer trimestre de 2021 se procedió a solicitar la colaboración de los centros educativos, en concreto al profesorado tutor de aulas de Educación Infantil. Mostrada su conformidad, y debido a la situación de pandemia derivada de la COVID-19 que obligó a

reducir el contacto directo con las escuelas, se optó por la aplicación telemática del instrumento mediante la aplicación Forms de Microsoft.

2.4. Análisis de la información.

El tratamiento cualitativo de la información se realizó con el programa MAXQDA V.20 que permitió realizar el proceso en diferentes etapas para la reducción de la información desde la construcción de un listado inicial de temas hasta la creación de etiquetas establecidas jerárquicamente (Díaz Herrera, 2018). Para ello, en primer lugar, una vez recopilados los cuestionarios se llevó a cabo el análisis de contenido temático de la información. Se optó por una codificación de tipo inductiva (Arbeláez & Onrubia, 2014) a partir del cual se establecieron categorías emergentes desde el testimonio de los/as participantes. Estas categorías se determinaron mediante la lectura, el análisis y reflexión de los datos tras un proceso de fragmentación, conceptualización y organización analítica y el establecimiento de subcategorías (Flick, 2018). Posteriormente, se realizó un proceso de comparación permanente hasta que los datos llegaron al punto de saturación.

3. Resultados.

Los relatos del profesorado tutor de Educación Infantil sobre la situación vivida durante el confinamiento, es decir, durante los meses en los que tuvo que desempeñar su función de forma virtual por el cierre de los centros educativos, daban respuesta a las preguntas abiertas formuladas en el cuestionario ¿Qué ha supuesto para usted, como tutor/a, la situación de pandemia? ¿Ha tenido que hacer modificaciones? Las respuestas emitidas permitieron el establecimiento de cuatro categorías: *sentimientos* despertados por la situación que se estaba atravesando, *cambio de escenario laboral-educativo* (teletrabajo, carencia de recursos tecnológicos y necesidades formativas), *enseñanza remota de emergencia* (características y tipos de actividades diseñadas) y *relación familia-escuela*.

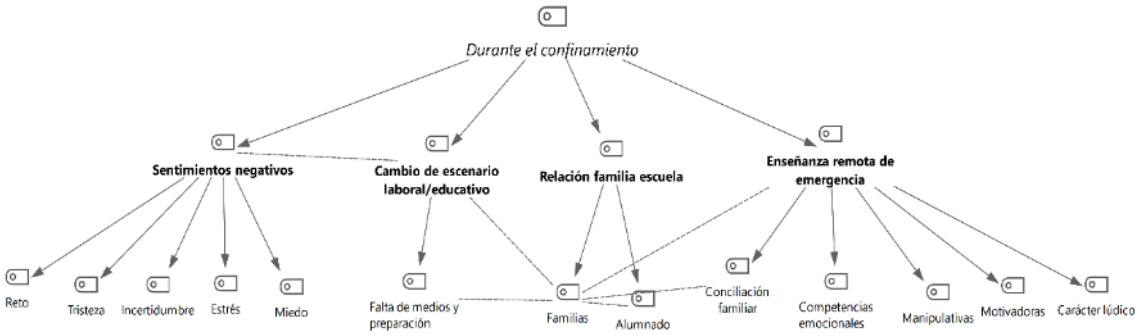


Figura 1. Modelo jerárquico código-subcódigo de la situación vivida por el profesorado tutor

El profesorado tutor aludió a que la pandemia y, en concreto, la etapa de confinamiento "ha supuesto un antes y un después en su oficio" (I61), a la vez que le ha suscitado *sentimientos negativos* (figura 2) entre ellos, y principalmente, incertidumbre, estrés, miedo ante la emergencia sanitaria, tristeza ("al no poder ver a los niños y niñas durante un tiempo tan prolongado", I3), inseguridades, preocupación por su alumnado y familias ["ser consciente de que existen niños y niñas totalmente desprotegidos en una situación como la que vivimos" (I61)]. También nos encontramos con testimonios que aludieron a que "supuso una revolución de la Educación Infantil tal y como la entendemos" (I52) a la vez que "un gran reto" (I50) que conllevó la modificación de todas sus actividades del día a día (I50).

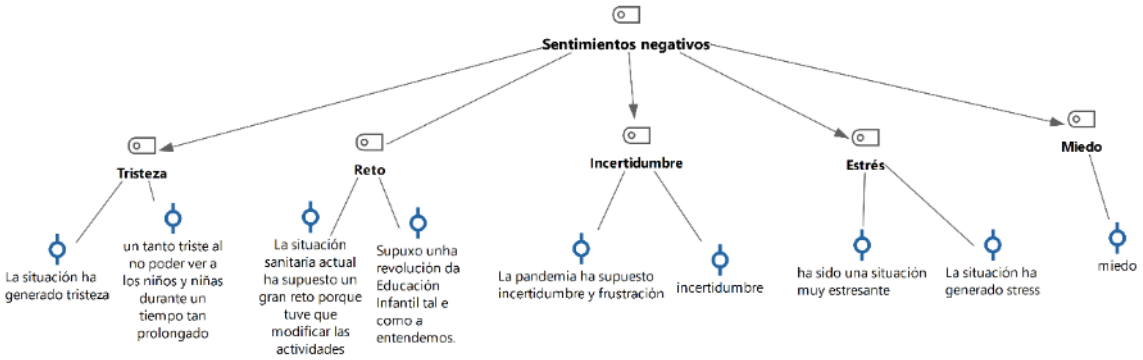


Figura 2. Modelo jerárquico código-subcódigo-segmento codificado sentimientos vividos

Otro aspecto al que se refirió el profesorado tutor, en gran medida, fue al *cambio de escenario laboral/educativo* debido a la virtualidad (figura 3) ["empezamos a ejercer la función docente a través del ordenador y de internet (I27)", "hemos tenido que aprender a teletrabajar" (I5)]. Las/os participantes pusieron de manifiesto las dificultades a las que se tuvieron que enfrentar, señalando principalmente las de tipo formativo ["Ir aprendiendo sobre la marcha las diferentes tecnologías y adaptar las actividades al modo online" (I29), "nos fuimos formando en diferentes plataformas y … nos fuimos adaptando a otros métodos para tener contacto con los niños y poder mandarle alguna actividad y hablar con ellos" (I27)] y la falta de recursos materiales, teniendo que recurrir a sus propios medios personales ("fue necesario recurrir a medios por cuenta del propio profesorado" (I43)). En definitiva, se vieron forzados a una "adaptación a las plataformas de comunicación y videollamadas, sorteando todo tipo de brechas tecnológicas y videollamadas, como falta de medios informáticos o poco o nulo conocimiento de las mismas" (I11).

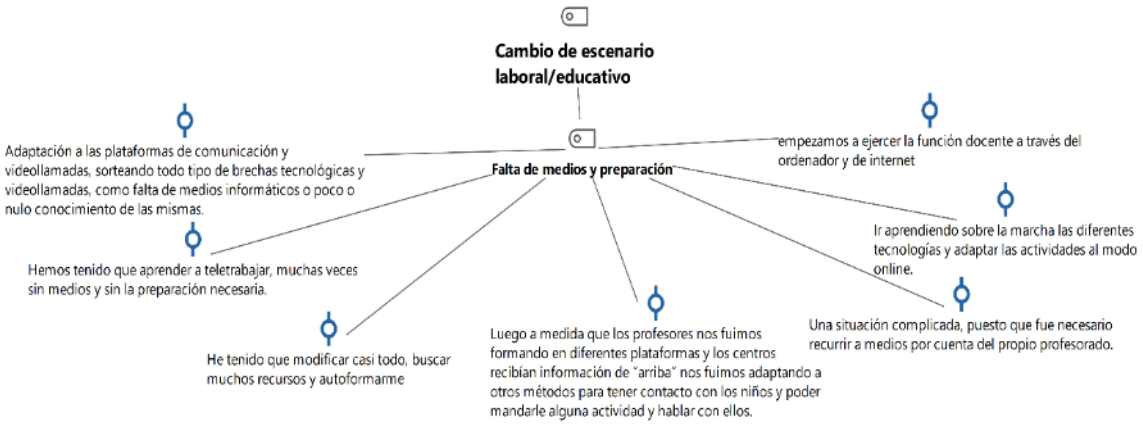


Figura 3. Modelo jerárquico código-subcódigo-segmento codificado cambio de escenario

El profesorado tutor se refirió a los cambios que tuvo que realizar en la práctica de aula para adaptarla a la docencia virtual asumiendo el modelo de *enseñanza remota de emergencia* (figura 4), lo que supuso una modificación total de su programación. Debido a las características propias del alumnado de la etapa educativa de Educación Infantil y a la dificultad de trasladar la práctica de aula al nuevo entorno virtual, las/s maestras/os optaron por diseñar actividades llamativas, divertidas ["eran muy lúdicas para que los niños se sintieran ante todo felices" (I44), "de juegos, cuentacuentos, magia, para poder desconectar un poco de la realidad que estaban viviendo" (I1)], centradas, sobre todo, en plano emocional. Supuso una transformación en la transmisión de contenidos, buscando que las actividades les permitieran la manipulación y experimentación con material que tenían a su disposición en casa ["En infantil es muy difícil la vía telemática, no obstante, los padres en general se implican e íbamos

poniendo actividades muy diversas y diarias, para que siguieran desarrollando sus capacidades en sus casas" (I44)]. El diseño de actividades también tuvo en cuenta "que permitieran a las familias conciliar teletrabajo y atención a sus hijos. Dado la etapa en que nos encontramos, los alumnos no son autónomos en cuanto a la realización y organización de sus tareas y mucho menos en el uso de las tecnologías" (I10).

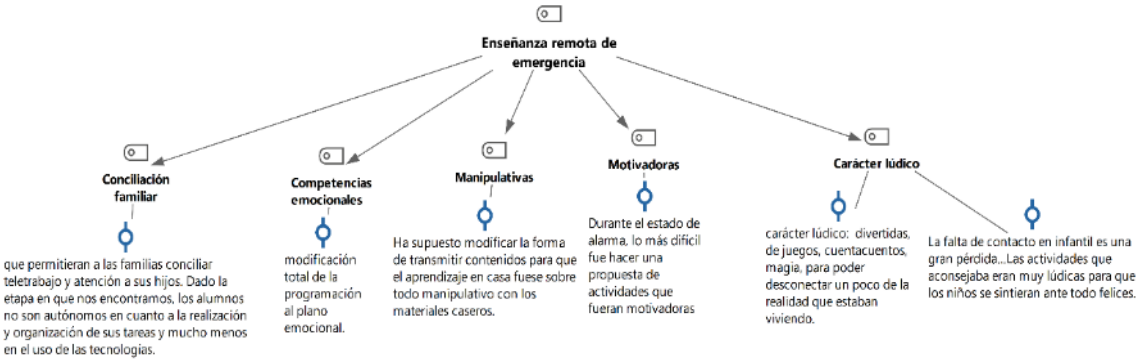


Figura 4. Modelo jerárquico código-subcódigo-segmento enseñanza remota de emergencia

Por último, las/os participantes destacaron la importancia de una buena relación entre *familia y escuela* (figura 5), poniendo en valor la implicación de las familias durante el confinamiento afirmando que esta "fue ejemplar" (I43) y reforzando la necesidad imperiosa de una estrecha colaboración entre ambos contextos educativos pues esta "resultó imprescindible para el propio aprendizaje y las actividades de entretenimiento que se comunicaban a través de un grupo de WhatsApp consolidaron la buena relación existente entre las familias, la relación del profesorado entre sí (más unidos por la situación) y entre profesorado con las familias" (I32). Esta colaboración durante el confinamiento pudo darse por la "adaptación total de vías de comunicación con las familias y los alumnos/as" (I11).

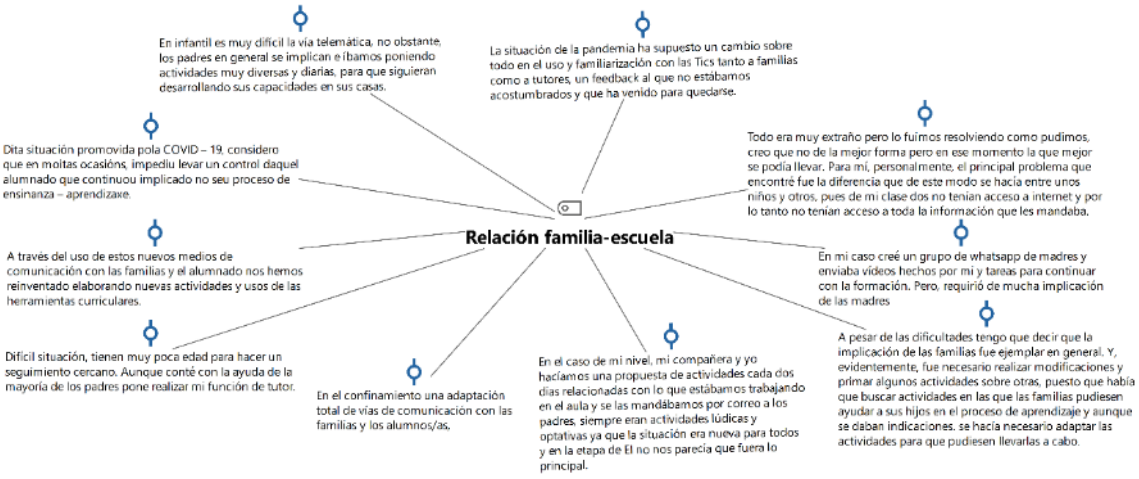


Figura 5. Modelo jerárquico código-subcódigo-segmento codificado Familia Escuela.

4. Discusión y conclusiones.

Los hallazgos del presente estudio han permitido conocer de cerca las implicaciones que, desde la perspectiva del profesorado tutor, ha tenido la pandemia mundial en la realidad educativa de los centros de Educación Infantil de la provincia de A Coruña.

Los testimonios evidencian que la situación social a la que se tuvieron que enfrentar como ciudadanos y como profesorado tutor responsable de un aula de educación infantil, motivó la

aparición de sentimientos negativos como el miedo, el estrés, la inseguridad, tristeza,… en consonancia con lo señalado por Ruíz Cuellar (2020) y los resultados del informe de Trujillo-Sáez (2020) en el que se ponía de manifiesto la necesidad de decretar unas directrices en materia de educación claras, útiles y que pudieran ser aplicadas con un margen de tiempo para poder adaptarlas a las necesidades concretas de su centro/grupo aula. También se manifiesta preocupación por la situación de vulnerabilidad en la que se encontraba tanto su alumnado como sus familias en concordancia con los resultados de Cáceres-Muñoz et al. (2020) y Espinosa (2020).

El profesorado tutor ha mostrado una gran inquietud por diferentes aspectos relativos al cambio de escenario educativo, asumiendo una enseñanza remota de emergencia, ya que como señala Fernández Enguita (2020), la rápida transición de un modelo a otro ha generado brechas de acceso, de uso y escolar. Tanto el propio profesorado como el alumnado y sus familias han tenido dificultades para acceder a las diferentes herramientas necesarias para la docencia remota. El estudio publicado por el Consejo Económico y Social de España en 2017 evidenciaba que la gran mayoría de las familias, incluidas aquellas con baja situación económica, disponen de un teléfono con acceso a internet, si bien este era el único dispositivo existente en la unidad familiar, por lo que durante el confinamiento fue necesario alternar su uso para el teletrabajo de los progenitores y la docencia virtual de los hijos (Fernández Rodrigo, 2020). Es por ello por lo que se hace necesario llamar la atención sobre las consecuencias negativas que ha tenido la brecha de acceso a las tecnologías de las familias (Pire Rojas, 2020) que acrecentó la desigualdad social y educativa del alumnado durante el confinamiento (Ruíz Cuellar, 2020), abriendo más si cabe la brecha en educación (Garoz Sanjuan & Resina Jiménez, 2021). A su vez, el profesorado tutor participante manifiesta que ha tenido que emplear sus recursos personales para el desempeño de sus funciones laborales, al igual que sus homónimos en la investigación García Zabaleta et al. (2021) y en el estudio de COTEC (2020).

En sus manifestaciones, las/los informantes también aluden al reconocimiento de necesidades formativas para el diseño e implementación de actividades virtuales, así como para el uso de diferentes plataformas, en harmonía con los resultados del estudio de Sánchez-Cruzado et al. (2021) con una muestra de profesorado de diferentes etapas educativas y de Cahino Delgado et al. (2021) con docentes de Educación Infantil. Como señala Bonilla Guachamín (2020), el profesorado se enfrentó al desafío de conocer y entender nuevos ambientes digitales, lo que en la etapa de educación infantil se vio acrecentado por las características propias del alumnado y la escasez de evidencias sobre la integración de las TIC en las aulas antes de la situación de pandemia (García Zabaleta et al., 2021). No podemos obviar que, en la etapa educativa en la que nos encontramos, el alumnado es muy pequeño y, por lo tanto, el profesorado tutor jugará una pieza clave en la integración de las TIC en el aula (Fusté Forné, 2021). Los/las participantes destacan que las limitaciones iniciales se fueron superando con la formación específica en diferentes plataformas, si bien los resultados del estudio de García Zabaleta et al. (2021) y Masoumi (2021) ponen de manifiesto la necesidad de adaptar la formación recibida a la etapa de educación infantil.

En estrecha relación con esto, el profesorado tutor se refirió a los cambios realizados para convertir, de la noche a la mañana, su aula en virtual, destacando las dificultades de replicar las actividades en entornos en línea. Esto se debe a que "el diseño, implementación y análisis de una propuesta pedagógica mediada por TICs, debe ser pensada y estructurada de acuerdo con las prioridades académicas y pedagógicas de los niños y niñas" (Barrantes Morales, 2018, p. 164) requiriendo de un proceso de acompañamiento por parte del docente (Sánchez Salazar et al., 2021). La imposibilidad de realizar un replanteamiento que tuviera en consideración

estos supuestos implicó la adopción de un modelo de enseñanza remota de emergencia. La programación establecida previamente para el curso 2019/2020 se modificó en su totalidad para apostar por el diseño de propuestas lúdicas, divertidas, llamativas, de experimentación y manipulación con materiales de su entorno más cercano y que permitieran el intercambio de experiencias entre el alumnado, apostando por actividades en las que se primaba desarrollar la competencia emocional del mismo. Este diseño de las actividades responde a los resultados del estudio de Trujillo-Sáez et al. (2020) en el que el profesorado de educación infantil mostraba una alta preocupación por abordar las habilidades sociales y la gestión de las emociones y el trabajo colaborativo del alumnado. A su vez, Fusté Forné (2021) afirma que el uso de las tecnologías aporta beneficios al aprovechar el medio virtual de manera lúdica y como espacio compartido, y que la realización de videollamadas posibilita acercar en la distancia a niños que ya se conocían, por haber compartido durante más de medio curso escolar en aula física, para que "puedan escucharse, mirarse y compartir momentos divertidos y únicos" (p.56).

Por último, otro de los aspectos cruciales para poder desarrollar la enseñanza online fue la participación de las familias, caracterizadas como ejemplares por parte de las informantes y muy participativas, en línea con los resultados del estudio de Cahino Delgado et al. (2021). Esta estrecha colaboración solo fue posible por la introducción o ampliación del uso de las diferentes herramientas de comunicación para el contacto directo entre profesorado, familia y alumnado (Cotino Hueso, 2020) y porque en el diseño de actividades propuestas por los/las informantes se tuvo en cuenta la necesidad de conciliación de las familias que se encontraban teletrabajando y que, a su vez, tenía que estar al cuidado de sus hijos. Es por ello por lo que el profesorado tutor puso en valor el acompañamiento que las familias han realizado del proceso educativo de sus hijos durante el confinamiento en consonancia con lo afirmado por Pire Rojas (2020).

En definitiva, el presente estudio dibuja a un profesorado tutor de educación infantil que, si bien en un primer momento se encontró con dificultades, pudo sobreponerse para enfrentarse, sin ninguna planificación previa, a una situación tan inesperada como complicada. Como consecuencia de las rápidas e, incluso, precipitadas decisiones que hubo que tomar debido a la pandemia se produjo, en ocasiones, una "mera transposición sin la consecuente reflexión sobre el diseño educativo" (Grande-de-Prado et al., 2021, p. 50) derivando, en algunos casos, en dificultades en términos de comunicación profesorado-alumnado-familias debido a fallos de conexión, uso de dispositivos obsoletos, disincronía en el desarrollo de las tareas... Aunque en esta etapa no había presión, como en otras, para abordar o alcanzar determinados objetivos, las/los tutoras /es se implicaron igualmente para que el alumnado no se sintiera solo, no experimentara una ruptura total con un contexto en el que pasa muchas horas, en el que realiza múltiples actividades, en el que tiene sus rutinas, juegos, relaciones sociales, etc. permitiendo que los estrechos lazos que unen a la familia y a la escuela se mantuvieran e incluso se fortalecieran.

Referencias bibliográficas.

Álvarez Zarzuelo, M. A. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del Covid-19: Propuestas desde la educación social escolar para la vuelta al centro escolar. *RES: Revista de Educación Social, 30*, 457-461. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343533

Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de*

Investigaciones UCM, 14(23), 14-31. http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/5/17

Barrantes Morales, R. (2018). Integra TIC a nuevos saberes y expresiones. Un ambiente virtual de aprendizaje para el desarrollo integral de los niños y niñas del Grado Preescolar. *Neurociencias y Educación Infantil, 7*(1), 157-166. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5283

Barros, M., & Menezes, A. (2021). Escola e Família: Desafios e Harmonia Durante o Período Pandêmico de 2020 no Contexto dos Anos Iniciais. *Revista de psicologia, 15*(54), 222-232. https://doi.org/10.14295/idonline.v15i54.2961

Beltrán, J., Venegas, M., Villar Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D., & de-Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación (RASE), 13*(2), 92-104. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187

Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica, 9* (2), 89-98. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294.

Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3), 199–221. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011

Cahino Delgado, I., Pontes dos Santos, P., & Sousa de Brito, M. M. (2021). Percepção dos professores do ensino fundamental i quanto aos impactos da pandemia do covid-19 no processo de aprendizagem infantil. *Prolíngua*, *16*(1), http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58798

COTEC (2020). *Covid-19 y Educación I: Problemas, respuestas y escenarios.* COTEC. https://cotec.es/proyecto/educacion-y-covid-19/978196dd-c9b8-411f-931b-0d8c5ca99ebc

Cotino Hueso, L. (2021). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista De Educación Y Derecho*, (21). https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283

Delgado, I. C., Pontes dos Santos, P., & Sousa de Brito, M. M. (2021). Percepção dos professores do ensino fundamental i quanto aos impactos da pandemia do covid-19 no processo de aprendizagem infantil. *Prolíngua, 16*(1), 142–151. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58798

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, *28*(1), 119-142. https://doi.org/10.5209/RGID.60813

Espinosa, M. A. (2020). Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3), 245–258. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013

Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. 'Cuaderno de Campo' (31 marzo). https://blog.enguita.info/

Fernández Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias, 4,* 185-288 http://dx.doi.org/10.5209/soci.69266

Flick, U. (2018). *Designing qualitative Research (2ª ed)*. SAGE.

Fusté Forné, M. (2021). Encuentros online en educación infantil: Una experiencia vincular y educativa en tiempos de COVID-19. *Páginas de Educación*, *14*(1), 52–72. https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2204

García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compaña, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 90-108. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027

Garoz Sanjuan, J.A., & Resina Jiménez, C. (2020). ¿Cómo han respondido los centros educativos ante la pandemia del Covid 19? *Aularia, Revista Digital de Comunicación, 1*. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/18848

González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (19), 81–102. https://doi.org/10.51302/tce.2021.614

Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F.J., Corell Almuzara, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales, 10*(1), 49-58. http://hdl.handle.net/10366/145122

Jiménez, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084/12006

Masoumi, D. (2020). Situating ICT en early childhood teacher education. *Education and Information Technologies, 26*, 3009-3026. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10399-7

Medeiros, A. Y. B. B. V. de, Pereira, E. R., & Silva, R. M. C. R. A. (2020). Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. *EaD Em Foco*, *10*(3). https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1051

Morata Sanz, J. I. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA, 28,* 88- 91. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381638

Pire Rojas, A. (2020). Instrumento para evaluar la relación escuela familia en el proceso educativo virtual provocado por la COVID-19. *Revista Conrado, 16(77)*, 298-306. https://www.semanticscholar.org/paper/Instrumento-para-evaluar-la-relaci%C3%B3n-escuela-en-el-Rojas/30a4103af148818369f2c04b2ce35926ae815708

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID 19 pandemic on teaching and learning. *Higher education for the future, 8*(1), 133-141. https://doi.org/10.11777/2347631120983481

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del Covid-19.* https://globaled.gse.harvard.edu/fi les/geii/fi les/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf

Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, *25*(85), 229-237. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es.

Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). COVID-19 related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity*. https://doi.org/10.1002/oby.22813

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compaña, M. T. (2021). Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability, 13*(4), 1858. https://doi.org/10.3390/su13041858

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A.M.P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M.M, Hernández Romo, A.K., Benavides Lara, M. A., Jaimes Vergara, C. A., & Rendón Cazales, V.J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf

Sánchez Salazar, D.A., Mayla Cajisaca, N.S., Guerrón Varela, E.R., & Garcés Alencastro, A. C. (2021). COVID-19 y los desafíos de la docencia infantil en Ecuador. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 6*(3), 123- 138. https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.4317

Sánchez Solís, M. (2020). ¿Es segura la escuela en tiempos de la COVID-19*? Rev Pediatr Aten Primaria, 22,* 235-238. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322020000400001

Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F.J., & Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa.* Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878844

Barrios inteligentes: un proyecto de inserción socio laboral.

José Luis Sarasola Sánchez-Serrano. Universidad Pablo de Olavide (España).

Juan Manuel González González. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Smart Community.

Partimos del enfoque global del *Smart* Community, siguiendo la definición del PlanDirector de Innovación Social para el empleo 2016-2020 la definimos de la siguiente forma:

> *"Entorno geográfico reducido en el que los diferentes agentes que lo componen (empresariales, sociales, institucionales, etc.) participan en la definición e implementación de acciones y proyectos directamente vinculados a los retos de la comunidad y que, movidos por elinterés de mejorar la prosperidad de la misma, avanzan en una senda equilibrada entre el desarrollo económico, socio/ y del entorno".*

Aunque cabe destacar que desde la Política Regional Europea (European Commission, 2010) recoge la importancia de buscar alternativas estratégicas inteligentes que fomenten la innovación. Para esto sería clave un modelo de desarrollo territorial como la Especialización Inteligente como elemento innovador que definen Foray et. Al. (2011).

Dicha especialización inteligente estaría orientada hacia una filosofía sobre la especialización y los esfuerzos. Más concretamente, se trataría de un modelo de desarrollo territorial para afrontar los retos de la economía global del conocimiento (Foray et. Al. 2011). Aunque otros autores lo definen como la priorización a nivel regional a través de una sectorización que, sumada a unas tecnologías con cierto potencial, pueden competir en mercados internacionales (Llarena et. Al, 2017: 4).

El concepto de Smart Comunnity se define debido a la necesidad de superar las necesidades de la Smart City. Además, debe incluir "*la participación activa de los ciudadanos, el sentimiento de pertenencia y compromiso, la coordinación a nivel local de las estrategias regionales y nacionales y la participación del gobierno local en redes que les permitan compartir e intercambiar conocimientos y experencias*" (Llarena et. Al., 2017: 7).

Smart Community se caracteriza misma por ser un contexto resiliente, productivo y autosuficiente. Desde el que se van a desarrollar nuevas formas de producción más democráticas y con unas actividades que podemos clasificar de la siguiente manera:

- Generativas VS Extractivas
- Reparadoras VS Destructivas
- Empoderadoras VS Alineantes

Este contexto nos configura un ciudadano diferente, pasando de ser un usuario de productos finalizados a un ciudadano de pleno derecho y que participa en la producción de los elementos que dan respuestas a sus necesidades. Pasamos de ser un simple consumidor a prosumidor.

Este nuevo modo de entender a la ciudad cambiará la forma de mercado de importaciones/exportaciones de materiales y mercancías a la exportación de datos informáticos que garantizan la huella 0 en lo que se refiere a la agresión al medio ambiente, por lo que partimos de una economía verde, circular, inclusiva y sostenible.

2. Alineación estratégica.

El proyecto que estamos desarrollando en la ciudad de Sevilla se encuentra contextualizado y relacionado íntimamente con la planificación del propio Ayuntamiento de la ciudad de Sevilla en el

Plan Estratégico y en el Plan Director de Innovación Social.

- 1. GENERAR EMPLEO Y DESARROLLO ECONÓMICO
    - 1.1 Desarrollo de políticas activas de empleo y lucha contra la precariedad
    - 1.2 Ampliación y modernización del tejido productivo sevillano
    - 1.3 Promoción económica y de la identidad industrial metropolitano
    - 1.4 Impulso de la actividad productiva basada en recursos locales
    - 1.5 Desarrollo sostenible del turismo, con la ciudadanía en el centro de la estrategia
    - 1.6 Innovación y atracción del talento
- 2. LUCHAR CONTRA LA POBREZA Y LAS DESIGUALDADES
    - 2.1 Desarrollo e implementación de Planes Integrales de Barrio
    - 2.2. Reorganización y ampliación de los servicios sociales comunitarios
    - 2.3 Educación y formación para romper el círculo de la pobreza
    - 2.4 Centros educativos abiertos
    - 2.5 Impulso a la innovación social transformadora
    - 2.6 Acceso a una vivienda asequible
    - 2.7 Vida saludable
- 3. CREAR UNA CIUDAD SOSTENIBLE, QUE MITIGA Y SE ADAPTA AL CAMBIO CLIMÁTICO
    - 3.1 Descarbonización de la ciudad
    - 3.2 Sevilla como territorio del urbanismo y la arquitectura bioclimática
    - 3.3 Nueva gestión compartida de los espacios verdes
    - 3.4 Desarrollo de la movilidad urbana sostenible
    - 3.5 Gestión sostenible de los recursos y economía circular
- 4. DESARROLLAR LA POBREZA Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA
    - 4.1 La planificación en función de objetivos
    - 4.2 Desarrollo de una gobernanza metropolitana
    - 4.3 Capitalidad y alianzas con otras ciudades
    - 4.4 Sevilla Smart Community
    - 4.5 Participación ciudadana permanente
- 5. IMPULSAR EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS CIUDADANOS, LA VIDA COMUNITARIA Y LOS VALORES CÍVICOS
    - 5.1 Desarrollo del capital social y de la vida comunitaria
    - 5.2 Extensión de los valores de civismo y convivencia
    - 5.3 Seguridad ciudadana inclusiva
    - 5.4 Igualdad y lucha contra la violencia de género
    - 5.5 Una ciudad amable para las personas mayores
    - 5.6 Accesibilidad Universal en la Sevilla Compartida
    - 5.7 Jóvenes: la generación 2030
- 6. PROMOVER LA CULTURA, LA CREATIVIDAD Y FAVORECER LA DIVERSIDAD EN LA CIUDAD
    - 6.1 Identidad en torno a un proyecto compartido

- 6.2 Cultura y creatividad
- 6.3 Diversidad e inclusión
- 6.4 Sevilla, patrimonio común
- 6.5 Deporte para todos y todas
- 6.6 Proyección exterior y city marketing

3. El proyecto: objetivos, herramientas y en qué consiste.

Pretendemos crear un FAB LAB en cada uno de los distritos con metodologías formativas, educativas y sobre todo de itinerarios de empleo y de participación ciudadana activa.

Se desarrollarán talleres formativos que abarcarán desde el simple conocimiento de las posibilidades de estas nuevas herramientas a la formación más específica y concreta que pueda dotar de calificación profesional para las personas que lo deseen llevar a cabo.

Facilitarán la eliminación de la brecha digital, acercando el mundo de las nuevas tecnologías a las necesidades de los habitantes de la zona en las que se van a desarrollar y proporcionarán formación en contenidos que se adecuarán según los niveles con los que nos encontremos en temas como:

- *Fablabs* o laboratorios de fabricación son talleres especializados en la fabricación digital. Estos espacios promueven la democratización de los procesos de manufactura y producción industrial. Están equipados con herramientas de producción digital como impresoras 3D, escáner digital, fresas, cortadoras láser y computadoras para el prototipado de proyectos a distintas escalas y materiales diversos: madera, metal, silicona, etc
- Software Libre
- Makers
- Reparación
- Distribución y venta

Este proyecto nace con la intención de desarrollar, formaciones e iniciativas, en el ámbito tecnológico, desde una conciencia crítica, sobre el significado socio cultural del desarrollo tecnológico, creando espacios de apropiación tecnológica, con formaciones innovadoras, emergentes en el mercado laboral, para dotar de competencias a las personas que participan en nuestros proyectos.

Creando iniciativas socio-económicas, vinculadas a la reutilización, desde donde poder abordar las dificultades al acceso de las tecnologías "Brecha Digital", siendo lo máximo posible respetuosos con el medio ambiente desde las 3 R: reducir - reutilizar- reciclar.

En cuanto al desarrollo del proyecto iría en 2 líneas:

- Laboratorio Digital. Desarrollo de actividades y proyectos en 2D y 3D.
- Reparaempleando. Reparación y reutilización de PC, así como de reciclado.

Por tanto, podríamos indicar que siguen los siguientes objetivos.



Gráfico I. Objetivos del proyecto "Barrios inteligentes".Fuente: elaboración propia.

Proyecto basado en la economía circular, en el que uno de sus fines es la inclusión socio laboral de jóvenes en vulnerabilidad social, en la promoción de la reutilización como medio de reducción del consumo electrónico y su contribución a la inclusión digital y la sostenibilidad ambiental.

Este objetivo se alcanza mediante el desarrollo de una nueva actividad económica que impulsa la reutilización y posterior reciclaje regulado de dispositivos electrónicos.

Se ha desarrollado el desarrollo de este proyecto desde la perspectiva de cuatro ejes como son:

- Sociedad Civil.
- Administración Pública.
- Sector Empresarial.
- Academia.

Las acciones que desde cada agente se van a desarrollar son las siguientes:

- Sector Empresarial: SOFTCOM
    - Voluntariado Tecnológico: Muchas de las acciones de formación y desarrollo de proyectos se desarrollará gracias a la aportación de voluntarios tecnológicos por parte de la empresa SOFTCOM, que pueden ser trabajadores/as propios o a través de la colaboración con Andalucía Compromiso Digital, en relación a la línea de Reparaempleando, para ello se articularán los siguientes instrumentos:
        - Documento de adhesión a voluntariado.
        - Establecimiento de seguros de voluntariado.
        - Documento específico del programa "Andalucía Compromiso Digital"
        - Documento regulador y coordinador de voluntarios. Seguimiento de materias t complementariedad de acciones.
        - Documento regulador de voluntarios: ARETE y voluntarios.
        - Documento de solicitud de recursos materiales o personales de Fab Lab.
        - Documento de evaluación de materias desarrolladas. Plan de mejora-adaptación.

        - Formulario de oferta/demanda de voluntarios con empresas.
        - Recogida de peticiones de participación como voluntarios.
        - Tablón de anuncios de necesidades a desarrollar por voluntarios.
    - Red de Donantes: A través de Softcom y su red de empresas clientes, se donarán equipos informáticos para el desarrollo de la línea de Reparaempleando, para ello se articularán los siguientes instrumentos:
        - Documento de flujo de donaciones PC, cantidades, tiempos, coordinación con otras empresas.
        - Documento de trazabilidad de los equipos según destino.
        - Documento de entrega de equipos a ciudadanos, entidades, colegios, etc.
        - Documento de PC comercializados "compra verde".
        - Documento de protección de datos, certificación de destrucción de datos.
    - Convenios de Prácticas: Los itinerarios contarán con prácticas becadas en las distintas empresas del sector, clientes de SOFTCOM, y que posibilitarán la transición al mercado no protegido, a través de la experiencia real en empresas, para ello se articularán los siguientes instrumentos:
        - Doc. Regularizador de nº de prácticas, simultaneidad de empresas. Basado en IPI´S.
        - Número de prácticas por empresas.
        - Documento de normas, deberes, derechos para el desarrollo de las prácticas.
        - Seguro de Prácticas, becas, ayudas al transporte….
        - Convenio de prácticas: usuario, entidad, empresas.
        - Informe, comisión de seguimientos tutorías, informe bidireccional.
        - Protocolo de sustitución por abandono.
        - Protocolos de incidencias, personas responsables de tramitación.
    - Red de Empresas Contratantes: La finalidad del desarrollo del itinerario es la inserción laboral del mayor número de las personas que lo realizan, por lo que las empresas que han participado en el IPI del mismo pueden ser receptoras del personal formado y preparado. Para ello estableceremos los siguientes instrumentos:
        - Modelo de convenio.
        - Informe prospección empresas.
        - Personas responsables empresas y entidad para el control del proceso de contratación.
        - Publicidad de inserciones realizadas.
- Sociedad Civil: Fundación la Caixa
    - Red de Empresas donantes de Becas: La Fundación la Caixa a través de su red de empresas colaboradoras, facilitarán el contacto con el proyecto con el fin de conseguir el apoyo necesario para el desarrollo de los Itinerarios de Inserción, para ellos tendremos en cuentas las siguientes cuestiones:
        - Número de becas por empresas (totales-simultáneas).
        - Documento de organización entre las distintas empresas, transparencia y alternancia.
        - Documento de formalización entre usuarios, entidad y empresas.
        - Informe de evaluación de becas.
        - Protocolo de sustitución por abandono.

- Establecimiento de personas responsables de seguimiento.
- Normas de utilización de imágenes corporativas. Protección de datos.
- Captación recurrente de nuevos donantes.
- Establecer comisión de seguimiento.

  - Equipment-Finance: A través del área dedicado al renting de equipos informáticos de La Caixa, se establecerán otro cauce de aportación de material informático al proyecto, para lo que se desarrollarán los siguientes instrumentos:
    - Documento de flujo de donaciones de PC, cantidades, tiempos y coordinación con otras empresas.
    - Documento de Trazabilidad de los equipos según destino,
    - Documento de entrega de equipos a ciudadanos, entidades, colegios, etc.
    - Documento de PC comercializados "compra verde".
    - Documento de protección de datos, certificación de destrucción de datos.

- Sociedad Civil: ARETE: Como dinamizador del Proyecto asumirán gestiones propias de dicha responsabilidad y será nexo de unión de los distintos agentes que estamos describiendo, coordinando cada intervención para que la suma de los protagonistas de los cuatro ejes, implemente sus acciones en la consecución de los objetivos propuestos, para ello es necesario el desarrollo de las siguientes acciones:
  - Apoyo en la financiación del proyecto con la estructura administrativa y contable necesaria.
  - Responsabilidad sobre el funcionamiento operativo y coordinación del proyecto.
  - Desarrollo de las labores de representación, escabilidad, replicabilidad y difusión del proyecto.
- Administración Pública: Ayuntamiento de Sevilla: su papel en la elaboración de este proyecto es esencial ya que está relacionado íntimamente con la planificación del propio Ayuntamiento de la ciudad de Sevilla en el Plan Estratégico y en el Plan Director de Innovación Social. En este sentido el desarrollo del mismo debe ser marcado por las estrategias más integrales que se están llevando a cabo en la ciudad. Podemos concretar sus acciones en las siguientes:
  - Elaboración conjunta del proyecto junto a ARETE.
  - Priorización de colectivos y sectores.
  - Adhesión de nuevos centros a la red, a través de convenio regulador existentes.
  - Comisión de seguimiento sobre evolución del proyecto.
  - Adhesión de nuevos socios.
  - Coordinación con distritos y colegios de la zona de actuación.
  - Replicabilidad.
- Academia: Universidad Pablo de Olavide: La ubicación del primer Fab Lab será en la sede de la Residencia Universitaria Flora Tristán, pero no se limita la ubicación del proyecto, la participación del ámbito universitario que va a convivir en el mismo espacio, da una posibilidad de intercambio de experiencia interculturales y formativas que dotan de riqueza al proyecto. Además de ser un recurso más para los universitarios que viven en la residencia y un estímulo para otros estudiantes que acudan al mismo para poder utilizarlo. Concretaremos las siguientes acciones:
  - Cesión de espacios.

- Colaboración en las distintas actividades que desarrollaremos.
- Difusión del proyecto entre el alumnado de la UPO.
- Posibilitar el intercambio de experiencias a nivel local, nacional y europeo.

- Academia: Fab Lab Universidad de Sevilla: Se desarrollará un marco de colaboración con el Fab Lab de Sevilla de la Universidad de Arquitectura. Siendo el referente de la ciudad de Sevilla a nivel nacional e internacional, facilitará el contacto con otros laboratorios digitales. Las acciones llevadas a cabo son las siguientes:
  - Contacto con la comunidad Maker, a nivel local, nacional e internacional.
  - Colaboración técnica en la puesta en marcha del laboratorio digital.
  - Realización de actividades conjuntas y eventos sectoriales.
  - Aportación de voluntarios en el desarrollo de actividades.
- Sociedad Civil Barrio: Centros Educativos y Asociaciones: Debemos de igual forma describir las acciones e instrumentos de desarrollo de aquellas instituciones civiles del barrio que directamente se van a beneficiar del desarrollo del proyecto. Para ello establecemos los siguientes:
  - Documento de solicitud de participación en eventos, cursos y talleres.
  - Documento de solicitud de espacios y recursos del laboratorio digital
  - Documento de solicitud para elaboración de proyecto propios o conjuntos.
  - Documento de Evaluación de dinámicas, espacios, etc. Mejora adaptación a las necesidades reales del barrio.
  - Documento de recepción de equipos informáticos. Trazabilidad de los mismos.

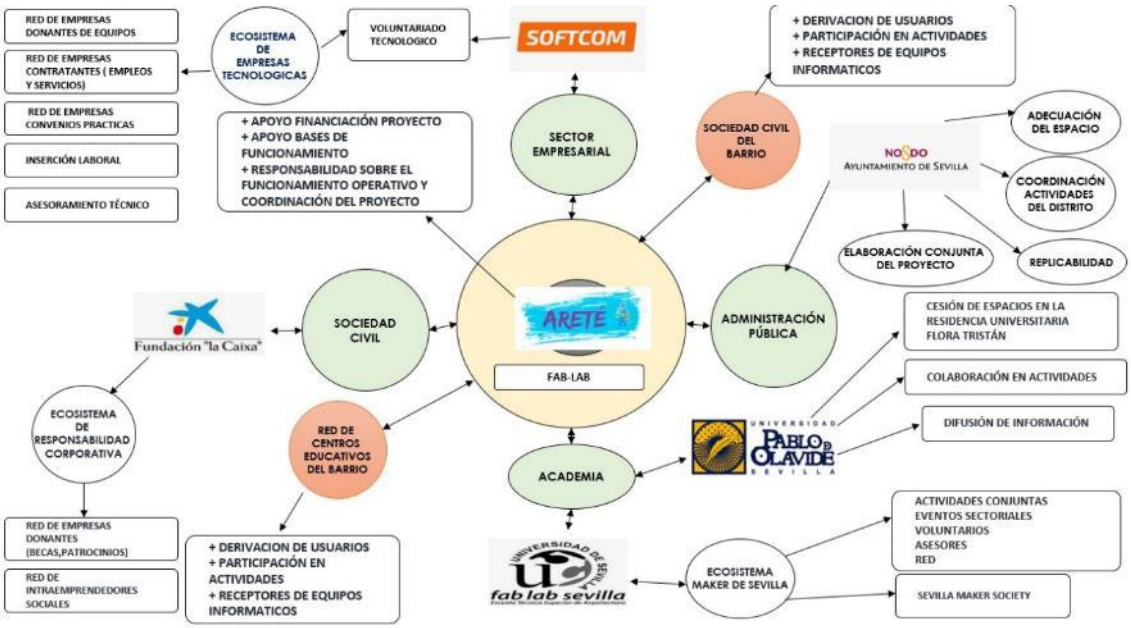


Gráfico II. Mapa conceptual. Agentes y metodología.Fuente: elaboración propia.

Por tanto, los servicios que se ofrecerían serían, en dos grandes líneas, los siguientes.

- Fabricación digital
  - Curso de creación y fabricación digital.
    - Nivel inicial
    - Nivel medio
    - Nivel alto
    - Nivel experto
  - Curso de diseño 3D.

  - Curso de introducción al diseño de fabricación digital con cortadora láser.
  - Cursos de software específicos de diseño y comunicación con maquinaria.
  - Fabclass
  - Actividades de dinamización.
- Reparaempleando
  - Itinerario personalizado de inserción en informática.
  - Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas
  - microinformáticos.
  - Prácticas profesionales en empresas.
  - Aprendizaje de software libre.
  - Distribución y venta de equipos.

Contamos también con un plan de evaluación del propio proyecto que contaría, entre otros, con los siguientes indicadores.

- Calidad de vida VS Nivel de vida
- Replicabilidad
- Escabilidad
- Apropiación del conocimiento por los usuarios
- Empoderamiento
- Sostenibilidad
- Resiliencia organizacional
- Índice del Bien Común

Además, resulta importante destacar que contamos con becas de unos itinerarios de inserción socio laboral a cargo de una empresa colaboradora. La donación de los itinerarios incluye lo siguiente.

- Corresponsabilidad con los gastos de personal.
- Corresponsabilidad con los gastos de funcionamiento y mantenimiento.
- Desarrollo completo del itinerario:
  - Acogida y diagnóstico.
  - Formulación de objetivos.
  - Formación en competencias personales básicas y transversales.
  - Formación específica.
  - Prácticas laborales en la empresa.
  - Beca estímulo pre laboral.
  - Acompañamiento y evaluación post itinerario.

4. Conclusiones.

Consideramos importante el trabajo en red no sólo de entidades sociales, sino también de empresas y administraciones públicas, para poder llegar a un modelo social sostenible basado en la empleabilidad y las habilidades sobre las TICs. Pues creemos firmemente en que se consigue mucho más cuando los recursos de la ciudad se unen para un trabajo global e integrado que cuando trabajan por separado, duplicando el trabajo a veces.

Viviendo en un mundo tecnológico, del conocimiento y de la inmediatez como en el que estamos inmersos necesitamos proyectos que fomenten la empleabilidad de personas con menos recursos y que a la vez en su productividad generen recursos para la población, paliando también la brecha digital existente.

Ambos dan como resultado una visión global y circular de los recursos que tienen un mayor beneficio para la población.

Referencias bibliografías.

European Commission. (2010). Europe 2020-Flagship Initiative Innovation Union. . Bruxelles, Ottobre.

Foray, D., David, P. A., & Hall, B. (2011). Smart specialization. From academic idea to political instrument, the surprising career of a concept and the difficulties involved in its implementation. MTEI Working Paper, École Polytechnique Fédérale de Lausanne.

Llarena, J., Paton, J. & Siomu, O., (2017). Especialización inteligente en entornos locales: una aplicación práctica. *International Conferencia on Regional Sciencie. Comercio Internacional y empleo: una perspectiva regional*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, 4, 7.

Interculturalidad y género en contextos reglados desde la Educación Social.

María del Rocío Rodríguez Casado. Universidad Pablo de Olavide (España).

Teresa Rebolledo Gámez. Universidad Pablo de Olavide (España).

Bárbara Molina Galván. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía (España).

1. El Trabajo Socioeducativo para la Diversidad en las Escuelas.

El abordaje de la educación debemos hacerlo desde su definición, evolución y evaluación, paradigmas epistemológicos, así como desde perspectivas de futuro con una mirada proactiva, puesto que, sin una comprensión sobre dichas dimensiones, será complicado establecer un discurso eficaz y eficiente para generar nuevas transformaciones en el campo educativo. Asimismo, la educación debe involucrarse desde una mirada holística del conocimiento "reconociendo la complejidad de nuestra existencia y la unidad intrínseca de todos los elementos que la configuran y posibilitan" (filosóficos, sociales, culturales, físicos, políticos, económicos, biológicos, religiosos, psicológicos, etc.). Con ello, se obtendrá en la educación una "transdisciplinariedad como estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, cultura, acciones y maneras de vivir y ser que produzcan el mayor bienestar individual y sobre todo colectivo" (Vélez 2012, p. 9).

Con este enfoque holístico y desde una visión de "transdisciplinariedad", podemos mirar la educación desde la interculturalidad y la perspectiva de género, es decir, una educación para la diversidad centrada en el respeto a las diferencias, que necesita del conocimiento mutuo entre las personas para alcanzar un pleno desarrollo comunitario.

A tenor de esto, consideramos que ser profesional de la educación supone una de las tareas más importante y con mayor trascendencia e impacto en cualquier sociedad. Pues, en los tiempos que corren consideramos fundamental ofrecer una educación global, integral, responsable, inclusiva, igualitaria, libre… tanto para el desarrollo académico como para la vida diaria, y que pueda dar respuesta a las necesidades, demandas e intereses de una sociedad en continuos cambios (García Perales, 2012).

Por otra parte, hablamos también de una educación teórica e idealista inscrita en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas-administrativas, culturales, de género, religiosas… donde ésta se produce y reproduce con necesidad de adquirir un tratamiento interdisciplinar sobre la intencionalidad y voluntariedad de la labor educativa. Sin embargo, a consecuencia de ello, la educación se ha ido construyendo históricamente a través de diversas prácticas y finalidades determinadas por la sociedad del momento.

La educación de hoy sigue plasmando mitos y atribuciones a la diversidad, es decir, continuamos concibiendo la educación como un proceso relacional de reproducción social y cultural, y es este punto de vista el que nos permite analizar la perpetuación de las diferentes desigualdades en las escuelas (Gómez Lara, 2011) y, con ello, avanzar en estudios socioeducativos sobre esta temática: la diversidad cultural y la perspectiva de género.

Queda claro que la diversidad es entendida como elemento inherente a la naturaleza humana (Bartolomé, 2002; Aguado, 2010; Rodríguez, 2017) y considerada como potencialidad y riqueza, ya que los obstáculos se producen cuando nos empeñamos a ignorar o poner parches ocultando nuestras diferencias (Borrero, 2012). Pero, cierto es que, ante esta consideración de la diversidad, se ha diversificado los términos de interculturalidad y género en las escuelas a raíz de investigaciones y otras experiencias pedagógicas - didácticas realizadas para atender a la diversidad del alumnado (ya sea cultural, social, de género, funcional…), debido a los continuos cambios sufridos en nuestra sociedad (procesos migratorios, avances tecnológicos, estilos de vida, quebramiento de la economía,…) (Borrero, 2012; Ballesteros-Velázquez, et al. 2014). En este sentido, aún hoy en día existen cuestiones pedagógicas ligadas a concepciones multiculturalistas y/o asimilacionistas que llevan las diferencias a los extremos, culturalizando las desigualdades sociales, de género y clase, y con ello, quebrantando de esa manera la esfera sociocultural y educativa dentro y fuera de las escuelas (Gómez Lara, 2011).

Cuando trabajamos la diversidad en instituciones educativas nos seguimos encontrando distintos enfoques o modelos de gestión y atención de esta en función al alumnado. La diversidad en cualquiera de sus dimensiones (cultural, social, educativa, funcional, de género, económica, religiosa, política, lingüística…) sigue estando en debate teórico, sobre todo y con especial tratamiento, en el campo educativo. Es decir, seguimos discutiendo sobre cómo educar en igualdad, en equidad, en respeto hacia los demás, en valores cívicos y democráticos, en principios éticos, en derechos humanos… En cambio, nos seguimos encontrando con las mismas dificultades: desconocimiento sobre las temáticas planteadas por parte de los profesionales de la educación, falta de formación docente ante la diversidad, necesidad de incorporar a nuevos agentes socioeducativos, desinterés según las ideologías y/o mantenimiento de ideologías educativas retrogradas, estigmatización social, prejuicios culturales… en definitiva, dificultades en función de las conveniencias que cada institución educativa defiende ante la sociedad que quiere construir (Tamayo Garza, 2016; Calvo y Picazo, 2016; Vezub y Garabito, 2017).

Ante estas consideraciones de la educación, qué podemos hacer, cómo podemos hacerlo y para qué debemos hacerlo como profesionales educativos. Dichas cuestiones debemos plantearlas a la hora de educar, ya que desde esta perspectiva "educar supone siempre creer que es posible el cambio, que puede transformarse a las personas y que puede mejorarse la sociedad que ellas construyen" (Egido, 2011, p. 26). Desde la escuela debemos considerar el carácter social, así como conocer y respetar a cada alumnado como único (Ballesteros-Velázquez et al.2014).

Desde la comunidad educativa de toda escuela se debe generar espacios participativos, dialogantes, flexibles y abiertos que defiendan y pacten por la educación inclusiva, la educación para todos/as de forma contundente y con la finalidad de transformar y mejorar la situación de riesgo y/o vulnerabilidad que sufre el alumnado por cuestiones de etnia, género, religión, idioma, cultura, diversidad funcional, estado socioeconómico y político… (Chamseddine, 2015). Y, es aquí donde indagamos en la extensión social del acto educativo, ya que la educación de una persona y/o colectividad se consolida en sociedad y con influencia política, herencia histórica, cuestiones socioculturales, pensamientos ideológicos y religiosos… Particularidades y condicionantes de las realidades colectivas pluriculturales en las que trabajamos como profesionales educativos (Egido, 2011). En suma, debemos denunciar las desigualdades existentes a niveles culturales y de género que persisten en las escuelas y, para ello, planteamos como propuesta un modelo socioeducativo desde la interculturalidad con perspectiva de género enmarcado en escuelas de infantil y primaria.

2. Objeto y Metodología de la Investigación.

El presente estudio de caso múltiple comparativo[61] entre centros escolares de Sevilla (España) y Salta (Argentina) pretende indagar sobre lo que se entiende por interculturalidad y perspectiva de género desde diferentes dimensiones para poder generar propuestas de mejoras a partir de la comprensión y el análisis del contexto, de la filosofía institucional, de los/as implicados/as en la vida escolar y de las diversas acciones que se llevan a la práctica en las instituciones educativas seleccionadas por los siguientes criterios muestrales: centros escolares de titularidad pública y con facilidad en el acceso para desarrollar esta investigación, de niveles de enseñanzas de infantil y primaria con alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas, así como con alumnado mixto, ubicados en zonas urbanas y, por último, que hubieran tenido algún antecedente referencial sobre la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género para su comunidad educativa.

Ubicamos este estudio con un diseño exploratorio, descriptivo, explicativo-interpretativo y evaluativo, que través de un sistema categorial con indicadores comparativos llegamos a resultados significativos de los centros escolares analizados acerca de la concepción sobre interculturalidad y perspectiva de género, acciones interculturales y con perspectiva de género, materiales didácticos sobre interculturalidad y con perspectiva de género y profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en el centro escolar. Apuntamos que dichos tipos de investigación no son excluyentes, sino complementarios a lo largo del desarrollo de las distintas fases de esta investigación: fase preactiva, fase interactiva y postactiva.

En este sentido, presentamos en esta contribución desde una metodología cualitativa, los datos más significativos en base a las citadas categorías de estudio de las entrevistas en profundidad, realizadas a un/a miembro de las direcciones escolares, las cuales nos han posibilitado conocer con detalle, desde su visión, las actuaciones interculturales con perspectiva de género desarrollas o no en cada centro escolar objeto de estudio. Concretamente, dos centros escolares públicos de la provincia de Sevilla, el CEIP Andalucía (Ca4) y el CEIP San José Obrero (Ca3), y dos centros escolares públicos de la provincia de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y la Escuela Roberto Romero (Ca2).

3. Discusión de los Resultados Obtenidos.

3.1. Comparación de la visión de los equipos directivos sobre las acciones interculturales con perspectiva de género.

Las direcciones escolares de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, expresan que la *interculturalidad y la perspectiva de género* no se han planteado y que no se aprecian. Pero, sí se considera necesario trabajarlas. Además, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta se entiende la interculturalidad con perspectiva de género como parte de la diversidad en su máxima expresión, siendo la cuestión de género parte de ese universo del que somos diversos. Desde la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta se

[61] Tesis Doctoral titulada "Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta" (Rodríguez Casado, 2017). Investigación premiada con una Beca JPI del Banco Santander en el curso académico 2014/2015 para la realización del trabajo de campo en Salta, Argentina. Tesis Doctoral enmarcada dentro del proyecto de investigación internacional Research staff Exchange scheme (IRSES) "Gendercit: Gender and Citizenship" (2013 – 2017), coordinado por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), dentro del subprograma "People" del 7ª Programa Marco Europeo de i+dt, financiado por la Unión Europea en el marco del Programa Marie Curie Action (fp7-people-2012-irses), con referencia nº 318960. Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad Pablo de Olavide (España) 2016-2017.

vuelve a incidir en la desnaturalización de la diversidad cultural y la perspectiva de género. El CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla percibe la interculturalidad y la perspectiva de género desde el conocimiento pleno "del otro" para acabar con el rechazo hacia lo desconocido, ya que manifiesta que a mayor desconocimiento mayor las desigualdades socioculturales y de género. Por ello, se entiende la interculturalidad como proceso de interacción entre toda la comunidad educativa para generar una identidad cultural propia de pertenencia a la escuela. El CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla manifiesta que necesitan más información y formación teórica y práctica sobre interculturalidad y perspectiva de género, pero que en el centro escolar se realiza un gran esfuerzo para trabajarlas en todos los sentidos: currículo, acciones, programaciones, etc. Además, considera importante trabajarlas de forma conjunta ya que se atendería y gestionaría mejor la resolución de cualquier situación que se genere en el centro escolar.

CA3.AIG62	**EQUIPOS DIRECTIVOS**			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		**ESCUELAS DE SEVILLA (España)**	
INDICADORES COMPARATIVOS	**Caso 1 Escuela Indalecio Gómez**	**Caso 2 Escuela Roberto Romero**	**Caso 3 CEIP San José Obrero**	**Caso 4 Andalucía**
Concepción sobre interculturalidad y perspectiva de género	Son planteamiento que no se han trabajado, pero que se consideran necesarios	Son planteamiento que no se han trabajado, pero que se consideran necesarios	Son planteamiento que sí se trabajan	Son planteamiento que sí se trabajan
Acciones interculturales y con perspectiva de género	No existe acción que se trabaje des la interculturalidad y la perspectiva de género	No existe acción que se trabaje des la interculturalidad y la perspectiva de género	Sí existen acciones en las que se trabaja la interculturalidad y la perspectiva de género, en la cotidianidad de la práctica docente	Sí existen acciones en las que se trabaja la interculturalidad y la perspectiva de género
Materiales didácticos sobre interculturalidad y con perspectiva de género	Aunque no se trabajen las temáticas, usan de forma puntual materiales didácticos	No usan materiales didácticos, pero los consideran necesarios	Si usan materiales didácticos, pero sin planificar en el currículo escolar	No se especifica el uso de materiales didácticos
Profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en el centro escolar	Es necesario incorporar un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género	Es necesario incorporar un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género	Aunque se cuenta con un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, lo consideran necesario	Es necesario incorporar un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género

Tabla 1. Comparativa según los equipos directivos de los centros escolares por contexto.

Al ser cuestiones que no se plantean en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, declaran que no existe, expresamente, ninguna *acción en la que se trabaje desde la interculturalidad y la perspectiva de género*. Sin embargo, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, sí se expone que muchas de sus acciones van dirigidas a

[62] Categoría del estudio número 3. Acciones Interculturales con Perspectiva de género en centros escolares.

solventar problemáticas determinadas y, sobre todo, cuando afectan a la comunidad educativa. En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, se indica que como acción principal para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género se debe primero reflexionar sobre las temáticas desde el equipo docente. En el CEIP San José Obrero se manifiesta que sí se llevan a cabo acciones interculturales y con perspectiva de género de forma puntual, pero que se realizan desde la continuidad de la práctica docente. El CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla sí considera que en sus acciones se implementa la interculturalidad y la perspectiva de género realizando un gran esfuerzo en coordinación con el/a responsable de la comisión de coeducación en temas, específicamente, sobre la perspectiva de género.

Con respecto a *materiales didácticos* sobre interculturalidad y perspectiva de género, aunque la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta declara que nunca se han tratados estos temas, manifiesta que sí usan determinados materiales, pero de forma aislada y más relacionada con la perspectiva de género. Por su parte la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta manifiesta que no usan materiales sobre la interculturalidad y la perspectiva de género, pero que sí los considera necesario para trabajar en las aulas y con la comunidad educativa. El CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, manifiesta que sí usan materiales didácticos interculturales y con perspectiva de género, pero sin planificar en el currículo escolar, sino improvisando en actividades dentro del aula y según la materia. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla no se especifica que se trabaje con materiales didácticos sobre la interculturalidad y la perspectiva de género, pero sí que identifica que, en las programaciones, acciones, actividades que se llevan a cabo en el centro escolar se intenta reflejar una educación intercultural y con perspectiva de género.

Para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, se expone la necesidad de *incorporar un/a agente socioeducativo en el centro escolar*, que trabaje desde el desaprender en prejuicios formativos tradicionales que chocan con nuevas ideas socioeducativas. En la misma línea manifiesta la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta con respecto a la necesidad de incorporar un/a profesional externo que se dedique en el centro escolar a trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género, cuya función, entre otras, sea la de generar un mayor vínculo entre la escuela y la familia. El CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, dispone de un/a educador/a social, así que sí considera necesaria este/a profesional dentro de la escuela. Sin embargo, la dirección manifestó que el/a educador/a social no está a tiempo completo, pues que si estuviera a tiempo completo podría trabajar en afianzar la relación entre la familia y escuela, sobre todo desde la perspectiva de género, concienciando y sensibilizando a las familias sobre las desigualdades culturales de género que aún persisten, la violencia de género, así como fomentando la igualdad entre hombres y mujeres. El CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, expone que para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género es necesario y pertinente incorporar en el centro escolar un/a agente socioeducativo que trabaje dichas temáticas, posibilitando que en la escuela haya más perfiles profesionales expertos/as en temáticas que, desde el equipo docente y directivo, aunque se intenta trabajar, siempre es insuficiente.

4. Aportaciones Conclusivas.

Ante realidades colectivas pluriculturales indiscutibles nos dirigimos hacia la interculturalidad con perspectiva de género como modelo socioeducativo de gestión para la diversidad cultural con perspectiva de género en los centros escolares en los que hay que intervenir de manera inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa para con todo el alumnado, involucrando a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, equipo directivo, otros/as profesionales socioeducativos y familias, así como otros/as profesionales que trabajan en el centro escolar internos y externos), ya que mejorar la calidad educativa reglada a nivel socioeducativo lo

consideramos imprescindible hoy en día. Pues, la educación intercultural y la perspectiva de género no es un hecho o necesidad de ahora, sino un planteamiento que ha ido evolucionando poco a poco desde hace décadas atrás (Malgesini y Gutiérrez, 2000; Besalú, 2002; Aguado, 2004; Álvarez, 2008; Ariño, 2009; Rodríguez Navarro et al. 2011; Osuna, 2012).

Los continuos cambios globales en cualquier sociedad influyen a la hora de gestionar la diversidad cultural y el género en el ámbito educativo. En este sentido, ostentamos la pluralidad social y cultural reflejada en instituciones educativas en las que hay que trabajar de manera inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa. Dichas temáticas posibilitan el enriquecimiento social y cultural de toda su comunidad educativa, fomentando la convivencia y la interacción, no olvidando que la diferencia es una idiosincrasia de la naturaleza humana (Jiménez y Vilá, 1999; Bartolomé, 2002).

En la misma línea, exponemos que la gestión de la diversidad cultural y el género en los centros educativos constituye uno de los principales desafíos a lo que se enfrenta el sistema educativo reglado (en este caso, pero sin olvidarnos de lo privado), persiguiendo modelos que permitan el adecuado desarrollo socioeducativo del alumnado y una convivencia enriquecedora de toda la comunidad educativa. Por ello, la interculturalidad y la perspectiva de género conforman una misión enfocada a la apertura hacia el cambio y el aprendizaje cooperativo y constructivo del conocimiento en igualdad real (Rebolledo y Rodríguez, 2014).

Al igual que contribuciones teóricas y experiencias prácticas, podemos decir que a nivel legal también han evolucionado, sobre todo, la gestión de la diversidad cultural en el ámbito educativo. Apenas en la ambigüedad práctica entre la interculturalidad y multiculturalidad, sí en diferenciar sus concepciones legislativas, aunque somos conscientes que no existe una transformación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje como exponen Escudero y Mesa (2011). Con respecto al género, apuntamos algunos avances en el sistema educativo, sin embargo, ocurre lo mismo que con la interculturalidad en la práctica pedagógica para atender la diversidad cultural, y, en general, en la vida de cada centro escolar, que es difícil de gestionar.

En este sentido, y en línea con la necesidad de transformar las actuales metodologías socioeducativas, tendremos que reforzar estrategias para alcanzar el mayor desarrollo pleno, integral y de igualdad para toda la comunidad educativa, apostando siempre por la calidad educativa para todos/as, así como luchando por una educación como derecho de la ciudadanía, cuyo principio "debería estar garantizado en todo momento por un sistema educativo que fomente una escuela inclusiva que cuente con los medios y recursos necesarios para hacer efectiva las finalidades establecidas" (García Perales, 2012, p. 2).

A tenor de esto último, continuamos manifestando que la transformación y/o construcción de un proyecto socioeducativo intercultural con perspectiva de género para las escuelas de hoy es un proceso difícil y una tarea ardua, pero, a la vez, indispensable para seguir avanzando en cuestiones educativas y sociales de las que emergen y se insertan toda comunidad educativa que trabaja hacia el respeto efectivo, la inclusión educativa y la convivencia escolar por y para alcanzar la igualdad de todos/as sus componentes.

Intervenir desde este enfoque socioeducativo en las escuelas significa "fortalecer la democracia y la ciudadanía participativa a través de una educación integral guiada por valores como la solidaridad, la igualdad y la justicia" (Ayuste, 2011, p. 19). Una educación desde un enfoque socioeducativo que no deja de lado otros ámbitos de obligada interacción como por ejemplo son la familia, los grupos de iguales, la comunidad vecinal y/u otros estamentos de la sociedad donde las personas nos desarrollamos (Ortega, 2004b). En este sentido, esta misma autoría expresa que:

> *[…] no puede haber auténtica educación individual si a su vez no se forma al individuo para vivir y convivir en con los demás […] No se da, pues, única ni exclusivamente en una determinada etapa del a vida, ni sólo en la escuela. En este continuum de la "educación a lo largo de la vida" es donde se inserta la educación social. (Ortega, 2004a, p. 3)*

Como hemos mencionado anteriormente, la interculturalidad y el género en la escuela son dos temas que siguen estando en debate debido a sus complejidades en relación con sus significados y, sobre todo, a la hora de desarrollarlas como prácticas pedagógicas y didácticas para alcanzar valores como la convivencia, la justicia, la cohesión, la igualdad… en el ámbito escolar y, por consiguiente, una educación para el desarrollo de la futura sociedad que debe construirse en pro de ciudadanía mundial.

Es aquí nuestra consideración práctica de la interculturalidad con perspectiva de género como modelo socioeducativo en instituciones educativas, ya no solo desde el agente de cambio socioeducativo en educación reglada (pública/privada) y como derecho de la educación social para la ciudadanía, sino desde las responsabilidades políticas sociales y educativas para la renovación e innovación de acciones a nivel nacional, autonómico y local (Rodríguez-Casado, 2018).

Uno de los resultados significativos de esta investigación es la necesidad de contar con profesionales socioeducativos que trabajen específicamente desde la interculturalidad con perspectiva de género dentro y fuera de las instituciones educativas. Este dato muestra la educación social ya no solo como punto de partida, sino como progreso de la profesión en y para la sociedad, ya que desde esta mirada socioeducativa se debe aprender a ser con los demás y a saber vivir en comunidad (Ortega, 1999 en Cano Hila, 2012).

Además, si defendemos este posicionamiento, como modelo socioeducativo desde la interculturalidad con perspectiva de género, es imprescindible también contar con ciertas actitudes y competencias interculturales y con perspectiva de género a la hora de llevar a cabo cualquier intervención socioeducativa en las escuelas (Chamseddine, 2015 en Rodríguez-Casado, 2017).

Mirar la educación social desde este prisma y no solo hacia las problemáticas preestablecidas como son el absentismo o el fracaso escolar, supone realizar una intervención socioeducativa en pro de la mejora en la gestión de la diversidad, sea cual sea su característica (Borrero, 2012; Rodríguez-Casado, 2018). Para ello, debemos seguir defendiendo la incorporación de educadores y educadoras sociales en instituciones educativas a tiempo completo y de manera continuada, y no desde lo puntual. Como un/a profesional cuyas acciones son reconocidas como necesarias para la sociedad, recogido, entre otras normativas, por el Real Decreto 1420/1991 por el que se constituye el título universitario oficial de la Diplomatura de Educación Social y por las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. En la que se especifica que

> *[…] Los Educadores y Educadoras Sociales se incorporan al sistema educativo como profesionales especializados en la intervención personal, social y familiar, constituyendo un recurso y un apoyo necesario para mejorar las acciones formativas en los Centros y en las Comunidades Educativas. (Instrucciones de 17 de septiembre de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, 2010, p. 2)*

Es decir, debemos avanzar por y para que la educación social esté presente en la encrucijada y convergencia educativa como profesión que transforma realidades a través de agentes

socioeducativos con funciones y competencias determinadas para trabajar en los ámbitos de actuación de los centros educativos, como son la educación para la convivencia y resolución de conflictos, prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, dinamización y participación familiar y comunitaria, acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, educación en valores y competencia social e intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural (Instrucciones de 17 de septiembre de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, 2010).

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI,* 22, 39-57.

Aguado Odina, T. (Coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC-UNED.

Álvarez Castillo, J. L. (2008). La investigación en educación intercultural. En A. Pantoja, T.J. Campoy, A. Jiménez y C. Villanueva (Coord.) *El carácter universal de la educación intercultural. Actas de las I Jornadas Internacionales y VI sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Ariño Villarroya, A. (2009). Estilos de aculturación y encrucijadas de la diversidad cultural. *Papers*, 94, 115-137.

Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Revista Crítica*, 972, 16-20.

Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. y Malik- Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 17 (2), 93-107.

Bartolomé Pina, M. (Coord.) (2002*). Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid: Narcea.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Borrero López, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativosocial para una Educación Intercultural. *Revista Educatio siglo XXI*, 30 (2), 333-364.

Calvo García, G. y Picazo Gutiérrez, M. (2016). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorad*o, 30 (1), 81-90.

Cano Hila, A. (2012) La educación social ¿Antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización? *REES – Revista de Educación Social*, 14. ISNN: 1698-9097

Chamseddine Habib Allah, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (3), 69-81.

Egido, I. (2011). Escuelas y educación para la transformación social. *Revista Crítica*, 972, 16-20.

Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Informe Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz. Disponible en http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-espa%C3%B1a

García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.

Gómez Lara, H. (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y Fronteras Digital,* 6 (11), 273-298.

Instrucciones De 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación E Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, por las que se regula la Intervención del Educador y Educadora Social en el ámbito educativo. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA).

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: ediciones Aljibe

Malgesini, G. y Gutiérrez, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, S.L.

Ortega, I. (2004a). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante*. Victoria-Gasteiz: Servicio Central del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1090

Ortega, J. (2004b). Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. Conferencia Inaugural. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Santiago de Chile. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/J_Ortega.pdf

Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Diplomado En Educación Social y las Directrices Generales propias de los Planes de Estudios conducentes a la obtención de aquél. BOE Núm. 243.

Rebolledo, T. y Rodríguez, R. (2014). Los centros escolares ante la diversidad: propuesta de mejora de la formación universitaria del profesorado. En Cobos Sanchíz, D., López Meneses, E., Jaén Martínez, A., Martín Padilla, A.H. y Molina García, L. (Dirs), *Actas del II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa* (pp. 918-925). España: AFOE.

Rodríguez navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J. L., Velicias Sánchez y M., Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado-REIFOP*, 14 (1), 101-112.

Rodríguez-Casado, R. (2017) *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta*. [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. España.

Rodríguez-Casado, R. (2018) Aportes para el desarrollo de prácticas interculturales con perspectiva coeducativa en centros escolares: la educación social como herramienta de cambio en el ámbito reglado. *Revista En-clave Pedagógica.* ISSN 2341-0744, Vol.14, 52-59.

Tamayo Garza, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. Ponencia. Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares. VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (p. 731-744).

Vélez, W. (2012). Educación general: definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y futuro. CRET de la FEG. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Facultad de Estudios Generales. San Juan, Puerto Rico.

Vezub, L. F. y Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), 123-140.

Sexualidad saludable en personas con Trastorno Obsesivo Compulsivo. Proyecto de intervención.

Patricia Villaciervos Moreno. Universidad Internacional de Valencia (España).

Paloma Garrido Andrades. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Introducción.

El colectivo destinatario de la intervención son personas que padecen Trastorno Obsesivo Compulsivo (en adelante TOC). El TOC, se define como un trastorno de ansiedad intensa, con obsesiones recurrentes o compulsiones que consumen gran cantidad de tiempo o causan un marcado malestar o deterioro significativo en el funcionamiento diario de las personas que lo padecen (De La Cruz Villalobos, 2018). Ocupa el décimo lugar entre las enfermedades más incapacitantes, según la Organización Mundial de la Salud. Ya que el paciente presenta síntomas que le afectan su vida cotidiana de forma muy importante. Según Salcedo, Vásquez y Calvo (2011) se considera una de las enfermedades más complicadas, con difícil diagnóstico, manejo y comorbilidades.

Diferentes estudios científicos ponen de manifiesto que, debido a la reiteración de estos pensamientos y conductas, este colectivo mantiene una calidad de vida muy baja. Este trastorno genera malestar, altos niveles de ansiedad, cansancio mental y físico, que provoca disfunciones en la vida personal, laboral, social y afectiva de la persona que lo padece y, en la mayoría de los casos, las personas sienten vergüenza y culpa. A estas afecciones se unen las carencias en la vivencia de su sexualidad, considerada una necesidad básica del ser humano.

La sexualidad, entendida como una construcción social, está relacionada con las múltiples maneras de vivir y relacionarse expresando emociones, deseos, creencias, actitudes y valores, resulta fundamental para el desarrollo pleno del individuo. Sin embargo, tal y como afirma la Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (2015), durante siglos y hasta hace pocos años existía de forma general una visión de la sexualidad que descartaba la posibilidad de que las personas con necesidades especiales pudieran vivir esta dimensión humana. Las personas que padecían alguna discapacidad fuera física, sensorial o psicológica (entre los que encontramos el TOC), han pertenecido a un grupo minoritario al que se les negaba toda posibilidad de resolver sus necesidades afectivas y sexuales. Por tanto, resulta esencial el desarrollo de intervenciones fundamentadas y contextualizadas que den respuesta a estas necesidades, como la que presentamos en esta aportación.

Como punto de partida se realiza un análisis de necesidades con 14 personas usuarias (hombres y mujeres de entre 18 a 60 años) con TOC alojados en el Centro de Hospedaje Terapéutico "Casa de Campo La Encina Centenaria", situado en la localidad de Monachil, Granada, centro con convenio con la Asociación TOC Granada, donde se pone de manifiesto también esta carencia.

En base a estas premisas se diseña un proyecto de intervención con el objetivo principal de favorecer una sexualidad saludable como parte del desarrollo personal y social de personas

con Trastorno Obsesivo Compulsivo. La propuesta didáctica se fundamenta en los tres pilares básicos de la educación sexual para personas con TOC: Conocerse, Aceptarse y Expresarse/Vivirse. A través de una metodología vivencial, expositiva, reflexiva y participativa se trabajan competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que abarcan contenidos como: la sexualidad; la relajación y la respiración; el autoconcepto y la autoestima; el erotismo; los placeres y displaceres y los autocuidados.

2. Bases Teóricas.

En este apartado vamos a desarrollar, por un lado, las características generales del Trastorno Obsesivo Compulsivo y, por otro, la relación del trastorno con la sexualidad, a efectos de señalar las consecuencias que tiene en este ámbito para las personas que lo padecen.

1.1. Trastorno Obsesivo Compulsivo.

El trastorno obsesivo compulsivo (TOC) es un trastorno psiquiátrico, ubicado según estudios recientes como el cuarto más frecuente (OMS, 2006; Angst et.al., 2004; Berger, Voderholzer y Hohagen, 2002; Kaplan y Sadock, 1999; y Karn, Golding, Sorenson y Burnam, 1988).

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría. (2016), recoge diferentes criterios diagnósticos para su identificación como son:

- A. Presencia de obsesiones, compulsiones o ambas:
  - Las obsesiones se definen por: 1. Pensamientos, impulsos o imágenes recurrentes y persistentes que se experimentan, en algunos momentos durante el y trastorno, como intrusas o no deseada, y que en la mayoría de los sujetos causas ansiedad o malestar importante. 2. El sujeto intenta ignorar y suprimir estos pensamientos, impulsos o imágenes, o neutralizarlos con algún otro pensamiento o acto (es decir, realizando una compulsión).
  - Las compulsiones se definen por: 1. Comportamientos (por ejemplo, lavarse las manos, ordenar, comprobar las cosas) o actos mentales (por ejemplo, rezar, contar, repetir palabras en silencio) repetitivos que el sujeto realiza como respuesta a una obsesión o de acuerdo con reglas que ha de aplicar de manera rígida. 2. El objetivo de los comportamientos o actos mentales es prevenir o disminuir la ansiedad o el malestar, o evitar algún suceso o situación temida; sin embargo, estos comportamientos o actos mentales no están conectados de una manera realista con los destinados a neutralizar o prevenir, o bien resultan claramente excesivos.
- B. Las obsesiones o compulsiones requieren mucho tiempo (por ejemplo, ocupan más de una hora diaria) o causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral, u otras áreas importantes del funcionamiento.
- C. Los síntomas obsesivo-compulsivos no se pueden atribuir a os efectos fisiológicos de una sustancia (por ejemplo, una droga, un medicamento) o a otra afección médica.
- D. La alteración no se explica mejor por los síntomas de otro trastorno mental, por ejemplo, preocupaciones excesivas, como en el trastorno de ansiedad generalizada; preocupación por el aspecto, como en el trastorno dismórfico corporal; dificultad de deshacerse o renunciar a las posesiones, como en el trastorno de acumulación; arrancarse el pelo, como en la tricotilomania; rascarse la piel, como en el trastorno de excoriación; estereotipias, como en el trastornos de movimientos estereotipados; comportamiento alimentario ritualizado, como en el trastorno de la conducta alimentaria; problemas con sustancias o con el

> juego, como en el trastorno relacionado con sustancias y trastornos adictivos; preocupación por padecer una enfermedad, como en el trastorno de ansiedad por enfermedad; impulsos o fantasías sexuales, como en los trastornos parafilicos; impulsos, como en los trastornos disruptivos, del control de los impulsa y de la conducta; rumiaciones de culpa, como en el trastorno de la depresión mayor; inserción de pensamientos o delirios, como en la esquizofrenia y otros trastornos psicóticos; o patrones de comportamiento repetitivo, como en los trastornos del espectro autista

Vallejo (2001) señala que el TOC implica una pérdida de control, por parte del paciente, de sus pensamientos e incluso de sus conductas. Este hecho, además, se vive de forma paradójica, en tanto que el paciente reconoce como producto de sí mismo tales pensamientos y/o conductas.

Es necesario destacar el grado de incapacitación que produce el trastorno. Esta incapacidad es especialmente relevante en el ámbito de las relaciones sociales: familiares y laborales, en las que la recurrencia de los rituales compulsivos plantea dificultades serias al comportamiento cotidiano, teniendo en cuenta la cronicidad y persistencia del trastorno (Rasmussen y Eisen, 1992; Emmelkamp y De Lange ,1990; y Biglieri 2008).

Las personas con TOC frecuentemente tienen baja autoestima, sensación de vergüenza, insatisfacción con su vida social, evitan actividades y contacto con otras personas. (Bystritsky et al., 2001; Grabe et al., 2000; Koran et al.,1996; y Sorensen et al., 2004) Por lo tanto, este bajo funcionamiento social repercute en una de las esferas más importantes del ser humano, la sexualidad, de la que hablaremos a continuación.

1.2. La sexualidad en personas con Trastorno Obsesivo Compulsivo.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la sexualidad se define como un aspecto central del ser humano, a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades sexuales y los roles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexo-afectiva. Por tanto, no queda limitada a una necesidad fisiológica, sino que, junto con la afectividad, forman dos componentes importantes de aprendizaje en el proceso de conseguir el desarrollo personal.

La Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (2015) defiende que la sexualidad, entendida desde una perspectiva lúdica y erotofílica, es vivida de forma satisfactoria, de manera que nos da valor, nos hace sentir mejor, aumenta la autoestima y mejora la calidad de vida. Toda persona tiene derecho a la educación y la libertad, lo que incluye ser orientada en la búsqueda de la satisfacción de sus deseos sexuales, sobre todo si hay una diversidad funcional que le pone más trabas a ese objetivo. Esto significa conocer y explorar su cuerpo y su placer allá donde la discapacidad se lo impide, y ello precisa de soportes educativos, técnicos o personales (Román, 2020). Siguiendo a Sánchez, Honrubia y Chacón (2005) consideramos que es necesario intervenir en todos los estamentos: las personas con diversidad funcional, los profesionales, los cuidadores, la familia y la sociedad en general, para conseguirlo, colaborando en la visualización y el empoderamiento de las personas con discapacidad sobre su sexualidad, con la defensa de los derechos sexuales y reproductivos de estas personas, desde una perspectiva multidisciplinar.

Los estudios sobre la vida sexual de los pacientes con TOC sugieren que este trastorno está relacionado con distintos tipos de limitaciones en la capacidad de la persona para intimar (Pérez, 2014). La sexualidad en pacientes con TOC se encuentra frecuentemente alterada, dado que algunas manifestaciones clínicas del TOC y el tratamiento farmacológico afectan su

función sexual La necesidad excesiva de controlar los pensamientos, el ocultamiento de creencias y pensamientos obsesivos y las compulsiones de lavarse, la evitación y el asco pueden desempeñar un papel en la disfunción sexual que experimentan estos pacientes (Ghassemzadeh et al., 2017). Algunas investigaciones recientes refieren incluso una asociación entre el TOC y el trastorno de comportamiento sexual compulsivo (Fuss et al., 2019).

Las conclusiones alcanzadas por Pereira, Nunes y Ferreira (2020), apuntan a que la aparición de obsesiones sexuales en personas con TOC son características clínicas comunes, pero a menudo se diagnostican erróneamente, estas deben reconocerse y entenderse como síntomas usuales y no amenazantes del TOC. Estos autores consideran que las características clínicas específicas del TOC parecen influir en la función sexual, asimismo, el tratamiento farmacológico del TOC se asocia a la propia disfunción sexual. En conclusión, los problemas sexuales tienen un efecto profundo en la calidad de vida del paciente y si esta disfunción se atribuye al tratamiento farmacológico puede incluso dificultar la terapia del trastorno.

Actualmente, las personas que padecen trastornos mentales se convierten en seres "asexuados" a ojos tanto de la sociedad como de los profesionales que trabajan con ellos. Según Román (2020), diversidad funcional y sexualidad, han sido dos realidades artificialmente separadas porque se ha negado, desconsiderado y desatendido esa dimensión, imponiéndose incluso un infantilismo que impide a la persona su autoerotismo y su autoexploración. Esto las ha dejado desprotegidas de doble manera: negándoles derechos personales y fundamentales relativos al desarrollo de su persona y el ejercicio de su libertad, y aumentando la vulnerabilidad ante explotaciones de todo tipo a que la carencia de derechos conduce. Por tanto, nuestra propuesta de intervención tendrá como objetivo cambiar estas realidades reivindicando el empoderamiento que las políticas que la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) exige forjar.

2. Propuesta de Intervención.

2.1. Análisis de necesidades.

Para la identificación de las necesidades y problemas socioeducativos, se ha llevado a cabo una metodología mixta. Según Hamui Sutton (2013) esta metodología combina la perspectiva cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio, con el objetivo de darle profundidad al análisis cuando las preguntas de investigación son complejas. Esta complejidad viene dada por el gran número de factores que rodean a un trastorno mental (comorbilidad, baja autoestima, bajo funcionamiento social, etc.), además de las cuestiones que rodean a la propia sexualidad humana (afectividad, sensibilización corporal, autoestima, emociones, etc.).

Este análisis diagnóstico se realiza a través de un diseño de investigación etnográfico descriptivo, basado en el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período para conocer su comportamiento social. Las técnicas utilizadas han sido la observación participante, utilizando como instrumento para la recogida de información el análisis DAFO, y, por otro lado, la técnica de la encuesta, en la cual hemos optado por una escala de tipo diferencial semántico, específicamente la Escala de Sexualidad, que Snell y Papini (1989) desarrollaron. Esta escala es un instrumento que evalúa lo que las personas piensan y cómo se sienten acerca de su propia sexualidad.

La muestra de informantes estuvo constituida por 14 personas de edades comprendidas entre 20 y 60 años, de los cuales 8 eran mujeres y 6 eran hombres. Todos los participantes padecen TOC y estaban en ese momento asistiendo a terapia y alojándose en el Centro de Hospedaje Terapéutico "Casa de Campo La Encina Centenaria", en Monachil (Granada).

A través de los análisis realizados se ha detectado que la mayoría de los y las usuarias/os presentan deficiencias en cuanto a autoestima, autoconcepto, falta de erotismo, deseo y conceptos generales de sexualidad y sensibilización corporal. A modo de síntesis exponemos en la siguiente tabla las principales necesidades detectadas:

Necesidades Detectadas
Presencia de numerosos prejuicios y estereotipos sobre la sexualidad de las personas con trastorno mental.
Baja seguridad y autoestima sexual de las personas con TOC.
Escasez de contacto íntimo, relaciones sexuales y manifestaciones de afecto.
Falta de satisfacción sexual en las relaciones.
Déficit de comunicación y expresión de necesidades, pensamientos o actitudes.
Bajo interés sexual.

Tabla 1.

De entre las expuestas, las necesidades que se han priorizado para este proyecto de intervención por ser las más destacadas y acuciantes para los informantes son: Baja autoestima y seguridad; Escasez de contacto íntimo y manifestaciones de afecto; Bajo interés sexual.

2.2. Objetivos del proyecto.

El objetivo general planteado en el presente proyecto de intervención es favorecer una sexualidad saludable como parte del desarrollo personal y social de personas con Trastorno Obsesivo Compulsivo. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Ampliar los conocimientos sobre los aspectos generales de la sexualidad humana.
- Propiciar actitudes que generen una mayor autoestima sexual.
- Promover estrategias y técnicas para disfrutar de la propia sexualidad.
- Favorecer actitudes positivas frente a vivencias corporales.
- Fomentar el empoderamiento de las personas con TOC en lo referente a su sexualidad.

2.3. Metodología.

Se propone una metodología participativa, vivencial, reflexiva y expositiva. Prima la puesta en común de pensamientos, opiniones y la reflexión personal. Por consiguiente, este proyecto está centrado en que las personas usuarias se involucren activamente asimilando conceptos básicos y poniendo en práctica ciertas habilidades relacionadas con la sexualidad.

La consecución de las actividades tiene presente en todo momento la necesidad de una atmósfera cómoda y un clima positivo que posibilite la expresión libre de ideas, experiencias, miedos u opiniones por parte de los y las destinatarias.

En todas las actividades es muy importante el respeto del propio ritmo de asimilación e integración de ejercicios. En el caso de que haya usuarios/as que no quieran participar, se les permitirá un espacio de observación.

2.4. Sesiones y Actividades.

Para la consecución de los objetivos establecidos, se han diseñado siete sesiones con diferentes actividades y contenidos. Aunque en esta aportación no sea posible una descripción detallada de las mismas por las limitaciones de espacio, en la siguiente tabla recogemos su nombre, secuencia y los objetivos específicos perseguidos en cada una de ellas.

Primera Sesión: ¿Qué es la sexualidad?	
Nombre de la Actividad	Objetivos
Lluvia de ideas	Reflexionar sobre diferentes conceptos relacionados con la sexualidad" Aclarar los conceptos básicos y curiosidades sobre la sexualidad.
Contra los mitos	Desmontar estereotipos, prejuicios, mitos y creencias instauradas socialmente. Desmitificar roles de género establecidos en la sociedad y sensibilizar en perspectiva de género e igualdad.
Collage	Interiorizar los diferentes aspectos que tienen relación con la sexualidad.
Segunda sesión: Descubriendo mi sexualidad	
Nombre de la Actividad	Objetivos
Mensajes recibidos	Identificar discursos, mensajes y significados sobre la sexualidad recibidos desde distintos agentes de socialización.
Pasapalabra	Evaluar los conceptos adquiridos en torno a la sexualidad. Clarificar conceptos equivocados sobre sexualidad
Tercera sesión: Relajación y respiración	
Nombre de la Actividad	Objetivos
Técnicas de respiración	Facilitar el control voluntario de la respiración y automatizar este control para mantenerlo en aquellas situaciones de mayor estrés.
Trabajar la imaginación	Entrenar la imaginación visualizando diferentes imágenes, olores, sonidos, etc.
Técnicas de relajación con visualización	Lograr la distensión psíquica frente a la ansiedad y otros estados emocionales desagradables. Familiarizarse con las técnicas de relajación.
Cuarta sesión: Autoconcepto y autoestima	
Nombre de la Actividad	Objetivos
Autoconcepto	Generar reflexiones, imágenes, ideas sobre quiénes somos, cómo somos y cómo sentimos.
Describe tu cuerpo	Reflexionar sobre qué y cómo se sienten acerca de las diferentes partes de sus cuerpos.
El árbol de mis logros	Reconocer e identificar los logros alcanzados a lo largo de la vida.
Quinta sesión: Erotismo	
Nombre de la Actividad	Objetivos
¿Qué es el erotismo?	Aclarar el concepto de erotismo.
Relatos eróticos.	Fomentar el erotismo desde una mirada igualitaria y desde la diversidad a través de la literatura.
¿Qué nos erotiza?	Reconocer las actitudes, cualidades y aspectos físicos que nos erotizan.
Sexta sesión: Placeres y displaceres	
Nombre de la Actividad	Objetivos
Qué sí y qué no	Identificar la relación entre cuerpo y sexualidad con un enfoque integral. Problematizar el modelo hegemónico que reduce la sexualidad a la genitalidad.
Así me gusta	Vincular el placer con las emociones y sentimientos. Visibilizar la diversidad de preferencias sexuales. Visibilizar la diversidad de prácticas sexuales.
Séptima sesión: Autocuidados	
Nombre de la Actividad	Objetivos
¿Cómo cuidarnos?	Reconocer actitudes y conductas útiles para cuidar su cuerpo y sus emociones cuando se relacionan sexualmente con otras personas o con ellas/os mismas/os.
Autocuidado grupal	Cuidar a las personas que tenemos alrededor a través de manifestaciones de afecto. Promover actitudes de afecto que permitan propiciar relaciones de buenos tratos.

Tabla 2.

2.5. Temporalización.

En proyecto de intervención está diseñado para implementarse durante 7 semanas consecutivas. Cada semana se prevé la realización de una sesión con una duración de dos horas. A continuación, exponemos la temporalización a través de un diagrama de Gantt (tabla 3) en el que se muestra la secuencia de las actividades y la semana de ejecución.

SEMANAS/ ACTIVIDADES	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
1, 2 y 3							
4 y 5							
6, 7 y 8							
9, 10 y 11							
12, 13 y 14							
15 y 16							
17 y 18							

Tabla 3. Temporalización del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

2.6. Evaluación.

La evaluación propuesta se basa en los postulados del modelo CIPP propuesto por Stufellbeam y Shinkfield (1987). Las siglas del modelo corresponden con los diferentes momentos evaluativos que contempla el modelo: contexto, entrada (Input), proceso y producto. Cada uno de estos momentos o tipos de evaluación responde a unos objetivos diferentes que según Herreras (2003) son: la evaluación de contexto como ayuda para la designación de las metas; la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas; la evaluación del proceso como guía de su realización, y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje (o continuidad del programa).

De estos cuatro momentos evaluativos se han desarrollado los dos primeros, ya que el proyecto aún no ha sido implementado. Los dos restantes se exponen en forma de propuesta para su ejecución futura.

Para la *evaluación de contexto* se llevó a cabo una observación a través de un estudio etnográfico y se aplicó la técnica del DAFO, con el objetivo de identificar las características del colectivo y su entorno y determinar los problemas u obstáculos presentados.

En la *evaluación de entrada* determinamos las opiniones, valores e ideas sobre sexualidad que poseía el colectivo destinatario, para ello se aplicó la Escala de Sexualidad Abreviada (Snell y Papini, 1989; Wiederman y Allgeier, 1993). Se empleó la versión española de Soler et al. (2016) Este instrumento es escala tipo Likert formada por 15 ítems agrupados en tres subescalas: depresión sexual, preocupación y autoestima sexuales, donde se presenta un intervalo de respuesta para las afirmaciones recogidas de 1 a 5, donde 1 es en total desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo. El rango de puntuación posible oscila entre 5 y 25.

De forma complementaria, se evaluó, mediante un juicio de expertos, la calidad técnica de la propuesta de intervención, es decir, si las actuaciones diseñadas son apropiadas para satisfacer las necesidades detectadas y para alcanzar los objetivos propuestos. También se utilizó el criterio de suficiencia, para determinar si los recursos y los tiempos propuestos son suficientes para llevar a cabo la actuación. Esta evaluación nos proporcionó la información necesaria para conocer la existencia de errores o aspectos de mejora en el diseño de la intervención.

Para la *evaluación del proceso* se propone recoger información de diferentes dimensiones durante el desarrollo de las sesiones. Las dimensiones evaluativas serán: Grado de

participación, implicación y continuidad de los participantes; Grado de consecución de los objetivos; Disponibilidad y accesibilidad de los recursos; Resultados del aprendizaje; y Evidencias de las competencias adquiridas por los destinatarios. Para realizar esta evaluación se establece una rúbrica en la que se contemplan las variables mencionadas.

Para la *evaluación del producto* se valorarán los resultados obtenidos tras la intervención para realizar una toma de decisiones de cara la mejora de futuras acciones. El principal fin de este tipo de evaluación es comprobar si los objetivos planteados se han cumplido, para ello se analizará, a través de la observación participante de los terapeutas y educadores, el aumento y mejora en la predisposición y el interés de los destinatarios hacia las relaciones sociales, afectivas y sexuales establecidas con posterioridad a la intervención. Se propone también la aplicación en la primera y en la última sesión de la intervención de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) para comprobar cambios en las actitudes de los y las participantes. Esta escala incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. Se recomienda la utilización de la traducción realizada por Echeburúa (1995).

3. Conclusiones.

La finalidad principal del proyecto expuesto es liberar sexualmente a las personas que padecen TOC, que durante muchos años han abandonado estas emociones y además la sociedad se las ha negado. Con esta intervención perseguimos también generar un clima de confianza y cercanía en el grupo destinatario que produzca a su vez mejoras en las terapias que mantienen ya que, como hemos apuntado anteriormente, el desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social de las personas.

La elaboración de este proyecto pone de manifiesto que es plausible desarrollar intervenciones socioeducativas para que las personas con TOC, y en general, las personas con trastornos mentales alcancen una sexualidad saludable que permita lograr una mejora en su calidad de vida, aunque los resultados también dependan de las características personales de los destinatarios, de sus circunstancias y del contexto en el que se encuentren.

Consideramos que, de la misma forma que es estrictamente necesario una educación sexual en el colectivo del trastorno mental, es igualmente necesaria para la población en su conjunto, muestra de ello nos la dan las estadísticas del aumento en consumo de pornografía en edades tempranas, el número de mujeres víctimas de violencia de género o asesinadas por sus parejas, las discriminaciones, agresiones y acosos que sufren las personas homosexuales, transexuales, bisexuales o transgénero, etc.

No obstante, es constatable el aumento de proyectos de intervención relacionados con la sexualidad dirigidos a personas con o sin discapacidad, ya sea centrados en la prevención de violencia de género, en la diversidad sexual, en la gestión de emociones, etc., pero aun así siguen sin ser suficientes. El sistema patriarcal está tan enraizado en nuestra sociedad que es costoso realizar una deconstrucción social y personal de los roles y estereotipos de género impuestos y uno de ellos, como hemos podido comprobar, es que las personas con alguna enfermedad, diversidad funcional o trastorno mental son asexuados, no considerando que puedan disfrutar, ofrecer y recibir placer. Resulta fundamental para alcanzar este reto visibilizar el problema, concienciar sobre su importancia e implicar a entidades, ayuntamientos, asociaciones, etc., en las posibles vías de solución.

Referencias bibliográficas.

Angst, J., Gamma, A., Endrass, J., Goodwin, R., Ajdacic, V., Eich, D., et al. (2004). Obsessive-compulsive severity spectrum in the community: Prevalence, comorbidity, and course. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 250*, 262-268.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2016). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* España: Editorial Médica Panamericana.

Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (2015). *Código de buenas prácticas profesionales en Sexualidad y Diversidad Funcional.* ASPACE. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/Codigo_etico_sexualidad_discapacidad.pdf

Berge.; M.; Voderholze.; U. y Hohagen, F. (2002). Obsessivecompulsive disorder: an underestimated disorder. En M. Maj, N. Sartorius, A. Okasha y J. Zohar (eds.), *Obsessive-Compulsive Disorder* (2° ed.), (pp.297-299). Sussex, Inglaterra: Wiley.

Biglieri, R. R. (2008). Perfil cognitivo de pacientes con trastorno obsesivo compulsivo: resultados preliminares. *Anuario de investigaciones, 15,* 43-50.

Bystritsky, A., Liberman, R. P., Hwang, S.,Wallace, C. J., Vapnik, T., Maindment, K., et al. (2001). Social functioning and quality of life comparisons between obsessive-compulsive and schizophrenic disorders. *Depression & Anxiety, 14*, 214-218.

De La Cruz-Villalobos, N. (2018). Trastorno Obsesivo Compulsivo. *Revista Médica Sinergia, 3*(11), 14-18.

Echeburua, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.

Emmelkamp, P. M. G., y De Lange, I. (1990). Spouse involvement in the treatment of obsessive–compulsive patients. *Behaviour Research and Therapy, 21*, 341-346.

Fuss, J., Briken, P., Stein, D. J., y Lochner, C. (2019). Compulsive sexual behavior disorder in obsessive-compulsive disorder: Prevalence and associated comorbidity. *Journal of Behavioral Addictions, 8*(2), 242-248. https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.23.

Ghassemzadeh, H., Raisi, F., Firoozikhojastefar, R., Meysamie, A., Karamghadiri, N., Nasehi, A. A., Fallah, J., Sorayani, M., y Ebrahimkhani, N. (2017). A Study on Sexual Function in Obsessive-Compulsive Disorder (OCD) Patients With and Without Depressive Symptoms. *Perspectives in Psychiatric Care, 53*(3), 208-213. https://doi.org/10.1111/ppc.12160.

Grabe, H. J., Meyer, C., Hapke, U., Rumpf, H. J., Freyberger, H. J., Dilling, H., et al. (2000). Prevalence, quality of life and psychosocial functioning in obsessive–compulsive disorder and subclinical obsessive–compulsive disorder in northern Germany. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 250,* 262-268.

Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica, 2*(8), 211-216. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5.

Herreras, E. B. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista complutense de educación, 14*(2), 361-376.

Kaplan, H. y Sadock, B. (1999). *Sinopsis de psiquiatría* (8ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Karn, M.; Goldin, J.; Sorenson, S. y Burnam, M. (1988). The epidemiology of obsessive-compulsive disorder en five US communities. *Archives of General Psychiatry, 45*(12), 1094-1099.

Koran, L. M., Thienemann, M. L., y Davenport, R. (1996). Quality of life for patients with obsessive– compulsive disorder. *American Journal of Psychiatry, 153*, 78-788.

ONU (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/ enable/documents/tccconvs.pdf.

Organización Mundial de la Salud (2006). *Disease control priorities related to mental, neurological, developmental and substance abuse disorders*. Ginebra: Autor

Pereira, L., Nunes, C., y Ferreira, M. (2020). Obsessive-compulsive disorder, sexual obsessions and sexual (dys) function: a narrative review. Psicosomàtica y Psiquiatría, 15, 28-35. https://doi.org/10.34810/PsicosomPsiquiatrnum1505

Pérez, R. (2014) TOC y sexualidad. Anuario *Anxia, 20,* 38-46. http://institutosincronia.com.ar/EAT/Anxiainterior.pdf#page=38

Rasmussen, S. y Eisen, J. (1992). The epidemiology and clinical features of obsessive-compulsive disorder. *Psychiatric Clinics of North America, 15*, 743-758.

Román, B. (2020). Diversidad funcional y sexualidad: ¿quién pone los límites? En Fundació Víctor Grífols i Lucas (eds.). *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas Nº 54, (pp.13-21). Sexualidad y diversidad funcional*. Barcelona.

Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad.* Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).

Salcedo M., Vásquez R. y Calvo M. (2011). Trastorno obsesivo compulsivo en niños y adolescentes. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 40*(1), 131-144.

Sánchez, E., Honrubia, M. y Chacón, M. D. G. (2005) *Guía básica de educación afectivo sexual para personas con discapacidad visual.* Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions.

Snell, W. E., y Papini, D. R. (1989). The sexuality scale: An instrument to measure sexual-esteem, sexual-depression and sexual-preoccupation. *Journal of Sex Research, 26*, 256-263. http://dx.doi.org/10.1080/00224498909551510

Soler F., Gómez-Lugo M., Espada J.P., Morales A., Sierra J.C., Marchal-Bertrand L., y Vallejo-Medina P. (2016). Adaptation and Validation of the Brief Sexuality Scale in Colombian and Spanish Populations. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 16*, 343-356.

Sorensen, C.; Kirkeby, L. y Thomsen, P. (2004). Quality of life with OCD: a self-reported survey among members of the Danish OCD association. *Nordic Journal of Psychiatry, 58*(3). 231-236.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidos/MEC.

Vallejo, M. A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para el trastorno obsesivo compulsivo. *Psicothema, 13*(3), 419-427.

Wiederman, M. W. y Allgeier, E. R. (1993). The measurement of sexual-esteem: Investigation of Snell and Papini' s (1989) Sexuality Scale. *Journal of Research in Personality, 27*(1), 88-102.

Reformulación del concepto de escuela infantil en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla hacia un centro intergeneracional.

Alicia Roiz Vázquez. Universidad Pablo de Olavide (España).

Juan Manuel González González. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Introducción.

En nuestro día a día son innumerables los conflictos que podemos encontrarnos y en diversos ámbitos. Algo relativamente obvio es que siempre ha existido conflicto y seguirá existiendo en todos los ámbitos de nuestra vida (vida familiar, vida social, vida laboral, ect.).

Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, aunque esto no implica que nuestra vida cotidiana se encuentre siempre en armonía, si es necesario encontrar un punto de equilibrio para que seguidamente lo encontremos en nuestro bienestar.

Las personas de más de 65 años representan un 19,58% en España, a fecha de 2020 según el INE (Instituto Nacional de Estadística).

Siendo España, según la Constitución de 1978, "*un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político*".

Que además trabaja como Estado de Bienestar, mediante políticas públicas y acciones en base a los pilares fundamentales de estos tipos de estado. Dichos pilares son: sanidad, educación, el trabajo y las pensiones.

Para que el Estado de Bienestar cobre más sentido, existe la Agenda 2030, que establece unos objetivos por Naciones Unidas y que pretenden conseguirla igualdad entre las personas, proteger al planeta y a la naturaleza y asegurar un desarrollo sostenible. Esta agenda es un modo de contrato social global.

La mediación podría incluirlo dentro del objetivo 16 "Paz, justicia e instituciones sólidas". Por ser una forma de resolución de conflictos extrajudicial que sigue en pro de la justicia, aunque esta sea pueda sr calificada como justicia social.

Además, con la mediación se consigue la paz entre partes que estaban en conflicto, ya sean familiares, vecinos/as, internos/as de un centro penitenciario, compañeros/as de trabajo, empresas, etc.

Es cierto que los conflictos pueden afectar a nuestro *yo interno*, afectando a nuestras relaciones sociales, nuestros sentimientos o la forma que interactuamos con el entorno y con nosotros/as mismos/as. Pero, bajo nuestro puntode vista, los conflictos intergeneracionales son aquellos que mayor efecto pueden tener sobre nosotros/as. Pues puede existir un sentimiento afectivo o de pertenencia determinado por el hecho de ser familiares.

2. Marco teórico.

No podemos hablar de mediación sin antes hablar de conflicto.

Según Ander-Egg (1986: 20), el conflicto es "una situación que implica un problema, una dificultad y puede suscitar posteriores enfrentamientos, generalmente, entre dos partes o pueden ser más también, cuyos intereses, valores y pensamientos observan posiciones absolutamente disímiles y contrapuestas".

Por tanto, el conflicto es, una situación compleja que desemboca en un enfrentamiento entre dos o más partes, y que en función de cómo se enfoque puede ser negativo o positivo para dichas partes.

Además, Martínez et al (2005: 46-47) propone cuatro tipos de conflictos que se dan en el entorno familiar.

- "Los que protagoniza la pareja, en el contexto de sus relaciones afectivas.
- Aquellos que surgen por la adaptación familiar al modelo dominante de la sociedad.
- Los propiciados por los hijos, en cuanto que son miembros de una mini sociedad en la que están aprendiendo a convivir, por lo que surgen en ocasiones celos y envidias.
- Los que son consecuencia de la relaciónintergeneracional"

Tanto en una familia nuclear como en una familia extensa pueden darse conflictos de diversa índole, que pueden estar dentro de los tipos que nos proponen Martínez et al. A veces dichos conflictos por cuestión de confrontación de intereses, ya sea personalmente o con otras partes de la familia, o por sentimiento afectivo, no se quiere llevar dichos conflictos por vía judicial. Es por ello que es necesario dar visibilidad a la mediación y más en u n entorno tan importante como es el familiar.

El concepto de mediación deriva etimológicamente del latín mediare (interponerse) y ha sido empleado a través de los tiempos para designar una oferta de interposición con frecuencia impuesta a dos beligerantes. Hoy el término sobrepasa ampliamente esta concepción, denotando un interés relevante por su práctica en el dominio de la acción social y se asume también como un modo de gestión de un "sistema de transacciones" (Bondu, 1998:14).

La tendencia que hoy se diseña para la construcción de nuevos perfiles profesionales en el contexto de la intervención social demuestra la significación que se atribuye a la cuestión de la mediación, un concepto polisémico que es necesario explicar y que se construye en lo cotidiano de las relaciones sociales y profesionales. (Neves Almeida, 2001:82).

La mediación es la intervención en una disputa o negociación, de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable. (Moore, 1995: 44).

Para De Diego y Guillén (2010;19) la mediación es:

> *"un proceso confidencial, voluntario y estructural de gestión y resolución de los conflictos que sirve para que dos partes, del ámbito familiar o laboral, que estén inmersas en algún conflicto entre sí, consigan solucionarlo de una forma satisfactoria, aceptando la ayuda de una persona mediadora profesional, experta y debidamente formada, que tiene como características principales la de ser imparcial y no imponer acuerdos, pero dirigiendo a las*

> *partes a la consecución de los mismos y al logro de su cumplimiento, siendo éstos equilibrados y equitativos".*

Según Diez y Tapia (2010: 27),

> *"es el procedimiento al que se recurre cuando las partes no han podido entenderse por sí solas ni a través de sus abogados o representantes. La magia de la mediación consiste en ayudar a la gente a cambiar sus <<percepciones>> acerca del problema que las aflige. Y modificar a la percepción del problema significa poder mirarlo desde otro lugar. Y modificar esta percepción del problema significa poder mirarlo desde otro lugar".*

Por tanto, la mediación es un instrumento multidisciplinar que tiene como objetivo un acuerdo entre dos o más partes de un conflicto, independientemente de cuál sea el origen del mismo. De acuerdo con los autores mencionados anteriormente para definir lo que es la mediación, debe de ser resuelto por una tercera persona ajena al conflicto que sea imparcial, para poder ayudar a observar el problema desde otra perspectiva.

Fernández (2009:2) defiende que

> *"El uso profesional de la Mediación como "intervención social", dentro de un proceso científico y específico de resolución de problemas sociales, alternativo o complementario del proceso judicial, es un fenómeno reciente, propio de sociedades desarrolladas materialmente y con estructuras relacionales complejas".*

Según Munné y Mac-Cragh (2006: 86) la cultura de la mediación presenta diez principios.

- "1. La humildad de admitir que muchas veces se necesita ayuda externa para poder solucionar las propias dificultades.
- La responsabilización de los propios actos y de sus consecuencias.
- El respeto por uno mismo.
- El respeto por los demás.
- La necesidad de privacidad en los momentos difíciles.
- El reconocimiento de los momentos de crisis.
- La comprensión del sufrimiento que producen los conflictos.
- La creencia en las propias posibilidades y en las del otro.
- La potenciación de la creatividad sobre una base de realidad.
- La capacidad para aprender de los momentos críticos."

Las autoras defienden que los primeros cuatro principios aluden a un trabajo personal e individual, mientras que los cinco siguientes a un trabajo personal enfocado al exterior, y el último principio es un trabajo enfocado especialmente al exterior (Manné y Mac-Cracgh, 2006).

De Diego y Guillén (2010; 57) plantean 5 tipos de modelos de mediación atendiendo a las estrategias y tácticas en el marco de actuación, los cuales son los siguientes.

- Modelo Transformativo de Bush y Folger. Trata de modificar la relación que hay entre las partes.
  - Se a importancia a la forma y el proceso mediante el cual se consigue el acuerdo. Pues este acuerdo se da por la modificación en la relación entre las partes de la disputa.
  - Énfasis en la revalorización y el reconocimiento.

- Modelo Tradicional-Lineal (Fisher y Ury, 1989). Ambas partes tienen la oportunidad de ofrecer una negociación colaborativa asesorada por una persona experta en la materia.
  - Comunicación lineal mediante preguntas abiertas.
  - Trata de que las personas no regresen al pasado en el proceso de mediación, sino que se centren en el futuro.
  - Trata de superar el caos en forma positiva, poniendo énfasis en los acuerdos y aspectos positivos.
- Modelo Circular Narrativo de Sara Cobb. El conflicto es entendido como algo interno a las personas.
  - Se trata de aumentar las diferencias entre las partes a la vez que las legitima y para conseguir una historia diferente a la que dan las partes inicialmente.
  - Trata de construir una nueva historia mediante la revalorización del otro mediante la comunicación circular.
  - Primero se dan entrevistas individuales para estimular la reflexión y luego se dan lasreuniones.
- Modelo de Carnevale (1986). Se establecen estrategias teniendo en cuenta lo que tienen en común las partes y las aspiraciones de ambas en su individualidad.
  - Plantea 4 estrategias, que serán usadas dependiendo de la importancia que dé a que las partes consigan un acuerdo y de la percepción que tenga de lo común entre las partes.
- Modelo de Contingencias Estratégicas (Wagner y Hollenbeck, 2004).
  - Importancia del poder que tienen las partes en la resolución del conflicto, así como la incertidumbre, la sustituibilidad y la posibilidad de las mismas.
  - Estudia los mecanismos específicos que se han seguido en las estrategias para resolver los conflictos.

Bajo nuestro punto de vista, estos modelos no son excluyentes, sino que un modelo ideal podría ser la suma de alguno de los puntos de cada uno de ellos con algunos apuntes.

La "mediación intergeneracional", es un subtipo de mediación familiar, en la que se apuesta por procesos de comunicación positiva entre generaciones.

La convivencia positiva y enriquecedora entre generaciones es uno de los retos todavía pendientes de conseguir en nuestras sociedades. Esta situación tiene una especial relevancia en los países desarrollados cuyo envejecimiento de la población se incrementa progresivamente, de tal forma que en el año 2050 la cifra de personas mayores de 65 años superará en número a la de niños y jóvenes juntos.

La mayoría de las personas mayores, disfrutan de una buena salud y lejos de ser una carga, pueden y deben considerarse activos de gran valor para la sociedad e integrarse en los procesos de participación y búsqueda de soluciones, aportando conocimientos, experiencias y perspectivas de las que no disponen otras generaciones.

Esta reflexión, que en principio parece tan lógica y aceptada por todos, se ve afectada en la práctica, y a todos los niveles, por una serie de barreras que dificultan la comunicación y el desarrollo de espacios efectivos de encuentro y convivencia. Son muchos los obstáculos que impiden una comunicación positiva; los prejuicios y estereotipos hacia las personas mayores o las diferencias de valores, intereses y modos de vida entre generaciones, son algunas de las razones por las que se hace imprescindible actuar desde diferentes ámbitos y con todas las herramientas posibles.

Las posibilidades de mediación social que ofrecen los diferentes ámbitos de convivencia (municipios, escuelas, trabajo, familia...) se convierten en una oportunidad para concienciar a la sociedad, romper barreras y poner en practicar procesos de comunicación positiva entre generaciones.

Los centros de atención socioeducativa son espacios que prestan servicios para el desarrollo integral y armónico de las niñas y niños menores de tres años de edad y que han sido diseñados, asimismo, para favorecer la conciliación entre la vida familiar y laboral de las madres y padres trabajadores.

En los centros de atención socioeducativos las niñas y niños, tendrán derecho a:

- Recibir un aprendizaje adaptado a su nivel de desarrollo y necesidades personales.
- Ser tratados y cuidados con respeto, dignidad y afecto en todo momento.
- Gozar de espacios interiores y exteriores seguros, limpios, soleados y ventilados.
- Sentirse autónomos, seguros y queridos de forma ajustada y equilibrada.
- No recibir ningún tipo de discriminación por razón de sexo, etnia, religión o cualquier otra circunstancia personal o social.

La "Unidad de Día" de menores es un recurso de tratamiento intermedio, especifico y complementario de la intervención profesional de los Servicios Sociales Comunitarios, destinado a compensar deficiencias socioeducativas y psicosociales de los hijos e hijas de familias con dificultades para atenderles en sus necesidades, con el fin de garantizarles una atención integral y la permanecía en su medio socio familiar.

Desde las "Unidades de Días" se presta una atención psico-socio-educativa a un grupo de 20 menores durante todo el año de lunes a viernes de 14:00 a 20:00 horas en periodo lectivo y de 8:00 a 15:00 horas en periodo vacacional.

Se caracteriza por una intervención integral con los/las menores, incidiendo en su vida cotidiana a través de diferentes niveles de intervención:

- Intervención individualizada, basada en compensar las necesidades y carencias detectadas en los/las mismos/as, así como potenciar sus capacidades personales.
- Intervención grupal, al objeto de potenciar hábitos de convivencia, habilidades y valores que refuercen su socialización secundaria del/la menor.
- Intervención comunitaria, al objeto de favorecer la participación e integración en su contexto social.

De otro lado, se potencia la participación y la implicación familiar, en la superación de sus dificultades, fortaleciéndolas en el cuidado y atención de sus hijos/as.

Los Centros de Día o Unidades de Estancias Diurnas para personas mayores son aquellos centros de carácter social que ofrecen una atención integral durante el período diurno a personas mayores en situación de dependencia, con el objetivo de mejorar o mantener el mejor nivel posible de autonomía personal y calidad de vida, tanto de la persona en situación de dependencia como de su entorno socio-familiar, posibilitando la permanencia de aquella en su entorno habitual.

Comprende fundamentalmente actuaciones de:

- Colaboración en el mantenimiento o mejora del nivel de salud de los usuarios.

- Apoyo social y asistencial a las familias que colaboran a mantener en su medio a las personas mayores con dependencia.
- Asesoramiento a las familias en la adquisición de las habilidades necesarias para la realización de las tareas de cuidado.

3. El proyecto.

Nuestro proyecto se concibe con carácter integral siendo objetivo general y común entre los distintos recursos descritos con anterioridad: centro de atención socioeducativo, centro de día de menores y centro de día de mayores, la interconexión, interrelación e interacción en el funcionamiento diario y cotidiano las actividades continuas y diarias entre los tres colectivos.

Los tres recursos estarán ubicados en un mismo edificio para facilitar convivencia adecuada de mayores y menores, así como también de adolescentes estudiantes de la UPO y profesores docentes e investigadores, así como de administración y servicios.

De la misma manera el edificio albergará distintos tipos de alojamientos para profesores visitantes, investigadores, estudiantes de post grado, etc, con los que estableceremos también sinergias de intervención para que supongan un elemento esencial del proyecto común intergeneracional. Es por ello que tenemos que tener en cuenta también los conceptos de:

- Coliving: es una alternativa de acceso a la vivienda para jóvenes, surgida en San Francisco, importada luego a Europa y que cobra cada vez más fuerza en los principales núcleos urbanos de España. Tras el boom del coworking, llegó a las grandes ciudades con dificultades de acceso a la vivienda.
- Cohousing: término de origen inglés que en español significa literalmente covivienda, es un modelo de convivencia inteligente y bien organizado en el que sus integrantes comparten espacios comunes, pero tienen al mismo tiempo viviendas totalmente independientes en las que es posible tener una privacidad total.

3.1. Dos puntos de vista: desde la gestión y desde la visión. Funcionamiento y objetivos.

Desde la gestión y a tenor de lo establecido en la Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de Contratos del Sector Público, por lo que se transportan al ordenamiento jurídico español de las Directivas del Parlamento Europeo y del Consejo 2014/23/UE y 2014/24/UE, de 26 de febrero de 2014. Se reservará el contrato público para la gestión integral del edificio con sus diferentes programas de atención.

En esta ocasión se reservará a empresas de inserción de tal manera que se preserva la calidad del servicio, por un lado, en tanto que no primará la puja económica sino la solvencia técnica, y por otro lado la dimensión social y laboral, en tanto que estas empresas tienen que emplear al menos en un 50 % de su plantilla neta total a personas en riesgo de exclusión social por sus circunstancias personales, sociales y/o económicas.

Se priorizarán en la contratación de estudiantes con escasez de rentas por lo que dignificarán sus condiciones de vida, dotarán de solvencia su currículum laboral con vistas a la terminación de la carrera profesional, y provocará a su vez un retorno social en tanto que el estudiante que trabaje el Estado no tendrá que afrontar su beca.

Desde la visión, en tanto que pretende dar respuesta a diferentes necesidades y demandas sociales, con una visión múltiple en un proyecto integral con diferentes sectores poblacionales.

La dimensión sociolaboral del proyecto, en el sentido que:

- Toma conciencia de la situación sociolaboral existente en nuestra ciudad y provincia.
- Toma de conciencia de cómo la exclusión social afecta a la hora de conseguir un trabajo.
- Toma de conciencia de cómo no conseguir un trabajo influye en el riesgo de exclusión social.
- Planteamiento de una estructura que tenga en cuenta la dimensión sociolaboral mediante: la inclusión social mediante la creación de puestos de trabajo, las oportunidades que nacen para personas recién egresadas que cuentan con una menor probabilidad de empleabilidad, la posibilidad de realización de prácticas curriculares y extracurriculares, la posibilidad de realizar estudios de investigación, así como plantear proyectos de intervención para TFG, TFM y Tesis Doctorales.

3.2. Entorno-centro intergeneracional: una relación de retroalimentación.

El proyecto de nuestro centro intergeneracional presenta tres programas diferenciados entre sí pero co relacionados.

Centro de Atención Socioeducativo, escuela infantil: dentro del ámbito universitario pero abierto no sólo a la comunidad universitaria, sino también a todos aquellos/as padres y madres que residen cerca de la universidad y/o que utilizan la parada de metro Pablo de Olavide y que dejan sus coches en la universidad.

- Centro de día de mayores: al uso para personal de la UPO con mayores dependientes a su cargo, así como recurso de apoyo a la Ley de Dependencia que se gestiona desde los Servicios Sociales Comunitarios.
- Unidad de día de menores: recurso de alta observación de apoyo al Equipo de Familia y Menores de los Servicios Sociales Comunitarios, concretamente para cubrir la limitación que en su origen posee este recurso en cuanto a los/as menores en riesgo social y que además ellos/as o sus padres presentan una discapacidad.
- Con nuestro proyecto pretendemos conseguir: una escuela infantil inclusiva, desarrollo de la figura de los abuelos cuidadores, desarrollo y mejora de la inteligencia emocional de diferentes colectivos y sectores poblacionales, desarrollo y mejora de habilidades sociales.

De la misma manera seremos un recurso de apoyo para la propia administración pública, en tanto que propiciaremos un aumento de la empleabilidad en el ámbito universitario, suponemos un apoyo a recursos propios que están sobrecargados.

Por tanto, no son suficientes para la población, de la misma manera que propiciamos un retorno social importante, en tanto que emplearemos a personas que dejarán de percibir ayudas, dignificarán sus condiciones de vida, se estimulará su consumo y pagarán sus impuestos.

Nuestro proyecto marco lo conseguiremos: con el respaldo de los recursos de los que se dispone tanto en la empresa como en el campus universitario, compartiendo espacios comunes, mediante diferentes actividades específica que se irán diseñando y desarrollando, con profesionales cualificados/as para cada actividad, con el desarrollo de una buena ética profesional en pro de todos los colectivos involucrados.

El concepto de campus único que tiene esta Universidad trae numerosas ventajas a este proyecto, por encontrarse diversos recursos dentro del propio campus: profesionales de diversos ámbitos que pueden ser requeridos en el centro, así como la posibilidad de realizar prácticas curriculares, instalaciones deportivas, servicio de comida y catering, zonas verdes, huerto urbano, etc.

Concluimos en:

- Estamos ante un proyecto inclusivo e innovador, que tiene dos dimensiones. Por un lado, técnica y por otra política.
- Que además de desempeñar un papel social para varios colectivos poblacionales.
- Supone un apoyo para la Administración Pública.
- Que se basa en el retorno social, la gobernanza, la calidez y la colaboración público-privada.
- En suma, se toma una nueva visión en cuanto a la administración en la que la Universidad se abre y se acerca a otros colectivos.
- Se optimizan recursos ya existentes, mediante la creación de uno nuevo.

Referencias bibliográficas.

Ander-egg, Ezequiel. (1986). Diccionario de Trabajo Social. Bogotá, Colombia: Ed. Colombia Ltda. 20. ISBN: 978-987-591-166-6 1.

Barrera Algarín, E., Malagón Bernal, J.L. & Sarasola, J.L. (2007). *Mediación Intergeneracional*. Mediación e intervención social. *7*, 1-2. (75-83). ISSN: 1578-0236.

Camacho Melendez, I.M. (2010). Análisis socio-histórico-jurídico de los modelos informales de resolución de conflictos con especial referencia a la mediación familiar. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=186733 .

Cazalla Barrera, M.T. (2020). La intervención del menor en el proceso de la mediación. Universidad de Jaén. Recuperado de: https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/12390 .

Díaz de Espada, S.N. & Santa María Vizoso, E. (2003). *Tomando contacto con la mediación familiar en Andalucía y su demostrada utilidad en conflictos intergeneracionales*. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social. *30*, 49-74. ISSN: 1133-6552.

Diez, F. y Tapia, G. (2010). "Herramientas para trabajar en mediación". Argentina, Paidós Mediación. 27.

De Diego, R. y Guillén, C. (2010). *Mediación. Proceso. Tácticas y técnicas.*Madrid. Pirámide. ISBN: 978-84-368-2195-6 84-368-2195-5.

-Fernández, S. (2009). La mediación social: itinerario histórico de la resolución de conflictos sociales. La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de las Ideas. 2.

Franco Muñoz, C.& Reina Chamorro, A. (2015). *Método MENTORIS: un modelo de mediación Intergeneracional I.* Canal UNED (18/04/2015). Recuperado de: https://canal.uned.es/video/5a6f619ab1111f95178b456a .

INE (Instituto Nacional de Estadística). Proporción de personas mayores en España: https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=1488 .

Instituto Universitario de la Familia. *Mediación familiar intergeneracional: resolución de conflictos entre padres e hijos* adolescentes. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

Martínez, Mª; Quintana, J; Renieblas, A. y Riopérez, N. (2005). *Aprendo a solucionar conflictos. Estrategias, técnicas y programas*. Madrid. Sanz y Torres.

-Moore, C. (1995). *El Proceso de mediación. Métodos prácticos para la Resolución de Conflictos.* Barcelona. Ediciones Granica. ISBN: 978-9506414788.

Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 Principios de la Cultura de la Mediación*. Barcelona: Graó. (86). ISBN: 978-8478274307.
Souto Galván, E. (2010). *La mediación. Un instrumento de conciliación***.** Dykinson, Madrid. ISBN: 978-84-9772-453-1.

Prevenir el bullying desde la formación en valores. Una propuesta audiovisual.

Jorge de Juan Fernández. Universidad de León (España).

1. Introducción.

El *bullying* es uno de los problemas más serios a los que la escuela tiene que hacer frente hoy. Para ello no solo hay que buscar la manera de actuar ante el problema, sino que también es necesario y urgente promover la implantación de programas de prevención, desde edades tempranas, para evitar que ocurra.

Este trabajo tiene por objeto principal presentar un programa de intervención encaminado a prevenir el acoso escolar mediante la formación en valores, pues el primer paso para erradicar esta lacra es ofrecer una sólida educar moral y ética. Para ello tomaremos como herramienta el cine, por su capacidad de formar e informar de forma distendida y lúdica.

2. Fundamentación teórica.

2.1. Importancia de educar en valores.

El Diccionario de la RAE define el término "valor" en su tercera acepción como "Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase" (Real Academia Española, 2020). En el contexto en el que estamos desarrollando nuestro trabajo sería la definición más adecuada.

El ser humano establece una relación con las cosas naturales o creadas por él a las que otorga un valor. Se reconoce así que los valores son cualidades peculiares que tienen ciertas cosas llamadas "bienes". Sin embargo, no debemos olvidar que los actos de las personas encierran también en sí un valor. Según esto, Martín (citado en Hinojo 2020) define los valores como:

> *Aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo. El valor es todo bien encerrado en las cosas, descubierto con mi inteligencia, deseado y querido por mi voluntad. Los valores dignifican y acompañan la existencia de cualquier ser humano (p. 274).*

Encontramos una gran diversidad de valores que podríamos clasificar en dos: los de carácter espiritual y los de carácter humano. Dentro de estos últimos diferenciamos tres categorías en función de su procedencia: personal, familiar y social. Los valores tienen un componente subjetivo, que reside en el grado de importancia que una persona les otorga en su propia vida, y también un componente objetivo, puesto que en sí mismos encierran de forma innata un sentido.

El valor está directamente unido con la propia persona a través de sus actos, sus comportamientos o incluso sus ideas. La personalidad que vamos adquiriendo a lo largo de la experiencia de nuestra vida, del proceso de socialización y del aprendizaje que obtenemos,

son cauces por medio de los cuales asumimos términos como el sentido de la responsabilidad, la cooperación, la ayuda entre unos y otros, etc. Una vez que interiorizamos estos valores, se convertirán en un mapa que guía las directrices de una conducta coherente. De ahí la importancia de educar en valores.

Para que los alumnos identifiquen los valores, hay que incidir en ellos desde las primeras etapas educativas; de esta forma, también aprenden otro tipo de conceptos como pueden ser el aceptar o rechazar a las personas, la honradez para decir la verdad cuando cometemos errores, cumplir nuestras labores, apoyar causas ajenas, etc. Todos estos ejemplos no dejan de ser situaciones sociales, las cuales provienen de actos sumamente relacionados con el valor.

La educación en valores asienta su quehacer no solamente en el presente, sino también en el futuro. Los valores no pueden ser establecidos como normas, sino que son requerimientos del alumno, y por lo tanto, cuando pasen los años, del adulto que los aportará al sistema.

Según Valseca, educar en valores significa "encontrar espacios para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, que le van a permitir enfrentarse de forma crítica a la realidad" (2009, p. 2). Esto conlleva que el alumno los asuma de forma natural por medio de costumbres y comportamientos, lo que significará que las relaciones que mantenga con los demás quedarán regidas por ellos.

Echando un vistazo a la situación actual, Souza (2008) comenta la idea de que en el mundo hoy hay nuevos problemas cuando todavía no se han resuelto muchos de los antiguos. Resulta innegable que estamos viviendo en una sociedad en la cual hay un visible número de problemáticas sociales y morales (racismo, violencia, maltrato, etc.). Prácticamente a diario escuchamos noticias de este tipo, por eso, en la escuela se debe formar a personas para que sean capaces de convivir en sociedad, desde el respeto y el ejercicio de la libertad. En este sentido Espada (2001, p.6) afirma que "actualmente los valores de respeto, solidaridad, libertad, paz, justicia, compromiso... están necesitados de un refuerzo permanente acorde a las necesidades actuales".

La humanización es un camino donde las personas contestan a su capacidad filántropa, consiguiendo de esta manera algo bueno para la sociedad, y en general para el mundo que le rodea. Por ello, la educación tiene que aceptar ese rol de enseñar a la persona de forma global. Así Garza y Patiño (2000, p. 30) conciben la educación en valores como "un replanteamiento cuya finalidad esencial es humanizar la educación".

En conclusión, es urgente educar en valores ya que respalda la necesidad innata de involucrarnos con algunos fundamentos éticos, siendo de esta forma posible evaluar nuestras acciones y las del resto. Sin embargo, esta educación no ha de ceñirse solamente al ámbito académico, es más, tan solo sería un deber subsidiario de la escuela. Enseñar valores es un deber de la sociedad en general.

2.2. Combatir el *bullying*. Una tarea de la educación.

El fenómeno conocido como "*bullying*" o "acoso escolar", según Piñuel y Oñate (2007), es un continuo y deliberado maltrato verbal-modal que recibe un niño, niña o adolescente por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterle, amenazarle u obtener algo mediante chantaje, y que atenta contra la dignidad del niño y sus derechos fundamentales. La manera de ejercerlo no es única, pues existe una diversa gama de formas en las que se lleva a cabo. Valle Herrera (2012) describe como tipos de *bullying* a la exclusión social, psicológica, física y *ciberbullying*.

La continuidad de este acoso puede tener consecuencias muy serias para quien lo sufre, como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que entorpecen su integración en el ámbito escolar y el desarrollo normalizado de los aprendizajes (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Osvaldsson, 2011). En los casos más extremos el acoso escolar ha concluido de forma traumática para sus víctimas en forma de suicidio. Es una realidad que no se debe esconder, pues eso significaría mirar para otro lado.

Estas situaciones pocas veces son denunciadas verbalmente por la víctima, puesto que siente vergüenza a manifestar los hechos, aceptando en silencio humillaciones, tratos vejatorios e incluso afectaciones físicas. En otros casos, como apunta Petrosino et al. (2010), la causa de la introversión reside en que los niños que sufren acoso escolar pueden llegar a pensar que lo que les pasa es debido a algún motivo concreto.

Por otro lado, es importante señalar que las situaciones de *bullying* se dan en un contexto grupal, donde cada uno juega un rol diferente. Así, Cerezo (2001, 2009) describe tres tipos de protagonistas y sus respectivas características. El primero de ellos sería el agresor, quien suele buscar el apoyo del grupo. En cuanto a su figura encontramos dos modelos: el dominante, con inclinación a la personalidad antisocial y agresiva, y el ansioso, con baja autoestima y niveles altos de ansiedad, vinculado también a la agresividad. Otro protagonista sería la víctima, quien, a diferencia de su agresor, estaría aislada. También hallamos diferentes tipos: la "víctima clásica", ansiosa, débil, insegura, con una competencia social insuficiente; la "víctima provocativa", con falta de control emocional y la "víctima inespecífica", que suele ser la más común y es aquella que se contempla como diferente al grupo. El último protagonista de estas situaciones sería el grupo de espectadores, quienes, en la mayoría de los casos, se suman a la agresión u observan sin intervenir.

El *bullying* no es un problema de dos y por ello, a la hora de abordarlo, hay que atender a todos los implicados, entablando lazos con la víctima, agresor, espectadores, familias y centro educativo. Se trata de una lacra social, y por ello coincidimos con Avilés (2005) cuando manifiesta que es un indicador de la falta de salud de la sociedad en la que está inserta la escuela y que esta no hace, ni más ni menos, que reflejar los valores que imperan en aquella.

En las últimas décadas se han dado pasos importantes desde las administraciones educativas, desarrollando marcos normativos en relación al acoso escolar y la mejora de la convivencia (Valderrama y Rubio, 2018). Sin embargo, las actuaciones descritas en los textos normativos están más enfocadas a la corrección y a la toma de medidas disciplinares que a prevenir el acoso escolar.

Educar en el respeto es una tarea fundamental de toda educación. Esta debe llevarse a cabo en un primer momento en el seno familiar, sin embargo, ello no resta exigencia alguna a la hora de ser asumida desde la educación formal. Una buena formación reducirá el riesgo de que un estudiante se vea inmerso en un caso de *bullying*, bien sea como víctima, como acosador o como espectador.

La educación prepara al niño para vivir en sociedad. Así lo pone de manifiesto el Informe Delors (1996) cuando, al hablar de la función de la enseñanza en el desarrollo integral de la persona, señala cuatro claves: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Dado que este "aprender a vivir juntos" se asienta en valores, solo por medio de una educación que los tenga en la base de todas sus estrategias de enseñanza, los más pequeños

desarrollarán en sus mentes normas, conceptos y comportamientos enfocados a la convivencia cívica dentro de su grupo.

2.3. El cine como instrumento educativo.

Los tiempos han cambiado -es algo innegable- y a su paso debe de hacerlo la educación. Cada vez va siendo más raro encontrar un aula sin su proyector, lo cual es bueno, ya que los niños de hoy en día están creciendo al paso de la nueva era de la información y de la tecnología. Por eso deben aprender con y de ella. Una vez que el docente está en contacto con este tipo de recursos, debe utilizarlos como herramienta para la educación. Así, Morduchowicz (2002) razona que los medios audiovisuales generalmente, y el cine en particular, tiene en la era contemporánea mucho poder de comunicación y de influencia que excede aquello que podamos imaginar. Debido a la fuerza y versatilidad de las TIC su uso va a suponer una mejora y un fomento de algunas competencias ocultas o quizá no tan desarrolladas, que Herrero (2014, p. 174) especifica en: "búsqueda, manejo y elaboración de información, responsabilidad y pensamiento crítico, habilidades comunicativas tanto escritas como gráficas, multimedia e incluso orales, capacidad de análisis y síntesis, planificación del tiempo, y muchas otras".

Los docentes deben utilizar estos instrumentos para impartir su asignatura de la manera más lúdica posible y lograr fácilmente la adquisición de estas competencias por parte del alumnado. De entre las diversas TIC que se podrían citar, quizá la más completa y al mismo tiempo compleja sería el cine por la cantidad de distintos elementos que combinan: "audiovisuales, digitales, multimedia, plásticos, dinámicos, verbales, gestuales, etc." (Beardsle y Hospers, 1997 citado por Pereira, 2010). El cine tiene un valor en sí mismo ya que es transmisor de dramas humanos y de situaciones muy diferentes. Desde los orígenes de este arte, el cine ha afectado a las personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes, sus ideas y, sus valores (Martínez-Salanova, 2003).

En los últimos tiempos, se ha notado un incremento de la incisión del cine en el ámbito educativo. Paulatinamente el profesorado va incluyendo este tipo de técnicas en el aula. Aun así, debemos potenciar más su uso en las clases, puesto que según Marín y González "el cine debe ser entendido como medio de comunicación, recurso didáctico y pedagógico fuertemente motivador, una fuente en el desarrollo de la creatividad y para la formación de valores sociales, tanto en niños como en jóvenes" (Marín y González, 2006, p.3).

Una de las ventajas que reside en el hecho de poner la filme en clase es que los alumnos no conciben la educación al modo tradicional. Méndez (2001) mantiene que puede ser valorado como un educador informal, dado que tiene características suficientes para moldear, al mismo tiempo que para informar al alumno de un modo lúdico. Esto radica en que el discente no posee la consciencia de estar siendo educado. Por este motivo, cuando en la actualidad hablamos de "ecologías de aprendizaje", entendiendo con esta expresión a las entidades dinámicas caracterizadas por un conjunto de contextos –formales, no formales y/o informales– que brindan oportunidades para el aprendizaje, cada uno de los cuales contiene ciertas actividades, recursos, relaciones e interacciones inherentes a ellos (Barron 2006), debemos insertar obligatoriamente dentro de ellas al cine.

Lógicamente, no solo se puede tratar de insertar y reproducir un video en el proyector, sino que el docente debe mediar con este uso del material cinematográfico. Los profesores tienen que mostrar al alumnado a descubrir los aspectos más relevantes de un filme y las implicaciones que tienen en la educación. Para ello, el profesorado no debe estar únicamente dotado de competencias tecnológicas que le permitan hacer un uso adecuado de estas tecnologías, sino que también debe estar íntimamente concienciado de las repercusiones educativas que tiene para sus alumnos. El uso de esta herramienta puede llegar a tener incluso

un mayor provecho que una explicación oral por parte del maestro. El cine está lleno de significado, que a su vez hace que la imagen que transmite esté llena de conceptos. Por esta razón transmitir ideas a través de este recurso es más fácil. Los docentes deben tener en mente que en pleno siglo XXI el cine debe de ser utilizado como un elemento educativo más, como lo es un libro, un cuaderno o un ordenador. Incluso hay quienes desean dar un paso más (Díaz y Gértrudix, 2021) y dejar de utilizar el cine como un recurso didáctico para ser empleado como una metodología capaz de vehicular un aprendizaje, de forma que pueda considerarse una metodología educativa en sí misma: el aprendizaje basado en el cine (ABC).

3. Objetivos.

Los objetivos generales de este trabajo serán reflexionar acerca del valor que el cine tiene como instrumento pedagógico para educar en valores y prevenir actuaciones como el *bullying*. Al mismo tiempo se diseñará una propuesta didáctica, coherente y actual, que permita favorecer, por medio del cine, la adquisición en el aula de valores personales y cívicos encaminados directamente a que el estudiante se inserte en la sociedad aprendiendo a vivir en comunidad y respetar al otro.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Construir de manera pedagógica un método de estudio utilizando para ello documentos audiovisuales.
- Incrementar la capacidad de reflexión, síntesis y análisis de lo que el alumnado puede llegar a ver, intercalándolo así con los conocimientos propios de cada uno.
- Analizar el cine como recurso didáctico en la escuela.
- Delimitar las potencialidades del cine a la hora de abordar el acoso escolar, así como otras problemáticas de la sociedad.
- Conseguir identificar en el material cinematográfico los valores a educar y actuaciones que han de ser rechazadas.

4. Propuesta didáctica.

Después de haber reflexionado sobre la importancia de educar en valores para prevenir el *bullying* y haber considerado el cine como instrumento adecuado para lograr este objetivo, ofrecemos a continuación una propuesta didáctica. Educar en valores es un tema transversal en la escuela, cuyo fin es acercar el aula a las dificultades de la sociedad. En este caso concreto al acoso escolar, para que el alumnado sepa hacer frente a este con una conciencia ética. Para conseguir este objetivo el cine se presenta como un recurso excelente, capaz de motivar y captar el interés de los estudiantes, produciéndose un aprendizaje activo y significativo.

La propuesta de intervención que presentamos llevará por título "Vivir es convivir". Con este eslogan se pretende que el estudiante sea consciente de que en la vida nos vamos a encontrar con muchas personas diversas, las cuales son merecedoras de un semejante respeto, aunque no coincidamos en ideas o gustos.

Los destinatarios de esta propuesta serán los alumnos de 6º de E.P. dado que es la edad a la que mejor se adecúa la reflexión de las películas que vamos a trabajar. Además el alumnado de este curso se encuentra en el curso superior de los CEIP, lo que les sitúa involuntariamente en una situación de mayor control respecto al resto del alumnado, a causa de su mayor experiencia y su desarrollo físico. Si esta ventaja no se asume en condición de igualdad y como responsabilidad de referentes respecto a los otros, puede degenerar fácilmente en situaciones de dominio y de acoso escolar. Asimismo, esta situación está próxima a invertirse, ya que los

alumnos de 6º están cerca de finalizar la última etapa de E.P. En muchos casos esto implica que el alumnado cambie de centro, comenzando a convivir con otros estudiantes de mayor edad.

Es importante que en este momento de sus vidas tengan una base sólida en valores, ya que podrían verse sometidos ellos mismos a situaciones de *bullying* o a asumir comportamientos poco éticos para no ser rechazados por parte de grupos de alumnos dominantes.

4.1. Objetivos del proyecto.

- Conocer valores esenciales para la convivencia y aprender a obrar conforme a ellos, de tal forma que permita al alumnado desenvolverse con una mayor autonomía en los diferentes grupos sociales con los que se encuentren.
- Desarrollar hábitos y conductas respetuosas e inclusivas con el diferente, por medio de la interacción del alumnado con su alrededor.
- Potenciar una actitud crítica en el alumnado sobre el acoso escolar.
- Promover la empatía y favorecer la comunicación por medio del diálogo respetuoso y el debate.
- Dotar al alumnado de capacidad crítica/ética en su aprendizaje a través del medio cinematográfico.

4.2. Contenidos.

A través de esta propuesta se intentarán llevar a cabo los contenidos que a continuación se enuncian:

- La identidad y la dignidad de la persona.
- La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.
- Las habilidades de comunicación.
- Las relaciones sociales.
- La convivencia y los valores sociales.

4.3. Metodología.

En el desarrollo de esta propuesta se intentará potenciar la enseñanza por descubrimiento. Así se otorgará al alumnado un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje, desarrollando un trabajo cooperativo y creativo, con autonomía respecto al docente. Al mismo tiempo se fomentará que el alumnado elabore un pensamiento por sí mismo, que reflexione acerca de la realidad circundante que se muestra en las películas.

Nuestra propuesta se estructura de la siguiente forma:

- FASE I: se trata de la preparación, donde se introducirá a los alumnos en los fundamentos básicos del séptimo arte: conceptos relacionados con él, distintos géneros o incluso el lenguaje audiovisual. No se ha de olvidar que el objetivo de esta fase es proporcionar al alumnado las herramientas básicas para trabajar de una forma elemental. En esta fase también se establecerá un acuerdo donde se concretarán una serie de normas que los estudiantes se comprometen a cumplir: respeto de las opiniones de sus compañeros, escucha activa, consideración en el turno de palabra, etc.
- FASE II: en este momento se proyectará el visionado de las películas. Antes del mismo los alumnos recibirán una breve explicación de los *films* que verán, aunque no se les concederá el derecho de saber el valor que van a trabajar ese día, ya que con la ficha de preguntas, que se adjunta a continuación, se fomenta el descubrimiento de manera autónoma. El tutor hará de guía, por lo que reconducirá a los alumnos que no consigan detectar el valor trabajado en esa

sesión o indicará los aspectos de la película que no hayan tenido en cuenta. Así también se expondrá en común las opiniones de cada uno y dará lugar al debate suscitado por las propias preguntas del fichero. Para ello, la clase se dividiría en grupos no muy numerosos, que fomenten el trabajo cooperativo. Las preguntas que se van a dirigir para lograr una buena comprensión del filme estarán divididas en cuatro secciones correspondientes a: argumento de la película, mensaje, contexto y personajes.

La ficha que los alumnos, en los diversos grupos establecidos, trabajarán para lograr los objetivos propuestos será la siguiente:

TEMA Y ARGUMENTO	¿Cuál es el argumento de la película? ¿Qué cosas suceden? ¿Por qué crees que suceden, cuáles son las causas de los conflictos que tienen lugar?
MENSAJE	¿Cuál es el mensaje de la película? ¿Qué nos quiere transmitir? ¿Qué valores o contravalores aparecen en la película?
CONTEXTO	¿Dónde suceden los hechos? ¿Cuándo tienen lugar? Breve búsqueda de información sobre cuando ocurrieron los hechos.
PERSONAJES	¿Quiénes son los personajes protagonistas? Define brevemente cómo son y qué posturas defienden
INTERPRETACIÓN	Análisis personal de la película.

Tabla 1. Fuente: Elaboración personal basándonos en el esquema propuesto por Almagro (2007).

- FASE lll: después del trabajo realizado, los alumnos tendrán su propia experiencia como actores de cine, lo que les permitirá contemplar una circunstancia de su ambiente donde los valores juegan un papel crucial. A cada grupo se le encomendará trabajar un valor fuera del aula. Para ello, tendrán que rodar un corto de 10 minutos que potenciará la reflexión de un valor concreto en una situación común a los integrantes de todo el grupo.
- Las películas que se van a proyectar abordarán valores como el respeto al diferente y su inclusión, la solidaridad, la empatía, la responsabilidad o el perdón.

A continuación, se referencian acompañadas de una breve sinopsis:

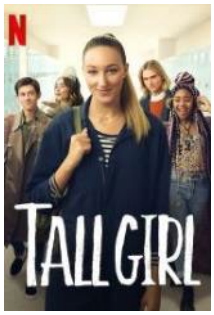


Uno para todos
Año: 2020
Duración: 94 min.
País: España
Dirección: David Ilundain

La historia está basada en una historia real que el director de la película conoció por la prensa. La película narra la vivencia de un profesor interino que consigue una plaza para enseñar en el colegio de un pueblo que desconocía. Ya en la escuela deberá ejercer también como tutor

de 6º de EP. Cuando comienza sus clases, tendrá que hacer frente a una nueva situación: debe reintegrar en el grupo del aula a un alumno que ha estado enfermo y ausente, sin embargo, el resto de sus compañeros no quiere que vuelva a incorporarse.

La película promueve una reflexión, la cual enseña que huir de los problemas no los soluciona. Asimismo, se aborda la temática del *bullying* y se subraya la sensación de extrañeza que sentimos al estar en un entorno del que no somos originarios.



A mi altura
Año: 2019
Duración: 102 min
País: EE.UU.
Dirección: Nzingha Stewart

Jodi es la chica más alta del instituto: mide un metro ochenta. Por este motivo, durante mucho tiempo, ha tenido que aguantar burlas. Esto ha provocado que se sienta acomplejada y no esté a gusto con su propio cuerpo. Un día llega a la escuela un atractivo estudiante de intercambio extranjero, del que se enamorará. Ello le hace descubrir que vale mucho más que su físico. Así terminará por encontrar la seguridad en sí misma para caminar con la cabeza bien alta, superando los complejos acerca de su altura, y centrándose en valores como la amistad, el amor y la autoestima.



Cadena de favores
Año: 2000.
Duración: 122 min.
País: EE.UU.
Dirección: Mimi Leder

Un profesor, con el rostro desfigurado por quemaduras, reta a sus alumnos a que busquen un método capaz de mejorar el mundo, al menos en su ambiente. Trevor, uno de los estudiantes, se toma muy en serio la tarea e idea un sistema en cadena. Su proyecto consiste en ayudar a tres personas en algo que no podrían lograr por sí mismos, a cambio de que cada una de esas tres ayuden a otras tres personas y así sucesivamente. El plan, que un principio parecía fracasar, terminará enraizando en aquel contexto hasta el punto de que Eugene, el profesor, sin saberlo, se convertirá en objeto de esa cadena de favores.

La película nos demuestra la capacidad de trasformación de la sociedad mediante el contagio de la bondad humana, realizado a través de pequeños gestos solidarios que cada persona realiza. El filme promueve la reflexión en torno al altruismo, la preocupación por el bienestar común y la confianza como elemento base para actuar y cambiar el mundo.



Campeones
Año: 2018
Duración: 124 min.
País: España
Director: Javier Fesser

Marco es el segundo entrenador de un equipo de baloncesto profesional. Un día tiene un enfrentamiento con el primer entrenador y es despedido. Para "ahogar sus penas" se emborracha y al coger el coche sufre un accidente que le lleva a una multa grave: deberá escoger entre 18 meses de cárcel o 90 días de servicios comunitarios entrenando un equipo de baloncesto, integrado por deportistas con diversas discapacidades. Escoge la segunda opción. Lo que en un principio es una tortura, se convertirá poco a poco en un aprendizaje, tanto para Marco como para el equipo, que transformará sus vidas. La película señala que no hay personas con discapacidad, sino con capacidades diferentes, lo que nos hace iguales en dignidad y derechos, pero al mismo tiempo particulares en capacidades, gustos, sueños y necesidades. El filme trabaja otros aspectos como los prejuicios, estereotipos o la empatía.



Coco
Año: 2017
Duración: 109 min.
País: EE.UU.
Dirección: Lee Unkrich, Adrián Molina

La película narra la historia de Miguel, un niño que sueña con ser un guitarrista famoso, a pesar de que la música está prohibida en su familia. El destino lo llevará a cruzar al mundo de los muertos, a aprender sobre su historia familiar y a entender por qué su familia se niega a permitirle alcanzar su sueño. El filme enseña valores como el de la familia, la confianza en uno mismo, la honestidad, la importancia de ser fieles a uno mismo y perseguir nuestros sueños, la normalización de la muerte para no convertirla en un tabú y la reconciliación en las relaciones humanas.

4.4. Planificación.

Nuestra intención no es romper de forma drástica con la programación habitual, planificando todo un curso dedicado exclusivamente a la utilización del cine para educar en valores. Tenemos por objetivo ofrecer una propuesta que sea factible, que se pueda poner en práctica sin mayores dificultades como complemento a una programación más o menos clásica.

Esta propuesta será desarrollada a lo largo del tercer trimestre desde dos asignaturas que aborden valores: Religión Católica, Valores sociales y cívicos o Tutoría. Dado que para la mayoría de las sesiones se necesitaría más de una hora de la que se dispone en una sola de estas asignaturas, se establecerá, antes de programar el curso, una coalición entre los profesores de las dos asignaturas implicadas. La pretensión es hacer coincidir seguidas en el horario estas dos asignaturas, de tal forma que permita disponer de más tiempo para el desarrollo de las sesiones.

FASE I	1ª sesión
FASE II	2ª sesión: "Uno para todos" 3ª sesión: "A mi altura" 4ª sesión: "Cadena de favores" 5ª sesión: "Campeones" 6ª sesión: "Coco"
FASE III	7ª sesión

Tabla 2.

5. Evaluación.

La evaluación permite que conozcamos la eficacia de las actividades realizadas, así como el aprendizaje de los alumnos y la validez de la unidad didáctica en su totalidad. Todo ello posibilitará el perfeccionamiento de la acción docente.

Para ello, se ofrece esta rúbrica que permitirá evaluar el aprendizaje del alumnado haciendo que los propios estudiantes también conozcan sus errores mediante la autoevaluación, promoviendo un *feedback* informativo entre profesores y alumnos.

PROYECTO "VIVIR ES CONVIVIR"				
	Excelente	Bien	Regular	Debe mejorar
Actitud durante el visionado de la película	Observa atentamente y escucha con respeto	Observa y escucha, pero interrumpe a veces	Interrumpe a los compañeros	No deja ver y/o escuchar a los demás
Participación equitativa con el resto de los compañeros (debate).	Participa totalmente	Participa bastante	Apenas participa	No participa
Fichero y debate sobre la película.	Las respuestas del fichero demuestran que ha comprendido el significado de la película a la perfección.	Las respuestas del fichero están completas, pero se percibe alguna falta de comprensión.	Algunas de las respuestas son correctas, aunque se aprecia una falta de comprensión en algunas partes de la película.	El alumno no ha comprendido el significado de la película y por lo tanto las respuestas del fichero no son las adecuadas.
Uso adecuado del lenguaje (tanto en las respuestas de la ficha como en el debate)	Utiliza vocabulario amplio y preciso	Amplitud en el vocabulario con uno o dos errores en el lenguaje	Vocabulario pobre o redundante	Vocabulario pobre o redundante
Identificación correcta de los valores dentro de la película	Identifica correctamente los valores.	Percibe la mayoría de las situaciones de valores/antivalores aunque no en todas las ocasiones.	Percibe algunas de las situaciones de valores/antivalores sin relacionarlas con los momentos de la vida real.	No identifica los valores de la película.
Corto realizado por el alumnado	Se refleja con claridad en la trama un valor y se reflexiona sobre él.	Se refleja en la trama un valor, pero no hay una reflexión profunda sobre él.	Se refleja un valor en la trama, pero no se reflexiona sobre él.	No se refleja claramente un valor ni reflexión sobre el mismo.

Tabla 3.

6. Conclusiones.

En muchas ocasiones los centros escolares toman medidas contra el *bullying* cuando este es una realidad ya presente en sus pasillos y se hace urgente actuar. En este momento la herida ya se ha provocado en los diferentes agentes que participan en el acoso. Por ello es necesario y apremiante concienciarnos de esta problemática y tomar medidas destinadas a prevenirlo desde una edad temprana. Así estaremos fomentando una sociedad más madura. Para ello se hace necesario asentar la educación sobre una base sólida constituida por valores. La educación en valores es fundamental para que lograr una comunidad humana donde el respeto, la generosidad, la igualdad, la solidaridad, etc. no sean simplemente ideales éticos. Con el fin de que este proceso de aprendizaje de pautas y principios éticos sea significativo, proponemos en este trabajo el uso del cine, dada su capacidad de formar e informar de manera distendida y lúdica.

El proyecto de intervención que hemos diseñado ofrece cinco obras cinematográficas, adaptadas a la edad de los estudiantes, cuyo visionado busca fomentar la reflexión acerca de una serie de actitudes inmorales que pueden haberse normalizado en la sociedad, y la posterior adquisición de valores, siempre desde una postura crítica que el docente procurará en el aula. Asimismo, se propone la posterior grabación de un vídeo por parte de los estudiantes, ya que el hecho de vivir en primera persona, mediante el juego de roles o la simulación, permitirá adentrarnos en los sentimientos internos de los demás, fomentando la empatía y la responsabilidad afectiva.

En definitiva, el docente ha de atender al uso de las nuevas tecnologías, para mostrar un recurso como es el cine, que ayuda a trasladar al aula diferentes situaciones que pueden darse en nuestro ambiente y ante las que se debemos adoptar una postura de respeto al otro y rechazo de todo aquello que no esté encaminado al reconocimiento de su dignidad.

Referencias bibliográficas.

Avilés, J. M. (2005). *Intervenir contra el bullying en la Comunidad Educativa*. www.concejoeducativo.org (8 diciembre 2005).

Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, *15* (1), 21-34.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, *49*, 193-224. https://doi.org/10.1159/000094368

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención. Madrid*. Pirámide.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *9*(3), 383-394. Recuperado de https://bit.ly/2LhjRGI

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana.

Díaz Herrero, S. y Gértrudix Barrio, M. (2021). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un Aprendizaje Basado en el Cine (ABC). *Contratexto*, *35*, 225-253. doi: https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964

Espada García, A. (2001) *Guía de educación en valores*. Consejería de Educación de Andalucía.

Garza, T. J. y Patiño, G. S. (2000). *Educación en Valores*. Editorial Trillas.

Herrero Martínez, R. M. (2014). El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, *45*, 173-188. doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.12

Hinojo Lucena, F., Trujillo Torres, J., Marín Marín, J. A. y Reche Sola, J. M. (2020). *Contextos y procesos en investigación educativa*. Octaedro.

Marín, V. y Gonzalez, I. (2006). *El cine y la educación en la etapa de Primaria. Aula de Innovación Educativa*. Universidad de Córdoba.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Grupo Comunicar.

Méndez, J. M. (2001). *Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa y radio*. Grupo Comunicar Ediciones.

Morduchowicz, R., Marcon, A., y Minzi, V. (2014). *El cine de animación*. http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/material_cinedeanimacion.pdf

Osvaldsson, K. (2011). Bullying in context: Stories of bullying on an internet discussion borad. *Children & Society*, *25* (4), 317-327.

Pereira Domínguez, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación "por" y "para" el cine. En J. M. Touriñan López (Dir.). *Artes y Educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica* (pp. 238-262). Netbiblo.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. CEAC.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23. ª ed., (versión 23.4 en línea). https://dle.rae.es

Souza Lira, R. (2008). Educar en valores: Un debate hacia la construcción de la escuela ciudadana. *Amazónica Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar y Educación*, *1*(1), 104-123.

Valderrama. M.A. y Rubio, F.J. (2018). Prevención del bullying a través del aprendizaje de la lectoescritura en Educación Primaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, *21*, 22-58. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/21_alea/2.pdf

Valle Herrera, Trixia. (2012). *Ya no quiero ir a la escuela*. Ciudad de México. Porrúa.

Valseca Martín, M. P. (2009). Los valores en la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, *19*, 1-8.

Formación práctica universitaria en y para la sostenibilidad: aplicación de Trichodermas para la producción de plantas.

Rocío Velázquez Otero. Universidad de Extremadura (España).
Manuel Martínez Cano. Universidad de Extremadura (España).
Santiago Ruiz-Moyano Seco de Herrera. Universidad de Extremadura (España).
María José Poblaciones Suárez-Bárcenas. Universidad de Extremadura (España).
Alejandro Hernández León. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

La transformación que produce la acción del ser humano sobre el medio ambiente ha rebasado hace décadas los límites en los que el propio planeta equilibra esos cambios. La influencia de la acción humana en el relieve terrestre, en la composición atmosférica y en el clima son cada vez más evidentes. Este conjunto de afecciones sobre el medio ambiente, a nivel global, influye decisivamente sobre el bienestar de las poblaciones, aumentando la brecha entre los que más tienen y los más vulnerables, generando conflictos armados, crisis financieras y hambrunas.

Las instituciones a todos los niveles no han sido ajenas a la necesidad de la aplicación de medidas políticas específicas para revertir los efectos medioambientales asociados el desarrollo descontrolado. El término "desarrollo sostenible" se definió en la Conferencia sobre el Medio Ambiente de la ONU en Río de Janeiro como el desarrollo que permite satisfacer las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de satisfacer las de las generaciones futuras (MMA, 1998, p. 277). Más recientemente, en 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos. Entre sus objetivos y metas destaca: "*Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.*" (ONU, 2015).

En toda esta corriente de transformación hacia la sostenibilidad, la educación es uno de los ejes fundamentales según la ONU para que los sistemas productivos sean cada vez más sostenibles. Es decisivo avanzar hacia un equilibrio ecológico a través de la educación de las generaciones futuras en competencias en y para la sostenibilidad (Ull, 2014). Las Naciones Unidas designaron al periodo 2005-2014 como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. La universidad, en la que confluyen la actividad docente e investigadora, debe posicionarse en la cabeza de la resolución de los problemas sociales (Llivina-Lavigne & Valdés-Valdés, 2021; Sáenz-Rico et al., 2015). En este sentido, se crea el Grupo de Trabajo para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible en el seno de la CRUE con el objetivo de fomentar las iniciativas relacionadas con la prevención de riesgos, la gestión, participación y sensibilización ambiental en las universidades, así como la cooperación interuniversitaria en estas materias (CRUE, 2005). En este documento se propuso la inclusión en los planes de estudio de competencias transversales para la enseñanza-aprendizaje para la sostenibilidad.

Se observa en la revisión realizada por Muñoz et al. (2017) una evolución y confluencia del concepto de competencia con el de sostenibilidad quedando la definición como "el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que una persona necesita para afrontar con éxito los retos del desarrollo sostenible" (Murga-Menoyo y Novo, 2014). Los resultados del informe de la UNESCO (2014) muestran que la educación para el desarrollo sostenible se alcanza más eficazmente mediante aprendizaje por descubrimiento, participativo y colaborativo, basado en problemas y con pensamiento crítico. Algunas investigaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la sostenibilidad se han llevado a cabo desde la universidad, tales como la realizada en la asignatura de "Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales" del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba donde se desarrollaron metodologías para organizar el conocimiento ecológico y sostenible a escala local, en la ciudad de Córdoba, motivando al alumnado a participar en la planificación de este recurso con la realización de prácticas educativas que priorizan el conocimiento de la ciudad desde los parámetros señalados en la Agenda 2030 y los diversos Objetivos de Desarrollo Sostenibles. Se trabajó el aprendizaje y formación del futuro profesorado en la sostenibilidad de las ciudades y la formación de una ciudadanía crítica y responsable, comprometida con el presente y el futuro de su entorno (López y Medina, 2020). De la Hoz et al. (2020) presentaron el uso de recursos interactivos digitales 3D para contribuir al desarrollo de competencias en sostenibilidad en la asignatura de "Física del Medio Ambiente" del Grado de Física en la Universidad de Granada, donde los resultados mostraron que el uso de modelos 3D desarrollados contribuyen a la actualización de la docencia, favorecen la comprensión de la realidad en el entorno del estudiante y su implicación en la sostenibilidad ambiental. Asimismo, existen iniciativas docentes e investigadoras, en torno a la educación, orientadas hacia la integración de la sostenibilidad en los currículums universitarios (Albareda-Tiana et al; Tejedor et al., 2019). En relación con el plan de acción de la Agenda 2030, éste se ha construido desde una metodología más participativa, por lo cual se está favoreciendo su aceptación e integración en diferentes ámbitos de conocimiento: Salud, Ingeniería y Educación, tal y como se pone de manifiesto en las investigaciones realizadas en la Facultad de Medicina, la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (Zamora-Polo et al, 2019) y en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz (García et al., 2020).

En el ámbito de las ingenierías agrícolas, la formación de alumnos en la mejora de las producciones de los cultivos y el control de plagas y enfermedades mediante técnicas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente como la aplicación de tratamientos biológicos y biocontrol puede contribuir al conocimiento y concienciación de la necesidad de avanzar hacia una agricultura sostenible (Ram et al., 2018), pudiendo derribar potenciales obstáculos para que los futuros ingenieros relacionados con el sector agroalimentario contribuyan activamente a las producciones sostenibles. El concepto de biocontrol o control biológico no es nada nuevo; de hecho, se constata que la primera aplicación con base científica de control biológico se produce en 1959 para el control de plantas exóticas acuáticas (Confrancesco, 1991) pero es en los últimos 20 años cuando la comunidad científica ha puesto énfasis en el desarrollo del conocimiento de este ámbito de la ciencia (Droby et al., 2016). Entre los tratamientos biológicos más exitosos en el ámbito agrícola, los hongos del género *Trichoderma* destacan por la capacidad de mejorar las producciones y por la contribución al control de microorganismos patógenos de múltiples cultivos (revisado por Abdullah et al., 2021). El carácter "natural", libre de residuos y compatible con los equilibrios ecológicos del medio ambiente donde se aplican las Trichodermas las convierten en unas poderosas aliadas para avanzar hacia la sostenibilidad (Abdullah et al., 2021; Kumar, 2013; Sachdev & Singh, 2020).

En base a los antecedentes expuestos, en este trabajo se presenta la experiencia realizada con los alumnos del Máster en Ingeniería Agronómica de la Universidad de Extremadura para promover la adquisición de competencias para la sostenibilidad a través de prácticas en agricultura sostenible aplicando Trichodermas a cultivos hortícolas.

2. Metodología.

2.1. El contexto y los participantes.

Esta experiencia se realizó en el curso académico 2020/21 empleando metodología de enseñanza-aprendizaje práctico a través de un ensayo de aplicación de agentes naturales (Trichodermas), promotores del crecimiento de plantas hortícolas. La asignatura en la que se realizó esta práctica es "Innovación y Tecnología de la Producción Hortícola", asignatura optativa de 2º Curso (1º semestre) del Máster Universitario de Ingeniería Agronómica (especialidad de Tecnología de la Producción Vegetal) en la Escuela de Ingenierías Agrarias (EIA) de la Universidad de Extremadura en Badajoz (España). Esta asignatura cuenta con un total de 6 créditos ECTS divididos en actividades de grupo grande (3,0 ECTS), seminarios (1,5 ECTS) y prácticas de laboratorio o campo (1,5 ECTS). Los alumnos matriculados fueron 14, de los cuales 9 eligieron evaluación continua (6 hombres y 3 mujeres) y el resto evaluación global. En relación con el sistema de evaluación continua, el alumno debe realizar un examen final (60%), considerando además la asistencia y aprovechamiento en clases teóricas, prácticas y otras actividades presenciales (30%), y las tareas del curso (10%). El alumno partícipe de la experiencia podía alcanzar un máximo de 2 puntos, considerándose en la evaluación su participación activa en las sesiones prácticas propuestas.

La experiencia desarrollada, integrada en la modalidad de evaluación continua, está vinculada a tres temas teóricos de los seis impartidos en la asignatura, concretamente a los temas: "Técnicas Avanzadas en la Propagación del Material Vegetal en Horticultura", "Innovación y Nuevas Tecnologías Aplicadas a los Cultivos Hortícolas Extensivos al Aire Libre" e "Innovación y Nuevas Tecnologías Aplicadas a los Cultivos Hortícolas Protegidos". Asimismo, dicha experiencia se asoció a la práctica de "Técnicas de Producción bajo Invernadero", la cual se desarrolló principalmente en el invernadero de la EIA.

2.2. Método de enseñanza-aprendizaje.

La asignatura dispone de un aula integrada en el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura basado en Moodle. En este espacio, los alumnos disponen de información de interés: plan docente, planificación de la asignatura, bibliografía recomendada, presentaciones temáticas en formato .pdf, entre los recursos más relevantes. Además, se utilizan foros y/o envío de mensajes para la comunicación profesor-alumno.

Los alumnos trabajaron de forma individual, planteado posibles dudas a los profesores a lo largo de la experiencia que se desarrolló en un periodo de 6 semanas, con una sesión por semana, de 1,5 a 3 horas, teniendo una duración total de 15 horas (Tabla 1).

Actividad	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Espacio utilizado
Preparación muestras e inoculación	1						Invernadero
Controles en sustrato			1		1		Laboratorio de microbiología
Mediciones en planta	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5		Invernadero
Mediciones destructivas en planta	0,5		0,5		0,5		Invernadero

Análisis de resultados						3	Aula informática
Total horas:	3	1,5	3	1,5	3	3	15

Tabla 1. Dedicación en horas de las diferentes actividades integradas en la experiencia práctica de la enseñanza-aprendizaje para la sostenibilidad.

La secuencia de trabajo se presenta de forma esquematizada, en la figura 1, detallándose la experiencia en los siguientes epígrafes. Con esta planificación se generó un escenario que entendemos adecuado para cimentar el aprendizaje en competencias en y para la sostenibilidad; con la organización, estructura y recursos necesarios (Jiménez-Fontana et al., 2014).



Figura 1. Esquema de las etapas realizadas durante la experiencia práctica.

2.2.1. Explicación teórica.

Se utilizó la metodología de clase magistral en el aula asignada para los alumnos de segundo curso del máster, en una sesión de 55 minutos de duración para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la experiencia práctica en grupo grande. Los alumnos disponían con antelación de la presentación temática disponible en el aula virtual.

En esta sesión se da a conocer la labor de los semilleros dedicados a la producción de plantas hortícolas y su importancia en el sector hortícola en Extremadura. Además de señalar la problemática de enfermedades fúngicas en esta fase y la limitación en el uso de fungicidas de síntesis química para su control. Se trata de justificar los motivos por los cuales, en la actualidad, se están buscando alternativas respetuosas con el medio ambiente, que además de controlar, de forma natural, patógenos de suelo permitan asegurar la viabilidad de las plantas en campo, su rendimiento productivo y la calidad de sus producciones. Al final de la explicación se indican los numerosos estudios que constatan la eficacia de la aplicación de Trichodermas como hongos beneficiosos que promueven el vigor de las plantas cultivadas, además de controlar importantes patógenos de suelo. Por ello, el objetivo principal de la experiencia fue evaluar el efecto de la aplicación de la especie *Trichoderma koningii* sobre el crecimiento y desarrollo de plantas de brócoli en la fase de semillero. Con todos estos elementos se intentó generar un escenario de diálogo para potenciar la adquisición de las competencias profesionales con un enfoque sostenible (García-González et al., 2015).

2.2.2. Descripción de materiales y procedimientos.

- -Preparación del inóculo. Esta preparación fue realizada previamente por los profesores en el laboratorio de microbiología, explicando a los alumnos el procedimiento de obtención del inóculo. Tras la multiplicación de la *T. koningii* en placas de PDA (potato dextrosa agar) incubadas varios días en estufa a 25 ºC, se procedió a la recogida de esporas y su recuento en la cámara de Neubauer, vista en el microscopio, obteniendo 10^8 esporas *Trichoderma* mL^{-1}.
- -Preparación de muestras. El material de partida fue una bandeja de semillero con plantas de brócoli (*Brassica oleracea* var. Parthenon) en estado de primera hoja verdadera. En el invernadero, cada alumno realizó el trasplante de 20 plantas en macetas con sustrato de mezcla de turbas. Los tratamientos realizados fueron: 10 plantas sin *T. koningii* (control) y 10 plantas con *T. konningii* (inoculación). Por consiguiente, se trabajó con 180 plantas, 90 de cada tratamiento, sobre las cuales se hicieron las siguientes determinaciones.

2.2.3. Determinaciones.

- -Monitorización del inóculo. Se efectuaron 2 siembras microbiológicas (Anderson y Calderón, 1999) a los 14 y 28 días de la aplicación de tratamientos. De esta forma se trataba de conocer la implantación y evolución de T. koningii y su efecto sobre la población de otros mohos, levaduras y bacterias presentes en el sustrato. En cada sesión de siembra, cada alumno realizaba la siembra de 2 muestras (1 control y 1 inoculación) en los medios comúnmente utilizados para el control de microorganismos.
- -Monitorización de las plantas. Cada alumno realizaba, semanalmente, las mediciones sobre la parte aérea de 6 plantas (3 control y 3 inoculación). Además de efectuar mediciones destructivas en 2 plantas (1 control y 1 inoculación) al principio, medio y final del periodo de duración de la experiencia. Éstas consistían en lavar el sistema radicular de las plantas y medir tanto la parte vegetativa aérea como las raíces.

2.2.4. Análisis e interpretación de los datos recogidos.

Los alumnos, una vez finalizado el ensayo, prepararon los datos de las mediciones para posteriormente realizar el estudio estadístico, mediante un análisis de la varianza por comparación de medias (ANOVA), con el programa SPSS Statistics v.21, para detectar si existían diferencias significativas de cada uno de los parámetros medidos entre las plantas control y las que presentan la inoculación con Trichodermas. Posteriormente, se interpretaron

las matrices de resultados estadísticos obtenidos y se realizaron distintos tipos de gráficos. Esta metodología de trabajo de datos medidos e interpretación de resultados está en consonancia con el método de aprendizaje por descubrimiento, basado en problemas y pensamiento crítico (UNESCO, 2014).

2.2.5. Análisis del Grado de Satisfacción de los alumnos.

Para evaluar el grado de satisfacción de los alumnos con el trabajo planteado, se realizó una encuesta anónima mediante las "encuestas de Moodle". En esta encuesta se pretende determinar qué aspectos positivos y negativos han percibido durante la realización de las prácticas asociadas a la aplicación de Trichodermas como agentes de control biológico. Se les informó que se trataba de una encuesta anónima, para que contestasen con sinceridad y así ayudarnos a mejorar en el planteamiento de la práctica en años sucesivos.

La encuesta consistió en 5 preguntas, 2 de elección múltiple con cinco opciones, una pregunta donde podían seleccionar las competencias del Máster que ellos considerasen que se han trabajado con el. ejercicio práctico realizado, una de valoración de la "utilidad" de la práctica para su formación académica y profesional y una última pregunta abierta donde pudieran exponer libremente su experiencia y los posibles aspectos a mejorar (Tabla 2).

Encuesta Moodle
1. Valora tu conocimiento previo sobre el uso de *Trichodermas* (biocontrol) como alternativa a los fungicidas químicos.
Total desconocimiento. Algún conocimiento sobre la importancia de los microorganismos del suelo para las plantas. Algún conocimiento sobre el género *Trichoderma*. Conocimientos sobre las técnicas de control biológico en la agricultura. Conocimientos sobre el papel de *Trichoderma* en el control biológico de hongos fitopatógenos.
2. Valora tu conocimiento actual (después del trabajo en la asignatura) sobre el uso de *Trichodermas* (biocontrol) como alternativa a los fungicidas químicos.
Sigo desconociendo el modo de aplicación, su análisis y la función del control biológico mediante *Trichoderma* en agricultura. Conozco como se aplican las *Trichodermas*, pero no entiendo cómo se analizan, su función en los suelos y los beneficios para la planta. Conozco como se aplican las *Trichodermas* y cómo se analizan, pero no entiendo su función en los suelos y los beneficios para la planta. Conozco la aplicación, análisis, función y beneficios para la planta de la aplicación de las *Trichodermas*. Además de lo anterior, entiendo el diseño del experimento, y como se aplica el análisis estadístico para el estudio de los resultados.
3. Señala una o varias de las competencias que consideras que se han trabajado durante la realización de las prácticas relacionadas con la aplicación de las *Trichodermas* (biocontrol).
En esta pregunta se detallaron todas las competencias asociadas a la asignatura "Innovación y Tecnología de la Producción Hortícola" del Máster Universitario de Ingeniería Agronómica, para que los alumnos seleccionasen aquellas que consideraban que se habían trabajado con la realización de la experiencia. Estas competencias se pueden consultar en el enlace: https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/eia/titulaciones/info/competencias?id=0518
4. Valora el grado de interés (siendo: 1 "nada de interés" y 5 "mucho interés") que te ha suscitado investigar sobre la eficacia de la aplicación de *Trichodermas* durante el desarrollo de la práctica.
1 2 3 4 5
5. Indica el aspecto que más te ha gustado de la experiencia práctica sobre la aplicación de *Trichodermas* y que aspecto/os mejorarías o cambiarías para futuras ediciones.
Se trata de una pregunta abierta.

Tabla 2. Cuestionario para determinar la satisfacción de la práctica de sostenibilidad.

Finalmente, los alumnos tras cumplimentar la encuesta se les otorgó una insignia digital para incentivar su realización.

3. Resultados.

En esta experiencia se ha pretendido que los alumnos desarrollen habilidades relacionadas con el manejo hortícola a través de una experiencia práctica multidisciplinar que incluye técnicas agronómicas, microbiológicas y estadísticas como se puede ver en la figura 2, todas ellas integradas con las competencias investigatorias que propone Ramírez (2008). La inclusión en los currículos de experiencias de tipo metodológico y práctico presentan un carácter crucial para el futuro desempeño profesional aplicando los principios de la sostenibilidad (Ull et al., 2010). Además de trabajar las competencias señaladas, promueve también la adquisición de Competencias en Desarrollo Sostenible mediante prácticas de producción vegetal respetuosas con el medio ambiente, por lo que integra algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, como son ODS 2 (Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible) y ODS 12 (Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles).



Figura 2. Toma y manejo de datos obtenidos durante el aprendizaje de técnicas hortícolas, microbiológicas y estadísticas.

Se ha de señalar que el conocimiento previo de los alumnos sobre los tratamientos biológicos con Trichodermas era dispar como se muestra en la figura 3, aunque mayoritariamente manifestaron poseer algunos conocimientos sobre los microorganismos del suelo. Tras el desarrollo de la experiencia, los alumnos encuestados no sólo manifiestan un aumento en el conocimiento sobre estos tratamientos, sino que refieren a un entendimiento del diseño experimental y del análisis de los resultados (88,9% de los encuestados). Los resultados de aprendizaje académico obtenidos con la realización de la práctica se ajustan a la Memoria del Título: "*Aplicar técnicas avanzadas, en la fase de producción, para la mejora de la calidad de las materias primas procedentes de cultivos herbáceos, hortícolas protegidos, hortícolas para uso industrial y frutales*", que se ajusta además a las Competencias Transversales propuestas por la Grupo de Trabajo de la CRUE para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible (CRUE, 2005). En este sentido, los alumnos pudieron determinar de forma empírica como la aplicación de las Trichodermas mejoró algunos parámetros de crecimiento de las plantas tales como: "longitud de la parte aérea", "anchura del limbo" y "peso fresco de la parte aérea", observándose diferencias significativas (p<0,050) entre los tratamientos (control e inoculación).

El análisis de los datos obtenidos mediante herramientas estadísticas permitió profundizar en el alcance de la aplicación de las Trichodermas como alternativa sostenible a los tratamientos convencionales, provocando un diálogo, debate y reflexión acerca de la utilidad de estas prácticas; en definitiva, se potenció un pensamiento crítico sobre la conveniencia de estas prácticas agrícolas sostenibles (Aramburuzabala et al., 2015; García-González & Azcárate, 2013).

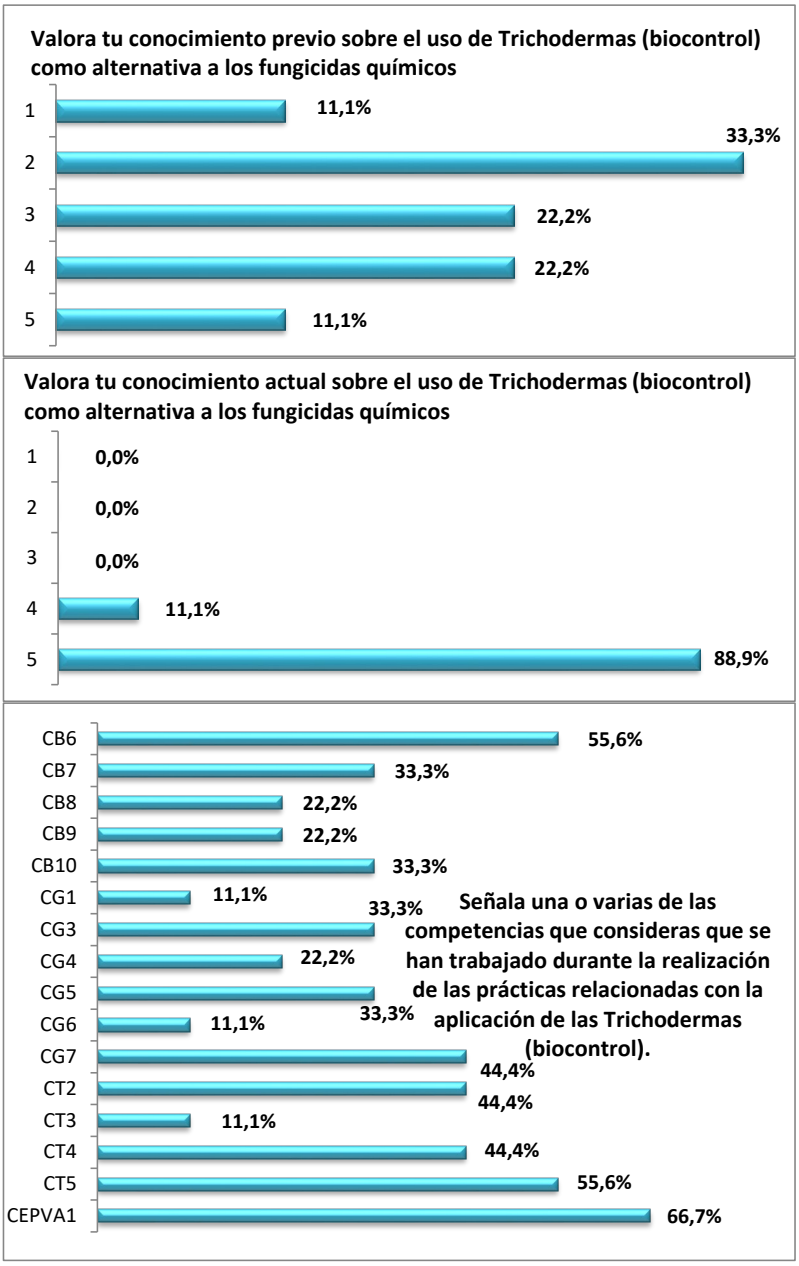


Figura 3. Diagramas de barras de resultados porcentuales del cuestionario Moodle.

Un aspecto destacable es que los alumnos también percibieron que esta práctica presentaba un carácter interdisciplinar, ya que como se refleja en la figura 3 todas las competencias básicas, generales, transversales y específicas asociadas a la asignatura fueron señaladas por alguno de los alumnos. Trabajos previos señalan que las prácticas de laboratorio-campo son un buen medio para la adquisición de competencias diferentes de las específicas (Durango, 2015). Entre las competencias seleccionadas, destacó la específica CEPVA1: "*Conocimientos adecuados y capacidad para desarrollar y aplicar la tecnología propia en sistemas de producción vegetal. Sistemas integrados de protección de cultivos. Gestión de proyectos de investigación y desarrollo de nuevas tecnologías aplicadas a los procesos productivos vegetales: biotecnología y mejora vegetal*", con un 66,7% de respuesta. Recordemos que la producción y los sistemas integrados a los que se refiere la competencia CEPVA1 se rigen por criterios de sostenibilidad (García, 2004), y los alumnos asocian, por sus conocimientos previos, con la protección del medio ambiente. Sin embargo, la competencia CG1 fue de las menos señaladas, con un 11%

del total, ya que es una competencia que está directamente relacionada con uno de los objetivos principales de la práctica, como es la "*conservación del medio ambiente y la mejora y desarrollo sostenible del medio rural*". Puede ser debido a la dificultad en la interpretación de algunas competencias, ya que en las respuestas a la pregunta 2, los alumnos, al finalizar el trabajo, manifestaron alto conocimiento del uso de Trichodermas como alternativa a los fungicidas químicos, y por consiguiente con efectos positivos sobre la sostenibilidad y conservación del medio ambiente.

En relación con la pregunta 4 sobre el "grado de interés" del trabajo por parte de alumnado, fue de "mucho interés", con una puntuación de 4,67 sobre 5. Esta valoración se constata con las respuestas a la pregunta 5, en la que se les pidió que valoraran cuáles fueron los aspectos que más les habían gustado y cuáles eran mejorables o cambiarían en futuras ediciones. En términos generales, valoraron muy positivamente la forma de aprendizaje totalmente práctica, la metodología de trabajo y la discusión de los resultados mediante el estudio estadístico de los datos, reforzando así sus destrezas y habilidades. Algunos comentarios específicos destacados fueron: "*Incluiría más experiencias prácticas de este tipo y con vista al mundo laboral*", "*Aplicaría para otras ediciones el ensayo en campo de prácticas*", y "*El aspecto que más me ha gustado es la aplicación práctica que se realiza y no teoría. Pienso que esta forma es mucho mejor para el aprendizaje*". Como se puede observar, estas reflexiones de los alumnos se alinean con las tres dimensiones de aprendizaje para las competencias en sostenibilidad relacionadas con lo cognitivo, metodológico y actitudinal (Aznar et al., 2014; Martínez et al., 2017; Murga-Menoyo, 2015). En este sentido, la enseñanza-aprendizaje en sostenibilidad debe dirigirse especialmente a la adquisición del saber hacer, ya que como se ha mostrado previamente, las intervenciones docentes centradas en los conocimientos no son tan efectivas en la implicación de la ciudadanía en los avances hacía un mundo más sostenible (Holmberg & Samuelsson, 2006; Vilches et al., 2008).

4. Conclusión.

En este trabajo se muestra una experiencia docente asociada a la adquisición de competencias relacionadas con la sostenibilidad y el respeto del medio ambiente a través de ensayo con microorganismos beneficiosos para los cultivos. Los alumnos manifiestaron una evolución muy positiva en el conocimiento de estas prácticas productivas respetuosas con el medio ambiente. Asimismo, los alumnos indicaron que sería recomendable incluir más experiencias prácticas de este tipo y en más asignaturas, ya que señalan la tarea realizada como "diferente", eminentemente práctica y de mucho valor para su futuro laboral por los conocimientos adquiridos en diferentes campos. De hecho, en los "aspectos a mejorar" únicamente indicaron la posibilidad de llevar a cabo esta experiencia a mayor escala en los campos de prácticas y con una mayor duración en el tiempo. Esto demuestra el gran interés que ha tenido por parte del alumnado. Aunque no asociaron los conocimientos y habilidades adquiridas con la totalidad de las competencias relacionadas con la mejora ambiental si valoraron muy positivamente el desarrollo "totalmente práctico" del trabajo, desde su diseño experimental hasta el análisis de los resultados, manejando diferentes facetas, tanto en fase de campo como de laboratorio; poniendo de manifiesto en sus respuestas los beneficios para el aprendizaje de esta metodología práctica. El aprendizaje de destrezas, habilidades y experiencias prácticas permitirá a los futuros profesionales tomas de decisiones más sostenibles en el ámbito laboral.

Agradecimientos.

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente en Agroalimentación (INDOALI), y financiado por la ayuda a grupos de innovación docente 2021/22 otorgada por el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD) de la Universidad de Extremadura.

Referencias bibliográficas.

Abdullah, N. S., Doni, F., Mispan, M. S., Saiman, M. Z., Yusuf, Y. M., Oke, M. A., & Suhaimi, N. S. M. (2021). Harnessing Trichoderma in agriculture for productivity and sustainability. *Agronomy*, 11(12), 2559. https://doi.org/10.3390/agronomy11122559

Albareda-Tiana, S., García-González, E., Jiménez-Fontana, R., & Solís-Espallargas, C. (2019). Implementing Pedagogical Approaches for ESD in Initial Teacher Training at Spanish Universities. *Sustainability*, 11, 4927. https://doi.org/10.3390/su11184927

Anderson, M. D. R. P., & Calderón, V. (1999). Microbiología alimentaria: metodología analítica para alimentos y bebidas. Ediciones Diaz de Santos.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado*, 19 (1), 78-95. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf

Aznar, P., Ull, M. Á., Martínez, M. D. P., & Piñero, A. (2014). Competencias básicas para la sostenibilidad: un análisis desde el diálogo disciplinar. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66 (2), 13-28. https://10.13042/Bordon.2014.66201

Cofrancesco, A. F. (1991). A history and overview of biocontrol technology. Proc. 25th Annual Mtg., Aquatic Plant Control Program. Misc. Paper A-91-3. US Army Engineer Waterways Experiment Station, Vicksburg, MS, 117-123.

CRUE. (2005). Directrices para la Introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum. Madrid, Spain: Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

De la Hoz, M. L., Aguilar A. J., Martínez, M. D., & Ruiz D. P. (2020). Inclusión de competencias en sostenibilidad a través del uso de modelos digitales 3D. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (2678-2685). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Droby, S., Wisniewski, M., Teixidó, N., Spadaro, D., & Jijakli, M. H. (2016). The science, development, and commercialization of postharvest biocontrol products. *Postharvest Biology and Technology*, 122, 22-29. https://doi-org/10.1016/j.postharvbio.2016.04.006

Durango, P. A. (2015). Las prácticas de laboratorio como una estrategia didáctica alternativa para desarrollar las competencias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la química. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.

García, A. L. (2004). Legislación sobre producción integrada, agricultura ecológica y sistemas privados. *Horticultura: Revista de industria, distribución y socioeconomía hortícola: frutas, hortalizas, flores, plantas, árboles ornamentales y viveros*, 1, 30-39.

García, E., Jiménez, R., & Fernández, T. (2020). Agenda 2030 en la formación inicial de profesorado: análisis de una experiencia en el Grado de Educación Primaria. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (3789-3797). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

García-González, E., & Azcárate, P. (2013). Reflejo de la sostenibilidad en las propuestas metodológicas del ámbito universitario. En Hurtado, J. (Ed.), *La formación de educadores ambientales a nivel máster* (pp. 261–264). Málaga: Ediciones Aljibe.

García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Navarrete, A., & Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*, 13(19), 85-124. http://dx.doi. org/10.14516/fde.2015.013.019.005

Holmberg, J., & Samuelsson, B. E. (Eds.). (2006). Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education: Göteborg Workshop, December 7-9, 2005; [United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)]. Unesco.

Jiménez-Fontana, R., Azcárate, P., García-González, E., & Navarrete, A. (2014). Sostenibilidad curricular en las aulas universitarias. El papel de los valores en la estructura del sistema de evaluación. *Actas del 26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 260-268.

Kumar, S. (2013). Trichoderma: a biological weapon for managing plant diseases and promoting sustainability. *International Journal of Agriculture Science and Medical Veterinary*, 1(3), 106-121. https://doi.org/10.5897/AJB2017.16270

Llivina-Lavigne, M. J., & Valdés-Valdés, O. (2021). La Universidad como referente social del cambio hacia un futuro sostenible. *Educación y Sociedad*, 19, 34-49.

López M.J., & Medina, S. (2020). Trabajar la sostenibilidad a escala local. Una propuesta para el Grado en Educación Primaria en la ciudad de Córdoba. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (2637-2644). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Muñoz, V. G., Sobrino Callejo, R., Benítez Sastre, L., & Coronado Marín, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista iberoamericana de Educación*, 73, 85-108. https://doi.org/10.35362/rie730289

Murga-Menoyo, M. Á., & Novo Villaverde, M. (2014). Sostenibilizar el currículum: la Carta de la Tierra como marco teórico. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, (46), 163-179.

Murga Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.A/70/L.1.

Ramírez, U. B. (2008). Laboratorios basados en investigación: una metodología que incentiva la participación intelectual del estudiante en el proceso de su aprendizaje. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7)., 1-9. http://www.uv.mx/cpue/ num7/practica/ramirez_laboratorios_investigacion.html

Ram, R. M., Keswani, C., Bisen, K., Tripathi, R., Singh, S. P., & Singh, H. B. (2018). Chapter 10: Biocontrol technology: eco-friendly approaches for sustainable agriculture. In Barh, A., Azevedo, V. *Omics technologies and bio-engineering* (177-190). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815870-8.00010-3

Sachdev, S., & Singh, R.P. (2020). Trichoderma: A Multifaceted Fungus for Sustainable Agriculture. In: Bauddh, K., Kumar, S., Singh, R., Korstad, J. (eds) *Ecological and Practical Applications for Sustainable Agriculture*. Springer, Singapore.

https://doi.org/10.1007/978-981-15-3372-3

Sáenz-Rico, B., Benítez, L., Neira, J. M., Sobrino, M. R. & D'angelo, E. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado

en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13(19), 141-163. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.007

Tejedor, G., Segal, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P & Hernández, A. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(2086), 1–24. https://doi.org/10.3390/su11072086

Ull, M. A., Agut, M. M., Piñero, A., & Minguet, P. A. (2010). Análisis de la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior en Europa: compromisos institucionales y propuestas curriculares. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7,413-432. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.20

Ull, M. A. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluriversidad*, 14 (3), 46-58.

UNESCO (2014). Shaping the Future We Want. Un Decade of Education for Sustainable Development (2005-14). Final Report.

Vilches, A., Gil, D., Toscano, J. C., & Macías, Ó. (2008). Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible: Formas de superarlos. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(11), 139-162.

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., & Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about sustainable development goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, 11, 3533. https://doi.org/10.3390/su11133533

Los proyectos de trabajo como instrumento para promover una ciudadanía diversa e inclusiva a través del patrimonio.

Laura Carmona Ruiz. Universidad de Córdoba (España).
María Ángeles Olivares García. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

Las ciencias sociales constituyen un campo de saber integrado por diversas disciplinas que se ocupan de lo relativo a la sociedad, la cultura y las ciencias humanas (Corral, 2017; Moscoso, 2016). Aunque las ciencias sociales han sido un elemento relevante del currículo de Educación Infantil durante mucho tiempo, la enseñanza de aspectos históricos en el aula ha presentado ciertas resistencias y dificultades, ya que los objetivos y contenidos relacionados con dichos aspectos eran escasamente tratados cuestionando, entre otras cosas, la capacidad de los niños y niñas para comprender los contenidos a abordar (Corral, 2017). Es decir, la escuela no ha sabido atenderlas adecuadamente; a lo que se ha sumado la escasa investigación didáctica en esta área (Corral, 2017). A pesar de estas consideraciones previas, las ciencias sociales contribuyen a la adquisición de aprendizajes significativos y a desarrollar comportamientos propios de una ciudadanía participativa y comprometida, al tiempo que permiten aprender a valorar y conocer la identidad de una persona y de un colectivo (Lucas y Fernández, 2016; Corral, 2017). En otras palabras, permiten tomar consciencia de que vivimos en sociedad, a la vez que fomentan el aprendizaje sociocultural y la convivencia, tan importantes en los primeros años de vida (Moscoso, 2016). Por lo tanto, el diseño y desarrollo de propuestas didácticas que incorporen contenidos relativos a las ciencias sociales resulta fundamental en la educación de la infancia (Quinquer, 2004). En la actualidad, las metodologías activas y, en especial, el método de proyectos se convierte en uno de los instrumentos esenciales para la enseñanza de las ciencias sociales en la etapa de Educación Infantil (Lucas y Fernández, 2016).

2. Los proyectos de trabajo histórico-culturales en Educación Infantil.

La enseñanza de las ciencias sociales requiere del uso de estrategias innovadoras que promuevan la reflexión e inviten a la participación del alumnado en diversos contextos. En este sentido, las investigaciones han señalado que uno de los métodos más adecuados para trabajar contenidos históricos es el trabajo por proyectos, ya que fomentan el interés y la motivación por la historia, al tiempo que crea en las aulas espacios para la vivencia de hechos históricos y sociales (Corral y Miralles, 2015; Corral, 2017).

Dichas investigaciones confirman, además, que el trabajo con proyectos de carácter histórico produce un aprendizaje real y que perdura en el tiempo, siempre que el niño sea el protagonista y construya el aprendizaje a través de la empatía (Gil y Rivero, 2014).

Por otro lado, las potencialidades educativas que presenta el patrimonio histórico-cultural favorecen una educación integral. Para lograrla, los alumnos han de poder "socializar el patrimonio"; es decir, conectar el hecho patrimonial con su realidad, conectar la educación patrimonial y la participación ciudadana (Cuenca y Martin, 2009, citados en Lucas y Fernández, 2016). Para ello, es necesario partir de un proyecto educativo en el que los niños se impliquen

en su construcción social y cultural, mediante interacciones consigo mismos o con el entorno (Martínez et al., 2016).

2.1. Los proyectos histórico-culturales y la inclusión en Educación Infantil.

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil se puede desglosar en dos dimensiones principales: a) relacionada con el aprendizaje histórico y, b) relacionada con la función social de la historia (Laville, 2001, citado en Corral, 2017). Así, una de las funciones principales de la escuela es enseñar al alumnado los elementos, ámbitos y colectivos sociales que conforman su "entorno social", con la intención de que se desarrollen en ellos; para lo que la historia resulta fundamental, pues es la principal transmisora de valores sociales y culturales (Trigueros, 2016). A esto se une que el patrimonio cultural nos permite comprender la configuración del presente a través del tiempo y de las decisiones que las personas -como individuos y grupos- han tomado; favoreciendo la construcción de la consciencia histórica y desarrollando un pensamiento social crítico y una consciencia social democrática. Por ello, resulta necesario que los docentes cuenten con investigaciones, estrategias y materiales que les ayuden a desarrollar estos contenidos.

Los proyectos educativos de carácter histórico-cultural se presentan como un recurso de gran potencia para atender a la diversidad del alumnado, ya que abordan la interculturalidad y la multiculturalidad, al tiempo que se relacionan con las necesidades educativas y la individualización de la enseñanza, es decir, con la inclusión (Lumby y Morrison, 2010; Margelf, 2000, citado en Gómez y García, 2016).

3. El proyecto educativo "Córdoba con ojos de infancia".

Aunque encontramos algunas experiencias en las que la metodología de proyectos y las ciencias sociales se unen para trabajar aspectos históricos, sociales o culturales, estas no son muy numerosas y más aún cuando se trata de unir la enseñanza y aprendizaje de la historia con la educación infantil y la inclusión. En esta comunicación nos acercamos a algunas de estas experiencias, especialmente, aquellas en las que se desarrolla y trabaja la diversidad cultural, social e histórica a través de proyectos histórico-culturales y/o patrimoniales.

En este sentido, resulta de gran interés el análisis y exposición de las experiencias llevadas a cabo por la red RIECU (Red Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad) y, en concreto, del proyecto de innovación "Córdoba con ojos de infancia".

Fruto de esta iniciativa se diseñan y elaboran dos recursos de gran interés para trabajar el patrimonio histórico-cultural con niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil: los denominados "mapas de experiencias" MECOI y MECOI-A.

3.1. La red RIECU y el proyecto "Córdoba con ojos de infancia".

La red RIECU (Red Infantil Escuela-Centro de Formación de Profesorado-Universidad) es una red profesional creada hace más de diez años. Dicha red, tal y como se muestra en los proyectos que se documentan en su web – http://www.uco.es/investigacion/proyectos/riecu/ -, viene trabajando y colaborando desde el curso 2011/2012; evidenciando además de una sólida colaboración una mejora de la formación teórico-practica de sus integrantes, y aportando una gran cantidad de información, datos y recursos (a modo de documentación pedagógica) a la comunidad educativa.

Aunque todo el trabajo desarrollado por esta red resulta de gran interés, en esta ocasión nos centraremos en el proyecto de innovación "Córdoba con ojos de infancia" (COI), iniciado en el curso 2015/2016 y llevado a cabo en varias ediciones. Como se ha señalado, este proyecto se llevó a cabo por primera vez en el curso 2015/2016 (desarrollándose en el marco del II Plan

Propio "Galileo" de Innovación y Transferencia de la Universidad de Córdoba, y siendo financiado por el Vicerrectorado de Transferencia e Innovación y por la Fundación Cajasur). En él participaron 248 niños y niñas del segundo ciclo de Infantil (de 3 a 6 años), de 7 aulas de Educación Infantil y Educación Especial de 5 centros sostenidos con fondos públicos de la provincia de Córdoba. Junto al alumnado participaron 7 maestras, expertas en la metodología de proyectos de trabajo, 3 profesoras de la Universidad de Córdoba, 8 alumnas de esta misma universidad (Grado y Máster), 2 asesoras del Centro de Profesorado Luisa Revuelta y el centro concertado específico de Educación Especial "Santo Ángel".

La finalidad principal del proyecto es potenciar la competencia cívica del alumnado de Educación Infantil, con la intención de forjar una ciudadanía intercultural basada en modelos de convivencia pacífica. A través de la educación patrimonial se invita al alumnado a que conozca el patrimonio histórico-cultural de Córdoba. Se muestra la riqueza monumental de su ciudad para ayudarles a conocer las culturas (romana, musulmana, judía y cristiana) que convivieron pacíficamente en la época de Al-Andalus. Se utiliza la enorme potencialidad educativa que tiene la ciudad de Córdoba como paradigma de convivencia pacífica intercultural.

En su desarrollo, se llevaron a cabo un total de 8 proyectos de trabajo, a través de los cuales se estudió y trabajó el patrimonio histórico de Córdoba, y en concreto, 5 conjuntos monumentales de dicha localidad, los cuales se indican en la figura 1.

Monumentos	Centro
LA MEZQUITA	CEIP "Luis Góngora" (Almodóvar del Rio)
PUENTE ROMANO- ARCO DEL TRIUNFO- CALAHORRA	EEI Cruz de Juárez (Córdoba)
ALCÁZAR REYES CRISTIANOS	CEIP "Santos Mártires" (Córdoba)
LA SINAGOGA	CEIP "Pablo García Baena" (Córdoba)
PALACIO DE VIANA	CCEE "Santo Ángel" (Córdoba)

Figura 1: Monumentos investigados y centros participantes. Fuente: Memoria del proyecto "Córdoba, con ojos de infancia".

Como consecuencia de los excelentes resultados de la primera edición del proyecto "Córdoba con ojos de infancia" se realizaron posteriores ediciones durante los cursos 2016/2017 y 2018/2019. Las progresivas mejoras en esta experiencia de innovación educativa dieron lugar al Proyecto "Mapa de Experiencias, Córdoba con ojos de infancia" (MECOI) y, posteriormente, al "Mapa Inclusivo, Córdoba con ojos de infancia" (MECOI-A) -financiado en el IV Plan Propio "Galileo" de Innovación y Transferencia de la Universidad de Córdoba. Modalidad IV. Proyectos UCO-Social-Innova-, siendo propósito de este último contribuir a que el alumnado con autismo pueda disfrutar, aprender e interactuar con el patrimonio histórico-cultural que le ofrece su ciudad mediante un recurso educativo accesible y adaptado.

3.2. "Córdoba con ojos de Infancia" y los mapas de experiencias.

El "Mapa de Experiencias, Córdoba con ojos de infancia" es un producto novedoso y útil, que consiste en un "mapa turístico-educativo" con diversas propuestas lúdicas diseñadas por y para los niños. Se pretende que los pequeños puedan acercase a la ciudad de Córdoba de una forma activa, explorando y descubriendo su entorno próximo de manera lúdica. Dicho mapa está constituido por dos partes: un reverso (dirigido a los niños), que incluye un mapa realizado por los alumnos participantes en la experiencia e imágenes de los monumentos estudiados; y un anverso, dirigido a los adultos (familias, profesores, monitores...), que incluye un plano de la ciudad e información práctica para las familias.

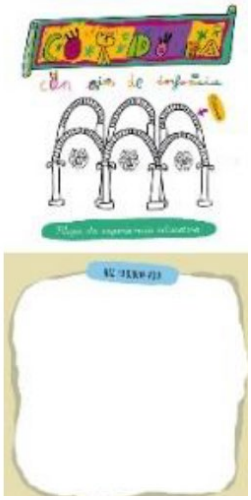


Imagen: Fragmento del "Mapa Experiencias Córdoba con ojos de infancia" (MECOI). Fuente: Memoria del proyecto Mapa Inclusivo "Córdoba, con ojos de infancia".

A pesar de que, desde sus inicios, tanto el proyecto en sí como la elaboración del "Mapa de Experiencias", pretenden desarrollar la competencia ciudadana desde un enfoque inclusivo, en el curso 2018/2019, el grupo RIECU se propone un nuevo reto con respecto al "Mapa de Experiencias": revisar y adaptar el recurso para hacerlo accesible a alumnado con autismo, surgiendo así el "Mapa Inclusivo, Córdoba con ojos de infancia" (MECOI-A).

Para su diseño se tuvieron en cuenta los criterios de calidad formulados por Pablos y Fontal (2018, en Memoria del Proyecto MECOI-A, 2019). En concreto, se consideraron las dimensiones: a) grado de atención y conocimiento del colectivo, de las características generales del TEA (trastorno del espectro autista); b) adecuación de la propuesta al contexto, es decir, grado de accesibilidad espacial y cultural del proyecto -y recurso en este caso-; c) grado de especificación y adecuación de los métodos y actividades; d) grado de implicación de los agentes participantes en el proyecto y, e) grado de difusión de los programas y sus resultados, de tal modo que se contemplen mecanismos para dar estabilidad al proyecto y lograr su visibilidad y difusión. En esta nueva edición participaron 7 maestras de Educación Infantil, 2 asesoras del Centro de Formación de Profesorado de Córdoba, 3 maestras del Centro Docente Privado de Educación Especial Santo Ángel, miembros de la Asociación Autismo Córdoba, profesorado y alumnado de Doctorado del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.

Al igual que el primer mapa (MECOI), el mapa adaptado (MECOI-A) se compuso de: un reverso, para los niños con autismo y otras necesidades educativas específicas, elaborado de igual manera que el anterior, pero adaptando las indicaciones (imágenes y formas) a sus necesidades; y de un anverso, dirigido a las personas adultas.

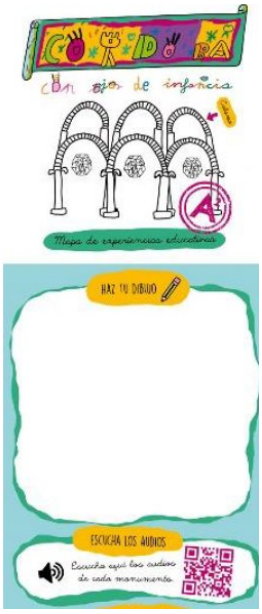


Imagen: Fragmento del "Mapa Experiencias Córdoba con ojos de infancia" (MECOI). Fuente: Memoria del proyecto Mapa Inclusivo "Córdoba, con ojos de infancia".

Para su elaboración y adaptación se llevaron a cabo una serie actuaciones entre las que se destacan:

- Adaptaciones encaminadas a facilitar la orientación del alumno o alumna con autismo en la realización de las actividades propuestas en el mapa MECOI-A. En concreto:
  - Modificándose el formato de los encabezados donde figura el nombre del monumento o enclave a visitar; con marco visual más claro, más estructurado, con un tamaño de letra mayor y evitando el uso de los efectos en las formas.
  - Incorporándose en el lado izquierdo de cada monumento, o enclave monumental, un icono con la imagen representativa del lugar que se visita e incluyendo en el lado derecho una imagen alusiva al material necesario para realizar las actividades.
- Reducción del número de actividades a realizar en cada uno de los enclaves monumentales. Se consigue, de este modo, mejorar la estructura y ordenación de las propuestas.
- Simplificación del lenguaje escrito contenido en los enunciados de las actividades propuestas. Con este fin se modifica y adecúa la redacción y la tarea a las características y necesidades del alumnado con autismo.
- Utilización de imágenes reales y fotografías, en lugar de dibujos o siluetas.
- Reformulación de contenidos y determinadas propuestas dado que el modelo idóneo de aprendizaje en el caso de los niños con autismo es el aprendizaje sin error, y no por ensayo-error.

Aunque este trabajo se orientó a alumnado con autismo, también permitió crear nuevas expectativas para ajustar el Mapa MECOI-A a otras necesidades específicas, especialmente a la diversidad funcional o a la discapacidad visual.

4. Consideraciones finales.

El proyecto "Córdoba con ojos de infancia", y las producciones infantiles derivadas de la experiencia, ilustran cómo podemos abordar la educación patrimonial en la etapa de

Educación Infantil desde enfoques metodológicos alternativos, que incorporan las voces y propuestas de sus protagonistas. Conocer el patrimonio histórico-cultural de la ciudad se presenta como un objetivo básico para lograr una educación y una sociedad más justa, cívica e inclusiva. Se utiliza el potencial educativo de la ciudad, en este caso de Córdoba, como paradigma para el desarrollo de una convivencia intercultural, además de como medio para conocer, a través de sus monumentos, la historia y las culturas que vivieron y convivieron en ella. La experiencia presentada en este trabajo contribuye al desarrollo de una conciencia social e histórica en los niños y las niñas, al conocer su pasado y ayudarles a comprender el presente; así como al aprender a valorar y gestionar la diversidad. Por otro lado, el aprendizaje infantil derivado de esta experiencia constituye una base relevante para aproximarse y trabajar las características que definen a la sociedad actual. -global, incierta, acelerada y cambiante-, y las graves situaciones que en nuestros días vivimos (guerras, migraciones…).

Referencias bibliográficas.

Corral, M. I. & Miralles, P. (2015). Diseño, aplicación y evaluación del proyecto "El antiguo Egipto" en educación infantil. *Investigación en la escuela*, (86). http://hdl.handle.net/11441/59748

Corral, M. I. (2017). *El método de proyectos y las inteligencias múltiples en la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil* (Tesis Doctoral). Repositorio Institucional-Universidad de Murcia.

Gil, J. & Rivero, M. P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clío: History and History Teaching*, (*40*), 21-10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4925153

Gómez, I y García, F.J. (2016). Atención a la diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C. R., Arroyo, A., & Andreu, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. AUPDCS y Universidad de Las Palmas, Simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=653054

Lucas Palacios, L & Fernández, N.A. (2016). *La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana en ciencias sociales*. En García, C. R., Arroyo, A., & Andreu, B. (eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. AUPDCS y Universidad de Las Palmas, Simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=653054

Martínez, M.I., Casanova, E., Jiménez. M, Sastre. E, & Jaén, C.L. (2016). *L*a enseñanza de la historia a través del entorno próximo en educación infantil: paseando por Murcia. En García, C. R., Arroyo, A., & Andreu, B. (eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. AUPDCS y Universidad de Las Palmas, Simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=653054

Moscoso, M.F. (2016). Manual pedagógico: El conocimiento del mundo social y cultural en Educación Infantil. *Papers Infancia 12*, 1-60. https://www.infanciacontemporanea.com/2016/03/07/paperic12_manual/

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.

Trigueros, F. J. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en los cursos de Grado de Educación Infantil* (Tesis doctoral). Repositorio Institucional-Universidad de Murcia.

UCO SOCIAL INNOVA (2016). *Memoria del Proyecto "Córdoba con Ojos de Infancia"*.

UCO SOCIAL INNOVA (2019). *Memoria del Proyecto Mapa Inclusivo, Córdoba con ojos de infancia*.

El deporte como puente para unir culturas.

María Martínez López. Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Pedro Gil Madrona. Universidad de Castilla-La Mancha (España).

1. Introducción.

Este proyecto nace de la necesidad de llevar la interculturalidad a las aulas de Educación Primaria a través de la asignatura de educación física. Numerosos autores como López-Carril, Villamón-Herrera y Añó-Sanz (2018) explican la necesidad de utilizar los juegos y la práctica deportiva como herramienta para favorecer la integración de los estudiantes. Contreras (2002) señala el deporte como una herramienta para potenciar la integración y la inclusión de los estudiantes pertenecientes a otras culturas. Por este motivo, este proyecto trata de utilizar deportes de diferentes culturas para aprender acerca de ellas y así tratar de resolver la siguiente pregunta: ¿puede el deporte favorecer la unión entre culturas?

'Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros' (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) este es el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en el año 1948 se convirtió en el pilar de muchas sociedades contemporáneas. Sin embargo, podemos afirmar que la igualdad y la fraternidad se encuentran actualmente en horas bajas. La discriminación racial y el rechazo a muchas culturas ha derivado en nuevos términos como islamofobia, xenofobia, romafobia e incluso la aporofobia. En la actualidad, son muchos los delitos de odio y discriminación hacia personas de otras etnias y culturas. Afortunadamente, la educación es la mejor arma para poder combatirlos.

1.1. El deporte y la educación como herramientas para erradicar el racismo.

Autores como Aceti et al. (2015) confirmaron la importancia del deporte, no solo como una herramienta didáctica, sino como un medio para facilitar la diversidad y la interculturalidad de un modo práctico. La práctica del deporte, en especial el deporte por equipos permite fomentar la fraternidad y el sentimiento de pertenencia a un grupo. De este modo, el deporte se convierte en una escuela de vida que permite crear proyectos deportivos que ayudan a los estudiantes a aprender los valores clave y a fomentar el desarrollo de la persona humana sin dejar de lado el desarrollo motriz (Aceti et al, 2015). Otros estudios, como el llevado a cabo por Guijarro et al. (2020) nos explican proyectos en los que utilizan tanto la asignatura de Educación Física se utiliza como la educación deportiva una herramienta para favorecer la convivencia, los valores y la colaboración entre compañeros.

El deporte, en este caso la Educación Física, permitirá la creación de un entorno intercultural en el que convivan y participen de manera conjunta. Es decir, hay una interacción real entre culturas (Maza y Sánchez, 2012). En la actualidad, autores como Martínez de Ojeda et al. (2021) continúan con esta línea y recuerdan la importancia de motivar mediante el deporte a los estudiantes, una motivación que extiende a distintas áreas como el rendimiento escolar, la interacción entre compañeros e incluso para entender es la interculturalidad y por qué es

importante la interacción entre culturas. Esta interacción entre culturas permitirá obtener a los estudiantes diversos beneficios en su proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que la actividad física se utiliza como una herramienta didáctica Aceti et al. (2015).

Finalmente, tal como explican Thuillier et al. (2017), a pesar de que el deporte y la interculturalidad no parecían tener una relación concluyente, han podido demostrar los grandes beneficios del deporte en los ámbitos social y educativo. Gracias a la Educación Física y las diferentes dimensiones pedagógicas que tiene, es posible promover la interacción entre los estudiantes de diferentes culturas, promoviendo así los valores de respeto a la diversidad y la importancia de la interculturalidad. Esta interacción y los valores procedentes de ella vendrán impulsados por el profesor, tal como explican Puente-Maxera et al. (2018), las figuras de los docentes y los entrenadores son esenciales en la vida de los estudiantes para fomentar valores como la igualdad, la diversidad y el respeto por otras culturas. Los estudiantes ven en estas figuras una autoridad y alguien a quien les gustaría parecerse por lo que es más fácil para ellos transmitir este mensaje mediante la interacción en el aula (Puente-Maxera et al., 2018).

2. Objetivos del proyecto.

Mediante este trabajo de investigación acerca de la práctica deportiva y la interculturalidad se desarrollarán los siguientes objetivos generales y específicos.

Objetivos generales:

- Conocer los beneficios de la Educación Física desde un plano social.
- Utilizar el deporte como una vía de integración social.

Objetivos específicos:

- Conocer en qué medida un programa deportivo puede fomentar la interculturalidad en el área de Educación Física.
- Desarrollar un programa deportivo que fomente la interculturalidad en Educación Física.

3. Diseño y participantes del proyecto.

3.1. Participantes.

Para la realización de este proyecto de investigación, he seleccionado dos grupos de quinto de Primaria del Colegio Diocesano de Albacete por los siguientes motivos: El Decreto 54/2014 que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha establece en quinto de Primaria diversos bloques de contenido. El Bloque 2: Juegos y Deportes cuenta con un apartado exclusivo para los juegos y deportes populares (Tabla 1): *'Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.'*

expresivas.	
4. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.	4.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza. 4.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte. 4.3. Conoce y recopila juegos, danzas y deportes arraigados en su tradición.

Tabla 1. Bloque 2: Juegos y deportes. Información obtenida del Decreto 54/2014 que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Tal y como establece el currículo, este proyecto utilizará tanto deportes como juegos populares de diferentes países y culturas con el fin de fomentar la interculturalidad y de reconocer la riqueza cultural de los deportes. En segundo lugar, los estudiantes del Colegio Diocesano de Albacete se han escogido porque, a pesar de ser un centro concertado tiene un

elevado índice de estudiantes de diferentes nacionalidades y no posee grandes medios económicos. Por este motivo y aprovechando las diferencias culturales de los estudiantes, utilizaremos las clases de Educación Física para fomentar la interculturalidad.

3.2. Diseño y temporalización del proyecto.

El diseño de este proyecto tiene como finalidad incluir deportes de diversas culturas en el área de Educación Física. Para ello, semanas antes de comenzar con este bloque de contenidos. Explicaremos el proyecto a los estudiantes y entregaremos a los padres, madres y tutores las autorizaciones y hojas de consentimiento informado que podríamos necesitar para llevar a cabo el proyecto. Antes de comenzar este proyecto, entregaremos un breve cuestionario a los estudiantes preguntándoles qué saben acerca de otras culturas y si piensan que el deporte puede ayudarles a conocer más sobre otros países.

Para llevar a cabo este proyecto, los estudiantes elaborarán dos fichas técnicas: una que incluirá la explicación de un deporte o juego popular de su país y otra con la misma información e incluyendo un dato curioso, pero de un país extranjero de su elección. Durante las sesiones de Educación Física podrán explicar los juegos o deportes y se harán demostraciones de ellos. Después de cada sesión, utilizaremos varios minutos de la vuelta a la calma para hablar sobre los diferentes juegos y culturas. Al final del proyecto, los estudiantes habrán recopilado una gran variedad de juegos y deportes de diferentes países. Para finalizar el proyecto por completo, volveremos a pasar el mismo cuestionario para comprobar qué han aprendido los estudiantes acerca de los diferentes países de los que hemos incluido datos y juegos durante las sesiones.

En cuanto a la temporalización de este proyecto, como los contenidos que queremos trabajar pertenecen al *Bloque 2: Juegos y Deportes* las sesiones tendrán lugar durante las dos últimas semanas de enero y tres semanas de febrero (Tabla 2). Se utilizarán las dos sesiones semanales de la asignatura de Educación Física que tienen una duración de hora y media cada una. Por lo tanto, dedicaremos una aplicación práctica de 15 horas en total.

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						
FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

Tabla 2: Temporalización del Proyecto, elaboración propia. Los días festivos están señalados en morado y los días en los que se llevaría a cabo el proyecto están marcados en verde.

4. Instrumentos o técnicas de recogida de la información seleccionadas. Procedimiento de acceso a los datos y análisis.

Para obtener la información deseada, tanto al inicio como al final del proyecto, utilizaremos un cuestionario de carácter cualitativo que nos permita investigar acerca de qué saben los estudiantes sobre otras culturas. Además, mediante la observación directa, podremos evaluar si los estudiantes tienen una actitud positiva hacia las diferentes culturas y hacia las diferentes actividades propuestas durante las sesiones de Educación Física durante el desarrollo del

proyecto de innovación (Tabla 3). La actitud de los estudiantes se evaluará del 1 al 5: siendo *1 Nunca, 2 Pocas veces, 3 A veces, 4 Muchas veces y 5 Siempre.*

EVALUACIÓN DEL PROYECTO: EL DEPORTE COMO PUENTE PARA UNIR CULTURAS					
Nombre y apellidos:					Nº:
Criterios	1	2	3	4	5
El estudiante presta atención durante la explicación de su compañero/a.					
El estudiante muestra una actitud positiva durante las actividades.					
El estudiante explica los juegos con claridad.					
El estudiante participa en los debates sobre las diferentes culturas.					
El estudiante participa activamente en los juegos.					
Durante los juegos, el estudiante respeta las normas y el orden.					

Tabla 3: Criterios de observación directa para la evaluación de los estudiantes.

Este cuestionario, se enviará como pre-test y post-test para evaluar si el interés y el conocimiento de los estudiantes acerca de otras culturas ha aumentado gracias al proyecto de innovación que hemos realizado. Los cuestionarios se realizarán mediante la plataforma online Google Forms que nos permitirá acceder a los datos y recopilarlos en tablas de Microsoft Excel para su posterior análisis y observación. Gracias a esta observación podremos ver y analizar las diferentes respuestas de los estudiantes.

5. Problemas a los que debemos anticiparnos previos al proyecto.

Como se ha explicado previamente, uno de los mayores problemas al que debemos anticiparnos es informar a los padres, madres o tutores acerca de la realización de este proyecto ya que algunos podrían negarse a que sus hijos participasen o simplemente a que obtuviesen datos a través de ellos. Antes de comenzar con el estudio elaboraremos y enviaremos a los padres, madres o tutores legales de los estudiantes una hoja de consentimiento informado. En esta hoja de consentimiento informado explicaremos en qué consiste nuestro proyecto de investigación, de este modo podrán autorizar o no que los estudiantes participen en el estudio y nos permitirán la obtención de los datos mediante los cuestionarios.

Otro de los grandes problemas a los que podemos enfrentarnos en este tipo de proyectos es la falta de motivación de los estudiantes. Esta falta de motivación en algunas ocasiones entorpece el desarrollo de las sesiones y su temporalización. Esto derivaría en no tener tiempo suficiente para realizar el proyecto correctamente y la realización de las actividades (en este caso, la elaboración del fichero de juegos populares internacionales y la consecuente reflexión sobre ellos) podría verse afectada de manera negativa.

Además, también debemos anticiparnos a los problemas o comentarios que pueda haber durante el desarrollo de las actividades. Dentro de estos problemas podríamos encontrar problemas de convivencia, burlas e incluso faltas de respeto en relación con las diferentes culturas de las que se hablará durante las sesiones del proyecto. Nuestro objetivo como

maestras y maestros es fomentar el respeto y el valor de la interculturalidad a los estudiantes. Por esta razón, trataremos con mucho cuidado este tema y trataremos de mediar en los posibles conflictos que pudiesen surgir, evitando la discriminación hacia cualquier estudiante.

6. Consideraciones éticas.

Con relación a las consideraciones éticas, Barreto (2011) explica que la participación de los niños y las niñas en la investigación debe ir más allá de responder simples cuestionarios, deben ser conscientes de qué están haciendo para aprender durante el proceso. Williams et al. (2016) explicaron la importancia del consentimiento informado ya que dota a los estudiantes, en este caso a sus padres, de capacidad para adoptar decisiones responsables. Este consentimiento además muestra la voluntariedad y la libertad frente a las coacciones externas o internas que puedan surgir a lo largo del estudio. Además, una correcta realización del consentimiento informado protege la autonomía de cada estudiante y nos permite informar acerca de qué vamos a hacer.

Al estar realizando este proyecto con estudiantes menores de edad, debemos tener en cuenta el Artículo 7 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales:

"Artículo 7. Consentimiento de los menores de edad:

> *1. El tratamiento de los datos personales de un menor de edad únicamente podrá fundarse en su consentimiento cuando sea mayor de catorce años. Se exceptúan los supuestos en que la ley exija la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela para la celebración del acto o negocio jurídico en cuyo contexto se recaba el consentimiento para el tratamiento.*
> *2. El tratamiento de los datos de los menores de catorce años, fundado en el consentimiento, solo será lícito si consta el del titular de la patria potestad o tutela, con el alcance que determinen los titulares de la patria potestad o tutela." (Estado E.J, 2021).*

Por los motivos citados en el artículo anterior, trataremos los datos con la máxima seguridad y evitaremos la difusión de datos de los menores que formarán parte del proyecto, procurando la protección de sus datos e intimidad

Referencias bibliográficas.

Aceti, E., Castelli, L., López, C., Mogni, J., Lamoneda, J., Ziegler, J., & Heid, S. (2015). *Desarrollo social a través del deporte*. Ecuador*: CAF*; Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Retrieved from http://scioteca.caf.com/handle/123456789

Asamblea General de las Naciones Unidas. "Declaración Universal de los Derechos Humanos." *217* (III) A. Paris, 1948.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *9*(2), *635-648*.

Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física (pp. 9-45)*. Barcelona, España: Paidotribo.

D.O.C.M, Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2014/9028]

Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., & Víllora, S. G. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 886-894.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Obtenida de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673

López-Carril, S., Villamón-Herrera, M., & Añó-Sanz, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa Erasmus in Schools. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 2018, núm. 34, p. 389-394.*

Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F., & Méndez-Giménez, A. (2021). Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual de educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.

Maza, G., & Sánchez, R. (2012). Deporte e inmigración: una reflexión crítica. Anduli, *11, 41-54.*

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda Pérez, D. (2018). *Efectos del modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad: El papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria*.

Thuillier, B. C., Pastor, V. M. L., & Fuentes, F. J. G. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), *19-24.*

Williams, R. F. G., Williams, C. S. G., Aguilar, M. P. V., Campos, A. G., Padilla, J., Nelson, C. A. C., & Maradiaga, E. (2016). Conocimiento y aplicación del consentimiento informado en pacientes del Hospital escuela universitario/Hospital materno infantil. *Revista Médica Hondureña*, *84*(3-4), *95-100.*

Breakout educativo en Educación Primaria. Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia.

Sara Suárez-Manzano. Universidad de Jaén (España).
José Luis Solas-Martínez. Universidad de Jaén (España).
Emilio J. Martínez-López. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción.

Los últimos cursos académicos han supuesto un desafío para los docentes. Enfrentando en primer lugar, una pandemia que ha obligado a virtualizar la enseñanza. Seguidamente, una vuelta a la presencialidad, con constantes cambios de protocolos y adaptaciones. Pero somos conscientes de que otros factores que han marcado nuestro día a día en las aulas han sido la falta de contacto, la posibilidad de vivenciar y sentir la emoción hacia el aprendizaje. Elementos esenciales para que el conocimiento forme parte de las vidas de nuestro alumnado, consiguiendo un aprendizaje significativo.

No obstante, durante la última década han proliferado estudios que analizan diferentes modelos de aprendizaje y estrategias, con el objetivo de determinar los beneficios que pueden aportar al alumnado de diferentes niveles educativos. Destaca el empleo de la Gamificación, el aprendizaje basado en juegos (Cornellà et al., 2020) y el aprendizaje basado en retos (Fidalgo-Blanco et al., 2017). La utilización de estos recursos innovadores ha mostrado mejoras en el rendimiento académico de diferentes áreas de conocimiento (Cornellà et al., 2020; Fidalgo-Blanco et al., 2017). Fuentes-Cabrera et al. (2020) en un reciente trabajo observaron que 62 escolares de 3º ESO, tras una experiencia de 60 minutos de duración de Escape Room en el área de Matemáticas, mejoró el rendimiento escolar de los contenidos trabajados de Matemáticas, así como el nivel de ansiedad, motivación y autonomía.

Estas mejoras pueden ser debidas a que la gamificación y tematización de las sesiones aumenta la motivación del alumnado y, ésta incide positivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Oliva, 2016). La evidencia científica muestra que un alumnado más motivado adquiere conocimiento más fácilmente y el aprendizaje es significativo.

Una sesión de Breakout EDUcativo puede ser empleada para tres posibles objetivos: 1) realizar una evaluación inicial, para conocer los conocimientos previos del alumnado, 2) presentar nuevos contenidos de una forma llamativa y que evoca la sorpresa, 3) llevar a cabo una evaluación final, para medir el nivel de adquisición de contenidos y nivel competencial. Sin embargo, nos consta que son escasos los trabajos que han analizado el efecto del Breakout EDUcativo para el trabajo de contenidos y competencias, tematizados en días señalados o efemérides.

Así pues, el principal objetivo de este trabajo fue presentar una propuesta didáctica, basada en la realización de un Breakout EDUcativo para trabajar contenidos del área de Educación Física (Habilidades Motrices Básicas y Esquema Corporal), Ciencias (Teorías e Hipótesis varias), y Matemáticas (Cálculo), además de las Competencias Básicas (competencia en conciencia y expresión culturales y competencia matemática, en ciencia y tecnología). Tematizado en el

Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. Con el objetivo de compartir esta actividad para que el profesorado que lo desee pueda ponerla en práctica y adaptarla fácilmente a su grupo de clase.

2. Desarrollo del Breakout EDUcativo.

2.1. Aproximación conceptual.

El Breakout EDUcativo es una variante del Escape Room, palabras que significan literalmente esapar de la habitación. Como su propia traducción indica, esta dinámica consiste en salir de una habitación en la que el alumnado tiene como objetivo descifrar enigmas y superar retos, para poder salir. En el caso del Breakout, tras superar una serie de pruebas o retos, el alumnado podrá abrir una caja que contiene "el premio final". El tiempo del que disponen los estudiantes para abrir la caja es limitado, generalmente se utilizan 60 minutos. En la dinámica clásica, tras superar cada prueba o reto, se obtiene una pista que enlaza con la siguiente, hasta lograr abrir uno o varios candados/ una o varias cajas.

Una estrategia que cada vez cuenta con nuevas modificaciones en la estructura, más inclusión de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), para aprovechar los muchos beneficios se aporta a nivel competencial y formativo. Incluso cada vez son más comunes las versiones digitales, con el empleo de códigos QRs y enlaces, siendo una actividad muy atractiva para el alumnado (Nicholson, 2018; Redondo, 2017).

Se trata de una herramienta que fomenta el trabajo en equipo y la inclusión de los integrantes del grupo (Chandler, 2016), debido a que promueve el pensamiento crítico, la colaboración, la resolución de problemas, la persistencia y la adaptabilidad. Habilidades y competencias que serán útiles no solo en cursos superiores, sino también en la vida real (O'Brien y Pitera, 2019).

2.2. Estructura de la sesión.

Participó un total de 24 escolares de primer nivel, del primer ciclo de Educación Primaria Obligatoria (1º EPO). Por este motivo se decidió crear tres grupos, cada uno de ocho integrantes. Si decide hacer esta misma distribución del grupo clase, deberás de replicar cada material tres veces, es decir, cada grupo trabajará en un espacio determinado con sus materiales (pistas, circuito de desplazamientos variados, lanzamientos-recepciones). Es una dinámica que permite trabajar en grupos burbuja, en caso de que necesitemos regresar a este tipo de agrupación. Pero también nos ayuda a reorganizar al alumnado de una forma distinta y que puedan cooperar con compañeros y compañeras con quienes no suelen coincidir en otras actividades de clase.

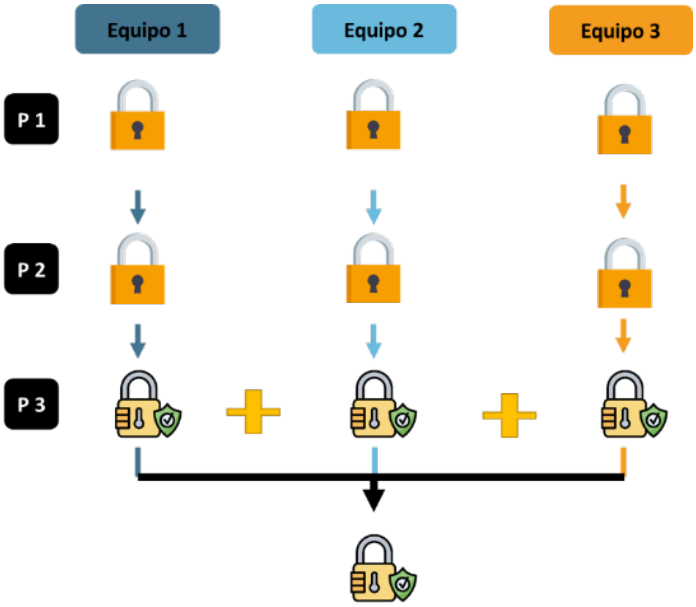


Figura 1. Distribución de los grupos del Breakout EDUcativo.

Se pueden distinguir los grupos al colocar al azar una pegatina en el hombro, con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. Para ello se puede utilizar tres colores para diferenciar los equipos, o tres descubrimientos realizados por científicas, o sus rostros, incluso empleando tres instrumentos que emplean las científicas y científicos para trabajar en sus investigaciones. Esto también sirve para desmitificar la ciencia "como científico con bata encerrado en laboratorio", porque la Ciencia es mucho más.

2.3. Apertura de los candados.

Esta actividad consta de tres pruebas. Como se puede ver en la Figura 1. En la primera prueba, cada equipo consigue una llave pequeña que no abre ninguno de los candados que se encuentran en la parte exterior de la caja, así que deberán de guardarlas.

En la segunda prueba conseguirán otras tres llaves (una por equipo) que abrirán los tres candados grandes que cierran la caja grande con las cadenas.

Finalmente, en la última prueba podrán conseguir un dígito cada equipo, además de la consigna de color, para que puedan ponerlo en el candado de números, en el orden adecuado. Si el candado no tiene color en las ruedas de los números, se puede señalar con una pegatina o pintura (rotulador permanente, laca de uñas…), incluso hacer una última pista para descifrar el orden de los números.

2.4. Materiales.

Listado de útiles necesarios para organizar la sesión:

- 1 caja grande.
- 1 caja mediana que quepa dentro de la grande.
- Cadena de aluminio, suficiente para cerrar la caja grande y la mediana.
- 2 aspas de control para los candados.
- 3 candados de llave pequeños.
- 3 candados de llave medianos.
- 1 candado numérico.
- 1 diploma y 1 carnet por cada participante.

- Materiales para las pruebas (los que utilizamos nosotros se explican en la prueba correspondiente).
- Materiales para el experimento final (los que utilizamos nosotros se explican al final del documento).

2.5. Atención a la diversidad.

Estas pistas están diseñadas de modo que permite al alumnado ir de un reto a otro, con autocorrección y control de progresión, empleando fichas que puede solicitar al docente en el momento que las necesite. Por este motivo, el "centro de control" debe de estar en el centro del aula, desde donde el docente puede estar atento a los tres grupos de trabajo.

3. Resultados.

3.1. Narrativa.

La narrativa está basada en el "El elefante Pipo y su problema de caries" (con el objetivo de incluir también contenidos de hábitos saludables).

"El elefante Pipo tiene un fuerte dolor de cabeza. Hemos probado todos los trucos y recetas que hay a nuestro alcance, pero no conseguimos que sane, porque no sabemos a qué se debe ese fuerte dolor de cabeza que sufre. Nos han enviado este cofre secreto unos amigos cuidadores de elefantes. Dicen que ahí dentro está la solución, pero no podemos abrirlo. ¿Nos ayudáis?"(…)

Ahora os voy a presentar a grandes científicas que nos ayudarán a resolver esos acertijos y a abrir el cofre:



Figura 2. La caja del Breakou EDUcativo, que contiene la cura para el elefante Pipo.

3.2. Prueba 1 – Reto 1: Marie Curie y Lise Meitner.

Para poder ayudar a Pipo con su dolor de cabeza vamos a crear un jarabe: Utilizar la Teoría de los vasos comunicantes.

Materiales: vasos conectados con tubos de colores, colorante alimenticio, un cubo con agua, vasos pequeños para transportar agua.

Al variar toda el agua del barreño conseguirnos crear el jarabe, pero nos damos cuenta de que hay una nota (codificada con código Morse) al final del cubo, junto con la llave.

3.3. Prueba 2 – Reto 2: Ada Lovelace y Margarita Salas.

Tal vez, si sabemos el origen de la enfermedad podremos lograr una solución eficaz: Utilizar la Información Genética para crear el/la compi a Pipo.

Materiales: forma de un monstruito en goma EVA, partes del cuerpo y complementos divertidos, velcros para la silueta y los elementos creados. Cinta adhesiva y elementos varios para crear un circuito en el que trabajar las Habilidades Motrices Básicas (caminar, correr, saltar

y girar, principalmente). Además, tarjetas con indicaciones para poder guiar en la creación de un monstruito (código genético). Una vez que lo hemos creado, el monstruito se gira y detrás habrá una llave y un nuevo mensaje que nos indica cómo poder abrir el candado que falta.

3.4. Prueba 3 – Reto 3: Rosa Menéndez y Martha Jane Berghin.

Para que nos den una pista, debemos de replicar la estructura atómica del GRAFENO (explicación sobre la importancia de él). Utilizar la estructura atómica de la materia.

Para conseguir cada pieza (bolas y barritas imantadas), deben de hacer un circuito en el que trabajan nuevamente las Habilidades Motrices Básicas y que finaliza con un lanzamiento a una caja. Una vez creada, se destapa la caja sobre la que se ha construido y hay piezas de un puzle, aparece una muela.

Materiales: bolas y barras imantadas, caja para lanzar, bolas/pelotas pequeñas/tapones…, caja de luz, puzle de muela, caja de luz con el código del candado numérico, cinta adhesiva y elementos varios para crear un circuito.

Finalmente, gracias a Martha Jane Berghin, se ilumina la caja de luz, dejando ver el código del candado numérico.

4. Conclusión.

En esta sesión se ha utilizado la tematización, la ciencia ha sido el eje central y el objetivo de ayudar al elegante el hilo conductor de la sesión. Por otro lado, se ha empleado la metodología Aprendizaje Basado en Juegos, utilizando juegos físicamente activos para mostrar los contenidos referentes a las diferentes científicas y sus investigaciones. Así mismo, está presente el Aprendizaje Basado en Retos, persiguiendo el aprendizaje de contenidos de diferentes áreas de conocimiento. Todo ello partiendo de la base científica que encontramos en estudios como los de Cornellà et al. (2020) y Fidalgo-Blanco et al. (2017).

Los resultados obtenidos son similares a los obtenidos por Fuentes-Cabrera et al. (2020) en el área de Matemáticas. Donde el alumnado mostró un aprendizaje más comprensivo de los contenidos vistos en la sesión en la que se empleó el Breakout como herramienta de Enseñanza-Aprendizaje.

Además, la actividad final consistió en la realización de un experimento que despertó el asombro del alumnado, se hizo el reparto de diplomas y la entrega de premios finales. Solo pudieron abrir la caja gracias a la suma del trabajo que hicieron todos los integrantes, poner en común las pistas halladas, superar todos juntos los retos y en tu globalidad, fue motivador para el alumnado y enfatizó la importancia del trabajo en equipo y la inclusión en el grupo, requisitos de estas estrategias Educativas (Chandler, 2016).

Finalmente, se preguntó por las teorías y los datos a las científicas presentadas en las diferentes actividades, las alumnas y alumnos presentaban una actitud muy positiva y participativa. En base a los resultados y la experiencia, podemos concluir que el empleo de un Breakout EDUcativo tematizado es una herramienta innovadora que permite al docente presentar contenidos de una forma motivante y al alumnado vivenciar el conocimiento.

Referencias bibliográficas.

Chandler, K. (2016). Using breakout rooms in synchronous online tutorials. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 4*(3), 16-23. https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i3.216

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28*(1), 5-19.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García Peñalvo, F. J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa, 25*(1), 1-7.

Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., & Segura-Robles, A. (2020). Learning mathematics with emerging methodologies—The escape room as a case study. *Mathematics, 8*(9), 1586. https://doi.org/10.3390/math8091586

Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape romos for de classromm. *Childhood Education, 94*(1), 44-49. https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363

O'Brien, K., & Pitera, J. (2019). Gamifying instruction and engaging students with Breakout EDU. *Journal of Educational Technology Systems, 48*(2), 192-212. https://doi.org/10.1177/0047239519877165

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión, 16*(44), 108-118.

Redondo, J. L. (17 de diciembre de 2017). *¿BreakoutEDU o Escape Room? Gamificación analógica y educativa*. ANNA FORÉS MIRAVALLES. https://annafores.wordpress.com/

Sellan, M. E. (2017). Importancia de la Motivación en el Aprendizaje. *Revista Electrónica Sinergias Educativas, 2(*1).

Resultados de una intervención formativa para mejorar los conocimientos previos sobre el sistema sexo-género del profesorado en formación.

Ángeles Melero. Universidad de Cantabria (España).

Ruth Villalón. Universidad de Cantabria (España).

Iriana Santos. Universidad de Cantabria (España).

Lorena Gonzalez-Sánchez. Universidad de Cantabria (España).

1. El sistema sexo-género.

El sistema sexo-género puede definirse como una serie de principios, un armazón conceptual que delimita los conceptos de sexo, género, identidad sexual, identidad de género y orientación sexual, así como las relaciones entre ellos. Constituye el pilar teórico sobre el que se asienta el modelo patriarcal y discriminatorio que solo en el siglo XX y XXI, y en determinados contextos, se ha tambaleado bajo el empuje del movimiento feminista y de los avances científicos al respecto. En su concepción tradicional o esencialista (Schudson y van Anders, 2021), se basa en las siguientes ideas, convertidas en axiomas, por ello, incuestionables y acientíficas:

- Solo hay dos cuerpos (hombre y mujer) y, por tanto, solo hay dos sexos (hombre y mujer).
- Solo puede haber dos juicios sobre la propia identidad sexual: como hombre o como mujer. De tener un cuerpo de hombre tiene que desprenderse la identidad sexual como hombre, al igual que de poseer un cuerpo de mujer tiene que resultar la identidad sexual como mujer. Por tanto, sexo e identidad sexual tienen que corresponderse de manera estricta.
- Solo hay dos géneros: masculino y femenino; y, en consecuencia, solo dos identidades de género (masculina o femenina), mutuamente excluyentes.
- A cada uno de los dos sexos le corresponde uno, y solo uno, de los géneros: si el sexo es hombre, le corresponde el género masculino; si el sexo es mujer, le corresponde el género femenino.
- La única orientación del deseo saludable es la heterosexual.
- La orientación del deseo tiene que corresponderse con el sexo: si el sexo es hombre, debe sentirse atracción sexual por las mujeres; si el sexo es mujer, debe sentirse atracción sexual por los hombres.

La primera distinción conceptual nuclear, que consideramos imprescindible que se entienda en los estudios universitarios, es la que diferencia sexo de género, distinción que procede de la Psicología y particularmente de psicólogas feministas (Muehlenhard y Peterson, 2011). En el marco tradicional del sistema sexo-género se ha tendido a ignorar o minusvalorar el género, al verlo como una derivación o una consecuencia natural del sexo en vez de como una construcción sociocultural, una invención humana. Pero hay una confusión mayúscula a este respecto (Lindqvist et al., 2021) debido a la tendencia predominante en los últimos años a sustituir de manera rutinaria el concepto *género* por el de *sexo*, a usarlos como sinónimos o intercambiables (Fernández, 2010) o a utilizarlos de manera inconsistente (Muehlenhard y Peterson, 2011). Esto hace literalmente imposible comprender muchos de los textos que hay

sobre el tema, incluidos artículos científicos, además de las limitaciones que impone al análisis de la realidad al reducir dos aspectos distintos a uno solo.

La segunda distinción importante es la que se refiere a las diferencias entre sexo e identidad sexual y entre género e identidad de género. El sexo, en la concepción tradicional, se concreta en el cuerpo, prioritariamente y casi con exclusividad en los genitales, siendo la identidad sexual un subproducto que mecánicamente emana de tener un cuerpo determinado: a tal cuerpo, le corresponde tal identidad sexual (Platero, 2014). Este principio, por tanto, subordina el componente psicológico del sexo a su aspecto biológico, restringido fundamentalmente a los genitales, e ignora su multidimensionalidad.

Lo único que ha resultado tolerable (incluso en el sentido moral de este término) es esta unión del sexo con su "correspondiente" identidad sexual. Así pues, una persona que nace con cuerpo de mujer necesariamente tiene que sentirse mujer (esto es, su identidad sexual *debe* ser la de mujer) y una persona que nace con cuerpo de hombre necesariamente tiene que sentirse hombre (esto es, su identidad sexual *debe* ser la de hombre). Las personas en las que no sucedía esto, o bien habían nacido en un cuerpo "equivocado", o bien tenían un trastorno psicológico que les hacía no percibir acertadamente la identidad sexual "correcta" (la que tiene que ver con sus genitales o, alternativamente, con sus cromosomas). De este modo, la transexualidad resultaba inaceptable, además de incomprensible.

Por supuesto, y, en tercer lugar, también tienen que corresponderse identidad sexual e identidad de género. Una persona que se siente mujer, que tiene una identidad sexual como mujer, tiene que autoclasificarse en el género femenino (y tener una identidad de género femenina, "sentirse femenina"), aceptarlo y convivir armónicamente con él, mientras que una persona que se sienta hombre debe abrazar incondicionalmente y sin críticas el género masculino y la identidad de género masculina, "sentirse masculino". Ambos géneros se consideran, en la visión tradicional, unidimensionales, cada uno de ellos es el polo opuesto del otro. Se trata de la concepción binaria del género en la que no se conciben más que dos, impermeables el uno al otro e incompatibles. Una persona no puede sentirse "masculino" y "femenina" a la vez ni debe desear para sí los roles, tareas y funciones asignados al otro sexo (Platero, 2014).

En cuarto lugar, esta concepción binaria y basada en "correspondencias" rígidas e inamovibles, muy lejos de la diversidad y de la fluidez que está presente en la especie, se extiende, una vez más, a la orientación del deseo. Si un cuerpo es de hombre, además de tener identidad sexual masculina (considerarse hombre) y poseer identidad de género también masculina, tiene que ser heterosexual. En el caso de la mujer, debe tener identidad sexual y de género femenina y sentirse atraída por los hombres, es decir, ser heterosexual. La heterosexualidad ha sido durante mucho tiempo la única opción moralmente válida y psicológicamente saludable y, aunque en nuestro contexto se ha producido un cambio evidente, todavía nos sorprenden y nos indignan noticias sobre agresiones a estas personas.

Esta visión binaria y rígida sobre el sexo y el género no reconocería la multidimensionalidad de ninguna de estas variables (Platero, 2014). Asimismo, tampoco su ensamblaje o su interacción bidireccional, al apoyar el papel preponderante del sexo sobre el género. Este, incluso, puede ser negado en su posición más extrema, dando lugar a una visión innatista y biologicista de las posibles diferencias psicológicas entre mujeres y hombres que, de este modo, se considerarían naturales, por ello inmutables, y beneficiosas para la especie (Brescoll, Uhlmann y Newman, 2013; Schudson y Gelman, 2022). Además, desde esta perspectiva se exageran estas diferencias, que serían la base "razonable" de la desigual y especializada distribución de tareas, funciones y roles.

Los costes de esta visión acerca del sistema sexo-género son muchos y muy importantes (Hyde et al., 2019). Vamos a referirnos solo a algunos de ellos que nos interesan particularmente. Por un lado, la organización social derivada de este marco conceptual ha convertido esa distribución en desigualdad y esta, a su vez, en discriminación, al considerar más valiosas y de mayor merecimiento las tareas asignadas a los hombres que las concedidas a las mujeres, las características psicológicas imputadas a los hombres que las adjudicadas a las mujeres. Por otro, la rigidez de las correspondencias establecidas ha supuesto importantes prejuicios para los colectivos en los que estas no se cumplen (población intersexual y transexual, por ejemplo) a los que se les niega su existencia, invisibilizándolos, o bien se les patologiza (Schudson y van Anders, 2021). Lo mismo ha sucedido en el asunto de las diferencias: los rasgos psicológicos estereotipadamente concedidos al hombre se han considerado superiores a los que poseen las mujeres. Al mismo tiempo, toda esta desigualdad se ha interiorizado, convirtiéndose en identidades personales, y explican fenómenos como, por poner un solo ejemplo, la menor capacidad en matemáticas que las mujeres se autoatribuyen (y que también la sociedad les asigna) (Hyde et al., 2019), cerrándose el círculo.

De todo esto deriva que este sistema de ideas apoye y forme parte de las actitudes sexistas, convirtiendo este sistema sexo-género, aun imperante, en la base de las ideas y mitos sobre la violencia de género, su aceptación y su justificación (Canto, Vallejo-Martín, Perles y San Martín, 2020; Merino, 2018) y, asimismo, de otros prejuicios y violencias, como los que se ejerce sobre los colectivos que no se ajustan a estas correspondencias (Schudson y van Anders, 2021): las personas homosexuales que hemos comentado con anterioridad o la todavía más frecuente sobre las personas transexuales y que no consisten solo en agresiones físicas.

En consecuencia, es crucial, en primer lugar, interesarse por las ideas previas o preconcebidas sobre este sistema que presenta el alumnado universitario que está formándose para la profesión docente y que, a su vez, va a formar a nuestra infancia y adolescencia. Y, en segundo lugar, es necesario ofrecerle los conocimientos científicos pertinentes que vienen a desmontar prácticamente la totalidad de los supuestos de un sistema sexo-género esencialista.

Nadie oculta la complejidad de los conceptos que estamos manejando y la dificultad de su comprensión. Nada es simple en estas realidades. A este respecto, Fausto-Sterling (2019) afirma que definir sexo y género es más difícil de lo que podría parecer a simple vista. Todavía es más complicado conocer las interacciones entre ambos. Por ello, esta autora se adhiere a la propuesta de algunas otras (Hyde et al., 2019; van Anders, 2015) de incorporar el término sexo/género y propone la construcción de una teoría que considere los conceptos de sexo, género, sexo/género y orientación del deseo como sistemas dinámicos e interdependientes. Ni el sexo puede considerarse exclusivamente como una categoría biológica ni el género puede verse como aislado del sexo. Ni son dicotómicos ni independientes uno del otro, son multidimensionales y con múltiples intersecciones entre ellos, aparecen entrelazados desde la infancia (Fausto-Sterling, 2019; Hyde et al., 2019), desde el mismo momento del nacimiento o incluso antes (en nuestra sociedad, habitualmente desde que la ecografía detecta los genitales). Lo mismo puede decirse de la orientación del deseo. Estamos ante variables dinámicas que se conforman como un continuo, con fronteras flexibles reflejo de la diversidad existente, mucho más que en torno a dos polos. En la especie humana la diversidad es la norma.

2. Los estudios sobre los conocimientos previos acerca del sistema sexo-género.

Durante los últimos años ha habido una preocupación por explorar las creencias y actitudes sexistas de distintos colectivos. Aportaciones de corte cuantitativo centradas en población universitaria española son Aguaded (2017), Bonilla-Algovia, (2021), Esteban y Fernández

(2017), León y Aizpurúa, (2020) y Madolell et al. (2020). De tipo cualitativo o mixto son los estudios de Fernández-Rotaeche et al. (2021) y de Merma-Molina et al. (2021).

El sexismo puede definirse como el sistema de creencias y actitudes que afirman la existencia de diferencias intrínsecas y esenciales entre los sexos y defienden implicaciones de las mismas en forma de reparto estereotipado de tareas, jerarquía y superioridad de los hombres frente a las mujeres (León y Aizpurúa, 2020). Estas investigaciones, en concreto, abordan el denominado sexismo ambivalente, formado por dos dimensiones: sexismo hostil y sexismo benevolente, que corresponden a la versión tradicional y abierta del sexismo, y a otra más sutil y menos visible, a partir de la distinción original de Glick y Fiske (1996). Ambos sexismos pueden coexistir en la misma persona y no serían opuestos, sino complementarios, de modo que una persona puede obtener altas puntuaciones en ambos. El primero mantiene ideas peyorativas y de dominación hacia la mujer, la considera sin tapujos inferior al hombre y con menos capacidad para determinadas tareas (no para las relacionadas con el cuidado del hogar y de las personas), a la vez que le concede un poder sexual con el que puede manipular al hombre. El segundo, aunque igualmente supone una visión muy estereotipada de la mujer, incluye un tono afectivo positivo, se caracteriza por un paternalismo protector hacia aquellas mujeres que se ajustan al género femenino, considera que están necesitadas de protección y ayuda y, por último, asume que el hombre tiene características complementarias respecto a la mujer por lo que la existencia de roles estaría justificada.

Los resultados encontrados en los estudios mencionados son coincidentes. El más general revela que en alumnado universitario hay sexismo, aunque en niveles bajos o moderados. También muestran que hay diferencias entre mujeres y hombres. Los hombres obtienen mayores puntuaciones en sexismo que las mujeres, las percepciones hacia sí mismas son menos estereotipadas que las que tienen los hombres hacia ellas, pero ambos presentan sexismo benevolente y sexismo hostil. Los hombres muestran significativamente más sexismo hostil que las mujeres, pero el dato de que en los hombres hay más sexismo benevolente que en las mujeres no se cumple siempre (en algunos no se encuentran diferencias significativas mujer-hombre en sexismo benevolente). Otros resultados de los estudios cualitativos revisados son dignos de mencionar aquí. En el de Fernández-Rotaeche et al. (2021) el alumnado del Grado de Magisterio (Educación Primaria y Educación Infantil) se representa el sexismo como infravaloración de un sexo sobre otro, sin hacer mención explícita a que lo sufre la mujer, excepto cuando hablan de violencia de género; por otro lado, reconocen la existencia de discriminación hacia la mujer en el ámbito laboral (concretamente citan la brecha salarial), en el ámbito privado y en los medios de comunicación pero, extrañamente a juicio de las autoras, no hay mención alguna a esta discriminación en el ámbito educativo. La conclusión del estudio mixto de Merma-Molina et al. (2021), con una muestra del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria a la que se preguntó sobre sus preferencias en cuanto a roles de género, es que hombres y mujeres tienden a identificarse con los estereotipados

Respecto a un aspecto que nos interesa, el análisis en función del grado cursado, Aguaded (2017) encuentra que el grado con mayor sexismo es Magisterio, cuyo alumnado presenta más sexismo de los dos tipos que el alumnado de Educación Social y más sexismo hostil que el estudiantado de Pedagogía. El resto de los estudios revisados o bien está formado solo por docentes en formación (Bonilla-Algovía, 2021; Madolell et al., 2020) o bien pertenecen a otros grados o no especifican qué estudios están cursando las personas participantes.

Para llegar a estos resultados han utilizado (excepto los dos estudios cualitativos) dos instrumentos muy similares, el ASI (Inventario de Sexismo Adolescente) y el DSA (Detección de Sexismo en Adolescentes), ambos en sus versiones adaptadas al español (Expósito et al.,

1998; Recio, 2007). Ambos son muy distintos al instrumento utilizado en este trabajo. Ejemplos de ítems de esos instrumentos son: "El lugar más adecuado para la mujer es su casa", "Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja" (ambos del DAS), "Las mujeres feministas están haciendo demandas irracionales a los hombres", "El hombre está incompleto sin la mujer" (ambos del ASI). A través de ellos se pueden ver claramente las diferencias entre estos instrumentos y el elaborado y usado por nuestro equipo, que se parece más al de Schudson y van Anders (2021): "Ser una mujer o un hombre nada tiene que ver con los genitales que se tienen", "Es posible tener más de una identidad de género al mismo tiempo".

Podemos decir que apenas contamos en nuestro país con estudios que intenten averiguar específicamente los conocimientos sobre el sistema sexo-género cuya ignorancia o confusión suelen constituir el sustrato de actitudes sexistas y prejuiciosas (León y Aizpurúa, 2020; Schudson y van Anders, 2021) e, incluso, violentas. De aquí, la importancia de que futuros profesionales de la docencia tengan unos conocimientos científicos mínimos acerca de las bases conceptuales en las que se asienta la sociedad patriarcal, que tiende a reproducir los estereotipos y, por ello, a perpetuar la discriminación en función del sexo/género. Además, ninguno de los estudios revisados y citados en este apartado presenta una intervención educativa tras la detección de sexismo en las aulas estudiadas.

Los trabajos más cercanos que hemos podido encontrar con muestra española son dos estudios. Uno es el de Muñoz et al. (2002). Estas autoras afirman que se trata de un estudio acerca de las ideas sobre el género. Lo concretan en averiguar si los participantes atribuyen diferencias a niños y niñas y a qué tipo de causalidad recurren para explicar las mismas, si biológica o ambiental (al factor educativo, en concreto) o bien en qué medida tienen una visión constructivista y consideran que es el propio sujeto el que configura su desarrollo psicológico. Con participantes (823 alumnas y 255 alumnos) de los grados universitarios de Psicología, Logopedia, Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio (diversas especialidades), el objetivo de esta exploración fue tener en cuenta estas ideas para planificar la formación inicial en esta temática. Para ello, construyen un cuestionario, lo aplican una sola vez y analizan los resultados en función de algunas variables (sexo, curso o tipo de estudios). Entre otros hallazgos, encuentran que los hombres recurren más que las mujeres a explicar las diferencias por factores biológicos, mientras que las mujeres lo hacen a explicaciones de tipo constructivista en mayor medida que los hombres. Asimismo, ellas son más críticas con los estereotipos de género que ellos. Otro resultado indica que las especialidades de Educación Primaria y de Educación Infantil de Magisterio, de corte generalista, apuestan más por explicaciones basadas en el factor educativo que las más específicas de Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera.

En el segundo estudio (Axpe et al., 2012), se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc* en el que se introdujeron tres ítems destinados a conocer las ideas del alumnado de Magisterio Ed. Infantil sobre las diferencias de género (("Los niños y niñas tienen distinta personalidad. La prueba de esto es que ya desde Infantil muestran gustos distintos", "Las niñas son más tranquilas, más sociables, más empáticas, desarrollan antes el lenguaje y gestionan mejor sus emociones", "Los niños son más movidos, más duros, no son tan empáticos y les cuesta más entender y expresar las emociones"). Sus datos revelan una baja proporción de personas con estereotipos sexistas; no obstante, y aunque la muestra era prácticamente al 100% de mujeres, ven a las niñas de forma más estereotipada que a los niños.

3. El presente estudio.

A través de la revisión de la literatura hemos comprobado que en alumnado universitario español existía, y sigue existiendo, sexismo, se justifica la necesidad de conocer y de intervenir en el aula sobre los conocimientos que, a nuestro juicio y el de otros autores (León y Aizpurúa, 2020; Schudson y van Anders, 2021), sustentan esas actitudes sexistas y que son los que se refieren al conocimiento del sistema sexo-género que cimenta la sociedad patriarcal y discriminatoria.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Cantabria, en los grados de Magisterio, y tuvo como objetivo comprobar los efectos de una formación en conceptos científicos relativos al sistema sexo-género, en concreto averiguar si estos conocimientos eran más rigurosos tras la intervención docente. Asimismo, pretendíamos conocer si dichos efectos se producían tanto en el colectivo de hombres como en el de mujeres.

4. Método.

4.1. Diseño

El estudio es de naturaleza cuantitativa y descriptiva. Se trata de un diseño pre-post sin grupo de control, pues es una investigación ligada a una intervención formativa ofrecida a toda la muestra.

4.2. Participantes.

La formación se impartió a siete grupos de estudiantes de 2º de Magisterio de las especialidades de Educación Primaria, Educación Infantil y Doble Grado de la Universidad de Cantabria. La mayoría del alumnado tiene una edad entre 20 y 22 años. Previamente habían estudiado, en 1º curso, *Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I*, asignatura en la que no se imparten de forma sistemática conocimientos relativos al sistema sexo-género, pero sí se les introduce la noción de identidad de género, vinculado al desarrollo ontogenético en las etapas 0-6 y 6-12 años.

Se obtuvieron 479 respuestas entre pretest y postest, pero de ellas, solo 159 son de personas que participaron en el pretest y en el postest cumplimentando sus datos de forma correcta.

Siguiendo las recomendaciones de Lindqvist et al., (2021), pedimos al alumnado que se identificara dándole cinco posibilidades de respuesta: *mujer, hombre, persona no binaria, prefiero no decirlo, otra*. Hubo 129 *mujeres (81,13%))*, 26 *hombres*, 1 *persona no binaria*, 2 personas que contestaron *prefiero no decirlo* y 1 persona que se autoclasificó en *Otra*. Estas cuatro personas representan, respecto a la muestra de 159, el 0,025%.

4.3. Procedimiento, instrumento y medidas.

En esta intervención se partió de un cuestionario *ad hoc* que se aplicó en dos momentos, al comienzo del módulo de conocimientos relativo al sistema sexo-género y a las diferencias entre mujeres y hombres, y al terminar el mismo. Entre el pretest y el postest transcurrieron seis semanas, que fue lo que duró la formación y la evaluación de esta temática. La aplicación se realizó en el aula, a través de un formulario virtual externo al que accedían desde el Moodle de la asignatura. El cuestionario se presentó como parte de las tareas de aprendizaje de la asignatura, pero se rellenó de forma anónima a través de un código autogenerado por cada estudiante. El alumnado recibió la información precisa y el compromiso por parte del profesorado de la asignatura acerca de la ausencia de penalización si no se cumplimentaba e independientemente de las respuestas ofrecidas. Sus respuestas fueron totalmente confidenciales y no se analizaron hasta que se cerraron las actas.

Los ítems del cuestionario se extrajeron de algunas de las ideas sobre el sistema sexo-género que hemos indicado en el apartado 2 y que estaban conectados con los contenidos formativos que iban a recibir a continuación. El instrumento contaba con 27 preguntas cerradas con tres posibilidades de respuesta ("verdadero", "falso", "no sé"). La mayoría de las preguntas se dirigían a explorar conocimientos previos sobre el sistema sexo-género (13 ítems). Además, se incluyeron algunos ítems sobre conocimiento general de la sexualidad humana (7 ítems), transexualidad (4 ítems), diferencias entre mujeres y hombres (1 ítem) y sobre el reflejo del género en la vida de las personas (2 ítems, uno sobre excedencias para cuidado y el otro sobre diferencias salariales).

Se obtuvo la puntuación total en el cuestionario otorgando 1 punto por cada ítem correcto y sumando todas estas respuestas. Así pues, el rango va de 0 a 27 puntos. Para cada ítem se analizó además la tasa de acierto, que oscila entre 0 y 1.

4.4. Análisis.

Llevamos a cabo pruebas de diferencias de medias para muestras relacionadas (prueba de Wilcoxon) en las comparaciones pretest-postest en la muestra total, en el subgrupo de mujeres y en el subgrupo de hombres. Realizamos pruebas de diferencias de medias para muestras independientes (U de Mann-Whitney) para las comparaciones mujeres-hombres en el pretest y en el postest. Todos estos análisis se realizaron sobre la puntuación total obtenida en el cuestionario. Cuando se efectuaron análisis en cada uno de los subgrupos (mujeres, hombres) o comparaciones entre mujeres y hombres se excluyeron de los análisis las personas que no se habían considerados como tales.

5. Resultados.

Los descriptivos de las puntuaciones pre y post de la puntuación total en el cuestionario se ofrecen en la Tabla 1. En el caso de la muestra total se incluyen las cuatro personas que no se han autodefinido, en su identidad sexual, ni como "Mujer" ni como "Hombre", pero como subgrupos solo se ofrecen datos de mujeres y de hombres ($N = 155$) dada la escasa frecuencia de los otros subgrupos.

	Muestra Total		Mujeres		Hombres	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	DT
Puntuación PRE	19,3	3,06	19,55	2,86	17,38	3,42
Puntuación POST	21,07	2,89	21,19	2,53	20,23	4,33

Tabla 1. Descriptivos (media y desviación típica, D.T.) de las puntuaciones pre- y post- del cuestionario en la muestra total, en mujeres y en hombres).

Teniendo en cuenta la puntuación total en el cuestionario, en la muestra total, hubo diferencias significativas entre el pretest y el postest ($Z = -7{,}646$, $p = {,}000$). En el subgrupo de mujeres también hubo diferencias significativas entre el pretest y el postest ($Z = -6{,}513$, $p = {,}000$) y lo mismo ocurrió en el grupo de hombres ($Z = -3{,}96$, $p = {,}000$). Asimismo, si comparamos a mujeres con hombres en el pretest, encontramos diferencias significativas a favor de las primeras ($Z = -3{,}06$; $p = {,}002$), no así en el postest ($Z = -{,}060$; $p = {,}952$), en donde no se encontraron diferencias significativas entre un subgrupo y otro.

En la Tabla 2 se recogen los datos descriptivos por ítems. Puede observarse que los ítems que alcanzan mayor puntuación son, en ambas ocasiones, los mismos: los ítems 18, 21 y 27, por este orden. En cambio, los tres últimos en puntuación varían desde el pretest al postest: en el pretest son el 8, el 6 y el 11, y en el postest el 24, el 25 y también el 11.

Texto	Puntuación PRE		Puntuación POST	
	Media	D.T.	Media	D.T.
1 La sexualidad empieza en la edad adolescente	,92	,28	,97	,18
2 Sexo y género son lo mismo, son conceptos intercambiables	,93	,26	,95	,21
3 El sexo y género de una persona no tienen que corresponderse: sexo femenino no equivale a género femenino/ sexo masculino no equivale a género masculino.	,85	,36	,90	,30
4 El ser homosexual es una decisión que toma la persona porque quiere	,57	,49	,67	,47
5 Entre las diferencias biológicas que existen entre hombres y mujeres son particularmente claras las cerebrales	,62	,049	,65	,48
6 Las diferencias de género tuvieron un papel importante en la supervivencia de la especie	,37	,48	,52	,50
7 La sexualidad es estática y no se ve modificada a lo largo de la vida de la persona	,92	,28	,96	,19
8 Más del 90% de las excedencias por cuidados lo solicitan las mujeres	,41	,49	,55	,50
9 El género es una construcción social, es decir, una invención de la sociedad humana	,48	,50	,65	,48
10 La existencia de género provoca discriminaciones	,83	,38	,93	,26
11 En este momento histórico, la existencia de género forma parte de la diversidad de la especie y es beneficiosa para su supervivencia.	,19	,28	,40	,45
12 En España, cuando nacemos se nos impone un género binario	,61	,49	,73	,45
13 Existen dos únicos géneros: masculino y femenino	,71	,46	,84	,37
14 Si una persona con genitales masculinos dice ser mujer es que tiene orientación homosexual	,86	35	,92	,28
15 Si a una persona que se siente mujer le atraen los hombres, es que tiene identidad sexual masculina	,79	,41	,90	,30
16 Hay sexualidad desde que se nace	,79	,41	,87	,33
17 La vulnerabilidad y la inmadurez propia de las etapas infantiles hace que mayoría de edad sea el momento perfecto para que una persona transexual pueda dar el paso de modificar su nombre y su imagen	,59	,49	,66	,48
18 El ser homosexual forma parte de la diversidad humana, es una opción tan saludable como la de ser heterosexual	.97	,16	,99	,08
19 Cuando a una persona que se siente hombre le atraen las mujeres, es que tiene una orientación sexual heterosexual	,72	,45	,83	,38
20 Las personas transexuales tienen problemas psicológicos por el mero hecho de serlo	,80	,40	,86	,35
21 Es un problema psicológico que un niño se sienta del género femenino	,96	,19	,99	,11
22 Está científicamente comprobado que los niños o niñas que se desarrollan en familias con ambos progenitores del mismo sexo tienen tan buen ajuste psicológico como los hijos e hijas dentro de familias heteroparentales	,76	,43	,83	,38
23 Actualmente los hombres y mujeres tienen la misma remuneración por la realización del mismo trabajo	,75	,44	,76	,43
24 El sexo tiene que ver fundamentalmente con los genitales	,52	,50	,46	,50
25 En la naturaleza hay más de dos sexos	,43	,45	,50	,50
26 Ser transexual no es algo que se decide, es algo que se siente	,90	,31	,92	,28
27 Las personas transexuales pueden querer, o no, realizarse modificaciones corporales	,95	,22	,99	,80

Tabla 2. Descriptivos por ítem del cuestionario (media y desviación típica, D.T.) en la muestra total.

De los 27 ítems, 15 ítems (55,55%) consiguen significatividad estadística en la diferencia pretest-postest, a favor de este último. Estos son el 1 (Z = -2,00; p = ,046), el 4 (Z = -2,74; p = ,006), el 6 (Z = -2,89; p = ,004), el 8 (Z = -3,16; p = ,002), el 9 (Z = -3,54; p = ,000), el 10 (Z = -3,14; p = ,002), el 11 (Z = -2,33; p = ,020), el 12 (Z = -2,65; p = ,008), el 13 (Z = -2,65; p = ,008), el 14 (Z

= -3,16; *p* = ,002), el 15 (*Z* = -2,18; *p* = ,029), el 16 (*Z* = -2,05; *p* = ,040), el 19 (*Z* = -2, 74; *p* = ,006), el 22 (*Z* = -1,976; *p* = ,048) y el 27 (*Z* = -2,646; *p* = ,008).

6. Discusión y conclusiones.

Revisando la literatura se observa que hay una variedad de estudios que intentan captar la visión que el alumnado universitario posee sobre el amplio y complejo fenómeno que se viene denominando "género". Frecuentemente, los estudios se dedican a averiguar las creencias, estereotipos y actitudes sexistas. A diferencia de ellos, y más en consonancia con el de Schudson y van Anders (2021), nuestra aportación ha sido explorar sus conocimientos previos acerca del sistema sexo-género. Este contenido es uno de los módulos de la asignatura *Aprendizaje y Desarrollo Psicológico II* de 2º curso de Magisterio de la Universidad de Cantabria, que es el espacio donde llevamos a cabo una experiencia formativa orientada a la profundización en estos conceptos. Nuestro objetivo ha sido, pues, comprobar si a través de una experiencia formativa era posible obtener un progreso en la comprensión de los mismos.

Como hemos indicado, esta tarea es compleja ya que los conceptos que conforman el sistema sexo-género son, por un lado, multidimensionales y, por otro, constituyen una red de relaciones muchas veces bidireccionales (Fausto-Sterling, 2019; Hyde et al., 2019). A esto hay que unir la polisemia que han adquirido algunos de ellos en su uso cotidiano, que incluso se ha extendido a veces a los artículos científicos, originando una confusión que hace difícil la comprensión de este sistema conceptual (Lindqvist et al., 2021; Muehlenhard et al., 2011).

Es por esto que, desde la asignatura que impartimos, hemos visto la necesidad de incidir especialmente en este armazón conceptual. Para ello, exploramos el punto de partida mediante un cuestionario que se aplicó antes de la formación y, de nuevo, después de la misma. Una primera apreciación es que nuestro alumnado ha obtenido puntuaciones muy altas en muchos de los ítems ya desde el pretest, lo que ha proporcionado puntuaciones totales en el cuestionario situadas, si las convertimos en escala 0-10, entre 6,43 (pretest hombres) a 7,84 (postest mujeres). De hecho, las puntuaciones pre y post dibujan una curva asimétrica inclinada hacia la zona de las puntuaciones altas. Se trata indudablemente de un punto de partida elevado, en consonancia con las bajas-medias puntuaciones en sexismo encontradas en los estudios cuantitativos revisados.

Pero todavía hay margen para la mejora, que ha quedado demostrado tras la significatividad que arroja la diferencia de medias entre pre y postest en la muestra total. Esta misma mejora se observa también en el subgrupo de mujeres y en el de hombres. Complementando estos resultados, hemos obtenido que mientras en el pretest hay diferencias significativas entre unas y otros, en el postest desaparecen. Esto quiere decir que los hombres incrementan su puntuación lo suficiente para alcanzar a las mujeres y eliminar las diferencias iniciales en conocimientos. Dicho de otra forma, los hombres se han podido aprovechar más de la formación que las mujeres y este nos parece un resultado interesante, aunque es cierto que existía más margen de mejora por partir de una primera puntuación más baja. Asimismo, hay que señalar que la mejora se reparte entre un porcentaje importante de ítems (55,55%).

No obstante, si relacionamos esto con los resultados sobre sexismo comentados en el punto 2, en los que hemos visto que los hombres son más sexistas que las mujeres, creemos que resulta fundamental una dedicación especial al cambio de creencias de los varones, ya que tienen una visión más prejuiciosa y estereotipada sobre las mujeres. Y, en nuestra experiencia, avalada por estos datos, este cambio es posible, al menos en lo que a este conocimiento se refiere.

Los resultados alcanzan significatividad estadística pero el incremento en la puntuación, desde nuestro punto de vista como docentes, no nos parece suficiente y no nos podemos sentir plenamente satisfechas, aunque sea cierto que este módulo tenga una complejidad especial. Estos hallazgos nos animan a seguir profundizando en las maneras de trabajar estos contenidos en las aulas para que el cambio en las representaciones y en los conocimientos sea posible. La universidad, desafortunadamente, no es un espacio libre de sexismo (CRUE, 2022), así que encontramos estudiantes que mantienen una visión tradicional del sistema sexo-género. Sabemos por la literatura científica lo costoso que resulta el cambio conceptual (Pozo y Rodrigo, 2001), máxime cuando se entrelazan con procesos emocionales como es el caso. Efectivamente, la transformación social ligada al movimiento feminista, que intenta acabar con la desigualdad y la discriminación de las mujeres, se puede vivir como amenazante por parte de algunos hombres. En nuestro caso, futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria, la preocupación, la vigilancia y la dedicación a estos conceptos tiene que ser máxima, puesto que hay muchas formas sutiles de transmisión de la visión estereotipada, y por ello injusta, de las mujeres (Maceira, 2005). Hay que traer a colación aquí en este momento lo descubierto en el estudio cualitativo de Fernández-Rotaeche (2021). Estas autoras han encontrado que el alumnado de Magisterio no reconoce la existencia de discriminación en el ámbito educativo, sí en cambio en el privado y en el laboral.

Es decir, el futuro profesorado no es consciente de las desigualdades vinculadas al género que pueden producirse en la institución escolar.

Nos unimos a las voces que abogan por llevar a cabo acciones en la universidad que constituyan una estrategia transversal para incorporar la perspectiva de género en la docencia de cara a eliminar prejuicios y estereotipos sexistas, así como a solucionar algo tan peligroso como la falta de conocimientos rigurosos y precisos y las simplificaciones conceptuales de una realidad compleja (Axpe, Fernández y Rodríguez, 2012; CRUE, 2022; Merma et al., 2015; Merma-Molina et al., 2021). Debería ser un objetivo para todas las titulaciones universitarias por estar ligado a la calidad de la enseñanza y a la responsabilidad social de las universidades, además de formar parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en concreto, el dirigido a Promover la Igualdad entre los Géneros y la Autonomía de la Mujer. En el caso concreto del alumnado que va a ser el futuro profesorado de nuestro país, esta meta nos parece especialmente relevante y ya inaplazable.

Este trabajo tiene algunas limitaciones. En primer lugar, el cuestionario tiene que ser mejorado para cubrir de forma más amplia todos los conceptos del sistema sexo-género y relacionados con él que impartimos en las aulas. Por otra parte, los datos recogen una parte del alumnado, pero es posible que estudiantes menos implicados en su formación no haya respondido al cuestionario. Finalmente, hay que tener en cuenta que una cosa son los conocimientos y otra distinta las actitudes y los comportamientos. De ahí, que este trabajo suponga un punto de partida. Así, a pesar de estas limitaciones, los resultados de este estudio suponen una novedosa contribución al campo de los estudios sobre el sistema sexo-género y aportan evidencias de la eficacia de la formación como instrumento para construir un mundo sin desigualdad de género.

Financiación.

Proyecto financiado por la Cátedra de Igualdad y Estudios de Género de la UC, en convenio con el Gobierno de Cantabria.

Referencias.bibliográficas.

Aguaded, E.M. (2017). Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *32*(1), 127-143. https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1333.

Axpe, I., Fernández, A. y Rodríguez, A. (2012). Ideas previas respecto a las diferencias de género en alumnado universitario de primer curso de Educación Infantil. En P. Miralles y A. B. Mirete (eds.). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria,* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin America countries. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *37*(2), 253-264. https://doi.org/10.6018/analesps.441791.

Brescoll, V. L., Uhlmann, E. L., & Newman, G. E. (2013). The effects of system-justifying motives on endorsement of essentialist explanations for gender differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *105*(6), 891-908. https://doi.org/10.1037/a0034701

Canto, J. M., Vallejo-Martín, M., Perles, F., y San Martín, J. (2020). The influence of ideological variables in the denial of violence against women: The role of sexism and social dominance orientation in the Spanish context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(14), 4934. 2020, 17, 4934. https://doi.org/10.3390/ijerph17144934.

CRUE (2022). Manifiesto 8M, Día Internacional de la Mujer. https://www.crue.org/2022/03/manifiesto-8m-dia-internacional-de-la-mujer/

Esteban, B. y Fernández, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, *2*(2), 137-153. https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762.

Expósito, F., Moya, M. C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, *13*(2), 159-169. https://dx.doi.org/10.1174/021347498760350641.

Fausto-Sterling, A. (2019). Gender/sex, sexual orientation, and identity are in the body: How did they get there? *The Journal of Sex Research*, *56*(4-5), 529-555. https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1581883.

Fernández, (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema,* 22(2), 256-262.

Fernandez-Rotaeche, P. F., Alboniga-Mayor, J. J., y Mondragon, N. I. (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XX1*, *24*(2), 421-440. http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.28225.

Glick y Fiske (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 491–512. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491.

Hyde, J., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., y van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, *74*(2), 171-193. https://doi.org/10.1037/amp0000307.

León, C. M., y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1, 23*(1), 275-296. https://doi.org/10.5944/educxx1.23629

Lindqvist, A., Sendén, M. G., y Renström, E. A. (2021). What is gender, anyway: a review of the options for operationalising gender. *Psychology & Sexuality, 12*(4), 332-344. https://doi.org/10.1080/19419899.2020.1729844.

Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la Educación Superior. Alternativa para superar el seximo en la escuela, *La Ventana, 21*, 187-227.

Madolell, R., Gallardo, M. Á., y Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *24*(1), 284-303. https://doi.org/1030827/profesorado.v24i1.8148.

Merino, E. (2018). *Sexismo, amor romántico y violencia de género en la adolescencia.* [Tesis Doctoral]. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Merma, G., Ávalos, M. A. y Martínez, M. Á. (2015). La relevancia encubierta del género: las percepciones de los futuros maestros sobre la igualdad y las desigualdades contextuales. *La manzana de la discordia,10*(2), 93-104.

Merma-Molina, G., Ávalos-Ramos, M. A., y Martínez, M. Á. (2021). Gender stereotypes: persistence and challenges. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*. https://doi.org/10.1108/EDI-12-2018-022

Muehlenhard, C.L., y Peterson, Z.D. (2011). Distinguishing Between *Sex* and *Gender*: History, Current Conceptualizations, and Implications. *Sex Roles, 64***,** 791–803. https://doi.org/10.1007/s11199-011-9932-5.

Muñoz, A., Rubio, E., García, B. y Sánchez, A. (2002). Ideas previas sobre género de estudiantes universitarios de Psicología y Educación. En Guerrero, T. (coord.), *Luchas de género en la historia a través de la imagen: ponencias y comunicaciones*, libro de actas, (pp. 585-596), Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).

Platero, L. (2014). *Transexualidades: Acompañamiento, factores de salud, y recursos educativos.* Barcelona: Bellaterra.

Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional. *Infancia y Aprendizaje, 24*(4), 407-423. https://doi.org/10.1174/021037001317117367

Recio, P., Cuadrado, I., y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, *19*(3), 522-528.

Schudson, Z. C., y Van Anders, S. M. (2021). Gender/sex diversity beliefs: Scale construction, validation, and links to prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-26. https://doi.org/10.1177/1368430220987595

Schudson, Z. C., y Gelman, S. A. (2022). Social constructionist and essentialist beliefs about gender and race. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-25. https://doi.org/10.1177/13684302211070792

Van Anders, S. M. (2015). Beyond sexual orientation: Integrating gender/sex and diverse sexualities via sexual configurations theory. *Archives of Sexual Behavior*, *44*(5), 1177-1213. https://doi.org.10.1007/s10508-015-0490-8.

Comunidades de aprendizaje y escolares de etnia gitana: modelos de participación familiar que promueven el éxito y la inclusión socioeducativa.

Rocío Merchán Ríos. Universidad de Córdoba (España).

Silvia Abad Merino. Universidad de Córdoba (España).

Blas Segovia Aguilar. Universidad de Córdoba (España).

1. Introducción.

La participación de las familias está vinculada al aumento de la calidad de la educación y el éxito académico de los escolares (Alexiadou, 2019; Carmona-Santiago et al., 2019; Lukšík, 2019). Esta participación en la escuela incide positivamente sobre el rendimiento del alumnado, dado que contribuye a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando los recursos de los que se dispone para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje exitosamente.

La evidencia científica ha identificado aquellos tipos de participación que mejoran los resultados académicos y la inclusión educativa en la escuela. El proyecto pionero en concretar dichos tipos de participación fue el denominado proyecto INCLUD-ED, integrado dentro del VI Programa Marco de la Comisión Europea de la convocatoria del 2005 dedicada a la educación escolar (CREA, 2018). En dicho programa se buscaba encontrar algo más que buenas prácticas, llegando a concretar Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) (Flecha, 2015) que contribuyeran a superar las desigualdades y promover la inclusión educativa y social. Particularmente, el estudio se centró de modo especial en cinco grupos vulnerables: personas con discapacidad, minorías culturales, inmigrantes, jóvenes y mujeres, y en cuatro ámbitos vinculados a la exclusión: vivienda, empleo, salud y participación política.

Sin embargo, hay que remarcar que en el contexto español existen carencias en cuanto a la promoción de la participación de las familias en los centros educativos. La participación efectiva se debería mejorar tanto en intensidad como en diversidad ya que, incluso los propios órganos ejecutivos y legislativos, invierten escasos recursos en dicho cambio (Bernad y Llevot, 2016; Gomariz-Vicente et al., 2019, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Los Consejos Escolares y las AMPAS, como únicas herramientas empleadas para el fomento de la participación de las familias, se muestran insuficientes en la labor de crear espacio de inclusión en la relación escuela-hogar. Se han detectado algunos motivos por los que las actuales vías de participación de las familias resultan decadentes, siendo éstos de ayuda para promover el cambio hacia una participación más inclusiva. Existe una falta de tradición participativa y falta de cultura asociativa a nivel escolar; carencia de experiencia escolar previa; posibles dificultades lingüísticas; dificultad en compatibilizar el trabajo y las obligaciones familiares con la participación en la escuela; desconocimiento de los órganos y canales de participación; canales de comunicación poco efectivos; percepción de una junta directiva del AMPA cerrada a la entrada de otros padres; conflictos; actitudes del equipo directivo y del profesorado poco favorables a la participación de las familias; percepción de poca representatividad de la junta; temor a enfrentarse a la dirección del centro, entre otros (Bernad y Llevot, 2016; Hernández-Prados, 2019).

Si a esta situación de carencia y falta de estímulos reales hacia una participación de las familias en general, le sumamos que el pueblo gitano ha visto mermadas sus posibilidades de participación en la escuela y las altas tasas de abandono escolar temprano, se debe afirmar la especial atención que requiere en lo que a nuevas estrategias de participación se refiere. Dicha merma viene acentuada por las barreras institucionales, la segregación educativa y la situación de vulnerabilidad socioeconómica que sigue afectando a una parte importante de la población (Messing, 2017; Alexiadou, 2019; European Parliament, 2020; Lukšík, 2019).

La presente aportación examina el papel de las escuelas comunidades de aprendizaje en el desarrollo socioeducativo de los grupos más vulnerables a través de la participación de las familias en la escuela. Para responder a los retos de la sociedad actual, se propone extender el diseño de programas innovadores y la incorporación de actuaciones educativas de éxito que promueven la participación familiar en la escuela a todas las etapas educativas, incluyendo la educación secundaria postobligatoria, especialmente en contextos de deprivación cultural y socioeconómica.

Entendiendo la situación en términos generales, se puede confirmar que extender las oportunidades de participación a todas las familias beneficia a todos los escolares, pero especialmente a aquellos que pertenecen a grupos desfavorecidos.

2. Participación de las familias y calidad de la educación de los escolares de etnia gitana.

Es incuestionable que existe una vinculación positiva entre la participación de las familias en la escuela y el aumento de la calidad de la educación para todo el alumnado (Epstein, 2011; Flecha y Soler, 2013). Abrir las aulas y la escuela a la comunidad conlleva la creación de espacios y recursos, que sin dicha vinculación no podrían existir.

El alumnado gitano y sus familias siguen siendo discriminados en la educación debido a los estereotipos, los prejuicios y el desinterés por conocer su cultura y apreciar la diferencia (Parlamento Europeo, 2020). Investigaciones científicas analizan el caso del pueblo gitano, donde la participación de las familias reduciría las tasas de abandono, el número de suspensos y niveles de desmotivación (Carmona-Santiago et al., 2019). Sin perjuicio de reconocer otras estrategias complementarias a la participación, se puede decir que reducir el aislamiento social de las familias gitanas y mejorar sus condiciones de vida podría ayudar mucho a dotar de sentido al proceso educativo, generando modelos a seguir entre la población gitana (Álvarez-Roldan et al., 2018).

Las barreras que enfrentan las familias de etnia gitana para participar en la escuela son de origen institucional (Richardson, 2018). Hay una falta de voluntad política para proporcionar al alumnado gitano de un comienzo igualitario, fuera del ciclo de la pobreza (Parlamento Europeo, 2020). Se identificaron varias formas de discriminación institucionalizada directa e indirecta, mostrando la complejidad empírica de los contextos discriminatorios que continúan perjudicando a los estudiantes de minorías (Brüggemann y D'Arcy, 2017). Las barreras institucionales, debidas a tensiones a nivel legislativo que se deben evitar (Alexiadou et al., 2019), conducen a la falta de coordinación entre los participantes y el profesorado y el equipo directivo de la escuela (Segovia-Aguilar et al., 2020). Existe una percepción de que los alumnos gitanos tienen una incapacidad académica inherente, la deficiencia percibida de su idioma y que ciertas políticas establecidas empeoran la situación (Lambrev et al., 2020).

Además, existen una ideas preconcebidas basadas en el desconocimiento de la cultura gitana por parte de la cultura predominante respecto a su falta de motivación para continuar en la

escuela, la percepción negativa de las familias gitanas de la escuela secundaria como un entorno inseguro, en particular para las niñas romaníes; falta de referentes y ejemplos de éxito educativo y logro profesional, prioridad al matrimonio precoz, concepciones de los docentes sobre la cultura gitana y diferentes patrones de comportamiento (masculino-femenino) (Álvarez-Roldan et al., 2018; Padilla-Carmona et al. , 2017; Symeou y Karagiorgi, 2018).

En cuanto al tránsito educativo, las barreras se ven acentuadas en los niveles de educación secundaria siendo las tasas de absentismo y abandono escolar temprano mayores. Esto puede ser debido a que la cercanía de los docentes de educación primaria se disipa con el paso de una escuela a un instituto, no existen modelos a seguir a niveles educativos superiores, mayor responsabilidad laboral y situación dentro de las familias, entre otros (García-Carrión et al., 2018). A nivel europeo, los datos demuestran este deterioro: el 38% de los niños gitanos participan en la educación infantil, solo el 78% de los niños gitanos en edad de escolarización obligatoria están incluidos en la educación; solo el 77 % de los gitanos de entre 18 y 24 años han completado la educación secundaria obligatoria (EU-FRA, 2016).

3. Las Escuelas Comunidades de Aprendizaje y actuaciones de éxito que promueven la participación de las familias.

La comunidad CREA (Community of Research on Excellence for All) en 2018 estableció que existen ciertos criterios indispensables para que una actuación educativa pueda considerarse de éxito. De este modo, con la aplicación de estas actuaciones deben generarse mayores mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado; además deben ser actuaciones transferibles a diversos contextos obteniendo resultados semejantes, que existan evidencias basadas en investigaciones científicas involucrando a toda la comunidad educativa y, por último, todo ello debe estar avalado por publicaciones de la comunidad científica internacional.

Existen actuaciones educativas de éxito, como son los grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, biblioteca tutorizada, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, que tienen impacto en la mejora de los aprendizajes y en el proyecto escolar (Flecha, 2015; Macías-Aranda, 2017). Es en la formación de familiares donde se remarca la importancia de la formación permanente para toda la comunidad educativa. Del mismo modo que el profesorado debe recibir formación permanente, también es importante que los familiares puedan recibir formación continuada, especialmente en contextos sociales en los que las personas adultas no han podido acceder a formación académica de calidad (INCLUD-ED, 2011). Se busca así que el centro educativo incorpore en su plan de formación cursos para familiares. La formación de familiares debe ser dialógica y responder a las necesidades de las familias para lograr la inclusión y conexión directa con la realidad del centro educativo. Además, con participación educativa de la comunidad se favorecen la creación de espacios de decisión real sobre todos los aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas. Esta forma de participación democrática es muy beneficiosa para la convivencia intercultural en los centros, ya que promueve un reconocimiento igualitario de las voces de todas las personas, independientemente de su origen cultural o étnico.

Siguiendo el nombrado proyecto INCLUD-ED (2011), se determinaron cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad en los centros escolares:

- La participación informativa supone que el centro transmite información a las familias y estas exclusivamente la reciben por diferentes vías y sin más posibilidades de participar. Esta participación es la que actualmente se sigue en la

mayoría de los centros por imperativo legal, a través de las AMPAS (Gomariz-Vicente et al., 2019).

- La participación consultiva acerca levemente a las partes, ya que las madres y los padres pueden formar parte de los órganos de gobierno de los centros de forma meramente consultiva. De nuevo es la ley la que especifica este modelo de participación, por medio de los Consejos Escolares.
- En el nivel de la participación decisoria, las madres y los padres pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a los procesos de evaluación.
- La participación evaluativa incrementa la presencia de las madres y los padres en los procesos de evaluación, tanto del alumnado como del centro educativo.
- La participación educativa es la más inclusiva de todas ya que las madres y los padres intervienen en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación.

Además de las evidencias expuestas en el proyecto INCLUD-ED, la propia realidad escolar ha demostrado que son los tres últimos tipos de participación contribuyen al éxito escolar, y son precisamente los tipos que menos practican las familias en las escuelas españolas.

Los centros educativos deben repensar su enfoque educativo para atender la creciente diversidad de estudiantes en el aula y fuera de ella (López-Azuaga et al., 2020). Como respuesta a esta necesidad surge el modelo de educación inclusiva, que engloba prácticas como las desarrolladas en las comunidades de aprendizaje, espacios donde desarrollar una comprensión común de la ética escolar que promueve una educación de calidad para todos (García-Carrión, 2016; Pavlović-Babić et al., 2018). Las nuevas formas de trabajo colaborativo y el aumento de la participación familiar, desde una perspectiva democrática, originan mejora académica dentro de los centros educativos con mejores resultados y reducción de los conflictos (Soler et al., 2019; Segovia y García-Cabrera, 2019).

Los centros educativos pueden contribuir a la creación de condiciones específicas para superar algunas barreras que impiden el surgimiento de respuestas comunitarias (Girbés-Peco et al., 2020). Dichas barreras son desconocimiento de las vías de participación, carencia de experiencia escolar previa, posibles dificultades lingüísticas, dificultad en compatibilizar el trabajo y las obligaciones familiares con la participación en la escuela; desconocimiento de los órganos y canales de participación; canales de comunicación poco efectivos; percepción de una junta cerrada a la entrada de otros padres; conflictos; actitudes del equipo directivo y del profesorado poco favorables a la participación de las familias, entre otros.

Sin embargo, pese a existir espacios para llevar a cabo una formación de familiares, la relación entre los participantes, el personal docente y el equipo directivo de la escuela es débil o inexistente. Existen un hándicap en tanto, las minorías como los gitanos, deben adaptarse a modelos culturales y curriculares que difieren mucho de los suyos (Segovia-Aguilar et al., 2020). Por ello, experiencias de éxito recogidas en estudios académicos afirman que la introducción de asistentes gitanos en el aula está ayudando a superar las barreras culturales para la participación de las familias, lo que conlleva un impacto positivo en los resultados cognitivos y académicos de los alumnos gitanos, además de su desarrollo socioemocional. Se debe enfatizar el papel crucial que tiene el personal gitano en la construcción de confianza entre la familia, la comunidad y la escuela (Klaus et al., 2020).

4. Establecimiento de redes educativas que den continuidad a la participación de las familias en Educación Secundaria.

Ante una situación de disminución en los niveles de participación que se acrecienta con el paso de los niveles educativos, desde las escuelas a los institutos de educación secundaria, hay que incidir en la creación de programas innovadores que permitan extender la participación familiar y el compromiso de las familias gitanas con los centros educativos. La transición educativa, además de suponer un incremento en el contenido curricular y, por ende, complicar el proceso de aprendizaje, supone un distanciamiento entre el centro y las familias (Hernández et al., 2019). La creación de una red sólida de interconexión entre los centros de primaria y secundaria, con la implicación de todos los agentes educativos, sería una de las formas de dar continuidad a la participación.

Al mismo tiempo, se debe de trabajar comunitariamente en la puesta en marcha de las AEE formación de familiares y participación educativa en escuelas e institutos para salvar la distancia entre la cultura escolar y la de la etnia gitana, sobre todo en contextos desfavorecidos.

Estas redes de colaboración y corresponsabilidad aportan estabilidad y facilitan la continuidad de la participación y la implicación de las familias en la educación, en tanto en cuanto existe una comunicación directa entre los miembros de la red, una comprensión y entendimiento de los engranajes que articulan los procesos educativos y motivación de todos por llevar la colaboración a su máxima expresión.

Concretamente, estos programas benefician especialmente a los grupos más vulnerables de la comunidad gitana puesto que generan entornos educativos interculturales e innovadores, donde éstos se sientan importantes y seguros (Dimitrova, 2018). Teniendo en cuenta sus potencialidades y necesidades con una atención individualizada se puede llegar a una reducción del abandono escolar temprano. Además de mantener una comunicación más fluida con las familias de etnia gitana, informando sobre las posibilidades educativas, la creación y el desarrollo de actividades de mentores de estudiantes y la creación de una estructura de apoyo para las fases de transición educativa hacia etapas educativas superiores (Vilminko, 2017).

La responsabilidad de llevar a cabo estas estrategias de transición gradual es responsabilidad de actores estatales hacia actores no estatales, donde la familia y las organizaciones no gubernamentales jueguen un papel relevante en la mediación de las políticas de transición, salvaguarda la igualdad de posibilidades para todo el alumnado (Alexiadou et al., 2019).

5. Conclusiones.

Para concluir el presente trabajo, cabe decir que existe una responsabilidad del sistema educativo para responder a las necesidades de todos los grupos sociales, especialmente de aquellos que han estado discriminados tradicionalmente. Las familias gitanas han sido olvidadas por el sistema debido a un desinterés institucional que se ve plasmada por el manteniendo herramientas de participación obsoletas que deberían ser evolucionadas para lograr una participación real de todas las familias.

Deben crearse entornos donde se genere confianza, con estabilidad e inclusión para favorecer la incorporación y continuidad de la participación de las familias en la escuela, tal y como sucede en la red de escuelas comunidades de aprendizaje. Es una tarea compartida en la que debe existir un compromiso común de toda la comunidad educativa, y donde todas las partes saldrán beneficiadas. Por ello, las comunidades de aprendizaje son un claro ejemplo de

entorno facilitador del aumento de relaciones entre familias, escuela y la comunidad, siendo importante la continuación a niveles educativos superiores.

No es una tarea bidireccional, la creación de estas redes educativas debe tratar de superar el enfoque tradicional en el que solo participan algunos padres, concretamente madres, pues deben participar todos los agentes sociales involucrados. Los centros educativos deben tomar una posición proactiva, motivando al equipo educativo y al directivo (formación, flexibilidad horaria, experiencias fuera del centro, entre otras estrategias), asimismo deben evitar perspectivas etnocentristas y prejuicios y diseñando estrategias de colaboración a todos los niveles educativos, no solo en primaria, y, por último, plantear la participación como una cuestión de calidad no de cantidad ni inmediatez.

Referencias bibliográficas.

Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education, 55*(3), 422-442. https://doi:10.1080/03050068.2019.1619334.

Alvarez-Roldan, A., Parra, I., y Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations, 63,* 113–127. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.02.001

Bernad, O. y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: Actuaciones y retos. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación, 9* (3), 359-371. https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984

Brüggemann, C., y D'Arcy, K. (2016). Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students. *Race Ethnicity and Education, 20*(5), 575–578. https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191741

Carmona-Santiago, J., García, M., Máiquez, M. L., y Rodrigo, M. J. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *9*(3), 319–348. https://doi.org/10.17583/remie.2019.4666

CREA (2018). Formación en Comunidades de Aprendizaje. Modulo 1. INTRODUCCIÓN Y BASES CIENTÍFICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. Barcelona: CREA. Community of Research on Excellence for Ally STEP4SEAS.

Dimitrova, D. (2018). Innovative educational environment as a factor for the prevention of dropping of Roma children out of school. *EDULEARN18 Proceedings*, 2008-2014. https://10.21125/edulearn.2018.0564

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

EU-FRA (2016). Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States Roma survey – Data in focus. Viena: European Union Agency for Fundamental Rights, EU-FRA. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-employment-1_en.pdf

Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 451–465. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068

Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_4

García-Carrión, R. (2016). Schools as Learning Communities: Making Possible the "Untested Feasibility". *International Review of Qualitative Research, 9* (2), 152-164. https://doi.org/10.1525/irqr.2016.9.2.152

García-Carrión, R., Molina-Luque, F., y Roldán, S.M. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies, 21*(5), 701 - 716. https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660

Girbés-Peco, S., Renta-Davids, A. I., De Botton, L., y Álvarez-Cifuentes, P. (2020). The Montserrat's neighbourhood dream: Involving moroccan residents in a school-based community development process in urban Spain. *Social and Cultural Geography, 21*(5), 674-696. https://doi:10.1080/14649365.2018.1509112

Gomariz-Vicente, M.A., Martínez, J. P., García-Sanz, M.P., y Hernández-Prados, M.A. (2019). Analysis of the family participation in associations of parents of students and school council. [De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares]. *Aula Abierta, 48*(1), 85-96. https://doi:10.17811/rifie.48.1.2019.85-96

Hernández, M. A., García, M. P, Parra, J., & Gomariz, M. A. (2019). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 35*(1), 84-94. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981

Hernández-Prados, M., García-Sanz, M., Parra, J., y Gomariz, M. (2019). Profiles of family participation in compulsory secondary education. [Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria] *Anales De Psicología, 35*(1), 84-94. https://doi:10.6018/analesps.35.1.325981

INCLUD-ED (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdfyarea=E

Klaus, S. and Siraj, I. (2020). Improving Roma participation in European early childhood education systems through cultural brokering. *London Review of Education, 18* (1), 50–64. https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.04

Lambrev, V., Kirova, A. y Prochner, L. (2020). Education reforms for inclusion? Interrogating policy-practice disjunctions in early childhood education in Bulgaria. *Education Inquiry, 11* (2), 126-143. https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1708616

López-Azuaga, R., y Suárez-Riveiro, J. M. (2020). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. International *Journal of Inclusive Education, 24*(9), 1019-1033. https://doi:10.1080/13603116.2018.1507049

Lukšík, I. (2019). Children from marginalised roma communities at the school gates: The disconnect between majority discourses and minority voices. *Early Childhood Education Journal, 47*(6), 665-675. https://doi:10.1007/s10643-019-00959-z

Macías-Aranda, F. (2017). *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona). http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA_TESIS.pdf

Messing, V. (2017). Differentiation in the making: Consequences of school segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education, 49*(1), 89-103. http://doi:10.1080/10564934.2017.1280336

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Informe 2017 sobre El Estado Del Sistema Educativo*. Consejo Escolar del Estado. Madrid: MEC http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21cee-informe.pdf

Padilla-Carmona, T., González-Monteagudo, J., y Soria-Vílchez, A. (2017). Roma in higher education: A case study of successful trajectories at the university of Seville. [Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla] *Revista De Educación, 2017*(377), 187-207. http://doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358

Parlamento Europeo (2020). Roma integration: EU must do more against social exclusion and anti-gypsyism. https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20200910IPR86837/roma-integration-eu-must-do-more-against-social-exclusion-and-anti-gypsyism

Pavlović-Babić, D., Simić, N., & Friedman, E. (2018). School-level facilitators of inclusive education: The case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education, 33*(4), 449–465. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419

Richardson, J. T. E. (2018). Understanding the Under-Attainment of Ethnic Minority Students in UK Higher Education: The Known Knowns and the Known Unknowns. *Dismantling Race in Higher Education,* 87–102. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5_5

Segovia-Aguilar, B., García-Cabrera, M., y Hinojosa-Pareja, E. (2020). Transforming Difficulties into Possibilities: Family Training as an Action for Educational Success in Contexts of Poverty. *The Qualitative Report, 25*(4), 975-998. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4236

Segovia-Aguilar, B. y García-Cabrera, M. M. (2019) Participación de la Comunidad en la Escuela Inclusiva, en Verónica Marín y Noelia Jiménez Coords.) *Las didácticas inclusivas* (pp. 93-100) Colección Universidad. Octaedro.

Soler, M., Valls, R., Morlà-Folch, T., y García-Carrión, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation the case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education, 18*(4), 67-80. http://doi:10.111/J.1618-5293

Symeou, L., y Karagiorgi, Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the "others": Reflections on a roma education teacher training programme. *Journal for Multicultural Education, 12*(4), 314-329. http://doi:10.1108/JME-02-2017-0012

Vilminko, S. (2017). More equal and fluent education paths for immigrants and Roma people. ICERI2017 Proceedings, 8954-8958. http://doi:10.21125/iceri.2017.2495

Controversial monuments in the United States: An educational approach to the confederate memory.

Juan Miguel Martínez Martínez. Eagle School (Estados Unidos de América).

1. Introduction.

The Civil War in the United States is one of the most important events that have marked the country's politics and identity. A significant portion of the country still identifies with the symbols of the Confederacy, such as the Confederate flag. In this sense, the spaces of memory dedicated to the pre-war South still have an important presence in the country, and their elimination entails a constant political and cultural struggle for the memory of the Civil War.

There are around 2,000 symbols in the United States that glorify the Confederate States of America (Southern Poverty Law Center, 2022). These symbols include statues, monuments, and Confederate flags. Most of these monuments are concentrated in the southeast of the country, especially in the states of Virginia, Texas, Georgia, North Carolina and Mississippi (Leib & Webster, 2015). The presence of these monuments has become one of the main political controversies in the US. A growing number of individuals, groups, and political figures argue that these statues glorify racism and should be removed. However, their proponents say they are a way to commemorate the legacy of the antebellum South, and that their removal would represent an attempt to erase Confederate history. The controversy around these monuments has grown more heated since the death of George Floyd at the hands of the Minneapolis Police in 2020, which sparked a new era of civil rights advocacy and public awareness of institutionalized racism in the US. In the wake of this event, about 200 Confederate monuments have been removed (Southern Poverty Law Center, 2022), along with several monuments dedicated to other colonialist figures such as Christopher Columbus.

This work does not intend to resolve the debate as to whether or not these symbols should be removed. We must remember that in most cases, these spaces intend to extol characters linked to ideas of hate. We understand that coexistence is possible under the contextualization (or recontextualization) of the Confederate monuments under a critical gaze—totally relevant from an educational point of view—which investigates the history of the figures depicted as well as the historical context of their construction (Tudela, 2017). Such a recontextualization is necessary in order to provide society with a "history with memory" equipped with the necessary tools to interpret the present from the stories of the past (Cuesta, 2014).

2. Historical context.

The American Civil War, which took place between 1861 and 1865, was one of the bloodiest and most traumatic conflicts in the history of the United States. In the decades before the conflict, tensions between Northern and Southern states over slavery escalated to a point of no return. The agricultural economy of the South depended on slavery, while the industrial economy of the North did not. The irruption of the abolitionist movement in the North threatened the political and economic power of the South. When it became clear that the

industrial-abolitionist model of the North and the agrarian-slavery model of the South were no longer compatible, eleven states of the South declared their independence as a new nation, the Confederate States of America. The new Republican President Abraham Lincoln, in his inaugural address, declared this act of secession illegal.

White supremacy was a founding principle of the Confederate States of America. In 1861, in his first speech (Cornerstone speech) as Vice President of the Confederate States, Alexander H. Stephens affirmed the role of racial inequality in the new country: "Our new government is founded upon…the great truth that the Negro is not equal to the White man; that slavery — subordination to the superior race— is his natural and normal condition" (Harrold, 2008, p. 61).

The results of the American Civil War affected the country deeply. The Northern victory abolished slavery, along with the political and economic structures of the South. Equally important to the question of human rights were the three amendments that were added to the Constitution during the War: the 13th emancipated all slaves, the 14th declared freedmen (freed slaves) as US citizens, and the 15th prohibited race from being a factor in denying the right to vote. However, the national failure to enforce these amendments has influenced, and continues to influence, discourses on racism, equality, and civil rights in the country (Barney, 2011).

3. The memory of the Civil War.

In the years immediately after the Civil War (a period known as Reconstruction), the United States had to face the difficult question of how to reconcile the country after such a deep conflict. The chosen option was that of forgetting. Reparations to former slaves, despite some attempts in the immediate post-war period, were never addressed at the national level. The white Northerners, pleased with their victory, left the South to face the problems that developed after the war. The South failed miserably to integrate former slaves into society. However, it did find new ways to maintain the same power structures and racial hierarchies that kept blacks as second-class citizens. At the same time, the collective memory of the South about the causes of the war, and the reasons for its loss, became increasingly selective (Brophy, 2006).

For much of the 20th century, the widely accepted memory of the Civil War established that the war was the fault of abolitionists, whose fanaticism drew "innocent" Americans into the conflict. Later, Yankees (a derogatory word for Northerners) and freedmen (former slaves) corrupted law, government, politics, and society in general. This idea coincided with a series of national policies that returned political power to the South—that is, to whites in the South—without making them responsible for historical reparations to the victims (Brophy, 2006).

Brophy summarizes the process of forgetting in the decades after the Civil War as follows:

> Thus, there was a process of selective memory, which historians have thoroughly documented in recent years. The centrality of slavery as a cause of the Civil War was written out of the collective memory of the war. The process by which that happened is significant—and important. It happened through a concerted effort to first forget the causes of the war, then to focus on the war as an effort to protect the homeland. We could talk about this, then, as a process of selective forgetting and selective remembering—or selective forgetting and then the recreation of memory. This selective process remade our nation's understanding of history and how that history

> relates to the present. For, if the common memory of the war is that it was about slavery, the actions of those who fought against the Union seem immoral. However, if we view the war as a struggle over political self-determination, about home rule, about honorable people fighting for their homeland—then we have a much different sense of the war. That historical memory can then shape how we think about the efforts to repair our country after the war. If the war was about ending slavery and racial equality, then perhaps we think the Thirteenth Amendment should be construed broadly. And perhaps we will think the Fourteenth Amendment ought to be construed broadly to give Congress power to prevent further intrusions by states on the rights of their citizens. (2006, p. 126)

The collective memory about the Civil War completely determines the citizens' perception about the correct role of these monuments in society.

4. The Confederate monuments.

The vast majority of the monuments are located in the eleven states of the South: South Carolina, Mississippi, Florida, Alabama, Georgia, Louisiana, Texas, Virginia, Arkansas, North Carolina, and Tennessee. Among these monuments, there are two important concentrations: one in Virginia and another in South Carolina and Georgia. Monuments are also found in the states of Kentucky, Maryland, and Oklahoma (Southern Poverty Law Center, 2022; Winberry, 1983).

These monuments were built at different times: the first was erected in 1867, but most appeared between 1889 and 1929, with 1910 being the year of maximum activity. The location of the monuments within municipal spaces changed over time. In the decades immediately after the Civil War (until 1890), cemeteries were the most popular place to build these memorials. After that moment, the monuments began to be built mainly in the municipal courts and in other urban spaces (Winberry, 1983), but most Confederate memorials are not what are commonly referred to as monuments:

> Although there are 723 live monuments in SPLC's database as of January 20, 2022, there are more roadways (741) honoring Confederates than there are monuments. Together with schools (201), counties and municipalities (104), parks (38), buildings (51), holidays (22), military bases (10), commemorative license plates (7), bodies of water (6), and bridges (6), these places do important cultural work to reinforce white supremacy. (Southern Poverty Law Center, 2022, p. 9)

Why were these monuments erected? Why did these monuments begin to be built in courthouses (rather than cemeteries) after 1900? John Winberry identifies three reasons. First, the courthouse monuments were erected to preserve the memory of Confederate combatants, most of whom had already passed away by the turn of the century. Second, this wave of Confederate monument construction corresponded with the rebuilding of the South after the Civil War. Third, the increase in monument construction from the beginning of the 20th century was due to racial and political movements of the time, specifically the idea of the "Lost Cause."

The Lost Cause movement was, and still is, an important collective imaginary in the American South. It represents an attempt by white southerners to introduce a new narrative about the Civil War: a narrative that fantasizes and mythologizes the antebellum South and the efforts of the Confederacy.

The motives behind the construction of these monuments include issues of southern pride and commemoration of deceased soldiers, but also include deliberate attempts to encourage anti-black racism (Southern Poverty Law Center, 2022). Despite what their advocates say, the monuments do not exist in a non-racial, apolitical context: their existence is rooted in a sympathetic effort to subjugate blacks and foment fear and mistrust between them and poor whites.

The fierce controversy surrounding Confederate monuments highlights the need to change the national discourse on the Civil War. The legacy of racial hatred and white supremacy has not diminished over time: in fact, a resurgence of the same ideas is now being seen under the Neo-Confederate movement and other far-right groups. This alarming ideology underlies some of the worst tragedies in the country's recent history. For example, in June 2015, Dylann Roof killed nine black people at a historically black church in Charleston, South Carolina. He wrote on the internet that he wanted to start a "war of the races" and that "drastic action" had to be taken to reclaim the United States from "stupid and violent" African Americans. In 2017, an order by the Charleston, Virginia city council to remove a statue of Confederate General Robert E. Lee sparked a violent far-right protest organized by neo-Nazi and neo-Confederate groups (Southern Poverty Law Center, 2016).

Obviously, these are some of the more extreme cases. Not all white Southerners who view the Confederate flag as a symbol of heritage, not hate, are neo-Nazis. But the decision by these people to continue to treat Confederate flags, statues, and other monuments as innocent symbols of the past is bound up with willful ignorance of the ugliest aspects of Confederate heritage. Often, this attitude is based on a lack of information about the history of racism and the use of these symbols and spaces to promote racial segregation.



Figure 1. Dylann Roof with a Confederate flag (Southern Poverty Law Center, 2016).

5. Teaching about the Civil War.

Our educational proposal for a new teaching of history brings up these stories of historical memory as a way of introducing criticism and reflection in school history (Cuesta, 2011). It is necessary to point out two aspects that must be latent in this history with memory: the idea of a critical history as a principle, following Nietzsche, that executes the past and brings the

vanquished out of the darkness; and conflict as the backbone of teaching practice. Thus, understanding history, this time following the approaches of Walter Benjamin (1989), as an accumulation of barbarism instead of as a sum of progress.

Thus, we suggest the need to intervene on three points for new didactics of the Civil War: the education given on the Civil War in schools, the creation of spaces of memory dedicated to the victims of slavery and the alteration of the controversial Confederate spaces in question.

First, there is a need to change the way American students learn about the Civil War in schools. Many school curricula barely address slavery and its centrality as a cause of the Civil War (Anderson, 2018). The Teaching Tolerance project of the Southern Poverty Law Center did a comprehensive analysis of Civil War instruction in American schools, finding that only 8% of 10th graders could identify slavery as the main cause of the war, only 22% knew that there were special protections against slavery within the Constitution and other founding documents of the United States, and less than 40% thought that slavery had influenced modern attitudes about race and racism (Anderson, 2018).

The Teaching Tolerance report includes concrete suggestions for creating more honest dialogue about the Civil War in classrooms. It warns against the use of simulacra of slavery, which promulgate stereotypes and oversimplify the subject matter. Similarly, teachers should use the term "enslaved people" instead of "slaves." It is crucial that curricula emphasize the centrality of slavery as the cause of the Civil War, and highlight the fact that slavery existed in the North as well, and that many white abolitionists were racist. The report also suggests that teachers incorporate personal testimonies and original documents to humanize and amplify the voice of enslaved people, and to emphasize the level of injustice against them (Anderson, 2018).

Second, we advocate for the construction of more memory spaces dedicated to enslaved people, such as the Whitney Plantation Museum in Louisiana, in the style of other memory spaces in Latin America, such as Villa Grimaldi or London 38 in Chile. Whitney Plantation, the first museum dedicated entirely to the legacy of slavery and the memory of its victims, first opened in December 2014 (Nyce, 2016). Creating more spaces like this, which prioritize the memory of enslaved people and allow visitors to see in detail how they lived, is critical to changing the dialogue and narrative about slavery.

Finally, we support altering the spaces in which Confederate monuments exist. After the tragedies in Charleston and Charlottesville, twenty-three cities have ordered the removal of such monuments, and twenty more have plans to do so (Sáenz, 2017). However, it is not always easy to remove these monuments due to political controversy.

In cases where the removal of these monuments cannot be carried out, we advocate for the alteration of the spaces to promote a more critical view of what they represent. The nature of the alterations may vary depending on the specific case. At a minimum, plaques can be added to statues explaining the historical context of their construction. It is important to note that most of the monuments were built as part of a political movement that sought to take away political rights from the African-American population. Likewise, adding additional elements to these spaces—for example, statues, artwork, obelisks, or other monuments that highlight the voices of African Americans and honor victims of slavery—can also serve to recontextualize them. Any one of these measures alone is not enough to correct the great memory injustice that has befallen slavery and the Civil War, but they all serve to complicate the mythologized and simplified narrative about the “greatness” of the Confederacy and the South.

6. Conclusion.

The Civil War in the United States left the country wounded and deeply divided. The political leaders of the reunified country, faced with the challenging project of rebuilding national institutions, opted for a policy of reconciliation through forgetfulness. The country, instead of recognizing the truth about the centrality of slavery as a cause of the war, the human abuses committed by the South and the inequality that African Americans faced in the new post-war society, opted for a deliberate forgetfulness of these facts. The causes and details of the War, as well as reparations to former slaves, were buried in the interest of political reconciliation between North and South.

Now, a century and a half later, the United States is still struggling to end the continuing tribute to the losers of the war. There is a fight for the memory of the Civil War, which the author Elizabeth Jelin calls the fight for the past (Jelin, 2017). On one side are the neo-Confederates with a discourse based on Southern identity, and on the other side are the anti-racist and anti-colonial groups such as Black Lives Matter.

The consequences of a lack of historical memory of the injustices of war continue to manifest themselves—sometimes, as in Charleston and Charlottesville, with tragic results. For this reason, we emphasize the urgency of recontextualizing the Confederate monuments under a critical eye. This process is embedded in education, beginning with what students learn about the Civil War in school. Also needed are the creation of more dedicated spaces for victims of slavery and the alteration (or, where feasible, elimination) of spaces that promulgate a false narrative about the role of the South in the war. In this way, educational spaces can be created that investigate the history of the characters as well as the historical context of their construction from a critical perspective (Tudela, 2017). Thus, we are committed to the creation and promulgation of a history with memory that provides the necessary tools to interpret the present from the stories of the past (Cuesta, 2014).

References.

Anderson, M. D. (2018, febrero 1). What Kids Are Really Learning About Slavery? *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/education/archive/2018/02/what-kids-are-really-learning-about-slavery/552098/

Barney, W. L. (2011). *The Oxford encyclopedia of the Civil War*. Oxford University Press.

Benjamin, W. (1989). Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia. Taurus.

Brophy, A. L. (2006). Confederate Memory and Monuments: Of Judicial Opinions, Statutes and Buildings. *Journal of International Affairs*, *60*(1), 125-139.

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, 15, 15-30.

Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(23), 36.

Harrold, S. (Ed.). (2008). The Civil War and Reconstruction: a documentary reader. Blackwell Pub.

Jelin, E. (2017). La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social. Siglo Veintiuno Editores.

Leib, J., & Webster, G. R. (2015). On Remembering John Winberry and the Study of Confederate Monuments on the Southern Landscape. *Southeastern Geographer*, *55*(1), 9-18. https://doi.org/10.1353/sgo.2015.0002

Nyce, C. M. (2016, enero 27). How Many Museums Are Devoted to American Slavery? *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/notes/2016/01/is-the-whitney-plantation-really-americas-first-slavery-museum/431448/

Sáenz, I. (2017, diciembre 30). La memoria histórica alcanza a los símbolos racistas del Sur en Estados Unidos. *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/internacional/eeuu-memoria-historica_1_2978100.html

Southern Poverty Law Center. (2016). *Whose Heritage? Public Symbols of the Confederacy* (First edition). Southern Poverty Law Center.

Southern Poverty Law Center. (2022). *Whose Heritage? Public Symbols of the Confederacy* (Third edition). Southern Poverty Law Center.

Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En E. Cambil & A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-200). Ediciones Pirámide. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5991839

Winberry, J. J. (1983). «Lest We Forget»: The Confederate Monument and the Southern Townscape. *Southeastern Geographer; Knoxville, Tenn., Etc.*, *23*(2), 107–121.

El diseño universal para el aprendizaje en la escuela inclusiva: aproximaciones teóricas.

María Encarnación Antuña Gallardo. Universidad de Oviedo (España).

Antonio Urbano Contreras. Universidad de Oviedo (España).

1. Diseño Universal para el Aprendizaje.

Tal y como señalaba Alba (2012), el desafío educativo de los últimos años se ha encontrado en dar respuesta a la amplia diversidad que se encuentra reflejada en las aulas de los centros escolares, para lo cual se han propuesto múltiples ideas, técnicas, proyectos y estrategias, que permitieran afrontar una respuesta adaptada y eficaz ante dicha diversidad.

Son numerosos los estudios que se han desarrollado para dar respuesta a la diversidad educativa desde diferentes ámbitos, los cuales han abordado tanto la formación y percepción de los docentes (Hernández et al., 2017; Sáez de Jubera y Chocarro de Luis, 2019; Vigo et al., 2010), como las expectativas y participación de las familias para favorecer la escuela inclusiva (Aguiar et al., 2020; Calvo et al., 2016), sin olvidar por supuesto, aquellos estudios que han intentado mostrar cómo perciben los propios estudiantes su inclusión en el sistema educativo (Echeita y Duk, 2008; Herrera-Sánchez et al., 2018); obteniendo como resultado una evidencia que muestra la inclusión educativa como una asignatura pendiente en las políticas y metodologías educativas, por ello no resulta extraño que se siga abogando por buscar desde el ámbito académico e investigador nuevas estrategias y recursos innovadores que permitan hacer efectiva una verdadera inclusión educativa.

Dentro de este conjunto de estrategias que enarbolan la bandera de la innovación, se encuentra el Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual ha tratado de aplicar al ámbito educativo los principios que nacieron desde el Diseño Universal dentro del campo de la arquitectura, tratando de favorecer así un currículo escolar diseñado para dar respuesta de inicio a las diferentes necesidades de todo el alumnado bajo el marco de la equidad y en donde los medios para la adquisición y consolidación de los conocimientos dejen de estar marcados por materiales didácticos tradicionales y den paso al uso de la tecnología como forma de acceso a un aprendizaje más creativo y adaptable a las diferentes capacidades y habilidades de los discentes (Díez y Sánchez, 2015, cit. Espada et al., 2019).

Tratando de conocer cómo se produjo el paso del Diseño Universal a su adaptación y aplicación al ámbito educativo, se encuentra que en sus planteamientos iniciales, este término se utilizaba para dar cabida al diseño de espacios que arquitectónicamente tuvieran una estructura capaz de dar respuesta a las necesidades de todas las personas que pudieran llegar a ser en el futuro usuarias de dicha edificación, elaborando para ello, construcciones basadas en la utilidad y en la flexibilidad (Alba, 2019).

De la mano del *Center for Applied Special Technology*, durante los años 90 se comenzaron a estudiar si las ideas anteriormente comentadas y adquiridas del ámbito de la arquitectura podían tener aplicación y eficacia real en el campo de la educación, ayudándose como base

científica de la neurociencia para comprobar la eficacia de estos principios en el ámbito de la educación y la pedagogía. Así es como el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje comenzó su andadura en el ámbito educativo, desarrollando materiales y recursos que puedan sostenerse bajo tres principios básicos: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de participación, es decir, proporcionar el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje (Salas et al., 2013).

Tal y como explicaron Díez y Sánchez (2015), cada uno de estos principios que sirven como eje vertebrador del enfoque planteado desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, queda a su vez explicado y concretado en una serie de pautas que permiten descubrir de forma más concreta cómo aplicarlo al ámbito educativo.

No obstante, estos principios no se desarrollaron de forma aislada, su origen y base científica queda refutada a través de estudios realizados desde el área de la neurociencia, estudios estos que permitieron comprobar que la existencia de diferentes redes cerebrales media en el aprendizaje, realizando funciones específicas que favorecen el procesamiento, construcción y ejecución de tareas concretas (Rose, 2006; Rose y Mayer, 2002; cit. Alba et al., 2013).

El descubrimiento de dichas redes, así como la comprobación de sus funciones son uno de los puntos sobre los que se asienta el Diseño Universal para el Aprendizaje, permitiendo no sólo comprobar que las diferencias de aprendizaje pueden estar explicadas desde bases neurológicas, sino también siendo útiles para la creación de los tres principios y posteriores pautas que sirvieron para asentar esta estrategia metodológica dentro del ámbito de la pedagogía (Alba et al., 2013).

REDES	ESPECIALIZACIÓN	EFECTOS PRÁCTICOS
Reconocimiento	-Percepción de la información. -Asignación de significados.	-Reconocimiento alfanumérico. -Reconocimiento de símbolos y objetos. -Reconocimientos de conceptos abstractos.
Estratégicas	-Planificación, ejecución y monitorización de actividades motoras y mentales.	-Realización de actividades que requieran actividad motriz. -Creación de estructuras mentales.
Afectivas	-Asignación de significados emocionales. -Motivación e implicación en la tarea.	-Influencia en los intereses, motivaciones, estado anímico y vivencias personales previas.

Tabla 1. Redes cerebrales. Elaboración propia basada en Alba et al. (2013).

1.1. Principios y pautas para la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Siguiendo lo indicado en el apartado anterior, la construcción del Diseño Universal para el Aprendizaje se asienta sobre tres principios fundamentales que sirven para convertir los aspectos más teóricos de este modelo pedagógico en fundamentos prácticos que propicien su aplicación en las aulas de cualquier etapa educativa.

Dichos principios (CAST, 2011), son:

- Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje): Parte de una premisa que expone que cada alumno y alumna es diferente y por tanto su acceso a la información recibida, así como su percepción y comprensión de la misma puede ser diversa, por lo que la forma en que se presentan los contenidos no debe ser estática.
- Proporcionar múltiples formas de expresión (el cómo del aprendizaje): Este principio explica que, si cada persona puede recibir el conocimiento y la información de manera diversa, también debe tenerse en cuenta que, en el momento de exponer sus

conocimientos, estos pueden ser expresados de diversas formas, pudiendo hacer uso de cualquier medio a su acceso que al discente le resulte útil para presentar sus conocimientos.

- Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje): El objetivo de este principio es señalar que desde la motivación hacia la tarea, el resultado del trabajo, el estudio y la asimilación de contenidos es mayor, por lo tanto, si se parte de motivar e implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se favorecerá la creación de un aprendizaje mucho más significativo.

Siguiendo la explicación realizada por Alba et al. (2013), y partiendo de los tres principios fundamentales en los que se sustenta este modelo educativo, para facilitar su aplicación se determinaron tres pautas que, asociadas a cada uno de los principios previamente señalados, permitían concretar su puesta en práctica en las aulas, dichas pautas son:

PRINCIPIO 1. Proporcionar múltiples formas de representación	
PAUTA 1	Proporcionar diferentes opciones para percibir la información.
PAUTA 2	Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos.
PAUTA 3	Proporcionar opciones para la comprensión
PRINCIPIO 2. Proporcionar múltiples formas de expresión	
PAUTA 4	Proporcionar múltiples medios físicos de acción.
PAUTA 5	Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación.
PAUTA 6	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
PRINCIPIO 3. Proporcionar múltiples formas de implicación	
PAUTA 7	Proporcionar opciones para captar el interés.
PAUTA 8	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
PAUTA 9	Proporcionar opciones para la autorregulación.

Tabla 2. Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Alba et al. (2013).

Asimismo, los autores antes citados no sólo se limitan a sintetizar las pautas principales que los docentes deberían aplicar para que el acceso al conocimiento sea accesible a la totalidad del alumnado, sino también elaboran una serie de concreciones que a través de ejemplos prácticos favorezcan la puesta en acción del Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas.

2. El Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas: la inclusión educativa.

Así pues, tras descubrir qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje y de conocer la concreción de esta estrategia educativa para su puesta en práctica en el aula, cabría preguntarse si existe una verdadera acción que lleve este modelo a los centros educativos y que evidencien su eficacia no sólo para un mayor acceso al conocimiento, sino también como medio para favorecer la inclusión del alumnado.

Si algo diferencia al Diseño Universal para el Aprendizaje de otras estrategias o metodologías que han tratado de hacer efectiva la inclusión total del alumnado, es que este enfoque no pretende realizar modificaciones más o menos sustanciales sobre un currículum establecido, sino que aboga por considerar estrategias que permitan la construcción de un currículum que desde su base ofrezca mecanismos y medios para la inclusión de todo el alumnado, sin pretender exclusivamente que las modificaciones sean llevadas a cabo por las capacidades o dificultades específicas de alumnado concreto (Alba, 2019; Simón et al., 2016).

Para dar respuesta a esta cuestión, cabe indicar de manera inicial los resultados obtenidos en algunos estudios recientes realizados en nuestro país, los cuales exponen la falta de conocimiento del que disponen los docentes respecto a qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje y cuáles son sus principales pautas para la aplicación real en las aulas,

evidenciando que un gran número de docentes desconocen qué es y cómo pueden aplicarse dichas pautas en el aula (Espada et al., 2019).

No obstante, estos resultados que muestran la falta de formación de los docentes respecto a este modelo educativo, pueden ponerse en valor junto a los resultados de investigaciones como la realizada por Spooner et al. (2007) y que exponen que tras la previa formación del profesorado en aspectos teóricos y prácticos relativos a cómo llevar a cabo la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el entorno educativo, se observó un aumento en la creación y puesta en marcha de acciones y recursos por parte del profesorado que permitían la adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades del alumnado.

El deseo de hacer de los centros educativos lugares en los que la inclusión sea efectiva, ha llevado a hacer públicas algunas prácticas educativas que se han llevado a cabo en las aulas bajo la estrategia del Diseño Universal para el Aprendizaje, con el fin de orientar a los equipos docentes en la puesta en acción de esta estrategia (Villaescusa, 2022).

Asimismo, tal y como señalaron Sánchez y Díez (2013), la formación de los docentes unida al uso de medios tecnológicos que permitan su aplicación más efectiva en el aula ha contribuido a la aplicación de medidas para implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas, al tiempo que ha servido para comprobar que se favorece el trabajo del alumnado con algunas necesidades educativas.

Tal es la importancia que se ofrece desde esta estrategia educativa a la accesibilidad del material para contribuir a la inclusión del alumnado, que sus principales autores han difundido algunos recursos, que bajo la premisa de los tres principios básicos del Diseño Universal para el Aprendizaje y haciendo uso de las tecnologías, tratan de servir de guía y apoyo para su uso en las aulas (CAST, 2008, cit. Alba, 2012).

Valiéndose de estas pautas y recursos, también se han llevado a cabo trabajos que muestran los resultados de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas de los diferentes niveles educativos (Moreno, 2022); ayudando a conformar así una compilación de experiencias educativas sobre las que partir para la puesta en marcha de medidas que permitan hacer efectivo el Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas.

A modo de conclusión, es importante indicar que estos datos, que evidencian la necesaria formación previa de los equipos docentes y que favorece la aplicación de estrategias para hacer accesibles los contenidos impartidos a todo el alumnado, se encuentra también en etapas superiores, mostrándose como necesarias tanto la formación de los docentes, como el uso de las tecnologías para hacer efectiva la atención a la diversidad del alumnado (Alba et al., 2015).

Asimismo, aspectos como los indicados por Gómez (2005), que dejan patente las estrategias que habitualmente se llevaban a cabo para atender al alumnado con necesidades educativas en los centros, muestran la necesidad de implementar estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje con el fin de generar conocimientos adaptados desde el inicio y no hacer llegar los conocimientos de una forma adaptada a posteriori (Azorín y Arnaiz, 2013; Sánchez et al., 2016).

Referencias bibliográficas.

Aguiar, G., Demothenes, Y. y Campos, I. (2020). Family participation in the socio-educational inclusión of students with special educational needs. *Mendive, 18*(1), 120-133.

Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. Fernández, F. Soto y F. Tortosa (eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. Soto y F. Tortosa (Coord.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.* Universidad Complutense de Madrid.

Alba, C., Zubillaga, A. y Sánchez, J. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14*(1), 89-100.

Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa, 6*(9), 55-66.

Azorín, C. y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas, 22*, 9-30.

Calvo, M., Verdugo, M. y Manuel, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para la escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 99-113.

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta, 43*, 87-93. http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Echeita, G. y Duk, C. (2018). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoaméricana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 1-8.

Espada, R., Gallego, M. y González-Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación, 14*(2), 207-218. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05

Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso, 28*, 199-214.

Henández, M., Urrea-Solano, M., Granados, L., Lagos, N., Sanmartín, R. y García, J. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 45-54.

Herrera-Sánchez, S., Guzmán, M., Salinas-Padilla, H., Sánchez, N. y Díaz, J. (2018). Inclusión educativa desde la perspectiva del estudiante de educación. *Boletín Virtual, 7*(7), 187-198.

Moreno, M. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje: algunas experiencias en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Sáez de Jubera, M. y Chocarro de Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa, 24*(82), 789-809.

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2013). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(1), 143-152.

Sanchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez y L. Torrego (Eds.). *Transformando la escuela: educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Wolters Kluwer.

Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. y Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre el Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(2), 135-149.

Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C, Fernández, M. y Pérez, E. (2016). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva*. Madrid sin barreras.

Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzeel, L. y Browder, D. (2007). Effects of training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education, 28*(2), 108-116.

Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 69*(24), 147-165.

Villaescusa, M. (2022). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible: Modelo DUA-A*. Conselleria dÈducació Cultura i Esport, Generalitat Valenciana.

Estudio bibliométrico de las tareas escolares para el hogar en educación obligatoria.

Lucía Pérez Vera. Universidad de Extremadura (España).
Daniel Lázaro Martín. Universidad de Extremadura (España).
Miguel Ángel Durán Vinagre. Universidad de Extremadura (España).
Soledad Fernández Sánchez. Universidad Alfonso X El Sabio (España).

1. Introducción.

Actualmente los familiares del alumnado de Educación Primaria se ven sobrecargados con las tareas escolares para el hogar (TEH), como queda recogido en los resultados de Fernández et al., (2021), pues el envío de tareas por parte de los docentes supone una responsabilidad familiar, debido a que son llevadas del contexto escolar al contexto del hogar (Rosario, et al., 2009).

Las TEH forman parte de una metodología que fomenta el aprendizaje y desarrollo de habilidades académicas en los estudiantes (Fan et al., 2017), sin embargo, la dificultad de resolución, en algunas de ellas, implica que los estudiantes de Educación Primaria recurran a explicaciones familiares para el desarrollo de sus tareas diarias (Rosario, et al., 2009), y es por ello que los familiares deben poseer nociones básicas, las cuales permitan orientar a los estudiantes ante las posibles dudas escolares surgidas en el hogar (Corno, 2000).

Son varios los estudios que reflejan que la ayuda de los familiares en la realización de las TEH va disminuyendo en función que la etapa educativa va aumentando (Cooper et al., 2000), obteniendo efectos positivos cuando los estudiantes han recibido ayuda de algún miembro familiar en Educación Primaria (Pattal et al., 2008), como manifiestan en su estudio Moroni et al., (2015), ya que los beneficios de las ayudas aportadas no están relacionados con la frecuencia de ayuda pero sí con la calidad de las ayudas recibidas.

Varias investigaciones afirman que los estudiantes que completan sus TEH obtienen mejores calificaciones académicas frente a aquellos alumnos que no realizan en el hogar las tareas educativas (Valle et al., 2016), por ello, la relación positiva entre la cantidad de TEH realizadas y el rendimiento académico ha sido corroborado en diversas investigaciones sobre los últimos cursos de Educación Primaria (Cooper et al., 2006 y Pan et al., 2013). Además, algunas investigaciones concluyen que la variable que más predice el rendimiento académico de un alumno es la realización de las TEH (Epstein y Van Voorhis, 2001 y Valle et al., 2015).

La motivación ante las TEH condiciona la realización de estas y en muchas ocasiones la consecución de las TEH viene dada por el deseo de agradar a los familiares o a los docentes, por cumplir las obligaciones o por evitar castigos, dejando de lado la implicación en las TEH por interés o entusiasmo a realizarlas, como se muestra en la investigación de Regueiro et al., 2015. La motivación y la atención por parte de los estudiantes fuera del contexto educativo es baja (Verma et al., 2002) y puede ser debida a que los estudiantes consideran las TEH aburridas (Xu, 2008), por ello, muchos estudiantes no las realizan diariamente, implicando la presencia de algún familiar para que las TEH sean efectuadas (Fernández et al., 2021). Es fundamental la ayuda de los familiares, pero también es esencial que los estudiantes adquieran poco a poco

autonomía en la resolución de sus TEH (Ryan y Deci, 2000), pues como mostraron en su investigación Fernández et al., (2021), a los familiares del alumnado de Educación Primaria les resulta complicado compatibilizar con éxito la vida familiar y laboral con el objetivo de resolver por completo las dudas surgidas en las TEH.

El interés sobre la realización de las tareas se ve mediatizado por diversos aspectos como las experiencias previas (Xu, 2004), la iniciativa del estudiante (Xu y Yuan, 2003) o la ayuda de los padres (Xu y Corno, 1998). Cabe destacar que las TEH son atribuidas a los estudiantes y en ellas se ven sumergidos los familiares, cuya ayuda en las TEH se puede ver afectada por la comunicación existente entre la familia y el centro (Blau y Hameiri, 2016; Shamir-Inbal y Blau, 2017). Por ello, es imprescindible el desarrollo de políticas educativas que incrementen la comunicación escuela-familia con la finalidad de mejorar la comunicación y las competencias de los padres (Bartau-Rojas et al., 2018).

2. Objetivo.

El presente estudio desarrolla un análisis de contenido de diferentes publicaciones sobre TEH en Educación Primaria.

3. Metodología.

La recogida de datos se llevó a cabo siguiendo la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), pasando así por las cuatro fases que la conforman: identificación, selección, elegibilidad e inclusión (Moher et al., 2015).

La base de datos Scopus fue la seleccionada, sobre el campo de las Ciencias Sociales, por su reconocimiento científico y su amplio repertorio de publicaciones a nivel nacional e internacional. La búsqueda, recolección, análisis y cuantificación de las publicaciones científicas sobre TEH en Educación Primaria se ha llevado a cabo durante el mes de marzo de 2022.

Tras seleccionar los términos del estudio, los descriptores fueron identificados en el Tesauro de la base de datos Educational Resource Information Center (ERIC), como queda recogido en la Tabla 1, para proceder a la combinación de estos mediante el uso de operadores booleanos y opciones de búsqueda avanzada.

Términos	Descriptores Tesauro
Tareas	Homeworks
Agenda del estudiante	Student agenda
Educación Primaria	Primary education

Tabla 1. Descriptores Tesauro ERIC asociados a los términos del estudio.

Una vez identificados los descriptores, asociados a los términos del estudio, estos se combinaron entre sí dando lugar a la siguiente estrategia de búsqueda:

Homeworks (Title) OR "student agenda" (Title) AND Primary education AND 2011 OR 2012 OR 2013 OR 2014 OR 2015 OR 2016 OR 2017 OR 2018 OR 2019 OR 2020 OR 2021 (Publication Years) AND Articles (Types of documents)

El resultado de la búsqueda proporcionó una muestra 57 publicaciones entre los años 2011 y 2021, donde tras realizar la búsqueda, fueron seleccionadas 12 publicaciones en formato artículo.

4. Resultados.

Sobre los 12 artículos seleccionados se han llevado a análisis las siguientes variables con sus respectivas categorías: contexto del estudio, número que compone la muestra, edad de la muestra, instrumentos empleados en el estudio, validez de los instrumentos usados, evidencia del tamaño del efecto, beneficios y limitaciones de los estudios.

Como puede apreciarse en la Figura 1, el contexto donde más estudios se han llevado a cabo ha sido el *escolar*, con un 58%, seguido del *escolar y familiar*, donde las investigaciones realizadas forman un 33% sobre el total. Resaltar que un mínimo de los estudios, con un 8% pertenece al contexto *familiar*.

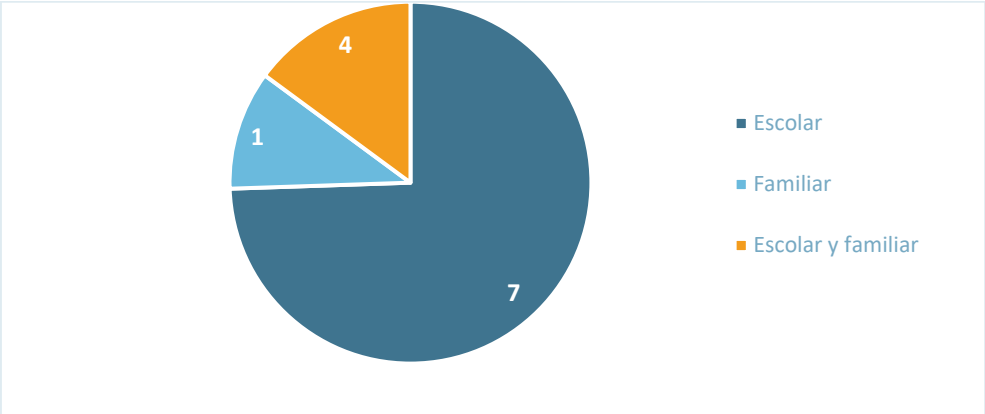


Figura 1. Contexto de la investigación.

La muestra de los estudios determina la validez de los datos, en la Figura 2 se han registrado los diferentes estudios con sus respectivas muestras. Se establecieron diferentes intervalos en relación con el número de componentes que constituían las muestras.

La mitad de los artículos analizados, con un 42%, ha llevado a cabo su investigación con más de 1.000 sujetos, seguidos de un 25% cuya muestra la componían más de 200 sujetos y, un 17% de los artículos ha llevado a cabo su investigación con una muestra compuesta entre 50 y 100 sujetos. Por último, con un porcentaje inferior a 10, un 8% de los estudios presentan muestras constituidas entre 10 y 50 sujetos y a su vez, entre 100 y 150.

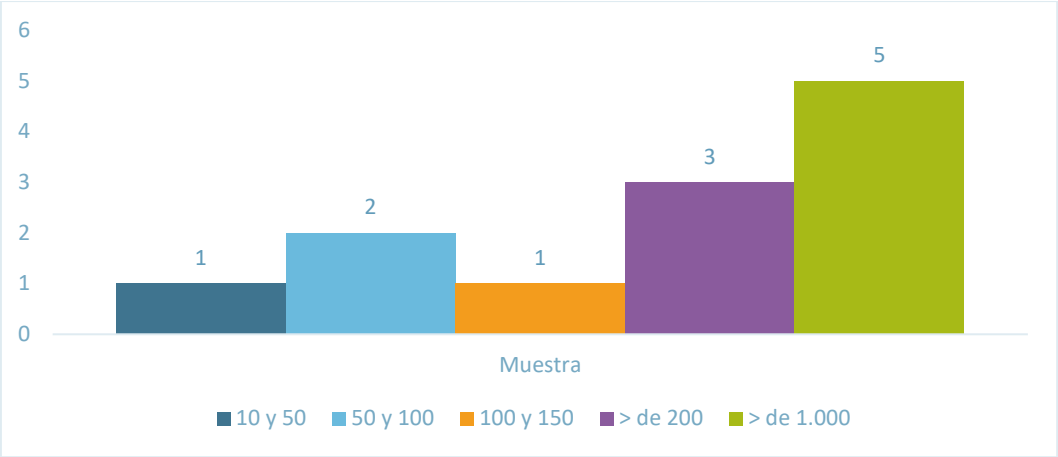


Figura 2. Tamaño de la muestra.

El rango de edad de los sujetos de la muestra se ha clasificado según los cursos de Educación Primaria en los que se han desarrollado cada investigación. En la Figura 3 se recogen los cursos

de los artículos analizados, encontrando algunos artículos cuya muestra la han constituido estudiantes de varios cursos. Los cursos con mayor porcentaje son "Quinto" con un 58%, "Sexto" con un 50%, "Cuarto" y "Tercero" con un 42% y, "Segundo" con un 33%. El curso de Educación Primaria sobre el que menos muestra se ha recogido ha sido "Primero" con un 25%, aunque cabe destacar que hay estudios con edades comprendidas entre Educación Primaria y Educación Secundaria con un 33%.



Figura 3. Cursos educativos de la muestra.

Sobre el análisis del instrumento empleado en las investigaciones, la mayoría de los instrumentos utilizados en los 12 artículos analizados han sido cuestionarios con un 67%, encontrando así un total de 8 estudios cuyo instrumento para la recogida de datos ha sido un cuestionario. A su vez, otro tipo de instrumento bastante empleado ha sido la aplicación de algún programa concreto o software específico, nuevamente con un 67% sobre el total.

La obtención de datos mediante tablas de registro u otro método aplicable a la observación ha sido empleada en dos artículos de la muestra analizada, formando un 17%, como sucede con el empleo de entrevistas para la recogida de datos. Como se aprecia en la Tabla 2, son varios los artículos que han recurrido a más de un tipo de instrumento para la recogida de datos.

Instrumento	Recuento	Porcentaje
Cuestionario	8	67%
Programa	8	67%
Registro de datos	2	17%
Entrevista	2	17%

Tabla 2. Instrumento empleado para la recogida de datos.

Tras el registro de los instrumentos empleados se analizó la evidencia de validez de estos, obteniendo así los resultados mostrados en la Figura 4, donde, por un lado, se aprecia en 5 artículos la validez, destacando que sobre el resto de artículos que componen la muestra, no queda nada especificado, y por otro lado, se ha analizado si los estudios de la muestra han tenido en cuenta el índice del tamaño del efecto, registrando así 5 documentos que si han llevado a cabo las pruebas específicas con la finalidad de conocerlo e indicarlo.

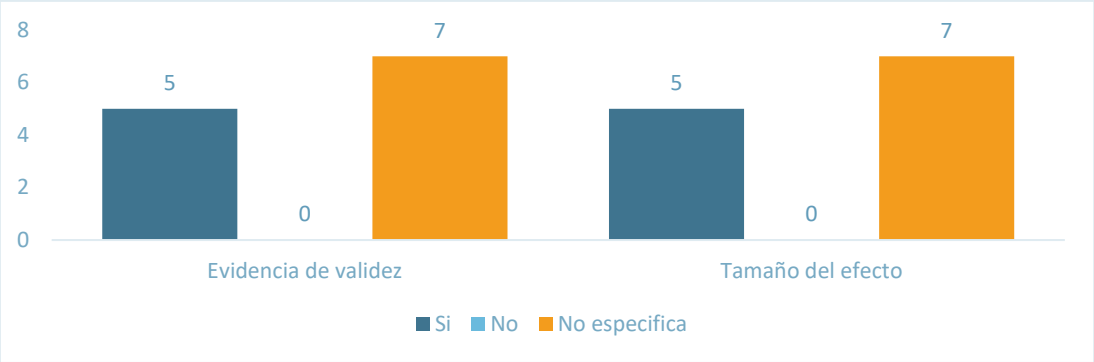


Figura 4. Evidencia de validez y tamaño del efecto.

En relación con los beneficios presentes en los artículos analizados podemos apreciar en la Tabla 3 beneficios sobre el rendimiento y el dominio de habilidades con un 58%, en la organización del tiempo dedicado a las TEH con un 25%, dato similar a los beneficios en la mejora de las dificultades o necesidades.

También se aprecian beneficios en el uso y disfrute de diferentes materiales escolares para la realización de las TEH, sobre las percepciones de los padres y docentes y, por último, se aprecian mejoras en las relaciones familia-escuela, encontrando 2 artículos con beneficios en estas tres últimas categorías.

Categoría	Recuento	Porcentaje
Rendimiento y habilidades	7	58%
Organización del tiempo	3	25%
Mejora en las dificultades o necesidades	3	25%
Materiales educativos	2	17%
Padres y docentes	2	17%
Relación familia y centro	2	17%

Tabla3. Beneficios de los estudios.

Al igual que beneficios, también se han encontrado limitaciones en los estudios, apreciando que la mitad de los estudios encuentran limitaciones sobre componentes familiares con un 50%, seguidas de un 42% sobre el tamaño de la muestra, porcentaje que va relacionado con el 33% de limitaciones encontradas sobre los datos de las investigaciones. Por otro lado, también se han encontrado limitaciones con relación al contexto donde se ha llevado a cabo la investigación de cada artículo y sobre el instrumento empleado, recogiendo en ambas limitaciones un 17% como se muestra en la Tabla 4.

Categoría	Recuento	Porcentaje
Componentes familiares	6	50%
Tamaño de la muestra	5	42%
Datos	4	33%
Contexto	2	17%
Instrumento	2	17%

Tabla 4. Limitaciones de los estudios.

Por último, sobre los 12 artículos relacionados con las TEH en Educación Primaria se han analizado las aportaciones que justifican futuras líneas de investigación, aportadas por los autores tras el completo desarrollo de los estudios como queda recogido en la Figura 5, donde tres estudios indican replicar la investigación teniendo en cuenta más variables en los análisis, mientras que 2 estudios de la muestra indican que por la escasez de estudios sobre TEH en Educación Primaria, es conveniente replicar sus investigaciones con otras muestras. Futuras

líneas de investigación referenciadas irían enfocadas a realizar nuevamente las investigaciones en otros contextos, con otros instrumentos para la recogida y análisis de datos y, con un mayor control de las variables.

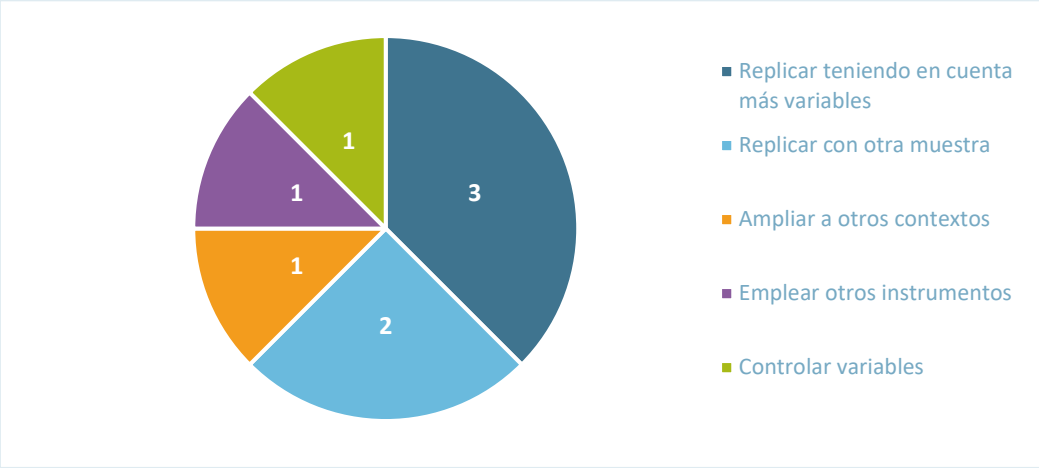


Figura 5. Futuras líneas de investigación.

5. Discusión.

En el presente estudio se lleva a cabo un análisis de diferentes aspectos sobre la producción científica de las tareas escolares para el hogar. El análisis se ha realizado sobre 12 artículos indexados en la base de datos Scopus, para conocer parte de su evolución desde el año 2011 al 2021, donde sobre el total de 57 documentos de observa una baja producción científica del tema tratad, y por ello, podría decirse que el estudio de las tareas escolares para el hogar está perdiendo interés en el ámbito científico.

Con respecto a los ámbitos en los que más se investiga, destaca el ámbito educativo, seguido de algunas investigaciones que relacionan el educativo con el familiar frente a pocas investigaciones realizadas en el contexto familiar, teniendo en cuenta que el eje principal del tema son las tareas educativas para el hogar. Estos resultados encajan con lo esperado, debido a que en muchos estudios se analizan los componentes de ámbito psicológico que influyen en el afrontamiento de tareas por parte de los estudiantes (Verma et al., 2002), el rol de ayuda de los padres (Ryan y Deci, 2000) y sobre las edades más estudiadas en relación con el desarrollo de las TEH observamos que son las pertenecientes a los últimos cursos de Educación Primaria, "Cuarto, Quinto y Sexto", como sucede en las investigaciones desarrolladas por (Cooper et al., 2006 y Pan et al., 2013).

Se aprecian diferentes beneficios en las investigaciones llevadas a cabo, resaltando la mejora del rendimiento académico y las habilidades de los estudiantes (Fan et al., 2017) y las relaciones familia-escuela (Blau y Hameiri, 2016), tras las cuales el rendimiento de los alumnos mejora junto con las percepciones entre padres y maestros. Del mismo modo, se obtienen beneficios en la organización del tiempo debido a los problemas que en ocasiones causa la carga de tareas como reflejaban Fernández et al., (2021). Por otro lado, las limitaciones encontradas en los diferentes estudios están relacionadas con variables pertenecientes a componentes familiares en su mayoría, como queda manifestado en las investigaciones de (Moroni et al., 2015 y Valle et al., 2016).

6. Conclusiones.

En el presente estudio se desarrolla un análisis bibliométrico de las TEH en la etapa de Educación Primaria, con la finalidad de conocer la evolución de su productividad científica

mediante una muestra de artículos indexados en la base de datos internacional Scopus durante una década, entre los años 2011 y 2021. Para el desarrollo se han analizado diversos indicadores bibliométricos como el contexto de aplicación, el tamaño de la muestra o los instrumentos empleados entre otros indicadores. Como conclusión puede establecerse que el corpus de trabajos sobre las TEH en Educación Primaria, con un total de 57 documentos, es muy bajo teniendo en cuenta el amplio rango de años seleccionado y por ello, aunque se han analizado 12 documentos sobre el total, sería necesario investigar más en el tema llevado a estudio, puesto que es imprescindible que se generen investigaciones empíricas que ayuden a determinar mejores prácticas sobre el tema estudiado.

Referencias bibliográficas.

Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiara, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, *54*, 71-79. https://doi.org/10.3916/c54-2018-07.

Blau, I., & Hameiri, M. (2016). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, *22*(3), 1231-1247. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8.

Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.

Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes. Teacher´s roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181-193. doi:10.1207/s15326985ep3603_4

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review, 20, 35–54*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003

Fernández-Sánchez, M. J., Pérez-Vera, L. y Sánchez-Herrera, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones,* 51 (3), 463-496. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew,M., ... & Group, P. P. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4 (1), 1- 9. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *Journal of Educational Research*, 108, 417–431. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta, 41*(3), 13-22. doi:10.1016/j. aula.2016.03.001

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101. https://doi.org/10.3102/0034654308325185

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. & Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 47-63. doi:10.1387/revpsicodidact.12641

Rosario, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 179-192.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2017). Which pedagogical parameters predit the general quality of ICT integration from the perspective of elementary school leaders? *Computers in the Schools*, *34*(3), 168-191. https://doi.org/10.1080/07380569.201 7.1347427.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, *31*(2), 562-569. doi:10.6018/analesps.31.2.171131

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-10. doi:10.3389/fpsyg.2016.00463

Verma, S., Sharma, D., & Larson, R. W. (2002). School stress in India: Effects on time and daily emotions. *International Journal of Behavior Development*, 26, 500–508. https://doi.org/10.1080/01650250143000454

Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.

Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786–1803.

Xu, J. (2008). Models of secondary students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45, 1180–1205. https://doi.org/10.3102/0002831208323276

Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13 (2), 25-44.

Naturaleza de las explicaciones científicas de alumnado de la ESO.

Luis Miguel Rivera Gavidia. Universidad de La Laguna (España).
Paula González Pérez. Universidad de La Laguna (España).
Juan José Marrero Galván. Universidad de La Laguna (España).

1. Introducción.

Saber formular o construir una explicación científica es una de las competencias centrales de la formación científica de alumnado de secundaria (Council, 2012). De acuerdo con el currículo de secundaria español, distintas asignaturas del ámbito científico recuerdan repetidamente que el alumnado debe adquirir y desarrollar habilidades de cara a poder estructurar y explicar diversos fenómenos científicos (Consejeria de Educación y Universidades, 2016). Por otro lado, pruebas internacionales como PISA evalúan a la competencia científica por medio de la capacidad de explicar fenómenos científicos, tomándola como una de las competencias principales junto a la capacidad de evaluar y diseñar investigación científica, así como la capacidad de interpretar datos y evidencia científicamente (*PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, 2019).

La capacidad de explicar un fenómeno desde una perspectiva científica engloba una serie de dimensiones que relacionan: conocimiento científico, uso de modelos y representaciones, diseño y justificación de hipótesis y predicciones, entre otras(*PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, 2019).

Esta ampliamente reportado (Brewer et al., 1998; Talanquer, 2010)que cuando el alumnado es capaz de formular explicaciones científicas, este mejora su aprendizaje y transferencia del conocimiento además que la comprensión sobre algunos tópicos científicos es más profunda.

Asimismo, las explicaciones ofrecen una gran oportunidad para que el profesorado conozca la manera en que el alumnado lleva a cabo la interpretación de ideas y modelos científicos así como poder medir sus capacidades para relacionar conceptos (Mcneill y Krajcik, 2008; Talanquer, 2010).

Las explicaciones son inherentes a la ciencia, ella misma las produce para su propio avance y evolución dejando como resultado las leyes, teorías, teoremas, hipótesis, que nos han ayudado a comprender mejor nuestro entorno y nuestra realidad en este planeta. Por medio de explicaciones la ciencia intenta dar respuesta y sentido a los fenómenos de la naturaleza.

Una explicación según Gilbert (2000) es la respuesta que se da a una pregunta concreta. En el ámbito científico una explicación exitosa es aquella que aumenta nuestra comprensión del mundo natural y toma en consideración hechos científicos o formula nuevas teorías si hiciese falta (de Andrade et al., 2019) para comprender el comportamiento de nuevos fenómenos. Por otro lado, Salmon (Salmon, 1978) propone que una explicación científica ofrece una comprensión sobre las causas subyacente de un fenómeno natural, afirma además que las explicaciones científicas causales envuelven ideas tomadas de teorías científicas para así poder explicar un determinado fenómeno.

En la bibliografía distintos autores han intentado categorizar los tipos de explicaciones científicas de distinta manera, a continuación se citan algunas de ellas.

Desde la lente de la filosofía de la ciencia, las explicaciones pueden clasificarse en cinco categorías (Braaten y Windschitl, 2011): cubiertas por leyes (*modelo deductivo-nomológico o modelo de Hempel–Oppenheim*), estadística-probabilística, causales, pragmáticas y unificadas. Por otro lado, estos mismos autores afirman que dentro de la enseñanza de la ciencia las explicaciones que son más utilizadas se pueden clasificar en explicaciones como: explicación, causa y justificación, para dar respuesta a las preguntas qué, cómo y porqué, respectivamente (Lu et al., 2018).

Sin embargo, otros autores sugieren que las explicaciones humanas cotidianas y comunes se pueden clasificar en 3 grandes grupos: explicaciones causales/mecánicas , funcionales e intencionales (Brewer et al., 1998; Keil, 2005).

Las tipologías de explicaciones son numerosas y las explicaciones que el alumnado de secundaria puede proporcionar a un determinado fenómeno también lo pueden ser, además como se ha mencionado anteriormente, la capacidad de estructurar una explicación científica es un eje fundamental para el aprendizaje de las ciencias y trae consigo ventajas para fortalecer la competencia científica del alumnado.

Es por ello, que nos ha parecido importante con este trabajo de investigación, intentar clasificar las explicaciones que han proporcionado alumnado de 4º de la ESO (15 años de edad) sobre situaciones (experimentos) científicas que abarcan contenido curricular de la asignatura de Física y Química.

En este sentido, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿El alumnado de 4º de la ESO sabe construir explicaciones científicas?

¿Las explicaciones proporcionadas por este alumnado pueden ubicarse en alguna de las tipologías planteadas en la bibliografía?

¿Cuál es la tipología de explicación que más predomina?

2. Método.

2.1 Objetivos.

El objetivo de este trabajo de investigación es determinar qué tipo de explicaciones construyen los estudiantes de 4º de la ESO para explicar fenómenos científicos que involucran conceptos de Física y Química.

2.2 Diseño.

En este trabajo de investigación se utilizó la estrategia de enseñanza POE (Predecir-Observar-Explicar) con el objetivo de recoger las explicaciones del alumnado sobre dos experimentos. El desarrollo de la investigación fue llevada a cabo de manera virtual (telemática), empleando vídeos explicativos donde se mostraron los experimentos siguiendo la secuencia POE.

Inicialmente para cada experimento se realizó una descripción de los materiales que se emplearían y lo que se iba a realizar con ellos. Los estudiantes en este punto tuvieron que predecir lo que ocurriría (fase de predecir). Seguidamente, se realizó el experimento (fase de observar) y posteriormente el alumnado tuvo que proponer alguna explicación científica (fase de explicar).

Experimentos.
Para los experimentos se emplearon materiales caseros que fueran fáciles de conseguir. El primer experimento se le nombró "la llama" y al segundo con el nombre de "la taza".

El experimento de la llama consiste en producir dióxido de carbono en un recipiente (por la mezcla de Bicarbonato de Sodio y vinagre) y luego trasvasarlo a un vaso vacío, para finalmente apagar la llama de una vela.

El experimento de la taza consiste en atar a los extremos de una cuerda, una taza y una cuchara, respectivamente. Luego se coge la cuchara con una mano, y con la otra se coge un lápiz, luego sobre este último se coloca la cuerda y la taza queda suspendida. Al soltar la cuchara la taza cae por efecto de la gravedad y la cuchara se enrolla en el lápiz.

El contenido científico necesario para explicar estos experimentos está contemplado en el currículum de Física y Química para 4º de la ESO.

2.3 Muestra.
La muestra del alumnado fue tomada de distintos Institutos de Enseñanza de Secundaria de la Isla de Tenerife. La muestra fue de 107 alumnos de 4º de la ESO, donde 66 fueron mujeres y 41 hombres, dentro de este grupo de alumnos hubo 10 estudiantes de la modalidad de letras y 97 de ciencias. Los estudiantes de esta muestra son de 8 centros de educación de secundaria obligatoria, de los cuales la mitad son centros públicos y la otra mitad centros concertados. La toma de muestra en los distintos centros se realizó vía telemática, con la colaboración del profesorado en formación de la especialidad de Física y Química y profesorado en activo.

2.4 Instrumento de recogida de datos.
Para la recolección de datos se empleó un cuestionario de elaboración propia empleando la aplicación de formularios de google drive. Dicho cuestionario fue revisado por varios profesores de secundaria antes de su utilización. Como se mencionó anteriormente, para el desarrollo de la investigación se empleó la estrategia de enseñanza POE, por lo que el diseño del cuestionario se divide en tres partes. Antes de la parte de predicción se muestra un vídeo describiendo los materiales a utilizar en el experimento y describiendo lo que se va a hacer, posteriormente el alumnado debe escoger en el cuestionario distintas opciones de predicción. Seguidamente, se muestra otro vídeo realizando el experimento en su totalidad. Finalmente, el alumnado debe formular una explicación sobre lo que ha observado.

3. Resultados.
Tras la observación del experimento completo, para el experimento de la llama, solo el 31 % de los estudiantes dijo que podía proporcionar una explicación científica. Algunas de las explicaciones más relevantes se muestran en la tabla 1.

Nº de estudiante	Explicación
1	La llama ha sido sofocada por el elemento ya que este le ha quitado el oxígeno
2	Supongo que el bicarbonato hace que la llama se quede sin oxígeno y se apaga
3	Que ha sufrido como una especie de reacción y se apagó
4	Debido a que era un líquido, pero transformado en gas se apagó
5	La reacción de bicarbonato y vinagre no tiene oxígeno como producto, por lo que la llama se apaga
6	Cuando se mezcla bicarbonato con vinagre se produce un gas llamado dióxido de carbono. Y al entrar en contacto con la llama esta mezcla apaga la llama debido a la falta de aire

7	La reacción química produce CO_2 y eso hace q por así decirlo se come a él oxígeno y apaga el fuego
8	En la reacción química entre el bicarbonato de sodio y el vinagre se libera CO_2 . Este es el contenido que se ha vertido en el vaso y luego sobre la llama. Para que se dé una reacción de combustión es necesario el oxígeno, por lo que, si se vierte CO_2 sobre una llama, esta se apagará.
9	El CO_2 de la mezcla impide que llegue oxígeno a la llama, por lo cual se apaga
10	Que la reacción química que se produce al unir los dos elementos crea un gas que apaga la vela al quitarle el oxígeno necesario para que haya fuego
11	La reacción emite CO_2 , entonces la llama se apagará porque las concentraciones de este gas opacan las de oxígeno

Tabla 1. Explicaciones del alumnado para el experimento de la llama.

Con respecto al experimento de la taza, una vez realizada la demostración solo el 17 % de los estudiantes propuso posibles explicaciones a lo ocurrido. En la tabla 2 se presentan algunas de las explicaciones más relevantes.

Nº de estudiante	Explicación
1	La taza acorta la longitud de cuerda de la cuchara progresivamente por lo que los giros de la cuchara son más rápidos y es capaz de enrollarse en el lápiz
2	Debido a que la cuerda está tensa y la altura a la que está la cuchara con respecto al lápiz, la cuchara realiza un movimiento de péndulo, enrollándose así al lápiz.
3	La longitud entre la cuchara y el lápiz es suficiente como para que coja velocidad y siga el movimiento péndulo sobre el eje (el lápiz) hasta quedar atascada
4	Al soltar la cuchara y tener un punto donde pararse se enrolla ya que la fuerza de la taza es mayor
5	la cuchara al pesar menos que la taza cuando la sueltas sale disparada y como en lápiz la frena acaba enrollándose en el
6	No sé explicarlo científicamente, pero es por efectos gravitatorios
7	Lo que pasa es que como sueltas la cuchara los dos caen, pero como la cuchara es más ligera es rápida y por ello se enreda en el lápiz antes que la taza choque contra el suelo
8	La cuchara se ha enrollada en el lápiz debido a que al soltarla ha sido atraída hacia la taza (ya que esta tenía una mayor masa) y se ha chocado con una superficie circular (el lápiz) que la ha hecho girar hasta que el hilo se acortó demasiado.
9	La taza tiene mayor masa por lo que recibe una fuerza gravitatoria mayor que la cuchara tirando de tal, y esta al ser desviada bruscamente coge inercia y se enreda con la cuerda provocando que la taza no caiga
10	Al soltar la cuchara, por gravedad esta baja pero también sigue el movimiento de un péndulo respecto al lápiz. Comienza a girar en torno a él con el apoyo de la fuerza centrífuga y se enreda antes de que la taza caiga.

Tabla 2. Explicaciones del alumnado para el experimento de la taza.

4. Discusión.

La mayoría de las explicaciones para el experimento de la llama (tabla 1) se encuentran incompletas, o citan parcialmente partes del experimento dejando otras sin explicación. Se tiene por ejemplo que algunos estudiantes no fueron capaces de identificar que había ocurrido una reacción química (estudiantes 1, 2 y 4). Por otro lado, el estudiante 4 pareciera que hace mención a que el gas formado es originado a través de un cambio físico del líquido dentro del recipiente (mezcla de vinagre y bicarbonato). Esas explicaciones incompletas se asemejan a explicaciones causales-mecánicas (Talanquer, 2010), ya que se limitan a la causa-efecto de qué agente es el causante de apagar la llama.

Bajo ese mismo orden de ideas, es posible identificar que las explicaciones del resto de estudiantes (estudiantes 6-11) son secuencias deductivas de los hechos que van ocurriendo

en el experimento, además, cada uno de estos hechos (que pueden ser vistos como pequeños segmentos que componen la explicación) siguen una tipología de explicación causal. Por ejemplo, en la explicación del estudiante 6, se tiene que el primer hecho es la producción del gas a causa de la mezcla de dos reactantes, y el segundo es que dicho gas apaga la llama. Claramente, dos situaciones de causa-efecto entre los agentes que componen al fenómeno científico.

Por su parte, explicaciones como la del estudiante 8 son las que presentan un mayor contenido científico ya que implícitamente (para el concepto de la densidad) usan conceptos para describir hechos del fenómeno además de citar expresamente conceptos como el de reacción de combustión y la dependencia del contenido de oxígeno, sin embargo, el mecanismo de cómo el Dióxido de Carbono (CO_2) apaga la llama no queda planteado. No obstante, esta explicación sigue una tipología de justificación, ya que de manera deductiva desarrolla los distintos hechos del experimento observado e intenta parecer una argumentación (Braaten y Windschitl, 2011).

Haciendo hincapié sobre el mecanismo que utiliza el CO_2 para apagar la llama, en las explicaciones citadas en la tabla 1 se encuentran distintas maneras de nombrar dicho proceso, tales como que el gas se come al oxígeno (estudiante 7), que sirve como barrera (estudiante 9), que las concentraciones del gas opacan las de oxígeno (estudiante 11), o que el gas quita el oxígeno de la llama (estudiante 6 y 10).

Vale la pena destacar que la falta de vocabulario científico es notoria en las explicaciones proporcionadas, y que el alumnado a veces tiene una idea de lo que puede estar ocurriendo en un determinado experimento, pero no sabe cómo decirlo o que palabra utilizar.

Con respecto al experimento de la taza, se tienen explicaciones de naturaleza muy parecida a las del experimento de la llama, es decir, causales. Sin embargo, los agentes causales de este experimento no fueron tan fáciles de identificar para el alumnado. Se tiene por ejemplo en la explicación del estudiante 1, 2, 3, que además de intentar de explicar el fenómeno de manera parcial no hay claridad sobre cuál es la causa que hace que la cuchara se enrolle en el lápiz. El estudiante 1 atribuye la causa a que la taza acorta la longitud de la cuerda, el estudiante 2 lo atribuye a la altura, y el 3 afirma que la longitud que existe entre la cuchara y el lápiz es la causante de que la cuchara se enrolle. Por otro lado, en muchas explicaciones se citan ciertos conceptos científicos como: velocidad (estudiante 3), fuerza (estudiante 4), peso (estudiante 5), masa (estudiante 8 y 9), inercia (estudiante 9), fuerza centrífuga (estudiante 10), movimiento de un péndulo (estudiante 2 y 10) y gravedad (estudiante 6 y 10). En este sentido, se tienen explicaciones causales donde no se cita ningún concepto científico (estudiante 1 y 7), y luego en el resto de las explicaciones se menciona al menos un concepto científico. Cabe destacar que la explicación del estudiante 10 es donde se citan el mayor número de conceptos científicos, sin embargo, como se mencionó anteriormente los agentes causales no están claramente ordenados para dar conclusión satisfactoria al efecto final del fenómeno observado. Por otro lado, a pesar que dicha explicación no sea totalmente satisfactoria es evidente que tiende a formar una explicación en forma de argumento (explicación como justificación) ya que establece ciertas afirmaciones (al inicio) que luego se debaten y se siguen desarrollando como una explicación basada en la evidencia (lo observado)(Velentzas y Halkia, 2018).

5. Conclusiones.

En este trabajo de investigación fue posible recabar las explicaciones que el alumnado construyó sobre situaciones experimentales a través de la estrategia de enseñanza POE. Por otro lado, es alarmante el bajo porcentaje de estudiantes que proponen una explicación científica sobre los fenómenos planteados (31 y 17 % para los experimentos de la llama y la taza, respectivamente). Asimismo, para el experimento de la llama fueron detectadas deficiencias en el concepto de reacción química, puesto que algunas explicaciones no tomaron en cuenta dicho concepto científico (el cual era relevante para dicho experimento), no obstante, debe tenerse en cuenta la enorme dificultad que supone este concepto en la enseñanza de la química (Yan y Talanquer, 2015). En general, el alumnado construyó explicaciones de las situaciones mostradas que en su mayoría carecían de conocimiento científico y/o no explicaban a totalidad lo observado, lo que deja de manifiesto la carencia en la competencia de saber construir una explicación científica. Por su parte, las explicaciones obtenidas para ambos experimentos se asemejan a una tipología causal-mecánica, que se basa en la interacción de los distintos agentes que componen el fenómeno observado y su relación causa-efecto con los hechos. Muchas de las explicaciones observadas son pequeñas deducciones de cada hecho del fenómeno que siguen una tipología de explicación cubierta por leyes, que en este caso hace referencia a los conceptos que definen el experimento. Finalmente, queda en evidencia que no por hacer referencia a un mayor número de conceptos científicos se obtiene una mejor explicación, ya que, si no poseen estructura, ni claridad en relacionar los agentes causales y sus interacciones, la explicación resultante pierde objetividad.

De cara a mejorar la organización de las ideas del alumnado para la correcta construcción de explicaciones científicas se comentan para ambos experimentos ciertas consideraciones de gran relevancia. En el experimento de la llama quedó en evidencia que parte del alumnado no identificó que una reacción química había ocurrido y en las explicaciones propuestas por estos fue posible identificar ideas alternativas relacionadas con los conceptos de materia (y su conservación), cambio físico y cambio químico, lo cual está en concordancia con lo reportado por Hadenfeldt et al. (2014).

Por otro lado, al igual que en el experimento de la llama, para elaborar una explicación del experimento de la taza era necesario conectar diversos conceptos científicos. Específicamente se tiene para este último que el concepto de caída libre y fuerza de fricción no fue utilizado por el alumnado, cuando la caída de la taza y su posterior detención está definida por cada uno de estos conceptos, respectivamente. Por su parte, el concepto de movimiento del péndulo es mencionado en las explicaciones, pero no es relacionado con lo observado en la demostración.

Es por todo esto que el profesorado de ciencia debe identificar inicialmente las ideas alternativas de los conceptos que enseña, ya que luego los alumnos las usarán en las explicaciones que elaboren. Bajo esa línea, el profesorado debe implementar actividades de indagación (que evoquen la curiosidad), que sean de carácter exploratorio que obligue al alumnado a obtener datos a partir de observaciones y que utilicen modelos de construcción para generar argumentos y explicaciones a partir de la evidencia científica (Yan y Talanquer, 2015).

Este tipo de actividades deben diseñarse de manera tal que la parte experimental (o demostrativa) no quite protagonismo al tratamiento de datos y mucho menos a la interpretación y razonamiento científico (Elaine Reynoso et al., 1993).

Por otro lado, es evidente que fortalecer la competencia en construcción de explicaciones científicas no es tarea fácil, pero es necesario realizar actividades donde el alumnado tenga la oportunidad de enfrentarse a dicha tarea para que aprendan qué partes componen una adecuada explicación científica basada en la evidencia. Además, la observación de situaciones científicas como parte de la competencia científica juega un rol determinante en el aprendizaje de la ciencia (Kohlhauf et al., 2011) y en este estudio ha quedado de manifiesto la poca práctica y bajo grado de observación del alumnado. En ese sentido, estrategias didácticas con bases constructivistas como el POE son de gran ayuda para trabajar un gran número de dimensiones de la competencia científica en los salones de secundaria, lo que además en este trabajo de investigación ha sido evidente.

Realizar demostraciones (o experimentos en el laboratorio) donde se abarquen diversos tipos de cambios físicos y químicos con distintos materiales-reactivos puede ser de gran ayuda para el aprendizaje del concepto de materia y sus transformación desde los niveles académicos más bajos de secundaria aunque no se profundice en el contenido científico (Ahtee y Varjola, 1998). Asimismo, la utilización de soportes digitales o implementación de prácticas de laboratorio virtual utilizando simuladores (donde el alumnado pueda manipular magnitudes y ver los efectos que se producen) así como aplicaciones en teléfonos móviles son estrategias de bajo costo y sencillas de llevar a cabo que han sido empleadas para mejorar el aprendizaje de los conceptos de movimiento de péndulo y caída libre, y que, en consecuencia, pueden favorecer a la formulación de explicaciones más científicas que las encontradas en este estudio (Mariotti Ezrailson et al., 2004; Wijaya et al., 2021; Zhai et al., 2019).

Además, vale la pena mencionar la imperiosa necesidad en fortalecer en los salones de ciencia la capacidad de explicar fenómenos científicos, puesto que está comprobado que cuando el profesor de ciencias define una explicación científica y sus componentes, sus alumnos en consecuencia construyen explicaciones robustas y objetivas (Mcneill y Krajcik, 2008).

Referencias bibliográficas.

Ahtee, M. y Varjola, I. (1998). Students' understanding of chemical reaction. *International Journal of Science Education*, *20*(3), 305-316. https://doi.org/10.1080/0950069980200304

Braaten, M. y Windschitl, M. (2011). Working toward a stronger conceptualization of scientific explanation for science education. *Science Education*, *95*(4), 639-669. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sce.20449

Brewer, W. F., Chinn, C. A. y Samarapungavan, A. (1998). Explanation in Scientists and Children. *Minds and Machines*, *8*(1), 119-136. https://doi.org/10.1023/A:1008242619231

Consejeria de Educación y Universidades. (2016). *Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias* (pp. 17317-17423). Consejería de Educación y Universidades de Canarias.

Council, N. R. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165

de Andrade, V., Freire, S. y Baptista, M. (2019). Constructing Scientific Explanations: a System of Analysis for Students' Explanations. *Research in Science Education*, *49*(3), 787-807. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9648-9

Elaine Reynoso, H., Enrique Fierro, H., Gerrdo Torres, O., Vicentini-Missoni, M. y Josefina Pérez de Celis, H. (1993). The alternative frameworks presented by Mexican students and

teachers concerning the free fall of bodies. *International Journal of Science Education*, *15*(2), 127-138. https://doi.org/10.1080/0950069930150202

Gilbert, J. K., Boulter, C. J. y Rutherford, M. (2000). *Explanations with Models in Science Education BT - Developing Models in Science Education* (J. K. Gilbert y C. J. Boulter (Eds.); pp. 193-208). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0876-1_10

Hadenfeldt, J. C., Liu, X. y Neumann, K. (2014). Framing students' progression in understanding matter: a review of previous research. *Studies in Science Education*, *50*(2), 181-208. https://doi.org/10.1080/03057267.2014.945829

Keil, F. C. (2005). Explanation and Understanding. *Annual Review of Psychology*, *57*(1), 227-254. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190100

Kohlhauf, L., Rutke, U. y Neuhaus, B. (2011). Influence of Previous Knowledge, Language Skills and Domain-specific Interest on Observation Competency. *Journal of Science Education and Technology*, *20*(5), 667. https://doi.org/10.1007/s10956-011-9322-3

Lu, S., Bi, H. y Liu, X. (2018). The effects of explanation-driven inquiry on students' conceptual understanding of redox. *International Journal of Science Education*, *40*(15), 1857-1873. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1513670

Mariotti Ezrailson, C., Donald Allen, G. y Loving, C. C. (2004). Analyzing Dynamic Pendulum Motion in an Interactive Online Environment Using Flash. *Science & Education*, *13*(4), 437-457. https://doi.org/10.1023/B:SCED.0000041831.36483.e7

Mcneill, K. y Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*, 53-58. https://doi.org/10.1002/tea.20201

PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. (2019). OECD. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Salmon, W. C. (1978). Why Ask, «Why?»? An Inquiry concerning Scientific Explanation. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, *51*(6), 683-705. https://doi.org/10.2307/3129654

Talanquer, V. (2010). Exploring Dominant Types of Explanations Built by General Chemistry Students. *International Journal of Science Education*, *32*(18), 2393-2412. https://doi.org/10.1080/09500690903369662

Velentzas, A. y Halkia, K. (2018). Scientific explanations in Greek upper secondary physics textbooks. *International Journal of Science Education*, *40*(1), 90-108. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1401251

Wijaya, P. A., Widodo, A. y Muslim. (2021). Virtual experiment of simple pendulum to improve student's conceptual understanding. *Journal of Physics: Conference Series*, *1806*(1), 12133. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012133

Yan, F. y Talanquer, V. (2015). Students' Ideas about How and Why Chemical Reactions Happen: Mapping the conceptual landscape. *International Journal of Science Education*, *37*(18), 3066-3092. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1121414

Zhai, X., Zhang, M., Li, M. y Zhang, X. (2019). Understanding the relationship between levels of mobile technology use in high school physics classrooms and the learning outcome. *British Journal of Educational Technology*, *50*(2), 750-766. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.12700

La expresión plástica como medio para promover empatía y evaluar procesos memorísticos.

Lydia Muñoz Manzano. Universidad de Córdoba (España).
María Carmen García de Viguera. Universidad de Córdoba (España).
Rafaela Herrero Martínez. Universidad de Córdoba (España).

1. Justificación.

1.1. Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

Los procesos cognitivos son todas las tareas mentales que utilizamos para adquirir conocimientos. Por ello, la percepción (visual y auditiva), la atención y la memoria, que a su vez incluye los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación, son esenciales para tener un adecuado rendimiento académico y obviamente, para que ocurra el aprendizaje (Bernabeu, 2017; Parra-Bolaños y De la Peña, 2017).

1.1.1. La percepción visual.

Puede denominarse la percepción visual como el reconocimiento de un objeto, una situación o cualquier estímulo visual, asociándolo con experiencias anteriores que se tienen en la memoria, es decir, cuando el cerebro interpreta lo que ve y le otorga un significado (Alberich, et al., 2014).

De hecho, las leyes de la percepción de la Gestalt explican cómo ocurre la percepción y pueden agruparse en seis: (a) *ley de la continuidad*, cuando el cerebro continúa en la dirección sugerida por el estímulo; (b) *ley de semejanza*, con la que el sujeto agrupa elementos similares en una entidad; (c) *ley de la proximidad*, a través de la cual el sujeto aproxima elementos cercanos para formar figuras; (d) *ley de cierre*, cuando el cerebro tiende a completar imágenes que están incompletas; (d) *ley figura-fondo*, cuando se focaliza la atención en un elemento del campo visual sería la figura y lo restante sería el fondo, pero si se invierte la focalización y se presta atención a lo que antes era el fondo, se convierte en figura; y (e) *ley de constancia perceptiva* cuando se mantiene una imagen estable del objeto, a pesar de sus variaciones ambientales (Alberich, et al., 2014; Martín, 2011).

Es necesario destacar que, para que ocurra la comprensión escrita debemos unir trazos de tinta y convertirlos en estímulos visuales (letras, números, rasgos, etc.) y por último, transformarlos en estímulos lingüísticos (unir dichos estímulos y darles significado). No obstante, el mecanismo de la visión comienza en las estructuras de los ojos y finaliza en el lóbulo occipital del cerebro. De forma específica, la pupila y el cristalino recogen *información visual que* pasa a las células que hay en la retina para transformarse en i*mpulsos nerviosos*, que a su vez llegan, a través del nervio óptico (nervio craneal II), al quiasma óptico que es una estructura donde se produce un cruce parcial, pues la información del campo visual derecho se proyecta en el *Cuerpo Geniculado* del Tálamo pero del hemisferio izquierdo y viceversa Finalmente, los impulsos nerviosos terminan en el *Área visual primaria (AB17)* del Lóbulo Occipital para ser interpretados (Diéguez, 2019; Fiuza y Fernández, 2014).

Distintos autores (Fiuza y Fernández, 2014; López, 2004) consideran oportuno aclarar algunos términos relacionados con el sistema visual: (a) campo visual: todo el espacio físico que

podemos ver cuando cuerpo, cabeza y ojos están fijos en un punto; (b) agudeza visual (AV) la capacidad de percibir las formas y las orientaciones de los objetos, medida en optotipos (pruebas oftalmológicas/ópticas); y (c) visión normal: registrada con la fracción 10/10 (1 o 100%). Por tanto, visión mínima es 1/10 (0,1 o 10%).

No obstante, la Escala Wecker recoge una clasificación que atiende a las pérdidas visuales funcionales, cuando el citado mecanismo de la visión presenta deficiencias. Por tanto, es un sistema de valoración de la agudeza visual, con la que se establecen tres grupos, en base a la pérdida funcional de visión: (a) *ceguera real,* no existe visión ni proyección de luz, aunque si percepción de luz; (b) *ceguera legal,* el sujeto presenta una agudeza visual máxima de 1/10 (0,1 o 10%), aún con corrección óptica, y presenta tanto proyección como percepción de luz; y (c) *baja visión*, cuando la agudeza visual máxima es de 6/18 (0,3 o 30%), aún con corrección óptica, teniendo tanto proyección como percepción de luz (Fiuza y Fernández, 2014; López, 2004).

Además, tal y como señala López (2004) dentro del grupo de baja visión existe la siguiente subclasificación: (a) visión disminuida en la mácula, por lo que existen mayores problemas de visión a nivel central; (b) visión ipsilateral disminuida o reducción del campo visual a nivel lateral, manteniendo la visión central; (c) nistagmo o dificultades graves para controlar el movimiento incesante de ojos; y (d) miopías e hipermetropías graves y degenerativas.

1.1.2. La memoria.

Es la retención de información a lo largo del tiempo y requiere los siguientes procesos cognitivos: (1) *codificación* de la información, que a su vez requiere de atención, repaso, procesamiento, elaboración, construcción de imágenes y organización); (2) *almacenamiento* (sensorial, a corto plazo, de trabajo y a largo plazo) y (3) *recuperación* de la información que hay almacenada (Baéz-Hernández, 2013; Parra-Bolaños y De la Peña, 2017).

El *proceso de codificación* es el primer proceso cognitivo implicado en la memoria y conlleva 6 procesos relacionados: (1) atención, un sistema de capacidad limitada con el que se selecciona información; (2) repaso o repetición consciente de la información, para aumentar el periodo que permanece en memoria; (3) procesamiento, pues la información puede procesarse a lo largo de un continuo que va desde un nivel superficial hasta un nivel profundo, siendo este último el mejor nivel porque con él se aprende el significado del concepto; (4) elaboración o extensión de la información a través de ejemplos y relaciones con experiencias personales, de modo que cuanto más elaborada esté la información, más fácil será recuperarla de memoria; (5) construcción de la imagen y cuanto más detallada es, mejor será el recuerdo; y (6) organización de la información con esquemas y mapas conceptuales, para memorizar y recuperar información con más facilidad (Giménez y Segura, 2011; Ruíz-Vargas, 2010).

En segundo lugar, a través del *proceso de almacenaje*, la información pasa por diferentes sistemas que se distinguen por su capacidad de almacenamiento, persistencia temporal y función, por lo que puede hablarse de cuatro tipos de memoria: (1) memoria sensorial, con una *c*apacidad de almacenaje ilimitada pero de duración muy limitada; (2) memoria a corto pl*azo* (MCP) con una capacidad de procesamiento y almacenaje limitado de la información (7+/-2) durante la realización de la tarea y con una duración limitada; (3) No obstante, cuanto más se repasa y se retiene la información en este almacén, más probabilidad tiene de pasar a la memoria a largo plazo, especialmente cuando en este almacén se llevan a cabo procesos de control, manipulación y gestión de la información, se habla de memoria de trabajo; y (4) memoria a largo plazo (MLP) aquella con una capacidad de almacenaje cuasi-ilimitada y con una persistencia temporal indefinida (Báez-Hernández, 2013; Ruetti, et al., 2009).

Con respecto a las bases neuroanatómicas de los tipos de memoria, los estudios han comprobado que las lesiones en zonas parietales provocan graves déficits en la MCP (Portellano y García, 2014; Ruetti, et al., 2009). En lo que respecta a la memoria de trabajo, se habla del lóbulo prefrontal, pues las investigaciones han comprobado que la corteza prefrontal es la principal área cerebral que se activa en tareas que implican las funciones ejecutivas relacionadas con la atención, el autocontrol o capacidad de inhibición de respuesta, la planificación y la memoria de trabajo entre otras (Arán y López, 2013; Portellano y García, 2014).

La investigación que aborda la MLP, diferencia entre la declarativa y la procedimental. En primer lugar, la *memoria declarativa* es el conocimiento de hechos o sucesos que se pueden comunicar conscientemente de forma verbal y por tanto es explícita (saber qué). A su vez se divide en dos subtipos: (1) episódica o retención de información sobre "cuándo y dónde" suceden hechos que se viven, también llamada memoria de sucesos autobiográficos de momentos, lugares, emociones, etc.; y (2) semántica que es el conocimiento general que tiene un sujeto, también conocida como la memoria de conocimientos conceptuales y significados. En segundo lugar, la memoria procedimental es el conocimiento de habilidades y operaciones cognoscitivas que no pueden comunicarse conscientemente (saber cómo) y, por tanto, es implícita (Bernabéu, 2017; Giménez y Segura, 2011).

En referencia a las bases neuroanatómicas implicadas en la consolidación de conocimientos declarativos, se pueden destacar el hipocampo, el tálamo y el hipotálamo, pero en la recuperación de estos conocimientos las estructuras implicadas son el encéfalo, los lóbulos temporales y el lóbulo prefrontal. En referencia a la memoria procedimental, en aquellos casos en los que está implicado un aprendizaje motor, las zonas cerebrales relacionadas son el cerebelo y los ganglios basales, pero en aquellos aprendizajes que son por condicionamiento clásico, sólo se activa el cerebelo (Portellano y García, 2014; Ruetti et al., 2009).

Por último, el *proceso de recuperación* es el tercer proceso cognitivo implicado en el proceso memorístico y es la búsqueda de información relevante en el almacén de memoria, que puede suceder de forma automática o requerir esfuerzo. Por ello, la utilización de señales o indicios ayuda a la recuperación de los datos almacenados, pero el efecto de la posición en la que se encuentre dicha información, influye en la facilidad/dificultad a la hora de ser recuperados. De este modo, se habla de efecto primacía cuando se tiende a recordar mejor los estímulos del principio, y el efecto recencia, cuando se tiende a recordar mejor los estímulos finales del material estudiado (Giménez y Segura, 2011; Ruíz-Vargas, 2010).

2. Objetivos.

La finalidad educativa de esta Actividad Académicamente Dirigida (AAD) es promover en futuros docentes de Educación Infantil la empatía con posibles discentes con discapacidad visual. Los objetivos específicos que se proponen para lograr dicho objetivo general son los siguientes:

- Memorizar la posición de los colores en el plato utilizado como paleta artística.
- Dibujar un paisaje con los ojos tapados, seleccionando adecuadamente las temperas.

3. Desarrollo de la Propuesta.

La propuesta didáctica que se presenta en la citada AAD ha sido llevada a cabo con el alumnado de segundo curso de Grado de Educación Infantil del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba, concretamente, 37 discentes. Las materias implicadas han sido Psicología de la Educación (de carácter cuatrimestral) y Expresión Plástica Infantil y su Didáctica (de carácter anual), por lo que ambas han sido implementadas en el segundo cuatrimestre, con este alumnado. Puede destacarse que, la competencia

compartida por ambas asignaturas es la CM1.5: saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. En dicha AAD, el alumnado comenzó organizando su mesa de trabajo, colocando las ocho temperas de colores sobre un plato de plástico de tamaño medio, utilizado a modo de paleta artística. Las docentes indicaron que los colores debían ser colocados en el plato en el siguiente orden y en la dirección de las agujas de un reloj: blanco, amarillo, naranja, rojo, azul, verde, violeta y negro (véase figura 1 y 2).

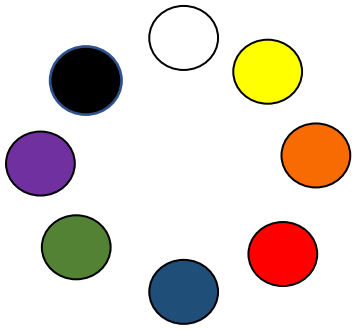


Figura 1. Orden de los colores. Nota: elaboración propia.



Figura 2. Orden de los colores. Nota: elaboración propia.

A continuación, el alumnado organizó el espacio de trabajo con los materiales necesarios sobre su mesa del siguiente modo: el papel de acuarela en formato A4 en posición horizontal y en el centro de la mesa en la parte inferior, el plato de plástico en la parte central superior de la mesa, el tarro para el agua en la parte superior derecha o izquierda (a elección del discente). Por último, el pincel y el trapo se situaron a la derecha o a la izquierda del papel (a elección del sujeto). Seguidamente, se les indicó que se tapasen los ojos con el pañuelo, y permaneciesen a la espera y en silencio, hasta que las docentes les permitieran comenzar. Tras comprobar que toda la clase estaba preparada, se llevó a cabo una sesión de relajación guiada durante 5 minutos, para que visualizasen un paisaje. Se les sugirió un paisaje muy general con cielo y tierra, dejando a la imaginación de cada discente la descripción de este. Por último, comenzaron a representar lo que visualizaron en su mente.



Figura 3. Alumnado en el proceso de la realización de la AA. Nota: elaboración propia.

4. Materiales.

Los materiales que necesitó cada estudiante para realizar la actividad fueron: pañuelo largo de tela, pinceles, plato de plástico de tamaño mediano a modo de paleta, papel de acuarela de formato A4, 8 botes de témperas de colores (blanco, amarillo, naranja, rojo, azul, verde, violeta y negro), tarro para agua, trapo y bata de pintura.

5. Resultados.

Tras finalizar la actividad, los 37 sujetos contestaron por escrito a las siguientes cuestiones: (1) Escribe el orden en el que estaban los colores situados en el plato, utilizado como paleta artística; (2) Enumera los colores aplicados en el paisaje que coinciden con los que deseabas dibujar; (3) Determina si has intentado realizar alguna figura concreta en el paisaje; y (4) Comenta si has llegado a empatizar con un posible discente con discapacidad visual tras la realización de esta actividad.

Los resultados encontrados en relación con el orden de los colores visualizados en el plato y recordados, hallan que 27 participantes recordaron correctamente, mientras que 10 de ellos se equivocaron y no los escribieron en el orden en el que estaban colocados en el plato (ver figura 4).

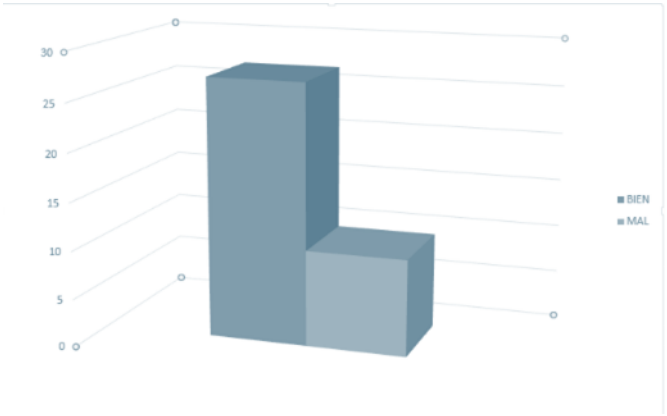


Figura 4. Escribe el orden en el que estaban los colores situados en el plato (Pregunta 1). Nota: elaboración propia.

De los resultados hallados en la segunda pregunta sobre la cantidad de colores que el alumnado ha situado correctamente tras su visualización, es interesante destacar que 10 estudiantes fueron capaces de acertar en la utilización de tres colores y 10 discentes en cuatro colores, por lo que 20 sujetos, de la muestra total de 37, recordó entre tres y cuatro colores, es decir, utilizó adecuadamente la mitad de los colores a recordar.

Del mismo modo, también resulta interesante que sólo 1 discente fue incapaz de recordar algún color y 3 fueron capaces de recordar hasta siete colores. Por último, puede destacarse que un único sujeto utilizó los ocho colores (ver figura 5).

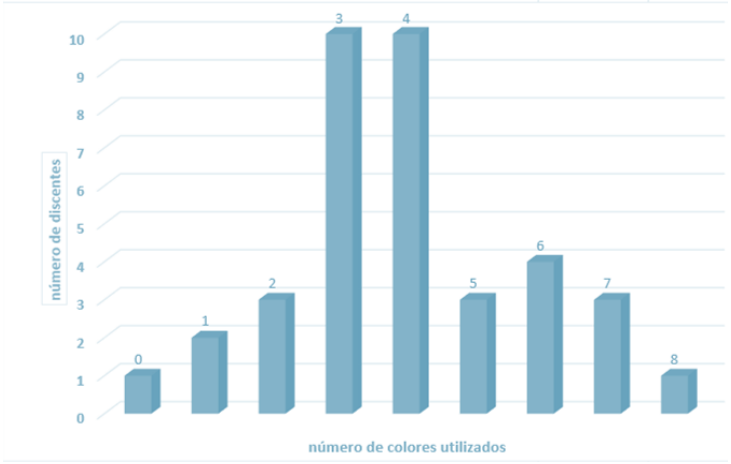


Figura 5. Enumera los colores aplicados en el paisaje acordes con lo que querías dibujar (Pregunta 2). Nota: elaboración propia

Por otro lado, tras las respuestas a la pregunta tres, se halló que 33 participantes realizaron alguna figura en la obra plástica, mientras que 4 de ellos no quisieron o no fueron capaces de dibujar figuras. Cabe destacar que, entre las figuras plasmadas, las que más predominaron fueron las nubes, el sol y las flores (ver figura 6).

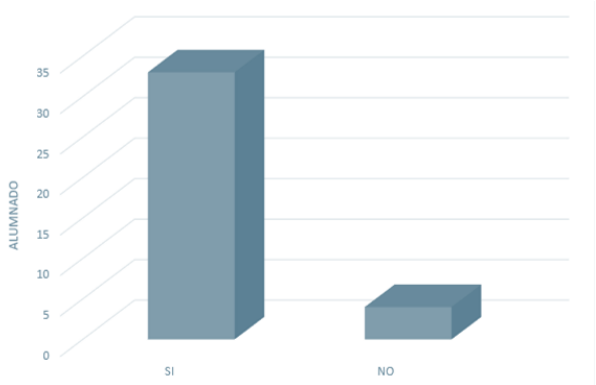


Figura 6. Determina si has intentado realizar alguna figura concreta (Pregunta 3). Nota: elaboración propia.

A su vez, en relación con la última pregunta sobre empatía con futuros discentes con discapacidad visual tras realizar dicha actividad, 34 sujetos reconocieron ponerse en el lugar de un estudiante con dicha discapacidad, mientras que 3 contestaron que no se lo plantearon (ver figura 7).

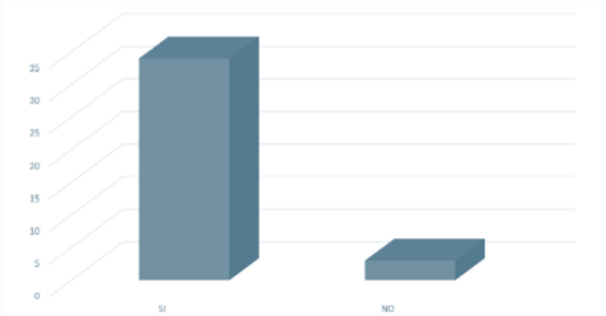


Figura 7. Comenta si has llegado a empatizar con un futuro discente con discapacidad visual (Pregunta 4). Nota: elaboración propia.

6. Conclusiones.

En relación con el primer objetivo de la propuesta didáctica, se encuentra que 27 de los 37 discentes ha memorizado la posición de los colores en el plato, utilizado a modo de paleta artística, tal y como aparece en el resultado obtenido de las respuestas del alumnado a la pregunta 1.

Con respecto al segundo objetivo de esta AAD se halla, a través de los resultados encontrados tras las respuestas a la pregunta 2 , que 20 de los 37 estudiantes han dibujado un paisaje con los ojos tapados, utilizando tres o cuatro témperas de forma correcta, o lo que es lo mismo, consiguen seleccionar adecuadamente la posición de tres/cuatro colores y por tanto, más de la mitad de los sujetos de la muestra recordaron adecuadamente la posición de la mitad de los colores a recordar (podían recordar la posición de ocho colores).

Posiblemente, estos hallazgos encontrados en las respuestas a la segunda pregunta, pueden deberse al hecho de que los sujetos, antes de taparse los ojos con el pañuelo, pudieron memorizar únicamente la posición de aquellos colores con los que determinaron pintar el paisaje. Además, tras la observación de la ejecución de los sujetos, se pudo comprobar que, aun recordando correctamente la posición de los colores en el plato (a través del tacto, los discentes comenzaban por el blanco y contaban en la dirección de las agujas del reloj, hasta llegar al color seleccionado), sin querer y en alguna ocasión movían el plato que hacía de paleta, por lo que los colores del plato ya no se encontraban como al comienzo de la actividad. De este modo, los participantes ya no podían visualizar que el blanco dejó de coincidir con las 12h, pues al moverse el plato pasó a ocupar la posición de las 1h y así sucesivamente con el resto de colores. Por ello, esta circunstancia también podría explicar el motivo por el que muchos discentes erraron en la selección del color que querían escoger, de modo que, cuando el plato se giraba ligeramente hacia la derecha, era el negro el color que pasaba a ocupar el lugar de las 12h. De ahí, la necesidad de realizar más estudios que subsanen estos inconvenientes e incluso, aborden otros aspectos.

Cabe señalar, el hecho de que un único discente fue incapaz de recordar algún color, probablemente, por no encontrarse motivado por la realización de la tarea. Del mismo modo, resulta interesante destacar que 3 estudiantes fueron capaces de recordar y utilizar correctamente hasta siete colores, sin embargo, solo un sujeto utilizó las ocho témperas. Dichos hallazgos también son indicativos de la necesidad de realizar más investigaciones que consideren en mayor profundidad estos aspectos e incluso, controlen otras variables.

Por último, 34 de los 37 sujetos que van a ser docentes de Educación de Infantil dejaron por escrito que empatizaron con futuros discentes que pudiesen presentar discapacidad visual, resultado obtenido a través de las respuestas a la pregunta 4. De este modo, también puede decirse que se cumple la finalidad educativa de esta Actividad Académicamente Dirigida.

Referencias bibliográficas.

Alberich, J., Gómez, D., y Ferrer, A. (2014). *Percepción visual*. Editorial Universidad Oberta de Cataluña.

Báez-Hernández, E.M. (2013). Estudio de la memoria inmediata y memoria de trabajo en el ser humano. *Anales Universitarios de Etología, 7*, 7-18.

Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea, 6*(2), 16-23.

Diéguez, F. (2019). *Neuroanatomía funcional del lenguaje*. Editorial Síntesis.

Fiuza, M.J., y Fernández, M.P. (2014). Los déficits sensoriales: la discapacidad visual y auditiva. En J.F. Labrador (Dir.), *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (pp. 171-210). Pirámide.

Giménez, A. y Segura, S. (2011). El procesamiento de la información. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp.99-122). Pirámide.

López, M.D. (2004). Dificultades ligadas a la visión. En J.L. Arco y A. Fernández (Coords.), *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica* (pp. 321-348). McGraw-Hill.

Martín, A. (2011). *Manual práctico de psicoterapia gestalt*. Editorial Desclée de Brouwer.

Parra-Bolaños, N., y De la Peña, C. (2017). Atención y memoria en estudiantes con bajo rendimiento académico. Un estudio exploratorio. *ReiDoCrea*, 6(7), 74-83.

Portellano, J. A., y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Editorial Síntesis.

Ruetti, E., Justel, N., y Bentosela, M. (2009). Perspectivas clásicas y contemporáneas acerca de la memoria. *Suma psicológica, 16*(1), 65-83.

Ruíz-Vargas, J.M. (2010). *Psicología de la Memoria*. Alianza Psicología

Serra, M. (2013). *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva, I*. Ediciones Universidad de Barcelona.

La gestión de riesgo de desastres a través de Planes Escolares de Gestión de Riesgo (PEGR), en instituciones educativas públicas del municipio El Banco, Magdalena-Colombia.

Daneisy Ibarra Carvajalino. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

Delia Leonor Meriño Cadena. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

1. Introducción.

El Banco Magdalena, es un municipio ribereño, cuyo territorio está expuesto a los impactos de diferentes fenómenos naturales, como inundaciones, avenidas torrenciales, vendavales, entre otras amenazas, y contemplando que algunas de las sedes de las instituciones educativas públicas este municipio, se encuentran localizadas a orillas del río Magdalena, ubicación que las hace más susceptibles a enfrentarse a situaciones de emergencia, y de acuerdo con la magnitud del evento y la vulnerabilidad presente en estos planteles educativos podrían verse afectados en mayor o menor nivel, reportando posibles daños en la infraestructura, además de pérdidas económicas y tecnológicas.

En consecuencia, es pertinente revisar la existencia, implementación y conocimiento de los Planes escolares de Gestión del Riesgo, pues es desde este esquema donde surgen las estrategias y los objetivos que orientan a la comunidad educativa tanto directivos, administrativos, docentes, estudiantes y la comunidad en general, a conocer los riesgos circundantes, conocer las vulnerabilidades presentes en su entorno y a trabajar colectivamente para responder de manera eficaz ante estos riesgos; y evitar que se traduzcan en desastres y se puedan orientar procesos para reducirlos y eliminarlos; garantizando un ambiente seguro. Con base a lo anterior, esta investigación desarrolló un diagnóstico de la enseñanza sobre la gestión del riesgo en tres (3) de Institución Educativa públicas de El Banco, Magdalena en Colombia, que no sólo han visto afectada la infraestructura física en temporadas de crecidas máximas del río Magdalena y Cesar o bien, tienen estudiantes que padecen esta problemática, dado a su ubicación geográfica del territorio que es altamente propenso a inundaciones.

A partir del estudio realizado se conoció la manera como se está incorporando la gestión del riesgo en las instituciones educativas, la existencia y eficacia en la implementación de los Planes escolares de la Gestión del Riesgo; y posteriormente se aplicó una estrategia para abordar las falencias desde la concepción de la gestión del riego en el ámbito institucional, de igual forma esta investigación contribuye en el corto y mediano plazo a fortalecer una cultura de prevención en las instituciones educativas y así mismo, se estructuren comunidades educativas más seguras y con amplia capacidad de reducir los escenarios de riesgo, como también de responder más eficazmente ante situaciones de emergencia.

En el desarrollo de la investigación se detectó que son pocos los estudios enfocados en analizar la gestión del riesgo de desastres desde la óptica de las instituciones educativas de la zona de estudio. De allí que haya resultado novedosa la propuesta investigativa.

1.1. La configuración del desastre de origen natural.

Para que se materialice un desastre, cuyo detonante es originado apartir de la ocurrencia de un fenomeno natural, deben coincidir dos elementos claves, como lo es: el evento natural, (terremoto, avalancha, deslizamiento, huracán, creciente súbita etc.) y las condiciones de debilidad o vulnerabilidad del territorio. (Zapata y Rojas, 2008)

Por tanto, para que un desastre ocurra, debe el contexto estar ubicado en una zona de potencial vulnerabilidad, es decir una zona propensa a potenciales de desastres, como en este caso: inundaciones, esto sumado a la incapacidad de determinar tal vulnerabilidad por parte de los entes municipales, es lo que acentúa la posibilidad de que un desastre ocurra.

Con todo esto y dando un especial interés al tema en mención, las instituciones educativas ubicadas en ciudades o municipios ribereños están potencialmente expuestas al riesgo de inundaciones, y consecuentes costos en pérdida materiales, de infraestructura y humanas.

Entre otras cosas, es de vital importancia reconocer que la vulnerabilidad se expresa de diversas maneras, entre estas, es pertinente citar la vulnerabilidad ideológica, aquella que involucra la percepción que tienen los moradores de un territorio respecto a los desastres, como "pruebas de Dios" o "castigos de la naturaleza" (Maskrey, 1993) dichas concepciones representan un atraso en la construcción del conocimiento del riesgo, al no reconocer que la inadecuada ocupación del territorio, crea condiciones inseguras y ambiente propicios para la configuración de un desastre e impactos a la sociedad.

Es pertinente que, en el proceso de la gestión del riesgo y su incorporación en los planes educativos, se tenga en cuenta la "Fórmula de Desastre" en la que la conjugación del riesgo y la vulnerabilidad da lugar a un desastre que podría incluir pérdidas significativas para quienes lo enfrentan. Partiendo de esta premisa es necesario que los diferentes planes de gestión de riesgo se enfoquen en la identificación de los riesgos y vulnerabilidad, a fin de gestionarlos con miras de la minimización de estos. (Armijos y Ramirez, 2021)

1.2. La Gestión del Riesgo en los Proyectos Educativos Institucionales.

Al hablar de la gestión del riesgo en la educación, necesariamente se debe remitir a los Proyectos Educativos Institucionales, como carta de presentación de los procesos institucionales y educativos, documento que involucra el abordaje de las necesidades de las instituciones y las problemáticas presentes en estas, entre las que se encuentran las necesidades o problemáticas de tipo ambiental y también aquellas situaciones de vulnerabilidad o riesgo presentes en el ámbito educativo; riesgos que pueden ser naturales o antrópicos.

Es desde este esquema, donde se crean estrategias para dar aplicabilidad a los fines de la educación en ambientes propicios, revestidos de seguridad y el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de la comunidad educativa para gestionar los riesgos presentes en su entorno, evitando así situaciones de emergencia o en el peor de los casos desastre, lo que conllevaría a afectar el derecho a la educación, puesto que, en la materialización de los desastres, se presentan pérdidas de materiales educativos, daños a la infraestructura institucional y esto equivale al cese de las actividades académicas.

Lo anterior implicaría un retroceso en los esfuerzos en lograr los objetivos de desarrollo sostenible, específicamente el objetivo cuatro (4), educación de calidad. De igual forma, el acceso a la educación es un elemento clave para salir de la pobreza, objetivo uno (1) de la agenda 2030. Por consiguiente, la adecuada incorporación de la gestión del riesgo en los Proyectos Educativos Institucionales permitirá hacer frente de manera más efectiva a las

situaciones de riesgo, fortalecer la resiliencia de la población educativa y contribuirá a garantizar la educación, así como también, las metas planteadas en los objetivos de desarrollo sostenible. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, [PNUD], 2015)

1.3 Objetivos.

Diagnosticar el estado actual de la incorporación de la gestión del riesgo de desastres para el desarrollo sostenible, a través de Planes Escolares de Gestión de Riesgo (PEGR) en Instituciones educativas públicas de El Banco, Magdalena.

Objetivos específicos.

- Explorar saberes previos de docentes y directivos docentes en instituciones educativas públicas del banco Magdalena, sobre: normatividad del sector educativo en su obligación para la creación de Planes Escolares de Gestión de Riesgo (PEGR).
- Evaluar en instituciones educativas públicas de El Banco, Magdalena, el estado actual de la incorporación de la gestión del riesgo a través de los Planes Escolares de Gestión de Riesgo (PEGR).
- Plantear una estrategia pedagógica ambiental, que permita la efectiva inclusión de la gestión del riesgo de desastres, en Planes Escolares de Gestión de Riesgo (PEGR), en instituciones educativas objeto de estudio.

1.4 Zona de estudio.

El municipio de El Banco se ubica en el cono sur del departamento del Magdalena, en Colombia, en la confluencia de los ríos Cesar y Magdalena, en la zona denominada "Depresión Momposina", limita al norte con los municipios Guamal (Magdalena) y Chimichagua (Cesar), al occidente con el brazo de Mompox en medio y el municipio de Hatillo de Loba (Bolívar); al oriente con el municipio de Tamalameque (Cesar) y el complejo cenagoso de Zapatosa y al sur con el río Magdalena en medio y el municipio de El Peñón (Bolívar) ((Consejo municipal de El Banco, 2000)

Esta ubicación que, si bien representa un privilegio debido a la fertilidad de las tierras para cultivo, expone la vulnerabilidad de las zonas bajas y ribereñas del municipio, de acuerdo con el Plan Básico de Ordenamiento Territorial – PBOT, la cota de inundación es de 25 metros sobre el nivel del mar (m.s.n.m) y es el límite entre las áreas de alta y baja vulnerabilidad de inundación. ((Consejo municipal de El Banco, 2000)

Acorde a la situación de vulnerabilidad antes expuesta, es lo que ha hecho, que el municipio sea protagonista de diversas investigaciones desde diferentes perspectivas, uno de los flagelos abordados fue el modelo arquitectónico de la infraestructura de El Banco, que de acuerdo con el resultado del proyecto: "Asentamientos adaptables en entornos inundables: El Banco, Magdalena" no es óptima para garantizar la seguridad de las personas en las épocas de inundación. Sin embargo, la misma idiosincrasia y cultura de los habitantes impide realizar cambios en el tipo de urbanización de las zonas inundables (Vallejo, 2014)

Otra factor que potencia las generación de desastres es la inadecuada ocupación del territorio, el desplazamiento forzado producto del conflicto armado, lo que obliga a las familias que llegan al municipio a ocupar áreas de alto riesgo, encontrando en estas zonas soluciones de vivienda temporal que terminan siendo permanente, de igual modo, factores como los cinturones de pobreza, la falta de la actualización del plan básico de ordenamiento del territorio, la carencia de identificación de determinantes ambientales del mismo, son propulsores de escenarios de riesgo y acentúan más la problemática de estudio.

Acorde a lo anterior, se ha propuesto realizar el estudio de la incorporación de la Gestión de Riesgo de desastres a través de Planes Escolares de Gestión de Riesgo (PEGR), en Instituciones Educativas que ofrecen educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media. Específicamente tres (3) sedes de las Instituciones Educativas, Técnica Departamental Arcesio cáliz Amador - Sede principal, y Sede Luis López de Meza e Institución Educativa de El peñón. Estos centros escolares se ubican en zonas cercanas a la orilla del río.

La amenaza por inundación del municipio está determinada por los lugares que se encuentran por debajo de la cota máxima de inundación que está en los veinticinco metros y que se ubican en la margen del río Magdalena (El Cerrito y caserío Mata de Caña), Brazo de Mompox (Los Negritos, San Felipe – Eduardo y San Roque) y orillas de las ciénagas de Zapatosa (Belén) y Chilloa (Aguaestrada). (Consejo municipal del Banco Magdalena. 2001)

2. Metodología.

De acuerdo a Hernandez Sampieri (2018) investigación cualitativa está focalizada en indagar desde la opinión de los participantes en su lugar de interacción natural y con base a su realidad, teniendo en cuenta sus percepciones respecto a los fenómenos que suceden en su entorno, por tanto la presente investigación logró comprender la apreciación del grupo objeto de estudio, su opinión y conocimiento del tema y la manera como están enfrentando ciertos sucesos que pueden entenderse como riesgos potenciales de generar desastres.

El enfoque cualitativo de la investigación se enmarcó en el paradigma científico naturalista, el cual, como señala Barrantes (1999) también es denominado naturalista-humanista o interpretativo, y cuyo interés "se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social" (p. 60).

La investigación cualitativa, entonces, asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por múltiples contextos. El enfoque cualitativo de investigación favorece el análisis profundo y reflexivo de los significados formando parte de las realidades estudiadas. (Escandon y Forero, 2021)

En este proceso investigativo se indagó respecto a la manera como se aborda la gestión del riesgo en las instituciones educativas y su aplicación desde los planes escolares de gestión del riesgo, de igual forma se precisó en comprender la percepción de la comunidad educativa frente a los escenarios de riesgos presentes en su entorno.

Este estudio fue desarrollado sobre el paradigma crítico – social puesto que buscó indagar respecto la percepción y comportamiento social asociado a una problemática presente en el entorno de estudio. Teniendo en cuenta a Arnal, Del Rincon y Latorre (1992) 1992 quien expone que el paradigma socio critico surge a partir de los resultados del trabajo con las comunidades, la participación del grupo de estudio, sus opiniones e interpretaciones a fin de dar respuesta y soluciones a problemáticas presentes al interior de las comunidades.

En consonancia, el presente estudio indagó respecto a las condiciones de riesgo, amenaza, vulnerabilidades inmersas en el territorio, y condiciones que generan impactos sociales y naturales y alteran el orden y normal desarrollo de la comunidad educativa, así como el normal funcionamiento del quehacer institucional.

Este paradigma nos orientó al poder constatar el proceder de la comunidad educativa, lo que representó una fase importante de la investigación al diagnosticar el estado actual del conocimiento y percepción de los riesgos presentes, así como también, la preparación para enfrentarlos.

Tal como lo menciona Diaz y Pinto (2017) que la forma más eficaz para generar soluciones a las problemáticas sociales es estableciendo acciones en el seno de las comunidades cuya incidencia sea plurifactorial y multidisciplinaria. A partir de esta premisa es posible contribuir a un mejor entendimiento de la problemática y una mejor preparación, identificando desastres potenciales y minimizando la ocurrencia de estos como sus efectos.

2.1. Población y muestra.

Según Hernández, Fernandez y Baptista (2010) La población es: "el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones" (p.174).

En el caso de Palella y Martins (2008) la definición, muestra es: "…una parte o el subconjunto de la población dentro de la cual deben poseer características similares y de la manera más exacta posible" (p.93).

La muestra, de acuerdo con (Balestrini, 2008) se define como: "una parte o subconjunto de la población" (p.130).

Expuesto lo anterior, los autores concuerdan que la población es la totalidad del tema objeto de estudio y que da como resultado los datos de la investigación.

Para esta investigación la población está conformada por: Estudiantes, docentes y directivos docentes, de tres (3) sedes de instituciones educativas de carácter público ubicadas en la rivera del rio Magdalena a la altura del municipio del Banco- Magdalena en Colombia. Los cuales se relacionan a continuación:

INSTITUCIONES EDUCATIVA	SEDE	UBICACIÓN
Institución Educativa Técnica Departamental Arcesio Cáliz Amador	Principal	Zona urbana
Institución Educativa Técnica Departamental Arcesio Cáliz Amador	Sede Luis López	Zona urbana- mercado publico
Institución Educativa de El peñón.	Sede principal	Zona urbana- orilla del río Magdalena

Tabla 12 población. Nota. La tabla registra las Instituciones educativas que son parte de la población a investigar, con su ubicación de la sede correspondiente.

2.1.1 Muestra.

La muestra se clasifica en probabilística y no probabilística según Hernandez (2019).

La muestra probabilística es aquella donde los miembros de la población tienen la misma posibilidad de conformarla y pueden ser: muestra aleatoria simple, muestra estratificada o por conglomerado o áreas. Por otro lado, la muestra no probabilística, comprende la selección de los individuos a estudiar y estará supeditado a los requisitos del investigador, por lo cual no todos los individuos de la población podrían conformarla.

En concordancia con lo anterior, la presente investigación se basó en una muestra no probabilística e intencional, elegida de acuerdo con la variable de afinidad al trabajo ambiental institucional, por tanto, los criterios que se tomaron para seleccionar la muestra estuvieron asociados a los docentes de ciencias naturales quienes lideran y trabajan en los Proyectos ambientales escolares - PRAE y algunos docentes de ciencias sociales que estaban interesados en participar en el presente estudio. De igual forma se planeó contar con la participación de grupos de estudiantes de diversos grados académicos, rectores, administrativos y padres de familia o líderes de las comunidades con voluntad de participar.

En total se trabajó con 60 personas entre docentes de las diferentes escuelas, la muestra es homogénea conformada por docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Educación Ambiental, quienes cuentan con una formación integral y transversal en diferentes áreas, como: biología, sociales, física etc.; los padres de familia o líderes comunitarios, conocen de primera mano la situación de sus comunidades; los estudiantes, quienes conviven con las problemáticas que se presentan en sus localidades y al mismo tiempo observan cómo estás situaciones afectan sus planteles educativos o dificulta su formación académica y el cuerpo administrativo docente, quienes se encargarán de adoptar políticas educativas responsables y que propenden el bienestar de sus educandos, docentes y comunidad, así como también evalúan las estrategias pertinentes para formar al grupo seleccionado en la gestión de riesgo de desastres.

2.2 Instrumentos de recolección de datos.
Valverde y Malca (2017) definen las técnicas de recolección de información como los hechos o documentos a los que acude el investigador para obtener información. Este autor, señala que estas técnicas son los medios usados para obtener datos y se clasifican en fuentes primarias y secundarias.

Las fuentes primarias, corresponden a la información oral que se obtiene directamente por el investigador por medio de relatos o escritos de los participantes a un evento. Mientas que las fuentes secundarias, corresponden a la información escrita recopilada por personas y que fue obtenida a través de otras fuentes escritas o por un participante a un evento.

Los instrumentos de recolección de la información que se utilizaron en la investigación son:

- Entrevistas dirigidas a los docentes y directivos docentes quienes están relacionados con el PRAE.
- La aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas dirigidas a docentes y directivos docentes quienes conocen la misión y visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI),
- Entrevistas y encuestas a estudiantes para evaluar las acciones que ha realizado la institución en materia de gestión del riesgo.
- Se realizará el análisis de contenido institucional (PEI, PRAE, Malla curricular) y la revisión documental (desde el marco referencial).

2.3 Procedimiento.
Los investigadores, previo a la aplicación de los instrumentos de recolección gestionaron los respectivo permisos ante cada institución educativa, posterior a la aprobación por parte de las autoridades institucionales se procedió a visitar las escuelas, realizar revisión documental, documentos como el PEI fueron objeto de verificación en cuanto a la inclusión de la gestión del riesgo, paso seguido se seleccionó con el apoyo de docentes de ciencias naturales y ciencias sociales y encargados del PRAE (proyecto ambientales Escolares) los grupos focales con los que se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas, para lo anterior se contó con el consentimiento informado debidamente aceptado por los padres o acudientes de los estudiantes participantes, lo anterior fue trabajado en horarios de clase. Posteriormente se analizaron los datos y a partir de las variables de categorización como lo fueron gestión del riesgo, desarrollo sostenible, Planes Escolares de Gestión del Riesgo y estrategias pedagógicas, se determinaron los puntos clave y debilidades que se consideraron con más rigurosidad a través de la aplicación de la propuesta pedagógica.

3. Resultados. Interpretación de resultados (discusión).

Con base al diagnóstico realizado, la gestión del riesgo como cultura dentro de la educación resulta ser desconocida en nuestro contexto y no sólo refiriéndonos al concepto sino también a las normas que lo sustentan, todo esto en una zona donde constantemente se presentan pérdidas causadas por las épocas de crecidas máximas del río Magdalena; en el sector educativo, este flagelo presenta tres consecuencias:

- La afectación a la infraestructura de instituciones ubicadas cerca al río Magdalena
- El desalojo de instituciones que no sufren la afectación en sus instalaciones pero que sirven de albergue a las personas afectadas por pérdidas de bienes y de sus viviendas.
- Cese de actividades académicas y pérdida de tiempo por parte de los estudiantes y docentes, lo que afecta los fines de la educación.

Por otro lado, este mismo concepto de riesgos y su adecuada gestión no son vistos desde el enfoque del desarrollo sostenible, lo cual es pertinente, ya que, se deben tener presenten las acciones de conservación de los recursos naturales. Estas temáticas se pueden abordar de forma eficiente dentro de los Planes Escolares de Gestión de Riesgo que, según el Ministerio de Educación, el objetivo de conocer los riesgos que en un momento determinado pueden afectar a la comunidad escolar, trabajar colectiva y participativamente sobre sus causas para evitar que esos riesgos se conviertan en desastres, y prepararse para disminuir las pérdidas, contribuyen a responder adecuadamente y facilitar la recuperación en caso de que ocurra una emergencia o un riesgo. Las estrategias pedagógicas de cada institución educativa son fundamentales al abordar la temática de gestión del riesgo y desarrollo sostenible.

Se aplicó la propuesta "RUTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GESTION DEL RIESGO "INSTITUCIONES RESILIENTES, trabajando con grupos focales, al interior y fuera de la institución, con la aplicación de la propuesta pedagógica planteada, obtuvimos como resultado la participación y colaboración de las comunidades educativas objeto de estudio, con ellos se logró ampliar los conocimientos de los estudiantes con las capacitaciones brindadas y actividades lúdicas desarrolladas, dando espacio para que cada estudiante formulará las acciones de prevención que consideran pertinentes, evidenciándose que estas acciones varían respecto a la zona en la que se ubica la institución educativa.

4. Conclusiones.

Al desarrollar el proyecto de investigación, determinamos que existe una carencia y vacío documental en la formulación de los planes escolares de gestión del riesgo. Al explorar los saberes previos en la comunidad docente objeto de estudio, encontramos que conocen algunas de las normas colombianas relacionadas con la gestión del riesgo a nivel educativo tales como la Ley 115 de 1994 (ley general de educación), Decreto 2230 de 2003, por la cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones.

Se conoce el Decreto 1075 del 2015, Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Así mismo es de dominio del grupo docente la Ley 1549 del 2012, Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial y el Decreto 1337 de 1978, Por el cual se reglamentan los artículos 14 y 17 del Decreto - ley 2811 de 1974" código de recursos naturales, de igual forma reconocen La Política Nacional de Educación Ambiental del año 2002. Sin embargo, se concluye que hay debilidades al direccionar este conocimiento hacia la estructuración de los planes escolares de gestión de riesgo (del cual carecen las instituciones objeto de estudio).

Las instituciones educativas objeto de este estudio padecen una vulnerabilidad física y de localización por el lugar donde ubican, debilidad institucional por las carecías del conocimiento del riesgo y la inexistencia de los planes escolares de gestión del riesgo, situación que los hace muy susceptibles a enfrentar eventos con consecuencias considerables.

Por último, con el planteamiento y aplicación de la propuesta pedagógica se identificaron los riesgos y acciones de prevención; insumos relevantes que sirvieron como lineamientos generales para generar en el corto plazo Planes Escolares de Gestión del Riesgo y por supuesto de su implementación, de igual forma se recomienda formular un plan de prevención escolar que coadyuve a comunidad académica a reconocer e identificar los riesgos de su entorno, las problemáticas ambientales presentes y a preparar el abordaje eficiente y respuesta efectiva en caso de emergencia, minimizando riesgos y fortaleciendo la gestión de los mismos, a fin de construir instituciones más seguras y resilientes.

Referencias bibliográficas.

Armijo Burneo, M. T., y Ramirez Loaiza, V. (2021). *Encuentros y Desencuentros con la Fórmula del Riesgo y los Desastres: Tiempos para el Cuidado y la Reciprocidad.* https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/80963/1/Published_Version.pdf

Arnal, J., Del Rincon, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías.* https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf

Balestrini Acuña, M. (2008). *Como se elabora el proyecto de investigación*. https://issuu.com/sonia_duarte/docs/como-se-elabora-el-proyecto-de-inve

Barrantes Echavarria, R. (1999). *Investigación: Un camino al conocimiento un enfoque cualitativo y cuantitativo.* https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Investigacion_camino_conocimiento.pdf

Consejo municipal del Banco Magdalena. (2001). *Plan Básico de Ordenamiento Territorial.* http://www.elbanco-magdalena.gov.co/planes/plan-basico-de-ordenamiento-territorial?fbclid=IwAR2PGJry1l087l892_g0Ox_whrlea16hcAJWniJAsaLVs5uGoN25j3bui90

Diaz Lopez, C., y Pinto Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *PRAXIS educativa* 21(1), 46-54. http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105

Escando Ruiz, L.J y Forero Guaqueta, Y.A. (2020). Las artes plasticas como herramientas de aprendizaje en los procesos logico matematicospara estudiantes del ciclo inicial. [Tesis de postgrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3818/Forero_Escandon_2020%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Hernández Avila, C.E y Carpio Escobar, N.A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. Alerta, Revista científica Del Instituto Nacional De Salud, 2(1), 75–79. https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

Hernández, R y Mendoza, C.P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Medologia de la investigacion.* McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Maskrey, A. (1993). *Cómo entender los desastres naturales*. Los desastres no son naturales. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina pp 6-10 https://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf

Palella Stracuzzi, S., y Martins Pestana, F. (2008). *Metodología de la investigación cuantitativa (2ªEdición)*. FEDUPEL.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals#:~:text=de%20Desarrollo%20Sostenible%3F-,Los%20Objetivos%20de%20Desarrollo%20Sostenible%20(ODS)%2C%20tambi%C3%A9n%20conocidos%20como,disfruten%20de%20paz%20y%20prosperidad.

Vallejo Pareja, J. (2014). *Asentamiento adaptables a entornos inundables : Banco, Magdalena*. [Tesis de pregrado, Univesidad piloto de Colombia] http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/1780/00001929.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valverde Alvarez, G. Y., y Malca Diaz, J. (2017). *Programa de entrenamiento en técnicas de recopilación de información para mejorar el trabajo de campo de los asesores de crédito de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Nuestra Señora del Rosario de la ciudad de Trujillo*. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/4307/1/RE_ADMI_GREISY.VALVERDE_JORGE.MALCA_RECOPILACI%c3%93N.DE.INFORMACION_DATOS.PDF

Zapata, P. A., y Rojas, J. A. (Tesis de pregrado, Universidad de La Salle de 2008). *Incorporación técnica de la prevención y reducción de riesgos en el plan de ordenamiento territorial del municipio de Facatativa Cundinamarca*. Obtenido de http://hdl.handle.net/10185/14831

La multiculturalidad y el pensamiento crítico a debate.

Miriam Jiménez Bernal. Universidad Europea (España).

1. Introducción.

Es frecuente hoy en día encontrar discursos contrarios a cuestiones relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la inclusión, la multiculturalidad o la igualdad, entre otras cuestiones. Aunque la geopolítica y las Ciencias Sociales nos indiquen claramente que nuestras sociedades están cada día más globalizadas y que formamos parte de un sistema donde cualquier cambio afecta al resto de elementos, y por más que los avances en materia de derechos sean una preocupación de determinados sectores de la sociedad, lo cierto es que podemos observar estos discursos en medios de comunicación y en redes sociales, como espejo de conversaciones y charlas que se dan en el ámbito privado y en el público.

Desde la academia, contemplamos cómo se emplean argumentos persuasivos que manipulan las emociones de los individuos y grupos y cómo se utilizan recursos lingüísticos y comunicativos como el etiquetado, no solo de las ideas que apuestan por los derechos humanos y la convivencia, sino también y especialmente de quienes las defienden, generando marcos de interpretación centrados en el miedo y en el odio. Nuestra apuesta, dentro de un grupo de investigación sobre el fomento del pensamiento crítico en el aula universitaria, es precisamente la de generar debates y reflexiones en nuestros estudiantes, de manera que desarrollen esa capacidad para poner en cuestión los distintos discursos y argumentos de una manera crítica, bien informada. De esa forma, esperamos que sean capaces de reconocer la manipulación a través del lenguaje y establecer un nuevo marco de interpretación basado en el reconocimiento de los derechos humanos y en favorecer la convivencia pacífica, con valores como el respeto, la igualdad y la participación activa y democrática en la sociedad.

En las siguientes secciones, estableceremos brevemente el marco teórico de nuestra propuesta y detallaremos en qué ha consistido esta experiencia, contextualizada en una asignatura del grado en Maestro/a en Educación Primaria, en la mención de Lengua Extranjera. La asignatura contaba con apenas nueve estudiantes y se desarrolló en modalidad online, con una participación escasa en las sesiones síncronas. Veremos cómo los resultados en los estudiantes que participaron en estas sesiones y en las diferentes dinámicas que describiremos fueron positivos y mencionaremos las líneas de actuación que queremos implementar en el futuro para asegurar que el desarrollo del pensamiento crítico se produzca también en los estudiantes que no acuden regularmente a las clases virtuales.

2. El pensamiento crítico como herramienta para la educación en valores.

Antes de considerar el pensamiento crítico como herramienta para la educación en valores, definiremos en qué consiste el pensamiento crítico, como competencia. Entendemos el pensamiento crítico como la destreza que incluye capacidades como la observación crítica y cuidadosa del entorno, la búsqueda de respuestas complejas y bien sustentadas, la asociación de ideas y de teoría y práctica, la reflexión profunda acerca del mundo que nos rodea y su

funcionamiento y una comprensión de la complejidad del mismo que se transforme en opiniones bien expresadas, argumentadas y justificadas (Paul & Elder, 2003).

En tanto que competencia, el pensamiento crítico puede, entonces, entrenarse y desarrollarse y existen algunas metodologías que parecen especialmente acertadas para este fin. Entre ellas, destacaremos dos que se seleccionaron para las actividades llevadas a cabo durante esta experiencia: el Aprendizaje Dialógico y el Aprendizaje Experiencial, dentro del cual cobró mayor relevancia el Aprendizaje y Servicio. A continuación, definiremos brevemente ambas metodologías y continuaremos con una revisión de las características de la conciencia intercultural y de los discursos de odio, para establecer el marco en el que se desarrolló la innovación.

2.1. Aprendizaje Dialógico, Aprendizaje Experiencial y educación en valores.

El Aprendizaje Dialógico es una metodología que parte de la revisión y actualización de la tradicional mayéutica socrática, esto es, el método por el cual el maestro guiaba a través de preguntas a sus pupilos para que extrajesen la verdad que tenían dentro de sí. Los principios de este aprendizaje son importantes para la educación en valores porque, siguiendo los postulados de Freire en su *Pedagogía del oprimido* (1997), consiguen que todas las voces se escuchen por igual, que se produzca un diálogo entre iguales en el aula, en la que el maestro es un guía, pero los protagonistas son los propios estudiantes, que se responsabilizan de su aprendizaje y de respetar las opiniones y vivencias de los demás.

El Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984), por su parte, cubre un amplio espectro de métodos que incluyen el Aprendizaje y Servicio, entre otros. Independientemente de que se parta de un problema que es necesario solucionar o de una pregunta que se quiera responder, los aprendizajes comprendidos dentro de este paraguas tienen fases de exploración y documentación, de prueba y, por supuesto, de reflexión, algo de importancia capital para la educación en valores y, sobre todo, para el desarrollo del pensamiento crítico. En concreto, el Aprendizaje y Servicio busca la aportación a la sociedad y trata de trabajar con casos reales y con grupos con necesidades que deben cubrirse, de forma que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y destrezas y generen un impacto positivo en la sociedad.

Estas dos metodologías, el Aprendizaje Dialógico y el Experiencial, fueron seleccionadas, por las características mencionadas, para sustentar el diseño de las actividades que se implementaron en el aula virtual. ¿Qué mejor manera de fomentar la igualdad que dar voz a todos los estudiantes y permitir que intercambien vivencias y puntos de vista? ¿Qué mejor que permitirles reflexionar sobre sus experiencias y las de los demás y contrastarlas con la teoría para comprender que existen condicionantes culturales para nuestros comportamientos y que, por tanto, debemos desarrollar nuestra tolerancia y nuestra conciencia intercultural? Posiblemente existan muchos caminos para llegar a buen puerto en este sentido, pero el perfil del alumnado y las experiencias previas con grupos del mismo grado orientaron la elección de las técnicas y estrategias pertenecientes a estos enfoques metodológicos.

2.2. Discursos de odio y educación en valores.

Los discursos de odio (Cabo & García, 2017), son definidos por la ONU como «cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad».

No nos es ajeno el hecho de que tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales son cada vez más numerosos este tipo de discursos (Bustos et al., 2012), o algunos

que, sin poder considerarse como tales, faltan al respeto a otros individuos y grupos y alteran gravemente la convivencia pacífica y el orden democrático. Parte de estos discursos están dirigidos hacia mujeres, homosexuales, migrantes, personas con escasos recursos…y hacen gala de la homofobia, transfobia, misoginia, aporofobia, xenofobia y racismo de quienes los ponen en circulación. Estos contravalores, sin duda, no favorecen la concordia ni permiten determinados avances en materia de derechos sociales, además de propiciar acciones que van más allá de la violencia verbal.

En este caso, dado que la asignatura se denomina Multiculturalidad y Educación Plurilingüe, centramos los debates y reflexiones en lo relacionado con cuestiones de lengua, cultura e identidad recogidas en la Declaración de los Derechos Humanos, además de comenzar sentando las bases con las definiciones de multiculturalidad e interculturalidad (Gallifa, 2008; Cebrián, 2000; Bernabé, 2012). Entendimos la primera como un paso previo a la segunda, que sería el ideal de sociedad en el que las culturas y subculturas coexistieran enriqueciéndose unas a otras, mientras que la multiculturalidad se quedaría en el reconocimiento y el respeto.

Sin perder de vista esos conceptos básicos, charlamos sobre los estereotipos y los prejuicios que dan paso a conductas como las mencionadas anteriormente, sabiendo que todos tenemos estereotipos y prejuicios y que reconocerlos es lo primero para poder erradicarlos. Es cierto que los estereotipos nos ayudan a categorizar y simplificar el mundo y que no siempre dan lugar a prejuicios negativos, pero sin un pensamiento crítico, que es flexible y que está sólidamente argumentado, no seríamos capaces de avanzar en el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos, punto de partida de la asignatura y uno de los ejes centrales de la educación en valores.

3. Descripción de la experiencia.

Una vez establecido el marco teórico, describiremos la experiencia llevada a cabo durante el primer semestre del curso académico 2021/2022. Si bien el grupo de investigación desarrolla numerosas actividades, nos centraremos aquí en detallar una pequeña acción implementada en el grado en Maestro/a en Educación Primaria, con el objeto de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, futuros maestros y maestras (algunos de ellos en activo).

3.1. Participantes.

Inicialmente, esta experiencia se dirigía a los nueve estudiantes de la mención en Lengua Extranjera de la modalidad online del grado. Durante las dos primeras sesiones se conectaron seis de los nueve estudiantes y se pudieron realizar las presentaciones, tanto de la asignatura como de sus conocimientos y vivencias en el tema central de la asignatura: la multiculturalidad y su relación con la educación plurilingüe. Todos ellos indicaron que habían viajado e incluso vivido durante alguna temporada en el extranjero, por lo que la expectativa en cuanto a la conciencia intercultural era elevada. No obstante, por motivos personales y de compatibilidad laboral, solo dos de los estudiantes llegaron a conectarse todas las semanas, por lo que a observación del progreso y los resultados de la entrevista final se limitan a estos dos estudiantes.

3.2. Diseño metodológico de la investigación y objetivos.

Si bien se enfocó desde el inicio como un estudio de caso para una clase con un número escaso de estudiantes, las circunstancias llevaron a acotar todavía más el impacto de la experiencia. En cualquier caso, se pidió a los estudiantes que completaran un instrumento diseñado en el marco de la investigación del grupo, a través de GoogleForms, el cual consta de varias preguntas de autopercepción relacionadas con los distintos componentes del pensamiento

crítico, con el fin de conseguir algunos datos cuantitativos que pudiesen contrastarse con los datos cualitativos obtenidos de la entrevista y de la observación de la docente. La encuesta había sido empleada en cursos anteriores y su validación se realizó a través del método *inter jueces*, mientras que la entrevista, que se centró en los contenidos de la asignatura, en la conciencia intercultural y en el pensamiento crítico desarrollados por los estudiantes, fue diseñada específicamente para adaptarse al contexto de la asignatura y del número de participantes.

Los objetivos principales de esta experiencia eran:

- Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes
- Educar en los valores de respeto e igualdad a los futuros maestros y maestras, en especial en lo referente a la interculturalidad
- Identificar los elementos que componen la competencia intercultural
- Proporcionar herramientas a los futuros maestros y maestras de Primaria para el diseño de actividades, sólidamente fundamentadas, que permitan el desarrollo de la competencia intercultural en su alumnado

3.3. Actividades desarrolladas en el aula.

La experiencia que aquí describimos se basó en los principios del Aprendizaje Dialógico, que es una adaptación de la mayéutica socrática y de los postulados de Freire, así como en el Aprendizaje Experiencial. En concreto, se buscó la participación de los estudiantes en debates en los que expusieran sus experiencias y vivencias personales, así como sus ideas y reflexiones sobre distintos mitos relacionados con la educación plurilingüe, sobre vídeos relativos a los estereotipos y prejuicios y sobre diferentes recursos de sensibilización proporcionados por la organización ACNUR, que trabaja con niños y niñas refugiados, entre otros.

Así, comenzamos con la realización de la encuesta previa y con la presentación de los estudiantes, que, en su mayoría, contaban con experiencia internacional. Todos ellos mencionaron haber residido en otros países o viajado con frecuencia y estar habituados a interacciones con personas provenientes de diferentes países y culturas, aunque sus referencias iniciales a lo vivido en otros países no fuesen positivas en algunos casos. No obstante, su conciencia acerca de qué es cultura se limitaba a las manifestaciones más visibles (gastronomía, tradiciones, monumentos…), por lo que su desarrollo de la conciencia intercultural estaba todavía en un nivel inicial. La encuesta, como veremos, nos indicó qué elementos del pensamiento crítico relacionados con el contenido de la asignatura necesitaban ser trabajados en mayor medida.

Durante el semestre, las clases virtuales se dedicaron a reflexionar, mediante el debate y la aportación de experiencias personales, acerca de qué es la cultura y cómo esta impregna nuestras vidas y decisiones y, por tanto, también nuestra forma de enseñar. Se analizaron los diseños de sesiones de clases de lengua extranjera en Educación Primaria para localizar cuestiones culturales y enfoques como CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Lorenzo et al, 2011; Marsh, 2002), que hacen hincapié en estos aspectos, con el fin de que los estudiantes fuesen capaces de generar sesiones donde se promoviese la competencia intercultural del alumnado en cualquiera de sus dimensiones.

Una vez analizado el impacto de la declaración de los Derechos Humanos y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las prácticas educativas, así como la influencia de las cuestiones políticas e identitarias sobre la legislación en materia de Educación, se pidió a los estudiantes que estudiasen diferentes ejemplos de la implementación de las políticas educativas y lingüísticas en un centro de su elección, por un lado, y por contraste de la situación en dos

países también de su elección, por el otro. En ambos casos se solicitó la reflexión personal, lo que llevó a los estudiantes a profundizar en las similitudes y diferencias y en los motivos para impulsar determinadas leyes y políticas. No se trató en ningún caso de buscar el acuerdo o la disidencia, sino de poder comprender el contexto en que nos movemos y sus motivaciones.

Asimismo, se debatieron algunos mitos y realidades de la Educación Plurilingüe, desde la observación realizada por los estudiantes en sus aulas de prácticas o de trabajo y desde la lectura de diferentes informes y artículos. Se trató de comprender los argumentos de todas las partes y de contrastarlos con la realidad, para obtener una visión completa y compleja de la situación que permitiese la introducción de mejoras en las futuras aulas de referencia.

Los debates, aunque dirigidos por parte de la docente, fueron siempre abiertos para permitir aportaciones de todos los estudiantes, ya fuesen estas síncronas o asíncronas, a través de foros de discusión abiertos en el campus virtual.

En lo referente a la multiculturalidad e interculturalidad, se pusieron a disposición de los estudiantes diversos recursos audiovisuales y escritos proporcionados por ACNUR, así como vídeos disponibles en abierto en YouTube acerca de cuestiones como los prejuicios y estereotipos, cómo categorizamos el mundo y etiquetamos a las personas, y cómo una conciencia de los elementos culturales que modelan nuestro comportamiento es necesaria para favorecer la convivencia. En este sentido, además de las reflexiones posteriores al visionado de los recursos y de la comparación con sus experiencias personales, los estudiantes pudieron diseñar también un proyecto de sensibilización sobre la situación de los niños y niñas en los campos de refugiados, participando así en el proyecto Loco Festival, que ACNUR impulsa cada año y que se basa en el Aprendizaje y Servicio (una forma de aprendizaje experiencial que trata de crear proyectos y soluciones útiles para la sociedad desde las diversas asignaturas).

Para finalizar, se realizó la entrevista a los dos estudiantes que asistieron a todas las clases virtuales, con el fin de conocer su opinión acerca de los temas trabajados en la asignatura y su reflexión tras haber completado las actividades y participado en los debates, así como su percepción de la relevancia del pensamiento crítico para fomentar la competencia intercultural.

4. Resultados.

A continuación, presentaremos brevemente los resultados de la experiencia llevada a cabo en la asignatura Multiculturalidad y Educación Plurilingüe del grado en Maestro/a en Educación Primaria. En primer lugar, detallaremos los resultados de la encuesta efectuada, en la que participaron solo cuatro de los estudiantes del grupo, diseñada con el fin de conocer aquellos aspectos del pensamiento crítico en los que se debía hacer mayor hincapié. En segundo lugar, presentaremos los resultados de la entrevista a los dos estudiantes que hicieron el seguimiento continuado de las clases, para contrastarlo con las observaciones docentes y con lo establecido en las respuestas a la encuesta previa a las actividades.

4.1. Resultados de la encuesta.

Dado que el número de estudiantes que participaron es escaso, no podemos extrapolar los resultados al conjunto de la población, pero sí tratar de contrastarlos con los resultados obtenidos en la entrevista y en la observación realizada por la docente en las clases síncronas. La encuesta constaba de 29 preguntas relativas a la autopercepción de los estudiantes sobre su desempeño en diversas competencias. Nos centraremos aquí en las primeras 11 preguntas, dirigidas a elementos propios del pensamiento crítico:

- Cuando utilizo información de autores que he leído, cito siempre la fuente (1).
- Cuando me enfrento a una actividad o un problema nuevo, soy capaz de identificar rápidamente los conocimientos y destrezas que necesito para resolverlo (2).
- Cuando estudio, señalo las ideas principales y secundarias y hago un esquema (3).
- Busco las causas y consecuencias de los hechos que voy conociendo (4).
- Doy por sentado que la información que aparece en los medios de comunicación es correcta (5).
- Me doy cuenta de que los conocimientos teóricos son aplicables para resolver problemas diarios (6).
- Suelo ser crítico y autocrítico (7).
- Valoro y respeto las aportaciones de los demás (8).
- Intento identificar y relacionar diferentes perspectivas sobre un mismo tema (9).
- Suelo emitir opiniones y juicios basados en lo que otras personas me han contado (10).
- Suelo ampliar lo estudiado en clase con información de otras fuentes (libros, red...) (11).

Las preguntas 1, 5, 10 y 11 están relacionadas con el uso de fuentes y la proactividad a la hora de buscar y contrastar, fundamentalmente. Las respuestas a la primera pregunta fueron positivas, con un 50% afirmando que siempre citan sus fuentes, un primer paso para el reconocimiento de las ideas de otros autores y para la distinción entre fuentes fiables y no fiables, mientras que las respuestas a la quinta pregunta se orientaron hacia el desacuerdo, esto es, la idea de que no todo lo que aparece en los medios de comunicación es verdadero. En cuanto a las preguntas sobre opiniones y juicios basados en fuentes con posibles sesgos y a la ampliación y contraste de la información, las respuestas fueron variadas, lo que permitió detectar la necesidad de trabajar sobre este punto.

Las preguntas 2, 3, 6 y 7 están dirigidas al autoconocimiento con respecto a métodos de estudio, desarrollo competencial, conocimientos previos y análisis crítico. El 75% de los participantes señaló que tiene la capacidad de detectar qué destrezas necesita para enfrentarse a nuevos problemas (aprender a aprender) en cierta medida (un 3 sobre 5), mientras que en lo relativo a los conocimientos teóricos necesarios, las respuestas se dividieron al 50% entre el 4 y el 5 sobre 5, el mayor grado de acuerdo. La capacidad crítica y autocrítica fue, en el 100% de los casos, valorada en un 4 sobre 5, de manera que los estudiantes admitieron dicha capacidad en un porcentaje elevado de ocasiones, pero no en todas.

Las preguntas 4 y 9 están destinadas a conocer la percepción de los estudiantes acerca de la complejidad de los diferentes problemas y escenarios que se plantean, algo esencial en la asignatura, ya que se trata de indagar acerca de la relación entre los derechos humanos, la identidad, la lengua y la cultura, entre otras cuestiones. La búsqueda y reconocimiento de causas y consecuencias resultó ser otro aspecto sobre el cual trabajar durante el curso, ya que el 50% declaró no realizar esta acción cuando se acercaban a un nuevo tema, algo que contrasta con la autopercepción de ser capaces de identificar y relacionar distintas perspectivas sobre cualquier asunto (un 75% marcó el 4 sobre 5 y el 25% restante mostró su acuerdo absoluto con la afirmación).

Por último, uno de los elementos fundamentales de la experiencia descrita aquí era el fomento de la valoración y el respeto a los demás. La pregunta 8 se correspondía con este objetivo de la asignatura y obtuvo un acuerdo absoluto por parte del 100% de los estudiantes, aunque

debemos recordar que se trata de preguntas sobre su propia percepción y las respuestas pueden estar sesgadas en este caso por lo que los participantes consideran que debería ser su actuación con respecto a las opiniones de los demás. En cualquier caso, estas respuestas nos permitieron apreciar una predisposición de los estudiantes a asumir valores como la igualdad y el respeto, así como la importancia de trabajar los aspectos de contraste de fuentes y análisis crítico y profundo de las situaciones antes de formarse una opinión.

4.2. Resultados de la entrevista.

Aunque la intención inicial fue la de realizar un grupo de discusión, la escasa participación hizo necesario un replanteamiento. De este modo, se realizó una entrevista conjunta a los dos estudiantes que participaron en todas las clases durante la última sesión. La entrevista se grabó, con permiso de los estudiantes, para su posterior análisis y tuvo una duración de 30 minutos.

Se comenzó exponiendo que no existían respuestas correctas, sino que los estudiantes podían contestar de acuerdo con sus opiniones y conocimientos. En primer lugar, se consultó a los estudiantes qué sabían acerca de la multiculturalidad antes de empezar el curso. Los estudiantes señalaron que las conexiones entre los distintos países son cada vez mayores, lo que hace que sea interesante conocer más sobre la multiculturalidad, si bien ellos solo conocían la idea de globalización y no los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad.

Ambos estudiantes, docentes en activo, declararon no conocer antes del curso la directiva europea que reconoce la necesidad de que los ciudadanos y ciudadanas de la Unión Europea hablen dos lenguas, además de su lengua materna. Esta directiva es una de las principales impulsoras de la educación bilingüe y plurilingüe (dependiendo de la comunidad) en España, uno de los contenidos fundamentales de la asignatura. En este sentido, se preguntó a los estudiantes su opinión, después de las lecturas y los debates llevados a cabo en el aula, acerca de las preocupaciones que algunos sectores de la sociedad expresan acerca de la educación plurilingüe. Las respuestas de los estudiantes se centraron en el hecho de que, con el paso del tiempo, va mejorando y que cada vez se conoce más sobre las metodologías más efectivas y los recursos más interesantes, tales como los auxiliares de conversación.

Los estudiantes reflexionaron sobre la necesidad de contar con nativos que proporcionen diferentes ejemplos al alumnado, sin olvidar la importancia de la constante actualización y formación del profesorado para el diseño de sesiones en las que los estudiantes aprendan tanto contenido como una segunda lengua. Uno de los estudiantes señaló, además, que el alumnado desarrolla competencias que le permiten aprender los mismos contenidos, aunque tarden más tiempo o lo hagan fuera del aula, haciendo referencia a la preocupación de algunos docentes y familias sobre un menor aprendizaje de contenidos por parte del alumnado de los centros bilingües y al hecho de que algunas personas consideren que se puede producir una pérdida en la lengua materna.

Asimismo, se consultó a los estudiantes acerca de la relación entre lengua, cultura e identidad y, en sus respuestas, llegaron a exponer ejemplos de sus propias vidas para explicar que se trata de un tema complejo que hace que se produzcan choques culturales al vivir en otros lugares, con otras normas culturales, hasta que se van adquiriendo las nociones necesarias para comprender por qué se producen malos entendidos, cómo comportarse en determinadas situaciones, etcétera. En este caso, además de una reflexión profunda, propia de un nivel más avanzado del pensamiento crítico, los estudiantes fueron capaces de analizar sus vivencias y contrastarlas con lo estudiado en clase para presentar unas conclusiones bien argumentadas y documentadas.

Los estudiantes fueron capaces de encontrar en sus experiencias previas elementos positivos donde, en un inicio, solo encontraban elementos negativos y expresaron algunos estereotipos y prejuicios basados en sus interacciones con individuos pertenecientes a distintos grupos, siendo conscientes de que se trataba de estereotipos y prejuicios. En este sentido, se indagó sobre las noticias que recibimos del exterior y los estereotipos y prejuicios presentes en los medios de comunicación y los estudiantes expresaron que suelen observar cómo los medios de distintos países ofrecen una imagen negativa de algunos países y sus habitantes, mientras que, de otros, las imágenes son positivas, aunque en todos ellos existen características tanto positivas como negativas. Por último, ambos estudiantes consideraron que es importante contrastar la información y compararla antes de creer lo que encontramos en redes sociales y en medios de comunicación, un elemento esencial para el desarrollo de un pensamiento crítico, y ambos coincidieron en la importancia del pensamiento crítico para la competencia intercultural.

5. Conclusiones.

El Aprendizaje Dialógico y el Aprendizaje Experiencial son dos metodologías que permiten, gracias a la reflexión y el debate entre iguales, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. En ambos casos, la observación personal se contrasta con la documentación fiable para obtener soluciones y argumentos válidos y sólidos. Es por ello que estas dos metodologías fueron las seleccionadas para la experiencia descrita, puesto que el objetivo principal era el de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, futuros maestros y maestras de Educación Primaria, para tratar de evitar la proliferación de discursos que atenten contra la convivencia democrática y el progreso social desde una de las principales fuentes de socialización de la ciudadanía.

La experiencia desarrollada durante el primer semestre del curso 2021/2022 en la asignatura Multiculturalidad y Educación Plurilingüe, perteneciente al grado en Maestro/a en Educación Primaria, en modalidad online, permitió que los estudiantes involucrados pudiesen compartir reflexiones y debatir, partiendo de sus vivencias y observaciones y de vídeos y artículos, acerca de los discursos de odio, los prejuicios y estereotipos, los mitos sobre otros países y culturas y sobre la educación plurilingüe y, además, conocer realidades como las de los niños y niñas de los campos de refugiados, diseñando un proyecto de sensibilización no desde la superioridad y la compasión, sino desde la igualdad y el reconocimiento del "otro" como ser humano igual a "nosotros".

La detección inicial de los aspectos del pensamiento crítico que debían ser trabajados con mayor profundidad permitió incorporar a las actividades, basadas en los contenidos de la materia, reflexiones y búsqueda de documentación, además de debates en clase que favorecieran el contraste de los distintos puntos de vista que pueden surgir en torno a cuestiones como la multiculturalidad o la implantación de la educación plurilingüe en los colegios. De la misma manera, se promovió la búsqueda de causas y consecuencias de esa implementación y se llegó a conceptos como el de capital cultural o capital lingüístico (Bourdieu, 1986), que requieren un pensamiento crítico avanzado, además de reforzar los conceptos de igualdad y de derechos humanos, necesarios para la educación en valores de estos futuros y futuras docentes.

Si bien la muestra es mínima y se limita a un pequeño estudio de caso, casi anecdótico, los resultados han sido muy positivos y nos ofrecen algunas pautas a seguir, como el uso de las metodologías y recursos audiovisuales seleccionados, además de plantear algunos retos, como el de conseguir desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes que solo accedan a los materiales y a las descripciones de las actividades, sin la oportunidad de compartir vivencias y

opiniones con otros. Aunque esto supone una dificultad obvia, estamos convencidos de que unos materiales apropiados y un buen diseño de las actividades podría contribuir a ello, pese a que quizá no lo haga en la misma medida que en aquellos estudiantes que asisten a las clases virtuales.

Por último, la competencia intercultural es compleja e involucra diversas dimensiones y aspectos que no se deben trabajar solo dentro del aula, sino también fuera de ella. En esta experiencia, los estudiantes partían de situaciones personales en las que ya contaban con vivencias que podían favorecer esa conciencia y competencia interculturales, pero no habían realizado una reflexión en profundidad acerca de ellas. La asignatura les brindó la oportunidad de hacerlo y, así, mejorar su pensamiento crítico, sus nociones de cultura y su conciencia intercultural.

Referencias bibliográficas.

Bernabé, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76.

Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. Retrieved from: https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu forms c apital.htm

Bustos, L., De Santiago, P.P., Martínez, M.A., Rengifo, M.S. (2012). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones sociales*, *18*, 25-42. https://doi.org/10.5209/meso.64527

Cabo, A., García, A. (2017). *El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Área de Derechos de Ciudadanía, Cultura, Participación y Transparencia.

Cebrián, A. (2000). El marco legal de la pluralidad cultural en la Unión Europea. Su incidencia en España. *Anales de Historia Contemporánea*, 15, pp. 87-101.

Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Gallifa, J. (2008). Interculturalismo, multiculturalismo e integración cultural. *Educación Social*, 38, pp. 8-9.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.

Lorenzo, F., Trujillo, F., Vez, J.M. (2011). Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas. *Lengua y Migración*, 4(2), pp. 95-106.

Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. Disponible en http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html

Naciones Unidas (1948). *Declaration of Human Rights*. [Disponible en: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/]

Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas.* [Disponible en: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf]

Realidades, retos y propuestas para las instituciones de educación básica del sector público colombiano en el retorno a las aulas.

Germán Alonso Gómez Rojas. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

1. Problema.

A partir del momento en que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara pandemia la propagación del virus Covid-19 (acelerada por el ritmo actual del progreso, el libre comercio y la actividad humana de nuestra sociedad), y que posteriormente obliga al cierre de los establecimientos educativos, surgen innumerables retos para reestablecer el servicio público de educación. Los procesos pedagógicos que tradicionalmente se desarrollaban en las aulas de clases fueron interrumpidos sin previo aviso y marcaron el inicio de la tragedia educativa de los años 2020 y 2021.

Implementar los protocolos básicos de bioseguridad (usar la mascarilla, conservar el distanciamiento social y practicar el lavado de manos de manera frecuente) para prevenir la propagación del virus en la población y la saturación de los sistemas de salud, dada la incertidumbre que se tenía, fue el primer reto. Los medios de comunicación difundieron en tiempo real las recomendaciones que daba la OMS y las medidas que implementaba el gobierno.

Los avances en tecnologías digitales para desarrollar reuniones virtuales en tiempo real se pusieron a disposición de las comunidades educativas. Google, Facebook, Whatsapp, Zoom, entre otras, fueron las plataformas más populares gracias a que a través de sus redes sociales se habilitan salas de reuniones en las que pueden participar sus usuarios. Con gran expectativa se contemplaba la posibilidad de dar continuidad al servicio educativo. La educación virtual parecía finalmente ser la opción más pertinente, como al inicio refería Basilaia (2020) en la implementación del proceso en instituciones educativas del sector privado en Georgia.

En Colombia el Gobierno Nacional, que disponía las políticas públicas para atender la emergencia sanitaria proyectada, suspendió el servicio educativo que tradicionalmente se atendía de forma presencial desde el 16 de marzo de 2020 (10 días después de confirmarse el primer caso positivo en el país) y dispuso que las clases reiniciaran bajo la modalidad de trabajo desde casa para estudiantes y maestros a partir del 20 de abril del mismo año. Pocas semanas después se empezaron a observar muchas necesidades, especialmente en las regiones con baja cobertura del servicio de internet. Esto se debe a que los habitantes de zonas urbanas cuentan con la posibilidad de contratar el servicio con las empresas que lo ofrecen, pero para quienes habitan en zonas rurales, que generalmente son las poblaciones más vulnerables y con bajos recursos económicos, la posibilidad de contar con conectividad a internet disminuye sustancialmente porque las empresas operadoras del servicio no extienden sus redes ni amplían su infraestructura en estas regiones. Adicionalmente, las políticas públicas para ampliar la cobertura en conectividad a internet de las zonas rurales han

sido foco de escándalos de corrupción, como en el caso del contrato del proyecto de centros poblados[63].

La modalidad de trabajo escolar desde casa se extendió hasta el segundo semestre de 2021 ya que hasta ese momento se tenía un pequeño avance en los procesos de vacunación en la población. El retorno a las aulas fue gradual y regulado por medio de aforos, lo cual se reglamentó en la resolución 777 de 2021[64] emitida por el Ministerio de Salud que sugería conservar un metro de distancia entre estudiantes. A partir de 2022 las instituciones educativas retornaron a la modalidad presencial en todos los niveles de educación. Del protocolo básico de bioseguridad, se conserva especialmente el uso de la mascarilla y continuará de esta manera hasta que se suspenda la emergencia sanitaria.

El retorno a la educación tradicional ha sido complejo, especialmente en las instituciones públicas, y aunque en el Informe de Análisis Estadístico # 52 (2022) del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana se detallan las medidas de repitencia escolar al inicio de la pandemia en Colombia, futuros estudios se hacen necesarios para medir:

- Aumento en la tasa de deserción escolar.
- Atrasos en los procesos académicos de los estudiantes.
- Atrasos en el desarrollo de competencias básicas para la comunicación.
- Atrasos en el desarrollo motriz de los niños que iniciaron su vida escolar durante el cierre de los establecimientos educativos.
- Atrasos en el desarrollo curricular y la implementación de los planes de estudio.
- Atrasos en el desarrollo de competencias ciudadanas.
- Atrasos en el desarrollo de relaciones interpersonales.
- Aumento de conflictos y situaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Aumento de casos que requieren atención en salud mental.

Necesidades que requieren atención oportuna y diligente. Los avances y desarrollos en los campos de neurociencias, sicología, pedagogía, ciencias sociales y educación aportarán las bases para la construcción de las respectivas propuestas.

2. Posibles causas de los problemas en el desarrollo de la sociedad.

El pensamiento griego por medio de idealismos resaltaba las características primarias de las cosas, los demás atributos observados en estas parecieron no ser tan importantes (actualmente sabemos que dependen del contexto o categorías en que se usa la comunicación). Platón (2014) a través de la figura socrática, donde promueve la dialéctica para tratar de encontrar definiciones a ideas abstractas como el bien, la virtud y la justicia, ilustra el legado del pensamiento griego que permea la forma de percibir la realidad potenciando el uso de la razón, lo que se propaga en la sociedad a través del tiempo gracias al cristianismo y el imperio romano.

El inicio de las sociedades modernas que florecieron en el periodo del Renacimiento, y que en su lucha por alcanzar la igualdad y la libertad de pensamiento fundaron las bases de las posteriores revoluciones sociales, paralelamente fue sumergiendo en la individualidad a las personas. Poco más de cinco siglos han transcurrido desde entonces y el progreso en la actualidad hace su trabajo. El menosprecio hacia las cosas aparentemente poco importantes se observa en los sistemas económicos y en quienes los estimulan, crítica que la hace Walter

[63] https://es.wikipedia.org/wiki/Caso_Centros_Poblados
[64] https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=163987

Benjamin al materialismo histórico de Marx. Las tesis de Benjamin, analizadas por Mate (2009), convergen en tratar de comprender los orígenes, fines y consecuencias de la persecución nazi hacia el pueblo judío que ejercieron los totalitaristas del momento durante la segunda guerra mundial.

Los Estados también aportan a que el individuo se encierre en su subjetividad, ya que a través de sus gobernantes implementan las políticas de crecimiento y el pacto social requerido para alcanzar sus metas. Quienes ostentan el poder, generalmente usan como recurso la ley para perpetuarse en su posición, sin evaluar el impacto de sus políticas en la población y olvidando que tanto los recursos como el tiempo son finitos. Hasta los avances científicos en todos los campos del conocimiento, llegaron a estar al servicio del progreso y de los intereses económicos, de acuerdo con Serna (2019):

> *Con el capitalismo, en tiempos de la globalización, bajo la forma de neoliberalismo económico, sometido al dilema de crecer o perecer, asistimos a la venganza del reptil, que no siente ni piensa. Los medios terminan convertidos en fines. (p12).*

Como expone Horkheimer (1998) "en el movimiento de la sociedad, el ascenso de unos suele estar compensado por la degradación de otros" (p. 11). Solo importan los intereses propios y las consecuencias resultantes las asumen los más vulnerables. Cualquier compromiso adicional, no es responsabilidad de nadie. A pesar de que el informe de Roma de 1972 puso sobre la mesa de discusión, la necesidad de replantear la forma como la sociedad ha funcionado, advirtiendo que estábamos al borde de la catástrofe en el planeta, las cosas continúan igual o peor.

Poco después de la segunda guerra mundial y con el auge de la guerra fría entre Estados Unidos y la URSS, se promovieron a través de los medios de comunicación como la TV y la radio, campañas publicitarias que estimularon la sociedad de consumo en sus primeras fases. Actualmente, la evolución de la sociedad de consumo se estimula por medio de los sistemas digitales a través de redes sociales que surgieron con los avances de internet. Todos los productos del mercado se comercializan y están al alcance de un clic en los dispositivos móviles que llevamos en nuestros bolsillos.

El consumo ha potenciado la posibilidad de manipular las emociones de las personas por medio de la publicidad. Activa los miedos y placeres heredados de la evolución del ser humano que luego de la manipulación, lo cual produce sesgos en el razonamiento, para que el consumidor compre lo que le ofrecen en el mercado, aunque no lo necesite. Kahneman (2019), describe el efecto de los sesgos sobre lo que hacemos a la hora de formular nuestros juicios y tomar decisiones. Las consecuencias inmediatas aparecen al poco tiempo. Vivimos endeudados. Nos gastamos lo que no podemos. Por más que trabajemos no satisfacemos nuestros deseos y no alcanzamos a satisfacer los deseos de quienes dependen de nosotros.

La publicidad impacta nuestra subjetividad, despertando la envidia, el narcisismo, el ensimismamiento y la depresión. Como lo refiere Han (2013):

> *ante el afán de la transparencia que se está apoderando de la sociedad actual, sería necesario ejercitarse en la actitud de la distancia. La distancia y la vergüenza no pueden integrarse en el ciclo acelerado del capital, de la información y de la comunicación. Así, en nombre de la transparencia se eliminan todas las retiradas discretas. Estas son iluminadas y explotadas. Con ello, el mundo se hace más desvergonzado y desnudo. (p. 7).*

Imágenes o videos, que hasta hace poco eran tabú en muchas sociedades, se naturalizaron y se difunden por las redes sociales que están al alcance de los niños. Un like o una

reproducción de la información estimula su difusión esperando lograr viralizarse, para cargarla de publicidad y explotarle su potencial económico. Las notificaciones que se reciben a todo momento en el dispositivo de comunicación nos mantienen al tanto de la actividad de nuestras redes sociales y de la actividad de quienes seguimos. Todo se comercializa. Los sistemas de valores luchan por permanecer, pero poco a poco sucumben por la fuerza del libre comercio en el mercado.

La Revolución Francesa potenció el desarrollo de la libertad y la igualdad, pero sigue siendo una utopía potenciar la fraternidad. Tomarse en serio este concepto, permitiría que la sociedad replantee el tiempo del progreso en que vivimos actualmente, como se describe por Mate (2018a), el cual se caracteriza por la instantaneidad. Ya no se tienen experiencias, solo vivencias que impiden un procesamiento adecuado de la información en las redes neuronales que se conectan con cada neurona del cuerpo. Esto impide que se estimulen las sinapsis entre neuronas y redes de neuronas afectando la memoria y fomentando el olvido. Básicamente, los sistemas de pensamiento no alcanzan a desarrollar los procesos de asimilación que se requieren para alcanzar aprendizajes.

Por otra parte, la interacción entre los miembros de la comunidad educativa también es fundamental para el desarrollo de los procesos de pensamiento de cada individuo. La socialización con compañeros, maestros y demás miembros de la comunidad, potencia el desarrollo de estructuras mentales que favorecen las relaciones interpersonales y el equilibrio emocional, así como de las estructuras cognitivas, como se refiere por Immordino (2007). Durante la pandemia, y mientras estuvieron cerrados los establecimientos educativos, no fue posible contar con esta posibilidad como generalmente sucedía.

3. Realidades detectadas en la modalidad de trabajo desde casa.

Desde el momento que se inició el retorno gradual de los estudiantes a las aulas, se empezó a entender que sucedió durante la pandemia mientras los maestros y estudiantes trabajaban desde casa. Las siguientes líneas describen parte de lo que se percibió.

Quienes no contaban con la posibilidad de conectividad a internet durante la pandemia, fueron los estudiantes más afectados, ya que el material de estudio que le asignaban los maestros generalmente se enviaba a través de grupos de WhatsApp, y en algunos casos, por no contar con un dispositivo móvil, recibían material impreso que debía ser reclamado en las instalaciones de las instituciones educativas o en algún sitio de referencia. Gran parte de estos estudiantes pertenecían a las zonas rurales. El tiempo que se requería para poder tener disponible el material de estudio, su revisión y posible retorno a los maestros con el fin de evaluar el desarrollo de las actividades propuestas, ralentizó el aprendizaje de los niños que se encontraban en estas condiciones. Los procesos de retroalimentación de los aprendizajes quedaron interrumpidos. Es decir, el proceso pedagógico bajo estas condiciones no funcionó. El desarrollo de la inteligencia se afectó.

Los estudiantes que tenían el recurso de conectividad a internet informaban frecuentemente sentirse cansados de esta modalidad de estudio. Sintieron los efectos de la exposición prolongada a las pantallas de los dispositivos móviles y los efectos negativos referenciados. Fue necesario en algunos casos, disminuir el tiempo de duración de las reuniones en las salas virtuales. El avance de los procesos académicos no se observó en la gran mayoría de estudiantes.

También los maestros se sentían sobrecargados de trabajo porque luego de las sesiones virtuales, atendían de manera asíncrona la información que recibían de sus estudiantes en sus bandejas de correo electrónico, grupos de WhatsApp o Facebook. El burnout se sentía con

toda su potencia, afectando su salud física y mental. Los maestros de los niveles de educación básica secundaria fueron los más afectados, ya que la cantidad de estudiantes que atendían en sus grupos era muy alta. Normalmente atienden alrededor de 120 estudiantes y en algunos casos, dependiendo de la intensidad horaria de los cursos que orientan, atienden toda la población de ese nivel de educación que puede estar cercana a 600 estudiantes. Algunos maestros referenciaron no tener tiempo para descansar, porque todo el tiempo estaban ocupados revisando información o tratando de comunicarse con los estudiantes que parecían estar en estado de deserción. El proceso educativo en los niveles de educación de básica secundaria se había personalizado, pero con esa cantidad de alumnos, difícilmente se logran las metas propuestas en los procesos pedagógicos.

Los padres de familia de las comunidades más vulnerables y alejadas de los centros urbanos se sintieron impotentes para brindar el acompañamiento requerido en el proceso educativo. Se evidenciaron problemas como el analfabetismo y el poco tiempo disponible para ayudar a los niños en sus labores escolares.

Adicionalmente, la crisis económica producida por la pandemia al impactar directamente en la disminución de fuentes de empleo, obligaron a quienes se vieron afectados a buscar otro lugar para conseguir sus ingresos económicos, contribuyendo al aumento de la deserción escolar.

Los directivos docentes de las instituciones educativas recibieron todo tipo de sugerencias, quejas, felicitaciones y reclamos durante la prestación del servicio educativo en la modalidad de trabajo desde casa. El burnout también se sintió en estos miembros de la comunidad educativa, quienes manifestaron sentirse agotados por los procesos que fue necesario implementar en la modalidad de trabajo desde casa.

4. Propuestas para solucionar los problemas encontrados.

El retorno a las aulas de clases era la solución más anhelada que se tenía en Colombia. Integrando toda la información de los sucesos ocurridos durante la prestación del servicio educativo en tiempos de pandemia bajo la modalidad de trabajo desde casa, se puede inferir que es necesario implementar planes de nivelación de los aprendizajes en todos los grados y niveles de educación, tarea compleja que requiere de disciplina, constancia y amor para tratar de aprovechar al máximo el retorno a clases presenciales en las aulas. Para esto, se requieren propuestas que permitan potenciar estos objetivos y el apoyo y dedicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta que la base de desarrollo del pensamiento es la libertad y que en la medida en que el lenguaje amplía los significados de las palabras en los contextos que son usados, inicialmente se debe trabajar en fortalecer los procesos de lectoescritura que potencian las estructuras gramaticales de la lengua, el pensamiento y el lenguaje de los niños. Este trabajo se puede desarrollar con diferentes propuestas. Fomentando la lectura desde casa, escogiendo los textos adecuados al nivel de desarrollo de los niños y retroalimentando los procesos de comprensión de lectura y desarrollo del pensamiento crítico con acompañamiento de los maestros en la institución educativa. Lo importante es plantear el objetivo que genere el hábito y el amor por la lectura y el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Paralelamente, se pueden generar diferentes fuentes de información en cada uno de los campos del conocimiento que se explora en los planes de estudio de las áreas fundamentales y las asignaturas que se cursan en cada grado y nivel de educación. Gran cantidad de material digital se desarrolló en la modalidad de trabajo desde casa y puede ser aprovechado en los procesos de nivelación de los estudiantes que presentan atrasos en el

desarrollo académico. Adicionalmente, todos los recursos digitales disponibles en la red pueden servir como material de estudio.

Con los padres de familia se debe hacer un trabajo paralelo que les permita brindar el acompañamiento que los niños requieren en sus jornadas extracurriculares o cuando se encuentren en casa, tratando de aprovechar el tiempo libre. Joseph Jacotot descubrió que los maestros pueden enseñar cosas que no saben, al fomentar la autonomía de los estudiantes, planteando el método de enseñanza universal descrito por J.A.M. (1849). Ranciere (2003) desarrolla la propuesta en el maestro ignorante. Falta actualizar la propuesta a las necesidades del contexto actual de las instituciones educativas potenciando los recursos disponibles, con las herramientas digitales que se encuentran en internet y el material de estudio desarrollado por los maestros, para que los padres de familias que tienen baja formación académica cuenten con recursos para desarrollar el trabajo del maestro ignorante y aporte al aprendizaje y desarrollo de la autonomía de sus hijos. Se espera que se estimulan los ambientes personales de aprendizaje.

Como los procesos de aprendizaje requieren de la memoria, fomentar el deber de memoria, como se refiere por Mate (2018b), en los procesos de atención y prevención de situaciones de convivencia escolar con el fin de analizar y resolver los problemas que se presenten entre estudiantes, posibilita conocer la realidad que cada persona percibe, para construir la verdad, y a su vez los presupuestos que se deben desarrollar, potenciando el pensamiento crítico para plantear las soluciones pertinentes que se deben alcanzar, tratando de minimizar las injusticias y a su vez aportando al desarrollo de la responsabilidad de cada actor involucrado en cualquier tipo de conflictos.

Las anteriores propuestas pueden implementarse a temprana edad con el fin de estimular el desarrollo de los pilares éticos que estructuran la dignidad humana: libertad, responsabilidad, igualdad, respeto, solidaridad y justicia. Gracia (2020) los detalla como la base fundamental para el desarrollo de las competencias ciudadanas y las relaciones interpersonales que se requieren para convivir en sociedad y a su vez actuar pertinentemente en el contexto que el ser humano experimenta.

Los ambientes escolares de aprendizaje también aportan al desarrollo de las propuestas. Se deben adaptar a las necesidades de cada contexto aprovechando los recursos disponibles. Ambientes que garanticen el respeto entre las partes y la promoción de buenas prácticas y hábitos escolares. En la medida que todos los integrantes de la comunidad aporten su granito de arena, mejor serán las condiciones para el desarrollo de las competencias de cualquier tipo. Analizar las disposiciones de las aulas en la institución educativa para maximizar el desempeño de los estudiantes, debe ser la prioridad de acuerdo con el contexto, especialmente si existen factores como el ruido o la visualización de eventos que generen distracciones, como por ejemplo un juego o una competencia deportiva. Estas aulas deben disponerse especialmente en los procesos de desarrollo de competencias en artes como por ejemplo en música o artes plásticas.

Para balancear las emociones que fluyen en todas las experiencias que surgen del proceso educativo, se requiere contar con programas que promuevan estilos de vida saludable por medio de la práctica del deporte y el desarrollo de actividades lúdicas y recreativas que fomentan el uso adecuado del tiempo de ocio, las cuales a su vez estimulan la red neuronal

por defecto[65] que potencia la creatividad y la innovación. Mucho más ahora que se tiene un ritmo de vida tan atareado.

5. Conclusiones.

Potenciar el desarrollo del pensamiento como recurso fundamental para la solución de los problemas que experimenta el ser humano en los contextos en que se desenvuelve, es el objetivo principal que se debe alcanzar y a su vez fomentar en el sistema educativo. Así la condición humana se estimula y fortalece las bases de su dignidad para que las acciones que desarrolla sean útiles a nivel personal, de sociedad, para el beneficio de la naturaleza, el medio ambiente y la vida.

Los procesos de lectoescritura fomentados a temprana edad estimulan las conexiones neuronales que estructuran el pensamiento crítico y la adquisición del conocimiento. Los padres de familia pueden contribuir al mejoramiento de los hábitos de lectura en el hogar[66], lo que a su vez aportaría al uso adecuado del tiempo libre de los niños. Las escuelas de padres de familia deben ayudar al proceso, aportando herramientas y recursos para que los padres puedan realizar un acompañamiento pertinente a sus hijos en el proceso escolar.

A pesar de los cambios acelerados en la sociedad, impulsados especialmente por el consumo emocional que se explota por medio de la publicidad en el tiempo del progreso, se puede proyectar que la educación generará el balance que se requiere para formar y preparar a cada persona y así pueda asumir los retos que encuentra en los contextos que experimenta. Por lo tanto, fomentar una educación de calidad debe contribuir a la construcción de las competencias que se requieren para enfrentar los retos del mundo.

La exposición permanente a redes sociales, pantallas de dispositivos, y en general a los sistemas de comunicación que redundan alrededor de la actividad humana, también están influyendo en la disminución de la calidad de vida de las personas. El tiempo que se emplea en este tipo de actividades aumenta significativamente en la medida que dependemos más de estos sistemas. Casi todo se ha sistematizado. Los efectos negativos en la visión, la poca movilidad, la salud mental y física, aumentan gradualmente.

6. Agradecimientos.

A la Doctora Bibiana Vélez Medina, quien de manera incondicional ha estado motivando la propuesta de tesis *Fomentar el sentido de humanidad por medio de los procesos pedagógicos en preescolar y básica primaria* en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

A todos los maestros que han orientado los seminarios en la X cohorte del programa de Doctorado, especialmente el Doctor Reyes Mate quien ha sembrado varias semillas con las cuales se estructuran las propuestas pedagógicas en la propuesta de tesis. De igual manera, le agradezco por haber posibilitado mi período de pasantía en el Instituto de Filosofía del CSIC.

A la Doctora Concha Roldán, directora del Instituto de Filosofía del CSIC, por permitir y compartir con todos los miembros de su gran equipo de trabajo, la propuesta de investigación que continúo desarrollando. Su apoyo fue invaluable durante el periodo de

[65] https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/el-cerebro-latente-504/la-red-neuronal-por-defecto-1436

[66]https://www.investigacionyciencia.es/noticias/el-confinamiento-una-oportunidad-para-reforzar-el-vocabulario-20735

estancia en Madrid. El presente trabajo surge de las reflexiones compartidas con todas las personas referenciadas, con las cuales se espera aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research, 5*(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937

Donges, J. (2022). *El confinamiento, ¿una oportunidad para reforzar el vocabulario?* Investigación y ciencia. https://www.investigacionyciencia.es/noticias/el-confinamiento-una-oportunidad-para-reforzar-el-vocabulario-20735

Gracia, J. (2020). *El desafío ético de la educación* (2ª ed.). Dykinson.

Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Horkheimer, M. (1998). *Teoría Crítica.* Amorrortu.

Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A.R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education, 1*(1), 3–10.

* Reprinted in Jossey-Bass Reader on the Brain and Learning (pp. 183–198). San Francisco: Jossey-Bass.

J.A.M. (1849). *Exposición razonada del método de enseñanza universal de J. Jacotot*. Madrid.

Kahneman, D. (2019). *Pensar rápido, pensar despacio.* Debolsillo.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2022). *¿Qué sucedió con la repitencia escolar al inicio de la pandemia?* No. 52. https://economiadelaeducacion.org/

Mate, R. (2009). *Medianoche en la Historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»* (2ª ed.). Trotta.

Mate, R. (2018a). *El tiempo, tribunal de la historia*. Trotta.

Mate, R.(2018b). *Tratado de la injusticia* (2ª ed.). Anthropos.

Platón. (2014). *La República.* Skla.

Ranciere, J. (2003). El maestro ignorante. Laertes.

Raichle, M. (2010). *La red neuronal por defecto.* Investigación y ciencia. https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/el-cerebro-latente-504/la-red-neuronal-por-defecto-1436

Serna, J. (2019). *Pensar en el límite. Heterodoxias científicas y filosóficas.* Anthropos.

Impacto de las tecnologías digitales en el sistema educativo: un estudio sobre las competencias digitales docentes.

Javier Jorge-Vázquez. Universidad Católica de Ávila (España).
Sergio Luis Náñez Alonso. Universidad Católica de Ávila (España).
Washington Raúl Fierro Saltos. Universidad Estatal de Bolívar (Ecuador).
Miguel Ángel Echarte Fernández. Universidad Católica de Ávila (España).

1. Introducción.

En la actualidad, el uso de tecnologías educativas resulta esencial para ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje digital pedagógicamente rica, inclusiva, creativa y equitativa (Lameras & Moumoutzis, 2021). No obstante, para lograr este resultado, los docentes necesitan ineludiblemente desarrollar habilidades y competencias digitales para lograr extender el entorno de aprendizaje digital (Lameras & Moumoutzis, 2021); todo ello para alcanzar un aprendizaje flexible y orientado a la actividad a través de herramientas de aprendizaje síncronas y asíncronas. Dodel y Brandino (2021) han planteado las características y tipología de estas competencias digitales estableciendo formas de medir las habilidades digitales de los profesores y alumnos.

En los últimos años han surgido varias investigaciones sobre las competencias digitales entre los profesores (Regalado, 2013, Centeno, 2021, Salazar, 2022, entre otros). Así, Laje (2020) estudia la producción científica en competencias digitales del profesorado a través de indicadores bibliométricos y Arbeloa (2017) analiza el grado de competencia digital de los docentes universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). También existen estudios sobre la competencia digital de los estudiantes universitarios en general (Fernández, Reyes y López, 2021) y en relación con el aprendizaje de ciertas materias específicas (Hernando, 2019; Vera, Villaos y Granados, 2020).

La integración de la tecnología en la educación ha sido analizada de forma amplia por diversos investigadores (Lameras y Moumoutzis, 2021; Instefjord y Munthe, 2017; Svensson y Baelo, 2015; Jorge-Vázquez, et al, 2020); y de estos, se extraen una serie de argumentos que apoyan la falta de esfuerzo en muchas ocasiones para integrar de una forma eficaz la tecnología en la impartición de las asignaturas en la Universidad. La forma en que los profesores desarrollan las habilidades y competencias digitales influye directamente en los estudiantes y cómo estos enfocan el estudio, ya sea en la modalidad de estudio presencial o en línea.

Esta preocupación es compartida por académicos de todo el mundo, por ejemplo, en Portugal es recogido por el estudio de Dias-Trindade et al., (2021), en el caso de Letonia por Usca et al., (2021), en Suecia por Karlsudd (2019) en España por Cabero-Almenara et al., (2020); o a nivel europeo por el propio Consejo de la Unión Europea (Council UE, 2018). Y es que la competencia o habilidad de los educadores para integrar nuevas formas de enseñanza digital es fundamental, más aún después de la pandemia mundial derivada del COVID-19 (Vare, 2022). Muestra de ello es el estudio publicado recientemente por Picón, Caballero y Paredes (2020) sobre el desempeño de los docentes en habilidades digitales durante la pandemia en el ámbito universitario de Paraguay.

Por otro lado, cabe destacar la complejidad que entraña identificar una definición plausible sobre competencia digital que sea ampliamente aceptada. Autores como Gisbert y Esteve

(2011) o Ferrari (2013) señalan que se trata de una tarea ardua no exenta de dificultades. Para salvar esta dificultad, en el presente estudio se adopta el marco de referencia propuesto por la UNESCO (2018) sobre competencia digitales y se adopta su definición:

Conjunto de competencias que permiten usar dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para acceder y gestionar información, crear y compartir contenido digital, comunicarse, colaborar y resolver problemas para una realización personal efectiva y creativa, el aprendizaje, el trabajo y las actividades sociales en general (UNESCO, 2018, p. 3). También la UNESCO emplea el término "competencias para la sociedad del conocimiento" y se refiere a ellas como:

Las competencias necesarias para crear y manejar información y conocimientos, por ejemplo, resolución de problemas, reflexión crítica, análisis, colaboración, comunicación, comprensión de los puntos de vista de los demás, y capacidad para usar las TIC, que son herramientas primordiales para el manejo de la información (Fallis, 2018, p. 60).

En este contexto, el objetivo principal de esta investigación persigue examinar el nivel de competencias digitales de los docentes universitarios e identificar cuáles son los principales factores determinantes en base a un conjunto diverso de variables sociodemográficas y profesionales. Para ello, y tras la debida contextualización y formulación de objetivos, se describen los principales elementos característicos de la metodología adoptada en la presente investigación. A continuación, se analizan los principales resultados para concluir con la discusión y consideraciones finales.

2. Material y método.

A continuación, se describen los principales elementos del diseño metodológico de la investigación.

2.1. Método.

En la presente investigación se desarrolla un estudio analítico descriptivo de tipo transversal. Se recurre al método basado en la encuesta como técnica de investigación que permite, mediante procedimientos estandarizados de investigación, recoger y analizar un conjunto diverso de datos de una muestra representativa (Casas Anguita et al., 2003), en este caso de docentes universitarios, con la finalidad última de describir y explicar un conjunto particular de características vinculadas con el grado de desarrollo de competencias digitales.

2.2. Selección de variables.

Para llevar a cabo la presente investigación, y como paso previo al diseño del cuestionario, se definieron un conjunto de variables sociodemográficas (ver tabla 1):

Variable	Descripción
Sexo	Hombre / Mujer
Edad	Años
Nivel de estudios alcanzados	Doctorado / Estudios superiores / Estudios medios-superiores /
Área de especialización	Ciencias Agrícolas /Ciencias Médicas y Salud / Ciencias Naturales / Ciencias Sociales / Humanidades / Ingeniería y tecnología
Experiencia docente	Número de años ejercidos como docente

Tabla 1. Selección de variable sociodemográficas. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, para evaluar el grado de adquisición de competencias digitales de los docentes se recurrió al marco de competencias propuesto por la UNESCO (2018) en materia de uso de

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Fallis, 2018). En particular, se examinan dieciocho competencias agrupadas bajo seis aspectos y tres dimensiones (ver tabla 2):

ASPECTO	NIVELES		
	N1. Adquisición de conocimientos	N2. Profundización de conocimientos	N3. Creación de conocimientos
A1. Comprensión del papel de las TIC en la educación	C.1.1 Determinar cómo y en qué medida sus prácticas docentes se corresponden con las políticas institucionales y/o nacionales y apoyan su consecución.	C.2.1. Idear, modificar y aplicar prácticas docentes que contribuyen a la consecución de políticas nacionales y/o institucionales, compromisos internacionales (por ejemplo, convenios de las Naciones Unidas), y prioridades sociales.	C.3.1. Efectuar una reflexión crítica acerca de las políticas educativas tanto institucionales como nacionales, proponer modificaciones, idear mejoras y anticipar los posibles efectos de dichos cambios.
A2. Currículo y evaluación	C.1.2. Analizar las normas curriculares y determinar cuál puede ser el uso pedagógico de las TIC para cumplirlas.	C.2.2. Integrar las TIC de forma transversal en los contenidos disciplinares, los procesos de enseñanza y evaluación y los niveles de curso, y crear un entorno de aprendizaje potenciado por las TIC en el cual los alumnos, con la ayuda de estas tecnologías, cumplen con las normas y niveles curriculares.	C.3.2. Determinar las modalidades óptimas de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando, con miras a alcanzar los niveles requeridos por currículos multidisciplinarios
A3. Pedagogía	C. 1.3. Seleccionar adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje.	C.2.3. Diseñar actividades de aprendizaje basadas en proyectos y apoyadas por las TIC, y utilizar las TIC para ayudar a los alumnos a crear, aplicar y seguir planes de proyecto, y resolver problemas complejos.	C.3.3. Al determinar los parámetros del aprendizaje, promover la autogestión de los alumnos en el marco de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando
A4. Aplicación de competencias digitales	C.1.4. Conocer las funciones de los componentes de los equipos informáticos y los programas de productividad más comunes, y ser capaz de utilizarlos.	C.2.4. Combinar diversos recursos y herramientas digitales a fin de crear un entorno digital integrado de aprendizaje, para ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades de resolución de problemas y de reflexión de alto nivel.	C.3. 4. Construir comunidades del conocimiento y utilizar herramientas digitales para promover el aprendizaje permanente.
A5. Organización y administración	C.1.5. Organizar el entorno físico de tal manera que la tecnología esté al servicio de distintas metodologías de aprendizaje de forma inclusive.	C.2.5. Utilizar las herramientas digitales de forma flexible para facilitar el aprendizaje colaborativo, gestionar a los alumnos y otras partes involucradas en el aprendizaje, y administrar el proceso de aprendizaje.	C.3.5. Liderar la elaboración de una estrategia tecnológica para la escuela, a fin de convertirla en una organización de Aprendizaje.
A6. Aprendizaje de los docentes	C.1.6. Utilizar las TIC para su propio perfeccionamiento profesional.	C.2.6. Utilizar la tecnología para interactuar con redes profesionales con miras a potenciar su propio perfeccionamiento Profesional.	C.3.6. Desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir practicas óptima.

Tabla 2. Competencias digitales según el marco propuesta por la UNESCO (2018). Fuente: elaboración propia a partir de (Fallis, 2018).

2.3. Selección de la muestra.

La población considerada en este estudio está compuesta por un total de 20.446 docentes universitarios que desempeñan su actividad en centros públicos de educación superior (universidades y escuelas politécnicas) en Ecuador (Dirección Nacional de Gestión de la Información (DNG), 2021). Para la selección de la muestra se recurre a la técnica del muestreo probabilístico aleatorio estratificado (Hair, 2010), con un nivel de confianza del 95% y error de muestreo del 6,64%, con valores de p y q de 0,5.

$$n = \frac{N \times Z_a^{\,2} \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + Z_a^{\,2} \times p \times q}$$

Donde,
n= tamaño de la muestra.
N= tamaño de la población.
Z= nivel de confianza.
p= probabilidad de éxito o proporción esperada.
q= probabilidad de fracaso (1-p).
d= precisión (error máximo admisible en términos de proporción).

Así, la muestra de estudio resultante presenta una alta representatividad frente al total de la población de la que procede, quedando compuesta por n=217 sujetos. La caracterización de la muestra aparece recogida en la siguiente tabla:

Característica	Texto
Sexo (%)	Hombres: 62% Mujeres: 38%
Edad media (años)	43,6 años
Nivel de estudios alcanzados	Doctorado: 20% Estudios superiores: 77% Estudios medios-superiores: 3%
Área de especialización	Ciencias Agrícolas: 6% Ciencias Médicas y Salud: 9% Ciencias Naturales: 7% Ciencias Sociales: 39% Humanidades: 13% Ingeniería y tecnología: 25%
Experiencia docente media (años)	14,8 años

Tabla 3. Caracterización socioeconómica de la muestra. Fuente: elaboración propia.

2.4. Instrumentos.

En esta investigación se adopta un diseño ex post facto con encuestas y se recurre al diseño de un cuestionario como instrumento principal para la recopilación de información de modo estandarizado de las variables implicadas en el estudio que permita el desarrollo de un análisis intragrupal de la muestra. Se aplicó como instrumento de medida la escala de Likert.

Una vez diseñado el cuestionario bajo una estructura organizada y tras comprobar que las preguntas fueron redactadas teniendo en cuenta su capacidad para obtener respuestas fiables y cuantificables que reportaran una información precisa y veraz, se recurrió a una prueba piloto previa a su aplicación formal para la validación inicial del contenido para asegurar la representatividad y relevancia de las preguntas. Finalmente, el procedimiento estadístico se llevó a cabo mediante el software estadístico SPSS (Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp, n.d.) para evaluar la fiabilidad y validez del instrumento, para lo cual se recurrió al coeficiente de consistencia interna, la ∝ de Cronbach (George D., & Mallery, 1995). La recopilación de datos se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2021.

3. Análisis de resultados.

Tras la recopilación y análisis de los datos a través del cuestionario diseñado, se pueden extraer los siguientes resultados:

En términos generales, se observa que el perfil de los docentes universitarios en Ecuador presenta un nivel medio de competencias digitales. Los resultados obtenidos de media en los distintos niveles en los que se agrupan las distintas competencias se encuentran bastante alineados. El mayor desarrollo de competencias se observa en el nivel de adquisición de conocimientos, aunque no existe un diferencial acusado (véase figura 1).

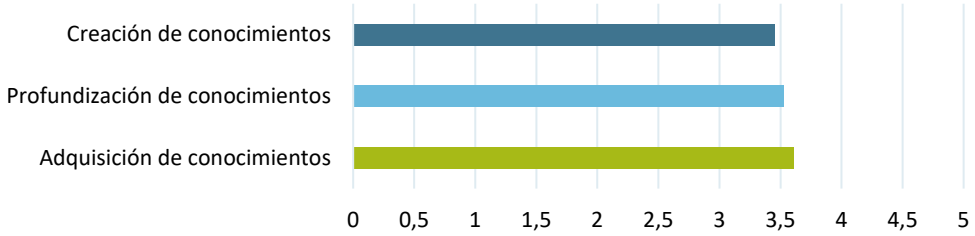


Figura 1. Grado de adquisición de competencias digitales de los docentes según dimensión (puntuación media: escala de 0-5). Fuente: elaboración propia.

Del análisis de las competencias digitales agrupadas de acuerdo a las funciones características de los docentes se observa un desarrollo mayor en las competencias vinculadas con el aprendizaje profesional de los docentes, la pedagogía y el currículo y evaluación. Por el contrario, los docentes muestran una peor puntuación en la comprensión del papel que desempeñan las TIC en la educación (véase figura 2).

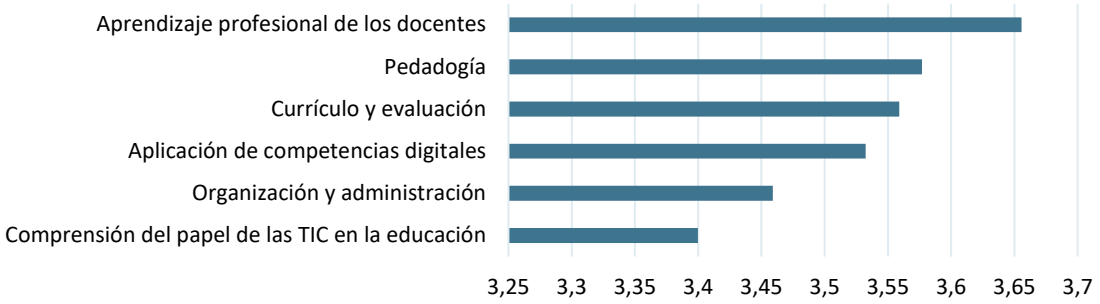
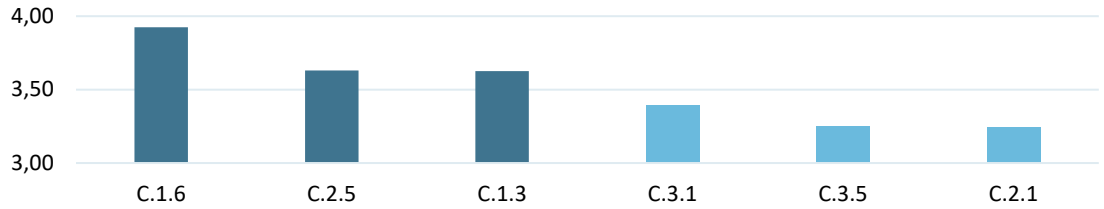


Figura 2. Adquisición de competencias digitales según las funciones características de un docente (aspectos). Fuente: elaboración propia.

Al examinar las competencias digitales objeto de estudio, la competencia C.1.6 "utilizar las TIC para su propio perfeccionamiento profesional" es la que se encuentra más desarrollada, obteniendo la máxima puntuación media. Por el contrario, la competencia C.2.1" Idear, modificar y aplicar prácticas docentes que contribuyen a la consecución de políticas nacionales y/o institucionales, compromisos internacionales (por ejemplo, convenios de las Naciones Unidas), y prioridades sociales" presenta un menor grado de adquisición, siendo la competencia con la puntuación más baja (véase figura 3).



Competencias más desarrolladas - Competencias menos desarrolladas
Figura 3. Competencias digitales más desarrolladas versus menos desarrolladas. Fuente: elaboración propia.

Si bien el análisis formal de correlaciones no refleja la existencia de correlaciones especialmente fuertes entre las variables sociodemográficas examinadas (edad, sexo, años de experiencia, área de conocimiento) sobre el grado de adquisición de las competencias digitales examinadas, a continuación, se presentan los principales resultados.

Para examinar el impacto de variables sociodemográficas sobre el grado de desempeño de las competencias digitales entre los docentes, se recurre a la construcción de un índice "nivel de competencias digitales" cuyo cálculo responde al promedio de las dieciocho competencias digitales examinadas que forman parte del marco propuesto por la UNESCO (2018).

En primer lugar, si bien no se aprecian diferencias acusadas entre el nivel de competencias digitales alcanzado entre hombres y mujeres, las docentes presentan un grado de desarrollo de dichas competencias sensiblemente superior (véase figura 4).

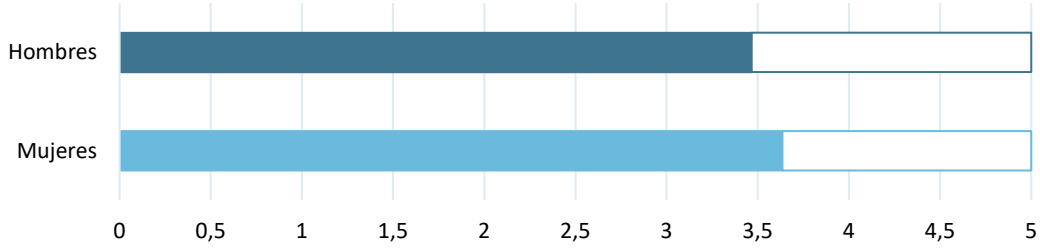


Figura 4. Competencias digitales más desarrolladas según sexo. Fuente: elaboración propia.

Al analizar la influencia de la edad sobre el nivel de competencia digital alcanzado se advierte que los docentes más jóvenes son los que presentan un grado más avanzado frente a los profesores de mayor edad. Además, tal y como muestra la figura 5, dicho nivel de competencia digital disminuye conforme aumenta la edad de los docentes.

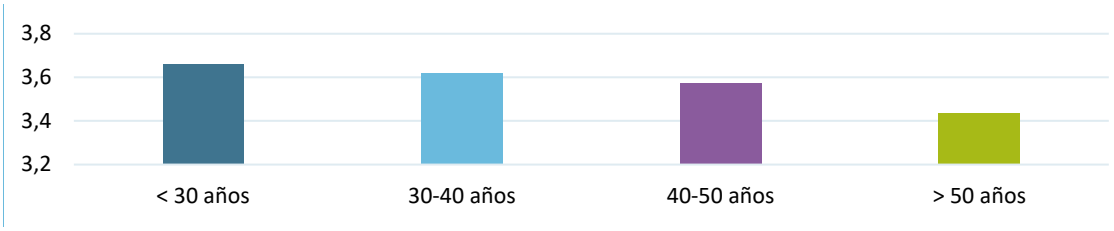


Figura 5. Nivel de competencias digitales docentes alcanzado según grupo de edad. Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al área de conocimiento, si bien no existen diferencias acusadas entre las distintas ramas de especialización, se observa que los docentes adscritos al área de Humanidades e

Ingeniería y tecnologías son las que presentan una mejor puntuación media en el índice de competencias digitales frente a las Ciencias Médicas y Salud (véase figura 6).

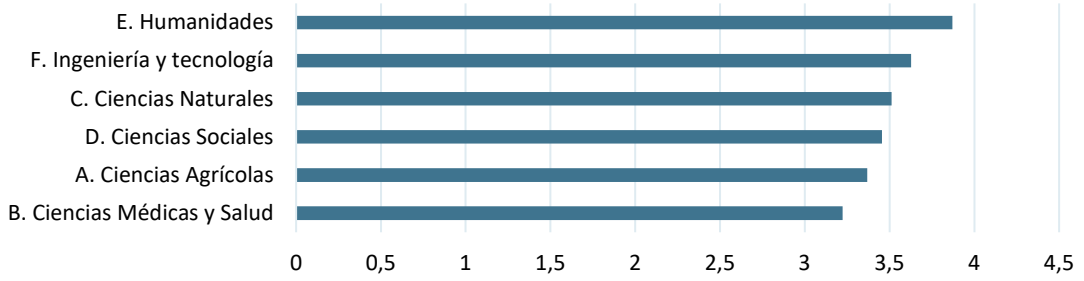


Figura 6. Nivel de competencias digitales docentes alcanzado según área de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, tal y como muestra la figura 7, los docentes con un mayor nivel de estudios alcanzado presentan también un nivel de competencias digitales sensiblemente más avanzado. En particular, los docentes doctores obtienen una puntuación media de 3,67 frente al 3,50 de los no doctores.

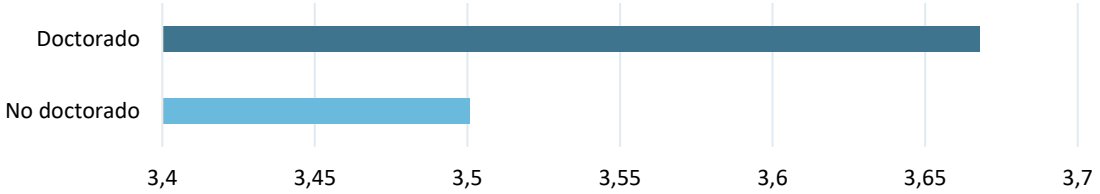


Figura 7. Nivel de competencias digitales docentes alcanzado según nivel formativo. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, no se observa una relación fuerte entre la experiencia docente y el nivel de competencias digitales adquirido. Si bien, los docentes con mayor experiencia (más de 20 años) presentan un nivel de competencial sensiblemente más elevado que los docentes más noveles, los profesores que acumulan una experiencia entre 10 y 20 años, son el grupo con menor desarrollo de competencias digitales (ver figura 8).

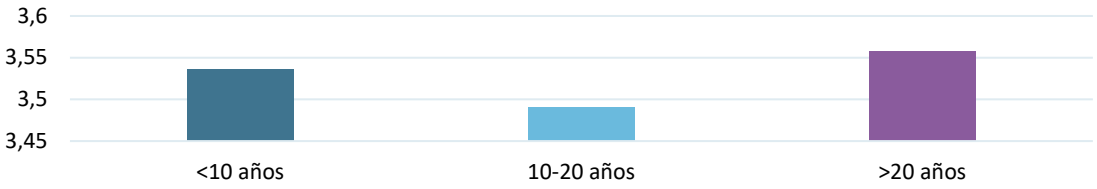


Figura 8. Nivel de competencias digitales docentes alcanzado según experiencia docente. Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones.

La finalidad de esta investigación persiguió examinar el nivel de competencias digitales de los docentes universitarios en Ecuador y evaluar la influencia de una serie de factores condicionantes en base al estudio de un conjunto diverso de variables sociodemográficas y profesionales, adoptando para ello como marco de referencia la propuesta sobre competencias digitales elaborada por la UNESCO (2018).

Los resultados obtenidos constataron que los docentes universitarios presentan un perfil promedio de competencias digitales que puede caracterizarse como intermedio. Estos resultados se encuentran alineados con los obtenidos en otros estudios anteriores. Entre ellos, destacan el trabajo desarrollado por Orozco et al. (2016) o los estudios recientemente publicados por Cabero-Almenara et al. (2021), o Guillén-Gámez y Mayorga-Fernández (2020) entre otros. Estos últimos, además sostienen que dicho nivel intermedio en competencias pedagógicas digitales continúa sin ser suficiente para poder atender las necesidades educativas actuales.

Por otro lado, en este estudio quedó verificado que el sexo no influye determinantemente sobre el nivel de competencia digital de los docentes, en línea con otros trabajos previos (Aguaded Gómez et al., 2012; Jorge-Vázquez et al., 2021). Aunque en la presente investigación existe sensiblemente una mayor autopercepción en el nivel de competencias digitales por parte del profesorado femenino. Este resultado contrasta con otros estudios (Blayone et al., 2018) donde el profesorado masculino es el que presenta una mayor autopercepción.

Otros, trabajos sin embargo señalan la existencia de cierta brecha de género, señalando valores medios de competencias digitales más bajos en las profesoras (Portillo et al., 2020). Donde existe un mayor consenso es en la influencia de la edad de los docentes sobre su nivel de habilidades digitales (Basantes-Andrade et al., 2020; Gallardo Echenique et al., 2018; Lucas et al., 2021; Melo Fiallos et al., 2017). En la presente investigación los resultados evidencian que el nivel de competencia digital empeora conforme avanza la edad del docente.

Finalmente, atendiendo a las variables profesionales, en el estudio no se observa una relación concluyente entre la experiencia de los docentes y su nivel de competencia digital, en línea con los resultados obtenidos en otros trabajos previos (Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, et al., 2021). Si bien, se observa que aquellos docentes con una mayor experiencia profesional presentan un nivel de habilidades digitales sensiblemente mejor que el resto. En cuanto al campo de especialización, los docentes con un perfil más avanzado en competencias digitales se adscriben a las áreas de Humanidades e Ingenierías. Por el contrario, el área de Ciencias de la Salud es el que presenta un perfil medio peor en competencias digitales. Análogo resultado se obtiene en el trabajo desarrollado por Orozco-Cazco et al. (2020).

Referencias bibliográficas.

Aguaded Gómez, J. I., Tirado Morueta, R., & Hernando Gómez, Á. (2012). Campus virtuales en universidades andaluzas: tipologías de uso educativo, competencias docentes y apoyo institucional. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, *23*(1), 159–179. https://doi.org/10.14201/8582

Alberola-Robles, C. (2017). Las competencias digitales del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior. *Notandum*, 89–94. https://doi.org/10.4025/notandum.44.8

Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital competences relationship between gender and generation of university professors. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, *10*(1), 205–211. https://doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10806

Blayone, T. J. B., Mykhailenko, O., vanOostveen, R., Grebeshkov, O., Hrebeshkova, O., & Vostryakov, O. (2018). Surveying digital competencies of university students and professors in Ukraine for fully online collaborative learning. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(3), 279–296. https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1391871

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competences of educators in Health Sciences: Their relationship with some variables. *Educacion Medica*, *22*(2), 94–98. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.11.014

Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competence of higher education professor according to DigCompEdu. Statistical research methods with ANOVA between fields of knowledge in different age ranges. *Education and Information Technologies*, *26*(4), 4691–4708. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10476-5

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., Palacios-Rodríguez, A., & Barroso-Osuna, J. (2020). Development of the Teacher Digital Competence Validation of DigCompEdu Check-In Questionnaire in the University Context of Andalusia (Spain). *Sustainability*, *12*(15), 6094. https://doi.org/10.3390/su12156094

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, *31*(8), 527–538. https://doi.org/10.1016/s0212-6567(03)70728-8

Centeno-Caamal, R. (2021). Formación Tecnológica y Competencias Digitales Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *11*(1), 174–182. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210

Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp, (testimony of IBM Corp.).

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences forlifelong learning. *Journal of the European Union*.

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2021). Evaluation of the teachers' digital competences in primary and secondary education in Portugal with DigCompEdu CheckIn in pandemic times. *Acta Scientiarum. Technology*, *43*, e56383. https://doi.org/10.4025/actascitechnol.v43i1.56383

Dirección Nacional de Gestión de la Información (DNG), O. (2021). *Estadística Docentes Universidades y Escuelas Politécnias en Ecuador*. https://siau.senescyt.gob.ec/imagenes/2021/06/Docentes_Universidades.xlsx

Dodel, M., & Brandino, L. (2021). *Competencias digitales: cómo se definen, entienden y miden*. https://doi.org/10.22235/cd/md.lb/2021

Fallis, A. (2018). Unesco Ict Competency Framework for Teachers [Marco de competencias de los docentes enmateria de TIC UNESCO]. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). https://n9.cl/x1uf

Fernández Morales, K., Reyes Argona, S., & López-Ornelas, M. (2021). Apropiación tecnológica, habilidades digitales y competencias digitales de los estudiantes universitarios: Mapeo Sistemático de la Literatura. *Revista Conhecimento Online*, *2*, 46–72. https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2493

Gallardo Echenique, E., Poma Acevedo, A., & Esteve Mon, F. (2018). Competencia digital expericencia contexto universitario. *Revista De Ciencias De La Educación ACADEMICUS*, *Vol 1*(12), 6–15.

George D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference.* Wadsworth Publishing Company.

Guillén-Gámez, F. D., & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Prediction of factors that affect the knowledge and use higher education professors from spain make of ict resources to teach, evaluate and research: A study with research methods in educational technology. *Education Sciences*, *10*(10), 1–12. https://doi.org/10.3390/educsci10100276

Hair, J. B. R. P. & O. D. J. (2010). *Investigación de mercados* (McGrawHill).

Herrando-Rodrigo, I. (2019). Integración de competencias transversales a través de la implementación de competencias digitales en la asignatura de Gramática II. *Aprendizaje, Innovación y Cooperación Como Impulsores Del Cambio Metodológico*, 144–149. https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0033

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 37–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016

Jorge-Vázquez, J., Náñez Alonso, S. L., Fierro Saltos, W. R., & Pacheco Mendoza, S. (2021). Assessment of digital competencies of university faculty and their conditioning factors: Case study in a technological adoption context. *Education Sciences*, *11*(10). https://doi.org/10.3390/educsci11100637

Karlsudd, P. (2019). Swedish Student-Teachers in Digital Activities: Digital Competence Through Development-Oriented Thesis Projects. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3412885

Laje, F. J. (2020). La Competencia Digital Docente. Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la Competencia Digital del profesorado. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, *12*(3), 66–84. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n3.741

Lameras, P., & Moumoutzis, N. (2021). Towards the Development of a Digital Competency Framework for Digital Teaching and Learning. *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1226–1232. https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9454027

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, *160*, 104052. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052

Melo Fiallos, D. F., Silva Chávez, J. A., Indacochea Mendoza, L. R., & Núñez Campaña, J. H. (2017). Tecnologías En La Educación Superior: Políticas Públicas Y Apropiación Social En Su Implementación. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, *11*(1), 193–206. https://doi.org/10.19083/ridu.11.498

Orozco-Cazco, G., Cabezas-gonzález, M., & Martínez-abad, F. (2020). Variables sociodemográficas que inciden en las competencias universitario. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 32-48. h ttps://doi.org/10.37135/chk.002.12.02

Orozco, González, M. C., Abad, Fernando Martínez, Martín, A. M. V., & Cazco, G. H. (2016). Digital competence of the University faculty: Case study of the Universidad nacional de Chimborazo. *ACM International Conference Proceeding Series*, *02-04-Nove*(October), 147–154. https://doi.org/10.1145/3012430.3012510

Picón, G., González, G., & Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Universidad Privada María Serrana, Asunción*, 1–16. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the covid-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(23), 1–13. https://doi.org/10.3390/su122310128

Regalado Sandoval, J. A. (2013). Las Competencias Digitales en la Formación Docente. *Ra Ximhai*, 21–30. https://doi.org/10.35197/rx.09.03.e2.2013.02.jr

Salazar Farfán, M. D. R. (2022). Competencias digitales en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, *2*(3), 95–101. https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.026

Svensson, M., & Baelo, R. (2015). Teacher Students' Perceptions of their Digital Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 1527–1534. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.302

UNESCO. (2018). Competencias para un mundo conectado. *Semana Del Aprendizaje Movil*. https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social

Usca, S., Dzerviniks, J., Lubkina, V., Vindece, A., & Poplavskis, J. (2021). *Development of Teachers' Digital Competence: Problems and Solutions in Latvia*. 327–333. https://doi.org/10.22616/REEP.2021.14.036

Vare, P. (2022). Competences in education for sustainable development: Critical perspectives. Springer Nature.

Vera Ramírez, L. S., Villao Tomalá, D. C., & Granados Romero, J. F. (2020). Competencias digitales en el uso de herramientas digitales para el aprendizaje de inglés. *Revista InGenio*, *3*(1). https://doi.org/10.18779/ingenio.v3i1.21

Unidad didáctica para la inclusión educativa de niños y niñas de las zonas rurales del municipio de Chinchiná Caldas.

Alexandra Echeverry Murillo. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).
Yulian Andrea Vallejo Yepes. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).
Ana María Abad Salgado. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).
Juliana Marcela Cardona Morales. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).
Sebastián Sáenz Rodríguez. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).

1. Justificación.

Desde el panorama educativo, comprender la inclusión educativa en un contexto rural, permite develar las necesidades y las oportunidades en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo con ello, la apertura de nuevas líneas de conocimiento y estudio en pro de la transformación social, innovación educativa y el desarrollo de los niños y niñas, a partir de la aplicación del modelo escuela nueva y la pertinencia de este en la población infantil.

Para ello, desde el planteamiento de los objetivos de desarrollo sostenible, se habla de una educación de calidad, específicamente en el objetivo 4, a partir del cual se busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Lo anterior, permite centrar la atención en los procesos educativos, especialmente en zona rural, con el fin de mejorar no solo el acceso a la educación, sino garantizar la permanencia en el mismo, vinculando la familia, como núcleo fundamental de la sociedad como primer contexto de desarrollo del ser humano y teniendo en cuenta que, la educación fomenta el crecimiento personal y social, movilizando el aspecto socioeconómico y el proyecto de vida de los individuos.

Lo anterior, permite diseñar una unidad didáctica que apunte a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas, dando respuesta a las necesidades particulares y del contexto, en pro de una mejor calidad educativa acorde al modelo escuela nueva y a la normatividad vigente en la temática de interés de la presente investigación, llevando esto, a generar un reconocimiento de las problemáticas educativas en relación con la inclusión y los procesos que se llevan a cabo en las instituciones rurales, con el fin, de reflexionar los contextos educativos y sociales en las zonas rurales del Municipio de Chinchiná, para comprender e interpretar les lecturas educativas desde dichos contextos.

2. Planteamiento del problema.

Los contextos sociales y educativos de las zonas rurales en Colombia requieren miradas estratégicas y analíticas sobre las formas como se están construyendo escenarios significativos de inclusión y aprendizajes que permitan fortalecer las estrategias pedagógicas, entregar las herramientas y contenidos formativos acordes a la población infantil, con el fin de favorecer la permanencia en el sistema educativo, dado que, la zona rural cuenta con un alto porcentaje de deserción escolar.

Con relación a lo anterior, en la revisión realizada al plan de desarrollo municipal de Chinchiná, se identifican los lineamientos de acción y programas que deben desarrollar las instituciones educativas en las zonas rurales del municipio; encontrando la necesidad de reflexionar sobre

el papel de la educación propiamente en el campo de la inclusión y desde la mirada de la escuela rural, en aras de fortalecer las estrategias pedagógicas para la inclusión de los niños y niñas que allí residen.

La mirada sobre la escuela rural empieza entonces a constituirse como una necesidad, no solo desde su concepción y lineamientos educativos, pues ya se han hecho estudios al respecto como el realizado por Perfetti (2003), sobre la educación para la población rural en Colombia, sino desde la misma voz de los actores. Esta voz se puede identificar desde las representaciones que tiene la comunidad educativa acerca de los procesos de inclusión, iniciando por los docentes, que son los que generan las estrategias y herramientas para llevarlo a cabo, permitiendo esto, indagar a profundidad el sentido que la comunidad le ha otorgado a la escuela rural, más allá del carácter educativo y formativo que se le dio inicialmente.

Ante este panorama, se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión educativa de los niños y niñas pertenecientes a la zona rural del municipio de Chinchiná Caldas?

3. Referentes Teóricos.

A comienzos del siglo XX en Colombia debido a factores como la violencia, la pobreza y la falta de oportunidades laborales, gran parte de la población campesina ha venido desplazándose hacia las ciudades; situación que ha generado que la escuela rural cuente con un reducido número de estudiantes. Teniendo en cuenta que la educación contribuye significativamente en la formación de procesos críticos renovadores de actitudes sociales, en pro de la construcción de una mejor calidad de vida; las políticas públicas enfatizan en la obligatoriedad de atención a todos los niños en edad escolar para asistir a la escuela en busca de desarrollar competencias que les permitan enfrentarse exitosamente a un mundo globalizado y que partan de sus necesidades e interés. La educación requerida para el siglo XXI según Jaques Delors (1996).

Es así, como la educación tendrá una doble exigencia, primero, tendrá que transmitir, masiva y eficazmente, un volumen creciente de conocimientos teóricos y técnicos; y, en segundo término, "deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de información efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (p. 91). En este sentido, Zubiría (2001) sugiere la necesidad de romper en las zonas rurales las barreras de la escuela tradicional, para que se convierta en escenarios de intercambio de experiencias, con el eje del sistema educativo girando en torno al interés y representaciones de los niños y la comunidad.

Por esta razón, el cambio de protagonistas en el proceso educativo sugiere que tanto los programas como los métodos tendrán que responder a las necesidades e intereses del contexto, siendo una nueva manera de entender el aprendizaje y dando un vuelco total en los modelos y experiencias pedagógicas, paradigma que construye las bases de escuela nueva y de la pedagogía activa. (p. 97). Es así, como la metodología Escuela Nueva surge en Europa y en Estados Unidos entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, pero a partir de 1921 se reconoce en el mundo como pedagogía activa.

En este sentido, la escuela rural tiene como misión promover, orientar y desarrollar las capacidades intelectuales, afectivas, sociales y económicas de los niños campesinos, para que tomen parte activa y responsable en el desarrollo de su comunidad; a su vez la escuela nueva, en Colombia fue diseñada por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón como modelo

pedagógico a mediados de los años setenta para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país.

Su foco inicial fueron las escuelas rurales, especialmente las multigrado (escuelas donde uno o dos maestros atienden todos los grados de la primaria simultáneamente), por ser las más necesitadas y aisladas del país. (Fundación Escuela Nueva, 2013), buscando así, aumentar la cobertura educativa, pues las condiciones geográficas y económicas dificultan que los niños se trasladen a las cabeceras municipales.

De acuerdo con Gómez (2010) "en la Escuela Nueva es necesario que los contenidos del aprendizaje sean relevantes y útiles para el estudiante y su medio, lo que implica la búsqueda de integración entre el aprendizaje y la vida cotidiana de la familia y de la comunidad local, así mismo, el niño sólo aprenderá aquello que le interesa, más no las conveniencias del maestro o del sistema educativo" (Herbart citado por Zubiría, 2001 p.96).

En este orden de ideas, se hace necesario hablar de inclusión educativa, pensada no solo en cómo garantizar el acceso como derecho a la educación, sino, en las acciones relevantes que se desarrollan dentro de la institución para garantizar la permanencia de los estudiantes, teniendo en cuenta, como se mencionó anteriormente, la importancia que tiene partir de sus necesidades e interés para la construcción de aprendizajes significativos. Es así, como Mel Ainscow (2003), afirma que, la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.

En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas y utilizando la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas, esto implica, generar diversas estrategias y metodologías, que permitan procesos de enseñanza y aprendizaje en igualdad de condiciones, es decir, donde los estudiantes reciban apoyo a partir de sus necesidades y particularidades.

A partir de ello, la inclusión educativa, pone una atención especial en aquellos grupos de estudiantes en riesgo de vulneración, discriminación o con situaciones que no permitan alcanzar un rendimiento óptimo, teniendo en cuenta sus dinámicas familiares, con el fin de vincular de manera activa a los padres de familia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues es este, el foco principal que garantiza procesos de corresponsabilidad entre la escuela y la familia, para lograr aprendizajes significativos en los niños y niñas y fomentando así, asistencia, participación y rendimiento académico.

4. Objetivos.

A continuación, se relacionan los objetivos que se pretenden alcanzar con el presente proyecto de investigación, teniendo en cuenta que está estructurado para generar un reconocimiento de las problemáticas relacionadas con la inclusión educativa y reflexionar sobre el contexto rural del Municipio de Chinchiná, esto con la finalidad de identificar las estrategias de inclusión que favorecen los proceso de enseñanza y aprendizaje, así, como la permanencia de los estudiantes; fortaleciendo con ello el impacto en las comunidades.

Es así, como el objetivo general busca analizar las estrategias de inclusión educativa para niños y niñas pertenecientes a la zona rural del municipio de Chinchiná Caldas, Identificando primero las necesidades de inclusión educativa de dichas instituciones, para develar las prácticas educativas de inclusión que se dan de parte de los docentes y como se da la vinculación de los padres de familia, esto con el fin de diseñar una unidad didáctica que permita la inclusión educativa en la zona rural, teniendo en cuenta para ello, veredas como Guayabal, La quiebra y el Trébol.

5. Metodología.

La presente investigación pretende realizar un proceso de exploración en las zonas rurales del municipio de Chinchiná Caldas, con el fin de identificar los recursos y estrategias de inclusión educativa que tienen las diferentes instituciones educativas, para garantizar no solo el acceso de los niños y al sistema educativo, sino también la permanencia en el mismo, así, como indagar por las acciones que se llevan a cabo en la vinculación de la familia dentro de dichas actividades, teniendo en cuenta que este acompañamiento es fundamental para la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos.

Para ello, se plantea un paradigma cualitativo, el cual, facilita la observación de los fenómenos sociales en escenarios educativos desde los que se construyen interpretaciones y significados que devienen de la dinámica institucional. Desde este punto de vista, la comprensión se convierte en interés investigativo para abordar las interacciones y el surgimiento de significados tal y como lo menciona (Bonilla-Castro y Rodríguez. 1997. P. 70).

El enfoque se sustenta en la investigación educativa desde los procesos de investigación/intervención, comprendidos desde la complejidad, esto, permite construir conocimiento con otro, reconocer al otro, mejorar las expresiones de lenguaje, romper el esquema tradicional, ser parte activa de todo lo que sucede a nuestro alrededor, comprender fenómenos e incluso ver la complejidad de lo simple y lo cotidiano (Susa, 2009).

Dicho proceso, se llevará a cabo a través de 3 fases:

La primera, es la exploración del contexto, donde se indagarán por los procesos llevados a cabo dentro de las Instituciones, sus estrategias, recursos didácticos, técnicas de trabajo, entre otras, así como la participación de las familias en relación con la escuela. De igual manera, se realizará una búsqueda de información a partir de la aplicación de una ficha de caracterización que contribuyan a sustentar los principales aspectos de la propuesta.

La segunda fase, hace referencia a la recolección de la información, la cual se llevará a cabo en los contextos y zonas rurales, mediante la observación participante, entrevista y análisis documental.

Por último, la tercera fase, es el análisis de la información recolectada dentro de la población, el cual se realizará mediante el análisis documental, que permite realizar una trazabilidad con las teorías encontradas, el análisis de datos, la reflexión analítica y finalmente, la elaboración del informe final.

5.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

La información será recolectada por medio de tres técnicas claves, acompañadas de instrumentos que permiten el desarrollo de la investigación, estas en conjunto se convierten en recursos que acercan el planteamiento del estudio con los saberes, significados, experiencias y sensibilidades de la realidad de la población en las zonas rurales en el municipio de Chinchiná Caldas, teniendo presente la óptica que se plantea en el enfoque y diseño de estudio con relación a los participantes. También, se tendrá en cuenta que la población estará concentrada en las Familias, Niños(as) y Docente, pues son estos los actores que vivencian los procesos de enseñanza/aprendizaje propio del enfoque de escuela nueva en el marco de la inclusión educativa.

Técnica	Instrumento
Observación participante	Guía de observación
Grupo Focal	Guía de entrevista
Entrevista semiestructurada	Lista de chequeo

Tabla 1. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Los instrumentos mencionados anteriormente fueron diseñados por el grupo de investigación y validados por triangulación teórica y revisión de expertos, posterior a ello se realiza prueba piloto y se hacen los ajustes pertinentes.

5.2 Población de estudio.

El área rural de Chinchiná corresponde al 96,4% del área municipal, con 108,4 km2 que se dividen en 21 veredas, de las cuales El Trébol, la Floresta, la Quiebra de Naranjal y Alto de la Mina cuentan con centros poblados. La Floresta y Guayabal son las que presentan la mayor concentración de población, cada una con 810 habitantes. El área urbana por su parte corresponde al 2,7% del área total con 3,04 km2 los cuales se organizan en 92 barrios. El centro es el que concentra la mayor población con 7.616 habitantes.

Es así, como el estudio de la investigación, se realizará con las instituciones educativas rurales de la vereda la Quiebra, Guayabal y el Trébol del municipio de Chinchiná Caldas, con la participación de los docentes de primaria de aulas multigrado y con todos los estudiantes de los grados de 1° a 5°.

5.3 Consideraciones Éticas.

El estudio tiene en cuenta los principios éticos necesarios para que la investigación sea clasificada "sin riesgo"; por consiguiente, la construcción y aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, cumplirá con el consentimiento informado y la debida reserva y respeto por el otro; por tanto, el abordaje se realizará desde los principios de la confidencialidad, del respeto y del reconocimiento de sus procesos de modus vivendi, todos los resultados de la investigación serán contrastados con las comunidades para garantizar un desarrollo objetivo y utilización adecuada de los datos.

6. Aportes sociales.

Desde el panorama socioeducativo, este proyecto permitirá fortalecer las estrategias pedagógicas en pro de los procesos de inclusión educativa en el contexto rural, a través, del diseño de una unidad didáctica móvil, que genere recursos pedagógicos para los docentes y se convierta en un apoyo psicoeducativo para las familias desde diferentes ámbitos como la resolución de conflictos, expresión de emociones, comunicación y apoyo pedagógico en la realización de los procesos académicos.

Además, aportará nuevas líneas de conocimiento y estudio en pro de la transformación social, innovación educativa y el desarrollo humano, en el marco de la inclusión educativa.

7. Conclusiones

La escuela rural ha sido trabajada desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos, teniendo en cuenta la visión de cada uno de los integrantes del ámbito educativo: estudiantes, padres de familia y docentes principalmente. Es de resaltar, la importancia de poder identificar como los docentes han llevado a cabo a los procesos de inclusión, teniendo en cuenta las necesidades vigentes en la zona, sobre todo, la necesidad de vincular a los padres de familia en el proceso de los niños y niñas, con el fin, de no ver desarticulada la formación de sus hijos y de sensibilizar frente a su participación en las actividades de las instituciones.

De esta manera, cobre importancia el proceso de inclusión, haciendo claridad en que no es solo responsabilidad de los docentes, sino de también de la familia y que son las estrategias utilizadas las que garantizan no solo el acceso de los estudiantes a la institución, sino también la permanencia y culminación del proceso educativo.

Es así, como la presente investigación genera nuevas lecturas en relación con las estrategias pedagógicas para la permanencia estudiantil en el marco del modelo de escuela nueva, fortaleciendo los programas en materia de inclusión y programas de inclusión educativa, a su vez que permitirá a los estudiantes y profesores desarrollar reflexiones en torno a las realidades de las escuelas rurales y sus actores.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. p 13. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Arguedas, I. (2011). Acceso a la permanencia en la educación secundaria en estudiantes costarricenses. *Revista de educación y desarrollo. Volumen (18*), pp 29 - 34. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/19/019_Arguedas.pdf

Bonilla, E. (1999). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*.

Castro, B. & Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Revista sociedad hoy. Volumen (11*). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90201103

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística. University Press*. Cambridge Madrid

Flórez, J. (2012). Lenguajes del poder: los lenguajes de la motivación escolar en la institución educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila*, Plumilla Educativa*, Volumen *(10*). p.p 80 - 94. https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/458/553

Galeano, E. (2012*). Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad. Estrategias de Investigación Social Cualitativa El giro en la mirada*. La Carreta Editores E.U. p. 63-81. Medellín Antioquia.

Pabón, R (2011). *La inclusión educativa, ¿utopía o realidad?, movilización social por la educación*. https://www.academia.edu/4182317/LA_INCLUSI%C3%93N_EDUCATIVA_UTO p%C3%8DA_O_REALIDAD

Plan departamental de desarrollo de Caldas, 2020- 2023. "Primero la gente". https://caldas.gov.co/index.php/inicio/mecanismos-de-control/transparencia-1/10-6-planeacion/153-6-7-plan-de-desarrollo/331-2020-2023/1494-plan-de-desarrollo-de-caldas-2020-2023

Plan de desarrollo municipal Chinchiná, 2020- 2023. "Construyendo realidades". http://www.chinchina-caldas.gov.co/metas-objetivos-e-indicadores/plan-de-desarrollo-2020--2023

Rincón, C. (2014*). Deserción y retención escolar. Por qué los niños van a la escuela, pero desertan del conocimiento*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Santos, M. (2010*). Dinámica de la deserción escolar en chile*. Ministerio de desarrollo social. http://www.mideplan.cl/cgibin/btca/WXIS?IsisScript=./xis/plus.xis&mfn=008943&base

Segura G, Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, Volumen *(1*), pp 71-97. DOI: 10.30554/ pe.1.3831.2020.

Plan nacional de desarrollo 2018- 2022. "*pacto por Colombia, pacto por la equidad*". https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx

Susa, C. (2009). La investigación – intervención una mirada desde la complejidad. *Revista tendencias y retos*. Volumen (*14*). Pp 237-243.

Programa de promoción de la salud y envejecimiento activo para personas adultas mayores de 65 años.

Raquel Fábrega Cuadros. Universidad de Jaén (España).

1. Introducción.

La población mundial está envejeciendo rápidamente. Se estima que la proporción de población mundial mayor de 60 años de edad, entre 2015 y 2050 (Figura 1), va a pasar de 900 millones hasta 2000 millones, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), lo que representa un aumento del 12 % al 22 % (Organización Mundial de la Salud, 2015). En los países de mayores ingresos, el aumento mantenido de la esperanza de vida actual se debe fundamentalmente al descenso de la mortalidad en las personas mayores (Christensen, 2009).

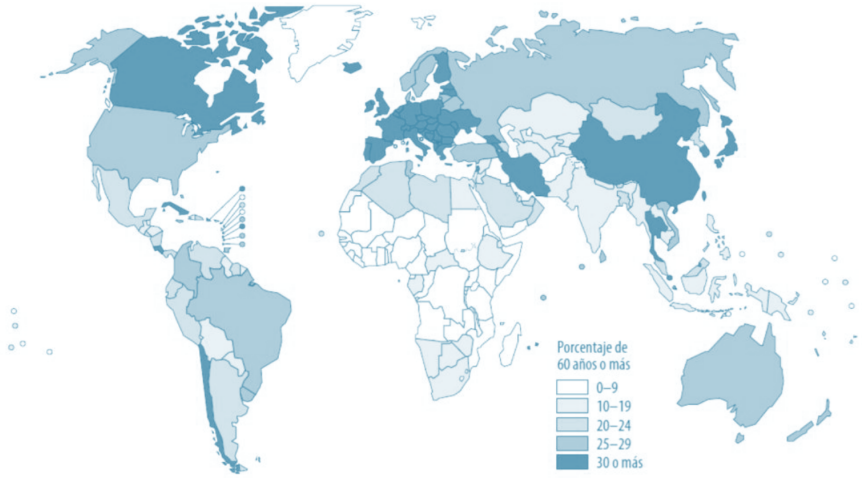


Figura 1. Proporción de personas de 60 años o más, por país, proyecciones para 2050. Fuente: Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2015).

En España, la pirámide de población continúa envejeciendo, con un aumento considerable de la proporción de personas mayores, de 65 o más años. Según la estimación del Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018-2068), en 2068 podríamos superar los 14 millones de personas de 65 años o más, un 29.4 % del total de la población, que podría alcanzar los 48.531.614 habitantes (Abellán-García et al., 2019). En una proyección de la población española por sexo y edad se estima que en 2068 habrá 241.059 personas con 100 años (48.208 hombres y 192.851 mujeres) (Abellán-García et al., 2019).

En la Figura 2 se representa la esperanza de vida al nacer por sexo en España, desde 1908 al 2017. En los hombres la esperanza de vida al nacer es de 80.4 años y en las mujeres de 85.7 años.

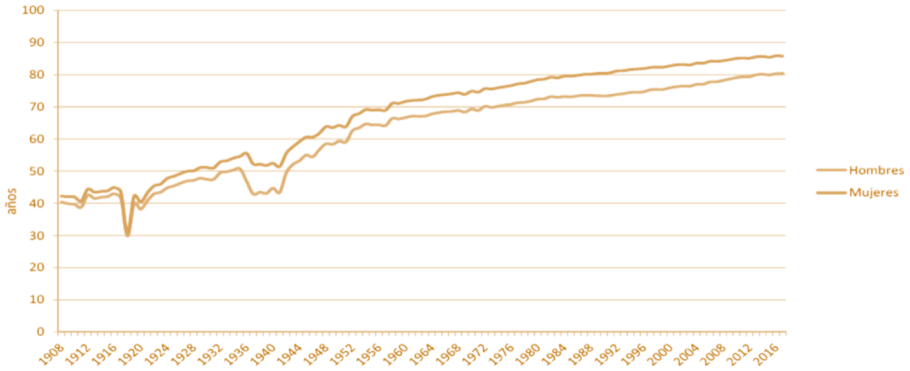


Figura 2. Esperanza de vida al nacer por sexo, 1908-2017. Fuente: Años 1908-1974. Human Mortality Database. Años 1975-2017. INE. Tablas de mortalidad de la población de España (Abellán-García et al., 2019).

En el trabajo de Arechabala (2007) que recoge la I Jornada Internacional de Enfermería Gerontológica y Geriátrica, y que reúne la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento realizada en Madrid, entre otras ya se recogen algunos de los principales ejes de trabajo en este ámbito entre los que destacan:

- El envejecimiento activo: con medidas que lo favorezcan para conseguir la mayor autonomía e independencia por parte de los adultos mayores.
- La disminución de las brechas generacionales.
- El reconocimiento de la heterogeneidad que suponen los adultos mayores, debido al sexo o al estado funcional.
- El enfoque del envejecimiento como parte del ciclo vital y la aceptación y compromiso.
- El fomento de la solidaridad y trabajo intergeneracional.
- El tratamiento de los recursos para solventar y evitar la precariedad en estos grupos de edad.

1.1. Envejecimiento activo.

El envejecimiento activo es la capacidad de las personas de adaptarse a los cambios que son parte del envejecimiento (Sims et al., 2000). Envejecemos activamente dependiendo de la fuerza, energía y recursos necesarios que tenemos para adaptarnos a los cambios.

Dentro del envejecimiento activo encontramos dos pilares:

Pilares del envejecimiento activo	
Funcionalidad	Capacidad de cumplir las actividades de la vida diaria, que permiten a la persona subsistir en forma independiente (Sanhueza et al., 2005), incorporando independencia (como capacidad de realizar actividades de la vida diaria o instrumentales) y autonomía (como la capacidad de tomar decisiones).
Promoción de la salud	La manera en la que los profesionales de la salud otorgan herramientas a los adultos mayores para envejecer de forma activa.

Tabla 1. Pilares del envejecimiento activo (Sims et al., 2000)

Además, el principal factor de riesgo independiente de la institucionalización y la mortalidad de los adultos mayores es la pérdida de la funcionalidad (Sims et al., 2000), por lo que nuestro trabajo aquí será determinante en la calidad de vida de las personas adultas mayores.

1.2. Promoción de la salud.

La promoción de la salud es la modificación de las conductas humanas y situaciones del ambiente. Debemos considerar el entorno de cada persona, en todos los casos. Los adultos mayores suelen tener asociadas enfermedades ya de por sí relacionadas con la edad, que no pueden resolverse, y cambios destacables asociados al envejecimiento que se dan en la composición corporal, como el descenso de masa muscular y el incremento de masa grasa (Ding et al., 2007), lo que contribuye a la debilidad muscular (Frontera et al., 2000). Estos cambios son negativos e importantes por los costes de atención en salud (Stenholm et al., 2014). Uno de los principales problemas relacionados es el riesgo de caídas, importante dada su alta morbilidad y mortalidad asociadas (Tinetti, 2003). Otro de los grandes problemas asociados a la edad es la sarcopenia, término usado tradicionalmente para describir la disminución de la masa muscular relacionada con la edad (Malafarina et al., 2012). Por lo que en este grupo de edad no se busca tanto la salud, sino la funcionalidad.

La promoción de la salud es una estrategia para mantener su funcionalidad y disminuir su dependencia y, por lo tanto, disminuir la probabilidad de ingresar a una institución o aumentar las tasas de mortalidad. Para la promoción de la salud necesitamos a: las personas adultas mayores, el personal sanitario y la comunidad. Las personas adultas mayores son bastante receptivas de las actividades cuando se conciencia de la mejora de calidad de vida y el mantenimiento de la independencia. Estas prácticas son efectivas cuando se desarrollan tempranamente porque además facilitan la adherencia, y no son útiles cuando ya existen problemas de dependencia (Arechabala, 2007).

Los beneficios de los programas de salud en personas adultas mayores son múltiples (Arechabala, 2007).

Beneficios de los programas de salud en personas mayores
Incremento de la actividad física
Incremento del autocuidado
Trabajo de la independencia
Aumento del contacto social
Prevención de caídas
Disminución de la institucionalización

Tabla 2. Beneficios de los programas de salud en personas mayores (Arechabala, 2007).

1.3. Prevención y educación en salud.

Existen ciertos inconvenientes a la hora de promocionar la salud como la propia estructura del servicio de salud a nivel de atención primaria, con coberturas y metas para las que no siempre se dispone del tiempo, espacio y actividad necesaria. Por otra parte, los profesionales de la salud tampoco cuentan con el tiempo necesario en la práctica habitual para poder implementar estos programas. Según Arechabala (2007), nos encontramos con los siguientes niveles de prevención:

- La prevención primaria se dirige a fomentar la actividad física, la nutrición equilibrada, la estimulación cognitiva y el desarrollo de las redes sociales de la persona, fundamentales para mantener el estado de salud y la calidad de vida.
- La prevención secundaria realizará un cribado cada vez que la persona acuda el centro de atención primaria, realizando pruebas de diagnósticos o test, como podrían ser test de medición de la sarcopenia.
- La prevención terciaria parte de la valoración geriátrica, es multifactorial y multidisciplinar y aborda el tratamiento rehabilitador.

Los profesionales de la salud pueden proporcionar información sobre cuidados, autocuidados y buenos hábitos de vida con materiales educativos, programas o diversos talleres o actividades como la que se presenta en el siguiente apartado. El modelo se basará en el autocuidado como "prácticas que los individuos, grupos o comunidades realizan para mantener su vida, salud y bienestar", para esto es importante que conozcan el proceso normal de envejecimiento.

La educación en salud es una herramienta para lograr el autocuidado y la promoción de un envejecimiento saludable. El rol de los profesionales de la salud es guiar, acompañar, reforzar las prácticas de autocuidado y promover las habilidades. Los resultados se miden en términos de bienestar y buena utilización de los recursos de los servicios de salud.

2. Objetivos del programa.

Los objetivos generales plateados en el programa de promoción de la salud y envejecimiento activo para personas adultas mayores de 65 años serán:

- Mejorar la fuerza muscular
- Aumentar la velocidad de la marcha
- Restaurar el equilibrio
- Mantener la independencia y autonomía
- Trabajar de forma intergeneracional
- Desarrollar habilidades emocionales y de aceptación del proceso de envejecimiento
- Fomentar hábitos de vida saludables

3. Selección de la población de estudio.

Previo al diseño y realización del programa se seleccionará a las personas participantes. Para ello se hará una evaluación inicial o diagnóstica basada en las historias clínicas de la muestra y en la realización de diversos test que servirán para elegir la población del estudio.

Los criterios de inclusión serán:

- Tener 65 años o más
- Pertenecer al municipio en cuestión o tener la facilidad de desplazarse de forma sencilla
- Presentar una autonomía suficiente para llevar a cabo el proyecto
- Comprometerse a la realización del programa y su posterior evaluación
- Firma del consentimiento informado y la ley de protección de datos para la participación

Como criterios de exclusión se establecerán los siguientes:

- Ser dependiente
- Contar con diagnóstico de cardiopatía incompatible con la realización del ejercicio o alguna patología similar
- Tener diagnóstico de demencia o patología mental que no permita la comprensión del estudio
- Sufrir fracturas recientes o procesos traumáticos agudos en los que no pueda participar como el resto de las personas
- No asistir al menos al 80% del programa

4. Evaluación inicial o diagnóstica.

Tras seleccionar a la muestra según los criterios de inclusión y exclusión se tendrá que evaluar a la población, teniendo en cuenta previamente la historia clínica de cada persona. Se usarán los siguientes cuestionarios de valoración funcional:

- Autonomía para las actividades básicas de la vida diaria- Barthel
- Cuestionario de Barber, para la detección del anciano de riesgo
- Escala de equilibrio de Berg
- Escala de incapacidad de la Cruz Roja
- Actividades de la vida diaria: con la escala Lawton-Brody
- Valoración de las actividades de la vida diaria con el Índice de Katz
- Escala de Tinetti para el equilibrio
- Timed up and go para la valoración de la velocidad de la marcha
- Capacidad aeróbica: Marcha durante seis minutos y/o Step test durante 2 minutos, contando el número de pasos completos realizados durante dos minutos, llegando cada rodilla a un punto intermedio entre la rótula y la espina ilíaca anterosuperior.
- Flexibilidad del miembro superior: alcanzar las manos tras la espalda
- Prueba de valoración de la flexibilidad de miembro inferior
- Fuerza y resistencia de los miembros inferiores: sentarse y levantarse de una silla durante 30 segundos
- Fuerza y resistencia de los miembros superiores: con flexión y extensión de codos con mancuernas durante 30 segundos en posición de sentado en una silla
- Short Physical Performance Battery (SPPB)

Al terminar la intervención se volverán a usar estos cuestionarios para medir los resultados. Y a los tres meses se volverán a emplear para hacer una reevaluación y comprobar si los resultados obtenidos se mantienen con el tiempo.

5. Diseño del programa.

El programa propuesto contará de varias fases para el desarrollo completo, entre las que se encuentran:

5.1. Educación sanitaria y hábitos saludables de vida.

En cada municipio se seleccionará la población a tratar siguiendo el censo municipal. Con estos datos por redes sociales, carteles y diversos anuncios en radio se comunicará a las personas susceptibles de entrar en el programa la primera reunión que tendrá carácter educativo.

Se comenzaría con una explicación adaptada del proceso de envejecimientos, posibilidades, desarrollo de las actividades y presentación de éstas.

En la sesión se podrá hablar, según la sociedad española de geriatría y gerontología de:

- Adecuada alimentación y nutrición: así una alimentación saludable tiene múltiples beneficios como:
  - Evita la obesidad y sus complicaciones
  - Favorece el control de la tensión arterial
  - Contribuye a regular los niveles de azúcar en sangre
  - Retrasa la aparición de la diabetes
  - Ayuda a regular los niveles de colesterol
  - Disminuye el riesgo de infarto de miocardio

  - Disminuye el riesgo de trombosis e infarto cerebral
  - Mejora la capacidad respiratoria
  - Evita la desnutrición
  - Reduce el riesgo de infecciones asociadas
  - Mejora la recuperación tras cirugía o fracturas
  - Evita los repetidos ingresos en el hospital
  - Mejora la funcionalidad de órganos y sistemas
  - Ayuda a mantener una vida más activa
- Ejercicio y actividades físicas: el ejercicio tiene múltiples beneficios que se explicarán también. Lo más recomendable si no pueden realizar otro tipo es caminar diariamente unos 30 minutos, dos veces al día.
- Bienestar emocional y estimulación de la actividad mental y la memoria: se puede trabajar con:
  - Animación a la lectura
  - Talleres de teatro y dramatizaciones
  - Talleres de uso de ordenadores
  - Utilización de nuevas tecnologías
  - Asistencia a centros de conferencias para mayores
  - Talleres de estimulación de la memoria y del lenguaje
- Eliminar el consumo de alcohol y de tabaco dados los datos que se conocen sobre la salud.
- Uso adecuado de medicamentos. Control de la salud: se intentará revisar de forma periódica: la tensión arterial, el colesterol, los niveles de triacilglicéridos y glucosa, y la vista y agudeza auditiva.
- Seguridad vial y prevención de caídas: trabajo de prevención de caídas y realización de un mapa del hogar que pueda modificarse a cada persona.
- Enfermedades que se pueden prevenir: con vacunas por ejemplo pueden prevenir la gripe o el neumococo.

5.2. Programa físico.
Se marcarán como pautas:

- Caminar diariamente unos 30 minutos, 2 veces al día
- Realizar ejercicios de fuerza muscular y flexibilidad de mantenimiento programada (con una tabla de ejercicio físico)
- Practicar deportes no competitivos como pueden ser la petanca, natación, baile, aquagym…
- El taichí es un ejercicio que favorece el equilibrio, la flexibilidad y el estado del sistema cardiovascular y es muy recomendable.

Se podrá utilizar el Programa multicomponente de ejercicio físico para la prevención de la fragilidad y el riesgo de caídas de Mikel Izquierdo, que distingue dependiendo del estado funcional que tenga el paciente (Casas-Herrero e Izquierdo, 2012).

A continuación, se deja el enlace al método: https://vivifrail.com/es/inicio/

5.3. Ámbito social.
Esta parte se desarrollará como punto de partida en los centros de participación activa, residencias, o espacios habilitados para el ocio en los municipios. Se trata de un trabajo comunitario. Se pueden desarrollar actividades como:

- Taller de cocina

- Bailes de salón
- Juegos de mesa
- Pintura
- Informática
- Cuentacuentos o historias de vida
- Pilates
- Paseos
- Risoterapia
- Terapia asistida con animales
- Excursiones o visitas culturales

Todas estas actividades se elaborarían con un cronograma por semanas, o meses, y se llevaría a cabo por personal habilitado.

5.4. Intergeneracionalidad.

En este ámbito se propondría que todas las actividades que han podido desarrollar entre ellos, cuando ya se conozcan y ya sepan la forma de realizarlas, puedan ser desarrolladas en centros infantiles, por ejemplo, guarderías, colegios o institutos, fomentando el trabajo intergeneracional, nutriendo todas las vivencias, que para ambas partes serán enriquecedoras. Actividades como: charlas en los centros, rutas con diversidad de edades, cuentacuentos de ahora y antes, juegos populares para todas las edades, informática y uso de herramientas como tiktok para ser explicadas por los adolescentes a las personas adultas mayores, bailes combinados, recetas del mundo compartidas, pintura urbana y otras técnicas como acuarela u óleo para todos los públicos, pilates, talleres de risoterapia o monólogos, terapia asistida con animales para bebés, adolescentes y personas adultas mayores. Las personas jóvenes podrían ayudar a realizar trámites electrónicos, por ejemplo, como podrías ser obtener un certificado digital y las personas adultas mayores podrían explicar sobre la profesión que han tenido, ayudarles con los trabajos de clase, entre otras cosas. Pueden explicarse los unos a los otros, o hacer parejas o equipos. Cada semana se puede proponer una actividad y que todas las personas trabajen en su elaboración.

5.5. Trabajo autónomo.

Como forma de realizar actividad en el domicilio y no solo cuando acudan a las sesiones se trataría de estimular con juegos como, por ejemplo, cada vez que frieguen los platos deben realizar después 10 sentadillas. Con las actividades físicas que ya conozcan y sepan realizar de forma correcta. Pequeñas tablas de ejercicios parecidas a las que realizan en clase, pueden hacerlas en casa si algún día no pueden acudir.

6. Resultados esperados o evaluación final.

Se tiene que indicar que este artículo es una propuesta de acción o intervención socioeducativa, que no ha sido aplicada. Se pretende tras el desarrollo teórico de la intervención su implementación primero en un pequeño grupo experimental que cumpla con los requisitos de los criterios de inclusión y exclusión. Posteriormente se medirá a gran escala en un grupo poblacional mayor.

La intervención tendrá una duración de tres meses y a las personas participantes se las evaluará tanto al terminar la intervención como tres meses después para observar si mantienen dichos cambios con el tiempo.

Los test empleados en la reevaluación serán los mismos que se usaron para determinar el estado funcional de cada persona, pudiendo así realizar las comparaciones pertinentes pre y post intervención.

Este estudio piloto y sus resultados permitiría también la predicción de la adecuación de la acción, y su posible transferibilidad si fuese viable tras realizar el estudio de desarrollarlo con una muestra mayor y en alguno de los municipios circundantes con el propósito de poder realizar un estudio multicéntrico a largo plazo, dada su utilidad.

Referencias bibliográficas.

Abellán-García, A., Aceituno-Nieto, P., Pérez-Díaz, J., Ramiro-Fariñas, D., Ayala-García, A., Pujol-Rodríguez, R. (2019). *Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos.* Madrid: Informes Envejecimiento en red, 22:38. http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2019.pdf

Arechabala, M.C. (2007). Promoción en salud y envejecimiento activo. Promoting health and active aging. *Medwave*, *7*(4):e2738. doi: 10.5867/medwave.2007.04.2738

Casas-Herrero, A., Izquierdo, M. (2012). Ejercicio físico como intervención eficaz en el anciano frágil Physical exercise as an efficient intervention in frail elderly persons. *An Sist Sanit Navar, 35*(1):69-85. https://dx.doi.org/10.4321/S1137-66272012000100007

Chistensen, K., Doblhammer, G., Rau, R., Vaupel, J.W. (2009). Ageing populations: the challenges ahead. Lancet, 374(9696):1196-208. doi: 10.1016/S0140-6736(09)61460-4

Ding, J., Kritchevsky, S.B., Newman, A.B., Taaffe, D.R., Nicklas, B.J., Visser, M., Lee, J.S., Nevitt, M., Tylavsky, F.A., Rubin, S.M., Pahor, M., Harris, T.B., Health ABC Study. (2007). Effects of birth cohort and age on body composition in a sample of community-based elderly. *Am J Clin Nutr*, *85*(2):405-10. doi: 10.1093/ajcn/85.2.405

Frontera, W.R., Hughes, V.A., Fielding, R.A., Fiatarone, M.A., Ewans, W.J., Roubenoff, R. (2000). Aging of skeletal muscle: a 12-yr longitudinal study. *J Appl Physiol (1985), 88*(4):1321-6. doi: 10.1152/jappl.2000.88.4.1321

Malafarina, V., Uriz-Otano, F., Iniesta, R., Gil-Guerrero, L. (2012). Sarcopenia in the elderly diagnosis, physiopathology and treatment. *Maturitas, 71*(2):109-14. doi: 10.1016/j.maturitas.2011.11.012

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud.*https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=336F874BA006F8430750EA8092B39FBA?sequence=1

Sanhueza, M., Castro, M., Merino, J.M. (2005). Adultos mayores funcionales: Un nuevo concepto en salud. Functionals elders: a new concept in health. C*iencia y enfermería, XI*(2):17-21. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532005000200004

Sims, J., Kerse, N.M., Naccarella, L., Long, H. (2000). Health promotion and older people: the role of the general practitioner in Australia in promoting healthy ageing. *Aust N Z J Public Health, 24*(4):356-9. doi: 10.1111/j.1467-842x.2000.tb01592.x.

Sociedad española de geriatría y gerontología. *Promoción de la salud y prevención de la dependencia. Determinantes claves para un envejecimiento activo.* https://www.segg.es/media/promo_salud/Folleto-poblacion.pdf

Stenholm, S., Strandberg, T.E., Pitkälä, K., Sainio, P., Heliövaara, M., Koskinen, S. (2014). Midlife obesity and risk of frailty in old age during a 22-year follow-up in men and women: the Mini-Finland Follow-up Survey. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, *69*(1):73-8. doi: 10.1093/gerona/glt052

Tinetti, M.E. Clinical practice. (2003). Preventing falls in elderly persons. *N Engl J Med*,*348*(1):42-9. doi: 10.1056/NEJMcp020719

World Health Organization. (2015). *Global health estimates 2013: deaths by cause, age, sex and regional grouping, 2000–2012.* https://www.who.int/data/gho/data/themes/mortality-and-global-health-estimates

La comprensión del signo igual, en estudiantes de segundo ciclo de una escuela básica municipal de Chile.

Ximena Gajardo. Universidad de Atacama (Chile).
Karen Pino Godoy. Universidad de Atacama (Chile).
Verónica Olivares Gallardo. Universidad de Atacama (Chile).

1. Introducción.

Al revisar el currículo de matemática de la educación básica o primaria, tanto local como mundial, se observa que los lineamientos orientan a que los estudiantes desde los primeros años planteen y resuelvan igualdades del tipo:

$$45 = __ + 23;\ 20 + __ = 75;\ 34 - 23 = __ - 20$$

Donde la incógnita no es representada por una letra, y lo que se espera al resolverlas es que centren su atención en las relaciones relativas a las operaciones y números involucrados, dejando en segundo lugar el cálculo, de tal modo de lograr la comprensión del signo igual como equivalencia. Pero hemos observado en la práctica que un gran número de estudiantes de distintos niveles presentan dificultades a la hora de resolver ecuaciones y sistemas de ecuaciones, Molina (2006) señala que la mayoría de los niños y niñas ven el signo igual como una indicación para operar, calcular (sumar, restar, multiplicar o dividir) y no logran aplicar las propiedades fundamentales de las expresiones aritméticas para determinar relaciones entre ambos lados de la igualdad, así como la dirección de estas relaciones. El signo igual es la representación de un concepto o idea matemática que permite indicar una relación de igualdad entre dos expresiones numéricas que se escriben a ambos lados de dicho signo. La igualdad en dichas expresiones no necesariamente se aprecia a simple vista. Este significado es una convención que los estudiantes deben llegar a conocer para poder comprender las igualdades en sus manifestaciones algebraicas (Molina, 2006).

El trabajo con igualdades entre expresiones numéricas pone a los estudiantes en situaciones únicas para descubrir patrones, poder establecer relaciones funcionales y concebir las expresiones como entidades en sí mismas y no como procesos o cálculos por realizar. Kieran (1981) describe la importancia de ver el signo igual como señal de equivalencia o equilibrio, pero si bien la noción de equivalencia es muy importante, no es suficiente, se requiere la capacidad de comprender la relación que se da entre las expresiones a cada lado de la igualdad, así como la dirección de esta. Esto es la clave del pensamiento llamado relacional para distinguirlo de las formas computacionales de pensamiento, que a los estudiantes se les enseña a usar en los primeros años de educación.

Este pensamiento implica "considerar las expresiones aritméticas y ecuaciones en su totalidad, y utilizar las propiedades fundamentales de las operaciones aritméticas para relacionar o transformar las expresiones aritméticas" (Fernández y Ivars, 2016, p. 14).

La aritmética tiene un carácter intrínsecamente algebraico, por lo que se deben generar vínculos estrechos entre la comprensión de los números, las operaciones con números y el comienzo del pensamiento algebraico en los primeros años de enseñanza. La experiencia

señala que muchas de las dificultades que presentan los estudiantes en álgebra se derivan de un inadecuado conocimiento de la aritmética, esta constituye la base del álgebra a pesar de las diferencias resultantes de la naturaleza de ambas (Herscovics y Linchevski, 1994; Kieran, 1981; Knuth, Alibali, McNeil, Weinmberg y Stephens, 2005; Knuth, Stephens, McNeil y Alibali, 2006).

Estudios de Byers y Herscovich (1977), Mevarech y Yitschak (1993); Gallardo y Rojano (1988) muestran que, una vez que los estudiantes han adoptado un significado operacional del signo igual, mantienen esta concepción bastante estable a lo largo de los años. Por lo que hay alumnos de educación media y universitaria que tienen dificultades para dotar de significado y usar este signo. Lo que confirma el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC), a través de la Agencia de Calidad de la Educación (2017, p.60), en su análisis de los errores frecuentes de los estudiantes de segundo año medio en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE):

Un símbolo importante de comprender, y para el que con frecuencia se observa una concepción restringida, es el signo igual. Este es uno de los primeros símbolos matemáticos que los estudiantes conocen, ya que lo usan en el campo de la aritmética vinculado al resultado de una operación. Este uso particular del signo igual se relaciona con una concepción operacional que se caracteriza por una igualdad no simétrica en la que cada uno de sus lados cumple su propia función: la del lado izquierdo del signo presenta la operación a realizar y la del lado derecho presenta el resultado.

Esta situación obstaculiza la resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones propias del contenido de este nivel, lo que aumenta la posibilidad de cometer errores que se derivan de una aplicación mecánica de pasos. En este sentido, consideramos tal como lo señala la Agencia de Calidad de la Educación, que muchas de las dificultades que presentan los estudiantes de enseñanza media, en relación a las ecuaciones y sistemas de ecuaciones van más allá de los procesos de comprensión de conceptos matemáticos específicos inherentes al nivel de enseñanza, es por esto que en este contexto es necesario mirar hacia la educación básica, para que en una primera instancia, podamos determinar que tanto los estudiantes comprenden el signo igual y el concepto de equivalencia, y posteriormente buscar y generar estrategias de enseñanza que permitan lograr su correcta comprensión, para avanzar con éxito hacia la enseñanza del álgebra escolar.

Como se ha dicho (Molina, 2006), el signo igual representa una relación de equivalencia entre expresiones, lo que se denomina visión relacional del signo igual:

$$4 + 9 = 10 + 3 = 6 + 7$$

pero cuando los estudiantes piensan que el signo igual sólo significa “el resultado es”, “da”, etc., estamos ante una visión operacional del signo igual. Por ejemplo, en la tarea siguiente:

$$45 + 96 = ____ + 94$$

una respuesta basada en una visión operacional del signo igual sería “141” es decir para el estudiante el signo igual representa una orden de operar en este caso 45 + 96 sin considerar la operación y el número 94 que hay a la derecha, equivale a pensar en el resultado de la suma de dos números o un signo que conecta con la respuesta del problema o lleve a lo que es la respuesta del problema. En cambio, una visión relacional significa razonar que lo que está a la izquierda del signo igual y a la derecha es lo mismo por lo tanto si 94 es dos menos que 96, entonces el número que falta es dos más que 45, es 47.

Una gran parte de la literatura considera la dicotomía de visión operacional versus visión relacional respecto al signo igual, sin embargo, investigadores como Rittle-Johnson et al., (2012), encontraron que los estudiantes dan sentido al signo igual en una progresión constante, a partir de una visión operacional en el extremo inferior hasta una visión relacional en el extremo superior, y construyeron cuatro niveles de desarrollo de la comprensión del signo igual en expresiones numéricas, que son una representación del continuo de niveles de conocimiento para el constructo en consideración, unificaron elementos observados en distintas evaluaciones realizadas por diversos investigadores. Estos cuatro niveles van desde concepciones operacionales rígidas hasta concepciones relacionales comparativas más avanzadas del signo igual.

Los niveles de desarrollo de la comprensión del signo igual en expresiones numéricas de acuerdo a Rittle-Johnson et al., (2012), considerando estructuras como:

$$a + b = c;\ c = a + b;\ a + b = c + d$$

y determinado dos tipos de tarea, evaluar (determinar si es verdadero o falso) y calcular, son: Nivel 4: "*Relacional Comparativo*", en el cual estudiante resuelve y evalúa con éxito ecuaciones (frases numéricas) comparando las expresiones; Nivel 3: "*Relacional Básico*", en este nivel el estudiante es capaz de resolver y evaluar con éxito estructuras de ecuaciones con operaciones a los dos lados del signo igual. Además, reconoce la definición correcta del signo igual; Nivel 2: "*Operacional Flexible*", donde el estudiante resuelve estructuras del tipo respuesta igual operación y por último se tiene el Nivel 1: "*Operacional Rígido*", donde solo reconoce operación igual respuesta (2012, p. 320).

2. Metodología.

2.1 Diseño.

Para lograr los objetivos del estudio se diseñó una metodología de tipo mixto, con énfasis en lo cuantitativo, no experimental, acompañado de un estudio descriptivo. Se utilizó un cuestionario para la recogida de información. Se siguieron lineamientos del comité ético de la Universidad de Atacama, para el trabajo con estudiantes.

En una primera etapa se seleccionó un centro de práctica de la carrera de Licenciatura en educación y Pedagogía en educación General Básica que tuviera convenio de investigación con la carrera, luego se contactó al director se le informó del estudio y una vez aceptado se solicitaron los consentimientos informados respectivos, director, docentes y luego a los apoderados y estudiantes que participaron de la investigación. Posterior a esto se administró el instrumento a los estudiantes que aceptaron participar voluntariamente de manera presencial, guardando el anonimato correspondiente.

2.2. Muestra.

Los estudiantes seleccionados pertenecen a una escuela municipal de la periferia de la ciudad de Copiapó, en la región de Atacama, Chile. El establecimiento educacional se encuentra en un entorno de alto riesgo social, y sus estudiantes tienen altos índices de vulnerabilidad, con un porcentaje significativo de migrantes, pertenecientes a familias de nivel medio bajo y de muy bajos recursos.

La muestra se selecciona mediante un muestreo no probabilístico deliberado (García y Martínez, 2012) y está compuesta por 97 estudiantes de segundo ciclo, 18 estudiante de cuarto año, 22 de quinto año y 57 de sexto año básico (estos cursos componen el segundo

ciclo de enseñanza básica), las edades fluctúan entre los 9 y 15 años. Esta muestra tiene una cobertura del 90% respecto de la población objetivo.

2.3 Diseño del cuestionario.

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario, que se generó de la revisión exhaustiva de los ya existentes en investigaciones realizadas en relación al tema (Molina, 2006; Rittle-Johnson et al., 2012; Bernal, 2014; Castro y Molina, 2007), en su construcción se cauteló que las igualdades incluidas pertenecieran a los diferentes niveles del pensamiento relacional según Rittle-Johnson et al., 2012, (p. 320), una vez construido el cuestionario se hizo un pilotaje con un grupo de características similares a los estudiantes de la muestra, asignándole en la revisión un valor 1 a las respuestas correctas y de 0 a las incorrectas, posteriormente se corrigió y validó con expertos en el tema. En cuanto a confiabilidad se realizó un pilotaje y aplicó el método de equivalencia racional o Kuder-Richardson (KR-20), aplicado para ítems con respuestas del tipo dicotómico, obteniéndose un valor de 0,861, el cual indica que se cuenta con un cuestionario confiable para nuestro propósito.

2.4 Aplicación del cuestionario.

El cuestionario fue aplicado por dos docentes en dos días, el primer día se aplicó al cuarto nivel, el segundo día al quinto y sexto nivel de forma separada, el tiempo de aplicación fue de treinta minutos asignándole 10 minutos al primer ítem: "Estructura de Ecuaciones", 5 minutos para el segundo ítem: "Significados del Signo Igual", y 10 minutos para el tercer ítem: "Resolución de Ecuaciones", dejando 5 minutos al final para completar lo que les quedó pendiente. En cada caso se controló estrictamente el tiempo con el fin de cautelar que los estudiantes realizarán los menos cálculos posibles.

3. Resultados.

Para describir el nivel de comprensión del signo igual, por parte de los estudiantes de la muestra, se llevaron a cabo análisis descriptivos, y se clasificaron las respuestas de acuerdo a las 4 categorías, tomando como base a Rittle-Johnson et al., (2012).

En la Tabla 1, se muestran los porcentajes obtenidos de las respuestas dadas a las preguntas: ¿Qué significa el signo igual? ¿Puede significar algo más?, por nivel.

Interpretación del signo igual	4° Básico	5° Básico	6° Básico
Como una relación de equivalencia	*39%*	*45%*	33%
Como operador	*39%*	*36%*	*60%*
No contesta	*22%*	*18%*	*7%*

Tabla 1. Interpretación relacional vs operacional del signo igual por parte de los estudiantes.

Como se puede observar en la tabla 1, en los distintos niveles de enseñanza un gran porcentaje de estudiantes entrevistados, interpreta el signo igual como operador, esta concepción como se observa en la tabla 1 se mantiene a través de estos tres niveles de escolaridad, considerando que en el currículo establecido por el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) señala que la enseñanza de las ecuaciones se introduce de manera temprana, lo que se dificulta con una comprensión operacional del signo igual. El tipo de respuestas que más se repitió en relación al signo igual fue:

> *"da como resultado de todo lo que sumo o resto o multiplico" o "el signo igual sirve para dar un resultado. Por ejemplo: 5 + 5 = 10".*

Donde se evidencia una interpretación exclusivamente de computo del signo igual, para adquirir un significado más completo de este, se debería interpretar como un signo bidireccional, que se pueda leer tanto de izquierda a derecha o de derecha a izquierda. El entender el signo igual como operador, denota un trabajo mayoritariamente con igualdades numéricas del tipo operación – igual – respuesta, es decir el contexto estándar. Esto quedó en evidencia, cuando se les planteó a los estudiantes el siguiente ejercicio:

$$___ + 3 = 7 + 5$$

En que se debía encontrar el valor que faltaba para que se cumpliera la igualdad, un grupo no menor de ellos colocó como el valor faltante 12, esto implica que resolvieron el ejercicio escribiendo en el recuadro el resultado de realizar la suma entre 7 y 5, ignorando el número 3, esto se repitió en los 3 niveles. En el caso del último nivel 6° básico, llama la atención que un 60% de estudiantes de ese nivel comprenden el signo igual como operador, lo que resulta complejo y requiere de un trabajo pedagógico intencionado, que logre revertir la situación.

Dentro del cuestionario a los estudiantes se le presentaron ejercicios del tipo respuesta – igual –operación, como:

$$9 = 7 + ___$$

Donde debían encontrar el valor para que la igualdad se cumpliera, en este tipo de preguntas se verifica un nivel de pensamiento relacional del tipo operacional flexible pero sigue predominando una mirada del signo igual como una acción de operar, por parte de algunos estudiantes, porque dan como respuesta 16 que resulta de sumar 9 con 7. Esto estuvo presente en los tres niveles, obteniéndose los siguientes porcentajes de respuestas correctas en el ejercicio:en el cuarto nivel un 83,7% la responde de manera adecuada y un 16,7% no la contesta correctamente, en cambio en quinto un 64%, la responde adecuadamente versus un 36% que no lo hace de manera correcta a diferencia de sexto básico donde un 82%, si la responde bien, un 16% lo hace incorrectamente y un 2% no la responde, no se observa que la comprensión del signo igual sea progresiva en los estudiantes. La clasificación usada es continua en el sentido que los alumnos pueden transitar por las cuatro categorías mencionadas anteriormente, en este nivel de pensamiento relacional también se presentaron igualdades en las que el estudiante debía determinar si eran verdaderas o falsas, justificando su elección, como el ejercicio:

$$9 = 5 + 4$$

Algunos sumaron el lado derecho y verificaron la igualdad, pero cuando la responden la leen de derecha a izquierda, es decir la invierten dejándola de la forma: operación – igual – respuesta (Nivel 1). Entre los hallazgos nos encontramos con serias dificultades por parte de los alumnos y alumnas para argumentar su pensamiento matemático de manera escrita, y también se encontraron estudiantes que no comprendían lo que se les solicitaba, por lo que en algunos casos se recurrió a la entrevista personal, en relación a las respuestas dadas en el cuestionario.

Los estudiantes que están empezando a desarrollar un pensamiento relacional básico, fueron capaces de resolver y evaluar con éxito estructuras de ecuaciones con operaciones a los dos lados del signo igual. Además, fueron capaces de reconocer la definición relacional del signo igual. Estos estudiantes resolvieron ejercicios como:

$$9 + __ = 9 + 5 + 3$$

Sin necesidad de recurrir al cálculo. En relación a este ejercicio se tiene la siguiente tabla.

Comprensión del signo igual con un nivel relacional flexible.	4° Básico	5° Básico	6° Básico
Respuestas correctas	*17%*	*27%*	*39%*
Respuestas incorrectas	*78%*	*73%*	*58%*
No contesta	*5%*	*0*	*3%*

Tabla 2. Porcentajes de respuestas correctas, en preguntas relacionadas con una comprensión del signo igual del nivel relacional básico.

Si bien en la tabla se muestra que son los estudiantes de 6° básico, los que presentan un mayor porcentaje de respuestas correctas del tipo relacional básico, el porcentaje de respuestas correctas es inferior al 50%, hay un 61% que responde incorrectamente o no la responde, en relación a este nivel la mediana de respuestas correctas del tipo relacional básico es de un 51%. Sigue apareciendo la visión operacional rígida en un grupo no menor de estudiantes, esto se refleja en que este grupo responde que el resultado es 26, pues su argumento proviene de sumar 9, 9, 5 y 3.

Cuando un estudiante ha logrado alcanzar en expresiones numéricas un nivel de desarrollo relacional comparativo del signo igual, resuelve correctamente y evalúa ecuaciones (sentencias numéricas) a través de la comparación de las expresiones en los dos lados del signo igual, usando estrategias de compensación, reconocimiento de transformaciones y propiedades aritméticas que mantienen la igualdad. Los hallazgos obtenidos para este nivel nos muestran que es muy pequeño el número de estudiantes que logra alcanzarlo. Para este nivel se realizan ejercicios del tipo verdadero o falso como, por ejemplo:

> *"Sin sumar 84 + 46, ¿puedes decir si la igualdad 84 + 46 = 81+ 49 es Verdadera o Falsa?, Explica".*

Entre las respuestas dadas nuevamente encontramos problemas con el desarrollo de la habilidad de argumentar y comunicar, declarada explícitamente en el currículo de matemática chileno, algunas respuestas son *"es verdad porque da igual"* o *"falsa, porque no da el mismo resultado porque sale otro número"*, y también observamos dificultades en el desarrollo del lenguaje matemático. De acuerdo a la tabla 3, donde se muestran los porcentajes de preguntas correctas en relación a este nivel de comprensión del signo igual, si bien es cierto a medida que aumentan los cursos el porcentaje de logro aumenta, pero en cada caso este logro es menor al 30%.

Comprensión del signo igual con un nivel relacional comparativo.	4° Básico	5° Básico	6° Básico
Respuestas correctas	*12%*	*18%*	*22%*
Respuestas incorrectas	*51%*	*48%*	*61%*
No contesta	*37%*	*34%*	*17%*

Tabla 3. Porcentajes de respuestas correctas, en preguntas relacionadas con una comprensión del signo igual del nivel relacional comparativo.

En este nivel también se incluyeron ecuaciones, de la forma:

> *"Encuentra el valor de m, si se tiene que m + m + m = m + 14, explique su respuesta"*

Algunas respuestas dadas en relación a este ejercicio fueron:

> *"El valor de la m es 3 porque 3•4= 14"*

Donde se observaron problemas en la comprensión de la ecuación y en las tablas de multiplicar, otro ejemplo que refuerza está situación es:

> *"el valor de la m es 21, ya que 14 + 7 = 21"*

Acá el estudiante no busca el valor de m, sino que busca el valor de la suma de las m.

También se observó que entre los métodos utilizados para dar respuesta estaba la estrategia de ensayo y error, este tipo de "estrategia" fue muy recurrente entre los estudiantes. Pero este camino es válido en los primeros años, posteriormente se espera que utilice razonamientos basados en propiedades de estructura numérica.

4. Discusión y conclusión.

En esta investigación se examinó la comprensión del signo igual en expresiones numéricas, de acuerdo a 4 niveles de desarrollo según Rittle-Johnson et al., (2012), a partir de una visión operacional rígida en el extremo inferior hasta una visión relacional comparativo en el extremo superior, estos son una representación del continuo de niveles de conocimiento para el constructo en consideración, el estudio se realizó con un grupo de estudiantes de características muy particulares en relación a vulnerabilidad social y económica. Los resultados encontrados, nos muestran un gran retraso en el trabajo con igualdades, en este grupo de estudiantes, donde prevalece mayoritariamente la concepción de un operador. Se observó poco dominio de la aritmética básica, propiedades de los números naturales, lo que provoca dificultades en el desarrollo de habilidades de pensamiento relacional para resolver igualdades Warren, (2003).

La comprensión del signo igual no necesariamente está asociada a un nivel o edad en particular por sí sola, tras el análisis de los datos podemos observar que hay estudiantes que a lo largo de su escolaridad nunca lo llegan a comprender (Kindt, 1980) y en algunos casos el estudiante se queda con la idea de signo igual de los primeros años de enseñanza, como una señal de dar el cálculo o resultado. Otra problemática que presenta este grupo en particular es que no han logrado desarrollar habilidades matemáticas como argumentar, comunicar, modelar, así como la discusión matemática, la lectura comprensiva y escritura. La habilidad de modelar suele requerir el manejo de conceptos y métodos matemáticos avanzados, pero en los primeros años, el currículum chileno propone comenzar por actividades de modelación tan básicas como formular una ecuación que involucra adiciones para expresar una situación de la vida cotidiana (Bases Curriculares, s.f.).

No se encontraron grandes diferencias entre los porcentajes de respuestas correctas de los tres grados consultados. Acá surge la pregunta, sobre todo en relación a quinto y sexto año básico, ¿cómo estos grupos han enfrentado el trabajo con las ecuaciones?, que como se mencionó anteriormente, de acuerdo al currículo de matemática deberían estar trabajando con ellas en el momento en que se tomó el cuestionario, por lo que probablemente se podría pensar que para resolverlas, siguen una serie de reglas que no tienen sentido para los estudiantes.

Uno de los factores que podría ser determinante en la comprensión del signo igual, es la percepción e importancia que asignan los docentes a la comprensión de este signo en sus estudiantes, al entrevistar a los profesores que sirven a los cursos en que se llevó a cabo la investigación, declararon no darle continuidad al trabajo con el signo igual, ya sea por cubrir los contenidos de los programas o porque este signo está presente en toda la enseñanza, sin darle la importancia que tiene y las dificultades que les puede traer a sus estudiantes el no comprenderlo para sus estudios posteriores. La noción de igualdad es sorprendentemente

compleja, a menudo es difícil de comprender para los estudiantes y debe desarrollarse a lo largo del currículo (Knuth, et al., 2006). De acuerdo a Rittle-Johnson et al., (2012) es necesario que los docentes trabajen con sus estudiantes distintos tipos de igualdades, así como la operatoria aritmética en profundidad, para darles oportunidades de comprender el signo igual de manera relacional, la experiencia como docentes nos indica que en la enseñanza media se da por entendida su comprensión y no se ahonda mayormente en el tema, por lo que algunos estudiantes mantendrían una concepción limitada del signo igual a través del tiempo, hasta inclusive en la enseñanza universitaria. Lo que no permite generar un trabajo algebraico adecuado y puede producir deserción, y en el caso de los estudiantes encuestados cobra gran importancia, por su alto grado de vulnerabilidad.

Consideramos que los resultados del estudio responden al objetivo planteado en la investigación, ya que se ha podido determinar los niveles de la comprensión del signo igual en expresiones numéricas, en estudiantes de educación básica de una escuela municipal chilena.

Como limitación del estudio se encuentra que el tamaño de la muestra no es muy grande, porque solo se trabajó con un establecimiento, ideal hubiese sido tres o cuatro y además las características propias del grupo, ya que solo se encuestó a un grupo de nivel socioeconómico muy bajo y con alta vulnerabilidad, por lo que los resultados solo se podrían generalizar a la población mencionada.

Para finalizar, consideramos que a partir de los resultados obtenidos, surgen otras líneas posibles como la de ampliar la investigación a otros escuelas con otras características socioeconómicas. Y también surge la línea que tiene relación con desarrollar estrategias de enseñanza para revertir esta situación en estudiantes de estos niveles, evitando así una futura deserción escolar. Por último, está información resulta útil para comprender algunas de las razones de por qué muchos estudiantes no logran trabajar las ecuaciones y sistemas de ecuaciones en educación media, la importancia de que los estudiantes se apropien de las propiedades y además hacer una revisión de las prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas.

Alibali, M., Knuth, E., Hattikudur, S., McNeil, N., y Stephens, A. (2007). A longitudinal examination of middle school students' understanding of the equal sign and equivalent equations. *Mathematical Thinking and Learning, 9*(3), 221-246.

Bernal, S. (2014). *Características del desarrollo del pensamiento relacional en alumnos del tercer curso de educación básica*. (Tesis de maestría Universidad de Alicante, Alicante, España). Recuperado de https://www.academia.edu/26191881/CARACTER%C3%8DSTICAS_DEL_DESARROLLO_DEL_PENSAMIENTO_RELACIONAL_EN_ALUMNOS_DE_TERCER_CURSO_DE_EDUCACI%C3%93N_PRIMARIA

Baroody, A. y Ginsburg, H. (1983). The Effects of Instruction on Children's Understanding of the "Equals" Sign. *The Elementary School Journal, 84(2), 199–212. http://www.jstor.org/stable/1001311*

Britt, M. y Irwin, K. (2008). Pensamiento algebraico con y sin representación algebraica: una vía para el pensamiento algebraico. *ZDM — The International Journal on Mathematics Education* , *40* , 39–53.

Byers, V. y Herscovics N. (1977). Understanding School Mathematics. *Mathematics Teaching,*81, 24-27.

Carpenter, T., Franke, M., y Levi, L. (2003). Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school. Portsmouth, NH: Heinemann.

Carpenter, T., Levi, L., Franke, M. y Zeringue, J., (2005). Algebra in elementary school: Developing relational thinking. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* , 37(1), 53-59. https://www.researchgate.net/publication/227006808_Algebra_in_Elementary_School_Developing_Relational_Thinking

Castro, E., Molina, M., (2007). Desarrollo de pensamiento relacional mediante trabajo con igualdades numéricas en aritmética básica. *Educación Matemática*, 19(2), 67-94.

Collis, K. (1975). *Un estudio de operaciones concretas y formales en matemáticas escolares: un punto de vista piagetiano.* Hawthorn, Victoria: Consejo Australiano para la Investigación Educativa.

Chile. Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación (2017). Aprendiendo *de los errores. Un análisis de los errores frecuentes de los estudiantes de II medio en las pruebas Simce y sus implicancias pedagógicas.* Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Aprendiendo_de_los_errores.pdf

Chile. Ministerio de Educación, Curriculum Nacional (s.f). Aprendiendo *de los errores. Un análisis de los errores frecuentes de los estudiantes de II medio en las pruebas Simce y sus implicancias pedagógicas.* Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Matematica/20852:Organizacion-Curricular-Matematicas

Fernández, C., y Ivars, P. (2016). Pensamiento relacional en primaria: el papel del maestro. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 73, 11-22.

Gallardo, A., y Rojano, T.,(1988), Áreas de dificultades en la adquisición del lenguaje aritmético-algebraico, *Reserches en Didactique des Mathémathiques*, *9*(2), 155-188.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.

Herscovics, N.y Linchevski, L. (1994). Una brecha cognitiva entre aritmética y álgebra. *Educ Stud Math* 27**,** 59–78.

Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics, 12*(3), 317-326.

Kieran C. (2011). Overall commentary on early algebraization: Perspectives for research and teaching. En J. Cai y E. Knuth (Eds.), Early algebraization. A global dialogue from multiple perspectives (557-577). Berlín, Alemania: Springer-Verlag.

Kieran, C., Pang, J., Schifter, D., y Ng, S. (2016). Early algebra: Research into its nature, its learning, its teaching. New York: Springer.

Kindt, M. (1980), "Als een kat om de hete algebrij", *Wiskrant, 5*(21).

Knuth, E., Stephens, A., McNeil, N., y Alibali, M. (2006). Does Understanding the Equal Sign Matter? Evidence from Solving Equations. *Journal for Research in Mathematics Education, 37*(4), 297-312.

Knuth, E.J., Alibali, M., McNeil, N. et al.,(2005). Middle school students' understanding of core algebraic concepts: Equivalence & Variable . *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 37*(1),68-76

MacGregor, M., y Stacey, K. (1999). A flying start to algebra. *Teaching Children Mathematics*. *6*(2), 78-85.

Mason, J., Stephens, M., y Watson, A. (2009). Appreciating mathematical structure for all. *Mathematics Education Research Journal*, *21*(2), 10-32.

McNeil, N., Alibali, M. (2005). Why Won't You Change Your Mind? Knowledge of Operational Patterns Hinders Learning and Performance on Equations. *Child development, 76* (4), 883-899. https://www.researchgate.net/publication/7717428_Why_Won't_You_Change_Your_Mind_Knowledge_of_Operational_Patterns_Hinders_Learning_and_Performance_on_Equations

McNeil, N. (2014). A Change–Resistance Account of Children's Difficulties Understanding Mathematical Equivalence. *Child Development Perspectives (CDP), 8* (1), 42-47. https://www.researchgate.net/publication/260412774_A_Change-Resistance_Account_of_Children's_Difficulties_Understanding_Mathematical_Equivalence

Mevarech, Z. y Yitschak, D. (1983). Students' misconceptions of the equivalence relation-ship. In Hershkowitz, Weizmann Institute of Science (Ed.), Proceedings of the Seventh International Conference for the Psychology of Mathematics Education (313-318). Rehobot, Israel.

Molina, M. (2006). *Desarrollo de pensamiento relacional y comprensión del signo igual por alumnos de tercero de educación primaria*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperada de: https://hera.ugr.es/tesisugr/16546167.pdf

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principios y estándares 2000*. Reston VA: NCTM.

Rittle-Johnson,B., Matthews, P., McEldoon, B. y Taylor, R. (2012). Measure for Measure: What Combining Diverse Measures Reveals about Children's Understanding of the Equal Sign as an Indicator of Mathematical Equality. *Journal for Research in Mathematics Education, 43*(3), 316-350. https://www.researchgate.net/publication/259749642_Measure_for_Measure_What_Combining_Diverse_Measures_Reveals_About_Children's_Understanding_of_the_Equal_Sign_as_an_Indicator_of_Mathematical_Equality

Salkind, N. J. (1998). Métodos de investigación (3a ed.). México: Prentice Hall

Stephens, M. y Ribeiro, A. (2012). Working towards algebra: the importance of relational thinking. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, *15* (3), 373-402. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362012000300006&script=sci_arttext&tlng=en

Warren, E. (2003). The role of arithmetic structure in the transition from arithmetic to algebra. *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 122-137.

Experiencia de ApS realizada en una comunidad de aprendizaje.

Thania María Díaz Vargas. Universidad de Almería (España).

María Jesús García Hernández. Universidad de Almería (España).

1. Introducción.

Las realidades sociales están cambiando, gracias en gran parte a las nuevas prácticas académicas que las instituciones educativas desarrollan en sus comunidades.

Estas experiencias que vinculan aprendizaje y servicio (ApS) solidario permiten aplicar lo aprendido en las aulas, haciendo un aprendizaje activo de la teoría, además de hacer un servicio para la comunidad, simultáneamente permite adquirir competencias propias de las asignaturas, como la formación de una ciudadanía activa y participativa no solo para formar académicamente a los futuros profesionales, también para lograr una sociedad más generosa, solidaria y compasiva. (Puig, 2015).

Estas nuevas formas de aprender, son una innovación pedagógica y toman fuerza por sus logros. Con el desarrollo de un ApS trabajamos contenidos de las asignaturas, pero realizándola de forma práctica y en un contexto real, siendo un aprendizaje significativo, sin olvidar que trabajamos para la comunidad, con personas reales, con la que se desarrolla un proyecto y nos involucramos emocionalmente, y cuando las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje es muy difícil olvidarlo, logrando un aprendizaje duradero en el tiempo.

Colaborar con un colegio Comunidad de Aprendizaje, dedicando tiempo y esfuerzo, también es solidaridad y servicio.

Ahora bien, cuando la finalidad educativa y la finalidad social se unen en el desarrollo de un proyecto, es aprendizaje y servicio.

En las siguientes líneas presentaremos el aprendizaje y servicio (ApS) que realizamos en el CEIP José Saramago, Comunidad de Aprendizaje en Vícar, Almería, el cual fue protagonizado por niños/as de este colegio, en un ámbito educativo, siendo la principal característica de este proyecto su contribución a nuestra formación ciudadana, haciéndonos protagonistas de nuestra formación, ofreciendo nuestras capacidades para colaborar con los grupos interactivos en las clases de infantil y desarrollando una actividad que acercará a los/as niños/as al conocimiento de su entorno.

Realizar este trabajo nos ha convencido de que hay que construir una sociedad basada en el respeto, la solidaridad y la convivencia pacífica.

Vivimos en primera persona la competencia social y ciudadana, valorando la necesidad de ejercer una ciudadanía democrática y desarrollamos una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometidas con la construcción de una sociedad

democrática, justa y equitativa, desarrollando actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.

2. Desarrollo del proyecto. Etapas.

2.1. Etapa 1 Preparación.

Fase: Perfilar la actividad

Idear el proyecto.
Las Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de los conflictos. Se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las chicas y chicos en el marco de la sociedad de la información, partiendo de que todas y todos tienen derecho a una mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal. El proyecto Comunidad de Aprendizaje va dirigido a Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en los que, a partir del sueño de escuela que toda la comunidad quiere conseguir, se orientan las transformaciones. El aprendizaje escolar deja de estar exclusivamente en manos del profesorado y recae en la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado, etc.
Nosotras como maestras y alumnas del Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería, comprometidas con los/as niños/as y su educación, queremos involucrarnos en este proyecto para aprender de una forma práctica lo que es una Comunidad de Aprendizaje.

¿Qué vamos a hacer?
Un proyecto de colaboración con un centro "Comunidad de Aprendizaje", abierto a las necesidades y propuestas del colegio. Posteriormente, intervinimos en grupos interactivos en varias aulas del CEIP, además de proponer una actividad con un refugio llamado "La Reserva" ubicado en La Mojonera.

¿Con quién vamos a realizar el proyecto?
De mano del CEIP José Saramago, en Vícar y con la colaboración del refugio de animales "La Reserva".

¿En qué ámbito curricular?
El ApS se puede desarrollar en varias áreas (tales como la sanidad, educación, social), nosotras nos ceñimos al ámbito educativo que es el que nos concierne por nuestros intereses profesionales.

Fase: Identificar necesidades, posibles servicios y aprendizajes.

Identificar las necesidades sociales y educativas.

- Las Comunidades de Aprendizaje necesitan de la ayuda de la comunidad para poder lograr sus proyectos.
- Necesitan crear grupos interactivos y actividades diversas que faciliten el aprendizaje. Entran a ayudar al maestro o maestra una diversidad de personas (incluyendo otros profesionales y familiares de diferentes culturas) para acelerar el aprendizaje de todas y todos y hacerlo solidariamente, desapareciendo los problemas de disciplina dentro del aula.
- La ampliación de las actividades relacionadas con el temario del proyecto de "Los Animales".

Señalar las necesidades que tiene el colectivo sobre el que vamos a intervenir y el servicio a realizar. La necesidad que tiene el colegio es la participación de los agentes externos al centro para realizar las actividades propias de la esencia de las comunidades de aprendizaje. Entre estas actividades podemos encontrar los grupos interactivos, tertulias dialógicas o clases tutorizadas. Así entran a ayudar otras personas adultas (familiares y voluntariado de otras culturas, otro profesorado, etc.) quienes contribuyen con su diversidad de experiencias y conocimientos al aprendizaje del alumnado y, principalmente, a dinamizar el aprendizaje entre iguales para fomentar su desarrollo, como ha demostrado la investigación internacional. (Ordóñez, 2018). De este modo se dan en una misma dinámica tanto la aceleración del aprendizaje instrumental como el fomento de la solidaridad.

Fase: Identificar entidades sociales, apoyos institucionales y establecer relaciones y acuerdos.

Identificar entidades sociales, centros educativos, apoyos institucionales:

- CEIP José Saramago en Vícar (Almería).
- Ayuntamiento de Vícar.
- Radio de la UAL.
- Refugio "La Reserva".
- Frutas y verduras García.
- Profesorado UAL.

Indicar los convenios y colaboraciones con las que cuenta el centro (instituciones sociales, educativas, fundaciones.)

- Contrato de Voluntariado para poder participar en las actividades que se proponen en el CEIP.
- Colaboración del Refugio "La Reserva" con el CPIP José Saramago.

2.2. Etapa 2 Planificación.

Planificar la actividad: aspectos pedagógicos y aspectos organizativos y de gestión.

Elementos pedagógicos

- Competencia social y ciudadanía global: Comprometer a los implicados en el proyecto con la realidad social. Capacidad de dar a la actividad de aprendizaje servicio un sentido personal y ético. Participar en proyectos colectivos de forma cooperativa y flexible. Implicar a los participantes en la realización de este servicio para poder llevar a cabo las actividades con mayor eficacia.
- Comprender, poseer y aplicar conocimientos: Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.
- Relacionar la educación con el medio y colaborar con la comunidad: Participar con entidades del entorno en proyectos colectivos, como el refugio de animales y el CEIP.

Objetivos generales

- Desarrollar un conocimiento racional, crítico e integrado de las características propias de la Sociedad de la Información. Multiculturalidad, desigualdad y cambio social.
- Describir y explicar los cambios producidos en la educación en valores, para la ciudadanía y los derechos humanos.

- Identificar, analizar y evaluar las alianzas en la gestión educativa.

Objetivos específicos relacionados con: el aprendizaje y el servicio.

- Idear y desarrollar experiencias grupales de Aprendizaje Servicio (ApS) y/o de Comunidades de Aprendizaje en colaboración con las familias y la comunidad. Con presencia en los centros sociales y/o educativos externos, tanto en horario lectivo como no lectivo.
- Elaborar material audiovisual.
- Reconocer y evaluar la influencia de las instituciones sociales y educativas en las propias actitudes y comportamientos.

Contenidos curriculares a trabajar y aprendizajes

- Los contenidos que hemos asociado a este proyecto han sido "el conocimiento de la sociedad, la educación en valores", "escuelas abiertas a la sociedad", "relaciones entre contexto y escuela" y, "el papel de las familias en la educación de sus hijos".

Actividades relacionadas con los aprendizajes:

- Participación en grupos interactivos.
- Idear y planificar la organización de actividades.
- Adecuar los intereses propios y ajenos para realizar el proyecto eficazmente.
- Establecer relaciones entre las entidades externas al centro y el propio colegio.

Criterios de evaluación: ¿qué vamos a evaluar respecto a los aprendizajes y el servicio?

- Reflexionar a través del servicio sobre si hemos sido capaces de adquirir las competencias propuestas y de asimilar el significado de Comunidad de Aprendizaje y ApS sin llegar a confundir el proyecto con un voluntariado.

Tiempo dedicado al proyecto APS

- 13 semanas, dedicábamos los lunes para planificar y los jueves para ir al colegio, dependiendo de la actividad invertíamos entre 1,5 hora y 6 horas, con un tiempo total dedicado de 39, 5 horas.

2.3. Etapa 3 Realización y seguimiento.

Actividad	Servicio	Aprendizaje
Participación en grupos interactivos en el aula 3 años.	Es muy importante la colaboración de agentes exteriores al centro (como la familia o cualquier voluntario) para poder ayudar a la profesora a dirigir esta actividad. Nuestra labor en estos grupos es colaborar con los/as niños/as para que aprendan por sí mismos, es decir, en ningún momento le damos la solución/respuesta de las actividades, simplemente le servimos como guía en el proceso.	El funcionamiento de las comunidades de aprendizaje y, en especial, de los grupos interactivos. Nunca antes habíamos participado en un grupo interactivo y la experiencia era totalmente novedosa, pero, gracias a la guía de los docentes que nos acompañaban, pudimos conocer cómo se hace, qué actividades se realizan (en este caso los contenidos estaban relacionados con los fonemas y la producción de palabras.
Participación en grupos interactivos en el aula de 5 años.	Nuestra labor en estos grupos es colaborar con los/as niños/as para que aprendan por sí mismos, es decir, en ningún momento le damos la solución/respuesta de las actividades, simplemente le servimos como guía en el proceso. Además, establecimos una pequeña charla con la jefa de estudios del	Este día la encargada del equipo de coordinación del voluntariado del centro y, desde su propia experiencia nos contó cómo funcionaba este equipo y las actividades de las que se encargaba, enseñándonos la logística y cómo organizan las actividades.

	centro para proponer alguna actividad con la que podamos satisfacer alguna necesidad del centro. La respuesta nos la daría cuando tuviese una reunión con el equipo de maestros/as del centro.	
Participación en grupos interactivos en el aula de 4º de primaria. Propuesta de actividad en colaboración con el refugio "La reserva" de La Mojonera.	Llevábamos varias semanas tratando de concretar tanto la actividad como la fecha de realización ya que, anteriormente, habíamos propuesto otra actividad que resultaba un poco compleja para el contexto en el que nos encontrábamos (era complicado tanto para el centro como para el refugio que los/as alumnos/as del centro realizasen una excursión al refugio, sobre todo por cuestiones de compatibilidad de horarios y fechas).	Durante estas semanas he aprendido a trabajar en grupo, tanto a nivel de compañeras de clase, tanto como con el resto de agentes con los que nos rodeamos. Las propuestas y cambios que propusimos fueron ajustados poco a poco para que se adaptase a la necesidad del centro y a la disponibilidad y participación de las organizaciones ajenas al centro como en nuestro caso era el refugio de animales.
Participación en grupos interactivos de 1º de primaria.	Trabajamos las matemáticas en el aula a través de diferentes fichas, mientras observamos las distintas situaciones que se dan en el aula (tanto de comportamiento, como de trabajo en grupo, como de actitud). Trabajar en diferentes aulas es conocer diferentes formas de aprender y de enseñar, ya que en cada clase hemos visto muchas diferencias, no solo a nivel de desarrollo, también de relaciones. A través de este tipo de actividades en las que se trabaja de forma cooperativa	Hemos desarrollado competencias como la competencia social y ciudadana desde que participamos en estos proyectos colectivos, teniendo además un gran compromiso e implicación. Hemos desarrollado también la competencia en autonomía e iniciativa personal cuando planteamos las diversas actividades que podíamos realizar para involucrar otro sector (refugio de animales) en el centro. A través de la propia intervención en los grupos interactivos hemos desarrollado la competencia de aprender a aprender, observando situaciones, actitudes y comportamientos y tratando de buscar respuestas y soluciones para mejorar. Además, hemos aprendido algunos contenidos propios de la materia.
Charla en el colegio con las clases de infantil. la Participación del refugio "La Reserva".	Realizamos la charla en el colegio con las clases de infantil. Con la participación del refugio "La Reserva". Acercando la sensibilidad hacia el abandono de las mascotas al alumnado, además de ayudar a entender contenidos del proyecto de los animales. El refugio y el colegio quedan en hablar mas adelante para repetir la experiencia con los niños de primaria.	Con esta actividad pudimos equilibrar la participación, a fomentar el diálogo y difundir las funciones de las comunidades de aprendizaje, pudimos comprobar y aprender, que la educación sobrepasa los tiempos y espacios, no siendo meramente imprescindible que sean siempre los/as docentes quienes lo sepan todo y compartan sus conocimientos.

Tabla 1. Actividades, servicios y aprendizajes del proyecto realizado.

2.4. Etapa 4 Evaluación multifocal-

Evaluar el proyecto.

Evaluación global y multifocal.
Consideramos que todas las competencias y objetivos planteadas inicialmente en este proyecto han sido alcanzadas con éxito. La labor que hemos realizado a lo largo de nuestras actividades ha requerido que se desarrollaran todas las competencias específicas y globales que hemos planteado, para poder ejercer favorablemente nuestros objetivos.

Aprendizajes propios.

- Aplicación de conocimientos aprendidos tanto de comunicación con los/as alumnos/as como el aspecto didáctico y adecuar el lenguaje a su edad. Aprendimos el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje.
- Valoramos y aprendimos de las labores del equipo de organización, compuesto por miembros del profesorado, comunidad educativa y familiares.
- Aprendimos la importancia de la cooperación y trabajo en equipo para la eficacia de las actividades propuestas.
- Desarrollamos la competencia social y ciudadana desde que participamos en estos proyectos colectivos, teniendo además un gran compromiso e implicación.
- Hemos desarrollado también la competencia en autonomía e iniciativa personal cuando planteamos las diversas actividades que podíamos realizar para involucrar otro sector (refugio de animales) en el centro. A través de la propia intervención en los grupos interactivos hemos desarrollado la competencia de aprender a aprender, observando situaciones, actitudes y comportamientos y tratando de buscar respuestas y soluciones para mejorar.
- Aprendemos a equilibrar la participación, a fomentar el diálogo y difundir las funciones de las comunidades de aprendizaje, ya que es un concepto reciente y la población aún no está familiarizada con este término.
- Aprender, que la educación sobrepasa los tiempos y espacios, no siendo meramente imprescindible que sean siempre los/as docentes quienes lo sepan todo y compartan sus conocimientos.
- Poner en práctica nuestras habilidades y capacidades además de potenciarlas. Para ello es necesario, que tras cada intervención (no solo de los grupos interactivos), emplee la competencia de capacidad de crítica y autocrítica.
- Aprender a poner de acuerdo a todas las personas implicadas y distribuir la participación durante el programa.
- Aprendemos que somos miembros de una comunidad y todos/as podemos aportar algo a la educación y también que siempre hay un lugar donde necesitan tu ayuda.
- Aprender a buscar otras alternativas es un aprendizaje, pues no todo sale bien a la primera.




Figura 1 y 2: Grupo interactivo Fuente de elaboración propia

Aprendizaje alumnos/as.

- Trabajar los fonemas y producción de palabras.
- Conocimientos del medio (transportes, lugares, países…).
- Resolución de problemas matemáticos.

- Descubrir la importancia del buen trato a los animales y la necesidad de adopción de las mascotas.
- Respeto y trabajo en equipo.



Figura 3: Alumnado en contacto con el perro llevado por las voluntarias del refugio "La Reserva". Fuente de elaboración propia

- Evaluación del proyecto

DINAMISMOS	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Presentadas	Decididas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
Consolidación centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
Consolidación Entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

Tabla 2. Evaluación del proyecto. Fuente Elaboración propia.



Tabla 3: Nivel de desarrollo. Fuente de elaboración propia.

2.5. Etapa 5 Cierre y difusión.

Celebración y difusión del proyecto.
Una vez finalizada la experiencia con los niños/as, el profesorado involucrado en el proyecto, las voluntarias del refugio y nosotras, celebramos con un desayuno en el colegio elaborado y organizado por nosotras para agradecer a todos/as los implicados y celebrar la el éxito del proyecto.



Figura 4: Desayuno de agradecimiento a los agentes involucrados en el proyecto de ApS. Fuente de elaboración propia.

Además, decidimos dar visibilidad a las comunidades de aprendizaje y el ApS en un programa de radio de la UAL, (http://www.ivoox.com/programa-especial-comunidades-aprendizaje-aps-audios-mp3_rf_25878025_1.html) puesto que son métodos innovadores que aún no han sido asentados en el sistema educativo y consideramos que es necesario que el resto de la comunidad conozca estas alternativas.



Figura 5: Etapa de difusión de nuestro proyecto APS en la radio de la UAL. Fuente de elaboración propia.

Elaborar un informe de difusión de las experiencias y resultados.
El informe lo elaboramos según iba avanzando el proyecto, y la difusión la hicimos en la radio de la UAL, teniendo hasta hoy 67 escuchas y descargas solo en IVOOX, sin poder contar los que pudieron oír el programa el día que salió al aire.

3. Conclusiones.

A modo de conclusión a partir de la experiencia vivida, concluimos con tres de los tantos desafíos que implica la tarea de aprender y servir como práctica pedagógica aportando a las comunidades de aprendizaje.

Expandiendo nuestro conocimiento: Por supuesto, necesitamos aprender más sobre los últimos desarrollos en compromiso social, voluntariado, aprendizaje y prácticas de servicio. Esto significa, ante todo, promover y fortalecer el registro, la sistematización y la difusión de la práctica. A veces, las operaciones de campo no dan tiempo para documentar lo que se ha hecho, o para reflejarlo o evaluarlo sistemáticamente. Varias redes y programas existentes han recopilado mucha información, pero es necesario comenzar a vincular estas bases de datos de manera más sistemática a nivel nacional e internacional. Esto significa que importantes cuestiones metodológicas deben abordarse en conjunto, pero será un paso clave hacia una comprensión más clara. Por otro lado, necesitamos iniciar un estudio más riguroso de los temas sociales que abordamos y el impacto de las prácticas solidarias en las comunidades, la formación de jóvenes, las instituciones educativas y las organizaciones sociales.

Visibilidad y reconocimiento de buenas prácticas: Como buenas prácticas transparentes, es necesario difundir el trabajo realizado para animar a otros a comprometerse, lo que también hace justicia a los jóvenes unidos que muchas veces se vuelven 'invisibles' Opinión pública fáctica. En términos de estándares de calidad, también es una forma de enseñanza que se puede utilizar continuamente para el aprendizaje y la práctica del servicio. Un número creciente de países y organizaciones ya están desarrollando premios y reconocimientos para fomentar la visibilidad, la mejora y la multiplicación de experiencias de aprendizaje y servicio. Estos reconocimientos ayudan a generar oportunidades para la sostenibilidad y el desarrollo de los programas, así como también ayudan a que la sociedad en su conjunto reconozca los aportes de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes al bien común. Espacios de formación y actualización para educadores y líderes juveniles: como en toda innovación, para instalarse en la "normalidad" de los sistemas educativos y las organizaciones sociales, se necesita formar a una masa crítica de educadores, jóvenes y líderes sociales comprometidos que pueda contar con un sólido respaldo teórico y metodológico para sus prácticas comunitarias.

En definitiva, esperamos que todos los esfuerzos de formación, investigación y sistematización ayuden a reconocer, difundir y valorar a los millones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y educadores de nuestro país para un mejor presente y futuro de nuestras comunidades día a día.

Referencias bibliográficas.

Mateo González, E., Dieste Gracia, B., y García Goncet, D. (2019). Tejiendo redes desde la universidad al aula: creación de recursos didácticos para trabajar las Ciencias de la Naturaleza en Educación Infantil. *Revista De Ciències De l'Educació, 1*(2), 123–132. https://doi.org/10.17345/ute.2019.2.2651

Ordóñez, R., y Rodríguez, M.R. (2018). Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo. *Tendencias Pedagógicas, 32*, 65-74. DOI:10.15366/tp2018.32.005

Puig, J.M. (Ed). (2015). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje y servicio?* GRAÓ.

¿Qué es para ti la biodiversidad cultivada? Una primera aproximación a las concepciones previas en futuros maestros/as de infantil.

Lourdes Aragón. Universidad de Cádiz (España).

Beatriz Gómez-Chacón. Universidad de Cádiz (España).

1. Introducción y objetivos.

La pérdida de la biodiversidad cultivada supone un problema socioambiental de gran relevancia mundial, pues implica garantizar la alimentación y la soberanía alimentaria (Vara-Sánchez y Padilla, 2013). Actualmente el material genético que se emplea en agricultura procede en su mayoría de grandes empresas de semillas que comercializan en todos los países unas pocas variedades, con escasa variabilidad genética. Esto conlleva una pérdida del control sobre sus recursos por parte de los productores, y una pérdida de soberanía alimentaria de todas las comunidades y países (Acosta-Naranjo y Rodríguez-Franco 2013).

Conservar la biodiversidad cultivada conlleva realizar diversas acciones con objeto de introducir las variedades tradicionales. Casas (2005) expone que estas deben ir dirigidas a dos grupos principales: a los agricultores, ya que estos poseen conocimientos agrícolas tradicionales, muy próximos a planteamientos ecológicos. Y por otro, a los propios consumidores, dado que, según esta autora, no tiene sentido custodiar y conservar las variedades tradicionales si no son producidas, pero, sobre todo, consumidas y utilizadas por la ciudadanía. Por lo que tanto, agricultores, técnicos y consumidores, deben tomar parte activa a la hora de recuperar el "control" de las semillas que garantizan nuestro sistema alimentario.

Ante esta situación, y en relación a otros grandes desafíos a los que nos enfrentamos en la actualidad, se precisa formar a la ciudadanía en una cultura científica orientada a tomar decisiones fundamentadas ante estas cuestiones. Como indican Sanz Merino y López Cerezo (2012, p. 39), "no podemos obviar el hecho de que vivimos simultáneamente en la sociedad del conocimiento y en la sociedad del riesgo". Es decir, debemos ser conscientes de que muchos de los riesgos y amenazas que existen hoy día vienen asociadas al mundo desarrollado actual. En consecuencia, la formación científica dirigida a toda la ciudadanía posee gran relevancia tanto desde entornos formales como no formales. En este sentido, el National Research Council (1996) destaca la necesidad, para todos, de lograr una alfabetización científica con el propósito de poder tomar decisiones, implicarnos en estas y poder participar en discusiones públicas relacionadas con la ciencia y la tecnología, comprendiendo mejor el medio que nos rodea, así como las complejas relaciones que existen entre ciencia, sociedad y tecnología.

Por otra parte, de acuerdo a Martín-Díaz (2005), los docentes son considerados como un agente clave y activo de los cambios, ya que estos actúan como puente de conexión entre las intenciones educativas expresadas en los currículos y los alumnos. Promover una educación científica en las escuelas pasa por diseñar propuestas dirigidas a los futuros docentes, para que

estos, puedan transferir dichos conocimientos y experiencias didácticas en las escuelas. Estas propuestas deben ir orientadas a reflexionar con el profesorado en formación inicial, sobre las finalidades de las ciencias, más allá de una finalidad puramente propedéutica (Acevedo, 2004), y en torno a temas, como es en este caso, que se consideran de gran relevancia como la pérdida de la biodiversidad en general, y cultivada, en particular.

En este contexto, en la presente investigación nos planteamos los siguientes objetivos: 1) Identificar las ideas previas sobre el concepto de biodiversidad y biodiversidad cultivada, que poseen los futuros maestros/as, al inicio de una propuesta didáctica de corte constructivista y en la que se utiliza el Huerto Ecológico Universitario (HEU) como contexto. 2) Analizar posibles dificultades en torno al concepto de biodiversidad cultivada y sus consecuencias medioambientales; y 3) Establecer recomendaciones didácticas de cara a poder atenderlas en la propuesta didáctica y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje detectadas en el alumnado.

2. Marco Teórico.

2.1. La biodiversidad cultivada y el huerto como espacio para su conservación.

La biodiversidad se trata de un concepto complejo, que integra distintos niveles de organización biológica (genes, especie, población, comunidad, ecosistema y paisaje), más allá de un concepto que hace referencia exclusiva a "*variedad de vida*" se trata de una construcción socio-política y una entidad ecológica medible (Gaston, 1996, citado en Stupino et al., 2014). Por otro lado, la diversidad biológica agrícola o biodiversidad cultivada, se refiere a la variabilidad de especies vegetales cultivadas, incluyendo la diversidad genética entre las especies y de los sistemas agrícolas. Este concepto, incluye también las interacciones ecológicas como el flujo de genes que ocurren a través de la polinización cruzada entre las poblaciones y especies de cultivos, así como la selección y gestión humanas que son guiadas por conocimiento y prácticas asociados con la diversidad genética, principalmente por taxonomías etnobotánicas y habilidades para seleccionar variedades adaptadas a entornos heterogéneos (Altieri y Nicholls, 2019). A nivel mundial, desde mediados del siglo XX, se ha producido una pérdida de agrobiodiversidad, o lo que es lo mismo, del número de variedades y especies cultivadas y de razas animales criadas, proceso también conocido como erosión genética (Altieri et al., 1987).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2004), la sociedad utiliza cerca de 10.000 especies vegetales distintas para producir alimentos y piensos desde el inicio de la agricultura, hace 10. 000 años. Sin embargo, hoy en día sólo 150 cultivos alimentan a la mayoría de la población del planeta y apenas 12 cultivos proporcionan el 80% de la energía alimentaria. El 60% de esta energía procede exclusivamente del trigo, el arroz, el maíz y las papas. Como indica Díaz (2008), la biodiversidad cultivada es mucho más vulnerable a los cambios socioculturales del mundo globalizado, que ocurren de manera más acelerada que los ambientales y que pueden amenazar a otras especies silvestres.

Los planteamientos internacionales sobre la biodiversidad cultivada apuntan hacia la necesidad urgente de recuperar especies locales y difundir el conocimiento agroecológico asociado a ellas, como por ejemplo las prácticas de cultivo o las formas más adecuadas de recolectar semillas. En este sentido, como exponen Rojas et al. (2014) existen algunos agricultores que destacan en sus comunidades por su dedicación en el manejo de una amplia diversidad de cultivos y variedades, incluyendo además las variedades raras y en peligro de extinción. Estos agricultores poseen el conocimiento tradicional ligado al manejo de la agrobiodiversidad. Estos agricultores reciben diversos nombres entre ellos "conservadores de

semillas, guardianes de las semillas o agricultores custodios" (Rojas et al., 2014, p.19). Utilizando esta misma terminología, en este trabajo consideramos que los huertos escolares y universitarios suponen lugares clave para la difusión de estos conocimientos por constituir contextos educativos valiosos que puedan contribuir a la conservación de la biodiversidad cultivada. Se tratan de espacios agrícolas emergentes con una elevada participación de estudiantes, que se encuentran fuera de las exigencias de productividad del mercado y abiertos a integrar propuestas que conlleven la reflexión sobre las problemáticas socioambientales. Se configuran, así como contextos con un elevado potencial didáctico y donde el alumnado y profesorado implicado pueda convertirse en auténticos custodios de la biodiversidad cultivada.

2.2. Estudios en relación a las concepciones previas sobre biodiversidad.

La investigación en torno a las concepciones previas que posee el alumnado a lo largo de las distintas etapas educativas, incluido profesorado en activo, supone desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, una línea de elevado interés (Gil et al., 2000). Desde la década de los 70, se han realizado numerosos estudios en relación a las concepciones alternativas que el alumnado mantiene en el aprendizaje de las ciencias con una doble finalidad: 1) poder identificar los conocimientos previos que presentan los estudiantes antes de tratar un tema de ciencias y 2) validar las distintas técnicas e instrumentos para explorar las ideas previas (Tamayo, 2016).

En relación al tema central de esta investigación, los estudios en su mayoría se centran en la biodiversidad en su término más amplio, y no en la biodiversidad cultivada. De acuerdo a Rodríguez (2017), la población en general percibe este concepto como un conjunto de plantas y animales situadas, normalmente, en áreas lejanas y con los que no tienen ninguna vinculación. Por otro lado, García y Martínez (2009 citado en Rodríguez, 2017), exponen que la biodiversidad en la etapa educativa se trabaja de una manera descontextualizada con el ámbito social, lo que genera que la ciudadanía presente una desvinculación para actuar en su conservación. Por su parte, García Gómez y Martínez Bernat (2010), indican que las percepciones que posee el alumnado sobre la biodiversidad están muy vinculadas al tratamiento didáctico que esta recibe durante el periodo de escolarización. Así, indican que la pérdida de biodiversidad (en su término más amplio), al igual que el tratamiento de otros problemas socioambientales, deberían estar orientados desde un enfoque global y multidimensional, ya que conlleva atender aspectos tan relevantes como el ético, estético, económico o político, además del científico, por lo que se recomienda que sea un tema que se trabaje de manera transversal desde las diferentes materias.

Por otro lado, la literatura también constata diferentes dificultades en torno a la enseñanza y aprendizaje de la biodiversidad vinculadas a las concepciones previas. Tomando como referencia la revisión realizada por Bemúdez et al. (2014, p.286), en base a las aportaciones realizadas por diferentes investigaciones, se destacan las siguientes; por un lado, se emplean los términos biodiversidad y número de especies como sinónimos, dejando de lado otros componentes (genes, poblaciones, grupos funcionales, comunidades y unidades de paisaje) y atributos (abundancia relativa, rango, distribución espacial e interacciones). Por otro, se considera que la biodiversidad se encuentra principalmente en países empobrecidos económicamente de África y América Central. Existe, además, un pensamiento mágico que presuponiendo la bondad y armonía de los elementos de la naturaleza por el mero hecho de ser naturales, lo cual hace que no se consideren los efectos negativos que se generan a la hora de introducir especies exóticas. Asimismo, se suelen reconocer y valorar más unas especies sobre otras, principalmente animales y, en menor medida, el mundo vegetal, asociados a contextos más cercanos de las personas. En este sentido, existen "animales más amigables"

como los grandes mamíferos, especialmente aquellos que se le atribuyen comportamientos humanos. También, se valora la conservación de la biodiversidad asociada al tipo de bienes y servicios ecosistémicos directos, como la provisión de alimentos y medicinas.

En definitiva, algunos resultados del análisis de los libros de texto escolares de la Educación Secundaria en España indican que estos ofrecen una multiplicidad de definiciones de la biodiversidad, predominando, fundamentalmente, una reducción al número de especies. Existe además una descompensación entre lo conceptual, procedimental y axiológico. En consecuencia, teniendo en cuenta que el libro de texto suele ser el principal recurso didáctico, no parece que esto contribuya a una transposición didáctica adecuada de la biodiversidad en el contexto escolar ni permita una orientación educativa basada en la toma de decisiones fundamentadas antes la problemática de la conservación de la biodiversidad (Bermúdez et al, 2014; Martínez y García, 2009).

3. Metodología.

3.1. Enfoque de investigación.

El presente estudio se enfoca desde una metodología de investigación cualitativa de corte interpretativo y naturalísimo, dado que nos permite obtener información sobre opiniones, hechos y fenómenos concretos (Cardona, 2002; Brown y Dowling, 1998).

3.2. Contexto y participantes.

La investigación se ha realizado desde la asignatura de Didáctica del Medio Natural (DMN) en el 3er curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (España), durante el curso 21/22. Se trata de una asignatura obligatoria, impartida durante el primer semestre y que cuenta con 8 créditos ECTS. Es la única asignatura que se imparte en esta titulación relacionada con la formación científica (UCA, 2013).

La asignatura de DMN se estructura en tres grandes bloques de contenidos (ver para más detalle Aragón et al., 2021). El primer bloque se relaciona con las finalidades del aprendizaje y enseñanza de las ciencias. Durante este bloque se realizan diversas actividades orientadas a explicitar al alumnado la necesidad de formar a futuros ciudadanos con un pensamiento crítico y capaz de tomar decisiones sociocientíficas ante problemas reales (Acevedo 2004). Por otro lado, en un segundo bloque de contenidos, se trabaja en torno al papel que poseen las ideas previas y las dificultades que el alumnado encuentran en el aprendizaje de las ciencias desde la perspectiva constructivista (Cubero, 2005). Finalmente, el bloque 3, se orienta a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En concreto, se trata de que el alumnado viva como adulto, alguna de estrategias educativas propias en Didáctica de las Ciencias, concretamente la Estrategia Basada en la Indagación (EBI). El alumnado por equipos de trabajo, diseñan y desarrollan pequeñas investigaciones en el contexto del HEU siguiendo una EBI guiada (Martínez-Chico et al., 2015). Durante la asignatura se alternan actividades individuales, en grupo pequeño y en gran grupo. Se trabaja tanto en el aula como en el espacio del HEU, el cual se ubica dentro de un patio interior de la propia Facultad de Ciencias de la Educación.

En el estudio han participado un total de 31 estudiantes, 30 mujeres y 1 hombre, de edades comprendidas entre los 19 y 47 años de edad. Estos se agrupan en 7 equipos de trabajo entre 4 y 6 componentes.

3.3. Instrumento de exploración de ideas previas.

Para conocer las ideas previas del alumnado participante, el equipo docente diseñó un cuestionario formado por de 5 preguntas abiertas (anexo I) como técnica exploratoria. Este fue suministrado en la primera sesión del bloque 3 de la asignatura. Este fue realizado de manera

individual, y entregado en papel. Previa a la realización del cuestionario, se reflexionó con el alumnado sobre la importancia de explorar y hacer explicitas las ideas previas, en este caso, sobre el tema de la biodiversidad cultivada, con el fin de detectar sus necesidades de aprendizaje.

3.4. Análisis de datos.

Para analizar las concepciones previas que poseen los futuros maestros/as en torno a la biodiversidad, biodiversidad cultivada, así como las posibles consecuencias medioambientales; se ha llevado a cabo, en base a sus respuestas dadas en el cuestionario, un análisis de contenido tipo cualitativo. Siguiendo trabajos similares (Scheurich, 1997; Brannen, 1992) se procedió a seguir los siguientes pasos: codificación, categorización, clasificación, verificación, comparación e inferencia. Para lograr los objetivos planteados en la presente investigación fueron analizadas las respuestas de las estudiantes ofrecidas en las preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario. Cada investigadora realizó una lectura previa de todas las respuestas dadas por los estudiantes para cada pregunta, estableciéndose un sistema de categorías emergente a partir de estas. Posteriormente, las categorías fueron acordadas por las dos, tomando una decisión consensuada en caso de discrepancias. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de frecuencias y porcentajes a partir del programa Microsoft Excel.

4. Resultados y Discusión.

Los resultados del análisis de las respuestas dadas por el alumnado a la pregunta 1 del cuestionario sobre el concepto de biodiversidad se muestran en la Tabla 1. El alumnado mantiene fundamentalmente concepciones alternativas en las que relaciona la diversidad biológica con el número de especies. Este resultado coincide con otros estudios realizados en Educación Secundaria, así como en la formación inicial de maestros/as (Aguaded et al., 1999; Bermúdez et al., 2014). Si bien, aunque con escasa frecuencia, el 6,5% (N=2) centra la biodiversidad a los animales o a las plantas. Casi el 50% de los estudiantes consideran una amplia variedad de seres vivos al referirse a la biodiversidad; si bien son pocos aquellos estudiantes que incorporan el concepto de "ecosistema" en sus respuestas, y aquellos que lo hacen, no ofrecen explicaciones muy detalladas. Por otro lado, en ningún caso, el alumnado hace referencia otras dimensiones que contempla la concepción de diversidad biológica, como es a nivel genético. Estos resultados reflejan en gran medida la complejidad del propio concepto de biodiversidad (Aguaded et al., 1999).

Categoría considerada	N(%)	Respuesta tipo: alumno (A)
No ofrece una respuesta acorde a la pregunta	4 (12,9%)	"Es la ciencia que estudia a los seres vivos en general, así como la vida de estos." (A16)
Considera solo la variedad de plantas o solo animales	2 (6,5%)	"A los diferentes tipos de animales que existen, sus características, hábitos" (A1)
Considera la variedad de plantas y animales	6 (9,4%)	"Variedad de especies que encontramos en el entorno, tanto flora como fauna" (A12)
Considera la variedad de todos los seres vivos	15 (48,4%)	"La biodiversidad creo que es todos los tipos de seres vivos que hay en la Tierra" (A 31).
Considera la variedad de todos los seres vivos contemplando el concepto de ecosistema	4 (12,9%)	"La diversidad biológica o biodiversidad hace referencia a los diferentes seres vivos que podemos encontrar en los ecosistemas" (A 22)

Tabla 1. % de Frecuencias de las concepciones previas sobre el concepto de diversidad biológica.

Las concepciones previas que mantienen sobre la biodiversidad cultivada se muestran en la Tabla 2. La idea previa más frecuente, con un 38,7% (N=12) del alumnado es la que relaciona este término exclusivamente con la variedad de plantas que se acotan en un sistema de cultivo

o huerto. Sólo un 16,1%, contempla otros organismos, como microorganismos (un solo alumno), o bien, insectos.

Categoría considerada	N(%)	Respuesta tipo: alumno (A)
No ofrece una respuesta acorde a la pregunta/o en blanco	4(12,9%)	"La diversidad cultivada es crear tu propia biodiversidad en tu entorno." (A27)
Considera a todas las plantas del planeta	2 (6,5%)	"Todas las plantas que hay en la Tierra"(A.14)
Considera solo variedades de semillas o solo de plantas	7(6,5%)	"Es la variedad de especies de plantas que encontramos en el suelo"(A.3) o "Las distintas semillas que hay" (A.16)
Considera la variedad de semillas y plantas	1 (3,2%)	"Se trata de aquella diversidad o variabilidad que tienen que ver con el plantas y semillas"(A24)
Considera la variedad de plantas en un sistema de cultivo acotado o huerto	12(38,7%)	"Se refiere a la variedad de cultivos que podemos encontrar en por ejemplo un huerto" (A22).
Considera la variedad de plantas, otros organismos presentes como insectos, o contempla un entorno donde ocurren procesos	5(16,1%)	"Es el entorno que se construye con un fin y que compone de plantas, agua, tierra e insectos"(A7)" o "Son todos aquellos procesos para que se de de manera satisfactoria el ciclo de vida de las plantas"(A8)

Tabla 2.% de Frecuencias de las concepciones previas sobre el concepto de biodiversidad cultivada.

De manera muy similar al concepto de diversidad biológica, el alumnado no contempla en sus respuestas otras dimensiones inherentes al concepto de biodiversidad cultivada. De acuerdo a Stupino et al. (2014), los agroecosistemas son dinámicos y difieren en sus componentes biológicos como el tipo de plantas cultivadas-elemento que se centra el alumnado de manera exclusiva en todas sus respuestas-pero también, los insectos, microorganismos del suelo y herbívororos asociados.

Los resultados indican que, sigue estando ausente la dimensión genética, estando más presente en sus concepciones la asociación de biodiversidad cultivada, como la dimensión específica. El alumnado no contempla otras dimensiones como las establecidas por Gliessman (2002 citado en Stupino et al., 2014), de la diversidad en un agroescosistema como la dimensión horizontal, que alude a los patrones de distribución espacial de los organismos y/o de los cultivos; la dimensión estructural, como el número de hábitats, nichos, papeles tróficos que son determinantes para la organización del sistema. O las dimensiones temporales (rotaciones, sucesiones de cultivo) y funcional (flujos de energía y reciclaje de la materia). Estas dimensiones, en resumen, deberían se atendidas dentro de la propuesta didáctica a llevar a cabo con los futuros maestros/as.

En relación a la pregunta 2 del cuestionario sobre si aumentar o disminuir la biodiversidad cultivada en el huerto tiene consecuencias, el alumnado ofrece respuestas muy diferentes aludiendo a distintos aspectos. Si bien, según el análisis de las respuestas dadas, el modelo de huerto que toman muchos estudiantes es el de huerto ecológico por asociación al contexto de partida empleado en la asignatura. La Tabla 3, sintetiza las categorías establecidas tras el análisis teniendo en cuenta que el 22,6% (N=7) ofrece respuestas categorizadas como incongruentes por no ofrecer información relativa a las consecuencias o bien por no ser contestada. Llama también la atención que el 9,7% (N=3) del alumnado expresa que no hay consecuencias si se aumenta o disminuye la biodiversidad cultivada en el huerto o el caso de un estudiante que indica que existirían pocas consecuencias por el pequeño tamaño que posee el huerto de la Facultad.

Categoría considerada	N(%)	Respuesta tipo: alumno (A)
Incongruentes/sin concretar	7(22,6%)	"Pienso que podría repercutir ya sea aumentado o disminuyendo porque el huerto puede carecer de propiedades si se incluyen o se eliminan ciertas plantas." (A14)
No hay	3 (9,7%)	-
Pocas consecuencias	1(3,2%)	"Creo que podrá tener pocas consecuencias medioambientales si nos referimos al huerto de la facultad ya que se trata de un espacio muy pequeño"(A.3)
Referidas a logar un autoabastecimiento y producción propia de alimentos	5(16,1%)	"Aumentar la biodiversidad cultivada es bueno porque nos ayuda a suministrar alimentos que más tarde consumimos sin dañar a otras especies"(A31)
Alusión a otros problemas ambientales: cambio climático o extinción de especies	9(29,0%)	"Se refiere a la variedad de cultivos que podemos encontrar en por ejemplo un huerto" (A22).
Aluden a la funcionalidad de las plantas en la producción de oxigeno	2(6,5%)	"En el caso de aumentarla es beneficioso en cuanto al oxígeno que emiten las plantas"(A8)
Relacionadas con la reducción de insumos en el huerto	2(6,5%)	"Sí, ya que en el huerto utilizamos productos derivados del compostaje, hecho por nosotros" (A.15)
Competitividad entre plantas por los mismos recursos	2(6,5%)	"El huerto esta adecuado para un número de plantas añadir más diversidad de la que se debería puede ser perjudicial para las plantas sobretodo ya que al haber demasiados tipos pueden ser que se perjudicasen unas a otras, al necesitar mismos recursos" (A.21)

Tabla 3.% de Frecuencias de concepciones previas relativas a una disminución o aumento de la biodiversidad cultivada en el huerto.

Finalmente, en relación a la pregunta 3, el 100% del alumnado expresó estar de acuerdo con la idea de que la biodiversidad de semillas es el seguro de vida de nuestra producción alimentaria. Sin bien la totalidad de las respuestas dadas por el alumnado están orientadas a una valoración denominada "utilitaria", que Swift et al. (2004 citado en Stupino et al., 2014) se refiere al valor del uso directo que posee la biodiversidad, es decir, aquellos beneficios comerciales derivados de su uso como alimento o productos farmacéuticos. Ideas similares han sido descritas en otros trabajos como los recogidos en Bemúdez et al. (2014). Efectivamente, la generación de nuevas variedades y el mantenimiento de la agrobiodiversidad depende del manejo de las semillas. Pero es importante incidir que se trata de un recurso que transmite la información genética de cada variedad o especie que se concreta en una nueva planta. Y es aquí, donde recae el importante papel que poseen los campesinos como "custodios de semillas" (Rojas et al., 2014, p.19).

5. Conclusiones y perspectivas docentes futuras.

Atendiendo a la relevancia que poseen las concepciones previas desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias al inicio de una propuesta didáctica (Cubero, 2005), el presente trabajo arroja algunos resultados interesantes que deben ser tenidos en cuenta para su posterior desarrollo en el contexto de la formación inicial del profesorado.

Se ha constatado que el tema de estudio, referida no solo a la biodiversidad cultivada, sino también a la diversidad biológica, es complejo, y que el alumnado presenta concepciones previas que coinciden con estudios previos realizados sobre el tema (Aguaded et al., 1999; Bermúdez et al., 2014; Rodríguez, 2017). Asimismo, los resultados evidencian un escaso tratamiento de este concepto en etapas educativas anteriores. Bermúdez et al. (2013), indica tras el análisis de libros de textos de Educación Secundaria en España, que el nivel de especie

es el componente de la biodiversidad más preponderante, a diferencia de otros componentes como el genético/poblacional, comunitario/ecosistémico, paisajístico y de grupos funcionales que estuvieron más ausentes de la amplia mayoría de textos.

Por tanto, es necesario incidir en estos componentes, para poder garantizar una adecuada conceptualización de biodiversidad acorde a los planteamientos más actuales.

Por otro lado, es recomendable, incidir en el valor no solo utilitario que posee la biodiversidad cultivada, como ya se ha comentado anteriormente, sino que es necesario explicitar y reflexionar con los fututos docentes, otros valores que conlleva la agrodiversidad, de acuerdo a los planteamientos de Swift et al. (2004 citado en Stupino et al., 2014). Así, es relevante trabajar el valor funcional de la biodiversidad, es decir a las funciones ecológicos que contribuyen al sostenimiento de la vida; al valor de futuro, o también llamado "de legado" para las próximas generaciones; y el valor intrínseco, es decir, al valor que la biodiversidad tiene por sí misma asociada a beneficios culturales, sociales, éticos y estéticos.

Finalmente, es igualmente interesante, incidir en el término de "custodios de semillas" como indica Rojas et al. (2014) ya que los futuros docentes, bien en el HEU, como en sus futuras acciones educativas en los huertos escolares, pueden convertirse en estos agentes, tomar este rol, y tener un papel activo en la conservación de la biodiversidad cultivada.

Referencias bibliográficas.

Acosta-Naranjo, R. y Rodríguez-Franco, R. (2014) La biodiversidad cultivada: Actores sociales y estrategias en el contexto de la nueva ruralidad en España. *Agrociencia*, *48*(1), 115-130.

Aguaded, S., Wamba, A.M., y Jiménez, R. (1999). Las concepciones sobre la diversidad biológica en futuros maestros: concepto clave en la Educación Ambiental. En Martínez, C. y S. García Barros (Eds.) *La Didáctica de las Ciencias. Tendencias actuales*, pp.79-89. Servicio de Publicacions Universidade da Coruña.

Acevedo, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 1*(1), 3-16.

Altieri, M.A., Anderson, M.K., y Merrick, L.C. (1987). Peasant agriculture and the conservation of crop and wild plant resources. *Conservation Biology 1*(1), 49 58.

Altieri, M.A., y Nicholls, C.I. (2019). Agroecología y diversidad genética en la agricultura campesina. *Leisa, Revista de Agroecología, 35(*2), 22-29.

Bermúdez, G., De Longhi, A.L., Díaz, S., y Gavidia, V. (2013). Tratamiento de la biodiversidad en los textos escolares de la Educación Secundaria en España. En IX Congreso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona, España.

Bermúdez, G., De Longhi, A., Díaz, S., y Gavidia, V. (2014). La transposición del concepto de diversidad biológica. Un estudio sobre los libros de texto de la Educación Secundaria Española. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(3), 285-302

Brannen, J. (Ed.). (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research.* Aldershot. England.

Brown, A., y Dowling, P. (1998). *Doing Research/reading Research: A Mode of Interrogation for Education*. Falmer Press.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación Educativa*. Editorial EOS.

Casas, E. (2005). Conservación y uso de la biodiversidad cultivada en Cataluña. *Biodiversidad, 43*, 29-32.

Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana, 23*(1), 43-61.

Díaz, J. (2008). Antropología y Diversidad Cultivada: Experiencias en Torno a la Biodiversidad Tradicional en el Sur de Extremadura, España. *Ecological and Environmental Anthropology, 4*(1), 13-27.

FAO (2004, 20 de marzo 2022). Pérdida de la diversidad fitogenética. http://www.fao.org/Newsroom/es/focus/2004/51102/article_51107es.html

García Gómez, J., y Martínez Bernat, F.J. (2010). Cómo y qué enseñar de la biodiversidad en la alfabetización científica. *Enseñanza de las Ciencias*, *28*(2), 175-84.

Gil, D., Carrascosa, J., y Martínez, F. (2000). Una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En F.J. Perales y P. Cañal de León *(Eds.). Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp.11-.34. Editorial Marfil.

Martín-Díaz, M.J. (2005). Alfabetización científica: formación inicial, experiencia docente y pensamiento del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias*, Nº extra, 1-4.

Martínez, F.J. y García, J. (2009). Análisis del tratamiento didáctico de la biodiversidad en los libros de texto de Biología y Geología en Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *23*, 109-122.

Martínez-Chico, M. Jiménez Liso, M.R., Lucio-Villegas y López-Gay, R. (2015). Efecto de un programa formativo para enseñar ciencias por indagación basado en modelos, en las concepciones didácticas de los futuros maestros. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *12* (1), 149-166. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92032970006

National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington D.C. National Academy Press.

Rodríguez, G. (2017). La biodiversidad de nuestra escuela: proyecto didáctico para trabajar la biodiversidad biológica. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, *18*, 138-163.

Rojas, W., Pinto, M., Flores, J., y Padulosi, S. (2014). Los agricultores custodios y los bancos comunitarios de semilla. *Leisa, Revista de Agroecología, 30*(1), 19-21.

Tamayo, O. E. (2016). "Editorial". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *12*(2), 7-12.

Sanz Merino, N., y López Cerezo, J.A. (2012). Cultura científica para la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, *58*, 35-59.

Scheurich, J.J. (1997). *Qualitative Studies Series 3*. Falmer Press. London. England.

Stupino, S., Lermanó, M. J., Gargoloff, N. A., y Bonicatto, M. M. (2014). *La biodiversidad en los agroecosistemas. Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables*. Colección libros de cátedra. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Capítulo, 5, 131-158.

Vara-Sánchez, I., y Padilla, M.C. (2013). Biodiversidad cultivada: una cuestión de coevolución y transdisciplinariedad. *Ecosistemas*, *22*(1), 5-9. http://doi.org/10.7818/ECOS.2013.22-1.02.

Aragón, L., Jiménez-Tenorio, N., Vicente-Martorell, J.J., y Eugenio, M. (2021). ¿Progresan las concepciones sobre la ciencia de futuros maestros/as tras la implementación de

propuestas constructivistas para la alfabetización científica? *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 16*(1). https://doi.org/10.14483/23464712.15589

Universidad de Cádiz (2013). *Memoria del Título del Grado en Educación Infantil.2201-18*. https://educacion.uca.es/informacion-publica-de-titulos-grados-grado-ed-infantil/

Percepción de la calidad de vida en niños y adolescentes y su relacion con el rendimiento académico.

Sara Sáez Velasco. (España).

Esther Cubo Delgado. Hospital Universitario de Burgos (España).

Vanesa Ausín Villaverde. Universidad de Burgos (España).

1. Introducción.

1.1. Calidad de vida en niños y adolescentes.

La investigación sobre Calidad de Vida (CV), también llamada indistintamente Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS), de niños y adolescentes es particularmente importante debido a que en esta población el número de trastornos crónicos ha aumentado considerablemente a pesar de los grandes progresos en medicina (Matza et al., 2004; Ravens-Sieber et al., 2014).

Uno de los trastornos del neurodesarrollo más comunes en la infancia y adolescencia que pueden afectar a la CV son los tics, con una prevalencia entre el 4 y el 20% en la población escolar (Cubo et Al., 2011). Estudios previos han demostrado, después de ajustar otras covariables, que la presencia de trastornos de tics no se asoció con un bajo rendimiento académico (Cubo et al., 2016).

De acuerdo con Upton (2008) "la CV se refiere a la satisfacción de un individuo con todas las facetas de la vida, incluyendo el bienestar físico, social, económico y psicológico" (p. 895).

Siguiendo con el modelo teórico desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y atendiendo a Bauer et al., (2014) la CV puede definirse como "la percepción que tienen los individuos de su posición en la vida en relación con sus metas, expectativas, normas e intereses, en el contexto cultural y sistema de valores en los que ellos viven" (p.572).

La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente hace referencia a la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 2022). Hasta la fecha, sin embargo, la investigación en CV pediátrica se ha centrado casi exclusivamente en enfermedades físicas, proporcionando escasa atención a trastornos psiquiátricos (Matza et al., 2004).

En comparación con los adultos, la investigación en evaluación de CV en niños y adolescentes es un campo relativamente nuevo. Un gran número de estudios relacionan CV y rendimiento académico, sin embargo, la mayor parte de ellos toman como muestra a estudiantes universitarios (Brito-Jiménez & Palacio-Sañudo, 2016; Durán, Prieto & García, 2017; Domínguez González et al., 2019).

La CV es un concepto diferente en adultos y niños, por lo que se requieren instrumentos de medida específicos para unos y otros. En el caso de los niños y adolescentes, las medidas de CV deben cumplir una serie de criterios como que sean preferiblemente de autoinforme; que estén adaptados a la edad del niño (cada etapa evolutiva dentro de la infancia tiene

implicaciones muy diversas); que se puedan aplicar en varias culturas; que sean genéricas (es decir, aplicables a problemas de salud concretos y también a sujetos sanos), y que atiendan a múltiples dimensiones (Bauer et al., 2014).

La multidimensionalidad está más justificada, si cabe, en el ámbito infantil debido a que las diferentes dimensiones de la CV tienen una mayor concordancia en los niños que en los adultos (Ravens- Sieber et al., 2014).

La evaluación por parte de los padres de la CV de sus hijos no debe utilizarse como sustituta de la auto información, ya que ésta última tiene mayor validez (Ravens-Sieber et al., 2014), si bien en la literatura sobre el tema se propone habitualmente que los padres puedan evaluar algunos aspectos de la CV de sus hijos con cierta validez, debido a la dependencia continua que tienen del adulto, entre otros motivos.

Sin embargo, según han observado varios autores (Davis et al., 2007; Upton et al., 2008; Ravens-Sieber et al., 2014), no siempre existe una concordancia entre las calificaciones autoinformadas y las calificaciones de los padres en cuanto a la CV de sus hijos.

La evidencia de concordancia imperfecta entre padres e hijos con respecto al estado de salud y otras medidas, sugiere la falta de conocimiento de los padres sobre las experiencias y creencias de sus hijos, o puede representar una cuestión perceptual acerca de una diferencia en la perspectiva de sí mismo y de los demás (Upton et al., 2008).

En el terreno de la educación, la investigación es aún escasa y existen muy pocos instrumentos para evaluar la percepción de niños y jóvenes sobre los efectos de la educación en su CV.

La percepción de la CV en el aspecto escolar está relacionada con la autoeficacia, y esta a su vez, influye en la motivación del alumnado a través del establecimiento de metas. Asi, los estudiantes que tienen mayor nivel de autoeficacia parecen mostrar un rendimiento académico más alto, incluso con el mismo nivel de habilidad (Woolfolk, 2014).

Uno de los instrumentos más ampliamente utilizados para medir CV, que cumple con los criterios específicos recomendados para la población infantojuvenil, es el Inventario de Calidad de Vida Pediátrica (PedsQL) de Varni, Limbers, Neighbors et al., (2011).

2. Método.

2.1 Objetivo.

El presente estudio tiene por objetivo el análisis de la CV de los niños y jóvenes escolarizados en Burgos y provincia, la concordancia de esta percepción con la que tienen los padres y cómo se asocia el rendimiento académico con la CV.

2.2 Diseño.

Se ha realizado un estudio transversal, descriptivo, comparativo, correlacional, de casos-controles y de regresión multivariante en una población escolar durante su periodo de escolarización obligatoria (6-16 años).

- Variables de estudio:
  - Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS/ CV); medida a través de la escala Pediatrics Quality of Life, PedsQL (Varni, Limbers, Neighbors et al., 2011). La CV se determinó utilizando dos fuentes paralelas que dan lugar a dos variables; el autoinforme del propio niño y la información proporcionada por los padres.

- Rendimiento académico. Para realizar los análisis estadísticos y comprobar las hipótesis de nuestro estudio sobre CV, se empleó únicamente la variable "rendimiento académico", entendiendo como "bajo rendimiento académico", haber repetido al menos un curso escolar o estar repitiendo en el momento del estudio.

2.3 Población y muestra.
La población diana estuvo compuesta por todos los alumnos matriculados en Educación Primaria y Secundaria (etapas obligatorias) en centros escolares ordinarios (se excluyen los centros de educación especial) de Burgos capital y su provincia.

Se seleccionó una muestra de la población de forma aleatoria y representativa, usando un muestreo estratificado, en base a nivel educativo impartido en el centro (Educación Primaria/Secundaria), titularidad (Centros Públicos /Concertados) y localización (Urbano /Rural).

En un primer momento, se seleccionaron 2806 alumnos de 10 centros escolares diferentes. De todos ellos, se produjo un abandono del 34% (por falta de consentimiento, imposibilidad para contactar, etc.), por lo que finalmente pasaron el primer screening 1858 alumnos, de los que se obtuvieron datos académicos y fueron cribados de tics.

De estos estudiantes, se seleccionaron para participar en la fase de evaluación, todos aquellos participantes que mostraron un bajo rendimiento académico (repetidores) y un screening positivo para un trastorno por tics (por información positiva de padres, tutor u observadores). Estos participantes se consideran "casos", estableciendo para cada caso un compañero "control" de la misma edad, género y grupo-clase. Tanto casos como controles fueron seleccionados para formar parte de la fase de evaluación, en total, 813 menores.

De los 813 alumnos invitados a participar en esta fase de evaluación, se obtuvieron finalmente datos de un 65%. Por tanto, la muestra final de alumnos está compuesta por aquellos de los que se ha podido certificar la presencia o no tics por parte del neurólogo y de la que se conocen datos sobre calidad de vida y otras variables, en total han participado 407 sujetos (64% varones y 36% mujeres).

2.4 Procedimiento.
Los datos del presente estudio derivan de una investigación previa de corte comunitario llamado "Estudio epidemiológico de prevalencia de los tics en la población infanto-juvenil", llevado a cabo entre marzo de 2007 y diciembre de 2009 en el Departamento de Neurología del Complejo Hospitalario de Burgos, (España) cuyo objetivo fue, analizar la asociación entre trastornos de tics, rendimiento académico y comorbilidad asociada (Cubo et al., 2011).

Para la realización de esta investigación se solicitó su aprobación al Comité Ético del Complejo Hospitalario de Burgos, así como a la Dirección Provincial de Educación de la Junta de Castilla y León. Partiendo de este estudio comunitario (que representa a la población infanto-juvenil escolarizada en centros de Burgos y su provincia), se ha seleccionado una muestra y se ha recogido gran cantidad de información escolar, clínica y demográfica, parte de la cual vamos a detallar en este trabajo: datos sobre CV, rendimiento académico y otras variables sociodemográficas.

Instrumentos
Cuestionario de calidad de vida pediátrica PedsQL versión 4.0 para niños y adolescentes y padres (Varni, Limbers, Neighbors et al., 2011) validada al castellano. Diseñada para evaluar CV

en población sana y con problemas agudos o crónicos de salud. Los 23 ítems de la escala proporcionan una variable que aporta un resultado total con puntuaciones que oscilan de 0 a 100 y resultados para las distintas subescalas o dimensiones que conforman la CV: física y psicosocial (escolar, emocional y social). La CV se determinó utilizando dos fuentes: el autoinforme del propio alumno/a y la información proporcionada por los padres, que sigue una estructura paralela. Se utilizaron distintas versiones adaptadas al desarrollo evolutivo (en nuestro caso de 5 a 7 años, de 8 a 12 años y de 13 a 18 años).

Análisis de datos
Se realizaron análisis descriptivos (medias, desviaciones típicas, rangos con un intervalo de confianza del 95%), se examinó la concordancia en CV entre padres e hijos (método de Bland y Altman) y se analizaron las diferencias en las distintas variables (prueba U de Man-Whitney). Se realizaron análisis de regresión logística bivariada. A partir de esta base de datos, se llevaron a cabo los análisis estadísticos mediante el procesador estadístico IBM-SPSS versión 25.

Se utilizó una prueba de Kolmogorov-Smirnov de 1 muestra para evaluar si las variables continuas (calidad de vida) se distribuían con normalidad.

Los análisis estadísticos iniciales tuvieron como objetivo conocer la concordancia entre la percepción de CV de los alumnos y sus padres, así como la correlación intra-clase de estas variables. Para analizar si los alumnos con bajo rendimiento tienen una CV más baja, aplicamos el estadístico de contraste U de Mann-Whitney.

3. Resultados.

3.1 Estadísticos descriptivos.

Se han incluido en la muestra (n=407), 259 chicos (64%) y 147 chicas (36%), siendo 217 alumnos de primaria y 190 de secundaria. El rango de edad de los participantes osciló entre 6 y 17 años, con una media de 11,2 ±2,94. Del total de la muestra, 407 sujetos, un 29,9% han repetido al menos un curso académico (122) y un 70,1% no han repetido ningún curso (285).

Del total de los estudiantes que componen la muestra, tenemos datos sobre el 93% de ellos (380) con una puntuación media en la autoevaluación en PedsQL de 81,02±11,55. Por rangos de edad, contamos con 37 niños/as de entre 5 y 7 años (media de 80,25±13,03); 167 alumnos/as de entre 8 y 12 años (media de 80,92±12,19); y 176 jóvenes de entre 13 y 18 años (media de 81,27±10,60).

Respecto a los cuestionarios cumplimentados por los padres, estos fueron contestados por 387 (95,1% del total de la muestra), con una puntuación media de 90,07±9,09. Atendiendo a las puntuaciones dadas por los padres/madres en la PedsQL según los rangos de edad de los hijos/as, contamos con 38 de entre 5 y 7 años (media de 88,58±9,21); 163 inferiores de entre 8 y 12 años (media de 90,83±9,37); y 186 de entre 13 y 18 años (media de 90,07±9,09).

3.2 Concordancia de la autopercepción de CV que tienen los alumnos/as y la manifestada por sus padres.

En la Tabla 1 vemos la distribución de las puntuaciones totales y por dimensiones en CV obtenidas por el total de los alumnos (N=380), cuya media total es de 81,02 $\pm$ 11,5; así como las cumplimentada por la totalidad de los padres (n=387), con media 90,07 $\pm$ 9,09.

Puntuaciones de CV	Versión autoadministrada NIÑOS (PedsQL) Media +DT (rango)		Versión cumplimentada por PADRES (PedsQL) Media +DT (rango)
SALUD FÍSICA	81,42 +13,61 (28,13-100) 380		91,21 + 10,79 (12,50-100) 387
SALUD PSICOSOCIAL	80,62 + 2,26 (35,00 – 100) 380		88,93 + 9,68 (31,67-100) 387
Emocional	76,22 + 6,71 (15,00 –100) 379		86,48 + 14,88 (0-100) 387
Social	86, 61 + 15,57 (30-100) 380		96,42 + 9,66 (0-100) 387
Escolar	79,05 + 15,53 (20,00- 100) 380		83,90 + 15,89 (30-100) 387
TOTAL	81,02 + 11,55 (41,35-100) 379		90,07 + 9,09 (22,08-100) 387

Tabla 1. Principales descriptivos de las puntuaciones en CV del conjunto de la muestra por dimensiones y totales en alumnos y padres.

En todas las dimensiones de la CV, así como en el total, las puntuaciones medias dadas por los padres son más altas que las que proporcionan los propios alumnos. Para calcular concordancia entre las puntuaciones de padres e hijos, hemos utilizado el método de Bland y Altman (Figura 1).

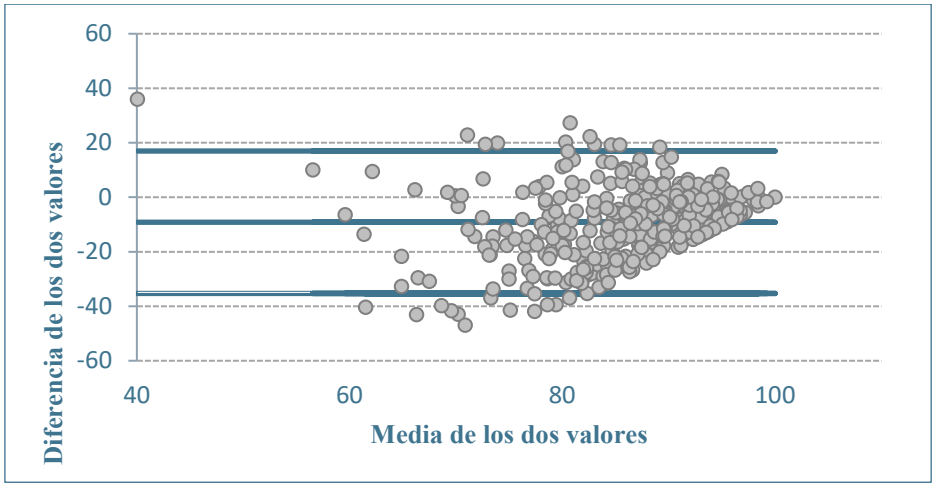


Figura 1. Gráfico de Bland y Altman con las puntuaciones totales de CV de alumnos y padres.

Para las puntuaciones totales de CV, los padres proporcionan valores más altos que los niños/as, con una diferencia media de 9,17 puntos; los límites de concordancia indican que los valores de padres están entre 16,96 puntos por encima de la puntuación de sus hijos/as y 35,30 por debajo. Tales diferencias señalan que no se pueden considerar equivalentes las puntuaciones de CV autopercibidas por los alumnos/as y las que proporcionan sus padres.

Se ha calculado también la concordancia entre las puntuaciones de padres e hijos en las dimensiones de CV física y psicosocial, utilizamos el método de Bland y Altman. En cuanto a la dimensión física, los padres proporcionan valores más altos que los niños con una diferencia media de 9,91 puntos; los límites de concordancia indican que los valores de padres están entre 22,81 puntos por encima de la puntuación de los niños y 42,63 por debajo. Respecto a la dimensión psicosocial, de nuevo los padres proporcionan valores más altos que los niños; con una diferencia media de 8,43 puntos y los límites de concordancia indican que los valores de padres están entre 17,50 puntos por encima de la puntuación de los niños y 34,37 por

debajo. Si calculamos el Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC) entre las puntuaciones totales de CV por rangos de edad, obtenemos una concordancia baja (<0,7) en todos los grupos analizados (Tabla 2). Lo mismo ocurre si analizamos las dimensiones física y psicosocial, los valores de concordancia intraclase son bajos.

Puntuaciones CV (PedsQL)	N	ICC	Límite inferior	Límite superior
Puntuación TOTAL TODAS LAS EDADES	374	0,13	0,00	0,25
Puntuación TOTAL 5 a 7 años	37	0,05	0,00	0,31
Puntuación TOTAL 8 a 12 años	*	*	*	*
Puntuación TOTAL 13 a 18 años	*	*	*	*
Dimensión Física TODAS LAS EDADES	374	0,06	0,00	0,14
Dimensión Física 5 a 7 años	37	0,04	0,00	0,32
Dimensión Física 8 a 12 años	162	0,09	0,00	0,22
Dimensión Física 13 a 18 años	175	0,02	0,00	0,14
Dimensión Psicosocial TODAS LAS EDADES	374	0,22	0,06	0,37
Dimensión Psicosocial 5 a 7 años	37	0,11	0,00	0,38
Dimensión Psicosocial 8 a 12 años	162	0,23	0,03	0,40
Dimensión Psicosocial 13 a 18 años	175	0,24	0,04	0,42

Tabla 2. Coeficientes de Correlación Intraclase (puntuaciones totales y por rangos de edad) para el total de las puntuaciones y dimensiones de CV de padres e hijos.

A la vista de los datos, podemos concluir que la CV que tienen los alumnos muestra una concordancia muy baja con la que sobre ellos perciben sus padres, y esto ocurre en el total de puntuaciones, así como en las dimensiones física o psicosocial. Analizando los grupos de edad, tampoco se observan que exista una alta concordancia intraclase en los distintos rangos analizados. Por lo tanto, podemos concluir que la percepción de la CV que tienen los estudiantes no concuerda con la manifestada por sus padres.

3.3 Relación entre CV y rendimiento académico

Para analizar si los alumnos con peor rendimiento académico (repetidores) tienen una CV más baja, aplicamos el estadístico de contraste U de Mann- Whitney, encontrando que, salvo en la dimensión escolar, los niños repetidores no puntúan de manera más baja su CV. Los estudiantes repetidores perciben una CV significativamente más baja que aquellos que no han repetido únicamente en la dimensión escolar. Sin embargo, en el resto de las dimensiones y en el global, no difiere su percepción de CV respecto a aquellos que nunca han repetido un curso (Tabla 3).

Puntuaciones CV (PedsQL)	REPETIDOR NO n=285	SI n=122	VALOR p*
Salud Física ALUMNOS	81,11 ± 14,13	82,14± 12,42	0,89
Salud Psicosocial ALUMNOS	81,11 ± 12,06	79,51 ± 12,73	0,29
Emocional ALUMNOS	76,46 ±16,31	75,69±17,63	0,86
Social ALUMNOS	85,62±16,15	88,88±13,97	0,60
Escolar ALUMNOS	81,29±14,15	73,97±17,30	0,00
TOTAL ALUMNOS	81,11 + 11,87	80,83 + 10,81	0,58
Salud Física PADRES	91,72 + 11,12	90,02+ 9,91	0,02
Salud Psicosocial PADRES	89,75 + 9,92	87,03 + 8,85	0,00
Emocional PADRES	86,54±15,05	86,34±14,53	0,77
Social PADRES	96,07±10,65	97,24±6,77	0,86
Escolar PADRES	86,64±14,76	77,50±16,66	0,00
TOTAL PADRES	90,74 + 9,39	88,52 + 8,19	0,00

Tabla 3. Medias y DT de las dimensiones y total de CV según padres e hijos en función de si han repetido y valores p

En el caso de los padres, aquellos cuyos hijos han repetido, la CV percibida es más baja no sólo en la dimensión escolar, sino en la dimensión física, en el conjunto de la dimensión psicosocial y en la total de CV de sus hijos (Tabla 3). A la vista de los datos, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la CV percibida por los niños en función de su rendimiento académico sólo en el área escolar, no presentando valores similares en otras áreas de la dimensión psicosocial, ni en la dimensión física ni en el total de la CV. Sin embargo, en el caso de los padres, estos perciben la CV de sus hijos de manera significativamente más baja cuando los alumnos han repetido un curso, además de en el área escolar, en la dimensión psicosocial en su conjunto, así como en la física y en el total de la misma.

4. Discusión.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que no existen concordancia en la percepción de CV que tienen los alumnos/as y sus padres, ni en la puntuación total ni en las distintas dimensiones física o psicosocial. Se ha comprobado que los padres perciben una más alta CV en sus hijos que la que autoperciben los propios alumnos/as. Los estudiantes que han repetido un curso perciben una CV más baja únicamente en la dimensión escolar, mientras que los padres de hijos repetidores consideran que la CV de sus hijos es menor en el conjunto de la dimensión psicosocial, así como en la dimensión física y en el global de CV.

La falta de concordancia en las percepciones de CV de padres e hijos en todas las dimensiones refrenda los resultados aportados en anteriores investigaciones (Davis et al., 2007; Upton et al., 2008; Wuang, Wang y Huang., 2012). Las percepciones mayores de los padres sobre CV en todas las dimensiones de esta, sugiere que la visión de los progenitores es mucho más positiva respecto que la de sus hijos.

En cuanto a la influencia del rendimiento académico en la CV, de nuevo existe una diferencia de criterios entre lo que perciben los alumnos/as y lo que perciben sus padres. Para los propios estudiantes, el hecho de haber repetido curso parece influir únicamente en la dimensión escolar de su CV, lo cual parece explicar que esta faceta no es tan importante para el conjunto de su calidad de vida. En el caso de los padres, sin embargo, el hecho de que sus hijos hayan repetido curso parece tener influencia, además de en el área escolar, en el conjunto de la dimensión psicosocial, en la dimensión física y en el total de CV. Es decir, el rendimiento académico para los propios alumnos/as no influye en términos generales en su CV, si bien, los padres asocian el bajo rendimiento de sus hijos con una CV inferior en la mayoría de aspectos. Padres y madres perciben el bajo rendimiento académico como condicionante de la CV de sus hijos en términos globales.

Este hallazgo quizás tenga que ver con que los padres y madres dan gran importancia al ámbito académico para la CV de sus hijos, por la importancia que esto pueda tener en su futuro, mientras que los propios alumnos apoyan su CV en el momento presente y a través de una construcción más global de la misma.

Fortalezas y limitaciones

Las características de la muestra (estudio poblacional), con una amplia representación de centros escolares, permite extrapolar nuestros resultados a aquellos entornos con sistemas educativos similares. Somos consciente de que una limitación de nuestro estudio puede deberse al hecho de considerar el haber repetido curso como criterio único de bajo rendimiento académico, ya que es una forma simplista de aproximarse al rendimiento escolar. En futuros estudios, creemos que se debe utilizar una herramienta más completa para valorar este aspecto. Quizás, por las características del estudio original, la proporción de alumnos con bajo rendimiento académico está sobrerrepresentada. El hecho de contar con datos de un solo

cohorte temporal limita la posibilidad de ampliar las conclusiones. Además, en el caso de los padres, los cuestionarios sobre calidad de vida han sido respondidos en su mayoría por madres. Comparar las diferentes perspectivas de padres y madres sobre la CV de sus hijos puede dar lugar a futuras líneas de investigación.

Conclusiones

Todos estos hallazgos tienen una especial importancia en la asistencia clínica y educativa de los menores. Normalmente, los padres son los interlocutores de sus hijos en la escuela o cuando existen dificultades, especialmente en edades más tempranas, como se ha visto, estos pueden sobredimensionar la gravedad o repercusión funcional de los diferentes problemas o dificultades de sus hijos. Ante estos hechos, es primordial para los profesionales de la educación, establecer un diálogo adecuado, además de con los padres, con los alumnos/as para poder determinar su propia percepción acerca de su satisfacción con la vida. De manera más concreta, conocer la opinión de los propios alumnos acerca de su funcionamiento y satisfacción en el ámbito escolar, así como su percepción de autoeficacia en esta área, puede ayudarnos a detectar atribuciones erróneas del rendimiento escolar. De esta manera, se puede hacer un ajuste de metas con el/la estudiante y aumentar la motivación escolar en los casos de bajo rendimiento.

Referencias bibliográficas.

Bauer, G., Berra, S., De Cunto, C., Eymann, A., Figueroa Turienzo, C.M., Pico, M., Roizen, M. & Sánchez, C. (2014). Health related quality of life in pediatrics: instruments used for evaluation. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 112 (6), 571-576. http://dx.doi.org/10.5546/aap.2014.571

Brito-Jiménez, I. T., & Palacio-Sañudo, J. (2016). Calidad de vida, desempeño académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Santa Marta-Colombia. *Duazary,* 13(2), 133–141. https://doi.org/10.21676/2389783X.1719

Cubo, E., Trejo Gabriel y Galán, J. M., Ausín, V., Sáez Velasco, S., Delgado Benito, V., Vicente Macarrón, J., Guevara J.C, Louis, E. & Benito-León, J. (2011). Prevalence of tics in schoolchildren in central Spain: A population-based study. *Pediatric Neurology,* 45(2), 100–108. http://doi: 10.1016/j.pediatrneurol.2011.03.003.

Cubo, E., Trejo Gabriel-Galán, J., Ausín-Villaverde, V., Sáez, S., Delgado-Benito, V., Macarrón-Vicente, J. & Benito-León, J. (2012). School Performance in Tic Disorders. A Cross-Sectional Study of School Performance in 1,867 Children in Central Spain. *Neurology*, 78(1). http://bit.ly/2xk1sEw

Cubo, E., Trejo, J., Ausín, V., Sáez, S., Delgado, V., Macarrón, J., Cordero, J., Louis, E., Kompoliti, K. & Benito-León, J. (2013). Association of tic disorders with poor academic performance in central Spain: a population-based study. *The Journal of Pediatrics*, *163*(1), 217-233. http://doi: 10.1016/j.jpeds.2012.12.030.

Cubo, E., González-Deza, C., Ausín, V., Delgado, V., Sáez, S., García-Soto, X.R., Calvo, S., Cordero, J., Trejo, J.M., Macarrón, J. & Kompoliti, K. (2016). Longitudinal follow-up of the association of tic disorders with poor academic performance. *Movement Disorders*, 3, (2). http://bit.ly/2KOAQUT

Cubo, E., González, C., Ausín, V., Delgado, V., Sáez, S., Calvo, S. & De la Fuente Anuncibay, R. (2017). The Association of Poor Academic Performance with Tic Disorders: A Longitudinal, Mainstream School-Based Population Study. *Neuroepidemiology*, *48*(3-4), 155-163. http://doi: 10.1159/000479517.

Davis, E., Nicolas, C., Waters, E., Cook, K., Gibbs, L., Gosch, A. & Ravens-Sieberer, U. (2007). Parent-proxy and child self-reported health-related quality of life: Using qualitative methods to explain the discordance. *Quality of Life Research*, *16*(5), 863-871. https://doi.org/10.1007/s11136-007-9187-3

Domínguez González, Alejandro Daniel, Valdivia Gómez, Gilberto Guzmán, & Linares Rivera, Eduardo. (2019). Desempeño académico, y su relación con calidad de vida y hábitos saludables. *Educación Médica Superior*, 33(2), e1673. https://bit.ly/34VoLsP

Durán, S., Prieto, R., & García, J. (2017). Influencia de la Calidad de Vida en el rendimiento del estudiante universitario. En J. Hernández, J. Barboza & I. Muñoz. (Eds), *Calidad de Vida, Inclusión y Bienestar Humano* (pp. 89-11), Sucre: CECAR-UNERMB. https://bit.ly/37JPbid

Matza, L. S., Swensen, A. R., Flood, E. M., Secnik, K. & Leidy, N. K. (2004). Assessment of Health-Related Quality of Life in Children: A Review of Conceptual, Methodological, and Regulatory Issues. *Value in Health*, *7*(1), 79-92. https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2004.71273.x

Organización Mundial de la Salud: OMS (2022, 16 marzo). Preguntas más frecuentes. http://www.who.int/suggestions/faq/es/

Ravens-Sieberer, U., Karow, A., Barthel, D. & Klasen, F. (2014). How to assess quality of life in child and adolescent psychiatry. *Dialogues in clinical neuroscience, 16*(2), 147-158. http:// doi: 10.31887/DCNS.2014.16.2/usieberer.

Upton, P., Lawford, J. & Eiser, C. (2008). Parent-child agreement across child health-related quality of life instruments: A review of the literature. *Quality of Life Research*, *17*(6), 895-913. https://doi.org/10.1007/s11136-008-9350-5

Varni, J. W., Limbers, C. A., Neighbors, K., Schulz, K., Lieu, J. E. C., Heffer, R. W., Tuzinkiewicz, K., Mangione-Smith, R., Zimmerman, J. & Alonso, E. M. (2011). The PedsQL Infant Scales: feasibility, internal consistency reliability, and validity in healthy and ill infants. *Quality of Life Research*, *20*(1), 45-55.: https://doi.org/10.1007/s11136-010-9730-5

WOOLFOLK, A. (2014) *Psicología Educativa*. Pearson

Wuang, Y., Wang, C. & Huang, M. (2012). Health-Related Quality of Life in Children With Developmental Coordination Disorder and Their Parents. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, *32*(4), 142-150. https://doi.org/10.3928/15394492-20120607-03

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en títulos de Máster: Percepción de los alumnos de la Escuela de Ingenierías Agrarias de la UEx.

Francisco Pérez Nevado. Universidad de Extremadura (España).

Paula Gaspar García. Universidad de Extremadura (España).

Elena González Sánchez. Universidad de Extremadura (España).

Ana Isabel Carrapiso Martínez. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), dentro de la "Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible" aprobada por Naciones Unidas (2015), fueron adoptados por los líderes mundiales para "erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todo", con metas específicas a alcanzar en 15 años (Naciones Unidas, 2022). Aunque ya ha transcurrido casi la mitad de ese plazo, los ODS continúan siendo desconocidos para buena parte de la población, siendo todavía frecuente que no haya menciones específicas a ellos en los planes de estudio de los estudios universitarios. En la Tabla 1 se muestran los 17 ODS abreviados según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2022).

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	
ODS 1. Fin a la pobreza.	ODS 10. Reducción de las desigualdades.
ODS 2. Hambre cero.	ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles.
ODS 3. Salud y bienestar.	ODS 12. Producción y consumo responsable.
ODS 4. Educación de calidad.	ODS 13. Acción por el clima.
ODS 5. Igualdad de género.	ODS 14. Vida submarina.
ODS 6. Agua limpia y saneamiento.	ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres.
ODS 7. Energía asequible y no contaminante.	ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico.	ODS 17. Alianza para los objetivos.
ODS 9. industria, innovación e infraestructuras.	

Tabla 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible abreviados según PNUD (2022).

La educación superior debería servir como catalizador de los cambios necesarios y ser actor y protagonista de las transformaciones perseguidas con los ODS (Mayor-Zaragoza, 2015).Desde el establecimiento de los ODS, las universidades españolas han desarrollado diferentes acciones para su cumplimiento, promoviendo la sensibilización de la comunidad universitaria y la sostenibilización curricular, es decir, su integración en el currículo de los planes de estudio (Villamandos et al., 2019; Molera et al., 2021). En este sentido, desde 2019 la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) dispone de una comisión de coordinación de acciones conjuntas para asegurar el cumplimiento de esos objetivos y la concienciación de la comunidad universitaria. Además, el plan de acción para implementar la Agenda 2030 en España (Gobierno de España, 2019) establece las contribuciones de las universidades españolas a esa agenda (Tabla 2).

	Contribuciones de las universidades españolas a la Agenda 2030.
1	La incorporación de manera transversal de los principios, valores y objetivos del desarrollo sostenible a la misión, las políticas y las actividades de las universidades y de CRUE.
2	Un compromiso decidido con la inclusión de competencias relacionadas con un desarrollo sostenible e inclusivo, necesarias para la construcción de una ciudadanía global, en la formación de todo el estudiantado, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios.
3	La generación y la transferencia de un conocimiento comprometido con el desarrollo sostenible, incluyendo aquí también el conocimiento necesario para articular y dar seguimiento a la propia Agenda 2030.
4	La capitalización de los espacios singulares que ofrecen las comunidades universitarias para la puesta en marcha de proyectos innovadores para abordar los retos de la Agenda 2030 a escala controlada.
5	El fortalecimiento del vínculo de la universidad con otros agentes de la sociedad, desde administraciones públicas a actores sociales pasando por empresas y otros colectivos, aprovechando su experiencia en la creación y consolidación de alianzas a varios niveles, desde las redes internacionales de investigación y cooperación a la visibilización e inclusión de colectivos minoritarios.
6	La articulación de un debate público y abierto en torno al desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y su propia gobernanza en el contexto nacional e internacional.
7	Compromiso por parte de las universidades, a reportar informes acerca de sus impactos en términos de docencia, investigación y transferencia, alineándolos a cada uno de los ODS.

Tabla 2. Contribuciones de las universidades españolas a la Agenda 2030 (Gobierno de España, 2019).

La Universidad de Extremadura (UEx) ha desarrollado distintas actividades de divulgación de los ODS fuera del ámbito académico, principalmente antes de la irrupción de la COVID19. Entre los recogidos por la Comisión de Crue Universidad Españolas para la Agenda 2030 (2021), figuran campañas de divulgación en centros de la Uex, un debate electoral para las elecciones autonómicas sobre cooperación al desarrollo y acción solidaria entre los partidos políticos con representación parlamentaria en la Asamblea de Extremadura, actividades para celebrar el aniversario del acuerdo de Naciones Unidas y el "Día Mundial de Acción", además de alguna acción formativa para la sensibilización y el voluntariado en desarrollo sostenible.

Dentro de la Universidad de Extremadura, en el ámbito académico, la Escuela de Ingenierías Agrarias y las titulaciones que imparte tienen una relación directa con un número significativo de ODS. Los alumnos, futuros profesionales, serán esenciales para alcanzar los ODS (Antolín-López et al., 2021), por lo que deberían conocer las relaciones entre los ODS y las empresas relacionadas con su futura actividad profesional (Ramírez-Franco et al., 2021). Como en el resto de la UEx, desde hace varios años se están desarrollando acciones relacionadas con los ODS, desde el análisis e implantación en diferentes asignaturas de los planes de estudios de las titulaciones de la Escuela, hasta el desarrollo a nivel de centro de diferentes ODS. Sin embargo, existen todavía asignaturas en las que no se abordan. Incluir actividades relacionadas con los ODS (por ej. la gamificación) permite la concienciación del alumnado (Teijón López-Zuazo y Martín Vales, 2021) y la adquisición de competencias relacionadas con los ODS que posiblemente les sean necesarias para su futuro profesional. En este sentido, se ha comprobado que las actividades que lleven a la autorreflexión de los alumnos permiten que se sensibilicen con ellos (Del Álamo Venegas et al., 2021). Por ese motivo, se planteó la necesidad de conocer si las acciones coordinadas dentro de una titulación para abordar los ODS mediante actividades tenía un resultado significativo en la percepción de tener un mayor grado de conocimiento de los ODS , además de una mayor utilidad percibida para su futuro profesional. El objetivo planteado en este trabajo fue determinar si una acción coordinada para incluir actividades sobre ODS determinaba los conocimientos declarados por los alumnos de máster de la Escuela de Ingenierías Agrarias sobre ellos, así como su percepción sobre los mismos.

2. Metodología.

2.1. El contexto y los participantes.

Se realizaron encuestas a alumnos de dos másteres de la Escuela de Ingenierías Agrarias de la Universidad de Extremadura (Tabla 3). En el caso del Máster U. en Gestión de Calidad y Trazabilidad en Alimentos de Origen Vegetal, se había desarrollado una acción coordinada previa, en el marco de un proyecto de innovación con formación específica en ODS para el profesorado. Dicha acción abarcaba a todas las asignaturas del máster, en la que se integraban los ODS dentro de sus contenidos en forma de actividades en el aula; por ello, los alumnos habían recibido una formación previa organizada sobre este tema. En el caso del del Máster U. en Ingeniería Agronómica, no se había desarrollado una acción coordinada entre los profesores para la formación de los ODS, de forma que los profesores no habían recibido formación específica y cada profesor había decidido si los incluía de alguna manera o no en su asignatura, por lo que se esperaba un escaso nivel de conocimiento del alumnado en relación con ellos. Teniendo en cuenta la formación del profesorado y la acción coordinada, se esperaba un nivel de conocimientos sobre ODS muy distinto en el alumnado, por lo que se desarrollaron dos tipos de encuestas; se plantearon preguntas comunes y otras distintas para profundizar en el resultado de la acción coordinada, de las fuentes de información en el caso de la acción no coordinada y de las expectativas de los alumnos sobre los ODS.

Titulación de máster	Nº alumnos	Inclusión de los ODS en la titulación
Máster U. en Gestión de Calidad y Trazabilidad en Alimentos de Origen Vegetal (MUGCTAV)	14	Con acción coordinada del profesorado
Máster U. en Ingeniería Agronómica (MUIA)	14	Sin acción coordinada (libre elección del profesorado)

Tabla 3. Número de alumnos encuestados y titulaciones de máster a las que pertenecen.

2.2. Características de las encuestas y realización.

Las encuestas fueron realizadas al finalizar el primer semestre del curso 2021/2022. Para ello, se incluyeron en el Campus Virtual (Moodle) de asignaturas de las dos titulaciones de máster estudiadas, mediante la actividad "encuestas". Previamente, durante las clases de las titulaciones, a los alumnos se les explicó la encuesta, indicando que era anónima y voluntaria, así como el tratamiento y el uso de los datos obtenidos.

3. Resultados y discusión.

3.1. Resultados de encuestas a alumnos del Máster U. en Gestión de Calidad y Trazabilidad en Alimentos de Origen Vegetal (MUGCTAOV).

Como parte de las acciones de coordinación del MUGCTAOV, se había desarrollado un proyecto formativo común para aplicar los ODS en las diferentes asignaturas. En la Tabla 4 se muestran los resultados de la encuesta realizada a los alumnos de este máster. Al preguntar por los conocimientos previos, la mayoría de los alumnos (71,4%) indicaron que no conocían los ODS o tenían un conocimiento muy reducido de los mismos. Sin embargo, tras la formación recibida, el 100% considera haber adquirido conocimientos para aplicar los ODS en la industria alimentaria, y un porcentaje elevado, de un 28,6%, se veían capacitados para aplicarlos en su futuro trabajo. Todo ello nos da a entender que la formación en las asignaturas del máster ha sido efectiva. En cuanto a la importancia que le daban a conocer los ODS para su vida laboral, un 85,7% de los alumnos reconocieron su importancia para su futuro profesional; de ese porcentaje, el 71,4% considera que probablemente va a necesitar la formación en ODS, mientras que el 14,3% tiene muy claro que su conocimiento va a ser fundamental en su vida laboral.

Valora tus conocimientos previos, antes de haberlos trabajado en el máster, sobre los ODS:	Porcentaje (%)
1. Me eran totalmente desconocidos	35,7
2. Me sonaban los ODS	35,7
3. Tenía un conocimiento medio	21,4
4. Conocía la mayoría y su importancia para la sociedad	7,1
5. Los conocía en profundidad, su alcance y relación con el área agroalimentaria	0,0
¿Cómo consideras que el aprendizaje de los ODS en el máster te ayudará en tu desempeño profesional?	Porcentaje (%)
1. No es suficiente para afrontar ninguna tarea relacionada con la industria	0,0
2. He adquirido algunas ideas sobre la aplicación de los ODS en la industria alimentaria	14,3
3. He adquirido competencias básicas para aplicar los ODS	50,0
4. He adquirido competencias para realizar tareas de grado medio-alto para aplicar los ODS	7,1
5. Me veo capacitado para aplicar los ODS en la industria alimentaria	28,6
Valora la importancia de conocer los ODS para tu formación y futuro profesional:	Porcentaje (%)
1. No tiene importancia ninguna	0,0
2. Tiene una importancia muy reducida en mi futuro	0,0
3. No tengo clara la importancia que tendrá en mi futuro profesional	14,3
4. Es muy probable que necesite esta formación en un futuro	71,4
5. Es fundamental para mi futuro profesional	14,3

Tabla 4. Resultados de la encuesta realizada a alumnos del Máster U. en Gestión de Calidad y Trazabilidad en Alimentos de Origen Vegetal.

Los dos primeros coinciden con los ODS considerados más trabajados por las empresas españolas adheridas al Pacto Mundial del sector agroalimentario (Red Española del Pacto Mundial de Naciones Unidas, 2018), que incluyen otros como el ODS 5 ''Igualdad de género'', ODS 8 ''Trabajo decente y crecimiento económico'' y ODS 2 ''Hambre Cero''.

A estos alumnos también se les preguntó por los ODS trabajados dentro de las asignaturas del MUGCTAOV (Figura 1). Los ODS 3 "Salud y Bienestar", ODS 12 "Producción y Consumo Responsables" y ODS 13 "Acción por el Clima" fueron los que más se trabajaron; el 100% de los alumnos identificaron haber trabajado los dos primeros ODS, y el 90,9% el tercero. Además, más del 50% de los alumnos indicaron que habían trabajado el ODS 2 "Hambre Cero", ODS 9 "Industria, Innovación e Infraestructura" y ODS 11 "Ciudades y Comunidades Sostenibles". Por el contrario, hubo tres ODS que los alumnos reconocieron no haber trabajado, el ODS 6 "Agua Limpia y Saneamiento", ODS 14 "Vida Submarina" y ODS 16 "Paz, Justicia e Instituciones Sólidas". Según la Guía sectorial en ODS del sector agroalimentario (Red Española del Pacto Mundial de Naciones Unidas, 2018), los ODS más trabajados por las empresas españolas adheridas al Pacto Mundial del sector agroalimentario fueron el ODS 5 ''Igualdad de género'', ODS 8 ''Trabajo decente y crecimiento económico'', ODS 3 ''Salud y Bienestar'', ODS 2 ''Hambre Cero'' y ODS 12 ''Producción y consumo sostenible''; algunos de ellos coinciden con los trabajados por nuestros alumnos en el máster.

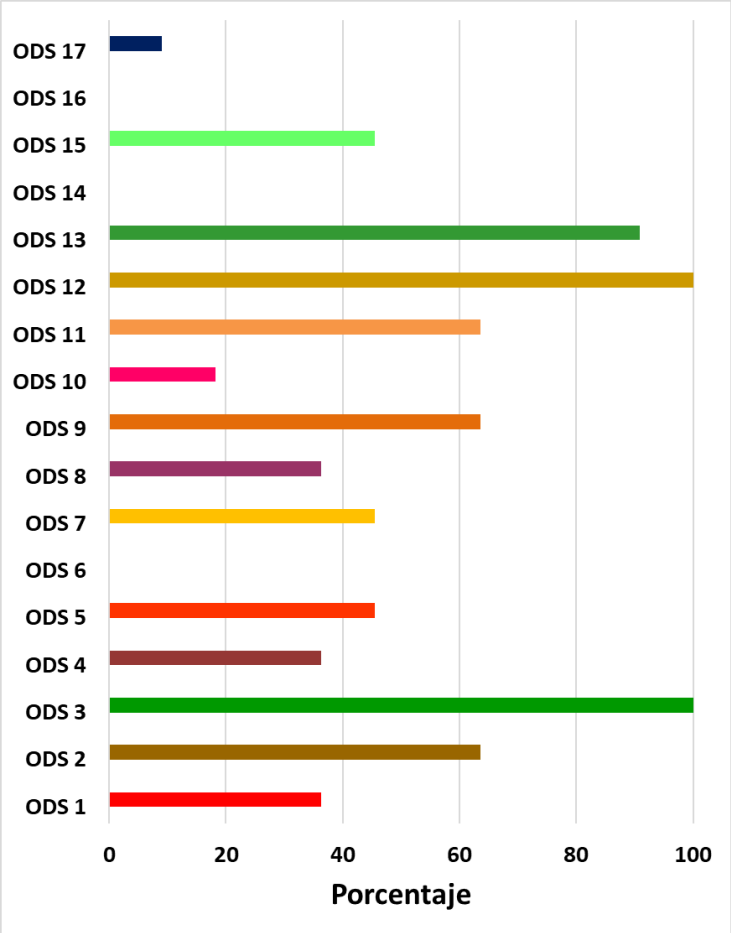


Figura 1. Porcentaje de alumnos que reconocen haber trabajado cada uno de los ODS (nomenclatura según la tabla 1) en el MUGCTAV.

Para finalizar, se les pidió a los alumnos del MUGCTAV que valoraran los aspectos positivos e indicaran los aspectos a mejorar para la enseñanza de los ODS en el máster. La mayor parte de los comentarios fueron positivos. Los alumnos señalaron que se habían trabajado una buena parte de ODS en todas las asignaturas, aplicándolos de forma práctica en cada asignatura. De ese modo, les había permitido interiorizar la utilidad de los ODS. Como aspectos negativos, algunos alumnos indicaron que no se habían explicado cada uno de los ODS de forma pormenorizada, además de que algunos ODS no se habían trabajado. Por otra parte, para alguno de los alumnos, el hecho de repetirlos en todas las asignaturas se le había hecho un poco pesado. Sin embargo, desde el punto de vista de los objetivos planteados, el hecho que reconozcan que se había trabajado en todas las asignaturas es un punto muy positivo, ya que era uno de los objetivos que se habían planteado en el proyecto de coordinación.

3.2. Resultados de encuestas a alumnos del Máster U. en Ingeniería Agronómica (MUIA). Dentro del MUIA no se había realizado ninguna acción coordinada para la formación de los alumnos en relación con los ODS; desarrollándose acciones individuales por parte del profesorado. Dentro de la encuesta realizada al finalizar el semestre, se les preguntó por su nivel de conocimiento sobre los ODS (Tabla 5); a lo que la mayoría (el 71,4%) respondieron tener conocimientos sobre los mismos; además, el 28,6% consideraron que los conocían en profundidad. Sin embargo, un elevado porcentaje, del 28,6% indicaron que les eran totalmente desconocidos. Comparando estos resultados con los del MUGCTAV (100% de los

alumnos con conocimiento sobre los ODS), queda patente que la acción coordinada en dicho máster ha sido muy efectiva para fomentar el conocimiento de los ODS.

¿Cuál es tu nivel de conocimientos sobre los ODS?	Porcentaje (%)
1. Me son totalmente desconocidos	28,6
2. Conozco la existencia de los ODS y qué son	14,3
3. Conozco cuáles son y su importancia general	14,3
4. Conozco la mayoría de los ODS y su importancia para la sociedad	14,3
5. Los conozco en profundidad, su alcance y relación con el área agroalimentaria	28,6

Tabla 5. Nivel de conocimiento de los alumnos del Máster U. en Ingeniería Agronómica en relación con los ODS.

A los alumnos del MUIA que respondieron conocer los ODS se les preguntó por la fuente de las que habían obtenido dicha información y la relevancia de estos para su formación (Tabla 6). La mayoría de los alumnos reconocieron conocer los ODS por los estudios del máster (el 80%) y del grado cursado (40%); solo un 10% indicaron que las empresas en las que habían trabajado los tenían presentes. Esto es bastante indicativo, ya que no parece que las empresas alimentarias en Extremadura tengan una implicación significativa en la implantación de los ODS; sin embargo, habría que hacer un estudio en profundidad de ello. Sorprende, además, que ninguno de los encuestados los conozca por las redes sociales.

En cuanto a la relevancia para su formación (Tabla 6), hubo una gran variedad de respuestas, aunque el 90% de los alumnos consideraron que la inclusión de competencias relacionadas con los ODS en el máster es importante, en alguna/s asignatura/s o incluso como objetivos generales del mismo.

¿De qué fuentes has obtenido la información de los ODS?	Porcentaje (%)
1. A través de los estudios de grado que he cursado	40
2. Por los medios de comunicación	0
3. Por las redes sociales	0
4. A través de empresas en las que he trabajado	10
5. A través de los estudios de máster que estoy cursando	80
¿Consideras que el aprendizaje de los ODS es relevante para tu formación en este máster?	Porcentaje (%)
1. No lo veo necesario, ya que no está dentro de las competencias del máster	10
2. Sería interesante que se tratase en alguna asignatura, como alguna competencia específica	30
3. Se debería incluir en todas las asignaturas, como una competencia básica a adquirir	30
4. Debería ser uno de los objetivos generales del máster	30

Tabla 6. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos del MUIA con conocimientos sobre los ODS.

Para finalizar, a todos los alumnos del MUIA se les preguntó acerca de su percepción sobre la importancia de los ODS para su futuro (Tabla 7). En el caso de los alumnos que habían respondido que no tenían conocimientos acerca de los ODS, y para que tuvieran criterio para responder a esa pregunta, previamente se les dio una información somera sobre los mismos. La finalidad principal fue refrescarles la memoria acerca de los ODS; hacerles ver que, con toda

seguridad, los habían visto en más de una ocasión y, sobre todo, que fueran conscientes de la cada vez mayor importancia que tienen para las empresas agroalimentarias.

¿Crees que los ODS pueden tener importancia para tu formación y futuro profesional?	Porcentaje (%)
1. No tengo nada claro la importancia que tendrán en mi futuro profesional	0
2. No creo que tengan importancia ninguna	0
3. Creo que tendrán una importancia muy reducida en mi futuro	7,1
4. Pienso que muy probablemente necesitaré esta formación en un futuro	35,7
5. Son fundamentales para mi futuro profesional y su formación debería incluirse dentro de los estudios de este máster	57,1

Tabla 7. Percepción de la importancia de los ODS para los estudiantes del MUIA.

Los resultados de esta consulta indican que únicamente un 7,1% no consideran esta formación relevante para su futuro, mientras que el resto (92,9%) consideran que muy probablemente los necesitarán, o que son fundamentales y deberían incluirse en los estudios del máster. Comparando estos resultados con los del MUGCTAV, en este último, el porcentaje de alumnos que tienen claro que los ODS son relevantes para su futuro profesional es menor (del 85,7%).

3.3. Discusión general de los resultados.

Aunque hay diferentes estudios que han analizado la sostenibilización curricular de los títulos universitarios como los de Villamandos et al. (2019) y Molera et al. (2021); sin embargo, apenas los hay que analicen el conocimiento y percepción de estudiantes universitarios acerca de los ODS. Zamora-Polo (2021), encuestaron a alumnos de diferentes titulaciones de Grado de la Universidad de Extremadura, observando un bajo grado de conocimiento de los ODS. Aunque esos resultados podrían parecer contrapuestos a los obtenido en el presente estudio, con un elevado porcentaje de alumnos que conocían los ODS, esa diferencia se podría explicar por la formación que nuestros alumnos han tenido durante sus estudios de Máster, tanto mediante acciones coordinada entre los profesores, como no coordinadas. En cuanto a la fuente de información para conocerlos, Seva-Larrosa et al. (2021), encuestando a alumnos de titulaciones de grado y máster de la Universidad de Alicante, encontraron que la mayoría señalaban la educación formal (educación secundaria y universidad) como las fuentes de información por las que mayoritariamente conocían los ODS; tampoco sus resultados apuntan a que las redes sociales sean una fuente de información relevante para que los alumnos los conozcan. Zamora-Polo et al. (2021), también consideran necesaria una mayor formación en ODS, que se podría realizar mediante la inclusión de competencias transversales en todo el curriculum de los títulos. Los estudios de Chofré et al. (2021) apuntan en el mismo sentido, habiendo observado que la formación en ODS tiene una influencia significativa para aumentar el nivel de conocimiento acerca de estos y la percepción positiva de los alumnos sobre su aplicación en las asignaturas y su utilidad. En lo que respecta a este último aspecto, la percepción de la utilidad de los ODS, Seva-Larrosa et al. (2021) coinciden con nuestro estudio en que los alumnos los consideraban de gran utilidad para su vida profesional, siendo muy necesaria su inclusión en los planes de estudios de los títulos. Por el contrario, en general, los estudiantes de Grado encuestados por Zamora-Polo et al. (2021) les daban más importancia a los ODS a nivel personal que profesional, aunque estos autores encontraron grandes diferencias entre titulaciones.

Según lo visto anteriormente, aunque nuestros estudiantes de máster tienen ya un conocimiento base acerca de los ODS y están concienciados hasta un cierto nivel de su importancia a nivel profesional, queda un largo camino para la formación en este tema. Para conseguirlo, hay que tener muy en cuenta la labor del profesorado, siendo necesario potenciar

su implicación, ofrecer una formación de calidad y motivarles para potenciar su inclusión en los títulos, tal y como indican Molera et al. (2021).

4. Conclusiones.

En base a los resultados analizados anteriormente, podemos concluir que los ODS se están incluyendo en los programas formativos de ambos másteres. Esta formación está siendo mucho más efectiva en el MUGCTAV, con un 100% de los alumnos que consideraba haber adquirido conocimientos para para aplicar los ODS en la industria alimentaria; mientras que en el MUIA fue del 71,4%. Estas diferencias se explican por la realización de acciones coordinadas realizadas en el MUGCTAV, que han potenciado una aplicación práctica de los ODS en todas las asignaturas del semestre. Además, un porcentaje muy elevado de los alumnos de ambos másteres, superior al 85%, reconocieron la importancia de conocer los ODS para su futuro profesional. Por último, en el MUGCTAV, con una formación en ODS coordinada entre los profesores del máster, los alumnos identificaron haber trabajado casi todos los ODS, siendo los más trabajados el ODS 3 "Salud y Bienestar", el ODS 12 "Producción y Consumo Responsable" y ODS 13 "Acción por el Clima".

Agradecimientos.

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente en Agroalimentación (INDOALI), y financiado por la ayuda a grupos de innovación docente 2021/22 otorgada por el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD) de la Universidad de Extremadura.

Referencias bibliográficas.

Antolín-López, R., de Frutos, N. G., y Bravo, M. D. M. M. (2020). Análisis de la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en el ámbito universitario: Diferencias entre la perspectiva personal y empresarial. *Revista Educativa HEKADEMOS, 28*, 24-34.

Chofré, L. A., Marchori, L. B., de Paredes Gallardo, C., Robla, C. E., Fita, E. G., & Moreno, J. M. Q. (2021). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, (1), 17.

Comisión de CRUE Universidad Españolas para la Agenda 2030 (2021). Propuesta de Acciones de sensibilización para la implementación de la Agenda 2030 e inquietudes de las universidades en relación con el cumplimiento de los ODS. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/01/Informe_Universidades_Crue-Agenda2030.pdf

Del Álamo Venegas, J.J., Ricci Caballo, B., Manchado Nieto, C., Yuste Tosina, R. (2021). Agenda 2030, ODS y la educación para el desarrollo sostenible: una experiencia didáctica con los futuros docentes de educación primaria. En: *Igualdad y Calidad Educativa: Oportunidades y Desafíos de la Enseñanza*. Coord.: Luisa Vega-Caro y Alba Vico Bosch. Dykinson.

Gobierno de España. (2019). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/Agenda2030/Documents/Plan%20de%20Acci%c3%b3n%20para%20la%20Implementacion%20de%20la%20Agenda%202030.pdf

Mayor Zaragoza, F. (2015). Universidades y ODS. E-DHC, Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació, 5, 8-11.

Molera, L., Sánchez-Alcázar, E. J., Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M., Llinares-Ciscar, J. V., Marín-Rives, J. L., ... & Sánchez-Antón, M. C. (2021). Embedding Sustainability in the Economics Degree of the Faculty of Economics and Business of the University of Murcia: A Methodological Approach. *Sustainability*, *13*(16), 8844.

Naciones Unidas (consultado en 2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (consultado en 2022). ODS en Acción. https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals

Red Española del Pacto Mundial de Naciones Unidas (2018). Guía sectorial en ODS: Sector agroalimentario. Ed. Edamel. https://www.pactomundial.org/biblioteca/guia-sectorial-en-ods-sector-agroalimentario/

Seva-Larrosa, P. S., Marco-Lajara, B., Úbeda, M., García-Lillo, F., Rienda, L., Zaragoza, P. D. C., Andreu, R., Manresa-Marhuenda, E., Ruiz-Fernández, L., Sánchez-García, E., Poveda-Pareja, E., Martínez-Falcó, J. (2021). Conocimiento y percepción de los alumnos en el ámbito universitario sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, 2021,* 161-174.

Ramírez-Franco, J. A. R., Antolín-López, R. A., y García-de-Frutos, N. G. (2021*). Impacto del covid-19 en la percepción de los estudiantes de economía y empresa hacia los objetivos de desarrollo sostenible,* [Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundia] 1458-1476. Dykinson.

Teijón López-Zuazo, E., Martín Vales, P. (2021). *Incorporación de los ODS en la enseñanza universitaria: aplicación práctica en la asignatura Ingeniería Sanitaria*. 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT (EDUNOVATIC2021). https://edunovatic.org/wp-content/uploads/2022/02/EDUNOVATIC21.pdf

Villamandos, F., Gomera, A. & Antúnez, M. (2019). Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1301-1301. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1301

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., & Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about sustainable development goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, *11*(13), 3533.

Estudio de la comunicación no verbal en tareas de expresión corporal en estudiantes con discapacidad intelectual.

Teresa García Pastor. Universidad Camilo José Cela (España).
Bruno García Tardón. Universidad Camilo José Cela (España).
Diana Belén Ruiz Vicente. Universidad Camilo José Cela (España).
Joanne Mampaso Desbrow. Universidad Camilo José Cela (España).
Elena López-Riobóo Moreno. Fundación Síndrome de Down Madrid (España).

1. Introducción.

La discapacidad intelectual es un trastorno que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual, pero también se traduce en un déficit del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico (APA, 2014). Las personas con discapacidad intelectual muestran dificultades comunicativas que pueden implicar una baja participación social o comportamientos desafiantes, así como un aumento del riesgo de exclusión social (García et al., 2020). En este sentido, el lenguaje corporal, como sistema aumentativo y alternativo de comunicación, puede ser un elemento que ayude a disminuir las dificultades comunicativas de este colectivo (Boix y Basil, 2005).

La comunicación no verbal (CNV en adelante) y el uso del lenguaje corporal muestran un papel fundamental en el rol que cada persona asume en sus interacciones diarias (Ekman, 2004). El psicólogo Mehrabian (1972) ya estableció que sólo un 7% de la información que transmitimos se realiza a través de las palabras, mientras que el 38% se refiere a las inflexiones o el tono de voz (paralenguaje) y el otro 55% proviene del lenguaje corporal (kinesia). La kinesia estudia los movimientos corporales presentes en la comunicación, incluyendo la expresión facial, el lenguaje corporal, los movimientos corporales, la mirada y la postura, categorías que están unidas entre sí y que por lo tanto son interdependientes (Nascimento, 2005). El paralenguaje se refiere a los términos no verbales del discurso y puede incluir el volumen de la voz, el ritmo y las inflexiones, las pausas o la fluidez (Rodriguez Muñoz, 2013). La kinesia, unida al paralenguaje, serán los sistemas primarios porque están directamente relacionados con la comunicación humana y se desarrollan de forma simultánea con el sistema verbal (Rodriguez Muñoz, 2013).

Dado que las personas con discapacidad intelectual presentan déficit en determinados aspectos comunicativos y se ha demostrado que la comunicación no verbal juega un papel fundamental (Zashchirinskaia, 2020a), puede ser de gran ayuda para la intervención y el tratamiento de los diferentes trastornos, identificar y detectar las diferentes dimensiones de la kinesia y el paralenguaje. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar las habilidades comunicativas y el uso del lenguaje corporal de una muestra de niños y niñas con discapacidad intelectual.

2. Material y método.

2.1. Características de la muestra.

Muestra causal, incidental en la que participaron 11 alumnos con discapacidad intelectual del colegio de Educación Especial, Carmen Fernández Miranda, de la Comunidad de Madrid. La muestra está formada por 5 niñas y 6 niños, de edades comprendidas entre los 11,9 años y los

14,6 años y con un cociente intelectual (CI) medio de 42,7±4,54 evaluado a través de la prueba de Matrices del K-BIT y una edad psicolingüística de 5,11 años.

Todas las familias recibieron la información sobre los objetivos y características del estudio y dieron su consentimiento informado, junto con el consentimiento verbal por parte del participante. Este trabajo fue diseñado siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki, cumpliendo las recomendaciones de la Buena Práctica Clínica de la CEE y la normativa española vigente que regula la investigación en seres humanos.

2.2. Diseño del estudio.

La presente investigación se trata de un estudio ex post facto de corte transversal, descriptivo y relacional entre las diferentes variables de estudio valoradas en una muestra causal, incidental de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. En este estudio se realizó una sola toma de datos en la que se analizaron los niveles de CI, expresión verbal y motora, junto al análisis de su CNV a partir de las grabaciones de vídeos de los discursos de los participantes en los que se analizaron las siguientes dimensiones de la CNV: expresión corporal, expresión facial, mirada, fluidez y volumen.

Este proyecto se encuentra enmarcado en la financiación recibida de la VI Convocatoria de Ayudas a la Investigación del Vicerrectorado de Investigación, Ciencia y Doctorado de la Universidad Camilo José Cela.

2.3. Instrumentos y procedimientos.

Para medir el CI se empleó el cuestionario K-BIT, que es una prueba diseñada para la medida de la inteligencia general en personas de 4 a 90 años. Está formado por dos subtest, el primero es de vocabulario con el que se mide la habilidad verbal que requiere respuestas orales. Se evalúan habilidades verbales, desarrollo del lenguaje, formación de conceptos verbales y caudal de información. El segundo es el de matrices, que mide habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas. Evalúa la capacidad para resolver problemas de razonamiento a través de estímulos visuales tanto figurativos como abstractos. La aplicación del K-BIT suministra un CI compuesto que resume el rendimiento total en el test (Kaufman y Kaufman, 2011).

Para la valoración de la CNV, se utilizó la Escala ECO-CNV, se trata de una escala de observación para evaluar de forma sistemática el componente no verbal de la comunicación oral del alumnado, dividida en cinco categorías: expresión corporal, expresión facial, mirada fluidez y volumen. Dicha escala cuenta con un estudio de validación que evaluó la fiabilidad y la concordancia del instrumento (Roso-Bas et al., 2017). El evaluador realizó un entrenamiento en observaciones de las conductas no verbales, atendiendo a la definición operativa de cada categoría. Las observaciones se realizaron a partir de grabaciones de vídeos en los que los participantes describían una serie de imágenes facilitadas por sus profesores, cada vídeo se visualizó dos veces con el fin de identificar aquellos aspectos que no se habían registrado en la primera visualización. El observador registró una puntuación de 1 a 5, asignando 1 cuando el nivel de esa dimensión era considerado como muy bajo y 5 para un nivel excelente, basado en los aspectos conductuales positivos y negativos a tener en cuenta en la observación. La puntuación final se obtuvo con el promedio de las cinco categorías.

2.4. Análisis estadístico.

Se empleó la herramienta estadística Jamovi 2.2.5 (R Core Team). Los test de normalidad empleados fueron Shapiro-wilk y se calculó la media y desviación típica para describir las características de la muestra, así como las variables relacionadas con el análisis de la CNV. El nivel de significación estadística fue establecido en $p \leq 0,05$.

Los niveles de CI, expresión verbal y motora se establecieron en base a la mediana de los valores presentados por los participantes, estableciendo el punto de división en 41 puntos en el caso de CI, 40 puntos en el caso de la expresión verbal y 21 puntos en el caso de expresión motora.

Para analizar las diferencias en función del género, curso o entre las clasificaciones de nivel para CI, expresión verbal y motora, se utilizó la prueba t para muestra independientes para las variables con una distribución normal y la prueba U de Mann-Whitney para aquellas variables que mostraron una distribución no normal.

Para analizar la correlación entre los niveles de CI, expresión verbal y expresión motora con los resultados del promedio de CNV y de las variables segmentadas de expresión corporal, expresión facial, mirada, fluidez y volumen, se utilizó una correlación de Pearson. En dicha correlación se estableció una correlación muy fuerte para valores de *r* de Pearson <0,8, fuerte para valores >0,6 a 0,8, moderada >0,4 a 0,6, y baja o muy baja <0,4.

3. Resultados.

La tabla 1 refleja los descriptivos de la muestra en cuanto a edad, resultados del test breve de inteligencia K-Bit y variables observadas en comunicación no verbal a través de la visualización de los vídeos, clasificados por género y curso. Podemos apreciar que los niveles de CI serían considerados como muy bajos y no mostrarían diferencias significativas entre cursos o género. Dentro de las competencias del test k-BIT de expresión verbal y motora, tampoco se encontraron diferencias significativas entre curso o género, observando que incluso los alumnos de mayor edad mostraban unos resultados inferiores en dichas competencias. Asimismo, tampoco se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables observadas en la CNV entre cursos o género. Se puede destacar que en estas competencias se encontraron en niveles medios o bajos, puesto que la puntuación máxima era 4, excepto en volumen que los alumnos de EBO1 y los niños mostraron unos niveles cercanos a 3.

	Todos (n=11)	EBO1 (n=5)	EBO2 (n=6)	*p* (EBO1 *vs* EBO2)	Niños (n=6)	Niñas (n=5)	*p* (niños *vs* niñas)
Edad (años)	13,4±0,79	12,8±0,66	13,93±0,46	0,01*	13,37±0,94	13,48±0,67	0,83
CI KBIT	42,7±4,54	44,8±6,22	41,0±1,55	0,27	41,5±2,51	44,2±6,22	0,48
Expresión verbal (KBIT)	41,1±9,53	43,00±9,03	39,50±10,48	0,57	41,50±11,26	40,6±8,26	0,89
Expresión motora (KBIT)	21,5±5,79	23,60±5,68	19,67±5,71	0,28	19,17±5,67	24,2±5,12	0,16
Expresión Corporal	1,82±0,75	1,80±0,45	1,83±0,98	0,95	1,67±0,52	2,00±1,00	0,49
Expresión Facial	2,27±0,79	2,40±0,89	2,17±0,75	0,65	2,17±0,98	2,40±0,55	0,65
Mirada	1,73±0,79	1,80±0,84	1,67±0,82	0,79	1,67±0,82	1,80±0,84	0,8
Fluidez	2,0±2,10	2,40±1,14	1,67±1,03	0,29	2,17±1,47	1,80±0,45	0,61
Volumen	2,45±1,21	3,00±1,22	2,00±1,09	0,19	2,83±1,47	2,00±0,71	0,28
Puntuación final CNV	2,05±0,72	2,28±0,67	1,87±0,77	0,37	2,1±0,91	2±0,51	0,83

*Tabla 1. Descriptivos de la muestra de edad, resultados test K-BIT, variables de comunicación no verbal y sumatorio de comunicación no verbal, clasificados en función de género y curso. Datos expresados en unidades arbitrarias, media y desviación típica. *diferencias significativas. CNV: comunicación no verbal. CI: cociente intelectual.*

La figura 1 muestra cada una de las variables observadas en CNV y el promedio de todas ellas, clasificadas en los niveles establecidos de CI y en una mayor o menor competencia verbal y motora. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños con mayor competencia verbal, frente a los niños con una competencia verbal inferior en el volumen de su discurso ($P = 0{,}023$), mostrando un volumen superior los alumnos con mayor competencia verbal, y en el promedio de todas las variables analizadas de CNV de los niños con mayor expresión verbal, frente a aquellos que mostraron una menor expresión verbal ($P = 0{,}045$). Asimismo, se encontraron valores próximos a la significación ($P = 0{,}05$) en la CNV total de los niños con niveles más altos de expresión verbal.

Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, los niños y las niñas con niveles más altos de competencia verbal y motora mostraron mejores destrezas en CNV. Sin embargo, el CNV no mostraba diferencias significativas en función del CI, al menos los participantes por debajo de 42, siendo muy similares expresión facial, fluidez y volumen. La expresión corporal y facial, la proyección de la mirada, el volumen y el CNV total fue ligeramente superior en los niños con CI por encima del valor antes referido.

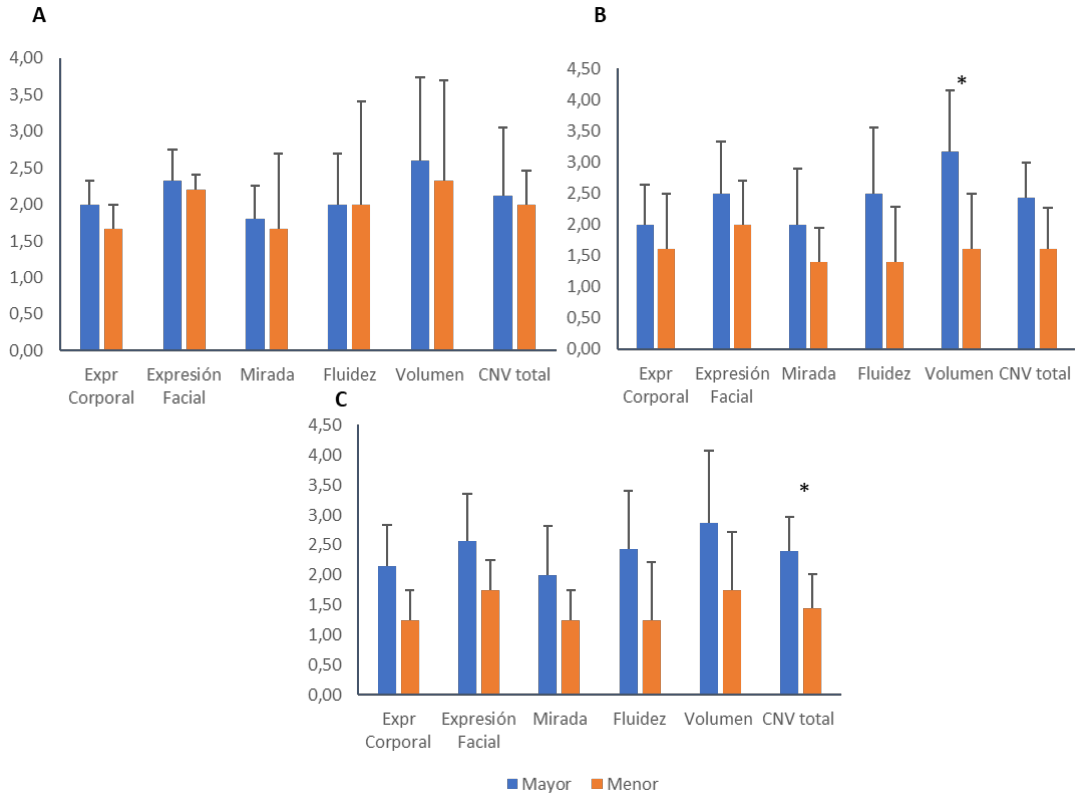


Figura 1. Resultados de observación de comunicación no verbal, clasificados en función de niveles de resultados K-BIT. A. Clasificados en alumnos con CI considerado como bajo, frente a muy bajo. B. Clasificados en alumnos con mayor o menor resultado en expresión verbal. C. Clasificados en alumnos con mayor o menor resultado en expresión motora.

La tabla 2 muestra la correlación entre los resultados de los test de inteligencia K-BIT y los resultados de cada una de las variables de observación de la CNV. En este caso, la correlación fue significativa y fuerte en expresión verbal con fluidez en el discurso, volumen del discurso y en el sumatorio de todas las habilidades observadas en la CNV y en la correlación de la expresión motora con la expresión corporal mostrada durante su discurso.

		CI Kbit	Expresión Verbal	Expresión Motora
Expresión Corporal	*r* de Pearson	-0,19	0,31	0,64
	p	0,57	0,35	0,033 *
Expresión Facial	*r* de Pearson	-0,145	0,40	0,32
	p	0,67	0,23	0,34
Mirada	*r* de Pearson	-0,19	0,43	0,36
	p	0,57	0,19	0,28
Fluidez	*r* de Pearson	0,03	0,78	0,41
	p	0,94	0,005 *	0,21
Volumen	*r* de Pearson	-0,25	0,74	0,42
	p	0,46	0,009 *	0,19
Sumatorio CNV	*r* de Pearson	-0,19	0,73	0,55
	p	0,56	0,011 *	0,08

*Tabla 2. Correlación resultados análisis de comunicación no verbal con los resultados de resultados del test breve de inteligencia K-BIT. *diferencias significativas.*

4. Discusión.

Los resultados obtenidos en el estudio refuerzan la necesidad de atender el desarrollo de la comunicación no verbal de las personas con discapacidad intelectual (Boix y Basil, 2005), en la medida que se ha podido observar que aquellas que poseen un mayor CI, a su vez, presentan mejores resultados en las puntuaciones de la escala ECO-CNV. Estos resultados también van en la línea con la publicación de González-Pérez (2003), que muestra las dificultades comunicativas que suelen presentar las personas con discapacidad intelectual y la importancia de trabajar esta importante área, siendo un gran reto para los educadores y profesionales que trabajan con la población antes referida.

El profesorado responsable en los centros educativos ha de prestar una especial atención a esta dimensión del lenguaje, a fin de facilitar recursos para la comunicación de las personas con discapacidad intelectual (Zashchirinskaia, 2020b). El entrenamiento del gesto en las personas con discapacidad intelectual (Muñoz et al., 2009) ayudará a que el aprendizaje sea más significativo y se mantenga durante más tiempo llegando a afirmar, incluso, que mejoran los procesos relacionados con la memoria de trabajo. Resulta importante, por tanto, "apoyar las prácticas pedagógicas docentes, orientadas a comprender cómo aprenden y procesan la información los niños con discapacidad intelectual (…) teniendo presente sus características cognitivas y afectivas, sus estilos de comunicación y sus contextos escolares y culturales" (Muñoz-Quezada et al., 2010, p. 472).

No ha de olvidarse tampoco la perspectiva social ante determinadas carencias en la adquisición del lenguaje y en la capacidad comunicativa, como apuntan Garcia et al. (2020) y que puedan suponer un estigma de la población con discapacidad. Afortunadamente, son numerosos los esfuerzos que se están realizando para la mejora de las habilidades comunicativas para las personas con discapacidad intelectual (Dantas y Do Nascimento, 2022).

Por el momento, este trabajo es uno de los pocos existentes en los que se analiza la CNV de niños y niñas con discapacidad intelectual, no obstante, es necesario interpretar con cautela los resultados de este estudio puesto que la calidad metodológica es limitada y se necesitan investigaciones futuras con una muestra amplia y un muestreo más adecuado para corroborar estos resultados.

5. Conclusiones.

Podemos concluir que las dimensiones analizadas en la CNV no muestran una relación con la edad, curso o CI en los niños y niñas con discapacidad incluidos en este estudio, pero sí que muestran cierta relación cuando se analizan en base a la competencia de expresión verbal y motora analizada con el test K-BIT. Debido a las limitaciones metodológicas de este estudio, estos resultados hay que interpretarlos con cautela.

Referencias bibliográficas.

American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Box, J., & Basil, C. (2005). Comunicación aumentativa y alternativa en atención temprana. *Comunicación y Pedagogía*, *205*, 29–35.

Dantas, A. C., y Do Nascimento, M. Z. (2022). Face emotions: improving emotional skills in individuals with autism. *Multimedia Tools and Applications*. https://doi.org/10.1007/S11042-022-12810-6

Ekman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto?*. RBA.

García, J. C., Díez, E., Wojcik, D. Z., & Santamaría, M. (2020). Communication support needs in adults with intellectual disabilities and its relation to quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(20), 1–16. https://doi.org/10.3390/ijerph17207370

González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. CCS.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Routledge.

Nascimento, D. (2005). *Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil*. https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/24643

Rodríguez Muñoz, F. J. (2013). Pilot assessment of nonverbal pragmatic ability in people with Asperger syndrome. *Psychology of Language and Communication*, *17*(3), 279–294.

Roso-Bas, F., Pades-Jiménez, A. y Ferrer-Pérez, V. A. (2017). Competencia comunicativa: Validación de una escala para evaluar la comunicación no verbal durante el discurso Communicative Competence: Validation of a Scale to Assess Nonverbal Communication during the Speech. *Estudios Sobre Educación*, *32*, 95–113. https://doi.org/10.15581/004.32.95-113

Zashchirinskaia, O. V. (2020a). Nonverbal Communication as a Means of Social Integration: The Development of Nonverbal Communication in Primary Schoolers with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, *8*(4), 610–618. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.04.3

Zashchirinskaia, O. V. (2020b). Study of the Understanding of Gestural Communication in Children with Intellectual Disabilities in the Dynamics of Psychological Impact. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, *8*(4), 619–632. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.04.4

Bacterias buenas o malas: un proyecto para la concientizacion de ninos de primaria sobre la higienizacion en tiempos de pandemia.

Francine Amaral Piubeli. Universidad de Sevilla (España).

Joao Lucas Piubeli Doro. Universidade Estadual Paulista (Brasil).

1. Introducción.

En la educación infantil, en lo que respecta a la biología y el conocimiento del medio, tienden a trabajar conceptos más sencillos como pueden ser los animales o las diferentes subcategorías como los insectos, animales de la granja o por otra parte las plantas y los árboles. Debido a esta tendencia, se dejan totalmente abandonados otros temas significativos que ayudan al alumnado a conocer su realidad más cercana desde otra perspectiva. Feu & Schaaff (2006) proponen que esta ausencia está motivada porque no se considerar factible para realizar con el alumnado de estas edades o porque se cree necesario disponer de material sofisticado que no suele encontrarse en la escuela infantil. Otros autores como Gil (1994) consideran que uno de los mayores problemas de la enseñanza de las ciencias es el abismo que existe entre las situaciones de enseñanza - aprendizaje y el modo en que se construye el conocimiento científico. De esta manera, muchas veces dejamos de lado iniciativas que podrían ser provechosas para el alumnado por miedo a trabajar un tema nuevo e inexplorado como puede ser el de los virus y las bacterias.

Es un tema un tanto inusual, pero al que deberíamos de otorgarle la relevancia que se merece sobre todo en los tiempos que vivemos. La microbiología al aula en edades tempranas no es una cuestión imposible, como expresa Vallés (2015) es posible, ya no sólo para conocer el mundo microbiológico sino también para potenciar capacidades como el trabajo en grupo o la valoración de la ciencia como actividad humana. Está temática, si se trabaja de manera correcta, propicias actitudes que fomentan una buena salud y ayuda al alumnado a desarrollar hábitos saludables referidos a la higiene y con ello la concientización de la importancia que tiene los microrganismos en nuestras vidas. Sobre todo, en el momento que vive la sociedad actual.

Concientizar a los niños, sobre todo a los de 3 a 5 años que están en la etapa infantil sobre la problemática que se han visto obligados a vivir es una tarea muy complicada en diferentes aspectos. La pandemia del síndrome respiratorio agudo severo o grave 2 (SARS-CoV-2), denominada COVID-19, que tuvo inicio en diciembre del 2019, en Wuhan, China, y que tuvo una con rápida expansión a otros países del mundo, que cambió drásticamente la dinámica de sociedades a escala mundial (Da Silva, 2020; Saavedra, 2020). El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que esta enfermedad había alcanzado el nivel de pandemia mundial y solicitó a los gobiernos que tomaran medidas urgentes y contundentes para detener la propagación del virus, debido a su elevada morbilidad y mortalidad, unido a las significativas repercusiones económicas y sociales (De Oliveira 2020; Torres el al, 2020; García y Sánchez 2020).

La evolución de esta pandemia trajo consigo la limitación de actividades de primera necesidad, además se suspendió la actividad escolar presencial para aproximadamente 138 billones de niños en todo el mundo (Cluver et al 2020; Bolluer et al 2020). Pero la vuelta a la normalidad estos niños tuvieron que afrontar la implementación de números protocolos de contención para evitar el contagio que conllevó a significativas consecuencias psicosociales con múltiples estímulos generadores de estrés (Cluver et al 2020; Bolluer et al 2020).

Aunque es innegable su vulnerabilidad, también son distintivas su capacidad de adaptación, asimilación y creatividad, cualidades que permiten su transición exitosa por situaciones insospechables. Pero, aunque los niños tengan esas capacidades es necesario darles respuestas e intentar hacer una concientización sobre la real presencia de los microorganismos, bien como de la necesidad de una correcta higienización de forma lúdica y visual.

Como los virus y las bacterias es un tema que no se desarrolla de manera rutinaria en las primeras etapas de educación, por consecuencia, no hay tanto material e información disponible como sucede con otras temáticas. Aun así, partiendo de esta aparente complejidad, podemos desarrollar conceptos y englobar ideas de manera en la que los alumnos puedan conectar estos nuevos conocimientos con los que anteriormente poseían y a la vez concientizarlos sobre que está ocurriendo y la necesitad de la correcta higienización, sobre todo de las manos para evitar el contagio por COVID 19 pero también de otras enfermedades. En este sentido, la puesta en práctica de este proyecto pretende revindicar la importancia y fomentar el trabajo de las ciencias en Educación Infantil, así como prácticas cotidianas que favorezcan la salud. Una de las tareas principales es enseñar al niño a pensar de manera racional, y una vía para ello es el pensamiento científico (Vallés, 2015).

2. Método.

A la luz de los aportes teóricos expuestos en la sección anterior, el proyecto propuesto se basa en el desarrollo de los conceptos de la Microbiología Básica, bajo el tema "Bacterias: Buenas o Malas`` a través de la realización de una clase práctica donde los alumnos han podido jugar a ser científicos y buscar bacterias en su entorno. En la figura 1, se ilustra los puntos centrales tratados en el proyecto.



Figura 1. Puntos centrales tratados en el proyecto. Fuente: Elaboración propia.

2.1 Objetivos.

El objetivo principal del proyecto fue presentar de forma divertida y visual las bacterias a los niños y de este modo fomentar que ellos comprendan y se concienticen de la importancia de

la higienización. Además, se esperaba que, a través del juego ''jugamos a ser científicos``, los alumnos desarrollasen competencias tal y como:

- Fomentar la curiosidad,
- experimentar,
- trabajar en grupo,
- probar alternativas,
- aprender a trabajar colectivamente con responsabilidad y de forma colaborativa.

2.2 Participantes.
El proyecto estuvo compuesto por 23 niños de edad comprendida entre 4 y 5 que cursan el segundo año de infantil, en un centro privado en la ciudad de Sevilla- España, La actividad tuvo lugar en el mes de marzo de 2022. Los padres fueran informados de la actividad mediante circular.

2.3 Materiales.
Para llevar a cabo dicho proyecto han sido necesarios los siguientes materiales:

- 10 placas de Petri (70mm) con medio nutritivo, para búsqueda de bacterias por el centro escolar.
- 4 placas de Petri (200mm) con medio nutritivo para que los niños pusieran las manos.
- 10 tubos falcón con solución salina estéril.
- 10 torundas estéril.
- 4 placas con diferentes bacterias para ensenar a los niños las diferentes morfologías.

2.4 Metodología de trabajo.
Para el desarrollo del proyecto primeramente se hizo una pequeña presentación abordando de forma divertida y contando con la participación de los niños. La presentación empezó con una pequeña introducción sobre que son las bacterias, explicándoles que las bacterias son organismos muy pequeños que solamente pueden ser vistos usando el microscopio y que los científicos han creado una forma para visualizar estés diminutos organismos a través de los medios de cultivo.

A continuación, se ha comentado que las bacterias pueden vivir en los mas diferentes ambientes, desde volcanes hasta el fondo del mar y que hay una gran variedad de bacterias. Para que los niños pudieran tomar conciencia de esa diversidad, se les ha ensañado cuatro placas de Petri de microrganismos distintos (Figura 2).

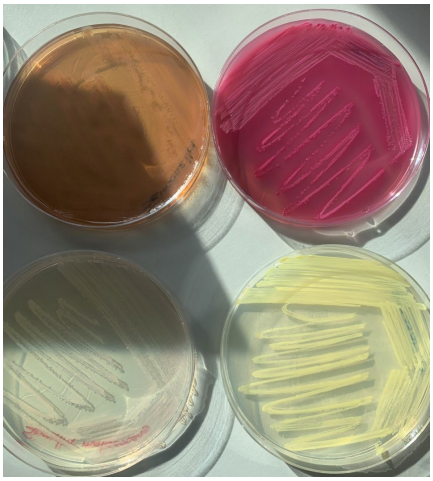


Figura 2. Cuatro cepas de distintas bacterias ensenadas a los niños para visualizaren la diversidad que existe entre los microorganismos. Fuente: Elaboración propia.

Una vez explicado esos conceptos, se ha explicado que no todas las bacterias son buenas, pero que tampoco todas son malas. Se ejemplificó, que algunas bacterias son buenas porque vienen en nuestro cuerpo y nos ayudan, además son importantes para la producción de una gran variedad de compuestos y otras son malas porque pueden hacernos daño como dejarnos malitos o hacernos picaduras en los dientes. Finalmente, se comentó que para evitar que las bacterias malas nos hiciesen daño deberíamos lavarnos mucho las manos y mantener los dientes limpios.

Terminada la explicación, se ha propuesto un juego. El juego consistía en ser científicos y por una parte buscar en la clase y en el patio bacterias, y por otra se solicitó voluntarios para poner las manos en placas de Petri para poner de manifiesto si efectivamente en ellas había bacterias. En el que consistía la búsqueda de bacterias en el entorno, se hizo mediante el uso de una torunda previamente humedecida en solución salina estéril. Los alumnos indicaban donde querían investigar y se cogía muestra del sitio elegido para la siembra en las placas de Petri (Figura 3).



Figura 3. Algunos de los sitios que los alunmos indicaran para verificar la presencia de bacterias. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la verificación la presencia de las bacterias en las manos de los alumnos y visando la concientización de la importancia del lavado de las manos que tanto se ha solicitado

a los niños en el momento actual que vivimos, se solicitó que dos alumnos se lavasen muy bien las manos y la pusiese sobre la superficie de la placa de Petri y otros dos que no las lavasen y llevasen a cabo el mismo procedimiento (figura 4).



Figura 4. Manos de los ninos siendo pousadas sobre la superficie de los medios de cultivo para poner de manifiesto la presencia de bacterias. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, pasados dos días desde el momento que se hizo la toma de las muestras, se ha ensenado a los niños los resultados obtenidos en los medios de cultivo. Poniendo de manifiesto el crecimiento de colonias en la región de la placa de Petri en la que los niños, que no habían llevado las manos, habían tocado (Figura 5).

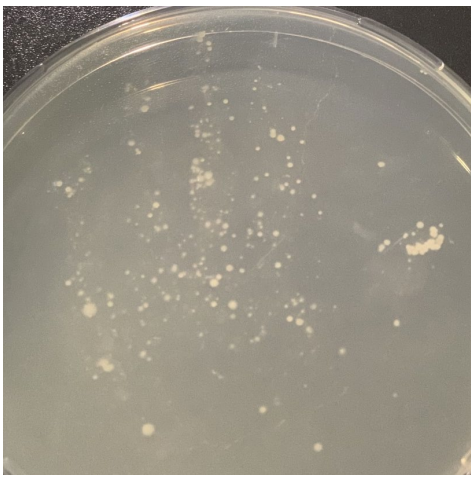


Figura 5. Crecimiento bacteriano observado en una de las placas facilitadas a los alumnos. Fuente: Elaboración propia.

Una vez observados los resultados, los alumnos han podido visualizar la aparición de colonias bacterianas en las muestras tomadas y eso permitió que se abriera un debate en clase sobre la importancia de la correcta higienización de las manos. Por otro lado, también se ha observado crecimiento de colonias en las placas cuyas las muestras fueran tomadas del entorno (sillas, juguetes, puertas, etc.), ese hallado propicio que los niños comprenderán de forma visual que las bacterias se encuentran por todas las partes, aunque no las veamos.

2.5 Evaluación.

Para evaluar los sentimientos que han podido tener los niños en este proyecto, se les ha proporcionado papeles de tres diferentes colores representando un semáforo (Figura 6). Una vez explicado que correspondía cada color, se ha pedido a los niños que ensenara el papel del color que representaba sus sentimientos con respecto a la actividad que habían realizado.

Sorprendentemente, todos los alumnos han levantado el papel de color verde, lo que pone de manifiesto la gran aceptación del proyecto, bien como de la necesidad de llevar a los niños de infantil nuevas experiencias que les proporcionen conocimiento de forma práctica.



Figura 3. Semáforo de evaluación del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

3. Consideraciones finales.

Al realizar esta actividad, hemos confirmado nuestra idea inicial de que, al llevar a los alumnos de infantil una experiencia práctica, los niños se han visto significativamente motivado a participar, escuchar y, por tanto, aprender con mucha más facilidad aquello que le estábamos enseñando. Han comprendido la información que hemos querido transmitir y han colaborado en todos los aspectos que se les han puntualizado. Además, la incorporación de recursos prácticos ha despertado en los niños el interés, la curiosidad, el establecimiento de retos y la participación activa bajo un contexto educativo fundamentado en el juego.

Asimismo, cabe destacar el impacto positivo que la experiencia produjo en los niños, con respecto a la comprensión de la importancia de la higienización, sobre todo de las manos. Visto que, desde el inicio de la pandemia, los niños se han visto afectado en números aspectos, y la preocupación de los adultos en evitar el contagio sobretodo en el ambiente escolar, ha forzado a que los niños se lavasen las manos numerosas veces al día sin que ellos tuvieran una comprensión de por qué, ya que muchos niños a esa edad no son de todo consientes de la presencia de los microorganismos, sean bacterias o virus.

El grado general de satisfacción mostrado por los niños fue muy alto, ya que, mediante la evaluación por el método del semáforo, afirmaron estar muy satisfechos con la oportunidad que la experiencia les había ofrecido para participar activamente, siendo ellos los protagonistas del proyecto.

En líneas con el anterior, los padres han felicitado a los profesores por la propuesta y mencionaron que han observado cambios en la higienización de sus hijos, algunos incluso dijeran que sus hijos han comentado en casa con sus hermanos la necesidad de lavarse las manos para que no haya bacterias. Mas allá del imparto sobre la higienización, una niña que antes del proyecto se chupaba el dedo ha dejado de hacerlo y dijo a sus padres que no podría ponerse los dedos en la boca para no ponerse mala.

En definitiva, la propuesta didáctica planteada favorece el desarrollo de numerosas destrezas, habilidades y comprensiones en los niños de 4 y 5 años. Y es por ello, que se contempla la posibilidad de ampliar dicha propuesta incluyendo nuevos colegios y llevando el proyecto para otras etapas dentro del infantil.

Referencias bibliográficas.

Feu, M.T. y Schaaf, O. (2006). El trabajo experimental en Educación Infantil. *Apuntes pedagógicos,* 1, 6-7.

Vallés, C. (2015). La microbiología como elemento de alfabetización científica en la escuela. En E. González- Fandos (Ed.), *Avances en Microbiología* (pp.111-112).

La Rioja: Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones.

Da Silva, V.J.M. (2020). The new corona virus and the risk to children's health. *Rev. Latino-Am.Enfermagem.* https://www.researchgate.net/publication/340722165_The_new_coronavirus_and_the_risk_to_children%27s_health

Saavedra, T.C.H. (2020). Consenso colombiano de atención, diagnóstico y manejo de la infección por SARS-COV-2/COVID-19 en establecimientos de atención de la salud. *Recomendaciones basadas en consenso de expertos e informadas en la evidencia. Infectio.* 24(3):3-5. https://www.iets.org.co/Archivos/853-2765-1-PB.pdf

De Oliveira, MP. (2020). Vigencia de los derechos humanos (DDHH) en el marco de los diferentes planes de emergencia que han aplicado los estados con motivo del COVID-19. *REDEA.* https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/issue/view/707/ReDea%20Nro.%2015%20Oto%C3%B1o%2C%20a%C3%B1o%202020

Torres, C.M.P., Prieto, M.R., y González, A.M. (2020). COVID-19 en pediatría: aspectos clínicos, epidemiológicos, inmunopatogenia, diagnóstico y tratamiento. *Rev. Cubana Pediatr.* http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312020000500004

García, G.R.J y Sánchez, D.M.A. (2020). Crisis sintomáticas agudas y epilepsia en niños y adolescentes en época de COVID-19. *Rev. Cubana Pediatr* http://revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/viewFile/1182/547

Cluver, L., Lachman, J.M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., y Rakotomalala, S. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet; 395(10231): e64.*

Balluer, K.L.N., Gómez, B.J., Hidago, M.M.D., Gorostiaga, M.A., Espada, S.J.P., y Padilla, G.J.L. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. *Universidad del país Vasco.* https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf

Programa de expresión corporal a través de Visual Arts Education en estudiantes con discapacidad intelectual.

Diana Belén Ruiz Vicente. Universidad Camilo José Cela (España).

Joanne Mampaso Desbrow. Universidad Camilo José Cela (España).

Elena López-Riobóo Moreno. Fundación Síndrome de Down Madrid (España).

Teresa García Pastor. Universidad Camilo José Cela (España).

Bruno García Tardón. Universidad Camilo José Cela (España).

1. Introducción.

1.1. Expresión Corporal.

La expresión corporal es un lenguaje paralingüístico que se expresa a través del cuerpo y el movimiento creativo, la imaginación y la comunicación (Rodríguez, 2008). De hecho, es un término muy amplio donde no sólo hay una implicación de carácter físico de la persona, sino también una implicación en los planos psicológico y social. La expresión corporal contribuye al desarrollo físico, cognitivo, afectivo y emocional (Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010) por lo que, su incorporación en la práctica educativa resulta esencial ya que sus beneficios en el desarrollo de la comunicación, la creatividad, el autoconocimiento, la imaginación y la espontaneidad contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes (Lara, Mayorga y López, 2019).

A pesar de todos los beneficios reconocidos, desafortunadamente, las investigaciones muestran inconsistencia en su aplicación, carencias en su programación y aplicación didáctica (Montávez, 2012). Consecuentemente, resulta vital el impulso de prácticas basadas en evidencia que sirvan como guía para los profesionales de la educación.

Romero (1999) afirma que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son los instrumentos básicos de una disciplina cuyo objeto de estudio es la conducta motriz del individuo con una finalidad expresiva, comunicativa y estética. En este sentido, la expresión corporal no sólo se trabaja desde la individualidad, sino también desde el trabajo grupal, la interacción, la cooperación y todo esto con el fin de conseguir y mejorar el desarrollo de la capacidad creativa de los individuos (Pérez, Calvo y García, 2012).

La enseñanza de la expresión corporal se ha de organizar bajo la premisa de que el practicante aprenda haciendo y que se realice un aprendizaje vivencial y experiencial (Pérez, Calvo y García, 2012).

1.2. Discapacidad intelectual: expresión corporal y comunicación.

Las personas con discapacidad intelectual presentan unos niveles de condición física más bajos que la población en general (Rodríguez y Tortosa, 2016) por lo que suelen tener una vida menos activa. A pesar de los beneficios conocidos: físicos, cognitivos y psicosociales que se producen con la práctica de ejercicio de manera regular (Casajús y Rodríguez, 2011), los estudios nos indican que las personas con discapacidad no cumplen las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, en referencia a la práctica de actividad física y deportiva (García-Pastor, Salinero, Theirs y Ruiz-Vicente, 2019; Hinckson, Dickinson, Water, Sands y Penman, 2013). Las razones de esta falta de actividad se deben, por un lado, a falta de accesibilidad y una prestación insuficiente de servicios (Muñoz, Garrote y Sánchez, 2017) y, por

otro lado, a la torpeza motriz o retraso en la capacidad para la realización de ciertas actividades motrices. Además, las personas con discapacidad pueden presentar una menor motivación hacia la práctica de actividad que impliquen movimiento (Schott y Holfelder, 2015).

Si bien es cierto que el control del cuerpo es fundamental para la expresión corporal, no debemos olvidar que, en el trabajo de expresión corporal, el trabajo físico que se realiza es un medio de comunicación con el entorno y con nosotros mismos. La expresión y el cuerpo se convierten en los ejes principales de la comunicación. Para las personas con discapacidad intelectual, este desarrollo efectivo de la comunicación es un gran reto, tanto es así que la dificultad del lenguaje es la característica individual que distingue a una persona con discapacidad intelectual de otra que no lo es (González-Pérez, 2003).

La propuesta de esta innovación educativa se ha basado en la realización de un programa de expresión corporal, que además de prevenir dificultades en el correcto desarrollo de aspectos físicos, consigue que las personas con discapacidad intelectual trabajen otras de las áreas implicadas, como la comunicación. Para favorecer el aprendizaje de la comunicación se utilizarán tanto el uso de estrategias visuales como el apoyo del lenguaje no verbal (Goodwyn, Acredolo y Brown, 2000; Iverson, Longobardi y Caselli, 2003). En este sentido se espera que el fomento de la comunicación no verbal, más accesible para las personas con discapacidad, favorezca la expresión, el conocimiento y la relación con el entorno.

1.3. Visual Arts in Education (V.A.E).

La búsqueda y análisis de herramientas metodológicas que empleen como base subyacente, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, elementos visuales ha sido ampliamente estudiada como clave en el desarrollo de la actividad diaria en las aulas (Domínguez, 1996; Miano y Heras, 2015; Ramírez, 2013). En esta línea, no es innovador contemplar el uso de la imagen como elemento que subyace en el proceso de aprendizaje, pero sí resulta innovador conocer cómo es el procedimiento y la metodología para utilizarlo como herramienta que favorezca la lectura de la imagen (Mampaso, López- Riobóo y Carrascal, 2019) y la mejora de la comunicación.

El proyecto *Visual Arts in Education* (V.A.E) que se encuentra enmarcado en la VI Convocatoria de Ayudas a la Investigación del Vicerrectorado de Investigación, Ciencia y Doctorado de la Universidad Camilo José Cela del año 2020 busca el desarrollo de aprendizajes a través de la comprensión, interpretación y valoración de las artes visuales, así como la formación del profesorado en el desarrollo de las capacidades cognitivas y creativas a través de las artes. El proyecto ha sido implantado, anteriormente, en los colegios SEK (2012), en centros escolares de Guatemala y México (2013-2015), en centros públicos de Andalucía (2015) y Castilla La Mancha (2016) y en centros escolares de Eslovenia (2016). Desde el año 2014 se ha desarrollado en los centros de la Fundación Down Madrid.

El proyecto V.A.E toma como punto de partida la necesidad identificada por Hutton (Ortega, 2004), cuando define la conceptualización y necesidades de la alfabetización visual en población con discapacidad intelectual. Este autor afirmó que las estrategias de análisis "necesitan ser enseñadas porque las destrezas visuales no son procesos desarrollados tal como permanecer de pie o andar" (Ortega, 2004, p.78). Por tanto, cuenta para la correcta puesta en práctica de un material de apoyo como es el Kit ECO y de una guía de apoyo de acompañamiento. Además, expertos en expresión corporal realizaron un diseño instruccional específico considerando los elementos básicos a reforzar en el acto comunicativo.

1.4. Expresión corporal a través del teatro.

El Colegio Carmen Fernandez Miranda cuenta, en su currículo, con la asignatura teatro. El aula teatro amplia el conocimiento de uno mismo, la imaginación y la creatividad. La persona con discapacidad aprende a representar, a trasformar la realidad. De manera lúdica, se genera conocimiento y se estimula el lenguaje.

El teatro cuenta, entre sus múltiples beneficios con la objetivación de la comunicación no verbal (movimiento, mimo, vestido, actos simbólicos, etc.), haciendo propicia la experiencia de comunicación con otros tipos de expresión (Pfeilstetter, 2010). En este sentido, autores como Sánchez Arjona (2011) reporta que, entre otros beneficios la actividad teatral "impulsa la expresión oral, verbal y corporal como elementos fundamentales del desarrollo de la comunicación humana" (p. 7). La literatura científica muestra cómo, a través de la práctica escénica en personas con discapacidad intelectual facilita como claves para el éxito, entre otros, ilustrar historias usando sonidos y gestos. Se afirma que la búsqueda de significados de las expresiones en general, expresar emociones mediante la expresión corporal y expresiones no verbales, la ocupación de un rol ajeno permite darse cuenta del otro y, desde una historia personal, construirse uno mismo como objeto reflexivo (Lona, 2020).

2. Metodología.

2.1. Contexto.

En ese proyecto se trabajaron con láminas seleccionadas del KIT ECO para dar continuidad, en población con discapacidad intelectual, al proyecto V.A.E, de tal forma, los estudiantes expresaban a través de su cuerpo lo que les inspiraba dichas láminas. El proyecto responde a la necesidad de implementar vías de comunicación alternativas dando relevancia a la expresión corporal frente a la gráfica u oral. Esta forma de comunicación parece responder mejor a las dificultades de comunicación oral que muestran un alto porcentaje de las personas con discapacidad intelectual.

A lo largo de esta propuesta de trabajo, se propuso el planteamiento de diferentes actividades con contenidos propios de expresión corporal, utilizando diferentes láminas seleccionadas.

Las láminas empleadas fueron las incorporadas las de la tabla 1.

Nº de lámina	Tema
Lámina 7	La basura nos invade, se come la ciudad y afecta al bosque.
Lámina 12	Destruimos el planeta. La nada.
Lámina 15	Llega la noche y el caos continúa.
Lámina 26	Al amanecer se ven las consecuencias del caos.
Lámina 29	Caos de tráfico, ciudad gris, ruido, contaminación, suciedad.
Lámina 30	Ciclistas paseando por la ciudad.
Lámina 31	Se acumula y los ciclistas pasan la montaña de escombros en la gran ciudad como un paseo habitual.
Lámina 86	No cuidamos de nuestro entorno, lo convertimos en un modo de vida, la "basura" se normaliza

Tabla 1. Proyecto VAE (2020). Fuente: elaboración propia.

Esta propuesta metodológica de aplicación está adaptada del trabajo publicado por Learreta, Ruano y Sierra (2006):

- Se preparan las secuencias de movimientos que se van a introducir en las diferentes sesiones y actividades
- Se utiliza música ad hoc para cada una de las sesiones

Los objetivos, con el trabajo durante las 46 sesiones, fueron los siguientes:

- Reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medios de representación y expresión artística y cultural
- Acercar mutuamente los ámbitos del arte y de la expresión corporal para su mejor conocimiento, comprensión y valoración
- "Desarrollar la creatividad y la improvisación corporal" (Learreta, Ruano y Sierra, 2006, p. 124).
- Mejorar la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes

A lo largo de las diferentes sesiones se solicitó al profesorado que elaboraran un diario y un registro anecdótico con los aprendizajes, incidencias y evolución del alumnado.

2.2. Participantes.

Muestra causal, incidental en la que participaron 11 alumnos con discapacidad intelectual del colegio de Educación Especial, Carmen Fernández Miranda, de la Comunidad de Madrid. La muestra está formada por 5 mujeres y 6 hombres, de edades comprendidas entre los 11 años y meses y los 14 años y 7 meses y con un CI medio de 42,72 evaluado a través de la prueba de CI compuesto del K-BIT y con una edad psicolingüística de 5,11 años.

Todas las familias recibieron la información sobre los objetivos y características del estudio y dieron su consentimiento informado, junto con el consentimiento verbal por parte del participante. Este trabajo fue diseñado siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki, cumpliendo las recomendaciones de la Buena Práctica Clínica de la CEE y la normativa española vigente que regula la investigación en seres humanos.

2.3 Instrumentos de evaluación.

Con objeto de adaptar a los participantes la experiencia educativa, se recogieron los datos asociados a su capacidad cognitiva y su rendimiento en diferentes tareas de lenguaje con los siguientes instrumentos de evaluación:

- El K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1990) es un test de 'screening' fácil y breve, de aplicación individual, que permite llegar a conocer la medida de la inteligencia general de individuos de un amplio rango de edad (desde los 4 a los 90 años). Los estudios sobre validez y fiabilidad demuestran que sus coeficientes de fiabilidad varían según el rango de edad, pero en ningún caso bajan de 0,76. Además, el CI compuesto del K-BIT tiene una correlación de 0,80 con el CI global del WISC-R y de 0,75 con el WAIS-R. Estas correlaciones apoyan la validez de constructo de la prueba K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2011).
- Test evaluación de lenguaje receptivo Peabody (Dunn, Dunn y Arribas, 2006): prueba screening de la aptitud verbal que hace una detección rápida de las dificultades y ofrece una edad de desarrollo de lenguaje. Encontramos que la correlación con el CI de inteligencia cristalizada del test de Inteligencia para adolescentes y adultos-KAIT (Kaufman y Kaufman, 1993) es de 0,91 y la correlación con la puntuación en vocabulario del K-BIT es de 0,82. Se confirma un rango alto de validez y fiabilidad.

3. Propuesta.

Para lograr los objetivos propuestos de esta experiencia, se diseñaron una serie de actividades, algunos ejemplos aparecen a continuación:

"Entrando en el museo"
Se disponen diferentes láminas por el espacio (suelo, paredes) e, individualmente y/o en grupos, permitir el desplazamiento ante las diferentes obras y observar si se reconocen las láminas y valorando posibilidades que pudieran ofrecer para un trabajo posterior. Se acompañan con este tipo de preguntas:

- ¿Reconocéis las láminas?
- ¿Podéis distinguir las formas y los colores?
- ¿Qué se observa en las láminas?
- ¿Os inspira alguna emoción alguna de las imágenes?
- ¿Serías capaz de representar esa emoción?

"Mi cuadro"
Se va paseando libremente (y sin música) de lámina en lámina, y de entre todas las que hay en el "museo", cada persona escogerá una, tratando de representarla con movimiento y sonido (Learreta, Sierra y Ruano, 2006).

"Cuadros vivos"
Se seleccionaron aquellas propuestas que el profesorado consideró relevantes, realizando grupos de trabajo con el alumnado en los que trabajaron una representación libre y de tiempo variable, utilizando las láminas como imágenes sonoras.

Y en este sentido, bajo el uso del escenario como elemento facilitador de la expresión corporal los jóvenes del centro crearon, de forma individual, una historia con cada imagen.

4. Resultados.

Como resultados preliminares, utilizando el registro anecdótico como fuente de registro del profesorado, cabe mencionar lo siguiente:

- La metodología de apoyo guiado utilizada para la lectura de imágenes con el empleo de la expresión corporal ha permitido alcanzar, tras el proceso instruccional, una mejora en la cantidad de gestos empleados. Lona (2020), en lo que a la práctica escénica se refiere, anima a seguir creando escenas teatrales de forma que los docentes observen, del arte escénico, la diversidad de fórmulas expresivas y comunicativas que existen.
- El profesorado manifestó que parecían tener más facilidad para evocar la representación de una historia, cuando se empleaba el material visual de apoyo como las láminas del kit ECO, siguiendo la siguiente secuencia: presentación de la lámina, escuchar la palabra y evocar su representación a través de la expresión corporal creando una historia.
- Como experiencia final, los estudiantes y los docentes implicados diseñaron una coreografía grupal de expresión corporal con las bases logradas en las sesiones. Como principales resultados, los estudiantes mostraron su capacidad expresiva y relacional, al poder unir ideas que les brindaban las láminas con la expresión de su propio cuerpo, tanto individual como grupal.

5. Conclusiones.

Este trabajo presenta dos líneas principales claves en el desarrollo de la propuesta de innovación expuesta. Por un lado, el empleo de la expresión corporal como una herramienta didáctica válida para mejorar la comunicación verbal, la comunicación no verbal e identificar fórmulas para la evocación de conceptos en niños con discapacidad intelectual. Por otro lado, considerar la metodología de apoyo guiado con imagen en la expresión motora, verbal y relacional.

Con respecto la primera línea, se comprueba que la expresión corporal es una herramienta válida en la mejora de la expresión de las personas con discapacidad intelectual. Los resultados, aunque todavía preliminares, señalan una tendencia positiva en la relación de los conceptos, una mayor capacidad expresiva y mejor sintonía entre los miembros del grupo. La tendencia positiva resulta relevante por varios motivos. El primero, porque las dificultades lingüísticas de las personas con discapacidad pueden afectar al comportamiento, al desarrollo de la personalidad y a la inclusión social. Los problemas en las habilidades comunicativas y las consecuencias en el comportamiento social son predictores de dificultades posteriores como la desadaptación al empleo, la delincuencia juvenil y los problemas mentales (Lo, Loe y Cartledge, 2002). En línea con estos resultados, se observa en un estudio realizado por Armada, González y Montávez (2013), que la expresión corporal es útil como herramienta para la inclusión del alumnado fomentando el trabajo en equipo y mejorando las relaciones entre compañeros.

Además, el efecto positivo observado en la mejora de la comunicación también se ha reflejado en otros estudios similares, como el realizado por Naranjo (2017).

En segundo lugar, el proceso de instrucción utilizando las imágenes ha dado resultados satisfactorios al observarse una mayor facilidad para adquirir los aprendizajes. Es conocida la relación positiva entre comunicación y memoria visual (Vega y Fernández, 2014) y resulta necesario conocer cómo es el procedimiento y la metodología para utilizarlo como herramienta que favorezca la lectura de la imagen (Mampaso, López- Riobóo y Carrascal, 2019).

En los últimos años el avance en la atención educativa de personas con necesidades educativas especiales ha sido importante. El rol del profesor necesita, cada día, de herramientas más ajustadas al desarrollo y las características de sus alumnos. De la experiencia del presente estudio, se infiere que la expresión corporal debe mantenerse como contenido a trabajar y que los docentes deben tener formación específica. Su utilización puede ser crucial para la adquisición de conceptos, la mejora de la evocación, la relación, comprensión e interiorización de sentimientos, emociones y consecuencias. Este estudio sugiere que los programas requieren de un procedimiento validado para el uso de herramientas metodológicas que empleen elementos visuales (como en este caso el KIT ECO). Este procedimiento puede ser inspirador para nuevas propuestas prácticas.

A pesar del interés de los resultados del estudio, el trabajo también presenta limitaciones. En primer lugar, se necesita un tamaño muestral mayor para obtener conclusiones definitivas. En segundo lugar, se podría plantear la utilización de nuevos registros que permitan realizar un análisis cuantitativo de los datos. Por ello, como futuras líneas de investigación se espera solventar las limitaciones identificadas y apostar por el uso de más pruebas de evaluación que permitan demostrar que el impacto de la metodología de apoyo guiado con imagen cuenta con mayor número de prácticas basadas en evidencia para ofrecer fórmulas innovadoras cada vez más efectivas y eficientes.

Para concluir cabe mencionar que entender que la persona con discapacidad, mediante la expresión contribuye y aporta a la sociedad y que todas las aportaciones son de valor incalculable, establece un camino hacia la inclusión social y mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas.

Armada, J. M., González, I. y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 24,* 107-112.

Casajús, J. A. y Rodríguez, V. (2011). *Ejercicio físico y salud en poblaciones especiales*. Consejo Superior de Deportes.

Domínguez, P. M. (1996). El trasfondo de la imagen. *Comunicar, 6,* 123-128.

Dunn, Ll. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *PEABODY: Test de Vocabulario en Imágenes*. TEA Ediciones S.A.

García-Pastor, T., Salinero, J. J., Theirs, C. I. y Ruiz-Vicente, D. (2019). Obesity status and physical levels in children and adults with autism spectrum disorders: a pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*, 165-172.

Goodwyn, S., Acredolo, L. y Brown, C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior, 24*, 81-103.

González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. CCS.

Hinckson, E. A., Dickinson, A., Water, T., Sands, M. y Penman, L. (2013). Physical activity, dietary habits and overall health in overweight and obese children and youth with intellectual disability or autism. *Research in Developmental Disabilities, 34*(4), 1170–1178.

Iverson, J. M., Longobardi, E. y Caselli, M. C. (2003). Relationship between gestures and words in children with Down's syndrome and tipically developing children in the early stages of communicative development. *International Journal of Language and Communication Disorders, 38*(2), 179-197.

Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1990). *Kaufam Brief Intelligence Test*. American Service, Inc.

Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1993). *Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test.* American Service, Inc.

Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (2011). *K-BIT, manual test breve de inteligencia de Kaufman*. Pearson.

Lara, M., Mayorga, D. y López, I. (2019). Expresión corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acción motriz, 22,* 23-34.

Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. INDE.

Lo, Y. Y., Loe, S. A., y Cartledge, G. (2002). The effects of social skill instruction on the social behaviors of students at-risk for serious emotional disturbances. *Behavioral Disorders*, 27(4), 371-385.

Lona, M. G. (2020). Reflexiones para una práctica escénica en la discapacidad intelectual. *Convergencias. Revista de Educación*, *3*(5), 51-65. Recuperado de, https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/3200

Mampaso Desbrow, J., López- Rioboo, E. y Carrascal Dominguez, S. (2019). Innovación pedagógica: aplicación del kit eco de alfabetización visual para la educación ambiental en jóvenes con discapacidad intelectual. En A. García, J. M. Romero Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez y J. M. Solá Reche (Coord.). *Investigación, Innovación docente y TIC* (pp. 457-470). Dykinson.

Miano, M. A. y Heras, A. I. (2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situaciones de calle. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 26*(50), 161-187.

Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Córdoba, Helvia.

Muñoz, E. M., Garrote, D. y Sánchez, C. (2017). La práctica deportiva en personas con discapacidad: motivación personal, inclusión y salud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(4), 145-152. Recuperado de, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537015

Naranjo, S. F. (2017). *Técnicas de expresión corporal como herramientas para mejorar la comunicación en familias con padres oyentes de niñas, niños y jóvenes con discapacidad auditiva*. Tesis doctoral. Universidad Central del Ecuador. Recuperado de http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/16195/1/T-UCE-0002-ART-004-P.pdf

Pérez, R., Calvo, A. y García, I. (2012). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 14*, 39-51.

Ortega Carrillo, J. A. (2004). *Publicidad e iconicidad. Propuestas para una metodología de alfabetización visual*. Recuperado de,

http://ares.cnice.mec.es/informes/12/contenido/pagina%2087.htm

Pfeilstetter, R. (2010). Lo normal puesto en escena. Apuntes antropológicos sobre el teatro y la discapacidad intelectual. *Gazeta de Antropología*, *26*(1), artículo 06. http://hdl.handle.net/10481/6786

Ramírez, M. M. (2013). Aprendiendo a mirar: imagen fotográfica y alfabetización audiovisual. Prima Social. *Revista de Ciencias Sociales, 11,* 383-398.

Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: Un enfoque holístico. *Reflexiones, 87*(1), 127-137. Recuperado de, https://www.redalyc.org/pdf/729/72912553009.pdf

Rodríguez, A. y Tortosa, J. (2016). Nivel de condición física y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión, 24*, 13-28. Recuperado de, https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/447069

Romero, R. (1999). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En D. Linares, F., Zurita, y J. A. Iniesta (Eds.), *Expresión y comunicación corporal en Educación Física* (pp. 69-98). Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.

Sánchez Arjona, S. (2011). *Teatro y discapacidad intelectual. Innovación y experiencias educativas, 40*, 1-8. Recuperado de,

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf

Schott, N. y Holfeder, B. (2015). Relationship between motor skills competency and executive function in children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 59*(9), 860-872.

Vega, F. y Fernández, M. (2014). Mejora de la comunicación y del lenguaje oral con la ayuda visual de los signos manuales en alumnos con discapacidad intelectual. Estudio de casos. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, *34*(3), 101-117. doi:10.1016/j.rlfa.2013.07.009

Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17,* 42-45.

La eficiencia de los materiales didácticos para conseguir la inclusión de los estudiantes en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

Teresa Lourdes Morán Calatayud. Universidad Isabel I (España).

Laura María Aliaga-Aguza. Universidad Isabel I (España).

1. Introducción.

La sociedad en la que vivimos actualmente se considera cambiante y versátil. Muchos sectores se sienten más afectados por estos cambios y deben hacer un esfuerzo por adaptarse de una manera eficiente a los imprevistos constantes en los que se ven envueltos a diario. Uno de los sectores más afectados, como no podría ser de otra manera, es el educativo, seguramente os preguntaréis: ¿por qué razón? La respuesta es bastante obvia: debido al gran flujo migratorio que experimenta nuestro país. Si bien es ciento que este aspecto influye en todos los países, esto es, tanto en los que dejan que las personas se marchen del país en el que viven, como en los que las reciben, es importante que, desde nuestro ámbito, conozcamos las causas de dicho movimiento para poder adaptarnos a la nueva situación de la sociedad. La llegada máxima de personas inmigrantes provoca un aumento considerable de la población en los países en los que se integran. Al mismo tiempo, estas personas deben adaptarse a una nueva sociedad con unas normas lingüísticas – culturales diferentes que deben aprender para poder convertirse en hablantes que puedan desenvolverse en todas las situaciones comunicativas en las que se involucren y consigan el rol de hablantes sociolingüísticamente competentes al adquirir una buena competencia comunicativa (Aliaga – Aguza, 2020). Pero, ¿qué entendemos por flujo migratorio? Habitualmente se entiende por flujo migratorio aquel conjunto de personas que emigran de un país a otro en busca de nuevas necesidades (Morán, 2019). Sin embargo, es conveniente señalar que no ha sido la única definición que se ha ofrecido acerca del término, por ejemplo, el *Diccionario Panhispánico del español jurídico* (2022), que se encuentra integrado en la Real Academia Española, se realiza una definición similar, pues precisa que el flujo migratorio es un conjunto de personas migrantes que cruzan la frontera dentro de un periodo de tiempo concreto con la finalidad de establecer su residencia en el lugar de destino (RAE, 2022). Ahora bien, ¿cuántas personas forman parte del flujo migratorio llegado a España? Si nos regimos por los últimos datos proporcionados por el Observatorio Permanente de la Inmigración, podemos observar que en el mes de diciembre de 2021 en España residían 5.800.468 personas extrajeras. Este hecho supone un ligero incremento con respecto al año anterior. No obstante, a pesar de que este incremento no se considera excesivo, es relevante, si se tiene en cuenta que se trata de personas inmigrantes. Generalmente las personas que se trasladan de su país de origen a otro de destino, en la mayoría de las ocasiones suelen ser jóvenes que se trasladan por diversos motivos, que no pueden solventarse de forma adecuada en sus países de origen, *verbi gratia*, problemas sociales, económicos y familiares, los cuales provocan que no se sientan conformes con la forma de vida que llevan hasta ese momento y decidan trasladarse en busca de mejores condiciones de vida. Asimismo, a estos problemas hay que añadir que, normalmente, se trasladan acompañados de sus parejas e, incluso, de sus hijos, que son niños pequeños que todavía se encuentran en edad escolar. Estos niños son escolarizados en los centros educativos cercanos a sus nuevos lugares de residencia. No

obstante, la sociedad los enmarca como personas que presentan una serie de características específicas debido a que, en reiteradas ocasiones, se les categoriza como personas extrajeras y provoca que en algunos centros educativos no tengan un buen recibimiento, pues de manera inconsciente, son etiquetados como estudiantes que generan problemas dentro del aula. Es cierto que algunos estudiantes inmigrantes en las aulas durante sus etapas educativas presentan carencias que pueden repercutir en su desarrollo académico, como, por ejemplo, no conocer el idioma del país en el que se incorporan o la diferencia de las metodologías que se utilizan en cada país de destino (Alegre, 2008). Sin embargo, desde el centro educativo se deben ofrecer soluciones para ello.

La problemática de no conocer el idioma o lengua del país de destino afecta a muchas áreas o asignaturas dentro del ámbito académico. Sin embargo, como se refleja a lo largo de esta investigación, este trabajo se ha centrado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, porque es el área en el que los estudiantes suelen presentar mayores dificultades, sobre todo, en los primeros pasos hacia la adquisición de la lengua del país de destino. Este aspecto preocupa tanto a los centros educativos como a los docentes. Asimismo, a pesar de que, en un primer momento, afecte más a esta área, acaba repercutiendo en todas las demás asignaturas, puesto que la lengua es el eje fundamental para comprender los textos y poder comunicarse. A parte de esto, los docentes también muestran preocupación sobre si serán capaces de ser profesionales competentes ante este tipo de alumnado, esto es, si serán capaces de conocer sus propios procesos de construcción del conocimiento (Aguaded, 2012). En relación con lo anterior, en la actualidad, los estudiantes inmigrantes que se integran en un centro educativo cuentan en todo momento con el apoyo de las instituciones educativas, es decir, las administraciones públicas. Así queda reflejado en la LOMLOE, concretamente, en su artículo 78, dedicado a la escolarización de los estudiantes, en el que se determina que las administraciones públicas deben favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incluyan de manera tardía al sistema educativo español. Además en el artículo 79, que continúa haciendo alusión a este grupo de estudiantes, pero se focaliza más en los programas específicos, se destaca la adquisición de la lengua, que es precisamente uno de los que nos compete en este estudio, así en su apartado 1, expone que las administraciones educativas son las encargadas de desarrollar los programas específicos para los alumnos que presenten graves insuficiencias lingüísticas o problemas en las competencias o conocimientos básicos, con la finalidad de que se favorezca la inclusión del estudiante en el curso que le corresponda (LOMLOE, 2020). Estos programas específicos garantizan la atención educativa de los estudiantes inmigrantes, especialmente, en Andalucía (contexto de este estudio). Por ello, es necesario mencionar el Plan para la Atención Educativa del alumnado inmigrante, que establece algunas medidas que indicen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros educativos. Entre ellas, se enfatiza que se proporcionan recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros educativos que presenten escolarizados un número significativo de estudiantes inmigrantes. Específicamente, en el área de Lengua Castellana y Literatura, se han seleccionado como prioritarias dos medidas: la primera de ellas es la implantación progresiva de Aulas de Adaptación lingüística, que dependerá de las necesidades del lugar en el que se integre el estudiante; y, la segunda pretende fomentar la formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar a los niños en el aprendizaje de la lengua de acogida. Para ello, se incorporan docentes que dominan la lengua del estudiante (MEC, 2006).

La segunda carencia que presenta este alumnado, esto es, la metodología y el material divergente entre su país de origen y España, suele provocar en los estudiantes un conflicto de asimilación y acomodación en su proceso cognitivo. Si bien es cierto que la adaptación parece sencilla, no siempre acaba siendo como se había planificado. Aunque para ellos es bueno

llevar una buena metodología en el aula, una de las mayores preocupaciones entre los docentes de Lengua Castellana y Literatura es conocer si los materiales que utilizan en su asignatura se consideran suficiente para que se produzca la inclusión de todos los estudiantes en el aula, en especial de los alumnos inmigrantes. No debemos olvidar que los materiales didácticos se consideran productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2004). Así, siguiendo en la línea de este autor, si se estima que los materiales didácticos ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿por qué no pueden ayudar a conseguir que se produzca la inclusión en el aula? Durante el desarrollo de esta investigación, se pretende dar respuesta a esta cuestión planteada concretamente a través del análisis de la percepción que tienen los docentes sobre la utilidad de los materiales que utilizan en sus aulas para conseguir la inclusión de todos los alumnos sin importar su procedencia. Por su parte, antes de concluir este apartado sobre la parte teórica de esta investigación, no debemos olvidar dos temas vinculados directamente tanto a la preocupación de los docentes como a la percepción de estos sobre la utilidad de los materiales que se utilizan en el aula para que se produzca la inclusión de todo el alumnado. Por un lado, existe la necesidad de que el profesorado se actualice constantemente en los temas que les compete como profesionales de la educación, ya que siempre deben adecuarse a la idiosincrasia de sus estudiantes y conseguir un doble objetivo, esto es, un aprendizaje significativo, al mismo tiempo que se trabaja la inclusión y la diversidad[67]. Por otro lado, se debe considerar la proliferación de las nuevas tecnologías como recurso didáctico. Ya en el año 2009 Escobar descartaba que estas herramientas, utilizadas como recurso en los centros educativos, ayudaban en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que aportaba beneficios (Escobar, 2009).

En el apartado de conclusiones se incidirá en los beneficios que aportan las TIC vinculados a la percepción de los docentes analizados a través de nuestro estudio. Una vez que se ha conceptualizado y contextualizado el marco teórico de esta investigación, damos paso, en el siguiente apartado, a la exposición de manera detallada de la metodología seleccionada y desarrollada en este estudio de investigación.

2. Metodología.

La finalidad que se pretende lograr en este trabajo de investigación es conocer las opiniones de los docentes acerca de la usabilidad de los materiales empleados en el aula para que se produzca la inclusión del alumnado inmigrante en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Para lograr este objetivo, se ha seleccionado una metodología no experimental, con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, en el que se desarrolla el estudio sin manipulación previa de las variables. Este método se basa, en esencia, en la observación de los fenómenos que ocurren tal y como se producen en el contexto natural en el que se desarrolla, para posteriormente realizar un análisis de estos. En este tipo de investigación no hay ni condiciones ni estímulos a los que se expongan los sujetos que participan en el estudio, ya que los individuos son observados en su ambiente natural.

El contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación ha sido Andalucía, de todas las provincias de esta Comunidad Autónoma, se ha seleccionado la localidad de Jaén, precisamente por la facilidad de acceso con la que se contaba para la recogida y obtención de los datos. La muestra de estudio seleccionada fueron nueve centros educativos de diversa tipología tanto pública, como privada o concertada de dicha localidad, porque todos ellos reunían un requisito esencial para ser seleccionados, esto es, tener escolarizados e impartir

67 A este respecto, Aliaga – Aguza y Morán (en prensa) presentan diversas actividades para incluir al alumnado inmigrante en el aula de Lengua Castellana y Literatura a través de la comedia de situación.

docencia a alumnado inmigrante en su centro educativo y, por ende, en sus aulas. De los centros elegidos, constituyen la muestra invitada 150 docentes a los que se les suministró el cuestionario, aunque, finalmente, la muestra respondiente fue de 110. El muestreo que se ha desarrollado en esta investigación ha sido de tipo intencional, pues, como se ha comentado, nos regimos por la facilidad de acceso a los centros, para la recogida de los datos. El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido un cuestionario elaborado expresamente para dicha investigación (*ad hoc*), debido a que este tipo de instrumentos permite obtener información relevante sobre el tema que se ha planteado investigar en el estudio. La elección del instrumento empleado se debe principalmente a la necesidad de obtener datos de un grupo de personas determinado, en este caso concreto, de docentes de diversos centros educativos que impartan docencia a estudiantes inmigrantes en las etapas de educación primaria y secundaria. Para verificar la fiabilidad del cuestionario, se han tratado las preguntas y respuestas del estudio a través del programa estadístico SPSS V.19. Además, para comprobar la validez del instrumento, se ha suministrado el cuestionario a un juicio de expertos sobre el tema, con la finalidad de comprobar que el cuestionario se adecuaba al estudio que se iba a realizar.

A continuación, se aportarán los resultados que se ha extraído de la investigación y que nos servirán de base para dar respuesta al objetivo formulado al comienzo de la investigación.

3. Resultados.

España es considerado un país que recibe constantemente una elevada cuantía de población extranjera, debido a la privilegiada localización en la que se encuentra dentro de Europa. En este apartado, se exponen los resultados obtenidos en el trabajo y que servirán como punto de partida para establecer unas conclusiones que sean acordes al objetivo planteado. Asimismo, la provincia de Jaén, en la que se ha centrado este estudio, ha experimentado también, en algunos sectores, la llegada masiva de población extranjera. Así, desde un punto de vista positivo, el sector agrícola, se beneficia de este incremento de población, porque es el que más empleo ofrece a este tipo de población, por ser considerada la actividad por excelencia que aporta grandes ingresos en la economía de la provincia, principalmente durante los meses más activos, que es en el momento en que más se incrementa la pirámide de población. Por su parte, el sector educativo se ha visto repercutido de manera negativa, puesto que estos inmigrantes se suelen establecer de manera indefinida en el país. Este hecho incide directamente en las aulas, ya que el número de alumnos aumenta considerablemente cada año, e incluso, en algunas aulas el porcentaje de alumnado extranjero es mayor que el autóctono. Esta diversidad cultural genera cierta incertidumbre entre los docentes, pues se plantean si realmente son capaces de fomentar la inclusión de este tipo de estudiantes dentro del aula de Lengua Castellana y Literatura mediante el uso de los materiales de los que disponen. Ante esta creciente incertidumbre sobre la funcionalidad de sus materiales para fomentar la inclusión de los estudiantes inmigrantes en el aula, se les ha planteado a los docentes que constituyen la muestra de nuestra investigación, si consideran que los materiales que emplean en sus aulas son suficientes para que se fomente la inclusión o de lo contrario no los consideran suficientes. En el gráfico se arrojan los resultados de los datos obtenidos:

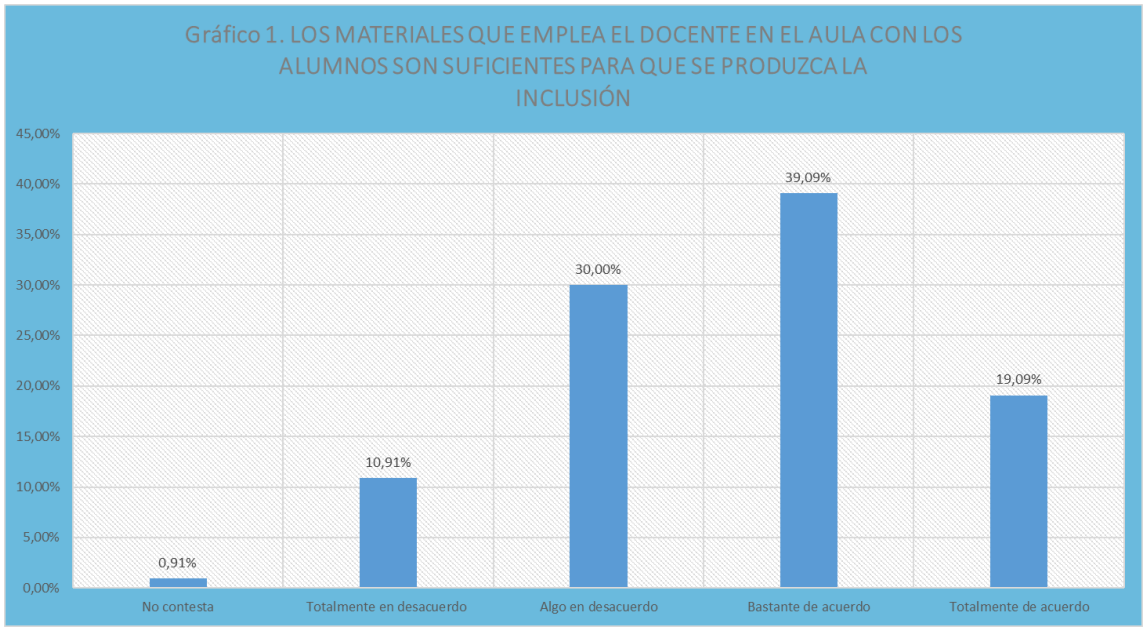


Gráfico 1. Los materiales que se emplean en las aulas fomentan la inclusión del alumnado inmigrante.

Como se puede apreciar en el gráfico 1, en general, hay más docentes que consideran que los materiales que utilizan en sus aulas fomentan la inclusión del alumnado inmigrante en el aula, concretamente, un 39,09% están bastante de acuerdo con esta cuestión y un 19,09% de totalmente de acuerdo, lo que en si conjunto forman el 58,18% del total de la muestra. En la vertiente contraria, esto es, aquellos docentes que perciben sus materiales como insuficientes para la inclusión de este tipo de alumnado, encontramos al 40,91% del total de la muestra. Entre ellos, un 30,00% están en desacuerdo frente a un 10,91% que se manifiestan totalmente en desacuerdo. Estos datos nos muestran que, pese a que hay más docentes que consideran que los materiales utilizados en las aulas ayudan a incrementar la inclusión del alumnado inmigrante en las aulas, se debe seguir trabajando en mejorar los materiales pedagógicos, ya que la diferencia entre las variables es baja.

En el apartado de conclusiones, se dará respuesta al objetivo formulado, tomado como referencia los resultados que han sido expuestos en la investigación.

4. Conclusiones.

España es un país que posee una localización privilegiada para la llegada de inmigrantes, debido a que está situada cerca del continente africano. Este hecho repercute de forma positiva a la vez que negativa. En el lado positivo, destaca la mano de obra. No obstante, el aumento de población en edad escolar repercute de forma negativa en todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como parte de estos agentes, destacamos a los docentes, en especial, a los docentes de Lengua Castellana y Literatura, los cuales se sienten en la necesidad de efectuar una serie de medidas que se adecuen a la nueva situación. Esta línea es la que se va a continuar durante la exposición de las conclusiones.

A partir de los datos obtenidos en el cuestionario, se puede afirmar que algo más de la mitad de los docentes encuestados, concretamente, un 58,18%, consideran que los materiales que utilizan en sus aulas son suficientes y adecuados para que se produzca la inclusión de todos los estudiantes. Según la percepción de los docentes, sus clases son cada vez más inclusivas debido a su constante labor por mejorar los materiales para conseguir que todos los estudiantes se sientan plenamente integrados dentro del aula. El hecho de intentar que todos los estudiantes se sientan cómodos dentro del aula tanto con sus compañeros como con el

profesorado representa el buen trabajo de los docentes. Asimismo, dichos materiales que se crean para fomentar la inclusión también deberían permitir incrementar la motivación para crear un clima de aula multicultural. Además, dichos docentes afirman que estos materiales inclusivos se llevan a cabo a través de las nuevas tecnologías que les permiten crear herramientas pedagógicas altamente sofisticadas en sus clases que favorecen el desarrollo normal del aula y que logra evitar la discriminación de todos los estudiantes, en especial, de los inmigrantes, y permiten fomentar la diversidad cultural, al mismo tiempo, que aportan beneficios al aula.

Sin embargo, también se ha podido comprobar, a través de los resultados de la investigación, que algo menos de la mitad de los docentes, concretamente, un 40,91%, consideran que los materiales que utilizan en el aula con sus estudiantes son insuficientes para que se produzca la inclusión de todos los estudiantes en el aula. En este caso, los docentes que han manifestado dicha opinión consideran que los materiales no siempre se adecuan a las peculiaridades de los estudiantes, bien porque son excesivamente elementales o complejos, hecho que repercute de manera negativa en el ritmo de la clase; o bien porque no todos los estudiantes tienen los mismos conocimientos sobre el manejo de cada uno de ellos, especialmente, si nos centramos en el área de Lengua Castellana y Literatura, en la cual las mayores dificultades se suelen encontrar en los estudiantes que provienen de otro país y que necesitan aprender otra lengua diferente a la materna. Los motivos que abogan estos docentes son varios, entre ellos, sobresale la falta de formación del profesorado en las TIC o en materia de inclusión. Ya que este tipo de formación posee muchos beneficios.

Como se puede comprobar en los resultados obtenidos, ambos grupos de profesores coinciden en algunos de los beneficios de las TIC en las aulas, como, por ejemplo: la posibilidad que ofrecen para que todo el aula pueda seguir el ritmo de la clase, al mismo tiempo que se adapta a las necesidades de cada uno de ellos; el fomento de la creatividad por parte de docente que les mueve a formarse en contenidos relacionados con las TIC; la viabilidad de llevar a cabo una retroalimentación inmediata que ayuda al proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado; la mejora del clima del aula y de la convivencia con el resto de compañeros; la adaptación a cualquier nivel educativo y el aumento de la vinculación entre los docentes que imparten clase en un mismo grupo de clase.

Para concluir este apartado, y teniendo en cuenta todo lo sustentado en esta investigación, se puede ratificar que se ha conseguido lograr el objetivo formulado, y prueba de ello, es que los docentes con amplia experiencia en el sector educativo consideran que a través del uso adecuado de los materiales se consigue una enseñanza inclusiva que permite al mismo tiempo ser reforzada por el uso de las nuevas tecnologías. No obstante, no debemos olvidar que en esta investigación se ha trabajado con la percepción de los docentes sobre este aspecto. Para saber si verdaderamente los materiales promueven la inclusión del alumnado, habría que llevar a cabo otra investigación al respecto para poder contrastar los datos de manera fiable.

Referencias bibliográficas.

Aguaded, E. (2012). Desarrollo de competencias personales en contextos multiculturales universitarios. En H. Salmerón, S. Rodríguez y M. L. Cardona (eds.). *En Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios*, pp. 22-76. La Nau Solidária. Universidad de Valencia.

Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?, *Revista de Educación*, 345, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Aliaga-Aguza, L. M. (2020). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura comunicativa, *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales,* 628 – 650.

Aliaga-Aguza, L. M. y Morán, T. L. (en prensa). La comedia de situación como estrategia lingüístico – discursiva para integrar al alumnado inmigrante en el aula de Lengua Castellana y Literatura, en *Estudios de lingüística hispánica. Teoría, Datos, Contextos y Aplicaciones,* Dykinson.

Escobar, J.F. (2009). Las nuevas tecnologías como recursos didácticos: educación asistida por ordenador, soportes digitales e internet. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 16. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/FRANCISCO%20JAVIER_ESCOBAR_1.pdf

LOMLOE, 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 34, de 30 de diciembre de 2020*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Moreno, I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Pp. 1-14. https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf

Observatorio Permanente de la inmigración. (2021). https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/inclusion/Paginas/2021/130421-extranjeros.aspx

Real Academia Española (2022). *Diccionario Panhispánico del español jurídico* https://dpej.rae.es/lema/flujo-migratorio#:~:text=Eur.,prop%C3%B3sito%20de%20establecer%20su%20residencia.

MEC. (2006). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1056_d_col168pc.pdf

Morán, T. (2019). Análisis de las necesidades formativas del profesorado de educación primaria y secundaria en la atención al alumnado inmigrante. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].

Transformación socioeducativa desde la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Competencias para la sostenibilidad.

Verónica Sevillano-Monje. Universidad de Sevilla (España).

Ángela Martín-Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja / Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

En el año 2000, reducir la pobreza, mejorar la salud y las tasas de mortalidad infantil, asegurar la sostenibilidad del medio ambiente, lograr la igualdad de género y garantizar la educación primaria eran las prioridades en el mundo. Por este motivo, en este mismo año, y gracias a una cumbre mundial, se acordaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para dar respuesta a estos retos como prioridades del desarrollo. Se estableció un periodo de 15 años para que los países pudieran conseguirlos.

El informe 2015 de los ODM reflejó que, aunque existieron avances, los objetivos no se habían conseguido (Naciones Unidas, 2015). De esta manera, en el año 2015 se fijan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), coincidiendo con el Acuerdo de París aprobado en la Conferencia sobre el Cambio Climático (COP21) y con el Marco de Sendai (Japón) para la Reducción del Riesgo de Desastres.

Los ODS surgen por primera vez en Brasil en la Conferencia Río+20 en el año 2012 (Naciones Unidas, 2012). A raíz de ello, los países que formalizaron el encuentro propusieron un conjunto de 17 objetivos y 169 metas encaminadas a dar respuesta a los problemas económicos, sociales y ambientales en un plazo de 15 años, es decir, desde el 2015 al 2030. Entre los objetivos destacan: el fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y asentamientos sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos.

La Asamblea General de Naciones Unidas en julio de 2017 (Resolución 71/313 de 2017), acordó 232 indicadores que constituyen el marco de indicadores mundiales de la Agenda 2030 para realizar un seguimiento y valorar la progresión de los objetivos establecidos[68]. Con relación a estos indicadores, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en su informe sobre los progresos realizados para lograr los ODS, indica que los avances han sido buenos hasta la llegada del Covid-19 que ha supuesto una paralización de la consecución de estos objetivos (Resolución 2021/58 de 2021). En estos momentos, hay datos nacionales e internacionales que

[68] La actualización de los indicadores es periódica y se puede consultar en https://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/tier-classification/

nos aportan el informe de Naciones Unidas (2021) que no podemos obviar. Destacamos algunos de ellos a nivel educativo, social, económico y laboral.

- El 9% de los niños y niñas de la etapa de Primaria no posee el mínimo de competencia lectora.
- Se ha producido una disminución en la participación de los niños y niñas en el primer y segundo ciclo de Educación Infantil.
- La tasa de finalización de las enseñanzas de Educación Primaria y Secundaria se ha incrementado, pero no responde al nivel de competencia adquirido por los estudiantes en dichas etapas.
- No existen las suficientes y adecuadas infraestructuras escolares ni los recursos necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad.
- La violencia contra las mujeres persiste a niveles inaceptables y se ha intensificado por la pandemia (1 de 3 mujeres).
- Aumenta el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado y excluye a las mujeres del ámbito laboral.
- Se ha producido una pérdida de 255 millones de empleos de tiempo completo.
- La recuperación económica está en marcha, pero se espera que muchos países no recuperen el crecimiento económico a los niveles anteriores a la pandemia hasta 2022 o 2023.
- La pandemia ha provocado un aumento de los y las jóvenes sin educación, empleo o formación (mujeres - 31.1% y hombres -14.0%).

Además, de estos datos, los resultados de la Encuesta mundial de la Asociación Internacional de Universidades (AIU, 2020) ofrece un panorama sobre los cambios que se están produciendo en la Universidad para el desarrollo sostenible y los ODS. Se evidencia cómo las instituciones están articulando planes de estudios en los que se incorporan nuevas asignaturas relacionadas con esta temática o bien integrar en las ya existentes este nuevo enfoque de trabajo. De esta manera, los docentes, a través de la investigación-acción, empiezan a apostar por estrategias y metodologías activas que favorezcan este cometido.

Por ello, este trabajo muestra una experiencia de buenas prácticas en ODS en el Grado de Educación Primaria de la Universidad en el que se desarrollan las competencias en sostenibilidad con el futuro profesorado a través de la elaboración de unidades didácticas.

2. Contexto y necesidades.

Como hemos expuesto anteriormente, la sociedad está expuesta a desafíos sociales, económicos y medioambientales que afectan directamente a las personas y al entorno en el que viven (Naciones Unidas, 2012; UNESCO 2015). En esta situación, la educación tiene un papel clave en la formación de agentes de cambio que promuevan la transformación de la realidad y reduzcan el impacto negativo de estos desafíos.

Por tanto, la primera necesidad que se plantea es crear conciencia, desarrollar estrategias y planificar acciones para hacer frente a los retos de la sociedad actual (Naciones Unidas, 2012). Esta necesidad requiere formar a la población en el desarrollo de competencias en sostenibilidad para hacer frente a los desafíos globales a los que estamos expuestos, así como para mitigar las consecuencias ya provocadas. En este sentido, la educación debe generar conciencia de una ciudadanía global comprometida en el que cada individuo sea protagonista responsable, solidario, crítico y activo en el desarrollo humano sostenible (Sarrete et al., 2019)

La segunda necesidad que surge de este planteamiento es la inclusión de estas competencias en sostenibilidad en los distintos ámbitos formativos, tanto en la educación formal como la no

formal, y en todas las edades. Solo así será posible que toda la sociedad pueda contribuir en la transformación de la realidad desde la mirada de la sostenibilidad. En esta línea, Murga-Menoyo (2018) entiende que difundir los objetivos de la Agenda 2030, sensibilizar a la población sobre su pertinencia y orientar los procesos formativos en todos los ámbitos y modalidades es un reto para todos los sistemas educativos.

En este contexto, la Universidad también tiene entre sus desafíos formar a profesionales capaces de proponer soluciones desde la perspectiva de la sostenibilidad y de incorporar los ODS en el proceso de formación universitaria (Ramos, 2020). Concretamente, la Universidad como institución dedicada a la docencia y a la investigación tiene un papel fundamental en la sensibilización y formación para los cambios y transformaciones demandados por la Agenda 2030 (Sarrete, et al., 2019), así como en la difusión y aplicación de soluciones y alternativas a los problemas socioambientales (Naciones Unidas, 2012; Ramos, 2020; UNESCO, 2015).

Las titulaciones de Educación que se imparten en las facultades universitarias, por su efecto multiplicador y a largo plazo, tienen una especial incidencia debido a que sus egresados son los futuros profesores de las nuevas generaciones de ciudadanos (Segalàs y Sánchez-Carracedo, 2019). Por este motivo, en este capítulo nos centramos en la formación universitaria de los profesores de Educación Primaria cuyo reto es elaborar materiales adecuados que trabajen el desarrollo de las competencias en sostenibilidad de manera trasversal e integrada en el curriculum de sus futuros estudiantes. De esta manera y desde la Educación Superior, contribuiremos a desarrollar en los graduados universitarios competencias como "el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas, la capacidad para la acción, la colaboración y el pensamiento sistémico, formando potenciales agentes de cambio capaces de configurar una sociedad más sostenible" (Sánchez et al., 2017, p.69).

Finalmente, el motivo de que centremos este trabajo en la Educación Primaria es porque la Educación para el Desarrollo está incorporada en los currículos educativos desde los años 80 en España, sin embargo, sigue siendo hoy día una asignatura pendiente (Dieste et al., 2019). En este sentido, entendemos que la Educación Primaria es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de las competencias del alumnado para responder a las demandas sociales. El currículum de esta etapa está estrechamente relacionado con el área social, económica y medioambiental de los ODS. Sin embargo, solo parece destacar esta última con respecto a las demás.

3. Objetivos.

Teniendo en cuenta este panorama, la finalidad que tiene este trabajo es concienciar sobre el reto que tiene la educación y sus profesionales en el desarrollo de competencias sostenibles. Por tanto, este trabajo persigue principalmente tres objetivos. En primer lugar, conocer las ideas previas que tiene el alumnado de la asignatura de Teoría de la Educación de 2º Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla sobre sostenibilidad y las competencias docentes implicadas. Por otro lado, si este alumnado es capaz de elaborar unidades didácticas integradas que desarrollen las competencias en sostenibilidad para sus futuros estudiantes y, por último, conocer las competencias sobre la sostenibilidad que han adquirido los estudiantes tras la elaboración de las unidades didácticas.

4. Metodología.

Para conseguir los objetivos propuestos, se aplicó un estudio de casos definido por Walker (1983) como el examen de un ejemplo en acción. Para Yin (1994) el fin último de un estudio de casos es la comprensión del caso en su totalidad y no de manera fragmentada. Por tanto,

para este trabajo se desarrolla lo que Bogdan y Biklen (1982) califican como un estudio de caso único centrado en conocer en profundidad una determinada comunidad social. En este trabajo, la comunidad social hace referencia al grupo de estudiantes de 2º Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla que cursa la asignatura de Teoría de la Educación. Es importante recordar que la selección del caso elegido no debe responder a casos típicos o representativos, ya que como bien indica Stake (1998, p. 17) "no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros".

El estudio de casos se desarrolla en tres fases. La primera fase es exploratoria y está vinculada al primer objetivo de este trabajo. Para dar respuesta al segundo objetivo, se diseña una experiencia educativa basada en la elaboración de unidades didácticas vinculadas a los ODS y una tercera fase de carácter descriptiva. Dichas fases se desarrollan en profundidad en el apartado de procedimiento.

4.1. Participantes.

La experiencia se realiza en un grupo de Teoría de la Educación de 2º Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante el curso 2020/2021. En total, fueron 86 estudiantes los que participaron en el estudio de casos, en el que solo el 11.6% del total ha participado en proyectos de sostenibilidad. Las características de los participantes en el estudio son las siguientes: el 76.7% eran mujeres y el 23.3% eran hombres y sus edades están comprendidas entre los 19 y los 29 años. La mayoría de los estudiantes (86%) tienen entre 19 y 21 años. La variabilidad de la edad del alumnado que accede al Grado de Educación Primaria se debe a que algunos de los estudiantes provienen de otras titulaciones.

4.2. Técnicas e instrumentos.

Para dar respuesta al primer objetivo, se hace uso de la técnica de brainstorming con ayuda del programa Wordle (nube de palabras). Para el tercer objetivo, se utilizó una lista de control durante la evaluación de las unidades didácticas integradas sobre los ODS elaboradas por el alumnado. Esta lista permitió a las docentes implicadas valorar las competencias adquiridas, no adquiridas o en proceso de desarrollo por los estudiantes. Además, se seleccionó el cuestionario elaborado por el proyecto EDINSOST (Educación e Innovación para la Sostenibilidad), financiado por MINECO (EDU2015-6557-4-R) dirigido a los estudiantes de la rama de Educación. El objetivo inicial del cuestionario es evaluar el nivel de competencia en sostenibilidad del alumnado. El instrumento está compuesto por 3 preguntas de descripción de la muestra y 18 preguntas tipo Likert en el que la escala de valoración, 1 corresponde a estar totalmente en desacuerdo y 4 a estar totalmente de acuerdo.

4.3. Procedimiento y análisis de datos.

En primer lugar, se realizó una lluvia de ideas para conocer los conceptos previos de los estudiantes del Grado de Educación Primaria y posteriormente se reflexionó con ellos sobre la importancia de la sostenibilidad dado los acontecimientos sociales, económicos y medioambientales que nos rodean y qué papel juegan como profesionales de la educación para conseguir los ODS.

En segundo lugar, los estudiantes elaboraron las unidades didácticas siguiendo las indicaciones de las docentes y algunos de los grupos formados realizaron una exposición de la puesta en práctica de sus unidades.

En tercer lugar, la evaluación de los trabajos se hizo desde tres perspectivas: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. En las dos primeras se utilizó una lista de control para

verificar las competencias en sostenibilidad desarrolladas durante la realización de las unidades didácticas. En la última, se suministró de manera online el cuestionario elaborado por el proyecto EDINSOST para la rama de educación. Tras su cumplimentación, las docentes analizaron los datos de manera descriptiva a través de frecuencias y porcentajes por cada una de las competencias evaluadas en el instrumento. Este análisis permitió conocer las competencias que el alumnado tenía adquirida, en proceso de desarrollo y no adquiridas con relación a la sostenibilidad.

5. Resultados.

Dentro de las tareas más importantes de los profesionales de la etapa de Educación Primaria, se encuentran las elaboraciones de las programaciones de aula. En estas programaciones los docentes deben recoger las propuestas y unidades didácticas para un curso concreto, materializando de esta manera las finalidades educativas que persiguen dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La realización de una unidad didáctica conlleva: a) reflexionar acerca de las necesidades que presentan nuestros estudiantes y las presentes en su entorno: b) planificar y diseñar las acciones a llevar a cabo para cubrir esas necesidades desde un punto de vista interdisciplinar (áreas de conocimiento fijadas en el currículum oficial); c) implementar dichas acciones teniendo en cuenta la diversidad de nuestro alumnado; y d) evaluar los efectos tras la aplicación de la unidad didáctica en términos de aprendizaje y satisfacción de los implicados.

Dada la importancia de las unidades didácticas, desde este planteamiento, las docentes implicadas en la asignatura de Teoría de la Educación de 2º del Grado de Educación Primaria decidieron presentarles a sus estudiantes la posibilidad de crear unidades didácticas que trabajaran los ODS (en grupos de 3 a 5 personas). A continuación, se presentan las fases seguidas:

5.1. Ideas previas sobre los ODS y su relación con las competencias docentes en la etapa de Educación Primaria.

Con el objetivo de conocer las ideas previas del alumnado, las docentes implicadas propusieron en una sesión de clase una lluvia de ideas en torno a las siguientes preguntas: qué son o qué implican los Objetivos de Desarrollo Sostenible para vosotros y qué competencias en sostenibilidad debemos adquirir como futuros docentes de Educación Primaria. Resultado de esta lluvia de ideas se presenta dos nubes de palabras a raíz de la lluvia de ideas. Como se muestra en la Figura 1, los estudiantes relacionan los ODS fundamentalmente con palabras asociadas al concepto del medioambiente. Entre ellas se destacan sostenibilidad, entorno, reciclaje, conservación, ecología, etc.



Figura 1. Nube de palabras sobre el concepto de los ODS y sus implicaciones. Fuente. Elaboración propia

Con relación a la segunda pregunta formulada a los estudiantes, podemos ver en la Figura 2 como estos desconocen realmente las competencias en sostenibilidad que deben poseer como futuros docentes de Educación Primaria. Solo en algunos casos nombran palabras claves dentro de esas competencias como planificar y gestionar proyectos.



Figura 2. Nube de palabras sobre las competencias en sostenibilidad del profesorado de Educación Primaria. Fuente. Elaboración propia

5.2. Pautas para la elaboración de las Unidades Didácticas.

Una vez conocidas las necesidades de partida, y para facilitar la elaboración de las unidades didácticas, se puso a disposición de los estudiantes a través de la plataforma de Blackboard de la Universidad de Sevilla los siguientes recursos:

- Una guía o esquema orientativo que recogía los siguientes puntos: Introducción y justificación, Descripción del contexto de aprendizaje: el aula, Objetivos didácticos, Contenidos didácticos, Competencias clave, Metodología(s) docente(s), Cronograma y diseño de las sesiones de clase, Evaluación, Posible relación de la Unidad Didáctica con otros ODS y Referencias bibliográficas. Además de esta estructura se les indico los criterios formales que debía tener su trabajo.
- Enlaces sobre información de registro del Instituto Nacional de Estadística (INE) que tuviera relación con los ODS: https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm
- Un guía Didáctica para educadoras y educadores sobre los ODS elaborada por Fundación CEPAIM: https://www.educarenigualdad.org/documento/?id=3738
- Vídeos explicativos sobre qué son y cómo alcanzar los ODS en educación y mini vídeos de no más de 3 minutos sobre cada uno de los ODS (17 en total).

Tras presentar los recursos al alumnado se les explicó cada una de las partes que debía contener la unidad didáctica con relación al ODS que debían de trabajar de manera integrada en grupos de trabajo de tres a cinco personas. Cada grupo tenía asignado uno de los 17 ODS. El proceso de tutoría que acompañaba a este trabajo estaba diseñado previamente con dos tutorías obligatorias con cada grupo: una al inicio del trabajo del ODS y otra en el ecuador de la elaboración de la unidad didáctica. Durante las sesiones prácticas de la asignatura se revisaba semanalmente la planificación del trabajo, los avances, los responsables de las tareas elaboradas y las dificultades/dudas surgidas.

5.3. Puesta en práctica y reflexión.

Dada la situación de pandemia, solo algunos estudiantes pudieron llevar a cabo su propuesta de unidad didáctica en los centros. No obstante, aquellos que pudieron hacerlo, tuvieron la oportunidad de exponer los resultados de la implementación de la misma en clase.

En las presentaciones que el alumnado realizó en clase, cada grupo indicó aquellos aspectos que habían sido potenciales y positivos, los que requerían de una nueva formulación o modificación y aquellos que eran inviables con el tipo de estudiantes con el que habían trabajado en el centro educativo.

El grupo clase ayudó en la modificación de los aspectos detectados y de manera conjunta se realizaron propuestas. Además, se analizaron las posibles competencias en sostenibilidad que habían evidenciado con su unidad y las que no.

5.4. Evaluación de las Unidades Didácticas.

Las unidades didácticas fueron evaluadas con distintas herramientas y distintos enfoques:

En primer lugar, se les pidió a los estudiantes que realizaran una autoevaluación y coevaluación siguiendo una lista de control proporcionada por los docentes. En esta lista de control tenían que evaluar las competencias en sostenibilidad que pensaban que habían adquirido en la elaboración de las unidades didácticas. Los estudiantes tenían que valorar cada una de las competencias teniendo en cuenta la siguiente escala: competencias adquiridas, en proceso o no conseguidas.

En segundo lugar, las docentes optaron por un sistema de heteroevaluación para medir las competencias en sostenibilidad del alumnado didácticas, suministrándole a los estudiantes de manera online el cuestionario elaborado por el proyecto EDINSOST (Educación e Innovación para la Sostenibilidad), financiado por MINECO (EDU2015-6557-4-R) dirigido a los estudiantes de la rama de Educación.

Una vez concluidas las unidades didácticas y su implementación en los casos que fue posible, se compartió con el alumnado los resultados obtenidos a través del cuestionario que se muestran a continuación. Dichos resultados se presentan en función a tres bloques de competencias que son sostenibilidad y proyectos, principios éticos y sistemas naturales, sociales y económicos.

Con relación a la sostenibilidad y proyectos, se observa que el alumnado presenta competencias adquiridas, en proceso y no adquiridas. Las competencias que tienen adquiridas, los estudiantes saben identificar los posibles impactos socioambientales derivados de sus actuaciones educativas (70.9%), desarrollar actuaciones educativas que minimizan los impactos socioambientales negativos (67.4%) y desenvolverse de manera satisfactoria en proyectos educativos comunitarios, fomentando la participación (76.8%). Además de poseer estos conocimientos, saben diseñar y desarrollar actuaciones educativas teniendo en cuenta los impactos socioambientales negativos e incorporando acciones correctoras (64%).

Dentro de este mismo bloque, las unidades didácticas han posibilitado que el alumnado comience a desarrollar competencias vinculadas al conocimiento de procedimientos y recursos para integrar la sostenibilidad en las asignaturas (46.5%), al análisis de las oportunidades que se presentan en las asignaturas para planificar proyectos educativos que integren la sostenibilidad (51.2%) y al diseño y aplicación de proyectos educativos desde la perspectiva de la sostenibilidad (43%) y actividades socioeducativas en procesos comunitarios participativos que promueven la sostenibilidad, sintiéndome parte integrante de mi entorno (48.8%).

Cabe resaltar que la elaboración de las unidades didácticas no ha permitido que los estudiantes adquieran la competencia relacionada con el conocimiento de programas

educativos comunitarios que fomentan la participación y el compromiso en la mejora socioambiental (69.8%).

Dentro del segundo bloque de competencias (principios éticos), los estudiantes han adquirido las competencias vinculadas a conocimientos sobre la promoción del desarrollo humano sostenible como una finalidad fundamental de la formación ciudadana (86.1%); la valoración y el análisis crítico de las consecuencias que sus actuaciones personales y profesionales pueden tener en el desarrollo integral de los educandos y en la promoción de un desarrollo humano sostenible (81.4%). Por otro lado, los estudiantes saben diseñar y gestionar proyectos educativos, tomando en consideración la ética ecológica, para mejorar la calidad de vida y promover el bien común (57%) y propuestas de intervención educativa que integren valores de sostenibilidad y redunden en la justicia y el bien común (65.1%). Finalmente, en este bloque, las competencias que se encuentran en proceso de desarrollo están vinculadas con el conocimiento de los principios éticos de la sostenibilidad (51.2%) y la comprensión de estos principios para integrarlos en sus acciones profesionales y personales (43%).

En el último bloque de competencias relacionas con los sistemas naturales, sociales y económicos, el alumnado se encuentra en proceso de conocer la interrelación de estos tres sistemas (55.8%), de comprender y analizar las relaciones entre los mismos (48.8%) y de ser capaz de prever las repercusiones de los cambios en estos sistemas (51.2%).

6. Conclusiones.

La valoración del profesorado en esta experiencia ha sido muy positiva. Se ha podido apreciar el aprendizaje adquirido por el alumnado universitario sobre el concepto y la importancia de la sostenibilidad y los ODS en Educación Primaria. Además, el alumnado ha aprendido en qué consisten cada uno de los ODS y la relación que tienen entre sí. Por otra parte, los estudiantes han sido capaces de integrar los ODS en el currículum de manera exitosa y han planteado actividades que desarrollan las competencias específicas sobre sostenibilidad a través del diseño, la aplicación y la evaluación de las unidades didácticas.

En este sentido, consideramos que la metodología llevada a cabo por las docentes implicadas en el aula ofrece, por un lado, un aprendizaje significativo para los estudiantes universitarios y, por otro lado, los dota de recursos y estrategias que podrán poner en práctica en un futuro próximo con su alumnado. Asimismo, esta experiencia ha permitido que los estudiantes se empoderen gracias a la metodología empleada y que adquieran competencias en sostenibilidad. Estos resultados coinciden con otras investigaciones recientes en las que se aplican metodologías activas que favorecen la incorporación de la sostenibilidad en Educación Superior (Albareda-Tiana et al., 2018).

No obstante, se ha observado que tras la realización de esta experiencia el alumnado manifiesta no conocer programas educativos comunitarios que fomenten la participación y el compromiso en la mejora socioambiental. Desde este planteamiento, este trabajo cree necesario la formación de los futuros profesionales de la educación en metodologías activas como el Aprendizaje Servicio (ApS). Esta metodología ofrece una formación vincula al ODS 4, haciendo posible que el alumnado adquiera un compromiso con el entorno y sean críticos, autónomos y responsables con las demandas sociales, económicas, políticas y medioambientales (Dieste et al., 2019).

Para que la sostenibilidad sea una realidad en nuestras sociedades actuales, el profesorado implicado en las distintas etapas educativas y áreas de conocimiento deben estar formados en las competencias sostenibles. Asimismo, es fundamental la creación de redes

interdisciplinarias y colaborativas para que los docentes puedan intercambiar conocimientos y experiencias en esta temática.

Referencias bibliográficas.

Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M. y Fernández-Morilla, M. (2018). Holistic Approaches to Develop Sustainability and Research Competencies in Pre-Service Teacher Training. *Sustainability, 10*(10), 3698. https://doi.org/10.3390/su10103698

Asociación Internacional de Universidades - AIU. (2020). *Higher Education and the 2030 Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs'*. Editorial International Association of Universities (IAU) / International Universities Bureau. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_hesd_survey_report_final_jan2020.pdf

Bogdan, R y Biklen, S. (1982). *Investigación cualitativa para educción. Una introducción a teorías y métodos.* Allyn Bacon.

Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(1), 97-115. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006

Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7*(1), 37-52. https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002

Naciones Unidas. (2012). The future we want: Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development adopted at Rio+20". https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf

Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Editorial Naciones Unidas. https://www1.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015/

Naciones Unidas (2021). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Editorial Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Ramos, D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-100. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763

Resolución 71/313 de 2017 [Asamblea General, Naciones Unidas]. Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 6 de julio de 2017 https://ggim.un.org/documents/A_Res_71_313_s.pdf

Resolución 2021/58 de 2021 [Consejo Económico y Social, Naciones Unidas]. Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 30 de abril de 2021 https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/28482E_2021_58_SP.pdf

Sánchez-Carracedo, F. et al. (2018). Propuesta de un cuestionario para analizar el nivel de sostenibilidad de los estudiantes universitarios. En T. Ramiro Sánchez, M. T. Ramiro Sánchez y M. P. Bermúdez Sánchez, (Coords.), *6th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp.21-28). AEPC.

Sánchez-Carracedo, F., Segalàs, J., Cabré, J., Climent, J., López, D., Martín, C. y Vidal, E. (2017). El proyecto EDINSOST: Inclusión de los ODS en la educación superior. *Revista Española De Desarrollo Y Cooperación*, 41, 67-81. http://hdl.handle.net/2117/114119

Sarrete, S., Martín, J., Caballero, D. y Muñoz, J. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Jounal of Child Development, Educacion and Psychopathology, 7*(2), 183-196. https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119

Segalàs, J. y Sánchez-Carracedo, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1204. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1204

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

United Nations Development Programme (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Antecedentes.* Recuperado el 16 de junio de 2021, de https://www1.undp.org

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods.* SAGE.

Familias con hijos que presentan NEAE con padres y madres de origen no español: Relación con el centro escolar.

Patricia Carmona Sáez. Universidad de Murcia (España).

1. Introducción.

La heterogeneidad en las aulas es cada vez mayor, nuestra sociedad es cada vez más diversa y eso se ve reflejado en las aulas de los centros escolares. Para que la inclusión de los alumnos con NEAE sea completa es importante que las familias se impliquen y participen en las escuelas. Una mayor importancia se debería de dar a dicha participación en el caso de las familias migrantes con el fin de eliminar las barreras existentes, en ocasiones, como puede ser el idioma, las costumbres cotidianas, etc., (Arnaiz et al, 2017). Una buena relación entre los centros escolares y las familias migrantes ayudan a la mejora de la construcción del conocimiento, además ayuda a la creación de una cultura de integración y a la reducción de perjuicios. Pero en muchos casos los centros escolares sienten una enorme presión con la llegada de familias migrantes, al considerar que su respuesta a nivel educativo no es equiparable a la de familias autóctonas. Para Hernández-Prados et all (2016, p. 130) la "participación en el ámbito educativo supone la necesaria cooperación y subordinación entre los distintos sectores de las comunidades educativas, especialmente entre familia y profesorado".

Debido a la complejidad del proceso educativo es importante que familias y profesorado trabajen en un común acuerdo y remando en la misma dirección con el fin de alcanzar la meta común que no es otra que la mejor formación de los menores escolarizados. En ese sentido es importante que a la hora de trabajar con alumnado que presenta NEAE con padres y madres cuyo país de nacimiento no es España se trabaje la comunicación con las familias de un modo más intensivo dadas las dificultades que presentan estos alumnos para seguir el ritmo marcado por los centros escolares y que podría dar como resultado un rendimiento disfuncional. (Carmona Sáez et all, 2021).

2. Método.

Los resultados de la presente investigación forman parte de una investigación más amplia enmarcada dentro de los Proyectos I+D+i -Modalidades «Retos Investigación» y «Generación de Conocimiento» EDU2016-77035-R y Proyecto PID2020-113505RB-I00, financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Con el fin de conocer la realidad existente en un momento determinado se ha realizado para la presente investigación un diseño cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo, que aportase unos resultados objetivos y comprobables. El diseño de la investigación es transversal, se comprueba la relación entre variables en un momento determinado. La recogida de información se realizó mediante técnicas de encuesta, utilizando un instrumento diseñado por Hernández-Prados et al. (2017), aplicado a familias, del que se han analizado seis ítems referidos a la dimensión comunicación familia-centro. Los rangos de

variabilidad son cinco y oscilan entre la opción 1 que se corresponde con Nunca/nada, el 2 con Pocas veces/poco, el 3 con Algunas veces/algo, el 4 con Frecuentemente/bastante y el 5 con Siempre/mucho. También se han tenido en cuenta las variables sociodemográficas: Lugar de nacimiento de los padres y madres de los niños y niñas que presentan NEAE.

El muestreo es aleatorio y estratificado, se invitó a participar en la investigación a toda la población de familias con hijos escolarizados en veintiocho centros educativos de la Región de Murcia, pertenecientes a las etapas educativas Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, y con titularidad pública, concertada y privada. Tras el proceso de recogida y depuración de los datos se obtuvo una muestra real o productora de datos de 3385 familias informantes (la población total de alumnado fue de 6.769; considerando que el 40% de las familias pudiera tener más de un hijo escolarizado la muestra de informantes ofrecería un error muestral máximo del 1.5% para un nivel de confianza del 99%), de las cuales 513 señalan que sus hijos presentan algún tipo de NEAE y de estos 132 exponen que las padres no han nacido en España y 147 exponen que las madres no han nacido en España.

Propósito y objetivos.
Este trabajo pretende exponer, de manera general, cómo se comunican las familias con el centro educativo y si hay diferencias en la forma de comunicación con los centros el sentimiento de pertenencia y la implicación en el hogar, entre las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en las que los padres y/o las madres no han nacido en España según el lugar de procedencia. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Describir el grado de comunicación con el centro escolar, el sentimiento de pertenencia y la implicación en el hogar, diferenciando entre las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en las que los padres y/o las madres no han nacido en España según el lugar de procedencia.
- Examinar las posibles diferencias en la comunicación con el centro escolar, el sentimiento de pertenencia y la implicación en el hogar en función de la presencia de familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en las que los padres y/o las madres no han nacido en España según el lugar de procedencia.

3. Resultados.

Para la obtención de los resultados se ha usado el paquete estadístico SPSS v.24. Se han aplicado, teniendo en cuenta las características psicométricas de los datos, Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Lugar de procedencia del padre para las diferentes dimensiones. En todos los casos el nivel de significación estadístico obtenido fue de $\alpha = .05$.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos al analizar los datos para dar respuesta a los objetivos propuestos.

En primer lugar, se describen en la Tabla 1 las medias y desviaciones típicas para conocer el grado de comunicación con el centro escolar, el sentimiento de pertenencia y la implicación en el hogar en función de la presencia de familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en las que los padres y/o las madres no han nacido en España según el lugar de procedencia.

	Padres no Españoles		Madres no Españolas	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comunicación	2.705	.886	2.785	.881
Sentimiento de Pertenencia	2.960	1.402	3.060	1.413
Implicación en el hogar	3.968	.792	3.965	.866

Tabla 1. Comunicación con el centro escolar, sentimiento de pertenencia e implicación en el hogar en las familias con hijos con NEAE en las que los padres y/o las madres no han nacido en España. Fuente: elaboración propia.

Podemos observar que las familias en general exponen que su Implicación en el hogar es cercana a un 4 sobre 5 y a la vez también exteriorizan que la comunicación con los centros escolares no es muy alta superando el 2.5 por muy poco.

Observamos los resultados en la Tabla 2, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Lugar de procedencia del padre en las dimensiones Comunicación, Implicación en el hogar y Sentimiento de pertenencia.

	Lugar de procedencia del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Comunicación	País latinoamericano	14.75	32.5	.028
	País europeo del Este	24.08		
	País europeo occidental	59.57	136.0	.036
	País del Magreb	39.81		
	País europeo del Este	65.75	76.5	.007
	País del Magreb	39.02		
Sentimiento de Pertenencia	País latinoamericano	71.83	433.5	.000
	País del Magreb	43.78		
	País norteamericano no latino	40.33	34.5	.038
	País del Magreb	39.47		
	País europeo occidental	66.93	84.5	.003
	País del Magreb	39.13		
	País europeo del Este	60.58	107.5	.034
	País del Magreb	39.43		
	País del Magreb	38.73	55.0	.033
	País subsahariano	63.75		
Implicación en el hogar	País latinoamericano	63.50	650.0	.012
	País del Magreb	46.67		

Tabla 2. U Mann Whitney para la variable lugar de procedencia del padre en las dimensiones comunicación, implicación en el hogar y sentimiento de pertenencia. Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 2, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Lugar de procedencia del padre del cuestionario se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones.

Las familias con padres de origen *País latinoamericano* exponen que se comunican menos con los centros que las familias con padres de origen *País europeo del Este* (p=.028). Las familias con padres de origen *País europeo occidental* (p=.036) y *País europeo del Este* (p=.007) exteriorizan una mayor comunicación con los centros escolares respecto a las familias con padres de origen *País del Magreb*.

En cuanto a la dimensión Sentimiento de Pertenencia las familias con padres de origen *País latinoamericano* (p=.000), *País norteamericano no latino* (p=.038), *País europeo occidental*

(p=.003), *País europeo del Este* (p=.034) *y País subsahariano* (p=.033) manifiestan tener un mayor sentimiento de pertenencia que las familias con padres de origen *País del Magreb*.

Además, las familias con padres de origen *País latinoamericano* expresan una mayor implicación en el hogar que aquellas familias cuyos padres son de origen *País del Magreb* (p=.12).

A continuación, se presentan en la Tabla 3 las pruebas de contraste al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Lugar de procedencia de la madre en las dimensiones Comunicación, Implicación en el hogar y Sentimiento de pertenencia.

	Lugar de procedencia de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Comunicación	País latinoamericano	12.75	27.5	.028
	País europeo del Este	20.92		
	País europeo del Este	64.75	76.5	.008
	País del Magreb	38.53		
Sentimiento de Pertenencia	País latinoamericano	69.73	347.0	.000
	País del Magreb	42.19		
	País europeo del Este	59.75	106.5	.034
	País del Magreb	38.94		
Implicación en el hogar	País latinoamericano	61.64	525.0	.012
	País del Magreb	44.59		

Tabla 3. U Mann Whitney para la variable lugar de procedencia de la madre en las dimensiones comunicación, implicación en el hogar y sentimiento de pertenencia. Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 3, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Lugar de procedencia del padre del cuestionario se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones.

Las familias con madres de origen *País latinoamericano* exponen que se comunican menos con los centros que las familias con madres de origen *País europeo del Este* (p=.028). A su vez las familias con madres de origen *País europeo del Este* exteriorizan una mayor comunicación con los centros escolares respecto a las familias con madres de origen *País del Magreb* (p=.008).

En cuanto a la dimensión Sentimiento de Pertenencia las familias con madres de origen *País latinoamericano, y País europeo del Este* manifiestan tener un mayor sentimiento de pertenencia que las familias con madres de origen *País del Magreb* (p=.00 y p=.034 respectivamente).

Además, las familias con madres de origen *País latinoamericano* expresan una mayor implicación en el hogar que aquellas familias cuyas madres son de origen *País del Magreb* (p=.12).

4. Discusión y Conclusión.

En general, podemos afirmar que las familias con hijos con NEAE que se encuentran escolarizados en las diferentes etapas educativas y cuyos padres y madres no han nacido en España expresan que no mantienen una buena comunicación con los centros escolares de sus hijos. Existiendo una mayor diferencia entre los padres que entre las madres a la hora de comunicarse con los centros escolares. Los resultados dejan ver que aquellas familias que

sienten que se comunican en menor medida con los centros escolares son aquellas cuyos padres y madres son de origen País del Magreb.

Respecto al sentimiento de pertenencia, elemento que se ha de considerar motivador para las familias, dado que potencia su participación en los centros escolares (Carmona Sáez et all, 2021), las familias con hijos con NEAE cuyos padres y madres no han nacido en España exponen un mayor sentimiento de pertenencia en el caso de las madres respecto a los padres. Al igual que en el caso de la comunicación, las familias cuyos padres y madres son de origen País del Magreb expresan un menor sentimiento de pertenencia respecto al resto de las familias con hijos con NEAE cuyos padres y madres no han nacido en España.

En cuanto a la implicación en el hogar podemos afirmar que las familias con hijos con NEAE que se encuentran escolarizados en las diferentes etapas educativas y cuyos padres y madres no han nacido en España no presentan en su gran mayoría diferencias, a excepción de las familias con padres y madres de origen *País latinoamericano* que expresan una mayor implicación en el hogar que aquellas familias cuyos padres y madres son de origen *País del Magreb.*

Dichas conclusiones nos invitan a profundizar más en los datos obtenidos, indagando sobre las posibles diferencias que puedan existir en los ítems pertenecientes a cada una de las dimensiones exploradas, con el fin de aportar evidencias y arrojar luz sobre cuáles son los aspectos por los que las familias con hijos con NEAE que se encuentran escolarizados cuyos padres y madres no han nacido en España exponen tan baja comunicación con el centro y un sentimiento de pertenencia en cualquier caso débil para alcanzar una participación efectiva en los centros escolares.

Referencias bibliográficas.

Arnaiz, P., Giménez, A. M. y López, G. (2017). Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva. *Interacções, 43*, 53-74.

Carmona Sáez, P., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *RIE: revista de investigación educativa*, *39*(1), 49-69.

Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1, 19* (2), 127-151.

Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias.* Recuperado de http://hdl.handle.net/10201/53821

Desafíos pedagógicos y tecnológicos en la Educación Infantil. Un análisis de sus claves.

María Natalia Campos Soto. Universidad de Granada (España).
María Jesús Santos Villalba. Universidad de Granada (España).
Carmen Rocío Fernández Fernández. Universidad de Granada (España).
Fernando Lara Lara. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

La movilidad de las tecnologías y la información en los ámbitos escolares está generando que los docentes tengan que enfrentarse a cambios metodológicos y formativos para hacer frente a estas nuevas realidades educativas. Los primeros desafíos, por tanto, van a aparecer en las primeras etapas educativas, en la educación infantil. En estos niveles los procesos de enseñanza-aprendizaje son claves para conseguir un desarrollo cognitivo que permita a los niños desarrollar su aprendizaje de forma efectiva. Sin embargo, actualmente existe una problemática a la que maestros y maestras junto con las familias tienen que hacer frente. Esto tiene que ver con la utilización a edades muy tempranas de los dispositivos móviles u otro tipo de pantallas de fácil acceso, en las que la mediación de las personas adultas pone en riesgo la seguridad de sus hijos, o por el contrario, los protegen (Sánchez, 2021). Es muy importante que la escuela se comprometa a formar a los niños desde edades muy tempranas para enseñarles a utilizar la tecnología de forma crítica, con el objetivo de discernir entre la utilización correcta y la incorrecta de los dispositivos y contenido. También, otro de los objetivos principales de la escuela es que asuma como principal responsabilidad la de trabajar con los estudiantes normas de utilización de uso responsable de las tecnologías (Sánchez, 2018). De igual modo, los adultos y familiares también deben ser conscientes de sus propias acciones y comportamientos que los niños observan e imitan desde los primeros años. Las estrategias de mediación digital parental están resultando insuficientes e ineficaces (Marsh, 2014), por lo que lo más importante es que desde el sistema educativo se enseñe a hacer un uso crítico y responsable de las tecnologías. Siraj y Whitebread (2003) ya afirmaban que la tecnología estaba infravalorada y que se utilizaba, en su mayor parte, de forma espontánea, sin unos objetivos fijados previamente de aprendizaje ni la supervisión del adulto, ya fuese en el contexto familiar o en el escolar. Actualmente, esto se sigue reproduciendo, debido a que la tecnología no se está utilizando de forma óptima sacándole todo su potencial para que el niño la utilice como una herramienta y su relación con ésta sea de forma integral, ya sea para actividades de aprendizaje o de ocio (Franco, 2021). Por otro lado, Rodríguez y Muñoz (2018) consideran que el problema radicaría en que la integración de las tecnologías en las aulas para el aprendizaje sigue teniendo hoy día una praxis poco efectiva. Esto, junto con la utilización de la tecnología en el hogar, desencadena problemas con impacto negativo en el rendimiento académico. Asimismo, también habría que destacar que para que este rendimiento escolar en los niños desde los primeros cursos sea efectivo, es vital que se produzca una regulación del uso de la tecnología en el hogar. Las normas y el ejemplo con la conducta de los adultos es fundamental para que los niños no copien patrones de la conducta que observan (Halpern et al., 2021) como se ha dicho anteriormente. Es por ello, que, a lo largo de este ensayo, se van a tratar tres temas fundamentales, por un lado el papel de la familia en la mediación digital parental, por otro lado, el papel de la escuela en la alfabetización digital, y, por último, el

impacto de los medios de comunicación en el consumo responsable de contenidos adecuados a la edad de los niños de educación infantil.

2. El papel de la familia en la mediación digital parental.

La familia junto con la escuela son los pilares básicos en la educación de los niños. En los últimos años, los procesos de apropiación de la tecnología y uso de Internet han variado sustancialmente desde el punto de vista de la mediación digital parental (Ramos-Soler et al., 2018). Esto quiere decir que la responsabilidad del uso de la tecnología es compartida y recae sobre familias, profesores y otros agentes involucrados encargados de la formulación de políticas o normas de regulación de Internet (O´Neill, 2014). Para propiciar un entorno en el que se respeten los derechos de los menores y de sus familias, es necesario que se lleven a cabo modelos de mediación parental que faciliten una educación en valores y gire en torno a un consumo responsable de los medios digitales. La mediación parental según Warren (2001), puede entenderse como "cualquier estrategia que los padres y las madres usan para controlar, supervisar o interpretar el contenido de los medios de comunicación tanto para niños y niñas como para adolescentes" (p.212). Romero et al. (2021), proponen que para que la mediación parental sea efectiva, debe ser proactiva. Esto quiere decir que los padres tienen que ser capaces de promover conductas que sean responsables y seguras para poder conseguir una comunicación eficaz con los hijos. De esta forma, se promueve la alfabetización digital y la consecución de habilidades críticas por parte de los niños, evitando así los riesgos de un mal uso de las pantallas.

2.1. Estrategias de mediación digital parental.

Entre las técnicas y estrategias que emplean los progenitores para mediar sobre el uso de las pantallas e Internet por parte de sus hijos, se destacan las siguientes. Lwin et al. (2008), diferencian dos estrategias básicas de mediación digital: activa y restrictiva.

- Mediación activa: Los progenitores se encuentran cerca de sus hijos cuando éstos utilizan las pantallas, dialogan sobre el contenido que visualizan en Internet y revisan la pantalla mientras sus hijos la utilizan.
- Mediación restrictiva: En este caso, los adultos limitan el tiempo de uso y el acceso a ciertos contenidos que consideran inadecuados para sus hijos.

Por otro lado, Livingstone et al. (2011) proponen dos tipos de mediación: restrictiva y técnica. Además, incorporan el seguimiento de las actividades realizadas por los niños de forma que tienen acceso a las actividades que realizan. Estos autores diferencian entre:

- Mediación activa de uso: Esto tiene que ver con el diálogo que mantienen los progenitores con sus hijos sobre el tipo de contenido que visualizan y las actividades que realizan. Los adultos se sientan de los niños mientras éstos utilizan el dispositivo y comparten las experiencias.
- Mediación activa de seguridad: Esto se refiere a la discusión entre progenitor e hijo sobre el uso de las pantallas e Internet para una utilización segura y responsable.

Esta última, se utiliza junto con el monitorio online, en el caso de que el niño o niña haya experimentado una situación desagradable.

Otros autores como Bartau-Rojas et al. (2018) en su investigación realizada en España, proponen siete modalidades de mediación parental, entre las que se encuentran las siguientes: establecimiento y aplicación de normas, organización espacio-temporal, supervisión, comunicación, enseñanza, modelado y estimulación.

Es también muy importante, conocer los resultados de investigaciones realizadas sobre el uso de estrategias de mediación parental, con el objetivo de conocer cómo se llevan a cabo y las preferencias de las familias. Según datos de investigaciones realizadas, como la ya mencionada de Bartau-Rojas et al. (2018), demuestran que los progenitores reconocen que utilizan estrategias de mediación restrictivas que comprenden prácticas de regulación y control en el uso de las pantallas por parte de sus hijos. En este estudio, los progenitores participantes, afirman que utilizan el castigo frecuentemente y que las estrategias de mediación que más usan son: el establecimiento y aplicación de normas (57%), organización espacio-temporal (36%) y supervisión (7%). En general, la mediación parental del uso de las pantallas y de Internet es más negativa que positiva ya que los progenitores afirman que tienen a dar bastantes consejos, normas y prohibiciones sobre lo que los niños deben hacer con las pantallas. Esto podría estar relacionado con una baja competencia digital de las familias. López-De-Ayala el al. (2019) en su investigación sobre estrategias de mediación parental, obtiene como resultados que los progenitores entienden que deben controlar el uso online de sus hijos, cuando ellos no son capaces de gestionar sus propias actividades. Además, la mayoría de los participantes en la investigación se muestran contrarios a modelos autoritarios y afirman que no tienen normas concretas sobre el uso de las pantallas, dando más importancia a los consejos o la mediación activa y la supervisión pero a distancia. Otra investigación realizada por Jiménez-Morales et al. (2020), demuestra que el nivel socioeducativo de las familias influye a la hora de establecer pautas de mediación digital y entender el tipo de uso de las pantallas en niños y niñas. En este estudio, se obtuvo como resultados que los menores de familias menos favorecidas, recibían por parte de los progenitores menos mediación. Trabajos como los de Suárez-Álvarez et al. (2020), obtienen como resultados que la mediación parental es inversa a la edad de los hijos, esto quiere decir que cuando los niños son más pequeños y cursan educación infantil (86%), precisan de pedir controles a sus padres, ya que éstos son los encargados de ofrecerles el dispositivo y permitir su acceso. Conforme los niños van creciendo, este control parental va disminuyendo con el tiempo, bajando un 50%. Según datos obtenidos en este estudio, a partir de los 12 años de edad el 46% de los niños puede conectarse sin permiso de los padres. En esta etapa se corrobora que existe una orfandad digital incrementándose con la edad de los niños.

3. El papel de la escuela en la alfabetización digital.

La aparición de las TIC ha supuesto la transformación de la sociedad en todos sus ámbitos, pero, de forma muy particular, en el ámbito educativo ya que ha revolucionado el proceso de enseñanza y aprendizaje introduciendo nuevas formas de interaccionar entre las distintas personas que forman parte de este proceso e integrando nuevos e innovadores métodos de enseñanza, situación que ha sido determinante en los planes y programas de formación docente (Guamán Gómez et al., 2019).

Uno de los objetivos principales del sistema educativo actual es alcanzar la calidad de la educación, siendo una premisa necesaria la alfabetización digital y la competencia digital docente (Macas-Granda et al., 2021).

Partiendo de esta necesidad, diversos autores (Blanco, 2001, Espinoza et al., 2017 y Espinoza, 2020; citado en Macas-Granda, 2021) han realizado estudios para conocer las particularidades del perfil del docente del siglo XXI, encontrándose entre ellas las funciones: pedagógica, metodológica, investigativa y orientadora (Tabla 1).

Función	Descripción
Pedagógica	El avance de la ciencia y tecnología exige de los profesionales de la educación nuevos roles para su desempeño pedagógico. Las TICs han propiciado diversas formas de enseñar y aprender, las que deben ser empleadas por el docente de manera eficiente.
Metodológica	Las TIC facilitan la función metodológica direccionada a la planificación, orientación, ejecución, seguimiento, control y evaluación del aprendizaje del educando. Además, mediante estas tecnologías el docente elabora estrategias metodológicas para enseñar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
Investigativa	Actualmente es imposible hablar de los procesos investigativos en los cuales no estén presentes las TIC. El docente haciendo uso de ellas puede potenciar las habilidades investigativas, resolviendo problemas y consultando diversas fuentes como artículos científicos, libros, etc. situados en repositorios y bases de datos (Ley Leyva et al., 2021); las competencias que el alumno adquiere a través de la investigación formativa posteriormente las sabrá aplicar en las investigaciones netamente científicas.
Orientadora	Esta función está direccionada a la formación integral del aprendiz a través del autoconocimiento y el crecimiento mediados por la intervención psicopedagógica. El dominio de las TIC facilita al docente el cumplimiento de esta función, sirven de apoyo a la orientación de las actividades didácticas, según las características de cada estudiante, brindando ayuda detallada para lograr los objetivos planteados.

Tabla 1. Funciones del docente del siglo XXI. Fuente. Elaboración propia a partir de Macas-Granda (2021, p. 356).

Como afirma Matamala (2018) la integración de las tecnologías en el sistema educativo no tendría que centrarse, únicamente, en la incorporación de herramientas o recursos pedagógicos tal como han mostrado diferentes investigaciones (Berridi y Martínez, 2017; Faúndez et al., 2017; Martínez y Esquivel, 2017; Said-Hung et al., 2017; Vaillant et al., 2017) o poner en práctica actividades tradicionales (Hinostroza et al., 2011; Howard y Thompson, 2016; Law et al., 2008; Said-Hung et al., 2016) sino que tendría que verse como un contexto en el que se puedan educar a las nuevas generaciones.

Según diferentes investigaciones las herramientas digitales que más se utilizan en el ámbito educativo son las gratuitas como el paquete Office o similares, motores de búsqueda, blogs, páginas web, mensajería instantánea, redes sociales y wikis (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; Linne, 2018).

En este sentido Ortiz-Colón et al. (2018) y Martín (2018), citado en Linne (2020) advierten que el principal uso que hacen los jóvenes de las TIC, es para jugar, es por ello que aconsejan utilizar la gamificación en el aula ya que fomentan la motivación en los estudiantes, la implicación en las tareas, la creatividad, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades digitales (Qian y Clark, 2016 y López, 2016). Es necesario renovar las prácticas escolares, siendo la alfabetización digital la mejor alternativa a la hora de hablar de innovación y de mejoramiento en la calidad de la enseñanza (Linne, 2020).

A partir de lo anteriormente expuesto, Van Dijk y Van Deursen (2014) proponen seis habilidades para constituir la alfabetización digital:

- Habilidades operacionales.
- Habilidades de información.
- Habilidades formales.
- Habilidades de creación de contenidos.

- Habilidades de comunicación.
- Habilidades estratégicas.

Cabe destacar que existe una falsa creencia al considerar como "nativos digitales" a toda la población joven, considerando que este colectivo es digitalmente competente por el simple hecho de haber nacido en la era digital. Esta falsa creencia se trata de un estereotipo ya que el hecho de haber crecido rodeados de dispositivos digitales no garantiza hacer un uso correcto de los mismos (Gamito et al., 2017. Al fin y al cabo, "la seguridad informática tiene mucho de sentido común, pero solo es común cuando lo aprendes" (García, 2017, p.109, citado en Gamito et al., 2019).

Siguiendo con Gamito et al. (2019), se puede afirmar que resulta urgente que los estudiantes desde su edad más temprana desarrollen habilidades para desenvolverse con seguridad en la red respondiendo a los problemas que se puedan presentar sin intimidación y sin sufrir daños emocionales y psicosociales (Livingstone, 2018). "Nos encontramos ante un reto: formar sobre los posibles riesgos de Internet y concienciar sobre un uso seguro al sector más joven. Y, para ello, tanto el entorno familiar como el ámbito educativo tienen un papel clave" (Gamito et al., 2019, p. 401).

4. Influencia de los medios de comunicación en el consumo responsable de contenidos adecuados a niños de educación infantil.

Actualmente, no tiene sentido hablar de educación y comunicación como dos disciplinas diferentes ya que la primera necesita a la segunda para hacer frente a la sociedad de la comunicación, imprescindible para contribuir a una nueva formación de los ciudadanos en la era digital. El alumnado más joven son los mayores consumidores de televisión pero, también, los más vulnerables ante la información que aporta este medio, debido a que su formación ideológica, cultural, social y de valores, está incompleta, por lo que los mensajes del medio televisivo pueden ser malinterpretados y peor asimilados. Por ello, es necesario realizar estudios para conocer qué se emite y cómo se emite en los medios de comunicación y descubrir cómo pueden influir en la audiencia que los consume (Sánchez-Labella Martín, 2016).

La primera infancia es uno de los períodos de mayor flexibilidad afectiva y cognitiva, por lo que es necesario tenerlo en cuenta ya que es durante esta etapa cuando se fijan los patrones actitudinales y de comportamiento. En ese proceso de construcción intervienen diferentes agentes de socialización, entre los que se encuentran los medios de comunicación. Es necesario establecer reglas para seleccionar el consumo de contenidos televisivos y frenar los efectos antisociales que pueden provocar en los más pequeños, como puede ser la violencia (Gómez Tagle, 2019).

Asimismo, esta etapa es clave para la asimilación de patrones de comportamiento que conforman la identidad de cada persona, encontrándose los medios audiovisuales entre los agentes socializadores que más van a influir en ese complejo proceso. Por ello, es necesario proteger al menor de estos contenidos que pueden resultar perjudiciales o nocivos (Nogales-Bocio et al., 2020).

Entre estos contenidos se encuentran los dibujos animados, un medio de comunicación a través del cual los niños reciben estímulos que les producen distintas emociones y sentimientos. En estos dibujos animados los más pequeños encuentran a personajes que se convierten en sus héroes, siendo para ellos un modelo a seguir, por lo que van a adoptar los gestos y comportamientos que los mismos tengan (Montesinos y Pallarés, 2020)

Los niños actuales, desde muy pequeños, están en contacto con una gran diversidad de herramientas digitales, por lo que hay que tener en cuenta que no siempre cuentan con criterios para seleccionar y evaluar la información. Aunque muchos padres y madres establecen reglas para controlar un uso adecuado de los contenidos que se encuentran en internet, no siempre están cerca de sus hijos para comprobar que se cumplen esas normas, de forma que estos "nativos digitales" se convierten en "huérfanos digitales" ya que no tienen la capacidad de procesar de forma adecuado la información que circula por la red (Novoa, 2017; Ponce-de-León et al., 2016; citado en Jiménez-Morales, 2020).

5. Conclusiones.

Como puede verse actualmente, son muchos los desafíos que familias como centros educativos tienen que afrontar, dándose estos con más urgencia en las primeras etapas escolares. No solo basta con desarrollar en los niños y niñas el pensamiento crítico tanto en la escuela como en el hogar para conseguir un uso adecuado de la tecnología y discernir sobre si el contenido es el adecuado o no, sino que también se precisa de la necesidad de poner a la infancia, cada vez, desde edades más tempranas, en situaciones donde ellos sean capaces de tener el papel activo y constructor de contenidos. Esto quiere decir que la escuela debe fomentar actividades que permitan a los alumnos afrontar retos, contenidos y conocimiento sobre los medios tecnológicos, con el objetivo de conseguir que comiencen a utilizar todo tipo de aparatos tecnológicos, ya que, comienzan desde edades muy tempranas a mostrar interés sobre este tipo de dispositivos. Este interés puede utilizarse para prevenir el fracaso escolar y realizar tareas académicas a partir de estos dispositivos, como el aprendizaje de las letras, la lectura, la escritura, las formas, los colores…

La publicidad está diseñada de forma hábil para enganchar a los más pequeños, es por ello que, tanto la familia como la escuela, deben trabajar de forma conjunta para desafiar este tipo de contenidos y contribuir al desarrollo de los estudiantes como consumidores críticos, desde la primera infancia. Este proceso es primordial, aunque no siempre se pueda garantizar que se produzca un aprendizaje de forma efectiva.

Referencias bibliográficas.

Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: Creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *26*(54), 71-79. https://doi.org/10.3916/C54-2018-07

Berridi, R., & Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos, 39*(156), 89-102.

Blanco, P. A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación.

Espinoza, E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación, 16*(2), 292-310.

Espinoza, E., Tinoco, W., & Sánchez, X. (2017). Características del docente del Siglo XXI. Olimpia. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 14*(42), 39-53.

Faúndez, C., Bravo, A., Ramírez, G., & Astudillo, H. (2017). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos de termodinámica como herramienta para futuros docentes. *Formación Universitaria,10*(4), 43-54.

Franco, S. (2021). Uso de las TIC en el hogar durante la primera infancia. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, *76 (Número especial)*, 22-35. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2067

Gamito, R., Aristizabal, P., & Vizcarra, M.T. (2019). La sociedad del aprendizaje: retos educativos en la sociedad y cultura posmoderna. *Revista Prisma Social* (25), 398-423.

Gamito, R., Aristizabal, P., Olasolo, M., & Vizcarra, M. T., (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de Internet en el aula. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 2*(21), 409-426.

García, J. (2017). ¿Qué es la competencia digital? En S. Lluna y J. Pedreira (Coords.*), Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para el mundo digital. Padres despistados frente a niños, adolescentes, ordenadores, consolas, móviles e Internet* (pp. 103-115). Deusto.

García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar, 59*(27), 73-81. https://doi.org/10.3916/C59-2019-07

Gómez Tagle, E. (2019). Violencia audiovisual y protección de la niñez. *Revista de Derecho, 20*, 15-28. https://doi.org/10.22235/rd.vi20.1867

Guamán Gómez, V. J., Daquilema Cuásquer, B. A., & Espinoza Guamán, E. E. (2019). El pensamiento computacional en el ámbito educativo. *Sociedad & Tecnología, 2*(1), 59–67. https://doi.org/10.51247/st.v2i1.69

Halpern, D., Piña, M., & Gunckel, C. O. (2021). Mediación parental y escolar: Uso de tecnologías para potenciar el rendimiento escolar. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, *24*(2), 257-282. https://doi.org/10.5944/educXX1.28716

Hinostroza, E., Labbé, C., Brun, M., & Matamala, C. (2011). Teaching and Learning Activities in Chilean Classrooms: Is ICT making a difference? *Computer & Education, 57*(1), 1358-1367.

Howard, S., & Thompson, K. (2016). Seeing the System: Dynamics and complexity of technology integration in secondary schools. *Education and Information Technologies, 21*(6), 1-18.

Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: Influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar, 28*(64), 21-28. https://doi.org/10.3916/C64-2020-02

Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. M. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: Influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *64*, 21-28. https://orcid.org/0000-0002-9240-1084

Law, N., Pelgrum, W., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World, Hong Kong*. Comparative Education Research Centre.

Ley Leyva, N. V., Granda Ayabaca, D. M., Benítez Flores, C. R., & Guamán Gómez, V. J. (2021). Eficacia y eficiencia de la seguridad de las redes LAN. Cantón Pasaje. *Sociedad &Tecnología, 4*(2), 205–222. https://doi.org/10.51247/st.v4i2.105

Linne, J. (2018). En torno a la integración tecnológica en espacios educativos. ¿Nuevos problemas y nuevas soluciones? *Propuesta Educativa, 49*(1), 73-83.

Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*, e24, 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e24.3072

Livingstone, S. (2018). La vida online de la infancia. En E. Jiménez, M. Garmendia, y M. A. Casado (coords.), *Entre selfies y WhatsApps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* (pp. 13-29). Gedisa.

Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A., & Olafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU kids online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. LSE, London: EU Kids Online.http://eprints.lse.ac.uk/33731

López, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura. Revista de Innovación Educativa, 8*(1), 1-15.

López-De-Ayala, M. C., Martínez-Pastor, E., & Catalina-García, B. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes. *El profesional de la información, 28*(5), 1-11.https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.23

Lwin, O., Stanaland, A., & Miyazaki, A. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of retailing, 84*(2), 205-217. https://doi.org/10.1016/j.jretai.2008.04.004

Macas-Granda, C. J., Granda-Asencio, L. Y., & Carbay-Cajamarca, W. A. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Revista Sociedad & Tecnología, 4*(S2), 350-363.

Marsh J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research, 2*(1), 51-66. https://doi.org/10.1177/1476718X0421003

Martín, M. (2018). Innovación pedagógica de las TIC y la gamificación en los estilos de aprendizaje. *Educación y Futuro Digital, 16*, 133-149.

Martínez, W., & Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos, 39*(157), 105-122.

Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos 68, 40*(162), 68-85.

Nogales-Bocio, A., Huaiquian-Billeke, C., & Véliz-Burgos, A. (2020). Protección de la infancia, construcción de la identidad y medios de comunicación. La regulación de los contenidos audiovisuales para menores en España. *Propósitos y Representaciones, 8*(SPE1). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.494

Novoa, B. (2017). Los niños y niñas en tiempos de Facebook: Especial referencia a los huérfanos digitales. *Persona y Familia, 1*(6), 113-121. https://doi.org/10.33539/peryfa.2017.n6.472

O'neill, B. (2014). Policy influences and country clusters: A comparative analysis of Internet safety policy implementation. EU Kids Online, LSE. https://bit.ly/2Wk8ftR

Ortiz-Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa, 44*, e173773. http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773

Ponce-De-León, R., Rivas, J., & Castillo, N. (2016). Participación de la familia en la sociedad virtual: Conocimiento sobre los usos y riesgos de Internet. *Suplemento Signos EAD*, (2), 1-1.

Qian, M., & Clark, K. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: a review of recent research. *Computers in Human Behavior, 63*, 50-58. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023

Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., & Torrecillas-Lacave, T. (2018). Online risk perception in young people and its effects on digital behaviour. [Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital]. *Comunicar,* 56, 71-79. https://doi.org/10.3916/c56-2018-07

Rodríguez, C. R., & Muñoz, J. A. (2018). Habilidades TIC para el aprendizaje en estudiantes chilenos: una insuficiente y segmentada instalación de competencias en la escuela. *Revista Paradigma, 39*(1), 208-228. https://bit.ly/38YgIsU

Romero, M., Gabarda, C., Cívico, A., & Cuevas, N. (2021). Las familias ante la encrucijada de la alfabetización mediática e informacional. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, *7*(2), 46-58. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12404

Said-Hung, E., Valencia-Cobos, J., & Silveira, A. (2016). Factores determinantes del aprovechamiento de las TIC en docentes de educación básica en Brasil. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos, 38*(151), 71-85.

Sánchez, C. (2018). *Fuego, meteoritos y elefantes. Cruzando fronteras en educación infantil.* Miño y Dávila Editores.

Sánchez, C. (2021). Desafíos de la movilidad electrónica en entornos escolares de la educación infantil. *Revista Electrónica Educare*, *25*(2), 496-512. http://doi.org/10.15359/ree.25-2.27

Sánchez-Labella, I. (2016). Violencia de género en los dibujos animados televisivos: la impasibilidad del público infantil. Pautas para un consumo responsable. *Communication Papers. Media Literacy & Gender Studies, 5*(9), 37-55.

Siraj, J., & Whitebread, D. (2003). Supporting ICT In The Early Years. McGraw-Hill Education.

Suárez-Álvarez, R., Frutos-Torres, B., & Vázquez-Barrio, T. V. (2020). La confianza hacia el medio interactivo de los padres y su papel inhibidor en el control de acceso a las pantallas de los menores. *Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria*, *25*(49), 13-31. https://doi.org/10.1387/zer.21349

Vaillant, D., Rodríguez, E., & Bernasconi, G. (2017). Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia. *Perfiles Educativos, 39*(156), 103-118.

Van Dijk, J., & Van Deursen, A. (2014). *Digital Skills. Unlocking the information society, Basingstoke*. Palgrave Macmillan.

Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication, 1*(4), 211-231. https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0104_01

La práctica del Modelo dialógico desde los clásicos musicales universales.

Azahara Arévalo Galán. Universidad de Córdoba (España).
Carmen María Sepúlveda Durán. Universidad de Córdoba (España).

1. Comunidades de Aprendizaje, actuaciones de éxito y lenguaje dialógico.

Las Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002) son un proyecto de transformación social de centros educativos para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. La primera Comunidad de Aprendizaje se ubicó en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Este centro, empezó su funcionamiento en el año 1978 con un proyecto de trabajo coordinado entre barrio y escuela. En la actualidad se ha convertido en un referente educativo a nivel internacional. El éxito de esta Comunidad de Aprendizaje y el estudio de diferentes proyectos educativos internacionales de éxito condujo al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona. Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) se extienden por diferentes comunidades autónomas españolas y también por diferentes países.

Las Comunidades de Aprendizaje, abaladas por la Comunidad Internacional, tiene tal importancia debido a que su modelo educativo está basado en diferentes teorías a nivel nacional e internacional. Estas teorías parten de la importancia de la interacción para desarrollar el aprendizaje desde un modelo inclusivo donde los agrupamientos son heterogéneos (Aubert et al., 2008). Este modelo de CdA ha supuesto un impacto educativo a nivel mundial por la mejora de la convivencia, la superación del fracaso escolar, el desarrollo de la educación intercultural y la reducción del absentismo. Las interacciones realizadas entre el alumnado se ven incrementadas por diferentes colectivos que participan en la escuela (profesorado, familiares, vecinos/as del barrio, asociaciones, antiguos alumnos, alumnado de la universidad…) Todas estas personas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no sólo en términos profesionales sino también culturales, étnicos, religiosos, de estilos de vida, lingüísticos… En las diferentes actuaciones de éxito bajo el modelo dialógico, el alumnado interacciona para mejorar su aprendizaje tomando como referentes el voluntariado que interviene en el centro.

Las Comunidades de Aprendizaje están centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante, mejorando sus resultados académicos, la forma de relacionarse con otros individuos, las relaciones sociales, la convivencia y la madurez. Algunos estudios como los de Cooper y Robinson (2000) afirman que en las escuelas donde se desarrolla una CdA se crean un ambiente facilitador del aprendizaje del alumnado, mejorando la colaboración entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, favoreciendo la relación entre el alumnado y el profesorado, elevando las tasas de participación en las actividades extraescolares. Las distintas Comunidades tras su periodo de transformación han presentado tasas más altas de asistencia escolar, una mayor implicación de las familias en las actividades escolares y actitudes más positivas en los discentes y docentes.

Dentro de los centros que desarrollan proyectos de Comunidades de Aprendizaje se producen unos resultados esperanzadores en la resolución de conflictos a través de la práctica del modelo dialógico de prevención y resolución de conductas fuera de la norma establecida, haciendo frente con éxito a cualquier tipo de conflicto que aparezca en el centro educativo. Existen diferentes modelos de intervención en cuanto a estos modelos de convivencia, como pueden ser disciplinar, mediador, dialógico y diferentes tipos de pautas que se utilizan en cuanto a la prevención o resolución de conflictos (Flecha y García, 2007).

La práctica del modelo dialógico intenta encontrar soluciones consensuadas desde el apoyo entre iguales, a los problemas que se plantean dentro del seno escolar. Este modelo deriva de la práctica de las diferentes actuaciones de éxito, donde el protagonismo recae sobre la comunidad como responsable para abordar los diferentes conflictos. La ética procedimental utilizará el diálogo para la resolución a través de la participación, el aprendizaje de la norma y la prevención. Una de las primeras metas es entender que la Comunidad participa a través de la diversidad de sus voces, culturas, identidades, experiencias, ideologías, edades, para construir y superar las conductas inadecuadas. El modelo dialógico es definido por diferentes autores Martin y Tellado (2012), Flecha y García (2007) y Oliver y Valls (2004) como un modelo de convivencia que fomentan diferentes actuaciones de éxito, una distribución y organización escolar distinta. De esta forma la educación se convierte en una forma de hacer diálogo a través de la cual el niño aprende a construir el mundo siguiendo el modelo o la guía que le ofrece un adulto.

Para que se pueda implantar el modelo dialógico en centros educativos primeramente se deben introducir actuaciones educativas de éxito (AEE) como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas que garanticen el aprendizaje a todos los niños y las niñas. También puede darse la apertura de espacios de diálogo sobre violencia de género y convivencia en el centro educativo. Se debe aplicar la fundamentación del trabajo por la mejora de la convivencia en criterios basados en evidencias científicas de rigor internacional. Por otra parte, el ambiente que se crea en un proceso de lectura dialógica, donde el diálogo es igualitario y donde las personas mantienen relaciones horizontales, de solidaridad, apoyo y aprendizaje, es ya un contexto de cambio que está pensado para potenciar las posibilidades que todas las personas tienen para transformar sus vidas y su entorno (Ferrada y Flecha, 2008).

2. Tertulias Dialógicas Musicales como transformadoras de la Comunidad.

Las actuaciones de éxito son fundamentales para incrementar el número de interacciones en el alumnado, promoviendo la solidaridad, lazos de empatía entre los discentes y el voluntariado. Dentro del marco de la Comunidad Científica Internacional estas actuaciones han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo. Algunas de esas actuaciones de éxito son la formación de familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias de tipo decisorio, evaluativo, educativo, la apertura del centro más tiempo, las bibliotecas tutorizadas y las tertulias dialógicas. Dentro de estas últimas, los participantes trabajan los clásicos universales a través de la literatura, la ciencia, la música o el arte. También existen las conocidas tertulias dialógicas pedagógicas donde los textos forman parte de artículos o libros de pedagogía con alto impacto dentro de la Comunidad Científica Internacional. Con esta actuación de éxito se potencia el desarrollo de las competencias, pero también se transforma el contexto social a través de los testimonios personales de cada uno de los individuos que participan en las tertulias y que enriquecen al grupo. El poder de la tertulia fue subrayado por Paulo Freire (2004) porque afirmaba que la lectura no era un acto mecánico y descontextualizado, sino que era una apertura al diálogo sobre el mundo y con todo el mundo.

Los títulos elegidos deben pertenecer a los clásicos, porque estas "obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades" (Valls et al., 2008, 80). Las tertulias dialógicas son actividades que incluyen innovaciones didácticas que pueden ser aplicadas en todos los niveles educativos. Son actuaciones educativas de éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje para implicar al alumnado, profesorado, familias y voluntariado. Los componentes de las tertulias ya sean docentes, intelectuales universitarios, familiares, vecinos, personal no docente o alumnado participan en la sesión como iguales contribuyendo a la idea de Comunidad de Aprendizaje donde se "parte de la premisa de que las desigualdades sociales deben ser tratadas desde un modelo educativo dialógico" (Fernández-Carrión, 2011, 75).

A través de las tertulias se contribuye en cierto modo al almacenamiento del conocimiento y la información. Además del desarrollo cognitivo, la mejora en la comprensión y la velocidad lectora. Mediante esta actuación de éxito, el alumnado es capaz de ofrecer un significado a las emociones propias, pero también a la de los demás. Por otro lado, se obtiene un aprendizaje de valores y normas sociales. Estos aparecen tanto en las lecturas como en las intervenciones personales de cada uno de los participantes. Además, leer favorece la inteligencia emocional, el alumnado desarrolla la empatía, porque se siente identificado en los comentarios de sus iguales. Se trata de un proyecto de altas expectativas, haciendo que niños y niñas mejoren sus metas, se produce un aumento del vocabulario, la expresión oral, el juicio crítico, la comunicación y la reflexión.

La utilización activa del lenguaje a través de las tertulias ofrece la posibilidad de intercomunicarse y así desarrollar procesos cognitivos variados y el enriquecimiento del pensamiento, facilitando la posibilidad de pensar y expresar las ideas propias.

El alumnado cada vez más competente oralmente, mejora notablemente su capacidad de argumentación y reflexión. Se consigue, además, la motivación del alumnado por la lectura en los colegios y se reduce notablemente las tasas de absentismo. Este alumnado asistirá de forma más regular a clase, reduciendo las desigualdades del centro educativo. Las tertulias dialógicas son parte de una corriente teórica educativa que supone la transformación de la comunidad para contribuir a la resolución de problemas sociológicos. Por esta razón, el compromiso, que es asumido dentro de las diferentes actuaciones de éxito y en concreto de las tertulias dialógicas, no se basa en las posiciones de poder que pueden ejercer determinadas figuras como las docentes, sino en "los argumentos que cada persona y colectivo aportan a un diálogo igualitario" (Vargas & Flecha, 2000, 86). Todos aquellos intelectuales y profesionales que participan en ella, lo hacen no desde la lente del que conoce muchos contenidos, sino desde el análisis que realiza él que "sabe escuchar las preguntas y ayudar a buscar las respuestas, creando a través de este proceso nuevo conocimiento" (Fecha, 2004, 34).

En una Comunidad de Aprendizaje, el talento de cada uno de los niños y niñas, es reconocido y fomentado al máximo. Por ello, es necesario valorar el potencial de cada uno de los alumnos, ya que el rendimiento escolar cada vez menos depende de lo que ocurre en el colegio y más de la interacción de los alumnos con otros ámbitos. Las tertulias literarias dialógicas están principalmente basadas en actos comunicativos dialógicos. Esta comunicación no se define por relaciones de poder sino por la interacción que se crea desde la igualdad, desde el respeto de la diferencia. Se trata de actuaciones que dinamizan las interacciones dialógicas, pero no perdiendo de vista el contexto donde se ubican y las desigualdades entre los sujetos que influyen en la comunicación.

3. Tertulias Dialógicas Musicales como transformadoras de la Comunidad.

Las tertulias dialógicas pueden comprender diversas temáticas, una de ellas realizada a través de la música, denominadas como Tertulias Dialógicas Musicales (TDM), esta actuación de éxito se convierte en un "espacio donde a través de la música se forma a ciudadanos que sean capaces de hacer frente a los desafíos que presenta la sociedad actual" (Fernández, 2019, 210). Las Tertulias Dialógicas Musicales son definidas como un "instrumento, un método, que surge a través del diálogo de las personas, y observa características que provienen del acto comunicativo, de carácter dialéctico" (Martins, 2006, 1), formando parte de una dimensión instrumental del aprendizaje dialógico e igualitario. Por esta razón, tanto las "tertulias literarias como las musicales generan una gran transformación en las personas que participan" (Arévalo, 2016, 8).

Los centros educativos que realizan estas actuaciones de éxito apuestan por una nueva forma de trabajar la música desde el desarrollo del juicio crítico, de las competencias en aprender a aprender, el aprendizaje meta cognitivo y la expresión oral. El desarrollo de las tertulias dialógicas musicales viene acompañado por el trabajo de metodologías activas inclusivas previas a la tertulia, en la que los recursos digitales y audiovisuales se trabajan desde las metodologías flipped classroom y gamificación. El alumnado accederá a los recursos depositados a classroom previamente, durante el desarrollo de la docencia y al final para valorar su contenido e interactuar con el mismo. A través de estos recursos se adquirirán los diferentes contenidos de la asignatura, a través de la discriminación de las cualidades del sonido, la interpretación con diferentes instrumentos escolares, el análisis de audición mediante musicogramas. Todas las actividades versaran sobre las obras principales de los clásicos universales de la música.

La última actividad de la unidad será planificada para el desarrollo de una tertulia musical. Actuación de éxito considerada como "una Dimensión Instrumental del Aprendizaje Dialógico, siendo un instrumento y un método, que surge a través del diálogo de las personas, y observa características que provienen del acto comunicativo, de carácter dialéctico" (Martins, 2006, 1). Todas las tertulias producen una transformación de la sociedad y los individuos que participan en ellas. Se trata de una ruptura contra el "prejuicio de que la literatura y la música clásica pertenecen a una élite cultural" (Domínguez, 2011, 58). Los individuos que participan en una TDM "comparten reflexiones, dudas, opiniones, experiencias vitales, de alto valor educativo, literario o musical" (Aguilera, Prados & Gómez, 2015, 253).

El objetivo de este trabajo es la valoración del modelo dialógico como práctica de éxito educativo dentro del ámbito de la enseñanza de la educación musical. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre las principales fuentes científicas abaladas por la Comunidad Científica Internacional que ponen de manifiesto el poder del lenguaje dialógico desarrollado a lo largo de las diferentes actuaciones de éxito que se realizan en Comunidades de Aprendizaje. Una de las prácticas de éxito son las tertulias dialógicas musicales, práctica que supone un gran campo para la investigación en este ámbito, puesto que no ha sido tan estudiada como las tertulias literarias. A través de este trabajo se sientan las bases bibliográficas para poder llevar a cabo en un futuro próximo, una discusión con los datos extraídos de diferentes intervenciones a través de la práctica real de tertulias dialógicas musicales en centros educativos.

4. Conclusiones.

Las diferentes publicaciones relacionadas con el lenguaje dialógico ponen sobre relieve las diferentes prácticas educativas de una CdA, el compromiso con las metas y objetivos de la escuela, sus notables beneficios y la efectividad de la práctica educativa. A través de la tertulia

el alumnado desarrollará la expresión oral, el juicio crítico, la capacidad de interactuar con otros participantes, la escucha activa y el lenguaje dialógico. Estas actuaciones de éxito supondrán momentos para compartir búsquedas de información, reflexiones, valoraciones y opiniones sobre la música. Durante el desarrollo de la tertulia musical el docente puede volver a compartir la audición de la pieza con el grupo. Tras esta audición comenzará la tertulia donde todos los que quieran participar "digan lo que sienten, lo que han experimentado con la escucha, sus reminiscencias a respecto, como también lo que han encontrado de información sobre la música, el compositor, el contexto histórico" (Martins, 2006, 2). En el mismo grupo habrá una selección de tres alumnos/as: una persona realizará la grabación de la clase con un dispositivo, otro reforzará positivamente las participaciones y otro realizará las funciones de moderador, irá dando el turno de palabra al alumnado que desee participar. Todos los individuos que quieran expresar su opinión con respecto a cualquier ámbito de la obra musical podrán participar durante la tertulia respetando las bases del lenguaje dialógico, todas las opiniones de las "personas son aceptadas por la validez de sus argumentos, no por el estatus de la persona que lo dice, por tanto, la opinión de la directora del centro es considerada en igualdad que a la de cualquier otro miembro" (Cantero, 2018, 131).

La forma de trabajar la música bajo el enfoque de Comunidades de Aprendizaje abarca mucho más del ámbito de lo puramente curricular que aparece en el área. Se trata de construir un lugar donde la música y las opiniones que en torno a ella se generen, se construyan individuos libres que mediante el lenguaje dialógico se capaces de afrontar los retos que la sociedad les brinde. De esta forma, los cambios ya no son sólo parte de las propuestas de una "minoría ilustrada, sino que las prácticas educativas, las investigaciones, las teorías deben ser fruto de un diálogo entre los participantes en ella" (Flecha, 1997, 9). A través del diálogo y la reflexión, el alumnado podrá construir el conocimiento y transformar el contexto en el que se encuentra. Cremades, Lorenzo y Herrera (2010) afirma que la educación musical construye sus límites mucho más allá de los conocimientos puramente musicales, se trata de un desarrollo personal del individuo desde el ámbito vocal, instrumental y corporal pero también desde la emoción, la motivación, la creatividad, y la formación crítica. Porque según Rodríguez (2012), el alumnado que participa en las tertulias mejora la comunicación y expresión de sus sentimientos, de sus auto conceptos, de la adquisición de nuevos significados, de la interpretación, reflexiones y de las valoraciones que se comparten mediante el lenguaje dialógico.

Referencias bibliográficas.

Aguilar, C, Olea, M. J, Padrós M y Pulido, M. A (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1),31-44. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf

Aguilera, A., Prados, M. D. M., & Gómez, M. T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13*(2), 249-271.

Arévalo, A. (2016). Movimiento hacia el cambio: audición activa a través de tertulias dialógicas musicales. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado, 13*, 20-35. http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2016/04/arevalo.pdf

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.

Cantero, N. (2018). Análisis de la influencia en el aprendizaje del alumnado tras la organización de tertulias musicales dialógicas en un centro educativo. Tercio Creciente, 13, 129-138.

Cooper, J. L., & Robinson, P. (2000). The argument for making large classes seem small. New directions for teaching and learning, 81, 5-16. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/tl.8101?casa_token=1xQiKxizQxkAAAAA:Jc6-GEtVaLXArPEhESYHJMAcciI7R3-T27LH1QfsqmUD5oia4HDEh8RNpvi4wF79MX74mxyrzZS6kT86

Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: A Study in the Spanish North African city of Melilla. *Musicae Scientiae, 14*(1), 121-141. https://doi.org/10.1177/102986491001400105

Díez-Palomar, J., y García, R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24*(1), 19-30. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf

Domínguez, F. J. (2018). *Génesis y evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad Castilla la Mancha.

Elboij, C.; Piogdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación.* Graó.

Fernández, A. (2019). *El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: las comunidades de aprendizaje en el aula de música como estrategia educativa de éxito.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58326/Tesis_Antonio%20Fern%c3%a1ndez%20Jim%c3%a9nez.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Fernández-Carrión, M. (2015). *Proyectos musicales inclusivos. Tendencias Pedagógicas, 17*, 74–82. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1960

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos, 34* (1). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003.

Flecha, J. R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea *La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 4*, 72-76. https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2012/08/PREVENCION-DE-CONFLICTOS-EN-LAS-COMUNIDADES-DE-APRENDIZAJE.pdf

Flecha, R. (2000). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*, (2), 27-43. https://www.redalyc.org/pdf/274/27418203.pdf

Freire, P. (2004). *El grito manso.* Siglo XXI.

García, C., Gairal, R., Munté, A., & Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work, 23*(1), 62-70. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122867/1/680407.pdf

Martín, N. y Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 1*(3), 300-319.

Martins, D. (2006). El Aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. *Ide@Sostenible, 13,* 1-4. http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1109/13_DimInst_DaniloMartins_cat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta 21/01/2016).

Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M. Á., y Jiménez, B. V. (2016). Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Journal of Parents and Teachers, 367*, 32-37. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7120/6953

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación, 337*, 235-250. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68041/00820053000214.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oliver, E. and Valls, R. (2004) *Violencia de Género. Investigaciones Sobre Quiénes, por qué y cómo Superarlo [Gender Violence: Research over Who, Why, and How to Overcome It].* El Roure Editorial.

Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas,* 19, 67-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938956

Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24*(1), 11-15. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf

Valls, R., Soler, M., & Flecha García, J. R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 71-87. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/23442

Vargas, J., & Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como" experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *3*, 81-88. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/465/429

La Orientación Escolar al servicio de la Inclusión: recuperando el sentido de lo educativo.

Adrián Moreno Parra. Universidad de Málaga (España).
Jesús Javier Moreno Parra. Universidad de Málaga (España).
Alba Aguilera Rojo. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

En 1994, con la declaración de Salamanca, aparece por primera vez el término inclusión. Desde entonces y hasta nuestros días el discurso de la escuela inclusiva ha ido cobrando fuerza, hasta el punto de ser aceptado por la mayoría de la comunidad educativa. En el modelo inclusivo, se entiende que la diversidad como algo parte de la condición humana, por lo que se apuesta por una escuela capaz de responder a todas las necesidades del alumnado sin discriminación (López-Azuaga, 2018).

Como hemos dicho el discurso de la educación inclusiva es aceptado por la mayoría, pero las prácticas que hay tras este discurso, a día de hoy, siguen siendo, en muchos casos segregadoras. De hecho, mantenemos un modelo organizativo que cuenta con centros de especial y aulas específicas (modelo segregador). En estas aulas y centros se dan itinerarios paralelos, basados más en el cuidado o la guarda, que en lo propiamente educativo. En la escuela inclusiva la diferencia debe ser vista como un valor, exigiendo presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado sin excepción. (Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2013; Booth y Ainscow,1998; Calderón, 2018; Farrel, 2001; López-Azuaga, 2018; López-Melero, 2018; Parrilla, 2002). Como señala Moreno (2021):

> *La integración deja paso a una supuesta inclusión que, con frecuencia, se aborda desde un modelo individualista, psicométrico, clínico, deficitario; permitiendo un discurso "inclusivo" tras el que encontramos prácticas segregadoras, atravesadas por el concepto de normalidad, en una escuela que clasifica y, por tanto, cosifica (p. 72).*

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE), en su artículo 80, para garantizar la equidad en el ámbito educativo, establece que:

> *Las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, art. 80).*

Como podemos observar, la actual ley educativa vigente en nuestro país empieza a hablar de personas que se ven obligadas a afrontar barreras que, de alguna forma, dificultan su paso por

la escuela en el mejor de los casos. Es en esta situación donde juega un papel fundamental el trabajo de la figura orientadora, ya que ésta puede contribuir a levantar dichas barreras o ayudar a destruirlas llevando a cabo una actuación inclusiva en favor del alumnado (Calderón, 2018; Calderón y Echeita, 2015).,

Hoy en día, gran parte de la labor orientadora consiste en evaluar al alumnado para determinar si éste es "normal" o, si por el contrario, presenta alguna deficiencia o discapacidad que requiera una atención especial y distinta a la que reciben los niños "normales". Desde que comienza la enseñanza obligatoria, los niños y niñas son sometidos a diferentes filtros por los que deben pasar para mostrar su valía como estudiantes. El informe psicopedagógico constituye una herramienta fundamental para la clasificación y posterior segregación de una importante parte de la infancia. Con él, desde la Orientación Educativa se legitima la desigualdad, materializándose a través de adaptaciones curriculares significativas que desconectan del trabajo de los compañeros e impiden la titulación, y de modalidades de escolarización excluyentes.

El informe psicopedagógico se basa en una evaluación sustentada por pruebas psicométricas que se emplean con la intención de identificar el problema del alumno o alumna para proponer una intervención individualizada (Ovejero, 2003). Este tipo de práctica de etiquetado del alumnado son totalmente contrarias a derecho y deben ser sustituidas por prácticas inclusivas que alejen el problema del alumno y se centren en trabajar en el entorno del mismo.

La administración educativa utiliza el informe psicopedagógico para decidir si un estudiante determinado puede permanecer en un aula ordinaria o no. Incluso permaneciendo en ella, los procesos educativos que viven a menudo se desvirtúan, limitando las expectativas de aprendizaje, las posibilidades de participación y los logros. Esta inercia de las escuelas lleva a que muchos niños y niñas estén irremediablemente abocados a la segregación y/o el fracaso escolar (Calderón, Moreno y Vila, 2021, p.2).

Sirviendo como herramienta principal para determinar qué alumnado se ajusta al perfil deseado por el sistema educativo, "podríamos decir que la orientación y el diagnóstico sirven al aparato homogeneizador de la escuela, y desde su estatus técnico-científico, legitiman y naturalizan planteamientos que podrían ser injustos" (Moreno, 2017, p. 35). Es justo contra este tipo de prácticas contra las que debemos luchar para garantizar que se cumpla el derecho a la educación de los niños y niñas de nuestro país. Desde la educación, y en especial desde la orientación escolar, sentimos la necesidad de luchar contra las prácticas hegemónicas que legitiman los procesos excluyentes dentro de la escuela.

La figura orientadora debe ser el pilar sobre el que se construya un nuevo modelo de orientación educativa inclusivo que impulse al alumnado, independientemente de su condición, a tener la oportunidad de recibir una educación equitativa y de calidad que les permita un desarrollo personal, social y académico pleno (Calderón, Ainscow, Bersanelli, & Molina, 2020; López, 2004; Echeita y Ainscow, 2011).

2. Método.

La presente investigación se enmarca en un grupo de trabajo de orientadores y orientadoras de distintas partes de España, que persigue la construcción de una orientación escolar y una evaluación psicopedagógica más humana e inclusiva, y llevan reuniéndose periódicamente dos años, en sesiones online y presenciales. Se trata de una de las líneas de trabajo de un proyecto de investigación titulado 'Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad: resistencia, resiliencia y cambio social' de la Universidad de

Málaga, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. El proyecto persigue recopilar relatos de experiencias de familias y profesionales activistas que luchan decididamente por hacer que las escuelas sean inclusivas.

Se pretende conocer, analizar y comprender prácticas orientadoras focalizando en aquellas que pretenden garantizar un tratamiento inclusivo al alumnado

Se han realizado entrevistas semiestructuradas a 7 personas, 2 del ámbito del ámbito universitario y 5 profesionales de la orientación escolar. Los participantes han sido seleccionados por mostrar interés por construir una orientación que escape del modelo médico-clínico-deficitario. Contamos con una entrevista por persona, de entre una hora y una hora y cuarto. El anonimato de los participantes se garantiza mediante pseudónimos.

Se ha realizado análisis de documentos como informes psicopedagógicos facilitados por los participantes y debidamente anonimizados.

3. Resultados y discusión.

Uno de los puntos comunes de este grupo de orientadores y orientadoras es su compromiso con los derechos y humanos y, en especial, el derecho a la educación pública de todo el alumnado, sin excepción. Una visión radicalmente inclusiva que pretende la democratización de la escuela, desde la crítica a los modelos excluyentes, segregadores e integradores:

> *La inclusión yo entiendo que es un proceso mediante el cual tenemos que buscar la equidad, la democracia y la participación. La presencia y la participación real tanto en lo educativo como en lo social y en el apartado de la convivencia de todos los niños y todas las niñas sin excepción. Una escuela que esté pensada para todos y todas y que los procesos, la metodología, los contextos, los espacios, las relaciones, sean inclusivas, reciban a todos y todas (Julio, profesor de Universidad).*

En este sentido, se propone un cambio de mirada, desde la perspectiva clínica-médica-deficitaria, que entiende la diferencia como aquello que aleja al individuo de la norma, y sitúa el problema en los cuerpos del alumnado; hacia una propuesta desde el modelo competencial, que entiende la diversidad como un valor y que no existen personas con problemas, sino situaciones problemáticas. Este cambio de mirada supone poner en el centro los sistemas, los contextos y los procesos: "avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos" (Echeita y Duk, 2008, p.2).

> *Para que una evaluación psicopedagógica sea inclusiva no tienes que mirar qué le falta al niño o qué falla en el niño, sino qué le falta al sistema o que falla en los sistemas para que den respuesta a todos los niños y a todas las niñas (Julio, profesor de universidad).*

Una evaluación psicopedagógica centrada en los problemas que tiene o presenta el alumnado, se enmarca en la perspectiva clínica, y coloca en el centro la normalidad, por lo que difícilmente sea inclusiva. Partir de los "defectos" que presenta el sujeto nos coloca política, ideológica, antropológica, pedagógica y psicológicamente, en unas coordenadas que dificultan la inclusión educativa, tal y como la entendemos, y responsabiliza al sujeto de algo que es social (Ovejero, 2003). En cambio, entender que el ser humano es un ser cultural (Lévi-strauss, 1967), mediado e influenciado por el contexto, que aprendemos desde la diferencia y con los otros y las otras (Vygotski, 1979), nos obliga a cambiar la mirada del problema individual a la situación problemática contextualizada.

De suma importancia es el impacto del informe psicopedagógico en la historia escolar del alumnado diagnosticado con NEAE (Necesidades de Apoyo Educativo), pues el impacto de éste puede llegar a ser un obstáculo al desarrollo formativo y social (Calderón y Echeita, 2014). El siguiente fragmento extraído de un informe psicopedagógico cedido y anonimizado por uno de los orientadores participantes, podemos observar cómo se presenta, tratando de hacer un abordaje desde la posibilidad, focalizando en las fortalezas de la alumna y en las áreas a mejorar (Informe psicopedagógico 1, pp. 3-4):

- Fortalezas:
    - Buena disposición para realizar las tareas que se le piden.
    - Buenos fundamentos de cálculo y razonamiento.
    - Participa activamente en clase.
    - Mucho interés en el deporte.
- *Áreas de mejora:*
    - *La articulación del lenguaje.*
    - *Complejidad del discurso y léxico.*
    - *Fluidez y comprensión lectora.*

Como podemos ver, la redacción del informe no apunta en ningún momento a que la alumna tenga un problema, si no que menciona las fortalezas de ésta y, en vez de mencionar las debilidades, señala las áreas a mejorar. De esta forma no se está centrando el problema en la alumna, se está concluyendo qué hay que trabajar para, posteriormente, indicar cómo hacerlo a través de la modificación metodológica de algunos aspectos del entorno del aula que no se adaptan a la alumna.

No es la alumna quien tiene un problema. Estamos ante una situación problemática que hay que solventar para que no suponga un obstáculo al aprendizaje del alumnado.

Además, en dicho informe encontramos las barreras que existen en el aula que dificultan o imposibilitan que la alumna pueda desarrollar sus procesos de aprendizaje correctamente, por lo que se propone trabajar para la eliminación de estos obstáculos.

Estas son algunas de las barreras que se observan: Instrucciones orales con una complejidad del lenguaje alejada de la competencia de la alumna; Textos que no se ajustan totalmente a la comprensión lectora de la alumna (Informe psicopedagógico 1, p. 4).

De esta forma, se pone el foco en la eliminación de estas barreras con la intención de llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula que sean capaces de responder a las necesidades de todo el alumnado sin excepción. De tal manera que, llevando a cabo estos cambios, no sólo se beneficia la alumna en cuestión, sino que probablemente redunde en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo. Así pues, una vez detectadas las barreras, el orientador realiza una serie de propuestas (Informe psicopedagógico 1, p. 5):

- Estrategias a seguir en el aula:
    - Introducir en el aula actividades de entrenamiento cognitivas […]
    - Fomento de la lectura.
    - Adaptación y ajuste de los materiales escritos, asegurándose de que se encuentran en una zona de "desafío razonable".
    - Ofrecer múltiples posibilidades de representación de la información […]
    - Cuidado de la autoestima, asegurándose que se les da valor a las fortalezas de la alumna.
- *Estrategias en el centro:*

    - *Sería ideal que las metodologías propuestas más arriba fuesen coordinadas con el resto del profesorado y fuesen tratadas de manera interdisciplinar.*
    - *[…] Conveniente el recurso de maestros de audición y lenguaje, y también de pedagogía terapéutica.*
- *Estrategias en casa:*
    - *Pueden repetir algunos de los ejercicios que se proponían para el entrenamiento de las funciones ejecutivas. También sería importante el fomento de la lectura en casa, con la presencia de libros, y creando un ambiente de lectura, en el que la niña vea que los adultos también leen, se habla de los libros, etc.*
    - *Cuidado de la autoestima, ayudando a la alumna a crear una imagen positiva, que no tiene que fundamentarse en el éxito escolar.*

Estas propuestas de intervención buscan que se trabaje de forma global y con el grupo clase. Se abordan desde el aula, el centro y en la propia casa, sin dejar de lado la dimensión colectiva de los procesos educativos, a la vez que se da espacio a la dimensión más personal. Supone no plantear itinerarios paralelos, no excluir ni segregar a aquel que no responde ante la propuesta inicial hecha por el profesorado, pero sin obviar la diferencia. Además, no sólo se centra en lo propiamente académico, sino que presta atención a otras dimensiones que pueden afectar al bienestar del alumnado, como puede ser la mejora en la autoestima.

Encontramos bastantes consensos en el grupo de orientadores estudiado, siendo otro de ellos la no aceptación de la psicometría como elemento educativo. En este sentido, estamos ante propuestas que en ningún caso hacen uso de test o herramientas psicométricas y que no sólo ponen en duda el valor y la eficacia de éstas, sino que asumen que tienen un impacto negativo en las trayectorias escolares del alumnado (Angulo, 2020; Gould, 1997; Ovejero, 2003). Mientras que otras participantes, aún estando de acuerdo con lo anteriormente mencionado, reconocen hacer uso de manera puntual, aunque dándole un sentido despatologizador.

> *Solo en alguna ocasión he hecho y hago alguna evaluación psicopedagógica basada en test psicométricos. Pues, por ejemplo, este año he hecho una, pero ha sido para eliminar una discapacidad intelectual (Laura, orientadora).*

Esta es una forma de resistencia en la que, al encontrarse que la orientadora del año anterior ha realizado un informe en el que ha determinado que un alumno tiene discapacidad intelectual, ella hace uso de esos mismos test psicométricos u otros parecidos para demostrar que, ciñéndose a las puntaciones, el alumno no tiene ninguna discapacidad intelectual y, de esta forma poder quitarle la etiqueta y las adaptaciones que se propusieran el año anterior, desde una supuesta objetividad y neutralidad científica. Es una forma de disidencia que emplea aquellas herramientas que han sentenciado la "anormalidad" del alumnado, colocando el estigma sobre éste, para restaurar aquella "normalidad" perdida. Por un lado, el uso de esta profesional los test nos debe hacer pensar sobre el peso que tienen las herramientas psicométricas, envueltas en un halo de cientificismo, y propuestas como algo neutral y objetivo, frente a estrategias más cualitativas; y, por otro lado, nos muestra cómo tienen poco de objetivas y neutrales, siendo en realidad herramientas técnicas e ideológicas (Angulo, 2020; Gould, 1997; Ovejero, 2003).

Otro punto en el que ninguno de los y las entrevistadas tienen dudas, es en que el dictamen de escolarización debe ser eliminado de raíz de la práctica orientadora si ésta quiere ser considerada inclusiva.

> *Yo eliminaría el dictamen de escolarización, el dictamen solo se hace aquí para determinar la modalidad de escolarización. Yo no tengo que determinar ninguna otra modalidad de*

> *escolarización más que la escuela que los padres decidan llevar a su hijo o a su hija (María, orientadora).*

Para María no es competencia de la orientadora determinar a qué escuela debe ir un alumno. La familia debe ser libre de matricular a su hijo o hija en el centro al que pertenezca, y este, debe ser capaz de responder a sus necesidades educativas independientemente de la condición del niño o niña. Como hemos visto hay unos principios y unos presupuestos compartidos entre los miembros de este grupo de orientadores y orientadoras: debemos cambiar la mirada del problema que presenta el individuo a la situación problemática situada en los sistemas, contextos y relaciones; es importante entender que todos los seres humanos son competentes para aprender, por lo que hay que pasar del paradigma deficitario al paradigma competencial; el lenguaje que utilicemos, especialmente en los informes, puede posibilitar contextos con altas expectativas o convertirse en obstáculos a la inclusión. Como dice Ovejero (2003), la evaluación psicopedagógica que se asienta en la psicometría, desde una perspectiva psicologicista, responsabiliza a los sujetos de aquello que es social, y por tanto contextual y relacional (Ovejero, 2003).

> *Estamos intentando hacer una labor... una labor de cambio de… de perspectiva, de cambio de modelo de transitar desde el modelo clínico que es el que todavía sigue imperando, ¿no? hacia el modelo social, hacia evaluar el contexto, hacia mirar más pues... pues todo lo que ocurre dentro del aula, cuáles son las medidas de inclusión que se han puesto en marcha, qué metodología está utilizando el profesorado, qué valores, qué creencias hay ahí detrás ¿no? vamos ahí, en esa línea (Lucía, orientadora).*

De esta manera, la evaluación psicopedagógica cobra un carácter sistémico, contextual y colectivo, donde las herramientas tradicionales centradas en la psicometría y por tanto en el individuo y su no correspondencia con la norma, pierden el sentido. Se propone analizar el contexto del aula, las medidas inclusivas o la metodología para, a partir de ahí, proponer algunos cambios para mejorar los contextos, los procesos y las relaciones. Lucía también manifiesta la necesidad de escuchar al alumnado en todo este proceso.

> *En los centros no se escucha al alumnado y para mí, son los protagonistas, porque a veces parece que hay una lucha entre los docentes y la familia, que somos los que aquí alzamos la voz y estamos diciendo lo que hay que hacer. Al alumnado que es el principal protagonista de todo esto, nadie le escucha (Marta, orientadora).*

Hablar de educación inclusiva implica hacerlo en términos de participación, de democracia. Por tanto, no podemos silenciar o ignorar al alumnado (Rojas, Susinos y Calvo, 2013). En el informe psicopedagógico, sin duda, lo que las familias, y especialmente el alumnado tiene que decir es de suma importancia para la realización de un diagnóstico certero. En este sentido, Laura también señala la importancia de escuchar al alumnado y hacerlos partícipes del proceso, y especialmente de que se sientan oídos y atendidos, aún cuando la situación inicial o la posición del tutor o tutora no lo facilita:

> *A veces los alumnos pues sí que necesitan hablar con alguien. Y ese alguien a veces no puede ser el tutor porque el tutor o la tutora no les entiende. Entonces sí que intentas modificar esa mirada del tutor o de la tutora para que puedan entenderlos mejor, ¿vale? Sí que intentas modificarlo -a veces es posible, a veces no- pero si no es posible, yo cojo a esos niños para hablar con ellos, para que puedan... para que tengan a alguien que los escuche (Laura, orientadora).*

Lo ideal sería que el tutor o la tutora, escuche y dialogue con su alumnado, pero a veces esto no se da, colocando al orientador u orientadora en una situación compleja. En este caso, Laura

nos comenta que se centra en escuchar al alumnado, pero quizás se trata de un parche momentáneo, pues hay que actuar para restablecer o generar el diálogo entre tutor y alumnado. En este sentido, el diálogo es fundamental y atraviesa la totalidad de los procesos que se dan en el centro. Conversar, dialogar, es probablemente la principal estrategia para una orientación escolar más humana. Laura nos comenta cómo trabaja con los docentes que le realizan una demanda para evaluar a un alumno o alumna en concreto.

> *Lo que yo hago ahora es tener entrevistas largas con ellos, con el equipo docente también, en las que vamos ampliando y vamos viendo qué otra gente de la clase tú crees que también puede tener dificultades o qué tal. Entonces, vamos ampliando de forma que no se queda en: "hay un niño en tu clase", sino, "a ver cómo está tu clase". Entonces ellos te van diciendo. Entonces vas intentando sacar cosas en común. "Fíjate lo que le pasa a este niño, puede ser como lo que le pasa al otro y al otro. ¿No crees que a todo el mundo le vendría bien modificar un poquito de esto?". Sobre todo, de entrada, con entrevistas, pero después sí que voy al aula y hago observaciones y aparte de las observaciones, pues después les hago propuestas. Entonces si quieren involucrarse en alguna modificación metodológica, pues les ayudo (Laura, orientadora).*

De esta forma, esta orientadora lleva a cabo la propuesta del cambio de mirada, acercándose al docente para ver qué necesita, pero a su vez, tratando -poco a poco- de desviar la mirada de éste del alumno hacia lo que ocurre dentro del aula. Es una forma de acercamiento, que no pretende cuestionar al docente, sino al sistema y las relaciones que en él se dan. Se da respuesta a una demanda que nace en el problema individual de un niño y se reconduce, para, sin atentar contra el derecho a la educación inclusiva de todo el alumnado, atender a una necesidad real del docente. No obstante, en las palabras de Laura podemos ver que no todos los docentes están dispuestos a asumir el reto de cambiar la metodología.

> *Hay que entrar más al aula, vamos a ver no sólo las dificultades que puede tener el alumnado, sino, las dificultades que están teniendo los docentes porque realmente no saben. No saben a veces por dónde tirar, no es que yo lo sepa, pero es que vamos a sentarnos y vamos a ver cómo podemos hacer para que esto pueda funcionar mejor. Entonces yo creo que en la medida que eso pasa y los docentes ven, aunque sea un poquito de cambio de que algo que les has aportado o que lo que hemos hecho conjuntamente les puede servir y puede eso cambiar algo ¿sabes? pues ahí yo creo que sí que ya puedes hacer más cosas (María, orientadora).*

Para este grupo de orientadores y orientadoras, el asesoramiento pedagógico al profesorado es fundamental. No se trata de hacer intervenciones individualizadas de corte clínico, sino pensar cómo debemos construir los sistemas para que sean inclusivos, y ahí la didáctica y la organización escolar son fundamentales. Asesorar al docente significa para este grupo sentarse a dialogar con él, a buscar recursos y a construir alternativas, no desde una posición de experto, sino como compañeros y compañeras al servicio del tutor, y por tanto de la clase. Precisamente de este acercamiento y entendimiento del personal docente que realiza la demanda, nos habla también Antonio.

> *Antes decía que me había puesto la mano en el pecho porque no era sólo observar lo que se veía en el aula, observar al alumno, sino sentir y ver qué se siente… qué se siente. Entonces se siente el agobio y se siente el sufrimiento y es otra forma de evaluar. Cosas que jamás valora un test psicométrico, que valora lo que valora supuestamente, "supuestamente" ¿no? Además, con los efectos secundarios tan negativos que está estudiado que tienen. Pero bueno es entrar desde esa otra valoración, también es un contacto diferente con él, con el docente que se abre a hablar de otra forma también*

> *diferente. Porque cuando tú entras en el reconocimiento como persona del sufrimiento y del no saber "¡ay va!, yo tampoco sabría qué hacer, ¿qué crees que podemos hacer?" y se entra en procesos colectivos de, de creación, de creación de nuevas ideas. Entonces quién pensaba que no sabía, que no tenía competencias, recupera su... su capacidad, recupera su capacidad de creación (Antonio, orientador).*

Para Antonio el buen orientador no está en el modelo experto, ni es un burócrata, ni un tecnócrata, ni un psicómetra, es un educador. Un ser humano que se reconoce en la humildad de saberse ignorante, a la par que entiende la angustia que puede generar la incertidumbre, el no saber, lo desconocido. Habla sobre la importancia de saber cómo se siente ese alumno o ese profesor, de la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de las posibilidades que se dan cuando, desde esa posición se establece una relación educativa. La base para estos orientadores y orientadoras es el diálogo y el entendimiento como punto de partida para comenzar a buscar soluciones como equipo.

Cuando Antonio trabaja con un docente concreto, le comenta su forma de intervenir y le dice que había un par de condiciones:

> *Mi compromiso era: yo trabajo contigo con dos condiciones, a ver si recuerdo las dos condiciones. Una era que fueran prácticas que yo solamente apoyaría, prácticas totalmente inclusivas, donde no podría estar con la PT el alumno todo el alumnado tenía que estar dentro. Dos, que tenía que ser algo solidario, es decir, que luego tendríamos que contar. Entonces yo fotografiaba los procesos y luego lo preparábamos para que el propio docente lo contara a sus compañeros de lo que había hecho a quienes estaban interesados (Antonio, orientador).*

De esta forma, Antonio no sólo conseguía ayudar al docente con el que trabajaba, si no que hacía visible y accesible ese trabajo y los resultados obtenidos para que cualquier otro docente que se interesara. Esto podía servir para que otros maestros y maestras se sumasen a llevar a cabo procesos inclusivos, además de que ponía en valor el trabajo del tutor que lo había llevado a cabo. La idea de Antonio fue sistematizar su forma de trabajo dentro del aula con el profesorado y que fuera este mismo el encargado de contar sus experiencias para poder llegar al mayor número de personas y, de esta forma, seguir extendiendo este tipo de prácticas, eso sí, siempre partiendo del interés del personal docente.

> *El modelo que yo estaba intentando construir, es eso, derribar un poquitito esa burocracia de te mando un papel de derivación, tú me mandas un papel. Yo lo primero que traté de destruir es eso, y trate de que no hubiese ningún papel. Soy un compañero más, yo de vez en cuando voy a tocar la puerta de tu clase, voy a venir aquí de visita. Te pregunto qué tal van las cosas, si te puedo ayudar en algo y entonces normalmente la gente te cuenta cosas […] sigue este proceso en el cual tú propones algunas actividades, ya delimitas un poquito dónde crees tú que se puede hacer algún cambio y propones ese cambio. Claro, en mi sistema lo ideal es que ese cambio empiece a permear en las aulas y demás (Xavi, orientador).*

Como podemos observar, estos orientadores y orientadoras que tratan de alejarse de la evaluación psicopedagógica tradicional, coinciden en que la clave está en el diálogo y en establecer relaciones horizontales, superando el modelo experto. En este caso, Xavi, comienza su acercamiento al docente comentando que es un compañero más. Con esto pretende que el docente no se sienta cuestionado o atacado por un profesional ajeno, sino que vea a un compañero que entra al aula a implicarse mano a mano. El docente que se siente comprendido y acompañado probablemente no estará a la defensiva, por lo que estará abierto a trabajar. Y una vez más, el proceso no está ideado para que se quede en esa aula, la idea de Xavi es, como

la de Antonio o María, es que esa forma de trabajar cale en el resto de compañeros y compañeras del centro, y se vaya generando una cultura inclusiva.

> *Nuestras intervenciones siempre intentamos que sean a nivel del contexto. Intervenir en modificar el contexto... del contexto de aula y el contexto del centro, ¿vale? ¿Cuál sería nuestro modelo?, va por la línea de que lo ideal sería que los centros iniciasen sus propios procesos de transformación hacia la escuela inclusiva. Entonces nuestra idea es intentar que, a través de una demanda concreta de un alumno, ayudarles a reconfigurar esa demanda para que puedan detectar cuáles son las necesidades a nivel del centro para que inicien su proceso de transformación (Lucía, orientadora).*

Las transformaciones más interesantes son las que modifican las estructuras, la cultura y las relaciones del centro. De esta manera, si a través de una demanda asociada a un niño o una niña concreto, no sólo cambiamos la mirada y ponemos en el centro el contexto del aula, sino que a través de las redes de colaboración somos capaces de ir modificando el contexto de centro, la inclusión educativa estará más cerca. La idea de Lucía es utilizar esa demanda que se realiza para ver qué le ocurre al alumno concreto, no sólo para ayudar al docente a trabajar de forma inclusiva en su aula, si no para que estas acciones trasciendan a la organización del centro y ayude, a través de las necesidades que se detecten, a llevar a cabo el proceso de transformación hacia la inclusión educativa de la totalidad del centro.

4. Conclusiones.

Algunas de las cuestiones que emergen durante este estudio tienen que ver con cómo podemos evitar la, ya avanzada, colonización del término inclusión, pues en el momento histórico en el que vivimos nadie cuestiona el término, es aceptado legislativo-normativo, social y dentro del ámbito de las instituciones educativas, pero mantenemos una organización, una cultura y unas prácticas excluyentes y segregadoras.

Parece clave que, además de mejorar los procesos escolares que sufre un niño o una niña en concreto, desde estas propuestas se vayan poniendo en marcha mecanismos colectivos que permitan la transformación de la cultura escolar y sus prácticas. Por ello, por un lado, una de las líneas que se abre ante nosotros, tras conocer los testimonios de estos orientadores y orientadoras es cómo podemos establecer redes de trabajo y apoyo; por otro lado, quizás podríamos pensar en cómo sistematizar estas intervenciones orientadoras inclusivas y convertirlas en el motor de procesos más participativos a nivel de centro, talvez desde una propuesta de investigación acción participativa. Todo ello nos lleva a entender la figura del orientador, no como un experto del ámbito de la psicopedagogía, con una fuerte carga clínica, sino como un profesional de la educación que, desde una posición estratégica, puede acompañar procesos, investigativos, didácticos y organizativos a nivel aula y centro.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación,* 11(3), pp. 44-56.

Angulo, J. F. (2020). Inteligencia. En R. Espinoza y J. F. Angulo (Coords.) *Conceptos para disolver la educación capitalista*, 1ª ed., 213-228. Terra Ignota Ediciones.

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Routledge.

Calderón Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.

Calderón, I. y Echita, G. (2014). El derecho a una educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. ¿Realidades incompatibles? *Prolepsis*, 18, 81-88.

Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6 (2), 1-9.

Farrell, P. (2001): Special education in last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28,1, 3-9.

Gould, S. J. (1997). *La falsa medida del hombre*. Crítica.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Lévi-Strauss, C. (1967). *Structural Anthropology*. Doubleday.

López-Azuaga, R. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. Recuperado de https://n9.cl/fr349

López-Melero, M. (2018). Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(92), 17-28.

Moreno, J. J. (2021). Educación Inclusiva: de lo Estatal a lo Público. *Devenir*, 40, 67-90.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, 11-30.

Rojas, S., Susinos, T. & Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17, nº2,156-173

Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia*. Biblioteca Nueva.

Vygtoski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Percepciones de familiares y maestros sombra (asistentes de aula) sobre los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA.

Esther Polo Márquez. Universidad de Málaga (España).
Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga (España).
Lucía María Parody García. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

La educación inclusiva se encuentra en una encrucijada conceptual y moral. Todas las políticas y orientaciones innovadoras, modernas y democráticas coinciden en la necesidad de dotar a los sistemas educativos de mayores recursos pedagógicos para la inclusión y una adecuada atención a la diversidad, especialmente de aquellos estudiantes más vulnerables y con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.). Sin embargo, no hay acuerdo entre quienes defienden apoyos y ayudas específicas al alumnado con n.e.a.e. y quienes rechazan cualquier tipo de atención personalizada y diferencial en los centros escolares. Así, entre la personalización y la socialización de las respuestas pedagógicas inclusivas se encuentra un debate apasionante en términos pedagógicos.

Se plantea una variedad de motivos para explicar por qué la educación inclusiva para estudiantes con TEA sigue siendo difícil de alcanzar, a pesar de sus múltiples beneficios (Agran et al., 2020). Precisamente estos autores plantean la existencia de bajas expectativas con respecto a la competencia y la capacidad de los estudiantes, la falta de preparación y experiencia de los docentes, desconocimiento de la investigación y falta de recursos didácticos de calidad. En otros contextos como el norteamericano, para abordar los problemas relacionados con los recursos limitados, las escuelas a menudo dependen de paraeducadores para apoyar a los estudiantes con diversidad funcional en entornos ordinarios. En Estados Unidos, y según los datos federales más recientes, habría casi medio millón de paraeducadores que brindan apoyo a estudiantes con distintos tipos de diversidad funcional de 6 a 21 años, una cantidad que supera con creces la de los maestros de educación especial (Walker et al., 2021).

En el caso español, no existe una regulación general que contemple la existencia de unos agentes educativos que realicen esta labor de apoyo y/o acompañamiento más allá de los recursos establecidos por el propio sistema educativo: profesorado especialista en PT y AL, así como otros docentes de apoyo y atención a la diversidad, PTIS, y otros agentes (Polo et al., 2021). Sí es importante señalar que determinadas Comunidades Autónomas como Asturias y Andalucía, están llegando a acuerdos con entidades y confederaciones de asociaciones de familiares de niños y jóvenes con distinta neurodiversidad, por lo que se establece la posibilidad de complementar y enriquecer la experiencia educativa del alumnado con n.e.a.e., en este caso con TEA, dentro de los propios centros escolares. En todo caso, esta figura no está exenta de polémica debido a múltiples factores: la falta de legislación y clarificación de funciones y competencias de estos agentes, el debate pedagógico sobre si es un recurso nítidamente inclusivo o que *refuerza* dependencia (o falta de autonomía), así como la falta de coordinación entre agentes tanto profesionales como paraprofesionales y las familias de los estudiantes.

1.1. Inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El derecho a la educación de todos los niños y las niñas es defendido por los organismos a nivel mundial y se recoge en diversos decretos y tratados internacionales. En este sentido, las aportaciones y las ideas debatidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) y en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), se convirtieron en los fundamentos esenciales para seguir avanzando hacia una educación de calidad que garantice la inclusión y la igualdad de oportunidades.

En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) dirigida a la defensa de los derechos y la dignidad de los individuos con discapacidad se estableció, entre otros principios, que los niños y niñas no pueden quedar excluidos del sistema educativo por motivos de discapacidad; se debe ofrecer el apoyo necesario y facilitar medidas personalizadas que favorezcan su desarrollo personal, social y académico.

La UNESCO (2017) define la inclusión como un proceso que promueve la participación de todo el alumnado, independientemente de sus particularidades, y destaca el término equidad, de modo que la educación de todos los estudiantes adquiera la misma relevancia. Ambos conceptos aparecen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible concretados en la Agenda 2030, en especial, en el objetivo número cuatro comprometido con una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En esta línea, debemos ser conscientes de las dificultades comunicativas y en habilidades sociales que presentan los discentes con TEA y que, sumado a los problemas académicos, pueden provocar su fracaso escolar. Con el fin de evitar una situación de exclusión y alcanzar la inclusión educativa del alumnado con TEA, debemos plantearnos una serie de cuestiones, entre ellas, las características que deben reunir los centros para asegurar la óptima escolarización de este colectivo, equilibrar los aprendizajes del currículum global y específico requeridos por estos estudiantes, analizar las estrategias pedagógicas más eficaces para su proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar los progresos educativos e incorporar medidas en la organización y el funcionamiento del centro educativo que garanticen la inclusión de las personas diagnosticadas con este trastorno (De la Torre González & Martín, 2020).

La rutina y la previsibilidad para enfocar las tareas escolares también se deben tener presentes con el propósito de favorecer la inclusión de estos niños y niñas (Iacoboni & Moirano, 2018).

Asimismo, García-Junco (2022) defiende que el juego en las escuelas se convierte en un vehículo facilitador y transformador de la educación sobre el que se basa la inclusión, además de concebirse como un medio de exploración y descubrimiento para las personas con autismo.

Los resultados obtenidos en un estudio sobre el proceso de confinamiento provocado por la Covid-19 del alumnado con trastorno del espectro autista escolarizado en centros ordinarios demuestran que la pandemia ha agravado el desarrollo académico de los niños y las niñas con autismo, debido a que su participación social y educativa se ha visto limitada, lo que ha supuesto un retroceso en los avances escolares alcanzados hasta el momento (Simón et al., 2021).

En coherencia con lo anterior, debemos abogar por la introducción en las aulas de políticas educativas inclusivas, que susciten cambios en los papeles desempeñados por los profesionales de la educación y, a su vez, promuevan un clima escolar en el que primen los valores democráticos y el respeto hacia la diversidad.

Las percepciones, las actitudes y las expectativas de los docentes hacia los estudiantes con autismo adquieren vital relevancia durante el proceso de inclusión educativa. La formación inicial y permanente del profesorado tiene una influencia directa en los pensamientos y las actuaciones pedagógicas con estos niños y niñas.

> *Asumir la diversidad, desde sus diferentes dimensiones, como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más a menos dotados, como es el caso de los niños con autismo, implica un gran reto, debido al conjunto de creencias, representaciones y estereotipos que maneje la sociedad, de las personas con autismo, y, por consiguiente, con las concepciones que se va formando también el profesorado. (Garcés & Zambrano, 2018, p.45)*

En un estudio llevado a cabo en la provincia de Toledo acerca de la capacitación y los conocimientos que poseen los docentes en activo sobre el alumnado con TEA, se pone de manifiesto que existe una escasa formación referente al tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente, con autismo (Sánchez-Blanchart et al., 2019). De ahí, la necesidad de una formación inicial y permanente específica en esta materia, que contemple el estudio y el análisis de programas de intervención ajustados a las diversas necesidades educativas del alumnado. El apoyo por parte de un profesional en el aula que colabore con el docente tutor favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes, permitiendo, de este modo, un desarrollo social, académico y personal óptimo (Martínez-López, 2021; Negri & Leiva, 2019; Sánchez-Blanchart et al., 2019).

El éxito de la inclusión educativa depende, en gran medida, de cuestiones vinculadas al liderazgo de las instituciones educativas, el trabajo cooperativo, las adaptaciones curriculares y de acceso, la formación docente y el desempeño profesional de los individuos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. García-Molina et al. (2018) sostienen que resulta de suma importancia transformar los centros educativos en ambientes de aprendizaje participativos, democráticos e inclusivos y, para alcanzar esta meta, la formación permanente de los profesionales desempeña un papel trascendental.

1.2. El papel del maestro sombra en el contexto escolar actual.

En esta situación actual de constante cambio, la educación inclusiva se encuentra en una metamorfosis continua, donde se estudia el espacio de trabajo, el desempeño competencial y la praxis pedagógica (Sandoval, et al. 2019) de los especialistas de atención a la diversidad que se encuentran en un "momento híbrido" (Sánchez-Gómez, et al. 2020).

Manteniendo que en los entornos ordinarios existe un mayor impacto constructivo en las habilidades sociales y académicas del alumnado (Daglis, et al. 2020), en muchos casos se opta por incluir al profesional especialista en este contexto, de forma que pueda atender a las necesidades del alumno o alumna con n.e.a.e manteniendo un enfoque más inclusivo (Wexler, et al. 2018). Sin embargo, ante estas perspectivas surgen algunas barreras (Härkki, et al. 2021), entre la que destaca especialmente la excesiva carga de trabajo que tienen los especialistas en los centros escolares (Abellán-Rubio, et al. 2021).

Ante esta disyuntiva, algunas administraciones optaron por colaborar con diferentes asociaciones con el fin de garantizar y promover una mejora en la atención a los procesos de inclusión que vivencia el alumnado con diversidad funcional en las escuelas. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se apostó por el establecimiento de distintos convenios. En concreto, se destaca el convenio entre la Conserjería de Educación y la Federación de Autismo Andalucía (2018) que plantea la posibilidad de incorporar en los centros escolares recursos específicos que apoyen estos procesos, contemplando un "conjunto de servicios

educativos especializados de la entidad de carácter complementario a los recursos generales y ordinarios del sistema educativo" (p.4).

Asociada a este convenio, se estableció la figura del "maestro sombra" o "asistente de aula" como un voluntario que, apoyado por las asociaciones de la Federación de Autismo Andalucía, acude a los centros educativos como un recurso externo que ayuda en los procesos de inclusión del alumnado con TEA en los que se estime necesario. Esta figura es emergente en España, y por tanto la bibliografía que se puede encontrar en referente al colectivo resulta escasa (Verger et al., 2020), y sus funciones son muy ambiguas (Reddy et al.2020) ya que no existe una legislación específica para ella, generando mayor desconocimiento sobre la propia existencia del paraprofesional y sobre su desarrollo práctico.

Sin embargo, en otros países como Francia, México o Brasil figuras similares a las del MS están más establecidas en el contexto escolar, ya que se han forjado a través de un periodo de transición duradero (Picchio, 2017). En todos los países, coincide que la función principal de este profesional, enmarcado bajos diferentes nombres en su delimitación: acompañante, sombra, auxiliar de vida escolar, asistente, etc., es implementar un trabajo colectivo dentro de un entorno inclusivo, contribuyendo al desarrollo del alumnado (Kheroufi-Androit, 2019).

En este paradigma, donde se contempla la dificultad de establecer unas funciones únicas para este paraprofesional que nace de la diversidad de experiencias existentes (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016), planteamos este estudio de investigación que pretende analizar las experiencias de familiares y MS en el contexto escolar Andaluz para establecer nexos que ayuden a esclarecer sus funciones, dando voz a las diferentes realidades que existen.

2. Metodología.

De acuerdo con la naturaleza de los datos utilizados durante el estudio, la metodología empleada ha sido de corte cualitativo, basándose en un paradigma interpretativo con características inductivas, que sintetiza información a través del análisis de entrevistas realizadas durante este estudio. De esta forma, la investigación indaga en las distintas variables que componen la realidad de los Maestros Sombras (MS), permitiendo reconocer las experiencias de los distintos participantes en la investigación y profundizando en la singularidad de cada caso concreto. Como ya se destacó, este estudio es parte de una investigación extensa que explora la construcción de identidades docentes e imágenes profesionales de MS en el enfoque educativo de estudiantes con TEA para desarrollar una pedagogía inclusiva (Polo, s.f).

2.1. Muestra y participantes.

Para la selección de los participantes se establecen los siguientes criterios de selección: 1) Familiares o MS de estudiantes que hayan obtenido los servicios que brinda la Asociación en los últimos 5 años, 2) Diversidad en la tipología de estudios del MS, 3) Diversidad entre las asociaciones federadas, 4) Diversidad en la clasificación de los centros a los que asisten los alumnos y 5) Disponibilidad y oportunidad de participación en el proceso de investigación.

Utilizando la técnica de bola de nieve (Cohen et al., 2000), los participantes fueron seleccionados a través de conocidos, anuncios y redes sociales, con la participación de asociaciones y escuelas, para llegar a la mayor cantidad de personas posible.

Respecto a los MS, se ha contado con la participación de 25 MS de la provincia de Málaga. El perfil de los seleccionados se caracteriza por haber sido MS de alumnado con TEA en los últimos 5 años. La diversidad de asociaciones se establece en 5 diferentes. Hay una prevalencia de participación de 22 mujeres (88%) frente a 3 hombres (12%). Respecto a los estudios

previos, encontramos distintas procedencias: 1 educadora social (1%), 4 maestras generalistas con especializaciones no vinculadas a la atención a la diversidad (16%), 9 maestras en Pedagogía Terapéutica (36%), 2 maestras de Audición y Lenguaje (8%), 3 psicólogas (12%), 2 pedagogas (8%), 2 logopedas (8%), y 2 estudiantes en formación de logopedia y de magisterio respectivamente (8%). Se consiguió la participación de 15 familias de la provincia de Málaga, caracterizadas por poder contar con MS como apoyo para sus hijos dentro del aula escolar en los últimos 5 años. Entre estas 15 familias, encontramos 17 centros escolares distintos: 7 de ellos concertados o privados (41,2%) y 10 de ellos públicos (58,8%). En cuanto a las asociaciones, encontramos una diversidad de 5 diferentes a través de las cuales tuvieron acceso a los MS.

2.2. Instrumento y procedimiento.

Durante el proceso de investigación se han utilizado diferentes entrevistas semiestructuradas con un guion prediseñado que han orientado el proceso científico. Estas entrevistas han sido realizadas cara a cara de forma individual usando diferentes plataformas para su realización debido a la Pandemia generada por la cepa de Covid-19: Skype, Meet, Zoom. Tras su realización, se transcribieron y se realizó una devolución a sus participantes con el objetivo de validarlas, manteniendo criterios éticos y de confidencialidad que salvaguardaran su identidad y el carácter voluntario de la participación en el proceso. Posteriormente, se comenzó a generar una categorización emergente basada en un sistema de códigos inductivos que favorecieran la comprensión de la información (Tójar, 2006). Para el análisis, introducimos los datos en el programa MAXQ12, que ha favorecido el manejo de estos a gran escala. Se presenta la categorización realizada a raíz de los datos obtenidos y de su análisis.

Temática	Pregunta central	Categorización
Actividades y competencias	¿Cómo es la rutina de un MS en un centro? ¿En qué áreas interviene un MS?	Gestión de rutinas, apoyo y relación social, ámbito asistencial, apoyo curricular, etc.
Rol	¿Cómo defines el papel de un MS? ¿Consideras que influye en los procesos de inclusión?	Autonomía y conducta; control comportamental; control del lenguaje, etc.
Imagen	¿Sientes que la figura del MS está reconocida?	Relación con los especialistas de atención a la diversidad, acceso a recursos especializados, acceso a recursos del alumnado, etc.
Identidad	¿Qué características diferenciales encuentras entre el MS y otros profesionales?	Delimitación de tiempos y espacios de trabajo, competencias relacionadas, etc.

Tabla 1. Relación entre las entrevistas semiestructuradas y la categorización.

3. Resultados.

Se exponen a continuación algunos resultados extraídos de las entrevistas con las familias y los MS que han participado en la investigación. Debido al alto volumen de información generada, Este capítulo de libro, se centra en exponer el contenido referido a las opiniones y voces respecto a los apoyos que se prestan en procesos de inclusión de alumnado con TEA, por parte del MS, reflexionando sobre la idea de la inclusión educativa en el contexto escolar.

Una de las grandes incógnitas que suscita la figura del MS, nace en torno a su funcionalidad en la escuela. En este estudio, los participantes que actuaban como MS coinciden en la idea de ser un acompañante para un alumnado que específicamente necesita un apoyo para mantenerse dentro del aula ordinaria. Defienden que los MS mantienen siempre la mirada en la perspectiva del enfoque inclusivo, buscando incrementar la autonomía y la relación con el medio mientras se realizan otras funciones educativas.

> *ENT. 20, MS: «Tú lo estás acompañando, pero con el objetivo de que él esté con sus compañeros, mejore la comunicación con ellos, intente atender cuando le hablan, medias entre él y el contexto.»*

Los MS entrevistados manifiestan la necesidad de escapar de la perspectiva asistencialista y del cuidado que genera en ocasiones diferencias, promoviendo así la potenciación de herramientas y destrezas que ayuden al alumnado a ser independientes, siendo la figura un recurso para ellos, «*como una muleta para un cojo, o un bastón para un ciego*» (ENT. 13, Fam).

Frente a la idea de que es el tutor del aula quien debe favorecer estos procesos de inclusión y atender a todo su alumnado, las familias entrevistadas reconocen que un único docente no puede atender las necesidades de 25 alumnos y en su caso reclaman que particularmente sus hijos e hijas requieren una ayuda específica.

> *ENT. 2, Fam: «Un profesor solo no se puede dedicar a sacar al niño para que se relaje, dejando al resto de la clase sola y luego volver a meterlo en el aula.»*

Desde su punto de vista, en estos gestos del día a día, es en el que el MS es un agente vital. Por ello consideran que los MS deberían ser «*un derecho para quien lo necesite*» (ENT. 1, Fam) que debería ofrecerse en los centros educativos sin que las familias «*estén buscándolo y pasando odiseas*» (ENT. 3, Fam).

Algunos familiares reclaman que para que se cumpla el derecho a la inclusión educativa debe haber MS en las aulas de forma continuada y oficial, siendo una figura institucional. Explican que sin ellos no podrían establecer una relación continua entre lo que ocurre dentro del centro y lo que ocurre fuera, porque los tutores no pueden individualmente contar todo lo que ocurre en un aula a cada padre y algunos alumnos no tienen la capacidad para expresarlo y comunicar lo que sienten y vivencian; mientras que ellos como familiares sienten la necesidad de saberlo, al igual que pueden los otros padres. Explican que gracias a los MS pueden sentir esa sintonía con lo que vivencian sus hijos e hijas en el horario escolar.

> *ENT.12, Fam: «como mi hija es no verbal, le puedo preguntar a la MS cómo siente, cómo ve, por qué está nerviosa, etc.»*

Esta función de mediadora es una de las que la familia más valora. Lo consideran un avance de cara a unos procesos inclusivos de calidad, puesto que no solo se enmarca la inclusión del estudiante en el centro escolar, sino de toda su familia. De esta forma, lo contemplan como una puerta abierta a una mejora comunicativa entre el centro y las escuelas. Explican que es una de las mayores diferencias que encuentran entre los MS y los maestros de atención a la diversidad que actualmente están en los centros (PT y AL).

A ella, se une la visión de los MS participantes en el estudio, que alegan que al atender a un solo alumno pueden inmiscuirse en el ambiente del aula. En este sentido, los maestros de atención a la diversidad tienen un alto número de alumnado con n.e.a.e al que atender, lo que impide la permanencia en el aula para poder colaborar en los procesos de inclusión en un ambiente real de forma funcional y ofreciendo una intervención de calidad, ya que los tiempos de intervención en el aula se ven muy limitados debido a la ratio.

> *ENT. 4, MS: «Es como un PT pero que integra en la vida de aula, en esa mini comunidad y en esa rutina. porque al final eso no lo hace ni el PT porque tiene muchos alumnos de distintos cursos, ni el PTIS porque acaba doblegado a las tareas asistenciales.»*

Aunque la figura del MS pretende ser un agente que apoya a la inclusión, todavía queda mucho camino por recorrer según expresan las personas entrevistadas. Por un lado, debido a

que influyen otros aspectos en estos procesos como la comunicación con docentes, la inclusión del propio MS en el entorno escolar, las expectativas familiares y sociales, etc. Y, por otro lado, porque al ser una figura desconocida que se encuentra supeditada a la voluntariedad, muchos padres no consiguen el acceso a ella. De esta forma es a su vez un factor de riesgo de exclusión para aquellos alumnos con TEA cuyos padres no puedan permitirse acceder a la asociación, pagar la cuota del voluntariado o llegar a acuerdos económicos que garanticen la presencia del voluntario durante todo el periodo escolar, como se suele hacer.

> *ENT. 4, Fam: «Es que las familias con pocos recursos ni siquiera sabe que hay un MS, porque no tienen las herramientas para defenderse ni los recursos para lucharlo.»*

4. Discusión y Conclusiones.

Las voces de las familias y de los asistentes de aula coinciden en dos aspectos fundamentales. Por un lado, en la necesidad de ofrecer los mejores recursos especializados y de calidad en la atención a la diversidad, y que las experiencias y oportunidades que ofrezca esta supervisión y/o apoyo no reste un ápice las opciones de una inclusión real de este alumnado con TEA. En la misma medida, existe una convergencia en la idea utópica de ofrecer una educación inclusiva que obvie o niegue las necesarias ayudas complementarias y/o específicas para aquel alumnado que lo necesite. La crítica al "café para todos" no es una negación de la idea de la Educación para Todos (EPT), sino una formulación reflexiva acerca de apostar decididamente por un sistema educativo que brinde las mejores oportunidades de aprendizaje a este alumnado para que siga progresando en él desde una perspectiva y mentalidad de crecimiento (Walker et al., 2018; Yates et al., 2020).

Otra idea clave que surge del presente estudio se deriva de la necesidad de conciliar la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con los apoyos específicos dentro del aula ordinaria, y es que precisamente la presencia y participación del alumnado con TEA es uno de los aspectos que más positivamente valoran familias y también los propios asistentes de aula. No se trata de impedir ningún tipo de socialización o de limitar la participación del alumnado en las dinámicas educativas cooperativas (Folci et al., 2019), sino de ofrecer ayuda y apoyo especializado en la gestión conductual, emocional y, en su caso, cognitiva, para que el alumnado pueda seguir las dinámicas educativas de forma eficaz (Maggiolini et al., 2021).

Muy relacionado con lo anterior, emerge con fuerza la importancia de velar por una adecuada coordinación de los recursos empleados por ofrecer la mejor calidad posible en la atención a la diversidad dentro del aula ordinaria, y que sea excepcional el que el alumnado con TEA realiza tareas educativas fuera de la misma. Así, resulta clave seguir estudiando las fórmulas de co-docencia que se pueden desarrollar con estos agentes paraprofesionales e, igualmente, con el profesorado especialista, sea PT o AL, u otro. Esto puede suponer una reconceptualización de competencias y funciones que desde un prisma pedagógico más inclusivo revitalice las acciones educativas en materia de coordinación de esfuerzos y de recursos didácticos para favorecer una educación inclusiva de mayor calidad.

En síntesis, aunque el camino de la inclusión es arduo y sigue en permanente proceso y conquista, se debe promover un debate serio, riguroso y científico para abordar con garantías de éxito el proceso continuo y permanente de construcción de la educación inclusiva de calidad en nuestro sistema educativo. Se trata de ofrecer recursos que promuevan respuestas educativas inclusivas más eficaces, empoderando a los estudiantes y a sus familias en el camino del éxito escolar, personal y social.

Agradecimientos.

Lucía María Parody García agradece al Ministerio de Universidades de España la ayuda FPU concedida (FPU20/00049) /Lucía María Parody García thanks the Spanish Ministry of Universities for her FPU grant (FPU20/00049).

Referencias bibliográficas.

Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. & Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 237-249. https://doi.org/10.6018/reifop.486901

Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. & Wehmeyer, M. (2020). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classrooms: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes, and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 45*, 4–13. https://doi.org/10.1177/1540796919878134

Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). *BOE 096 de 21/04/2008 Sec 1, 20648 a 20659.*

Bedoin D. & Janner-Raimondi M. (2016) Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap. Spirale. *Revue de recherches en éducation, 57*, 67-80.

Dagli, O., Akcamete, G. & Guneyli, A. (2020) Impact of co-teaching apprach in inclusive education setting on the delopment of Reading skills. *International Journal of Education and Practice, 8*(1), 1-17. 10.18488/journal.61.2020.81.1.17

De la Torre-González, B. & Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un Avance Desigual. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9*(1), 249–268. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012

Folci, I., Maggiolini, S., Zanfroni, E. & D'Alonzo, L. (2019). La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION, 7*(1), 189-216.

Garcés, R. M. Z. & Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica, 2*(4), 39-48.

García-Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *EN-CLAVES del pensamiento*, (31), 1-22. https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504

García-Molina, I., Nieto Garoz, R., Sanahuja Ribés, A. & Benet-Gil, A. (2018). Percepción sobre el trastorno del espectro autista ¿Estamos preparados para la realidad de las aulas inclusivas? *Ágora de Salut, V*, 299-307. http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.33

Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa- Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2021) Co-Teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education, 97, 1-14.* 10.1016/j.tate.2020.103188

Iacoboni, G. & Moirano, A. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Puertas Abiertas* (13). En Memoria Académica, 1-10.

Junta de Andalucía (2018). *Convenio de colaboración entre la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía y la Federación Autismo Andalucía para favorecer la atención educativa al alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Extraído de: https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/consejeria/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/156003.html

Kheroufi-Andriot, O. (2019) Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. *McGill Journal of Education. 54*(2), 369–387. https://doi.org/10.7202/1065663ar

Maggiolini, S., Molteni, P., Zanfroni, E., Sala, R. & d'Alonzo, L. (2021). The teachers' educational needs for early detection of difficulties in kindergarden. *Education Sciences & Society-Open Access, 12*(1), 74-94.

Martínez-López, M.K. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere, 25*(81), 441-455.

Negri, M.I. & Leiva, J.J. (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1*(11), 62-81.

Polo, E., Leiva, J. & Matas, A. (2021). La asistencia personal de aula como recurso de atención a la diversidad desde la perspectiva de las familias. *V Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Atención Sociosanitaria y Exclusión Social "Hacia una sociedad inclusiva"*. Universidad de Almería.

Polo, E. (En prensa). *La construcción de la identidad pedagógica y perfil profesional de los M.S en la atención a la diversidad*. Un estudio de educación inclusiva. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

Picchio, F. (2017). D'une transition à l'autre : les auxiliaires de vie scolaire. *Initio, 6.* 137-154. ⟨hal-02969922⟩

Reddy, L. A., Lekwa, A.J. & Glover, T.A. (2020) Supporting paraprofessionals in schools: Current research and practice. *Psychol School, 58*(4), 643-647.https://doi.org/10.1002/pits.22457

Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. & Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 8*(2), 59–66. https://doi.org/10.6018/sportk.401121

Sanchez-Gómez, V., López, M., Amor, M.A. & Verdugo, M.A. (2020) Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin discapacidad: Revisión de Literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 9*(2), 327-349 https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016

Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones, 49*(3), 251–266. 10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.1141

Simón-Rueda, C., Cañadas-Pérez, M., Fernández-Blázquez, M. L. & Echeita-Sarrionandia, G. (2021). El proceso de confinamiento por la Covid-19 del alumnado con trastornos del espectro autista escolarizado en centros ordinarios: un análisis cualitativo del impacto sobre ellos, sus necesidades futuras y las de sus familias. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, (1), 141–161. https://doi.org/10.14201/scero202152e141161

Tójar, J.C. (2006). *La investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Verger, S.; Chover, L. & Rosselló, M.R. (2020). La contribución del/del auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta, 49*(2), 171-179.

Walker, V. L., Kurth, J., Carpenter, M. E., Tapp, M. C., Clausen, A. & Lockman Turner, E. (2021). Paraeducator-Delivered Interventions for Students with Extensive Support Needs in Inclusive School Settings: A Systematic Review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 46*(4), 278-295.

Walker, V. L., Loman, S. L., Hara, M., Park, K. L. & Strickland-Cohen, M. K. (2018). Examining the inclusion of students with severe disabilities in school-wide positive behavioral interventions and supports. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43*(4), 223–238. https://doi.org/10.1177/1540796918779370

Wexler, J., Kearns, D.M., Lemons, C.J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K.A., Sinclair, A, C. & Wei, Y. (2018) Reading comprehension and co-teaching practices in middle School English Language Arts Classrooms. *Exceptional Children*, *84*(4), 384-402. 10.1177/0014402918771543

Yates, P. A., Chopra, R. V., Sobeck, E. E., Douglas, S. N., Morano, S., Walker, V. L. & Schulze, R. (2020). Working with paraeducators: Tools and strategies for planning, performance feedback, and evaluation. *Intervention in School and Clinic, 56*(1), 4–50. https://doi.org/10.1177/1053451220910740

Unplugged: experiencia docente en un aula infantil.

Bárbara Molina Galván. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Junta de Andalucía (España).

1. Introducción.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la etapa de Educación Infantil, el alumnado tiene, aproximadamente, entre 3-6 años y se caracterizan por ser homogéneo en cuanto a la edad, pero heterogéneo en cuanto a motivaciones, capacidades, niveles de desarrollo e intereses… que van desde contenidos infantiles, de carácter mágico o animado, hasta intereses más profundos relacionados con la vida diaria, la informática, robótica o lógica matemática. Ámbitos de desarrollo que se ven influenciados por agentes internos y externos y, por consecuente, en palabras de Marina (2017,) el "docente camaleón" es el maestro del siglo XXI, el que es capaz de adaptarse a las circunstancias del aula, a las necesidades e intereses de cada uno de sus alumnos y alumnas, a la realidad del mundo y la sociedad. Porque tan cambiante como el tiempo son los intereses de nuestro alumnado y, por ello, el docente debe estar atento a estos cambios y redirigir su proceso de enseñanza-aprendizaje hacia esos nuevos saberes que facilitan nuestro día a día, pero al mismo tiempo condicionan nuestra vida.

La actual normativa que rige la etapa de infantil, de un lado la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (modificada por LOMLOE 3/2020) y de otro el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, se hace eco de las funciones del maestro/a destacando las siguientes:

- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

En este sentido, se toma como ejemplo estas dos funciones porque justifican la incorporación de experiencias desenchufadas o *unplugged* en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando situaciones didácticas nuevas para profundizar en los diferentes objetivos generales de la etapa de infantil que quedan recogidos en la Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA nº 169 de 26/08/2008).

En esta experiencia docente, que se propone como estudio para validar la incorporación del pensamiento computacional en las aulas más primarias, confluyen contenidos referidos a las tres áreas de conocimiento y experiencia de la etapa de infantil: aspectos afectivos del alumnado, habilidades sociales, procedimientos cognitivos, estimulación del lenguaje oral, organización espacial, entre otros. Sin embargo, ¿qué es esto del pensamiento computacional? ¿A qué nos referimos cuando mencionamos la programación de actividades desenchufadas o *unplugged?*

2. Pensamiento Computacional.

El desarrollo del pensamiento computacional desde las primeras escolarizaciones es una de las últimas tendencias en el panorama educativo y, por consiguiente, ha aumentado la demanda de formación por parte de los equipos docentes que apuestan por la innovación educativa y su repercusión social.

Como antecedente, desde hace más de una década, se publica un artículo sobre esta experiencia docente titulado "Computational thinking" (Wing, 2006), en el que se apuesta por esta nueva competencia para ser incorporada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de menores, pues representa una perspectiva significativa de la formación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Para la citada autora el pensamiento computacional "implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática". En este sentido, el pensamiento computacional tiene como esencia el reflexionar cómo haría una tarea o resolvería un problema una persona científica informática. (Wing, 2006, citado en Moreno León, 2014)

Por parte de otras autorías, como Aho y Royal Society, el pensamiento computacional, por un lado, es un proceso que posibilita la formulación de problemas de forma que las alternativas o soluciones pueden representarse como secuencias de instrucciones y algoritmos. Y, por otro lado, es un proceso que reconoce aspectos de la informática en la vida diaria para aplicar herramientas y técnicas de la informativa con el fin de entender y reflexionar sobre los sistemas tanto naturales como artificies. (Moreno León, 2014). En este sentido, desde una perspectiva socioeducativa presentamos esta innovación docente, con la finalidad de conseguir no solamente el éxito académico de los y las niñas y niños, sino una educación de calidad para el pleno desarrollo social y educativo del alumnado hacia una futura ciudadanía integral.

La sociedad va cambiando. El ritmo de vida se ha modificado fruto de las exigencias sociales y, más aún, tras la pandemia originada por la Covid-19. En la sociedad del conocimiento actual nos encontramos atados a las nuevas tecnologías: ordenadores, tabletas o móviles que son capaces de controlarnos exponiendo nuestras vidas sin apenas percibirlo, pero no sólo eso, también facilitan nuestras tareas y es que están programados para ejecutar acciones, comandos que nos hacen la vida más cómoda.

Con este objetivo surge el pensamiento computacional en el sistema educativo, ya que nos referimos a la oportunidad de desarrollar en nuestros y nuestras niños y niñas, como base de la sociedad futura, un conjunto de habilidades cognitivas que les permita formular, interpretar, representar y resolver problemas del día a día a través de estrategias y nociones que se utilizan en informática. De esta forma, para la programación de actividades encaminadas al desarrollo de capacidades socioeducativas podemos utilizar recursos online u offline, a las que se denominan actividades desenchufadas u *unplugged*.

El pensamiento computacional implica un conjunto de técnicas y habilidades de resolución de problemas que responden al por qué de incluirlo en el proceso de enseñanza, entre las cuales se hallan (Rodríguez, 2018):

- Descomposición de problemas: dividir un problema en problemas más pequeños y manejables.
- Reconocimiento de patrones: reconocer patrones en los problemas más sencillos para tratar de resolverlos de forma similar a otros resueltos anteriormente.
- Realización de abstracciones: abstraer la información para omitir la que es irrelevante a fin de resolver el problema.

- Diseño de algoritmos: diseñar pasos que permitirán resolver el problema.

El desarrollo de la creatividad, la formulación de hipótesis, la organización espacial, el conjunto de habilidades sociales… junto con las necesidades que satisface en relación con la curiosidad, la observación, la exploración, etc., justifican su inclusión en el currículo de Educación Infantil y es consecuente a la práctica educativa y social que se propone en las aulas.

2.1. Actividad *unplugged* en el aula infantil.

La normativa que rige la de Etapa Infantil otorga al docente autonomía pedagógica para adaptar su práctica educativa diaria a las necesidades, intereses, dificultades u otras circunstancias que acontecieran en el entorno.



Fotografía 1. Representación de los personajes y elementos del cuento. Fuente: elaboración propia de la experiencia docente.

La actividad *unplugged* en torno a la que gira esta experiencia docente parte de un cuento tradicional, a sabiendas de sus innumerables beneficios en el ámbito escolar y social, para de manera significativa, a través del juego y de forma globalizada, proponer a los y las discentes una serie de problemas que les invite a reflexionar, buscar soluciones y recurrir al lenguaje de programación para dar resolución a las cuestiones, incertidumbres o contratiempos que giran en esta ocasión en torno al cuento clásico de los "Tres Cerditos y el Lobo" (Hans Christian Andersen, siglo XIX).

Cualquiera que sea la propuesta que se trabaje en un aula de infantil tiene como fin la consecución de una serie de objetivos, en primer nivel, acorde a los Objetivos Generales de la Etapa de Infantil recogidos por normativa, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía-BOJA nº 169 de 26/08/2008-) y con pleno conocimiento de que la experiencia engloba todos los planos del desarrollo infantil se enuncian los siguientes objetivos:

- Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas.
- Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

Para alcanzar estos objetivos didácticos seleccionamos una diversidad de contenidos, objetos de enseñanza-aprendizajes que se consideran útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del alumnado, porque tienen un potencial indiscutible para permitir que los niños y niñas adquieran ese repertorio amplio, plural y equilibrado de capacidades. La ya citada Orden 5 de agosto se refiere a tres Áreas de Conocimiento y Experiencia y por ende a unos medios que posibiliten alcanzar el desarrollo personal de nuestros discentes:

- Área de Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal:
  - Reconocimiento de los segmentos corporales
  - Motivación e iniciativa
  - Capacidad de escucha y atención
  - Control de las emociones
  - Juego en equipo, socialización y empatía
  - Aceptación de las normas del juego
  - Autonomía
  - Etc.
- Área de Conocimiento del Entorno:
  - Estrategias de resolución de problemas
  - Organización espacial
  - Conceptos y nociones básicas (colores, formas, tamaños, materiales…)
  - Razonamiento lógico-matemático
  - Estrategias de Resolución de Problemas
  - Secuencias temporales
  - Robots
  - Etc.



Fotografía 2. Alumna de 3 años representando solución a un problema mediante lenguaje de programación ¿Cómo podrá llegar el Cerdito a la casa de ladrillo sin que se lo coma el Lobo Feroz? Fuente: elaboración propia de la experiencia docente.

- Área del Lenguaje: Comunicación y Representación
  - Creatividad e imaginación
  - Lenguaje verbal, oral y de programación
  - Interpretación de flechas y dibujos
  - Expresión Corporal
  - Representación gráfica
  - Descubrimiento Tics

- Etc.

Una vez mencionados los objetivos y contenidos propuestos para esta experiencia desenchufada, cabe referirnos a la dimensión grupal, básica para desarrollarse completa y armónicamente. De hecho, resulta imposible educar prescindiendo de los valores por lo que la sociedad y, desde la escuela, debemos tender a crear aquellos hábitos que hagan posible vivir u convivir en sociedad. Así en el actual currículo los contenidos transversales aparecen integrados de forma contextualizada y coherente en los contenidos de las distintas áreas curriculares (Capítulo II, artículo 5, del Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA nº 164 de 19/08/2008).

Por otra parte, como docente, es tan importante recoger qué queremos aportar a nuestro alumnado como señalar bajo qué principios metodológicos enfocamos nuestra práctica educativa.



Figura 1. Principios Metodológicos de la Intervención Educativa.

A continuación, se ejemplifica el desarrollo de esta experiencia desenchufada o *unplugged* en un aula de educación de infantil. En primer lugar, *creamos una cuadrícula* con cinta adhesiva en el corcho del aula, como no es la primera vez que jugamos con el alumnado en el corcho esta red de cuadrados está permanentemente dispuesta en este espacio. En la zona que habitualmente utilizamos para la rutina de la asamblea, volvimos a contar la historia de Los tres cerditos. Como recurso en esta ocasión utilizamos el dibujo de un cerdito, un lobo y las tres casitas que aparecen en el cuento, una casita de paja, otra de madera y otra de ladrillo. Para otras ocasiones podríamos recurrir a caretas, piedras que representen personajes, letras, números…etc.



Fotografía 3. Cuadrícula. Fuente: elaboración propia de la experiencia docente.

A continuación, proseguimos con la *asignación de roles* (programador y "robots humanos"). El grupo de discentes ya reconoce la cuadrícula y sabe en qué consiste la experiencia: en moverse por el "tablero" para dar solución a un problema que les presenta la maestra. Esta vez colocamos al protagonista en la casilla de salida, el alumno o alumna que hará de "robots", idea que surge tras la lectura del artículo escrito por Moreno León (2020), y la casita a la que tendrá que llegar, evitando encontrarse con el Lobo Feroz.



Fotografía 4. Asignación de roles. Fuente: elaboración propia de la experiencia docente.

En tercer lugar, *creamos las instrucciones y la ejecución de los comandos.* Los niños y niñas cuentan casillas, observan el tablero y establecen las indicaciones para que el "robot humano", asimilando el papel de cerdito, se mueva por la cuadrícula. Las flechas direccionales, que pueden apuntar hacia arriba, abajo, izquierda o derecha, son símbolos visuales para representar las instrucciones. Los niños y niñas pueden fácilmente hacer y usar flechas en tarjetas, notas adhesivas, representar la dirección con su esquema corporal o pintándolas en la pizarra, como en esta ocasión se puede apreciar en la fotografía 4.

Tal y como se leyera en líneas superiores el pensamiento computacional favorece una serie de dimensiones y, concretamente, en esta experiencia docente contribuye a:

- Secuenciación y nociones algorítmicas, ya que las diferentes situaciones que les planteamos posibilitarán instrucciones para que los cerditos puedan refugiarse en sus casas, huir del lobo por otros caminos o completar la construcción de la casa elegida o asignada, entre otras.
- Pensamiento lógico. El niño o la niña buscará estrategias para evitar al Lobo Feroz y refugiarse en su casa, para conseguir más fácilmente materiales que se requieren para construir las casas, añadiendo al juego la búsqueda individual del camino más corto para localizarlos, por ejemplo. Así la experiencia sería más dinámica incorporando distintos recorridos generando nuevos conflictos cognitivos. Del mismo modo en la cuadrícula podríamos añadir trampas u obstáculos representados con imágenes.
- Representación de la información. Se podría jugar por parejas o por equipos y hacer comparaciones de tiempo. Del mismo modo se podría representar la partida a través del dibujo gráfico. Hacer comparaciones con diagrama de barras, analizar el número de pasos o instrucciones que les faltan para acabar la casa después de terminar un tiempo establecido, etc.



Fotografía 5. Ejecutando instrucciones. Fuente: elaboración propia de la experiencia docente.

3. Conclusión.

Nunca más el ser humano es capaz de aprender, madurar y desarrollarse con tanta intensidad y rapidez como en este período de la vida. Nosotros y nosotras, los maestros y maestras, debemos conocer el enorme potencial que tienen nuestros niños y niñas a estas edades, de la cual depende su fututo. Por ello, tenemos la responsabilidad de estimular su potencial cognitivo, además de equilibrarlos emotiva y afectivamente. Podemos trabajar cualquier contenido en distintos niveles de profundización, pues Brunner (1988) defiende esta idea e introduce en ella el término de "currículo en espiral", donde el contenido del aprendizaje no está constituido por unas ideas más o menos superfluas, sino por unas estructuras que deben ir haciéndose más amplias y profundas a medida que lo permitan las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de cada niño y cada niña.

A tenor de lo expuesto y de acuerdo con Zapata-Ros (2014), consideramos que no es necesario esperar a enseñanzas universitarias para aplicar en las aulas experiencias docentes *unplugged,* sino que es fundamental, en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, un aprendizaje de habilidades y destrezas en programación, instrumentales, reflexivas y tareas codificadas desde edades más tempranas, correspondientes a las etapas de infantil y primaria.

Como aporte conclusivo, es importante que desde los equipos docentes reflexionemos sobre las diversas áreas del conocimiento y el aprendizaje que es conveniente investigar dentro de las aulas hoy en día, como es el caso de esta aportación. Concretamente, en el diseño y renovación de la planificación curricular de forma anual, tal y como expone Zapata-Ros (2018b), hablamos de la precodificación para […] Enseñar a programar con dificultad progresiva (si se quiere incluso de forma lúdica o con juegos) o favorecer este nuevo tipo de pensamiento. Obviamente no hace falta decir que nuestra propuesta es la segunda, que además incluye a la primera. Por otro lado: de igual forma que se habla de prelectura, preescritura o precálculo para nombrar competencias que allanan el camino a las destrezas clave y a las competencias instrumentales que anuncian, cabe hablar de precodificación para designar las competencias que son previas y necesarias en las fases anteriores del desarrollo para la codificación. Nos referimos por ejemplo a construcciones mentales que permiten alojar características de objetos de igual forma a como lo hacen las variables con los valores.

En definitiva, los resultados obtenidos son fruto de esta práctica educativa, una experiencia desenchufada o *unplugged* en un aula de 3 años, con aprendizajes esenciales, condicionados por las características psicoevolutivas y el perfil de los y las discentes a pesar de que apostamos por no limitar la práctica docente del propio aprendizaje en la etapa infantil. En este sentido, acabamos nuestra aportación práctica con una tabla que recoge de forma aclaratoria las ventajas e inconvenientes a la hora de trabajar con esta innovación docente basada en *unplugged* en un aula de infantil.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Es una experiencia lúdica	Requiere de una formación
El momento evolutivo en el que se encuentra nuestro alumnado posibilita un aprendizaje intenso y rápido	La ratio de las aulas, muchos discentes y pocos recursos personales
No se precisan recursos materiales específicos	El espacio del que disponemos en el aula
Es una actividad que satisface las necesidades estético-artística, comunicativas, socioafectivas, cognitivas y psicomotrices de los niños y niñas	El sistema de interinidad que no permite una evaluación y transformación continuada
Genera en los discentes placer y disfrute	
Puede adaptarse a las Necesidades Educativas Especiales que pudiéramos encontrar en el aula	
Les reporta un aprendizaje para su vida futura en la Sociedad del Conocimiento	
Desarrolla la competencia de "aprender a aprender"	

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes de la aplicación unplugged en aula de infantil.

Referencias bibliográficas.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (nº 139). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/3

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (nº 164). Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/164/2

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (nº 169). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3

Boletín Oficial del Estado (nº 340). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Brunner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Editorial Morata.

Hans Christian Andersen (1805-1875). *Los tres cerditos*. Consultado el 20 de abril de 2022 de http://www.rinconcastellano.com/cuentos/ano_trescerditos.html

Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico*. Editorial Ariel.

Montessori, M. (1986*). La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

Moreno, J. (2014, 23 marzo) *¿Qué es el pensamiento computacional?* Consultado el 20 de abril de 2022 de https://programamos.es/que-es-el-pensamiento-computacional/

Moreno, J. (2020, 8 de julio). *Recopilación de actividades desenchufadas para trabajar el pensamiento computacional*. Consultado el 20 de abril de 2022 de https://programamos.es/recopilacion-de-actividades-desenchufadas-para-trabajar-el-pensamiento-computacional/-

Rodríguez, S. M. (2018, 15 de agosto). *Pensamiento computacional: por qué incluirlo en el proceso de aprendizaje*. Consultado el 20 de abril de 2022 de https://www.net-learning.com.ar/blog/herramientas/pensamiento-computacional-por-que-incluirlo-en-el-proceso-de-aprendizaje.html

Zapata-Ros, M. (2014, 18 de junio*). Coding y pre-coding. Blog Microposts, Tumblr*. Consultado el 20 de abril de 2022 de https://bit.ly/31Lwt2a

Zapata-Ros, M. (2018, 19 de enero). Pensamiento computacional. Una tercera competencia clave. (I) Blog RED El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. Consultado el 20 de abril de 2022 de https://bit.ly/2L85S9x

El papel de la innovación pedagógica en mundo rural contemporáneo a través del estudio de los colegios rurales agrupados.

José Manuel Álvarez-Montoya. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Introducción.

Los colegios rurales agrupados (CRAs) son centros educativos especiales donde se imparten las modalidades educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. Estos centros se localizan en pequeñas poblaciones rurales y se caracterizan por poner en práctica criterios dinámicos y flexibles de organización de recursos con objetivo de cubrir las carencias formativas que presentan algunos núcleos rurales (Conde, 2006). De esta forma, fortalecen el arraigo sociocultural del alumnado en su lugar de origen y, al mismo tiempo, permiten el desarrollo educativo y afectivo de los discentes, que gracias a estos centros pueden permanecer en su lugar de origen sin necesidad de alejarse de su entorno familiar y cultural (Cheng, 2021).

Tal y como indica Lupiáñez (2002), la aparición de los Colegios Rurales Agrupados tiene lugar a raíz de la publicación del REAL DECRETO 2731/1.986, de 24 de diciembre en el Boletín Oficial del Estado. A partir de la publicación de este decreto se establecieron una serie de criterios y normas que fijaron el funcionamiento de las escuelas rurales y pusieron en marcha medidas para mantener la oferta educativa en aquellas zonas que contaban con un reducido número de habitantes como consecuencia de la emigración masiva del campo a la ciudad que tuvo lugar en España en el siglo XX. Los CRAs vinieron a resolver los problemas derivados de esta emigración, que limitó considerablemente la calidad de la enseñanza al provocar la reducción de la inversión pública en zonas con bajo número de estudiantado (Camarero, 2020).

Para resolver las problemáticas derivadas del bajo número de estudiantado los CRAs introducen la novedad de agrupar en una única aula a alumnos pertenecientes a diferentes edades y etapas formativas, lo cual diferencia a los CRAs de los centros convencionales. Es esta estrategia la que permite mantener abiertos algunos colegios al reducir el gasto por alumno en recursos docentes y de personal (Abós y Lorenzo, 2019).

La implantación de estos centros tuvo en su momento buena acogida porque permitieron mantener colegios abiertos en muchas áreas rurales con baja densidad poblacional, pero veremos que son múltiples las críticas que han desencadenado como consecuencia de las carencias que su modelo educativo ha evidenciado desde que se implantó en 1986 (Agudo, 2004). En cambio, también veremos que los CRAs han mostrado una serie de fortalezas y ventajas que los pueden convertir en referencia de buena práctica educativa en muchos aspectos, tanto en la gestión de los recursos rurales como en la creación de propuestas que inspiren nuevas formas de organizar y gestionar la enseñanza (Jiménez, 2020). Debido a esto, al mismo tiempo que reflexionamos en el presente artículo sobre el contexto de aparición de los CRAs en plena crisis rural, nos proponemos realizar un análisis de carencias y virtudes

donde se estudien los aportes en innovación pedagógica de este modelo de enseñanza en el marco de las nuevas praxis educativas.

2. Contexto de aparición y principales fortalezas de los CRAs.

En este apartado vamos a tratar el contexto social que dió lugar a la aparición de los CRAs, aspecto que nos ayudará a entender la importancia que para muchos núcleos rurales desempeñó la implementación de este modelo educativo. Por otra parte, con el objetivo de comprender la relevancia educativa que actualmente tienen los CRAs, vamos a reflexionar sobre las principales aportaciones y fortalezas de este modelo educativo con respecto al modelo de la escuela convencional.

Los CRAs aparecen en un contexto donde el medio rural era fuertemente denostado como consecuencia de la crisis rural iniciada a mediados del siglo XX, donde la caída del agro como actividad económica fundamental unido al crecimiento de la industria en la ciudad provocó una emigración masiva del campo a la urbe (Collantes, 2007). Desde este momento, los espacios rurales fueron asociados con ideas relacionadas con el atraso y el estancamiento, en cambio, las ciudades se significaron como espacios de oportunidad y de crecimiento personal (Llorent-Bedmar, Palma & Navarro-Granados, 2021). En este momento, los espacios rurales perdieron servicios de ocio, avituallamiento y administración, pero también vieron peligrar la permanencia de la escuela (Lehtonen, 2021). La caída de población forzó al cierre de muchos colegios, que debido al escaso número de alumnado no podían mantener los gastos educativos (Lucas, 2003).

Muchos de estos núcleos de población, al ver cerrada la escuela, sufrieron un varapalo de enormes dimensiones. Según Morales (2019), la imposibilidad de ofrecer un servicio educativo de calidad forzó la marcha del tejido poblacional más joven y condicionó el desplazamiento hacia otras zonas de aquellas parejas que se disponían a tener hijos. El cierre de las escuelas redujo la natalidad y limitó de forma considerable las posibilidades de reproducción de muchos territorios rurales, lo cual puso en serio peligro la continuidad de muchas poblaciones y forzó la pérdida de sus activos socioculturales (Morales, 2019).

Fue en este escenario donde aparecieron los CRAs, que generan esperanza en estos núcleos de población atravesados por una fuerte crisis rural y educativa (Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017). La aparición de estos centros introdujo la agrupación de diferentes niveles educativos en una misma aula, lo cual redujo los gastos educativos por alumno y permitió la permanencia de la escuela en núcleos con baja densidad de población. Es aquí donde encontramos uno de los grandes aportes y fortalezas de los CRAs, pues muchos jóvenes en edad escolar permanecieron y siguen permaneciendo en el mundo rural gracias a la existencia de este modelo educativo (Lucas, 2013).

Otra de las fortalezas de estos centros es que al apostar por la educación en el pueblo transmiten la idea de que en el medio rural también hay oportunidades para el desarrollo educativo y el crecimiento personal, aspecto que contribuye a la valoración social positiva de estos espacios (Sanchez y Tapiador, 2021). Esto sigue siendo imprescindible en un contexto donde todavía hoy lo rural es estigmatizado y entendido como un espacio carente y oxidado (Llorent-Bedmar, Palma y Navarro-Granados, 2021). En este sentido los CRAs vienen a decir, entre otras cuestiones, que el medio rural también tiene mucho que enseñar. De esta forma, los CRAs contribuyen a la revitalización y la conservación de la vida rural, pero también dispensan un tipo de conocimiento localizado en el territorio que se apuntala en valores ligados a la valoración positiva de la cultura local (Jiménez, 2020).

Otro de los puntos positivos de estos centros lo localizamos en relación al número de alumnos y alumnas que tienen por aula. Los CRAs tienen una cuota muy baja de alumnos, al contrario que ocurre en los centro convencionales, donde las aulas cuentan con gran cantidad de discentes y el profesorado a veces se ve desbordado al no poder satisfacer las múltiples necesidades que el aula demanda (Hamodi, 2014). Los alumnos de los CRAs, al localizarse en aulas más reducidas, reciben mayor atención del profesorado y en consecuencia se acaban beneficiando de un tipo de enseñanza más personalizada (Olivares y La cruz, 2019). Además, debido a la combinación en el aula de diferentes niveles y etapas educativas, los alumnos tienen ritmos de aprendizaje diferenciados y no reciben la presión de adaptarse al ritmo del resto del aula, lo cual los lleva a desarrollarse de acuerdo a sus propias dinámicas de trabajo (Lupiáñez, 2002). Por tanto, entendemos como algo positivo tanto para aquellos alumnos que demandan un aprendizaje más rápido como para quienes necesitan más tiempo para la adquisición y puesta en práctica de los contenidos.

Según Agudo (2004), otro de los puntos positivos de los CRAs va en relación al hecho de que alumnos de diferentes niveles y edades compartan un mismo espacio de aprendizaje. Esto genera procesos de intercambio educativo que favorecen el aprendizaje compartido y permite trabajar en el aula aspectos como la empatía, el trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos entre discentes. Según Jiménez (2020), esta cooperación entre el alumnado no solo es positiva para ellos y ellas, que a través de esto fortalecen sus vínculos sociales y ven aumentadas sus posibilidades de aprendizaje mediante un intercambio horizontal, sino que facilita el trabajo de los docentes y los sumerge en un contexto donde el conocimiento experto del profesorado se retroalimenta con las experiencias y saberes de los alumnos. De esta forma, las aulas de los CRAs son especialmente positivas para la creación de un modelo educativo más horizontal entre alumnos-alumnos y entre discentes-docentes (Olivares y Cruz, 2019).

Otra de las ventajas que presentan estos centros es que se vuelven espacios de socialización más allá del horario escolar, sirviendo de punto de encuentro para los jóvenes durante todo el día. Muchos de los pueblos donde estos centros se ubican carecen de infraestructuras de ocio como cines, bibliotecas y ludotecas, de ahí que el espacio de la escuela sirva como punto de encuentro para la realización de quedadas y para la organización de actividades (Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020). Además, el escaso número de alumnos y alumnas con los que cuentan estos centros hace que se genere un clima de confianza mutua que evita situaciones de Bullying. En las escuelas rurales, donde la mayoría de los alumnos se conocen e incluso guardan relación de parentesco, las situaciones de acoso escolar son más bajas que en la escuela convencional (Rodríguez-Álvarez, Navarro & Yubero, 2021).

Por tanto, los CRAs permiten que la población en edad escolar joven del territorio pueda adquirir nuevos conocimientos y desarrollar sus habilidades y competencias dentro del núcleo rural donde habitan. La existencia de estos centros facilita una educación basada en el conocimiento del territorio, contextualizada y de proximidad (Jiménez, 2020). Unido a esto, hemos visto que las escuelas rurales evitan que muchas familias con hijos e hijas en edad escolar tengan que abandonar su zona de residencia para matricularlos en otros centros escolares más alejados. Además, la coexistencia de estos puntos afianza de alguna forma la pervivencia de los núcleos rurales, que retienen a su población más joven al mismo tiempo que le transmiten conocimientos renovados que aportan claves para la reactivación del mundo rural (Sánchez-Asensio y Tapiador-Villanueva, 2021) . Por último, son varios los autores que afirman que este modelo alternativo de enseñanza genera una serie de ventajas frente a la escuela convencional, tales como un proceso de socialización entre alumnos más enraizado y un aprendizaje más personalizado y cooperativo (López, 2016).

3. Algunas carencias del modelo educativo de los CRAs.

Vamos a tratar ahora cuáles son las principales desventajas de este modelo educativo, centrándonos fundamentalmente en las valoraciones que diferentes expertos en la materia han hecho al respecto. Veremos hasta qué punto las carencias de estos centros pueden afectar negativamente el desarrollo educativo del alumnado que vive y estudia en el medio rural.

Según Cheng (2021), una de las principales desventajas que tienen estos centros rurales es la reducción de la oferta educativa hasta primaria, ya que son muy pocos los centros rurales que ofrecen a los alumnos la posibilidad de realizar en ellos la educación secundaria. Esta circunstancia implica que el alumnado solo pueda estudiar en su zona de residencia hasta los 12 años aproximadamente. Tras cumplir dicha edad tienen que abandonar el centro para incorporarse a un instituto convencional, circunstancia que puede producir una serie de consecuencias negativas en el alumnado. Cambiar de modelo educativo y tener que acudir a institutos localizados fuera de su zona de residencia puede provocar fenómenos de inadaptación que repercutan de forma negativa en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas rurales (Hamodi, 2014). Este salto de modelo educativo implica una serie de cambios de gran profundidad para niños/niñas que aún no alcanzan la madurez necesaria para gestionarlos correctamente (González Rodríguez, et al., 2021).

El choque que supone el cambio de modelo tiene que ver sobre todo con el diferente grado de atención que estos alumnos reciben en la escuela urbana. Si bien en la escuela rural el número de alumnos por aula es muy reducido y los discentes reciben un trato personalizado, en los institutos convencionales el número de alumnos por clase es mucho mayor y el trato es mucho menos individual. Esto supone un cambio en el modelo de aprendizaje que lleva al alumnado a hacer un sobreesfuerzo para adaptarse a los ritmos del aula, lo cual puede generar situaciones de estrés y saturación (González Rodríguez, et al., 2021). Por ello, la transición del modelo de los centros rurales a los centros convencionales es algo que no está en absoluto resuelto, de ahí que se presente con uno de los grandes inconvenientes.

Por otra parte, el alumnado de los CRAs está acostumbrado a socializar con otros niños y niñas del pueblo en un ambiente de confianza y cercanía, lo cual es positivo para evitar conflictos como el Bullying. No obstante, esto también provoca que no desarrollen comportamientos para socializar con niños que no conocen (Jiménez, 2020). La socialización casi exclusiva con niños del pueblo puede generar una situación de aislamiento con respecto a otros iguales que se localizan en contextos urbanos, donde la diversidad de perfiles es mayor y las relaciones se establecen siguiendo otros códigos (Hamodi, 2014). Debido a esto, muchos padres y madres cuestionan este modelo de enseñanza, que si bien aporta un clima de comodidad para la socialización con niños de la zona también limita el desarrollo de estrategias para la socialización con otros jóvenes que no conocen (Agudo, 2004).

Otra de las carencias de estos centros es aquellas que van ligadas al empleo de herramientas TIC. Si bien es cierto que la mayoría de estos centros cuentan con equipos de proyección y ordenadores, no ocurre lo mismo con la conexión a internet (Camarero, 2020). Muchos de estos lugares se localizan en zonas donde la cobertura por banda ancha es muy reducida, lo cual limita considerablemente el empleo de las TIC como recurso didáctico (del Moral, Martínes y Piñeiro, 2014). No podemos decir que esta situación sea generalizada, pero sí se hace evidente en muchos centros rurales. Por tanto, teniendo en cuenta que la mayoría de los materiales didácticos en la actualidad tienen parte de su soporte en digital, esta limitación supone un importante hándicap para el desarrollo del alumnado en relación a las tecnologías de información y comunicación actuales (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021).

Otras de las carencias que se hace evidente en los CRAs es que se ven afectados en parte por la baja asistencia de profesionales dedicados a la concienciación sobre temas de importancia social, tales como el género, el uso de drogas o la educación sexual (González-Rodríguez et al., 2021). Es cierto que los centros rurales desarrollan charlas a través de los propios docentes, pero es baja la asistencia de asociaciones y ONGs realmente especialistas en estas materias. Las distancias que hay que recorrer y el bajo número de alumnado lleva en muchos casos a que los profesionales dedicados a esto dirijan su atención hacia otros puntos (Hamodi, 2014). Esta circunstancia también afecta al profesorado móvil, grupo compuesto por aquellos docentes que imparten materias especiales como educación física o inglés. Muchos de estos profesionales se tienen que desplazar de un CRA a otro varias veces por semana, lo cual aumenta el estrés de estos docentes y acaba afectando a la calidad de la enseñanza que imparten (Hamodi, 2014).

Otro aspecto importante que afecta a los centros rurales agrupados es la baja formación que el profesorado recibe en la universidad acerca del funcionamiento y las particularidades de este modelo de enseñanza (Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017). La mayoría de los docentes que acuden por primera vez a un CRA carecen de herramientas teóricas y metodológicas para afrontar este tipo de contexto educativo. Según Carvajal (2021), son muchos los profesionales que son destinados a un CRA sin conocimientos previos sobre el perfil del alumnado, el modelo de organización y las debilidades y fortalezas de este tipo de enseñanza. No se localiza en la mayoría de los programas de grado ningún contenido destinado a resolver esta carencia. Como consecuencia, y hasta que el profesor o profesora adquiere la experiencia necesaria, los alumnos sufren las consecuencias negativas de esta falta de formación (Cheng, 2021).

Por otra parte, estos centros se organizan anualmente según el número de niños matriculados, gestionando el número de profesionales necesario para cubrir la demanda. Esta característica convierte a los CRAs en espacios con un carácter muy cambiante, aspecto que acaba repercutiendo en inestabilidad para la plantilla de docentes, que en raras ocasiones repite durante mucho tiempo en un mismo centro (Álvarez y Gómez, 2021). Además, la exigencia de un número mínimo de alumnos para que el colegio siga funcionando sumerge a los CRAs en una situación de vulnerabilidad (Morales, 2019). Son muchos los centros que viven en una tensión continuada provocada por la posibilidad de no reunir al año siguiente el número mínimo de alumnos para permanecer abiertos. En este sentido, tal y como señalan Álvarez y Gómez (2021), esta circunstancia introduce a muchos centros en un clima de incertidumbre que rema en contra de la calidad de su docencia.

4. Los CRAS: inspiración para nuevas prácticas educativas.

Nos proponemos en este apartado abordar la escuela rural desde la potencialidad que presentan para el desarrollo de prácticas educativas innovadoras. Ya hemos visto la importancia de la escuela rural para el mantenimiento de la vida rural, así como hemos profundizado en sus aportes educativos, particularidades y principales problemáticas. No obstante, pese a que la especificidad de este modelo acarrea muchos inconvenientes, pensamos que el contexto rural de los CRAs está lleno de recursos que pueden servir de motivación para la creación de recursos con potencial creativo. Estos centros pueden ser fuente de inspiración para dar lugar a nuevas políticas educativas que sirvan para mejorar la calidad de la docencia tanto en el medio rural como en el medio urbano.

En muchas ocasiones un mismo CRA se localiza en diferentes localidades, distribuyendo sus aulas y sedes de administración según las demandas de la población y la disponibilidad de espacios que tiene el territorio. Esta circunstancia puede presentar el inconveniente de que los docentes y algunos alumnos tengan que realizar desplazamientos continuados, pero

también presenta una gran potencialidad. Gracias a esto, el profesorado intercambia continuamente experiencias y perspectivas con otros docentes situados en realidades educativas diferentes (Olivares Y Cruz, 2019). Además, esta circunstancia los lleva a trabajar con un alumnado aún más heterogéneo, lo cual incrementa la necesidad de elaborar material didáctico adaptado y fomenta la implicación del profesorado (Jiménez, 2020). Todo esto crea una serie de relaciones donde alumnos, profesores y personal complementario de diferentes localidades se retroalimentan dando lugar a un escenario de intercambio muy apropiado para la creación de prácticas educativas innovadoras (del Moral, Martínez y Piñeiro, 2014).

El potencial innovador de los CRAs también se evidencia en la capacidad que presentan para la creación de alianzas entre alumnos-profesores-padres . El bajo número de habitantes que tienen los pueblos donde se integran estos centros hace que el profesorado, el alumnado y los padres y madres estén en permanente contacto. Tanto es así que más allá de la escuela no es extraño que estos grupos mantengan contacto entre sí para la realización de cualquier actividad cotidiana (ocio, compras, asuntos políticos del pueblo, etc.)(González-Rodríguez et al., 2021). Debido a esto, se crean dinámicas de convivencia donde se favorece la implicación del contexto familiar en el desarrollo educativo de los alumnos, situación que rompe con el distanciamiento entre las familias y los centros (Agudo, 2004). En este sentido, como bien argumenta López (2016), la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje del alumnado es fundamental para garantizar el éxito educativo y más aún para facilitar la creación de nuevas estrategias con las que afrontar parte los problemas que acarrea el actual sistema de enseñanza.

También es el medio rural un espacio idóneo para la creación y transmisión de metodologías educativas innovadoras basadas en el respeto al medio y la sostenibilidad socioambiental, pues ofrece un marco privilegiado para el desarrollo de una serie de principios ligados al respeto al entorno y al correcto uso de los recursos naturales (Escorcia, Calonge y Romero, 2020). Además, la ubicación de los CRAs permite no solo promulgar y favorecer la concienciación, sino que facilita la puesta en práctica de una serie de actividades enfocadas al desarrollo de un modelo de vida más sostenible (Sánchez y Tapiador, 2021). El estilo de vida que gira en torno a la gran ciudad, que exige un consumo exacerbado y genera cantidades ingentes de residuos, es hoy fuertemente cuestionado por muchos de los teóricos y teóricas que plantean estas dinámicas como las principales causantes del deterioro social y ambiental. En este sentido, el mundo rural y su escuela tiene mucho que aportar, pues se dan en los espacios rurales relaciones más próximas con el medio natural (Escorcia, Calonge y Romero, 2020). Todo esto sitúa a los CRAs en un lugar privilegiado para promover tanto la visibilidad de prácticas sostenibles como la puesta en marcha de políticas educativas innovadoras destinadas a la creación de modelos de vida más respetuosos.

Como hemos podido ver, los CRAs favorecen la innovación docente y la creación de nuevas prácticas educativas. Pensamos, al hilo de las aportaciones sobre la escuela rural que encontramos en el los análisis de expertos, que la escuela rural favorece la creación de un currículo contextualizado, facilita la flexibilidad para la organización de tiempos y espacios; hace más factible el trabajo por proyectos y presenta la ventaja de posibilitar más fácilmente la cooperación y el aprendizaje en el entorno (Sánchez y Tapiador, 2021; López, 2016; González-Rodríguez et al., 2021; del Moral, Martínez y Piñeiro, 2014; Jiménez, 2020). Además, estos espacios de aprendizaje permiten la creación de programas de lucha contra las problemáticas del medio rural. El intercambio constante entre diferentes grupos implicados en el proceso educativo (profesorado, padres y alumnos) genera un tejido social sólido que facilita la cooperación y aumenta la fortaleza comunitaria (Lucas, 2013; Sánchez y Tapiado, 2021; Llorent-Bedmar, Palma y Navarro-Granados, 2021).

5. Conclusiones.

A lo largo del presente artículo hemos reflexionado acerca de la importancia que guardan los CRAs para el mantenimiento y la valoración positiva de la vida rural, pero también hemos observado que son agentes imprescindibles para la conservación del medio rural y para la creación de un tipo de conocimiento más contextualizado. Hemos visto que estas escuelas rurales son fundamentales para garantizar la permanencia de la población joven en el territorio al mismo tiempo que inspiran claves educativas orientadas al respeto, cuidado y la consideración positiva de la vida en los pueblos. En este sentido, entendemos que tanto el enclave de estas escuelas como el modelo educativo que presentan se aúnan en un proceso de aprendizaje-enseñanza que, además de garantizar la reproducción de la vida rural, pone de relieve otra forma de enseñar y aprender, sirviendo esto de inspiración para la construcción de nuevas prácticas educativas.

Se ha reflejado en el texto que estos centros guardan particularidades organizativas que los convierten en espacios flexibles y muy adaptables a la realidad cambiante del entorno y de los alumnos, aspecto que los convierte en agentes capaces de responder con acierto ante las diferentes problemáticas y necesidades que pudiesen presentar tanto los discentes como los docentes. Además, hemos visto que en todo este proceso tienen especial protagonismo las familias, que debido a lo íntimo del contexto interaccionan estrechamente con el profesorado y el alumnado generando un aprendizaje más adaptado a las necesidades de los discentes. Esta cooperación es clave para garantizar el efecto positivo del proceso de aprendizaje-enseñanza en el medio rural, pero además puede ofrecer buen ejemplo a las escuelas urbanas donde esta colaboración no se da en la mayoría de las ocasiones.

Unido a lo anterior, se ha reflejado en el texto como la particular distribución de estos centros, que concretan a muy pocos alumnos por aula, favorece un tipo de enseñanza más personalizada y adaptada a las particularidades y problemáticas de cada alumno o alumna. Además, el hecho de que alumnos de diferentes niveles y edades compartan un mismo espacio de aprendizaje genera procesos de intercambio educativo que favorecen el proceso de aprendizaje compartido y favorece en el aula aspectos como la empatía, el trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos entre discentes.

No obstante, hemos observado que las escuelas rurales presentan una serie de problemáticas que no deben ser ignoradas y abren el camino hacia la reflexión. En este sentido, hemos visto los problemas de inadaptación que acarrea la limitación de la oferta educativa rural hasta primaria, las problemáticas derivadas de la baja formación del profesorado para impartir docencia en estos contextos y las dificultades que para el aprendizaje a través de la TICs desencadenan las malas conexiones de red. Además, se ha visto cómo los colegios viven en un escenario de tensión propiciado por la exigencia por parte de las instituciones educativas de mantener a un número mínimo de alumnos matriculados para permanecer abiertos, lo cual los sumerge en un clima de incertidumbre que les impide desarrollar proyectos educativos a largo plazo.

Referencias bibliográficas.

Arriaga, N. R., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *21*(4), 215-240.

Agudo, J. L. B. (2004). Luces y sombras en la escuela rural. *Comunicação proferida nas Jornadas de Debate: Los Colégios Rurales Agrupados, Madrid*, *4*.

Álvarez Álvarez, M. D., & García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educar 57*(2), 397-411.

Álvarez, C. Á., & Gómez, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, *35*(96), 195-212.

Carvajal, D. (2021). Educación Rural: Una asignatura pendiente. *Entre papel y letras, 1*, 244-249.

Conde, R. M. S. (2006). La escuela rural: organización de los centros rurales agrupados. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, *208*, 499-518.

Collantes, F. (2007). La desagrarización de la sociedad rural española, 1950-1991.

Camarero, L. (2020). Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por una España desigual. *Panorama social*, *31*, 47-73.

Cheng, X. (2021). A Useful Exploration to Improve the Quality of Rural School Education. *Science Insights Education Frontiers*, *9*(1), 1119-1121.

del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., & Piñeiro, M. D. R. N. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, *42*(1), 61-67.

Escorcia, R. D. H., Calonge, E. R. R., & Romero, S. J. B. (2020). El Entorno Natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural. Fortalecimiento de las competencias de las ciencias naturales y educación ambiental en estudiantes del grado 9 en el municipio de la Unión–Sucre Colombia. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, *13*(25), 29-41.

González Rodríguez, J. A., Bernad Cavero, O., López Teulón, M. P., Llevot Calvet, N., & Marín Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal, 15,* 135-160.

Hamodi, C. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra, 14*, 46-61.

Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa, 7*(10), 33- 47.

Lucas, D. B. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural, condenados a encontrarse. *Encrucijadas: Revista crítica de Ciencias Sociales*, *6*, 56-69.

López, S. (2016). La importancia de la familia en el proceso educativo. *PublicacionesDidácticas*, *68*(1), 250-255.

Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development–is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not?. *Journal of rural studies*, *82*, 138-147.

Llorent-Bedmar, V., Palma, V. & Navarro-Granados, M. (2021). The rural exodus of young people from empty Spain. Socio-educational aspects. *Journal of Rural Studies*, *82*, 303-314.

Lupiáñez, B., & del Quipar, D. (2002). Los colegios rurales agrupados: antecedentes, evolución, filosofía y funcionamiento. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *19*, 190-210.

Morales Romo, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales¿ por o para el despoblamiento?. *Revista PH*, *98*, 20-23.

Olivares, P., & La cruz, J. (2019). *El binomio educativo de los Colegios Rurales Agrupados y los Centros Rurales de Innovación Educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la Escuela Rural de Teruel (España)*. *Revista espaço do Currículo*, *12* (1), 5-24.

Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Educational Psychology*, *5, 45-62*.

Sánchez Asensio, M., & Tapiador Villanueva, R. (2021). La escuela rural: Una estrategia contra la despoblación. [Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza].

Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, *21* (30), 147-176.

Estudio comparativo de distintas aplicaciones moviles para mejorar la adherecia al tratamiento en pacientes polimedicados.

Víctor Guarnizo-Herrero. Universidad Complutense de Madrid (España).
Carlos Torrado-Salmerón. Universidad Complutense de Madrid (España).
Santiago Torrado-Santiago. Universidad Complutense de Madrid (España).

1. Introducción.

Se define la salud móvil (del inglés mobile health) como el uso de tecnología móvil para manejar la salud y el bienestar de las personas. Para su uso se emplean diferentes dispositivos móviles como las PDA, los teléfonos móviles, tabletas, relojes digitales u otros aparatos de monitoreo de pacientes. Existen distintas aplicaciones mara descargar esta información en teléfonos móviles para facilitar el seguimiento del paciente y mejorar su calidad de vida (Muza 2018; Tabi 2019). Estos dispositivos son usados por prestadores de salud, pacientes y consumidores o clientes con el objetivo de recolectar, guardar, y analizar información (Santillan 2015; Santo 2020).

Actualmente, con el uso de dispositivo móviles, se ha acortado la palabra inglesa application para pasar a el término App, extendida por el éxito de la llamada App Store o googel play store. Estas App de salud permiten al usuario recoger información y realizar un seguimiento de la salud. Estas tecnologías son un importante ayuda para los profesionales de la salud, mediante la TIC mejora la comunicación entre el paciente-profesional sanitario, facilita el almacenamiento de información y obliga a una mayor implicación del paciente en su salud. (Boy 2020, Muza 2018)

El empleo de las TIC permite a los profesionales sanitarios disponer de un histórico de datos del paciente, siendo especialmente útil en el control de distintas patologías como diabetes tipo 2, pulso cardiaco, tensión arterial (Muza 2018; García 2015, Chandrasekhar 2018).

En enfermedades crónicas adquiere un especial interés el control de la adherencia al tratamiento, mostrándose las TIC como una herramienta especialmente útil en el control de la salud por parte del paciente en su propio domicilio. Muchas de estas aplicaciones recogen información suministrada de otras aplicaciones; oxímetros (Santos 2020), Tensiómetros (Santillan 2015; Muza 2018) o glucómetros (Wong 2020) y mediante algoritmos son capaces de aportar información relevante para el paciente o el profesional sanitario.

En un segundo grupo serían las aplicaciones que son capaces de realizar controles de forma directa con el teléfono móvil, así se desarrollaron aplicaciones que emplean un método oscilométrico capaz de medir el pulso (Santo 2020) o mediante el uso de algoritmos desde la cámara de video del móvil (Chatterjee, 2020). Más recientemente se desarrollan App que permitan controlar la tensión arterial mediante la medida oscilométrica al situar el dedo sobre el dispositivo (Chandrasekhar 2018).

Tanto si las App utilizadas en los aparatos móviles, emplean otros dispositivos o toman directamente las medidas, todas se caracterizan por disponer de una gran capacidad de almacenamiento de información.

En el caso de enfermedades crónicas es especialmente importante el poder relacionar toda esta información sobre el estado de salud con una correcta administración de los tratamientos. En muchos casos se realizan cambios de tratamiento cuando en realidad se tratan de problemas de adherencia al tratamiento por parte del paciente. Así el desarrollo de App móviles que aporten información sobre la administración del tratamiento que puede ser especialmente útil para el paciente con patologías crónicas. El empleo de App en aplicaciones móviles ha mostrado ser útiles para mejorar la adherencia al tratamiento en distintas patologías. Así en enfermos polimedicados con patologías cardiacas el empleo de una aplicación móvil mejora la adherencia al tratamiento y mejoran la calidad de vida en estos pacientes (Muza 2018). En otros estudios se muestra como la inclusión de pequeños incentivos incluidos en estas App son capaces de mejorar la adherencia al tratamiento en pacientes diabéticos adolescentes o adultos jóvenes (Wong, 2017). En el caso de pacientes ancianos con mala adherencia al tratamiento, la realización de sesiones de entrenamiento en el manejo del programa permite una mejora de la adherencia al tratamiento de estos pacientes (Boyd 2020).

En los países desarrollados la adherencia al tratamiento es uno de los mayores problemas de salud (Kanadli KA 2016). Distintos trabajos sugieren que el apoyo de las TIC a los enfermos crónicos puede mejorar la adherencia al tratamiento implicando al paciente en el adecuado control de su enfermedad y permitiendo el acceso a distancia a los profesionales sanitarios (Kanadli KA 2016). En los últimos años existen algunos trabajos que comparan las distintas aplicaciones móviles de adherencia al tratamiento. En estos trabajos se evalúan las distintas aplicaciones móviles existentes en el mercado de habla inglesa (Tabi 2019). Una evaluación continuada de las aplicaciones nos permitirá conocer las herramientas que ofrecen las distintas App no solo de habla española, sino que trabajen con las bases de datos de Medicamentos comercializados en España. El conocimiento de las herramientas que ofrecen estas App permitirá a los pacientes con distintas enfermedades crónicas seleccionar fácilmente la aplicación más adecuada (Tabi 2019). El empleo de las TIC está adquiriendo una gran importancia en los últimos años y permiten el desarrollo de App relacionadas con la salud que presenta distintas ventajas para los pacientes (Muza 2018; Tabi 2019):

- Estas aplicaciones son a un bajo costo y/o gratuitas.
- Los médicos tienen la misma información en el mismo momento.
- Hay una participación activa tanto de los médicos como de los pacientes, así como foros en los que se puedan tratar los problemas de salud.
- Gracias al acceso a Internet los usuarios/pacientes pueden buscar consejos de como cuidar su salud.
- Permitirá tener una mayor organización de la información que se tiene de cada uno de los pacientes.
- De acuerdo a ciertos códigos, sellos y asociaciones, varias páginas de las que disponen los usuarios son seguras y con información útil y de calidad.

2. Objetivo.

En este trabajo se realiza un estudio de revisión de las diferentes App móviles que pueden mejorar la adherencia al tratamiento en enfermos polimedicados. Para alcanzar este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar una búsqueda científica de las diferentes aplicaciones móviles que cumplen con los criterios de inclusión y que han sido empleadas para mejorar la adherencia a distintas enfermedades crónicas.
- Evaluar las aplicaciones más utilizadas, mediante un estudio de las distintas herramientas que presentan cada una para permitir que el paciente dependiendo

de los controles periódicos y la pauta de medicación seleccione la aplicación que le permita una mejor adherencia al tratamiento.

3. Metodología.

Se realiza una búsqueda en las principales bases de datos científicas (Pubmed, Google académico y ScienceDirect) de las principales App para el control de la salud por parte de los usuarios. Se han empleado los operadores booleanos (and) y (or) para combinar y acotar esta búsqueda con las siguientes palabras claves en español o en inglés; adherencia (Adherence), Medicación (Medication), tratamiento (Treatment), App.

A continuación, se realiza una búsqueda en las aplicaciones móviles relacionadas con el recordatorio de toma de medicamentos empleando las aplicaciones App store y Google play Store registrando el número de descargas de estas aplicaciones. Mediante unas tablas de Excel se seleccionan las aplicaciones que presentan más descargas y que han sido utilizadas en trabajos. Finalmente se realiza un estudio de las herramientas disponibles en las aplicaciones seleccionadas con el fin de aportar información tanto a los profesionales sanitarios como a los pacientes para que seleccionen las aplicaciones más adecuadas.

4. Resultados.

Ante la gran cantidad de las App móviles encontradas se ha realizado una selección de las mismas. En la actualidad muchas de las Apps móviles en salud son de uso restringido o son desarrolladas para el uso de profesionales sanitarios (médicos, enfermeras o farmacéuticos) por lo que son de difícil acceso o presentan dificultades para la comprensión por parte de los usuarios. Debido a que el objeto de este trabajo a que estas aplicaciones sean accesibles a todos los usuarios, en este estudio se descartan todas las aplicaciones que no están en español o las que no son gratuitas y se eliminan las que no se encuentran documentadas en varias plataformas y revistas científicas que recomiendan su uso.

Se han seleccionado aquellas aplicaciones dirigidas a apoyar la autogestión de los medicamentos, capaces de generar recordatorios, que empleen el idioma español, sean gratuitas, no contengan anuncios y que tengan actualizaciones en los últimos años.

A continuación, se recogen las App móviles para las aplicaciones seleccionadas basándonos en lo anteriormente mencionado, gratuidad, en español, reconocidas y actualizadas. En los siguientes gráficos se muestran las App seleccionadas más mencionadas en artículos científicos y su número de descargas en Android.

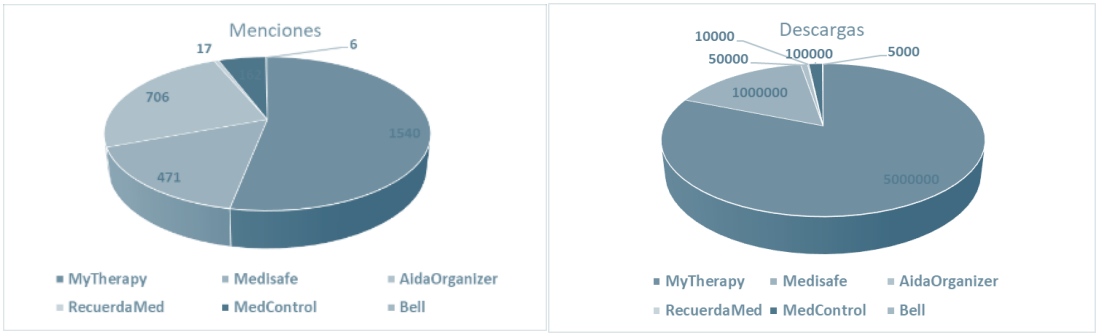


Figura 1. Menciones y Descargas de las diferentes Apps. Nota. Estos gráficos Gráfico muestran el número de menciones en trabajos científicos y del número de descargas de las principales App móviles para la adherencia a la medicación.

Una de las principales causas de la falta de adherencia en los pacientes en tratamiento es el olvido en la toma de medicación (Boyd 2020; Tabi 2019). No seguir las instrucciones indicadas

por el médico sobre la toma de la medicación puede reducir la efectividad del tratamiento y tener consecuencias en la salud del paciente. En estos casos, el empleo de las nuevas tecnologías de comunicación (TIC), el paciente puede recurrir a su teléfono móvil para recordar la toma de su medicación.

En este trabajo se realiza un análisis semicuantitativo de las distintas aplicaciones según un conjunto de características que se consideran adecuadas para para los usuarios:

Tras la búsqueda de las aplicaciones se realiza un análisis comparativo de la calidad permite seleccionar las aplicaciones como las más adecuadas para cada grupo de pacientes. Incluyendo como características evaluables:

- Disponibilidad. Que estén disponibles para distintos sistemas móviles operativos.
- Bases de datos. Que tengan acceso a Bases Datos Medicamentos actualizadas (dos últimos años).
- Horario flexible. Muchas Apps permiten la introducción de tomas en periodos fijos; horas/días/semanas. Sin embargo, es necesario una mayor flexibilidad en la toma de muchos medicamentos (eje. 48h, o cambios de dosis para aumentar o disminuir el tratamiento de determinados fármacos.
- Recordatorio sin conectividad. Muchas veces el paciente realiza la toma de medicación en zonas sin conectividad. La App debe permitir almacenar esta información para su posterior descarga.
- Conectividad. Estas aplicaciones deben ser capaces de conectarse a la nube o a otros dispositivos. Esta herramienta puede ser especialmente útil para volcar los datos periódicamente o de forma manual y poder evaluar la adherencia a los distintos tratamientos.
- Permitir notificaciones a otras personas. Es especialmente importante en el caso de personas con mala adherencia (personas de edad avanzada, personas especialmente olvidadizas o con enfermedades que afecta a la memoria). En estos grupos de pacientes puede ser importante que estas aplicaciones permitan realizar notificación otras personas (auxiliar o familiares).
- Generación de tablas o gráficos. Estas aplicaciones deben ser capaces de generar tablas estadísticas y gráficos de adherencia. Especialmente útiles para enviar la información a los profesionales sanitarios (médicos, enfermeros, farmacéuticos) que podrán evaluar posibles acciones para mejorar la adherencia al tratamiento.
- Notificación de alertas. Las aplicaciones deben ser capaces de interactuar con otras aplicaciones de los dispositivos móviles para notificar alarmas que recuerden la toma de medicación.
- Aviso de poca medicación. La aplicación puede tener una opción donde ingresar la medicación que se tiene y de esa manera avisar con suficiente tiempo para que el paciente pueda adquirir más antes de que se agote.
- Descarga de progreso y mandar por mail. Una buena herramienta para el control de la adherencia es tener el registro de las tomas de medicamento y poder sacar un informe detallado. Ese informe puede ser mandado fácilmente por mail al médico, otro profesional sanitario o a un familiar.
- Posibilidad Añadir citas médicas y recordatorios. Algunas aplicaciones pueden contar con una agenda donde poder anotar sus próximas citas médicas y recordatorios excepcionales para que la adherencia sea mayor.
- Posibilidad añadir mediciones médicas. Varias aplicaciones cuentan con la opción de anotar mediciones médicas tales como presión vascular, glucemia, pulso… Esta herramienta es útil para generar registros y reflejarlos en los informes.

- Control de síntomas. Otra característica destacable en estas aplicaciones es la opción de poder anotar síntomas asociados a la toma de medicación para poder corregirlos o cambiar el tratamiento.
- Posibilidad de añadir instrucciones de toma. Las aplicaciones pueden incluir la opción de añadir instrucciones de uso durante la toma de una medicación, tales como tomar en ayuno, tomar después de las comidas, disolver en agua….
- Imágenes o distintivos para los medicamentos. Una característica importante es la de poder asociar medicamentos con imágenes del propio medicamento o un sistema de colores y formas que permitan al paciente identificar claramente cada uno de ellos.

En la tabla 1, se describe el análisis comparativo de las principales bases de datos empleadas como recordatorio de toma de medicamentos. Se tomaron 15 valores diferentes, repartidos en 3 áreas de 5 puntos diferentes: Conectividad, Avisos y generación de datos y Datos e información extra.

Características	MyTherapy	Medisafe	Aida Organizer	RecuerdaMed	MedControl	Bell
Conectividad:						
Disponibles iOS o Android	1	1	1	1	1	1
Acceso a Bases Datos Medicamentos	1	1	1	1	0	0
Horario flexible internacional	1	1	1	1	1	1
Recordatorio sin conectividad	1	1	1	1	1	1
Conectividad a nube o a otro dispositivo	0	0	0	0		0
Avisos y Generación de Datos:						
Permitir notificaciones a otras personas	1	0	0	0	0	0
Generación de Tablas o Gráficos	1	1	0	1	0	0
Sonidos de alarmas	1	1	1	1	1	1
Aviso de poca medicación	1	1	0	0	0	0
Descarga de progreso y mandar por mail	1	1	1	1	0	0
Datos e Información extra						
Posibilidad Añadir citas médicas y recordatorios	1	1	1	0	0	0
Posibilidad Añadir mediciones medicas	1	0	0	0	0	0
Control de sintomas	1	1	0	0	0	0
Posibilidad de añadir instrucciones de toma	0	1	0	1	0	1
Imágenes o distintivos para los medicamentos	0	0	1	1	1	0
TOTAL	12/15	11/15	8/15	9/15	5/15	5/15

Tabla 1. Análisis comparativo de las principales Apps. Nota. Resultados numéricos del 0 al 15 de las diferentes Apps seleccionadas para el recordatorio de toma de medicamentos según las características estudiadas.

A continuación, se incluye una breve resumen de las App móviles seleccionadas indicado la información más relevante que recoge cada aplicación como: si además de la versión gratuita existe una versión de compras en la aplicación, mayores accesos, se recogen los dispositivos en los que es posible descargar las mismas, la facilidad de utilización por parte de los usuarios y la posibilidad de integración con otras aplicaciones del teléfono móvil como el calendario, la relación con la aplicación de alarmas del móvil y el envío o recepción de WhatApp y otras herramientas disponibles para realizar otros controles en cada aplicación.

MyTherapy: Alarma de Medicación.
Aplicación gratuita compatible para Android e iOS. Esta aplicación presenta una amplia base de datos. El paciente puede seleccionar su medicación y personalizar la dosis, la frecuencia, cantidad de medicación que dispone y la finalización del tratamiento. La App cuenta con una interfaz fácil de utilizar que incluye las notificaciones a la hora de tomar la medicación, que parará cuando el usuario tome la medicación. Una de las características especiales de esta aplicación y que la diferencia del resto es que cuenta con un sistema de notificación a los familiares o contactos del paciente si éste olvida tomar la medicación. Además, incluye otras funciones como son: un diario de salud, de control de peso, presión arterial y glucemia.

Medisafe.
Aplicación gratuita compatible para Android e iOS pero que cuenta con la posibilidad de obtener una App premium bajo pagos adicionales. La aplicación Medisafe permite el ajuste de medicaciones y dosis, la frecuencia de la toma y la activación de alarmas a las horas programadas. Esta App también recoge el historial del progreso en la toma de medicación que el usuario puede mostrarle y enviar a cualquier contacto. Como gran diferencia con la anterior es que cuenta con la opción de anotar instrucciones a la hora de tomar los medicamentos. Por el contrario, no cuenta con el aviso a terceras personas de las tomas de medicación ni con la posibilidad de añadir mediciones médicas.

Aida Organizer. Recordatorio de Medicamentos.
Aplicación gratuita compatible para Android e iOS pero que sólo deja hasta 3 medicamentos a no ser que se obtenga la opción premium bajo pagos adicionales. Esta App es conocida en muchos países como "Recordatorio de Medicamentos". Esta aplicación permite una gran flexibilidad de horario en la toma de medicación permitiendo recordar la toma de la medicación a la hora exacta, con posibilidad de posponerla a otro momento mediante la pantalla de bloqueo. Ante cambios por parte del usuario en la toma de la medicación, esta aplicación permite reprogramar las siguientes tomas del día. La aplicación envía una alerta al usuario para que pueda reponerlas a tiempo. También ofrece la posibilidad de crear recordatorios de citas con el médico, así como enviar la lista de medicamentos tomados a distintos correos electrónicos, pero sin generar gráficos. La principal diferencia con las anteriores es que cuanta con un sistema de adicción de imágenes para cada medicamento, permitiendo al paciente diferenciar perfectamente todos los medicamentos.

RecuerdaMed.
Aplicación gratuita compatible para Android e iOS. Esta aplicación tiene de una base de datos amplia La aplicación RecuerdaMed, desarrollada por el Observatorio para la Seguridad del Paciente de Andalucía, está pensada principalmente para que el usuario pueda elaborar una lista completa de la medicación. La diferencia principal es que pueden añadirse varios perfiles de pacientes diferentes. Una de sus características es que recoge el principio activo, la dosis, la forma de tomarlo e información del medicamento para que el paciente conozca con exactitud lo que toma. Como las anteriores, dispone de una función de recordatorios a la hora de la toma de toma del tratamiento. Además, como características especiales, permite añadir

un medicamento simplemente escaneando el código de barras (medicamentos de España) y añadir instrucciones de toma. En cambio, esta aplicación no cuenta con la opción de anotar citas médicas, síntomas, mediciones.

Med Control.
Aplicación gratuita compatible para Android e iOS. Esta aplicación tiene de una base de datos amplia La aplicación actúa como un asistente básico a la hora de tomar la medicación. Permite básicamente el ajuste de medicaciones y dosis, la frecuencia de la toma (diaria, semanal, mensual, etc.) y la activación de alarmas a la hora programada. Además, lleva un historial del cumplimiento de la toma de la medicación que el usuario puede consultar. También cuenta con un sistema de colores y formas para diferenciar los tratamientos, por el contrario, no ofrece ninguna de las opciones adicionales que ofrecen las anteriores y tiene anuncios.

Bell Recordatorio Pastillas.
Aplicación gratuita compatible para Android e iOS. Esta aplicación tiene de una base de datos amplia Esta aplicación es la más simple de todas ya que sólo permite ajustar la medicaciones, dosis y frecuencia de la toma. Una vez programado los tratamientos se recibirán las alertas junto con un historial del cumplimiento de toma que el paciente puede consultar dentro de la App pero no puede generar informes o graficas para enviar a los profesionales o pacientes.

A la vista de los resultados arrojados por la comparación de los 15 parámetros mostrados en la tabla, podemos hacer 3 grupos diferentes de App moviles: Las más completas (MyTherapy y Medisafe), las medias (Aida Organizer y RecuerdaMed) y las básicas (MedControl y Bell). En la siguiente gráfica se muestran los resultados separándolos por las 3 áreas de estudio: Conectividad, Avisos y generación de datos y Datos e información extra.

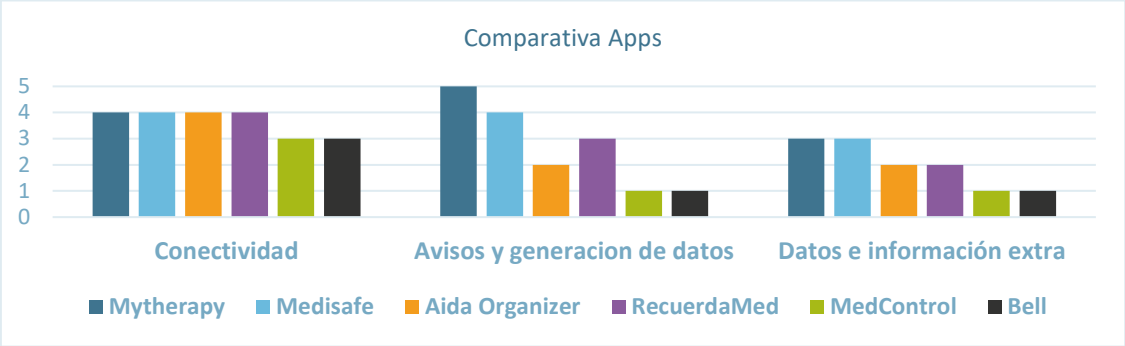


Figura 2. Resultados de las Apps según las distintas áreas.Nota. Gráfico Comparativo de las herramientas disponibles en las Apps para las áreas de Conectividad, Aviso y generación de datos y Datos e información extra. Siendo el 5 el valor máximo por área.

Las más completas serían My therapy y medisafe ya que de los 15 parámetros han obtenido 12 y 11 respectivamente. En el apartado de Conectividad sacaron ambos 4/5 puntos posibles. Cumplen con la mayoría de las características que debe cumplir una app de adherencia al medicamento y además tiene funciones extras como la adición de citas médicas e informes. Como aspectos a mejorar en ambas, sería añadir la opción de poder conectarse a otro dispositivo o nube y sobre todo incorporar la opción de Imágenes o distintivos para los diferentes medicamentos. La mejor puntación global de My therapy se da gracias al punto más en el apartado (Avisos y generación de datos). Esta aplicación destaca además por incluir otras herramientas importantes como son: la posibilidad que tienen de avisar a terceras personas sobre la toma de medicación y el registro de mediciones, lo cual la hace especial a la hora de supervisar a personas mayores.

Con respecto a las Apps medias, que son Aida Organizar o RecuerdaMed obtuvieron 8/15 y 9/15 puntos respectivamente en el global. Ambas cumplen con la mayoría de las características que debe cumplir una App de adherencia al medicamento y tienen ambas 4/5 puntos en Conectividad. Sin embargo, no aportan opciones extras como las anteriores, por lo que se quedan desfasadas con las anteriores ya que sólo tienen 2/5 puntos en datos e información extra. Aun así, tienen algún aporte que las mejores no tienen como la opción de toma de Imágenes o distintivos para los diferentes medicamentos. Sin embargo, dentro de las Apps medias la mejor es RecuerdaMed ya que tiene un punto más en Avisos y generación de datos 3/5 frente a los 2/5 de Aida Organizar. Aunque sólo hay un punto de diferencia entre ambas la diferencia que hace que RecuerdaMed sea mejor es que cuenta con la opción de instrucciones de toma y la creación de gráficos y tablas.

Con respecto a las apps básicas, que son Medcontrol y Bell Recordatorio, obtuvieron los dos 5/15 puntos. Ambas son prácticamente iguales y en todas las áreas obtuvieron los mismos puntos. Se caracterizan por ser muy simples y con pocas opciones. Su función es añadir diferentes medicamentos, dosis y que las alarmas avisen al paciente para la toma.

5. Conclusiones.

Se debe aprovechar la tecnología para ayudar y mejorar la salud. En este caso todas las Apps estudiadas de este estudio pueden llegar a ser una gran herramienta para mejorar la adherencia a tratamientos farmacológicos en enfermos polimedicados.

El estudio bibliográfico previo permite seleccionar los criterios mínimos como son; Idioma español, el poseer una base de datos de medicamentos comercializados en España, no ser de pago, no incluir publicidad y presentar actualizaciones en los últimos años para garantizar su uso en pacientes polimedicados.

Las aplicaciones móviles fueron seleccionadas a partir de un estudio comparativo en distintas bases de datos científicas y el estudio del número de descargas de estas aplicaciones. A continuación, se estudian las aplicaciones seleccionadas evaluando las herramientas de que disponen estas aplicaciones para mejorar la adherencia al tratamiento en pacientes polimedicados.

Las Apps estudiadas en base a los resultados se podrían diferenciar en 3 grupos, las más completas (MyTherapy y Medisafe), las medias (Aida Organizer y RecuerdaMed) y las básicas (MedControl y Bell). Aunque todas las App evaluadas cumplen con la función principal de ayudar y mejorar la adherencia a medicamentos. Las 2 primeras serían las más recomendables para todo tipo de pacientes, destacando la aplicación móvil Mytherapy al ser la más completa para seguir la adherencia al tratamiento en pacientes polimedicados y de edad más avanzada, ya que dan más facilidades tanto a ellos como a familiares y médicos. Finalmente, indicar que esta aplicación podría ser mejorada mediante la opción de poder conectarse a otro dispositivo o nube y sobre todo incorporar la opción de introducir medicamentos mediante código de barras o datamatrix e incluir Imágenes de los diferentes medicamentos.

Referencias bibliográficas.

Boyd, A. D., Ndukwe, C. I., Dileep, A., Everin, O. F., Yao, Y., Welland, B., Gutows G., Flores J. D., Zhao Z., Bahroos N., Hynes D.M. & Wilkie, D. J. (2020). Elderly Medication Adherence Intervention Using the My Interventional Drug-Eluting Stent Educational App: Multisite Randomized Feasibility Trial. *JMIR mHealth and uHealth*, *8(6)*. doi:10.2196/15900

Chandrasekhar, A., Kim, C. S., Naji, M., Natarajan, K., Hahn, J. O., & Mukkamala, R. (2018). Smartphone-based blood pressure monitoring via the oscillometric finger-pressing method. *Science translational medicine*, *10 (431)*. 10.1126/scitranslmed.aap8674

Chatterjee, A., Gopalakrishnan, S., Gerdes, M., Martinez, S., Pahari, N., & Khatiwada, P. (2020). Algorithm To Calculate Pulse from PPG Signal After Eliminating Touch Errors from the Fingertip Video Captured by Smartphone Camera. *Non-Invasive, Contact, PPG Signal-based Heart Monitoring*. https://arxiv.org/abs/2012.02263.

Fernández de Carranza, A. (2017). Adherencia a la Medicación. ¿Cómo se puede mejorar en los pacientes hipertensos?. *Trabajos Académicos-Escuela Universitaria de Enfermería de Vitoria-Gasteiz*. https://addi.ehu.es/handle/10810/22526.

Kanadli, K.A., Ovayolu, N., & Ovayolu, Ö (2016). Does telephone follow-up and education affect self-care and metabolic control in diabetic patients? Holist Nurs Pract. 2016;30(2):70-7. https://doi.org/10.1097/HNP.0000000000000137.

Muza, A. M., & Soto, M. S. (2018). Utilización de smartphone en los programas de rehabilitación cardíaca. Una revisión sistemática. *Rehabilitación*, *52(4),* 238-245. https://doi.org/10.1016/j.rh.2018.04.005.

Santillan, A. S., & Martinez, J. M. M. (2015). Apps de salud: nuevas herramientas para el cuidado del paciente cardiológico. *Enfermería en cardiología: revista científica e informativa de la Asociación Española de Enfermería en Cardiología, (66),* 28-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6285999 .

Santo, K., & Redfern, J. (2020). Digital health innovations to improve cardiovascular disease care. *Current atherosclerosis reports, 22(12),* 1-10. https://link.springer.com/article/10.1007/s11883-020-00889-x.

Santos, M. A., Munoz, R., Olivares, R., Rebouças Filho, P. P., Del Ser, J., & de Albuquerque, V. H. C. (2020). Online heart monitoring systems on the internet of health things environments: A survey, a reference model and an outlook. *Information Fusion, 53,* 222-239. https://doi.org/10.1016/j.inffus.2019.06.004.

Tabi, K., Randhawa, A. S., Choi, F., Mithani, Z., Albers, F., Schnieder, M.,Ing D., Nikoo M., Vigo D., Jang K., Demlova R. & Krausz, M. (2019). Mobile apps for medication management: review and analysis. *JMIR mHealth and uHealth, 7(9)*. https://mhealth.jmir.org/2019/9/e13608.

Wong, C. A., Miller, V. A., Murphy, K., Small, D., Ford, C. A., Willi, S. M., Feingold J., Morris A., Ha Y.P., MPhil MSc., Zhu J., Wang W. & Patel, M. S. (2017). Effect of financial incentives on glucose monitoring adherence and glycemic control among adolescents and young adults with type 1 diabetes: a randomized clinical trial. *JAMA pediatrics, 171(12),* 1176-1183. https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2657311.

Sensibilizar sobre igualdad de género y sostenibilidad en las aulas. El programa de exposiciones escolares del Museo de la Ciencia y el Agua.

Alfonso Robles Fernández. Universidad de Murcia / Museo de la Ciencia y el Agua (España).

1. Introducción.

El Museo de la Ciencia y el Agua es una institución municipal situada en el barrio del Carmen, uno de los barrios más dinámicos y multiculturales de la ciudad de Murcia. Fue inaugurado en el año 1996 (en una primera fase) siendo ampliado dos años después hasta alcanzar prácticamente la fisonomía que tiene en la actualidad. Si bien el equipamiento museístico de la ciudad en los primeros años era reducido y poco significativo (lo que aseguró el éxito de público llegando a superar ampliamente los 50.000 visitantes) en las últimas décadas se ha visto enriquecido con varios museos y centros de interpretación que abordan diferentes aspectos patrimoniales. Sus instalaciones son el resultado del acondicionamiento arquitectónico y de la adaptación museográfica de unos antiguos depósitos de agua (que se construyeron poco antes de 1930) donde se depuraba y potabilizaba el agua que abastecía con que se abastecían los ciudadanos; su planta adopta una forma de rectángulo, dividido en dos mitades simétricas, que se extiende por una superficie de 2.421,90 m^2. Al mismo tiempo que se reestructuraba el edificio, se habilitaba un amplio espacio, conocido como "la Plaza de la Ciencia", dotado de varios módulos donde los ciudadanos aprenden de forma lúdica conceptos astronómicos y de orientación geográfica, el Sistema solar, etc.

En función del contexto en el que fue planificado, participaba de los objetivos y de la museografía renovadora de los museos de ciencia y tecnología de "3ª generación", siendo su objetivo "comunicar" mediante interactividad. No obstante, con el tiempo sus contenidos se han visto enriquecidos con varias colecciones donadas por particulares y asociaciones, además de proceder a una renovación tecnológica de algunos módulos que habían quedado obsoletos. Desde su inauguración se vienen desarrollando programas educativos ligados tanto a las exposiciones temporales como a sus salas permanentes. El público mayoritario de nuestra institución procede del ámbito de la educación formal; el Museo recibía a diario, antes de la pandemia, una media de entre 150 y 200 escolares que da como resultado unos 30.000 escolares anuales.

Esa cifra hasta ahora no ha podido ser incrementada debido al número de plazas que tenemos capacidad de ofertar a los centros educativos, condicionado por la limitación de los flujos de visitantes racionales, además de los espacios y recursos humanos disponibles (Parra y Robles, 2016a).

Los museos, a la hora de transmitir sus discursos y el conocimiento de sus colecciones, deben buscar la sorpresa y la originalidad, puesto que no pueden permanecer en las formas de comunicación decimonónicas, pero tampoco entrar en competencia con los medios de comunicación y *mass media*. Tal como refieren Mihura, Barneche-Naya y Hernández-Ibáñez

(2009, 66): "El visitante de un museo busca algo diferente a aquello de lo que pueda disponer en su propia casa, de manera que la oferta expositiva de nuevo no debe limitarse a mostrar información. Debe ofrecer una experiencia, una aventura cuyo premio final es el conocimiento, pero que sea disfrutado en el propio proceso de búsqueda del conocimiento". Esta es la base en torno a la que gira el concepto de edutainment o "educación mediante el entretenimiento". Para apelar a ese deseo de experimentación, no hay nada mejor que la novedad. Por este motivo, los museos y las exposiciones buscan continuamente formas novedosas de mostrar sus contenidos audiovisuales en unos formatos y soportes que resulten atractivos y sugerentes de forma que activen la curiosidad del visitante para que los contemplen, sin dejar de lado otros aspectos no menos importantes como que la instalación sea adecuada para el tema expositivo y que tengan relación con otros contenidos presentes en el resto de la exposición.

Además del público escolar y de las familias que visitan nuestras instalaciones y participan en las programaciones educativas, en los últimos años colaboramos estrechamente con numerosas asociaciones y organizaciones educativas y sociales para hacer accesible la ciencia entre aquellos colectivos más vulnerables, entendiendo que es fundamental para el museo promover la inclusión social, así como atender a la diversidad cultural. En definitiva, con la adaptación de nuestro discurso por parte de los educadores (tarea en la que colaboran también alumnos en prácticas curriculares de los grados de Pedagogía y Educación social de la Universidad de Murcia) contribuimos a la cohesión social atendiendo a la diversidad cultural, fomentamos la inclusión social a través de las narrativas científicas y museográficas y motivamos la apertura de nuevos ámbitos de interés en las salidas científicas en niños/as, adolescentes y familias en riesgo de exclusión social y con necesidades educativas especiales.

2. Programa de exposiciones itinerantes.

El Museo de la Ciencia y el Agua ha tenido desde su inicio la vocación de producir exposiciones que pudieran ser mostradas no solo en nuestra ciudad o en la región, sino también en otras instalaciones con objetivos similares. El equipo responsable de la planificación y programación de exposiciones ha procurado ser receptivo y responder a las necesidades planteadas por la sociedad y por los centros escolares de su entorno inmediato. Esa sensibilidad mostrada a lo largo de estos años ha dado sus frutos en la promoción y organización de un número considerable de exposiciones caracterizadas por ser el fruto de una estrecha colaboración con asociaciones e instituciones culturales.

El año 2001 marcó un hito en cuanto a producción y proyectos de colaboración con otras instituciones. La primera gran exposición itinerante "Europeos Arcaicos y Neandertales" fue posible gracias a una subvención de la Comisión Europea (Cultura 2000). En su producción participaron la Universidad de Murcia, el Ayuntamiento de Torre Pacheco (municipio que cuenta con uno de los principales yacimientos paleontológicos de la Región de Murcia), el Instituto Paleontológico de Sabadell y los Museos de Ciencias Naturales de Viena (Austria) y Oxford (Inglaterra). Esta exposición se mostró no solo en los museos europeos colaboradores, sino en algunos de los más importantes museos de ciencia españoles. En el año 2007, diseñamos la exposición titulada "Las artes y las ciencias en el Occidente musulmán. Sabios mursíes en las cortes mediterráneas", que visitó algunos museos de la región (Cartagena y Lorca) y fue financiada también con fondos europeos (Projet Aristhot. Interreg III B Medocc. MEDITERRANEA Legado científico intercultural). En ella se llamaba la atención sobre el legado científico de la cultura andalusí, plasmado en una guía didáctica para escolares de Educación Primaria y Secundaria y en un magnífico catálogo que reunió a prestigiosos especialistas en la materia (Parra y Robles, 2007). Este enfoque participaba de los valores democráticos defendidos desde el ámbito de la educación intercultural, tan necesarios en una sociedad

multicultural como la nuestra, amenazada en los últimos tiempos por razonamientos que tienden a negar el legado de otras culturas.

En la última década, el Museo de la Ciencia y el Agua no ha dejado de producir exposiciones en las que hemos contado con la inestimable colaboración de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología y de la Fundación Séneca, a nivel regional. El interés de los contenidos abordados en las exposiciones y programas educativos ha facilitado su itinerancia en museos con los que compartimos el mismo ideario, como el Museo Príncipe Felipe de Valencia, el MUNCYT sede de A Coruña, la Casa de las Ciencias de Logroño, el Planetario de Castellón y la Casa de las Ciencias de Sevilla, entre otros.

Seguidamente sintetizamos los contenidos de cuatro muestras itinerantes de producción propia que abordan temáticas de actualidad (como perspectiva de género y ciencia, educación y sostenibilidad, cambio climático, etc.) y que disponen de una versión itinerante-escolar con materiales didácticos en abierto, disponibles para los docentes de ciencias matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales que deseen hacer uso de ellos.

2.1. Perspectiva de género: "Mujeres matemáticas".

A pesar de los esfuerzos realizados por las administraciones se mantiene en nuestro sistema educativo un déficit en el número de estudiantes que desarrollan inquietudes por las carreras de las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), especialmente de mujeres, por lo que hemos trabajado en fomentar las vocaciones científicas realizando amplios programas de talleres científicos y tecnológicos, y visibilizando el trabajo de las mujeres en estos ámbitos con el fin de avanzar hacia la igualdad de género.

El eje central la exposición, además de acercar las Matemáticas a todo tipo de público de forma lúdica a través de una serie de juegos matemáticos, es visibilizar y rescatar la vida de catorce mujeres que se dedicaron a esta ciencia. Para ello se procura una contextualización histórica, mostrando sus aportaciones al campo científico de cada periodo histórico, así como las enormes dificultades que encontraron en su trayectoria y que tuvieron que enfrentar para poder desarrollar su verdadera pasión (Parra, López y Bastida, 2009). Dentro del apartado de juegos, la muestra se divide en dos bloques: "Cuatro actividades por Cuatro mujeres", en el que se plantea al visitante, de manera individual, una serie de juegos creados por nuestras protagonistas, y "Doce juegos matemáticos", una serie de actividades donde se busca demostrar las aptitudes y la maestría de los jugadores a la hora de resolver diferentes juegos de lógica, combinación y probabilidad, entre otros (Parra, López y Bastida, 2009). En su versión escolar ha visitado desde el año 2010 unos ochenta centros educativos y culturales como institutos de educación secundaria, aulas hospitalarias, centros de la mujer, etc.

2.2. Otra mirada a las matemáticas.

Si en el año 2007 nos acercamos a la educación matemática desde la contribución que realizaron a esa ciencia las mujeres a lo largo de la historia, en 2010, y de la mano de la Sociedad de Educación Matemática de la Región de Murcia, impulsamos la exposición "Otra mirada a las matemáticas", una mirada a nuestra propia realidad, nuestro entorno más cercano. Cambiamos la perspectiva de esa mirada y dimos paso a un mundo, el que nos rodea, en el que las matemáticas son la base que lo sustenta, explica y abre nuevas posibilidades (Parra y Robles, 2014). La exposición, junto con la guía didáctica, constaba de tres ámbitos:

- Ámbito 1: "Matemáticas cotidianas". A través de doce paneles de grandes dimensiones, nos acercamos a conceptos como la Aritmética, que estudia los números y sus operaciones; el Álgebra, mediante la que lo invisible se hace visible; la Geometría, que estudia las figuras y las relaciones entre ellas; la Estadística, que

nos ayuda a inferir resultados, los llamativos fractales, etc. A comprender todas ellas nos ayudan curiosos ejemplos cercanos a nuestra vida diaria. En este ámbito se incluyen, además, módulos interactivos que nos ayudan a comprender los conceptos anteriores y nos garantizan pasar un buen rato a la vez que aprendemos. Son, por ejemplo, "El hombre de Vitruvio", la "Banda de Möebius", "Estoy en un caleidoscopio" o "Cruzando puentes", cuyo objetivo es, entre otros, mostrar las matemáticas como algo divertido y como un desafío que propicie la aventura del pensamiento y la creatividad.

- Ámbito 2: "Actividades para todos". Entendemos que podemos aprender Matemáticas jugando y que podemos jugar con las matemáticas. El matemático, como cualquier científico, comienza la aproximación a su campo de investigación con un espíritu explorador, al igual que un niño con un juguete recién estrenado, y está abierto a la sorpresa, al descubrimiento, sintiendo un auténtico placer por las nuevas perspectivas que se le van mostrando. El ámbito denominado "Actividades para todos" incluye veintitrés juegos para poner a prueba nuestro ingenio.
- Ámbito 3: taller "Actividades para los peques". Somos conscientes de que tenemos un público familiar que viene a nuestro museo para pasar un rato divertido, para aprender a través del juego. Por ello, se añadió una sección con juegos destinados a los más pequeños. El cuento infantil con el tangram, el dominó de formas geométricas o los laberintos de pie son sólo algunos ejemplos de los muchos ideados por los maestros y las maestras de educación infantil que buscan nuevas formas de estimular la imaginación y la comprensión del entorno por parte del alumnado.



Figura 1. Taller con escolares de Educación Secundaria. Exposición Otra mirada a las Matemáticas.

2.3. Sostenibilidad y ahorro energético: Contaminación lumínica.

En el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible y con motivo del "año internacional de la luz" celebrado en 2015, impulsamos (en colaboración con la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología FECYT, Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España) la producción de una muestra que tenía como objetivo principal analizar y dar a conocer en la población escolar una problemática que hoy en día sigue siendo de gran actualidad: la creciente contaminación lumínica de nuestro entorno y de nuestro planeta. Partimos de la premisa de que la contaminación lumínica no solo se refiere a la proyección directa de luz hacia el cielo, sino también a la iluminación innecesaria de cualquier zona, ya sea la del firmamento, las de las ventanas de casas, de las plazas y calles públicas, de las vías de circulación, etc. Aunque a simple vista al alumnado puede tener la percepción de que se trata de un problema que afecta sobre todo a los astrónomos y que no es muy relevante para el

resto de la población, en realidad muchos de los temas que nos preocupan actualmente (como, por ejemplo, la crisis energética, el cambio climático, la disminución de la biodiversidad, la pérdida de contacto con el mundo natural o la calidad de vida de los ciudadanos, entre otros) tienen mucho que ver con la contaminación lumínica.

"El lado oscuro de la luz: contaminación lumínica" está organizada en cuatro ámbitos temáticos que permiten al alumnado conocer los principios básicos de la luz y la visión, así como las causas y consecuencias de la contaminación lumínica y las soluciones para disminuir sus efectos. Mediante una museografía donde destaca la interactividad didáctica (maquetas, iPads, habitación inmersiva, etc.) se abordaron de forma interdisciplinar el problema de la contaminación lumínica, sus causas físicas y las consecuencias que tiene para la biodiversidad, el gasto energético y económico generado, la salud humana y el conocimiento científico y cultural (Paredes y Parra, 2014; Parra y Robles, 2016b). Como complemento de esta exposición de gran formato, hemos diseñado una muestra en formato escolar (roll up acompañados de talleres didácticos y una guía didáctica para alumnos de educación primaria y secundaria disponible en abierto) que viene siendo demandada por los docentes y ha sido instalada en decenas de centros educativos, acercando de esta manera los contenidos de las exposiciones a espacios de educación formal.

2.4. La Mar de Ciencia. Conservación de la biodiversidad en las Reservas marinas de interés pesquero en las Reservas marinas de interés pesquero.

La protección de la vida submarina forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados por la ONU para el periodo 2020-2030. Concretamente, el objetivo 14 propone la conservación y utilización sostenible de los océanos, los mares y los recursos del hábitat marino. Es por ello por lo que la conservación de zonas costeras y marinas y la pesca a pequeña escala y artesanal han de tener un papel fundamental durante los próximos años.

El Museo de la Ciencia y el Agua de Murcia y la Asociación de Naturalistas del Sureste (ANSE) han trabajado conjuntamente para producir la exposición "La Mar de Ciencia. Conservación de la biodiversidad en las reservas marinas de interés pesquero". La muestra es un reconocimiento a la figura de protección de la reserva marina como medida de gestión y conservación que contribuye a lograr un aprovechamiento sostenible de los distintos recursos de interés pesquero. Estas reservas, para cuya selección se tiene en cuenta su estado de conservación, reúnen determinadas características que permiten la mejora de las condiciones de reproducción de distintas especies y la supervivencia de sus formas juveniles. La exposición presenta cuatro ámbitos temáticos: la protección del hábitat marino, la recuperación de la biodiversidad, el arte de la pesca tradicional y las reservas marinas de nuestro litoral. El primer ámbito repasa la historia de la protección de espacios marinos en nuestra región, desde las primeras campañas protagonizadas por ANSE hasta las actuales figuras de protección de la naturaleza. El espacio dedicado a la recuperación de la biodiversidad nos muestra los distintos tipos de hábitat de las reservas marinas de la Región de Murcia y las especies que las habitan. En cuanto a las artes de pesca tradicional, estas se muestran mediante ilustraciones y maquetas hechas a escala que reflejan su funcionamiento. Para ello, encontramos algunos ejemplos como son la almadraba, el cerco, la moruna, el palangre y el trasmallo, artes de pesca sostenibles a nivel medioambiental, social y económico. Por último, se detallan las tres reservas marinas de nuestra región: Cabo de Palos-Islas Hormigas, Cabo Tiñoso y Cabo Cope.

El mensaje implícito en el itinerario didáctico guiado por los educadores del museo es la necesidad de aumentar estos espacios en nuestro litoral, auténticos "santuarios" donde, al quedar restringida la actividad humana, en pocos años se constata una recuperación de la biodiversidad, siendo por tanto uno de los caminos que se han de seguir para salvar y

recuperar algunas especies en peligro de extinción, mantener unas actividades económicas sostenibles y contribuir a la conservación del medio ambiente (Ramos y Pérez, 2006).

3. Conclusiones.

Los programas educativos diseñados por el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de la Ciencia y el Agua procuran llegar a todos los públicos potenciales de la institución, aunque se pone especial énfasis en el procedente de contextos escolares. Si bien es cierto que algunos autores han demostrado que, a menudo, existe una falta de sintonía entre los gestores de los museos y los docentes, así como la necesidad de ahondar en una más estrecha colaboración entre museo y escuela (Guisasola, Morentin y Zuza, 2005), ese no suele ser el caso de los museos de ciencia y tecnología (science museums). Seguimos dedicando amplios recursos para favorecer la divulgación científica tanto en contextos escolares como en abierto, a través de los contenidos y guías didácticas accesibles desde nuestra página institucional (cienciayagua.org). El formato escolar de nuestras exposiciones acerca materiales didácticos y museografía interactiva a los centros educativos permitiendo a los docentes profundizar en determinados contenidos complementarios de los curriculares.

Los gestores de los museos de ciencia y tecnología deben ser conscientes de que los visitantes procedentes del ámbito de la educación formal seguirán incrementándose progresivamente y llegarán a acaparar la mayor parte de las actividades difusoras de la cultura científica programadas por sus equipos de educadores. Es este un fenómeno que encuentra su explicación en la toma de conciencia de la sociedad sobre el potencial educativo de estas instituciones, en la mayor permeabilidad de este tipo de público y en el más fácil acceso de este sector de la población a través de las salidas y actividades extraescolares organizadas desde los centros educativos. Tampoco debemos olvidar que la educación no formal debe tender más que a alcanzar aprendizajes conceptuales, a despertar emociones y a intentar provocar el interés por la ciencia. Por lo tanto, creemos que es fundamental ofrecer un diseño de exposiciones itinerantes que aborden problemáticas de plena actualidad y unos programas educativos que sean coherentes con un modelo de aprendizaje basado en la construcción activa del conocimiento científico.

Referencias bibliográficas.

Guisasola, J., Morentin, M. y Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: a complex relationship. *Physics Education*, *40*(6), 544-549.

Mihura, R., Barneche-Naya, V. y Hernández-Ibáñez, L. A. (2009). Nuevas tecnologías en los museos, de la contemplación a la experiencia. En J. C Rico (Ed.), *¿Cómo se cuelga un cuadro virtual?. Las exposiciones en la era digital* (pp. 19-100). Trea.

Paredes, M. A. y Parra, M. I. (2014). ¿Qué perdemos cuando perdemos el cielo nocturno?. En M. I. Parra (Ed.), *El lado oscuro de la luz. Contaminación lumínica* (pp. 9-23). Ayuntamiento de Murcia, Museo de la Ciencia y el Agua. https://bit.ly/36mJXZq

Parra, M. I.; López, M. J. y Bastida, C.R. (2009). Mujeres matemáticas: un reto educativo. En M. Mosquera (Ed.), *Museos para la participación, Jornadas Estatales DEAC*, A Coruña (pp. 250-255). Museo de Belas Artes da Coruña.

Parra, M.ª I. y Robles, A. (2007). *Las artes y las ciencias en el occidente musulmán: sabios mursíes en las cortes mediterráneas*. Museo de la Ciencia. Ayuntamiento de Murcia.

Parra, M. I. y Robles, A. (2014). Acercar la educación no formal a la escuela. La exposición Otra mirada a las matemáticas. Proyecto Urban, Murcia. En J. Maquilón Escarbajal y R. Nortes (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria* (pp. 367-378). Universidad de Murcia.

Parra, M. I. y Robles, A. (2016a). Museo de la Ciencia y el Agua de Murcia. Dos décadas de colaboración con los centros educativos. *ICOM CE DIGITAL*. *REVISTA DEL COMITE ESPAÑOL DE ICOM*, *13*, 112-123. https://bit.ly/3vptAUe

Parra, M. I. y Robles, A. (2016b). Itinerario didáctico de una exposición sobre contaminación lumínica en el Museo de la Ciencia y el Agua. Museografía didáctica y juegos interactivos. En R. Roig (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2882-2891). Universidad de Alicante.

Ramos, A.A. y Pérez, A. (2006). Las áreas marinas protegidas como herramienta de gestión. En Museo de la Ciencia y el Agua (Ed.), *Contrastes Naturales en la Región Bioclimática del Mediterráneo* (pp. 275-298). Ayuntamiento de Murcia, Museo de la Ciencia y el Agua.

Ciencias para todas las personas: la pedagogía de la inclusión como clave para la adquisición de su conocimiento.

Marta Medina-García. Universidad de Almería (España).

Marie-Noëlle Lázaro. Universidad de Almería (España).

María Lina Higueras-Rodríguez. Universidad de Granada (España).

1. La educación inclusiva: premisas fundamentales para su comprensión e implementación.

Definir la educación inclusiva es complejo. A este respecto, Echeita (2006) afirma que la inclusión es un término resbaladizo ya que existe una amplia gama de concepciones al respecto en donde cada una pone énfasis en algún aspecto que le resulte relevante.

La diversidad del alumnado es una realidad y un fiel reflejo de la sociedad y por ello, la educación inclusiva se hace indispensable, ya que supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos (Escarbajal et al., 2012). Conseguir una escuela inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad (Duran y Giné, 2011).

La escuela inclusiva es el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no sólo respeta el hecho de las diferencias, sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad. Educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor (Escarbajal, 2009).

La pedagogía inclusiva se define frente a los regímenes de reproducción económica y social, y ofrece un desafío radical al estatus elitista, excluyente y jerárquico. Estas perspectivas abogan por una gran transformación, ya que tanto la educación como el sistema político y social que la rodea están diseñados para fallar, marginar o excluir a ciertos grupos de estudiantes para que el sistema cumpla su función principal, que es posicionar a las personas en el empleo y las jerarquías sociales (Alexiadou y Exees, 2016).

Por tanto, la necesidad de una educación inclusiva efectiva está relacionada con el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos recogidos en tratados internacionales y supone un cambio global del sistema educativo, que afecta a todo el alumnado.

En este sentido, debemos tener presente el principio de equidad, lo que supone proporcionar a cada persona los apoyos y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones para lograr oportunidades educativas y para aprender a niveles de excelencia (Muntaner et al., 2016).

1.1. Características y ventajas de la educación inclusiva.

Siguiendo las premisas de Ainscow, Booth y Dyson (2006), la educación inclusiva se caracteriza por tres premisas, que son la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y el centro ordinario.

Por su parte, la UNESCO (2009) para garantizar una educación inclusiva se debe cumplir con lo siguiente:

- Acoger la diversidad
- Currículum más amplio y flexible
- Enseñanza y aprendizaje interactivo
- Enseñanza abierta (de espacios y contenidos).
- Apoyo a los profesores
- Participación de padres y madres, conformando así una auténtica comunidad de aprendizaje

Por tanto, se debe considerar la idea principal de que una escuela y un aula inclusiva acoge a todo el mundo, no rechaza a nadie, puesto que todos tienen derecho a acudir a ella, sin distinción de la discapacidad, de origen cultural o cualquier otra diferencia, y poder aprender en ella con sus compañeros y de sus compañeros (Pujolàs, 2009), ofreciendo los recursos necesarios para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos.

Tras esta breve aproximación a este paradigma, es interesante conocer si se trata de una quimera o si, por el contrario, su implementación supone verdaderas ventajas para el desarrollo de la educación. En este sentido, González-Gil y Martín-Pastor (2013) indican que los centros que han puesto en marcha modelos inclusivos han percibido beneficios no solo en los alumnos, sino también en toda la comunidad educativa en su conjunto, destacando el compromiso de formación adquirido por el profesorado. Así, desde la necesidad de favorecer el desarrollo de un verdadero modelo inclusivo del tratamiento educativo de la diversidad, Ledesma (2013) recalca que la atención a la diversidad de una persona conlleva también mejoras para el resto: aprovechando la riqueza que aporta la diversidad en los centros educativos se favorece el desarrollo de las inteligencias múltiples de todos los presentes, el aprendizaje de la convivencia y la regulación de conflictos. Gento (2003) afirma que la inclusión educativa reporta ventajas para el desarrollo efectivo, el rendimiento académico, la aceptación social y el funcionamiento general del centro en el que se desarrolla.

A la vista de estas cuestiones podemos indicar que el abordaje de la inclusión en el aula presenta ventajas para el alumnado con necesidades educativas, para el alumnado sin necesidades y para el funcionamiento de la propia institución educativa (Gento y González, 2010). De manera que la educación inclusiva, a pesar de sus dificultades de implementación se perfila como un reto educativo y social.

1.2. El conocimiento de las ciencias desde la perspectiva inclusiva.

La educación inclusiva tiene como objetivo fundamental que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje. En este sentido es obvio pensar que se debe abordar desde todas las áreas de conocimiento. A pesar de ello, de forma tradicional las adaptaciones previstas para los estudiantes con discapacidad se reducen a materias como la lengua y las matemáticas (Greca y Jerez-Herrero, 2017). Quedando las asignaturas consideradas de ciencias excluidas de esta cuestión (Scruggs, Mastropieri y Okolo 2008) a pesar de que la enseñanza de las ciencias sea considerada una de las áreas más valiosas para los estudiantes con discapacidad (Patton y Andre 1989) y que la Unión Europea señale que su enseñanza debe

ser una prioridad para todo el alumnado sin exclusión (Science Education for Responsible Citizenship, 2015).

Esta situación se explica debido a diversas cuestiones: la falta de formación del profesorado; la imagen y estereotipos de los conocimientos científicos que la consideran, de forma equivocada, como una cuestión poco factible para los estudiantes con discapacidad; y la falta de recursos y materiales didácticos que favorezcan y contribuyan a un desarrollo adecuado de la misma (Greca y Jerez-Herrero, 2017).

La forma en la que se concibe y está diseñado y organizado, a nivel pedagógico, el conocimiento científico, supone una barrera para la garantizar la inclusión ya que no está previsto para ser asequible y accesible para todos los estudiantes (Greca y Jerez-Herrero, 2017). Sin embargo, existen informes internacionales que afirman que todos los estudiantes, independientemente de sus características y situaciones, son capaces de dar sentido a los fenómenos científicos. Por tanto, la clave no es el contenido sino la forma en la que se presentan los mismos (Lee, Miller y Januszyk, 2014).

Es precisamente en el docente donde se sitúan las claves para garantizar la inclusión en el abordaje de las materias de ciencias. Concretamente los docentes necesitan conocimiento profundo y adecuado de la materia (Villegas y Lucas, 2002), actitudes positivas hacia los estudiantes (Avramidis y Norwich, 2002; Bender, Vail y Scott, 1995; Buell, Hallam, Gamel-Mccormick y Scheer, 1999) y prácticas pedagógicas efectivas diseñadas para adaptarse a un amplio grupo de necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Barnard-Brak y Lechtenberger, 2010; Cuevas, Lee, Hart y Deaktor, 2005; Mastropieri et al., 1999).

2. La importancia de las estrategias didácticas para la inclusión en el aula.

La inclusión supone de forma implícita procesos de innovación educativa, con el objetivo de garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes, teniendo presentes las diferencias como un aspecto fundamental a considerar (Echeita, 2009). Así pues, asumir una educación inclusiva conlleva la idea de que la escuela puede y debe adaptar la enseñanza a distintos estudiantes y que todos pueden aprender juntos (Onrubia, 2010).

Teniendo presente este fin a lo largo de este apartado se exponen las metodologías activas como una estrategia didáctica adecuada para garantizar la inclusión educativa en los términos descritos anteriormente. De forma más pormenorizada nos centraremos en el aprendizaje cooperativo, por ser considerada por la bibliografía consultada como una estrategia idónea para el trabajo desde la perspectiva inclusiva.

2.1. La concepción de la atención a la diversidad desde el enfoque de la inclusión: aspectos claves para la intervención.

Frente a una visión que ha venido asociando el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos con algún tipo de discapacidad o trastorno, desde el enfoque inclusivo se parte de la idea de que todo el alumnado tiene necesidades educativas, específicas o no, especiales o no (Marchesi et al., 2003). Por tanto, la diversidad, propia de la naturaleza humana, abarca gran cantidad de aspectos referidos al género, edad, cultura, religión, orígenes económicos y sociales, capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y opiniones (Alegre de la Rosa, 2000). Por tanto, el concepto de atención a la diversidad es amplio; se dirige a todo el alumnado de un centro educativo y trata de dar una respuesta organizativa y curricular de forma particular a la diversidad del alumnado (Pascual, Garcia y Vázquez-Cano, 2019).

La atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva es considerada en la actualidad como un importante elemento de renovación pedagógica, enmarcada en gran medida dentro

del paradigma de calidad total de la educación (Gento y González, 2014). Algunos autores (Domínguez et al., 2016) señalan el futuro de la atención a la diversidad como incierto, pues, con frecuencia se arrastra la consideración, de que es algo extraordinario dirigido sólo a un determinado alumnado. De hecho, las medidas de atención a la diversidad se dirigen normalmente sólo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sin tener en cuenta que en la escuela existen grupos de estudiantes que demandan un tratamiento que tome como base sus necesidades, bien sea porque están asociadas a variables cognitivas o físicas, bien por la pertenencia a grupos sociales desfavorecidos que requieren programas compensatorios o de educación multicultural (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Vázquez-Cano, 2017).

2.2. Las metodologías activas y el aprendizaje cooperativo como pilares de una intervención didáctica inclusiva.

Las metodologías activas suponen priorizar la adquisición de competencias, necesarias para el desarrollo íntegro del estudiante, frente a la transmisión de contenidos. En este sentido se modifican los roles de los principales agentes, de ahí que el alumnado pasa a ser protagonista y el docente se convierte en facilitador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone el desarrollo del currículum de forma abierta y flexible (Muntaner, 2020).

La aplicación de metodologías activas supone una innovación educativa y un reto para aprender (Vázquez-Romero, 2012). Las metodologías activas favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias para estudiantes con discapacidad es factible (Mastropieri et al., 2001).

El análisis de la bibliografía muestra multitud de ventajas de estas metodologías. Por un lado, permiten a todo el alumnado, con independencia de su situación de discapacidad, estar en contacto con su entorno más próximo para intervenir social y profesionalmente en el de distintas formas (Benito y Cruz, 2005) y por ende, contribuyen a un aprendizaje más significativo. La idoneidad de este tipo de estrategias, se ha demostrado más beneficiosa que el tradicional uso del libro de texto, con especial incidencia en estudiantes con discapacidad cognitiva (Scruggs, Mastropieri, Bakken y Brigham, 1993). Por otra parte, las propias características de esta metodología como son: la interacción dialógica con sus compañeros para describir, formular hipótesis, debatir, e intercambiar resultados potencia el aprendizaje lingüístico y el de ciencias (Crawford 1995; Kang y Pham 1995). En definitiva, consiguen lo que Childre, Sands y Pope (2009) consideran fundamental para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Promueven un aprendizaje impulsado por el esfuerzo de los estudiantes para dar respuesta a preguntas esenciales, prácticas y significativas que los mueve de roles pasivos hacia papeles más activos (Greca y Jerez-Herrero, 2017). En definitiva, poseen un potencial educativo que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y en consecuencia los estudiantes sin discapacidad se ven favorecidos por la adquisición de procesos cognitivos y competenciales de calidad.

Entre las metodologías activas destacamos el aprendizaje cooperativo ya que es de gran utilidad para el desarrollo de las competencias básicas y específicas, además de ser muy efectivo para romper con los tabúes propios de las relaciones interpersonales entre el alumnado (León-del-Barco et al., 2004), favoreciendo la educación inclusiva (Cabrera y Davyt, 2015).

Para Herrada y Baños (2018) concluyen en su trabajo que el aprendizaje cooperativo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a que el alumnado desarrolle competencias

de mayor utilidad que la simple memorización de contenidos y además mejora el clima de trabajo del aula e incrementa el interés del alumnado.

El desarrollo de este tipo de estrategias didácticas produce un sentimiento de pertenencia al grupo que fomenta las ayudas y el hecho de que se den diferentes roles aumenta la satisfacción al ver cumplidas todas las funciones previstas (Trocoso et al., 2020). Asimismo, el compartir un objetivo común establece prioridades y omite diferencias (Delors, 1996).

En este sentido, es importante destacar la multitud de estudios (Ovejero, 1990; Coll, 1991; Parrilla, 1992; Johnson y Johnson, 1997; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Stainback, S.B., 2001) que demuestran que las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad. Lo que supone que tengamos que tener presente estas acciones didácticas en pro de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, establecemos las bases de una intervención didáctica sobre los planteamientos que proponen las metodologías activas, aunque como veremos a continuación, para lograr el desarrollo de una intervención inclusiva adecuada es necesario contar con otro tipo de cuestiones que completen y garanticen la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes en torno al conocimiento de las ciencias.

3. Propuesta de intervención didáctica inclusiva en torno al conocimiento de las ciencias.

La propuesta de intervención que presentamos se sustenta sobre la base del aprendizaje significativo y el uso de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, situándose como pilares centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se muestra un conjunto de acciones y consideraciones pedagógicas, recursos y orientaciones a tener presentes para la implementación de una estrategia didáctica inclusiva, dirigida al conocimiento de cualquier área de conocimiento y concretamente para el caso de las ciencias.

Actividades previas:
Este tipo de actividades se centran en trabajar las bases del aprendizaje cooperativo, la cohesión de grupo y el trabajo en equipo, con el fin de conocer más al grupo-clase y sus intereses, aumentar la confianza y fomentar el compañerismo y el respeto hacia las diferencias. Además de todos estos aspectos generales sirven como vehículo para introducir la metodología cooperativa. Sirva como ejemplo o inspiración de base el desarrollo de actividades como la "Tela de Araña" (Pujolàs et al., 2011). Sin embargo, se puede aplicar cualquier tipo de estrategia que suponga trabajar en equipo por un objetivo común y en la que se perciba por parte de los estudiantes la necesidad de contar con un grupo diverso en el que cada cual aporta un aspecto diferente y necesario para la consecución de su fin.

Actividades para la acción:
Las actividades previstas en esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje serán la matriz central del proceso educativo. Se abordarán tantas sesiones como contenidos didácticos queramos impartir y nos planteemos en nuestra temporalización. En el caso concreto de nuestro trabajo proponemos abordar contenidos como: el ecosistema, el cambio climático, la biodiversidad etc. Para la comprensión de estos conceptos proponemos realizar técnicas como el folio giratorio; el rompecabezas o "Jigsaw" (Pujolàs et al., 2011) a través del grupo de expertos, en el que debemos garantizar la heterogeneidad y diversidad en la composición de cada grupo; o para concluir se puede implementar el aprendizaje basado en proyectos

mediante la técnica "Group-Investigations" (Pujolàs et al., 2011). La clave es ofrecer acciones en las que cada miembro del grupo ofrezca un aspecto distinto e importante para la consecución del fin. Por ejemplo, si trabajan por grupos de expertos la adquisición de un contenido a través de actividades para la acción inclusivas, es fundamental ofrecer un planteamiento de trabajo que les lleve a valorar la riqueza de la diversidad presente en los distintos roles que desempeñan sus compañeros y compañeras: un líder que sepa dirigir las acciones y resolver los conflictos que puedan surgir; un compañero con competencias lingüísticas y comprensión lectora, un compañero que posea habilidades artísticas y creativas para la presentación de resultados, un compañero con dotes comunicadoras y de oratoria capaz de exponer los principales aportes, etc. En definitiva, se trata de ofrecer a nuestros estudiantes la idea de que en torno a la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias es necesario el aporte de la diferencia que ofrece cada persona con independencia de la situación de discapacidad o no que puedan presentar algunos de los miembros.

Recursos y estrategias pedagógicas inclusivas:
Para organizar una intervención didáctica inclusiva es fundamental garantizar cuestiones básicas de accesibilidad. De manera que los vídeos o recursos audiovisuales que utilicemos en clase deben estar subtitulados y audiodescritos. Abordando un paso más, en términos de accesibilidad desde la perspectiva pedagógica, se recomienda implementar la lectura fácil como un recurso didáctico que ofrece ventajas tanto en la presentación como en el contenido. A ello se añade el uso de infografías que faciliten el recuerdo y comprensión de los aspectos trabajados. Asimismo, otros recursos o estrategias que promueven la inclusión y que se deben tener en cuenta son: la docencia compartida, el fomento de la tutoría entre iguales y la presencia en el aula de personal de pedagogía terapéutica e intérprete de lengua de signos. De esta forma contaremos con todo tipo de apoyos durante el desarrollo de la propuesta de intervención para así cubrir las necesidades de todo el alumnado sin dejar a nadie atrás.

Adaptación del entorno de aprendizaje para todos los estudiantes:
La adecuación de los entornos de aprendizaje es un aspecto relevante, porque el espacio donde se produce el proceso de enseñanza aprendizaje va a condicionar el desarrollo de los logros de un estudiante. Para ello, algunas recomendaciones a tener en cuenta serían las siguientes: el uso de pictogramas; disminución del ruido; ante salidas fuera del ámbito escolar se debe ofrecer información y conocimiento del entorno de forma anticipada; eliminación de todo tipo de barreras que puedan suponer un impedimento para el pleno desarrollo del alumnado (adecuación del mobiliaria y disposición de la clase), etc.

Otras recomendaciones didácticas:
Las estrategias didácticas o consideraciones, llevadas a cabo por el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben contemplar un amplio abanico de posibilidades presentes en nuestro alumnado. De forma general destacamos las más relevantes, aunque es importante concretar que para el desarrollo adecuado de las mismas se debe contar con apoyos y una organización del entorno que favorezca su implementación de forma apropiada. Algunas propuestas generales son las siguientes: desarrollar clases que combinen tanto la escucha activa como la participación activa de los estudiantes; ofrecer tiempos de reflexión, comunicación, intercambio de ideas, así como de desconexión y descanso entre actividades; facilitar las instrucciones tanto de forma oral como escrita; ofrecer actividades con distintos niveles de competencia, así como con distintas formas de presentación de los contenidos y la información; flexibilizaciones en la temporalización etc. Por último, una recomendación fundamental se centra en la conexión y contacto continuo con el movimiento asociativo, ya

que nos puede aportar estrategias eficaces e información útil para realizar una intervención y un proceso educativo adecuado para todos nuestros estudiantes.

4. Conclusiones.

El objetivo de este trabajo es ofrecer una propuesta de intervención didáctica basada en los preceptos de la inclusión y dirigida al conocimiento de las ciencias. La principal motivación para centrarlo en esta materia es demostrar su viabilidad e idoneidad, tal y como muestra la bibliografía analizada.

La parte más útil de este trabajo nos muestra un ejemplo de buenas prácticas y orientaciones didácticas inspiradas en un modelo de escuela justo e inclusivo alejado de las adaptaciones curriculares, las cuales consideramos que de alguna manera suponen formas de segregación encubierta y etiquetaje del alumnado, alejándose de los preceptos que supone el paradigma de la inclusión al que debemos aspirar en su construcción por imperativo legal y ético.

Para llevar a cabo esta acción educativa inclusiva nos situamos en primer término en los planteamientos y estructura organizativa que proponen las metodologías activas y sobre ella ponemos de manifiesto la necesidad de contar con otro tipo de elementos y consideraciones que enriquecen esta metodología en pro de la inclusión. De ahí que destacamos el uso de recursos adecuados y accesibles; el respaldo y la colaboración entre compañeros y profesionales de dentro y fuera del entorno educativo; y sobre todo la motivación del profesorado, la cual consideramos que surge de la mejora en su formación y conocimiento en materia de inclusión y fundamentalmente en materia de discapacidad, tal y como señala Medina (2018). De esta forma, la adopción por parte del profesorado de una creencia positiva en torno a la inclusión y la diversidad, presente en todas las personas, es de suma importancia para el logro de la inclusión educativa y se debe de abordar desde la formación inicial y continua de los docentes.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Routledge.

Alegre de la Rosa, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.

Alexiadou, N. y Exees, J. (2016). Teacher education for inclusive practice. Responding to policy. *European Journal of Teacher Education*.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.

Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education, 31*(5), 343–349.

Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increasedmainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87–94.

Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143–156.

Cabrera, C. y Dayt, A. (2005). Aprendizaje cooperativo en estudiantes de ciencias exactas y naturales: "Programa Compromiso Educativo". *Revista Iberoamericana de Educación, 67*(1), 203-216.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona:Paidós.

Crawford J. (1995). Bilingual education: History, politics, theory and practice (3rd ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services, Inc.

Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(3), 337–357.

Childre A., Sands J. R., Pope S. T. (2009). Backward Design: Targeting depth ofunderstanding for all learners. *Teaching Exceptional Children, 41*(5), 6- 14.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Domínguez Alonso J., López Castedo A. y Vázquez Varela E. (2016). *Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa.* Instituto de Ciencias de la Educacion´ de la Universidad de Oviedo.

Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2), 153-170.

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

Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración deSalamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En Giné, C. (coord.), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori.

Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.

Escarbajal, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.I., Orcajada Sánchez, N., Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP, 15*(1), 135-144.

Gento Palacios, S. (2003). *Integración e inclusión educativa de calidad*. En S. Gento Palacios (Coord.). Educación Especial I (pp. 195-288). Madrid: Sanz y Torres.

Gento Palacios, S. y González Fernández, R. (2010). *Integración educativa e inclusión de calidad con personas con Necesidades Especiales Diversas.* Madrid: UNED.

Gento Palacios, S. y González Fernández, R. (2014). Axiological Basis for a Curriculum Design in Educational Institutions of Quality: A View from Spain. En D. Brook Napier (Ed.). Qualities of Education in a Globalized World (pp. 131-148). The Netherlands: Sense Publishers.

González-Gil, F. y Martín-Pastor, E. (2013). *Formación del profesorado para la inclusión en España y Latinoamérica.* En B. Vigo y J. Soriano (Coords.). Educación inclusiva: Desafíos y respuestas creativas (pp. 259-269). Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.

Greca I., Jerez-Herrero E. (2017). Propuesta para la enseñanza de Ciencias Naturales en Educación Primaria en un aula inclusiva. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 14*(2), 385–397.

Herrada, R. y Baños, R. (2018). Revisión de experiencias de aprendizaje cooperativo en ciencias experimentales. *Campo Abierto 36*(2), 157-170.

J. (2020). La creatividad como herramienta de inclusión en las aulas de Tecnología. Experiencia piloto a través de la música. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(2), 238-264.

J. Wood (Ed.), Mainstreaming: A practical approach for teachers (pp.301– 351). Columbus, OH: Merrill.

Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1997). Una visió global de l'aprenentatgecooperatiu. A Suports. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció ala Diversitat,1(*1),54-64.

Johnson, R.T.; Johnson, D.W.; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativoen el aula.* Buenos Aires. Paidós.

Kang H., Pham K. T. (1995). From 1 to Z: Integrating math and language learning.

Ledesma Marín, N. (2013). Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis. En M. J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (Coords.). A propósito de la inclusión educativa (pp. 17-26). Barcelona: Editorial Octaedro.

Lee, O., Miller, E., & Januszyk, R. (2014). *Next Generation Science Standards: All Standards, All Students. J Sci Teacher Educ*

León-Del-Barco, B., Gonzalo-Delgado, M. y Castro-Vicente, F. (2004). Factoresinterpersonales que condicionan eficacia del aprendizaje cooperativo: Elpapel de las habilidades sociales. *Ciencia Psicológica 9,* 79-92. Madrid, España: Narcea.

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J., y Pérez, E (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Informe de investigación*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., & Magnusen, M. (1999). Activities oriented science instruction for students with disabilities. *Learning Disability Quarterly, 22*(4), 240–249.

Medina García, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas.*

Muntaner Guasp, J. Rosselló Ramón, M.R. y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 34*(1), 31-50.

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado.*

Onrubia, J. (2010). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. En CésarColl (Coord), Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educaciónsecundaria (pp. 173-191). Barcelona; España: Grao.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a laenseñanza tradicional*. Barcelona: PPU. Paper presented at TESOL Convention (20th), Long Beach, CA.

Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación.* Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.

Pascual, M.A; García, M.S; Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad einclusión en España. *Sinéctica* (53).

Patton J. R., Andre K. E. (1989). Individualizing for science and social studies. In

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. VII Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009.

Pujolàs, P. y Lago J.R. (Coords.) (2011). Programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo.

Science Education for Responsible Citizenship. (2015). REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION OF THE EXPERT GROUP ON SCIENCE EDUCATIOn. DOI:10.2777/12626.

Scruggs T. E., Mastropieri M.A., Okolo C. (2008). Science and social studies for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 41*(2), 1 - 24.

Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educacióinclusiva. Dins Suports. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat. 5*(1), pag. 26-31.

Troncoso Recio, R., Cortés Redín, B., Romaní Fernández, L., y Serra Rodríguez,

Vázquez-Cano, M. (2017). La atención a la diversidad del alumnado en Anda- lucía. Caminando hacia la escuela inclusiva. En J. Navarro (ed.). Diversidad, calidad y equidad educativas. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Vázquez-Romero, B. (2012). Aprendizaje cooperativo: un reto para aprender, una manera de enseñar. *Revista de Investigación Universitaria*, (111), 96-98.

Villegas, A.M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 20–32.

Types of Motivation in the Process of Learning English as a Foreign Language.

Miguel Hurtado González. Universidad de Extremadura (España).

Miguel Ángel Hurtado Preciado. Universidad de Extremadura (España).

1. Introduction.

Affective factors play a fundamental role in the process of learning a foreign language. Among them, motivation and attitude are two of the affective variables that seem to have the greatest weight in this process. Numerous studies (Espí & Azurmendi, 1996; Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959; Krashen & Terrell, 1983; Larsen-Freeman & Long, 1994) have shown that while lack of motivation is detrimental to the process of second language acquisition, motivated learners are more likely to succeed in this process. The same seems to be true for attitude, as learners who display positive attitudes towards the L2 learning process, the native speakers and the target culture are more likely to acquire it successfully than those learners who display negative attitudes (Espí & Azurmendi, 1996; Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959).

The aim of this study was to find out about the motivation of a group of 21 students in 4th year of Compulsory Secondary Education (henceforth E.S.O.) towards learning English and its culture. To this purpose, the MAALE questionnaire (*Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera* or Motivation and Attitudes in the process of Learning a Foreign Language) was used, adapted to the learning of English from the questionnaire created by Minera Reyna (2010) which is, in turn, based on Gardner's AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) (1985). This research aims to collect data on learners' motivation towards the target language and culture and to determine the extent to which these factors can facilitate language learning. In addition, the results of this study may help other teachers in the same situation and they can orient their teaching practice towards those aspects which are more often than not a barrier to the successful acquisition of the target language.

This paper is divided into several sections. Firstly, Section 2 focuses on the theoretical framework of the study. It begins with a note on the importance of affective factors in L2 acquisition and then focuses on motivation (Section 2.1.) and its types (Section 2.2.). Subsequently, Section 3 specifies the methodology employed for this piece of research, and Section 4 collects the results obtained by each of the learners taking part in this study. Section 5 presents the discussion of the results, as well as several aspects which the teacher should focus on based on the data obtained. Finally, Section 6 includes the main conclusions of the paper and suggests some lines of research which can be derived from this study.

2. Affective Factors in EFL Learning.

Recent studies on foreign language learning have shown that many factors seem to play a fundamental role in the acquisition of a second language, being these linguistic, sociological and affective (Edge, 1993). Linguistic factors include, among others, the influence of the L1, the knowledge about other languages which the student has or differences in the amount of input received by the learner, derived from learning the language either as a second or foreign

language, strictly speaking (Edge, 1993). In contrast, sociological factors include the psycho-sociological attitude which a learner develops towards another language and its native speakers (Edge, 1993).

Affective factors are, according to recent studies, the ones which exert more influence on the degree of success in the L2 acquisition process (Pastor Cesteros, 2004). These factors, which include motivation, attitude, anxiety and personality, among others, do not operate separately, but interact with each other (Pastor Cesteros, 2004). Moreover, it is very difficult to determine their specific weight in the process of LE acquisition and there is currently no agreement on the most important ones, although there is a tendency to consider that some of the most significant are attitude, aptitude, motivation and learning styles (Pastor Cesteros, 2004).

2.1. Motivation towards EFL Learning.

Over decades of research, various definitions of motivation have been suggested. Following the historical schools of thought, three different perspectives emerge: behaviourist, cognitivist and constructivist. From a behaviourist perspective, motivation is understood primarily in practical terms (Sailer et al., 2013). Individuals are driven to acquire positive reinforcement because they have had previous experiences of reward (Sailer et al., 2013). In this view, our actions are primarily motivated by external sources.

From a cognitivist perspective, motivation places much more emphasis on the individual's choices, i.e. the choices people make about the experiences or goals they seek to achieve or avoid, and the degree of effort they will make to achieve them (Keller, 1983). Some cognitive psychologists, such as Ausubel (1968) consider underlying needs to be the driving force behind our decisions. This psychologist identified six underlying needs related to motivation: the need for exploration, manipulation, activity, stimulation, knowledge and ego enhancement (Ausubel, 1968).

Finally, a constructivist view of motivation places even more emphasis on social context and individual choices (Williams & Burden, 1997). Each person is motivated differently and will therefore act in their environment in a unique way (Williams & Burden, 1997). This perspective considers that actions always take place within a cultural and social context and therefore cannot be completely separated from that context (Williams & Burden, 1997).

2.2. Types of Motivation.

Literature on motivation establishes different classifications which distinguish various types of motivation. One of these categorisations differentiates between positive motivation, demotivation and negative motivation (González Serra, 2008). Firstly, positive motivation in learning a foreign language is the one which an individual possesses when studying a language in order to obtain some benefit or profit (González Serra, 2008). Demotivation, on the other hand, refers to the lack of stimulus or drive that a learner suffers when faced with the process of acquiring an L2 (González Serra, 2008). Finally, negative motivation is the motivation of a student who learns the L2 in order to avoid the negative consequences of not doing so, for example, receiving a punishment or getting a bad mark (González Serra, 2008). It is clear that, among them, positive motivation is the most beneficial for L2 acquisition (Uribe Martínez, 1999).

Another important classification within LE learning distinguishes between extrinsic and intrinsic motivation. Extrinsic motivation comes from outside the learners themselves (Deci, 1975) and may, for example, be caused by the need or desire to pass an exam, or by the fact that the learner has a trip to a foreign country and needs to learn the language to reach an

effective communicative level. Intrinsic motivation, on the other hand, is often described as a passion for the learning process itself (Deci, 1975). Intrinsically motivated learners study a foreign language primarily because they enjoy learning it.

Finally, another classification that has gained popularity within the field of second language learning differentiates between instrumental motivation and integrative motivation (Dörnyei, 1994, 2005, 2009). Instrumental motivation is driven by practical interests, i.e. we learn a language because we think it will have an instrumental benefit, like finding a job (Dörnyei, 1994, 2005, 2009). On the other hand, integrative motivation leads the individual to learn an L2 in order to stay in contact with the native speakers of the language, which help them gain first-hand knowledge of aspects of their culture (Dörnyei, 1994, 2005, 2009). This type of motivation generally contributes to the development of positive attitudes towards the target culture (Dörnyei, 1994, 2005, 2009).

3. Methodology.

The MAALE questionnaire, specifically the one proposed in Minera Reyna (2010), but adapted to English language learning (see Appendix I), was used to measure the learners' level of motivation and attitude. As mentioned above, this is a questionnaire which allows correlations to be established between different variables, such as the type and degree of learner motivation, and the attitudes learners have towards themselves, the learning environment, the learning of other languages, and the target language and culture. This questionnaire was completed by 21 learners (9 boys and 12 girls) from a group of students in 4th year of E.S.O. at I.E.S. "Profesor Hernández-Pacheco" in Cáceres. The informants' age ranges between 15 and 16 years old and they have been learning English since kindergarten. In addition, it should be noted that all of them have chosen another foreign language (French) as an optional subject.

Although the questionnaire is divided into six sections, this paper just presents the results from Part I due to space constraints. This part aims to find out the learners' dominant type of motivation. To this end, 12 reasons for studying English (4 of which correspond to intrinsic motivation, 4 to instrumental extrinsic motivation and 4 to integrative extrinsic motivation) are presented to them in a disordered way and they have to decide whether these reasons influence them a lot, quite a lot, so-so, a little or not at all.

4. Results.

The results of the first part of the questionnaires have been classified in Table 1. To get the data, the parameters and scales listed in Appendix II of this study were taken into account.

	Intrinsic Motivation	Extrinsic Integrative Motivation	Extrinsic Instrumental Motivation
Students/Maximum	20	20	20
Student 1	14	7	20
Student 2	8	7	16
Student 3	17	19	20
Student 4	15	20	19
Student 5	11	10	16
Student 6	15	16	18
Student 7	11	8	16
Student 8	20	20	20
Student 9	13	13	14
Student 10	13	13	18
Student 11	9	9	12
Student 12	16	13	16
Student 13	17	19	20

Student 14	19	18	19
Student 15	13	13	19
Student 16	19	20	20
Student 17	9	15	19
Student 18	6	8	19
Student 19	20	11	19
Student 20	19	12	19
Student 21	9	9	15
$\bar{x}$	13,9	13,3	17,8

Table 1. Types of Motivation.

Tables 2-3 and Figure 1 show the level of motivation, as well as the percentage of students based on the scores obtained in this section of the MAALE questionnaire. In this way, it is possible to contrast the percentage of students who, for example, have a very high degree of intrinsic motivation with those who have a high, medium, low or very low degree of intrinsic motivation. Through these classifications, it is possible to see more clearly which aspects the teacher should work on in depth in order to increase their students' level of motivation.

Students	Intrinsic Motivation	Extrinsic Integrative Motivation	Extrinsic Instrumental Motivation
Student 1	high	low	very high
Student 2	low	low	high
Student 3	very high	very high	very high
Student 4	high	very high	very high
Student 5	medium	medium	high
Student 6	high	high	very high
Student 7	medium	low	high
Student 8	very high	very high	very high
Student 9	high	high	high
Student 10	high	high	very high
Student 11	medium	medium	medium
Student 12	high	high	high
Student 13	very high	very high	very high
Student 14	very high	very high	very high
Student 15	high	high	very high
Student 16	very high	very high	very high
Student 17	medium	high	very high
Student 18	low	low	very high
Student 19	very high	medium	very high
Student 20	very high	medium	very high
Student 21	medium	medium	high
$\bar{x}$	high	high	very high

Table 2. Degree of each Type of Motivation.

	Very high	High	Medium	Low	Very low
Intrinsic Motivation	38,08%	28,56%	23,8%	9,52%	0%
Extrinsic Integrative Motivation	28,56%	28,56%	19,04%	23,8%	0%
Extrinsic Instrumental Motivation	66,64%	28,56%	4,76%	0%	0%

Table 3. Degree of each Type of Motivation in Percentages (%).

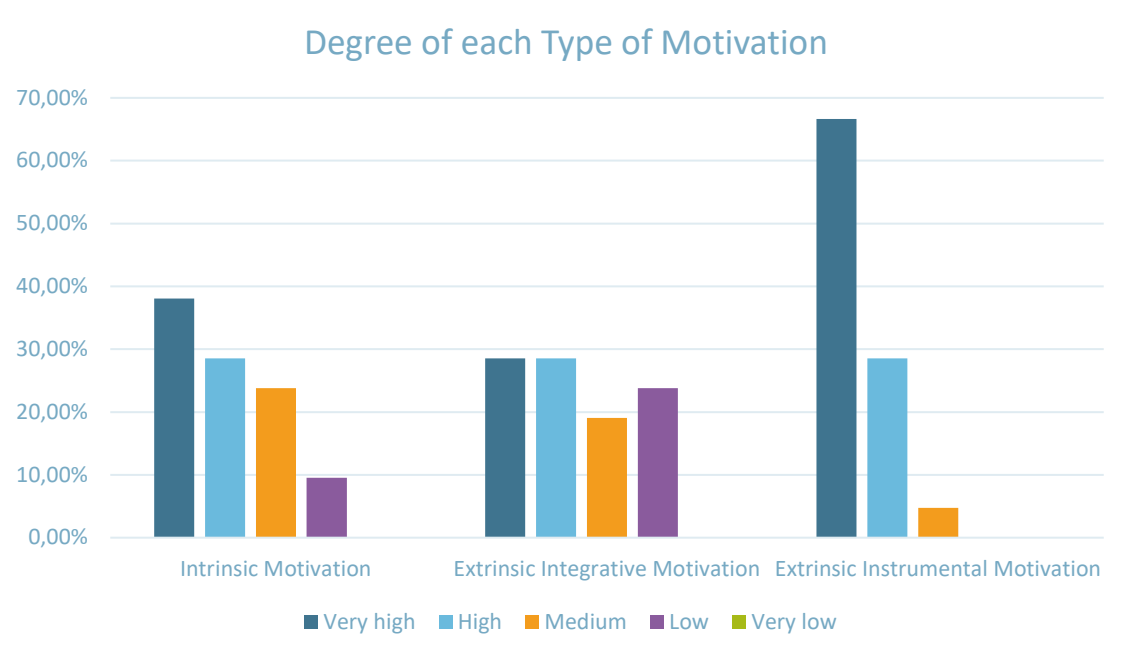


Figure 1. Degree of each Type of Motivation in Percentages (%).

Tables 2-3 show the different types of motivation students may have: intrinsic motivation, integrative extrinsic motivation and instrumental extrinsic motivation. It can be seen that the dominant motivation of students is instrumental motivation, with 66.64% of students, which implies that most of them are highly motivated by the practical reasons why they study English.

However, this does not mean that they cannot have a high level of the other two types of motivation. In fact, 28.56% of the informants have a very high level of integrative motivation, i.e. they are interested in learning the language in order to be in contact with the L2 community. The same percentage of learners (28.56%) have a high level of this type of motivation. In this section, it is noteworthy that 23.8% of learners show a low level, so this will be an aspect on which the teacher will have to focus.

In terms of intrinsic motivation, 38.08% of the learners have a very high level of this type of motivation, which means that a large proportion of the students learn the language for the sheer joy of learning. It should also be noted that there is a high percentage of the learners (23.8%) who have a medium level of this type of motivation, which means that the teacher should also address this aspect.

5. Discussion of results.

The results of the research show that, in general, this is a highly motivated class with positive attitudes towards learning the target language. The class has a very high level of extrinsic instrumental motivation, so that learners are aware of the practical interests for which they are studying English. As for the other two types of motivation (integrative extrinsic motivation and intrinsic motivation), the opinion is not so unanimous and there are some students with low levels in these categories.

In order to motivate students, it is essential for the teacher to find the type of motivation that defines each learner and to promote it with a programme that favours this motivation. In addition, they must awaken positive attitudes towards the learning environment, target

language, the native speakers and their culture in their learners. However, it is important to note that this is not always an easy task to achieve.

In the case of this group in 4th year of E.S.O., the teacher can try to improve some of the results, even if they are already very good. It was found that some students have a very high level of instrumental motivation, but there are others who show a low level of integrative motivation, which means that they are not interested in staying into contact with the L2 community. The teacher, in this case, must awaken the learners' interest in the language so that, for example, they want to integrate into the community of the English-speaking country. This can be achieved through activities or projects in which the target culture is enhanced (see Appendix III). Furthermore, school exchanges are also excellent choices, because learners are brought into contact with other English-speaking learners of the same age.

6. Conclusion.

Most studies in the field of second language acquisition suggest that motivation and attitude are two key affective factors that can largely determine learners' success in the process of acquisition of a foreign language. The results obtained from the analysis show that the students in 4th year E.S.O. class present, in general, high levels of motivation. However, the teacher has to address some significant issues, like the fact that they have a poor degree of integrative motivation.

It should be pointed out that one line of research which can be based on this study is to analyse whether there is a correlation between these affective variables and the learners' academic results. In this way, it would be possible to determine how these affective factors contribute to the assimilation (or not) of the foreign language. Studies of this kind will not only help us to better understand how this process takes place in the learners' mind but will also allow us to shed light on the real weight that these affective variables have in the process of acquisition of a second language.

Referencias bibliográficas.

Ausubel, D.A. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Deci, E. I. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Edge, J. (1993). *Essentials of English language teaching*. London: Longman.

Espí, M.J., & Azurmendi, M.J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranajera. *Revista española de lingüística aplicada*, *11*, 63-76.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *13*(4), 266–272.

González Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C. Reigelruth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 339-379). Hillslade: Lawrence Erlbaum Associates.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* London: Longman.

Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista RedELE*. Retrieved from *https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action*

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas.* Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological perspectives on motivation through gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A, 19*, 28-37.

Uribe Martínez, D. (1999). Diferencias entre motivación y orientación dentro del campo de la adquisición de lenguas extranjeras. Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar. *Actas del I Congreso Internacional sobre Educación. Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*, *Granada*, 591- 596.

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix I: MAALE Questionnaire Part 1.

I. TIPO DE MOTIVACIÓN. ¿POR QUÉ ESTUDIAS INGLÉS?

Señala con una (X) en qué grado influyen en tu deseo de aprender inglés los motivos siguientes.

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
1. porque me facilita/rá relacionarme con personas anglófonas. En mí, este motivo influye…					
2. porque me gusta la lengua inglesa. En mí este motivo influye…					
3. porque me gustaría vivir en un país anglófono. En mí, este motivo influye…					
4. porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional. En mí, este motivo influye…					
5. porque me gusta aprender cosas nuevas. En mí, este motivo influye…					
6. porque lo necesito para mis estudios. En mí este motivo influye…					
7. porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas. En mí, este motivo influye…					
8. porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras. En mí, este motivo influye…					
9. porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada. En mí, este motivo influye…					
10. porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, cine, música, y el arte hispanos. En mí, este motivo influye…					
11. porque en general es gratificante aprender. En mí, este motivo influye…					
12. porque me sirve para viajar al extranjero. En mí, este motivo influye…					

Appendix II : Scales.

Options	Asigned value
Mucho	5
Bastante	4
Regular	3
Poco	2
Nada	1

Intervals	Interpretation
17 – 20	very high
13 – 16	high
9 – 12	medium
5 – 8	low
1 – 4	very low

Appendix III: Suggested activity

In groups of three or four students, you are going to create a **presentation** about some **cultural aspects** of an **English-speaking country** of your choice.

Step 1: Search for Tik Tok videos in which native speakers talk about their culture: what they do in their daily life, traditions, festivities, history, etc. Select the ones you find more interesting.

Step 2: Try to find more information about the people talking and the aspects mentioned in the videos. Then, complete a table like this:

In _____ culture	In my culture

You can add as many rows as you wish if you want to include more cultural aspects. After that, compare them with your culture. Are they the same? Different? Is there anything similar in your culture?

Step 3: Create your presentation including the Tik Tok videos and your comparisons. What do you like most about the cultural aspects you have included?

Step 4: Presentation in front of the class. Did you find similar aspects to your classmates?



Bonfire Night
Victoria Park (London)

La transición educativa entre Educación Infantil y Primaria: Perspectiva docente.

Rodrigo Fernández-Pérez. Universidad de Oviedo (España).

Lucía Álvarez-Blanco. Universidad de Oviedo (España).

1. Introducción.

Los períodos de transición son un fenómeno que ocurre en distintos ámbitos a lo largo de la vida. Específicamente dentro del terreno educativo acontecen varias transiciones entre unas etapas escolares y otras, siendo la primera de ellas la referida al cambio de Educación Infantil a Educación Primaria[69], afectando al alumnado con edades comprendidas entre los 5 y 7 años. Así pues, el objetivo general de este trabajo es investigar cómo percibe, interpreta y vivencia el colectivo docente de un centro escolar asturiano la citada transición educativa. La percepción de este agente de socialización se materializará en el desarrollo de una investigación de naturaleza cualitativa que se contextualizará en una revisión bibliográfica previa que se detiene en una aproximación conceptual a los fenómenos de la "transición educativa" y de la "atención a la diversidad"; a la idiosincrasia normativa y curricular de la Educación Infantil y Primaria y al conocimiento de los principales agentes de la comunidad educativa implicados en este proceso de tránsito.

2. Fundamentación teórica.

Como ya se ha adelantado, el propósito de este documento es ahondar en el conocimiento acerca del proceso de *transición educativa* entre las etapas de Educación Infantil y Primaria, prestando especial atención a la voz del profesorado, agente fundamental del proceso de enseñanza –aprendizaje, en adelante E-A. Esta aspiración se ampara bajo la perspectiva de lograr una educación de calidad e inclusiva puesto que, como se recoge en la vigente ley educativa, deben existir procesos evaluativos sobre los que las administraciones promuevan que los centros educativos realicen cambios a través del diseño de planes de actuación o de cualquier otra medida. Por ello, investigar acerca de la situación actual en el terreno de la *transición educativa* entre Infantil y Primaria puede servir para que, con la información obtenida tanto de la literatura científica revisada como de los propios hallazgos del presente estudio, se detecten aspectos susceptibles de mejora dentro del citado proceso de cambio de etapa escolar.

2.1. La naturaleza de las transiciones entre etapas escolares.

Las *transiciones educativas* [70] son un proceso ineludible en el que todo el alumnado afronta cambios acontecidos en el contexto donde se desenvuelve en su vida cotidiana. Se trata de momentos de paso de una institución inicial a otra posterior –concretamente, instituciones educativas (Fabian y Dunlop, 2007)– en los que el alumno/a transita de un ambiente a otro distinto en busca de oportunidades para su desarrollo humano, así como de aprendizaje para

[69] En adelante, se empleará EI o Educación Infantil, indistintamente, procediéndose de igual modo al mencionar la Educación Primaria (EP).

[70] En adelante, se empleará "TE" o transición educativa, indistintamente.

la vida y para la escuela. Con ello, estos procesos de cambio de etapa educativa suelen ser entendidos como momentos críticos (Sebastián, 2015), atendiendo a su complejidad y posibilidad de que surjan dificultades en los mismos (Sierra y Parrilla, 2019). En este sentido, al margen de los cambios psicofisiológicos y cognitivos inherentes a la edad cronológica y mental, los estudiantes se enfrentan a desafíos en el plano de las relaciones sociales, metodología de enseñanza, ambientes, espacios y tiempos de aprendizaje. Consecuentemente ello acarrea una modificación de las prácticas educativas en lo relativo a las actividades, hábitos, rutinas, roles, normas, lenguaje, espacio físico y ambientes. Sin embargo, las TE también son entendidas como oportunidades para el desarrollo integral del alumnado y de sus respectivas familias, para el aprendizaje de nuevas competencias y para el desarrollo de distintas capacidades. Al hilo de lo comentado, las distintas TE en la vida académica del alumnado suponen procesos cíclicos que se repiten a lo largo de la escolaridad, conformando un paso intermedio entre un estado inicial y otro provisional-final, que implica tanto adaptarse al medio, en este caso al sistema educativo, como sobrevivir en y al mismo (Azorín, 2019). Considerando estos ajustes psicosociales y culturales se comprende entonces lo clave que resultan la vulnerabilidad y capacidad de resiliencia del alumnado en la manera en que viven dichas transiciones (Vloger et al., 2008).

2.2. Características de la transición entre la etapa de Educación Infantil y la de Educación Primaria.

De manera específica, la transición educativa entre la Educación Infantil y Primaria comprende el último y el primer curso de las respectivas etapas, presentándose como un proceso con un *carácter permanente* (Azorín, 2019) en el que los estudiantes vivencia una serie de cambios a nivel metodológico, de relación con el grupo de iguales, de profesorado con el que interactúa –cuya cantidad se incrementa con respecto a EI– y con el espacio donde se desarrolla la jornada lectiva (Sierra y Parrilla, 2019). El alumnado, en la mayoría de las ocasiones, se ve expuesto a un cambio parcial o total de su grupo de iguales, escenario en el cual encuentra una segunda red principal de socialización y apoyo.

Por ello, un proceso de transición de este tipo es complejo y dinámico debido al elevado número de variables que interactúan en diferentes niveles (micro, meso y macro) y que pueden influir en el estudiante que realiza dicha evolución. Se trata de uno de los grandes retos a los que los menores se enfrentan durante los primeros años de su infancia, proceso que se suele percibir como problemático en la medida en que los cambios normativos, de profesorado y de contexto influyen en los procesos sociales y psicológicos de los/as alumnos/as (Gairín, 2005). En esta transición, el alumnado y sus familias dejan atrás un contexto conocido para pasar a otro desconocido, esto es, un cambio entre dos instituciones con culturas pedagógicas divergentes aun cuando la etapa Primaria debería ser una continuidad de los aprendizajes realizados en la de Infantil (Monge y Formosinho, 2016).

Así pues, para que esta TE tenga éxito resulta necesaria la creación de nexos entre dichas etapas, facilitándose la acogida y la adaptación de los protagonistas del mismo (Sierra, 2017) a la vez que se dota al alumnado de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que faciliten su adaptación a EP.

Agentes implicados en la transición de etapa.

Cada TE cuenta con distintos agentes implicados que se encuentran activos en el proceso, siendo los principales, además de los propios estudiantes, los/as maestros/as y las familias. Así, conforme a esta idea, el *colectivo docente* actúa desde los centros educativos, incluyendo su labor la intervención planificada con el alumnado a través de la programación docente, la función de orientación y acción tutorial con éste y sus familias, la evaluación del proceso de E-

A, así como también la propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos y la decisión de la promoción de los discentes (Decreto 82/2014). Por su parte, el *alumnado* es quien realiza el paso de una etapa a otra (Fabian y Dunlop, 2007), existiendo la posibilidad de no haber sido escolarizado previamente, comenzando, así, su escolarización en el sistema educativo directamente en la Educación Primaria. Cabe señalar, también que este colectivo y agente protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, ocupa un lugar apenas visible dentro de la bibliografía referente a la TE de EI-EP (Sierra, 2017).

En alusión a las *familias*, estas se presentan como el núcleo convivencial que debe proporcionar al menor un ambiente saludable desde el vientre materno, encargándose de la nutrición, atención médica, protección y cuidado en todas las etapas del crecimiento para asegurar su óptimo desarrollo integral (Campos, 2010). Se trata, en definitiva, del primer agente de socialización para los/as niños/as que, además, se encuentra en contacto con el/la tutor del centro educativo y se ve implicado en la tarea de acción tutorial, comunicando a los/as docentes aquellas cuestiones que les preocupan de su descendencia. Son, igualmente, el nexo con la vida fuera del entorno educativo y, por ende, contribuyen a facilitar el cambio de etapas objeto de estudio en este trabajo.

Por último, los *equipos de orientación* dentro de la TE deben tener su centro de actuación en el proceso de E-A (Arancibia et al., 2005), enfocándose de manera específica en la planificación y desarrollo de distintas prácticas que atiendan a las habilidades sociales, emocionales e intelectuales a la par que se aspira a una mejora del currículum (Vidal, 2007).

2.3. Marco normativo en lo relativo a la transición entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria.

A lo largo de este epígrafe se sintetizan los términos en que aparece regulada la transición entre Infantil y Primaria dentro de la normativa española relativa a estas dos etapas. Para ello es preciso comenzar mencionando la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educaci*ón, dentro de la cual, en el artículo 8 de su capítulo 8, se enuncia que, en aras de "garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positiva de todo el alumnado, se reflejará en el desarrollo curricular la necesaria continuidad entre esta etapa y la Educación Primaria" (p. 122.886), requerimiento en el que subyace la coordinación docente.

En lo que respecta al siguiente nivel de concreción curricular, el artículo 8.6 del *RD 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, hace mención la *transición* que acontece entre la EP y la Educación Secundaria Obligatoria, remarcando que esta se debe facilitar atendiendo a la coordinación pedagógica y organizativa y a posibles desajustes que se acontezcan en el progreso académico del discente. Se destaca, para este fin, la importancia del *informe de evaluación final* del alumnado dentro de este proceso.

Por último, revisados los decretos de Infantil y Primaria, el *Decreto 82/2014,* dentro de su artículo 21.4 sobre la acción tutorial y la colaboración con las familias, enfatiza en una consonancia de la colaboración entre la acción tutorial y la colaboración con las familias y agentes del entorno social como elemento para desplegar medidas que favorezcan tanto la convivencia como el aprendizaje y la transición entre los distintos cursos académicos y etapas educativas. Por su parte, el Decreto 85/2008 de Infantil señala en su artículo 20.2 que aquellos centros que impartan el segundo ciclo de Educación Infantil deberán mantener una colaboración estrecha con los centros que imparten Educación Primaria con la finalidad de favorecer la transición de una etapa a otra a través de aquellas redes de colaboración que determine la Consejería competente en materia educativa.

3. Método.

Esta investigación responde a la necesidad de conocer las perspectivas y creencias de los agentes involucrados en el proceso de TE para favorecer que esta se lleve a cabo armoniosamente (Castro et al., 2018). Concretamente, se procede a presentar de manera resumida el estudio empírico realizado en un colegio público de la zona centro de Oviedo (Principado de Asturias, España).

3.1. Objetivos generales y específicos

Los objetivos generales planteados son: 1) Describir los factores/elementos que se ven afectados en la transición educativa entre el tercer curso de Educación Infantil y el primero de Educación Primaria desde el punto de vista docente y 2) Ofrecer ejemplos de buenas prácticas que faciliten el proceso de transición entre tercero de Educación Infantil y primero de Educación Primaria y que contribuyan a un desarrollo integral de los menores.

Estas metas, a su vez, se concretan en unos objetivos específicos como los que siguen: 1) Examinar si la práctica profesional se realiza de una manera que favorece la gradualidad en la transición educativa del alumnado entre Educación Infantil y Primaria; 2) Valorar en qué medida y forma el marco legislativo vigente contempla la transición educativa entre ambas etapas y 3) Determinar si la transición educativa afecta al desarrollo integral del alumnado: planos socioemocional, psicológico, físico-biológico, comunicativo-lingüístico y axiológico.

3.2. Diseño de investigación.

La investigación se ha desarrollado basándose en una metodología de estudio de campo de carácter exploratorio, con el fin de comprender y explicar cómo se desarrolla un proceso de transición educativa. Para ello se ha optado por una metodología de investigación de naturaleza cualitativa, ligada al paradigma interpretativo. Desde este se recabarán las opiniones, vivencias, expectativas e interpretaciones que sobre el tópico de estudio tienen los/as docentes, sin manipular la realidad (ex post facto) y contando con la participación voluntaria del citado colectivo.

3.3. Participantes.

Contextualizado en el centro educativo que se toma como referencia en este estudio, se ha contado con la participación de trece *docentes*, de los cuales nueve se encuentran en activo. Diez de ellos/as tienen *formación* universitaria específica en ambas etapas educativas. Con respecto a las *edades* del profesorado, estas oscilan entre los 34 y los 67 años, encontrándose la mayoría (n=10) entre los 50 y 60 años y tres entre los 34 y 42. Atendiendo a la *antigüedad en el cuerpo docente***,** cinco han impartido clase entre 38 y 40 años, cuatro de ellas, entre 28 y 34 años, dos más apuntan una antigüedad de entre 16 y 21 años y las tres restantes de 10 o 11 años. Asimismo, se corrobora que siete profesionales llevan en el mismo entre 2 y 6 cursos académicos, cuatro entre 8 y 11 y solamente dos de ellos entre 14 y 19 años.

Todos/as los/as *docentes* han ejercido en algún momento *funciones de tutoría*, siendo ocho de los nueve que están en activo tutores/as en la actualidad. Las docentes jubiladas han impartido clase en los distintos cursos del 2º ciclo de Educación Infantil, mientras que, de los docentes en activo, dos imparten docencia concretamente en el primer curso del 2º ciclo de EI (3 años); tres en segundo y dos en tercero. Por último, dos de estas profesoras cumplen una labor de apoyo, atendiendo a los tres cursos de la etapa Infantil. En la etapa de Educación Primaria, uno de ellos es tutor de tercer curso.

3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.

Dado el carácter de estudio de campo de esta investigación se ha optado por el empleo de la técnica cualitativa de la encuesta. Dentro de ella se ha elaborado ad-hoc una entrevista destinada a los *docentes*. Este instrumento cuenta con un total de 35 preguntas divididas en cuatro dimensiones: a) 3 preguntas sobre la *normativa y legislación educativa* actual, b) 19 preguntas acerca de la *metodología docente, c)* 6 interrogantes sobre la *cooperación entre la familia y el centro* y d) 7 cuestiones acerca de los *aspectos del alumnado que se ven afectados por la transición educativa de Infantil a Primaria.*

3.5. Procedimiento de recogida de información.

El contacto con el *profesorado* se ha realizado a través del teléfono personal de cada uno de ello/as, por medio de llamada telefónica y de la aplicación de mensajería *WhatsApp*. Se solicitó su participación voluntaria en esta investigación, acordándose distintos momentos de encuentro y conversación y evitando el contacto directo por motivo de la pandemia COVID-19. En total ha ascendido a diez *docentes* a las que se ha entrevistado a través de una llamada telefónica, requiriendo expresamente responder las preguntas por escrito tres de ellas. Al comienzo de la llamada telefónica se solicitó autorización para grabar la conversación para facilitar la posterior transcripción de las respuestas.

3.6. Análisis de informaciones.

Se ha realizado un análisis de contenido a partir de la información cualitativa obtenida mediante las entrevistas. Para ello, se ha transcrito literalmente la información partiendo de las grabaciones de audio. Tras esto, se han codificado las respuestas agrupándolas por dimensiones para facilitar con ello su lectura y comprensión. Una vez hecho esto, se ha procedido a la redacción de los resultados y hallazgos más significativos que se exponen en el siguiente apartado de este trabajo.

4. Resultados.

A continuación, se expone una síntesis de los hallazgos más significativos obtenidos en cada dimensión del estudio y que informan sobre la percepción de uno de los tres agentes investigados: el profesorado.

4.1. Dimensión 1: Normativa y legislación.

Se ha planteado a los docentes si consideran que los aspectos recogidos en la legislación educativa actual (LOMLOE) acerca de la TE del alumnado hacia EP resultan suficientes. Ante esta cuestión, de los trece docentes once han respondido afirmativamente, existiendo solamente dos personas que declaran no disponer de conocimientos suficientes para manifestar una opinión más fundamentada. A modo de ejemplo, algunas de las cuestiones que los docentes proponen ampliar o modificar con respecto a la legislación educativa sobre la TE de Infantil a Primaria son: coordinación interciclo y entre las distintas etapas, reestructuración de edades en cada etapa, realización de actividades conjuntas entre EI y EP y considerar la idiosincrasia de cada centro o la posible continuidad dentro del colegio.

En relación con la *definición que estos profesionales efectúan sobre la TE entre EI y EP*, siete de los entrevistados resaltan que dicha transición es crucial en la vida del alumnado, señalando la marcada dificultad que presenta para el alumnado en el *plano escolar, emocional y social* debido a los *cambios en la metodología y organización de aula*: períodos de trabajo más extensos, aulas sin rincones de juego, la incorporación de deberes y estudio. De nuevo, se subraya la necesidad de una continuidad con respecto a la metodología y la planificación de esta TE.

4.2. Dimensión 2: Metodología docente.

En otro orden de cosas, los encuestados coinciden en apostar por una continuidad metodológica entre ambas etapas, sugiriendo expresamente integrar en el aula aspectos como los siguientes: 1) *el aprendizaje basado en proyectos (elaboración ad hoc de los proyectos frente al uso de libros), observación y experimentación, juego, trabajo por rincones, centros de interés, manipulación, expresión oral, plástica y psicomotriz, 2) promoción de aprendizajes funcionales y significativos, 3) aprendizaje cooperativo y colaborativo, 4) cooperación con las familias del alumnado y fomento de un clima de bienestar, igualdad y confianza, 4) flexibilidad de espacios y tiempos, y 5) mantenimiento de la asamblea durante los primeros cursos de EP*. Al margen de lo expuesto, se subraya el interés de motivar a los menores, partiendo de una relación entre conocimientos previos y nuevos (asimilación-acomodación), de un *Diseño Universal para el Aprendizaje y de un desarrollo de habilidades emocionales y capacidades sensoriales* respetando siempre los *ritmos de aprendizaje propios de cada etapa*. Los comentarios obtenidos subrayan que en Infantil se atiende en mayor medida a diferentes áreas y contenidos que se abordan más superficialmente en EP como, por ejemplo, l*a expresión oral, la distribución del aula y del tiempo, la flexibilización del tiempo, la metodología lúdica y promotora de un trabajo cooperativo, la atención a los valores y a las emociones, la resolución de conflictos o el respeto a los intereses del alumnado.*

Por otro lado, se ha demandado una valoración del *modo en que se está realizando en su centro la TE de EI a EP*. A juicio de estos profesionales se sigue la normativa vigente, haciendo hincapié en la realización de una *reunión entre los tutores del último curso de EI y 1º de EP a principio de curso* (n=11[71]), en las que se tratan aspectos relacionados con el aprendizaje de los discentes y su desarrollo. Una de las entrevistadas comenta que la información que se aporta es excesiva para tratarse en una única reunión, mientras que siete de sus compañeros advierten *una falta de continuidad en la comunicación entre etapas* y *una evaluación para el seguimiento de la adaptación del alumnado a EP*, considerando *escasa la información que se aborda en las reuniones entre los tutores de ambas etapas*. Asimismo, el profesorado realiza una *reunión con las familias de manera grupal e individual* (n=2) en la que se intercambia información acerca del cambio de etapa.

Por su parte, e indagándose sobre la *ordenación actual de la EI en dos ciclos y de la EP, junto a las modificaciones que realizarían sobre estas*, ocho de los docentes consideran que la ordenación actual es correcta, mientras que otras ocho consideran factible distintas opciones entre las que destaca la permanencia del alumnado durante un curso más en la etapa infantil. A este respecto, un encuestado declara no estar "*de acuerdo con los ciclos. No entiendo por qué compartimentar etapas y ciclos de un proceso que debería ser lineal y ascendente, sin cortes ni protocolos absurdos*". Además, se subraya nuevamente *la inexistencia de una legislación en materia de coordinación entre etapas*. Con respecto a la EP, se reitera la idea de que el alumnado de 1º de esta etapa permanezca en EI un cuarto curso, apuntando un docente que la división en ciclos existe para facilitar el trabajo de los docentes en los centros educativos y el acceso al currículo, ordenación que, de acuerdo con otro maestro, se recupera con la LOMLOE.

Otro de los interrogantes planteados guarda relación con el hecho de *si en su centro existe un programa específico, actuación o iniciativa determinada destinada a facilitar la TE de EI a EP*. A esta cuestión, nueve de los docentes responden afirmativamente, mientras que cuatro niegan la existencia de este. Entre los primeros enuncian iniciativas como las reuniones que realizan con las familias y con los tutores de la otra etapa educativa. Al hilo de estos resultados, parece pertinente conocer *si los profesionales recogen información para proporcionársela al*

[71] El valor asociado a la "n" representa la frecuencia con la que se ha apuntado cada buena práctica de transición.

docente/tutor del alumnado en EP y de qué manera lo hacen. La totalidad de entrevistados confirma recabarla de manera personalizada para cada alumno/a a través de anotaciones con una periodicidad diaria, semanal y mensual.

Algunos docentes matizan que esta información es general, mientras que otros especifican que dicha información atañe a la forma de ser y de relacionarse del alumnado, su comportamiento, nivel de aprendizaje, comportamiento y nivel de aprendizaje de la lectoescritura. Esta información la registran dentro de los *Informes Individualizados de Final de Etapa*, a modo de pautas.

Asimismo, y retomando la conveniencia de que exista una *continuidad con la metodología* adoptada en Infantil de cara a 1º de Primaria (n=10). A este respecto, algunas buenas prácticas que facilitarían esta adaptación a Primaria son, a juicio de los encuestados: 1) la atención a las emociones y al estado de ánimo del alumnado, 2) el cuidado en la distribución del aula, 3) el trabajo de la autonomía en el alumnado, 4) la metodología vivencial y globalizada, 5) el trabajo por rincones y proyectos, 6) la manipulación y la experimentación, 7) la adecuación a los intereses del alumnado, 8) el clima de afecto positivo, 9) la realización de asambleas y rutinas y, finalmente, 10) el aprendizaje de la lectoescritura.

Asimismo, y atendiendo a la organización, se revisa la *adopción de algún criterio específico en el agrupamiento del alumnado de Primaria en relación con el que se ha seguido en EI*, los/as docentes consideran que sí pueden adoptar criterios diferente (n=11), como es la *permanencia del alumnado de 1º de EP en EI durante los primeros dos cursos de esta segunda etapa*, la r*edistribución del alumnado* de acuerdo con el *criterio de apellidos y sexo*, el *agrupamiento de acuerdo a la afinidad con los/as compañeros/as* y la *flexibilidad en dicho agrupamiento*.

Se concluye el análisis de esta dimensión corroborando que la inmensa mayoría del profesorado se interesa en conocer cómo se encuentra el alumnado en EP (n=11); aunque, quienes lo realizan lo hacen de una manera informal (n=9), a través de conversaciones esporádicas con el profesorado de Primaria y mediante la comunicación con sus familias, interesándose por conocer su adaptación, progreso a nivel académico, emocional y personal.

4.3. Dimensión 3: Relación familia-centro/cooperación.

En esta nueva dimensión se comienza estudiando *qué papel protagonizan las familias en esta transición*. Ante esta cuestión, once de los entrevistados consideran *fundamental* el rol de estas para preparar a sus hijos/as para la misma, tranquilizándoles, dotándoles de autonomía y explicándoles el funcionamiento de EP, evitando inducir temor y ansiedad. Por otro lado, destacan la necesidad de una comunicación fluida entre estas y los/as tutores/as y labor especial de estos en el *asesoramiento a las familias y al alumnado* y confiriendo *seguridad* y haciéndoles ver a las primeras que en Primaria volverán a crear vínculos afectivos con los/as tutores/as que les asignen. No obstante, este trabajo de los progenitores no está exento de dificultades, algunas de las cuales son, desde el punto de vista docente, el sentimiento de *inseguridad*, *ansiedad*, *miedo a lo desconocido*, *incertidumbre* o la mera carencia *de informació*n sobre dicho cambio. Concretamente temen a un *exceso de tareas académicas*, a una *marcada presión del resto de familias sobre el aprendizaje de la lectoescritura*, al *cambio de tutor/a* y de *grupo de iguales*, así como a la mayor *formalidad de la enseñanza*. De hecho, el profesorado confirma recibir numerosas *dudas o consultas por parte de las familias* con respecto a la transición (n=11). Estas dudas versan sobre *la adaptación de sus hijos/as a EP*, su *desarrollo*, cómo será la *coordinación con el/la tutor/a de EP*, cómo se *organizan los grupos* y si se va a *continuar con el mismo grupo de iguales* y *el aprendizaje de la lectoescritura***.** En consonancia con esta *acción tutorial*, seis docentes afirman poseer una formación adecuada para informar y

acompañar a las familias en el cambio de etapa educativa que vivencian sus hijos/as, existiendo otros cinco que admiten que podrían enriquecer su formación al respecto, mejora que ineludiblemente va ligada a la propia experiencia profesional (n=6).

4.4. Dimensión 4: Aspectos del alumnado afectados por la transición.

Se han realizado seis preguntas para esta última dimensión, tratando la primera de ellas sobre el *desarrollo integral*. Concretamente, se ha planteado si esta transición afecta al plano socioemocional del alumnado, cuestión corroborada por ocho sujetos. De sus respuestas se desprenden ejemplos de repercusiones específicas alusivas a una menor atención a la esfera personal en la etapa Primaria, a la pérdida de su grupo de iguales de referencia, la desvinculación con su tutor/a y al uso de metodologías de trabajo diferentes. Ante ello cada alumno/a responde de una manera particular, pero suele advertirse inseguridad, preocupación, ansiedad o ciertos retrocesos y miedos que suelen resolverse durante las primeras semanas. Para contrarrestar esto, los encuestados destacan la importancia de trabajar la autoestima y la seguridad en sí mismo, así como las habilidades socioemocionales. También se sugieren apostar por actividades específicas que atiendan a la TE como realizar visitas a EP durante el tercer trimestre previo al cambio, desarrollar actividades compartidas de teatro, canto y manualidades o conocer el espacio y la metodología de EP. En este sentido, y en alusión al grado en que puede *afectar la TE al plano psicológico del alumnado*, se observa que el alumnado se siente "mayor" por cursar EP. En este sentido, Primaria exige un mayor autocontrol y habilidades instrumentales distintas. Por su parte, se señala que las necesidades biológicas del alumnado requieren un ajuste de la metodología, los tiempos de trabajo y descanso y respetando el ritmo, ya que este siente la *necesidad de continuar con las rutinas que tenían previamente*. También se insiste en el *apoyo al alumnado con NEE,* así como en el *respaldo y motivación* dispensados tanto desde la acción tutorial como desde el ámbito familiar. Explorando también las *repercusiones de esta transición en el plano físico-biológico*, y observándose una unanimidad docente ante la adaptación final de los discentes, se alerta sobre la *rigidez en los tiempos* y la necesidad que existe de que esta nueva etapa cuente con una *organización de los espacios* y *de los tiempos flexible* y adecuada a los ritmos propios del alumnado para evitar retrocesos.

En lo referente a la medida en que la *transición puede afectar a la esfera comunicativa-lingüística*, los encuestados alertan sobre la existencia de *situaciones de mutismo selectivo* o *bloqueo* y, en el caso de alumnado que no domina el idioma o se encuentre afectado en el área lingüístico, *carencias en el discurso y en la comprensión de textos*. Los docentes subrayan igualmente las diferencias entre etapas en esta esfera, proponiendo como estrategias de actuación la *escucha del alumnado*, *continuar desarrollando el lenguaje oral en todos sus aspectos* mediante dramatizaciones, juegos de palabras, canciones, declamaciones y exposiciones orales, *planteándoles un modelo que les facilite la expresión de sus necesidades y sentimientos*.

La última esfera estudiada es el *plano moral y axiológico*, área que, a juicio de cuatro maestros, se caracteriza por una *continuidad entre ambas etapas*, observándose un *refuerzo y ampliación de los valores enseñados* en EI. Hacen énfasis, no obstante, en la enseñanza de la *educación en valores* y de *habilidades emocionales*.

5. Conclusiones y buenas prácticas para la transición.

Una vez comentado lo anterior, y radicando el principal reto de la educación actual en la adaptación a las demandas de la sociedad postmoderna (Autor y Autor, 2019), se sintetizan aquellos aspectos que se consideran necesarios para que se desarrolle una TE que favorezca una continuidad en la educación del alumnado, así como también aquellos otros que

contribuyen a una evolución positiva de los menores en pos de su *desarrollo integral*. Así pues, es crucial atender a la *formación del profesorado* en la labor de facilitar la TE al alumnado (Sierra y Parrilla, 2019), *preparándolo para su futura escolarización* al abordar el conjunto de habilidades físicas, sociales y cognitivas con que los/as niños/as deben contar para cumplir con los requisitos académicos (curriculares) y de desarrollo integral que exige la escuela.

Por otra parte, la *coordinación docente* (intra e inter etapa) es un elemento que incluso en etapas educativas superiores, como la universitaria, supone ventajas que afectan fundamentalmente al rendimiento académico de los discentes al verse mejorados tanto la comprensión como el aprendizaje de los contenidos de las distintas asignaturas (San Fabián, 2006). De esta manera, la coordinación facilitará la transición y evitará problemas como la inadaptación del alumnado, conflictos y crisis a través de la colaboración, la comunicación constante y el intercambio de información entre los docentes de ambas etapas, la realización de actividades conjuntas entre cursos y la inclusión en el Proyecto Educativo de Centro de estas iniciativas. Esta apuesta por el trabajo colaborativo va en consonancia con un *planteamiento ecológico* en el cual se tiene en cuenta que la *participación de las familias* contribuye a la mejora de la calidad educativa y a una óptima adaptación de los menores ante los cambios (Tamayo, 2014). Por ello se propone *establecer vínculos entre los docentes y las familias*, implementándose de manera conjunta en el escenario escolar y del propio hogar, programas de habituación del alumnado a la etapa a la que se va a enfrentar durante el curso siguiente (Isorna et al., 2013). Así pues, en cuanto al colectivo de familias, se fomentará una cooperación y *relación fluida familia-escuela,* proponiéndose la realización de reuniones en las que se presente con antelación al profesorado de EP, proporcionando información acerca del cambio de etapa (metodología empleada en EP y modo de agrupamiento del alumnado) o bien resolviendo aquellas dudas que surjan sobre el mismo. Conforme este planteamiento, la *interconexión y apoyo de los contextos y de los distintos agentes de socialización* es fundamental para facilitar la adaptación del alumnado a la Educación Primaria, hecho para el que igualmente se propone una *continuidad curricular* en la que se contemplen *modelos más participativos*, centrados en el alumnado y no tanto en las materias (Sierra y Parrilla, 2019).

De lo expuesto se desprende el interés de *organizar un programa o actuaciones* que atiendan de manera específica a la TE entre etapas en el centro con el fin de evitar posibles efectos negativos en el comienzo de la escolaridad obligatoria y, por ende, contribuyendo a que los menores vivencien este proceso de cambio de una forma más gradual y positiva. Para ello, se sugieren actividades como visitas del alumnado de EP a EI, así como un *seguimiento del alumnado* posterior a la realización de la transición. En esta misma línea argumental, Tinajero (2014) valora *crear ambientes adecuados* en los que *se generen espacios de relajación, tranquilidad, confianza y seguridad* para la vida del niño o niña –lo cual favorece el desarrollo infantil integral.

Por último, se reseña un conjunto de *principios metodológicos* que contribuirían a facilitar la transición de los discentes, a saber: 1) la *implementación de una flexibilidad metodológica*, 2) *criterios de distribución del alumnado* en los que *se priorice la estabilidad del grupo de iguales durante los dos primeros cursos de EP*, 3) *incluir en la temporalización momentos de juego y asamblea, habilitando espacios específicos* para ello, así como 4) una *adecuación del espacio del aula a las preferencias y gustos del alumnado*, *decorándola con elementos que les resulten motivadores*, 5) *disponer las mesas para el trabajo en parejas y/o equipos, alternando distintos tipos de agrupamiento para las diferentes actividades*, 6) *atender a la dimensión emocional del alumnado*, realizando una *supervisión o seguimiento de la misma a lo largo de la TE*, velando por un *clima de afecto en la relación profesor-alumno y* un cuidado máximo del bienestar de los menores y 7) *fomentar valores como el respeto* y el *desarrollo de habilidades* como la *gestión de*

las relaciones interpersonales y la *autoestima*. Se concluye apuntando que la viabilidad de facilitar este proceso de tránsito contempla el bienestar del alumnado –aspecto que resulta ser fundamental para sus familias y para el profesorado–, garantizando así una mayor calidad educativa y una protección de unos menores que, en palabras de Einstein, son la pieza central de nuestro mundo puesto que: "La palabra progreso no tiene ningún sentido mientras haya niños infelices".

Referencias bibliográficas.

Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2005). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, (55), 223-248.

Campos, A. L. (2010). *Neuroeducación: cómo educar para que el cerebro aprenda*. Cerebrum Ediciones.

Castro, A., Ezquerra, P., y Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: la perspectiva de las familias y profesorado. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, *30*(1), 217-240. https://doi.org/10.14201/teoredu301217240

Decreto 85/2008 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (2008), *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 212, de 11 de septiembre de 2008, 20438-20496. https://bit.ly/3u9GK8O

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias. (2014). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 202, de 30 de agosto de 2014, 1-414. https://bit.ly/35nQGBt

Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. Fundación Bernard van Leer

Autor, y Autor. (2019). La evaluación en la etapa de educación infantil: hacia un modelo más inclusivo. En T. Sola, M. García, AFuentes, A. M., Rodríguez-García, y J. López (Eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*. (pp. 1266-1278). Dykinson.

Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, (142), 12-17.

Isorna, M., Folgar, C., Navia, R., y Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, (23), 161-177.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://bit.ly/3KHst9f

Monge, G., y Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica. En J. Formosinho, G. Monge, y J. Oliveira-Formosinho (Orgs.) Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica. (pp. 131-148). Porto Editora.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, 1-57. https://bit.ly/3fWTzv6

San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, (3), 6-11.

Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De Primaria a Secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania*, (48), 159-183.

Sierra, S. (2017). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.

Sierra, S. y Parrilla, Á. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 49*(3), 191-209.

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, (5), 130- 137.

Tinajero, A. (2014). *Desarrollo integral del niño. Estimulación temprana. Guía para padres*. Grupo Cultura.

Vidal, J. P. (2007). *Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos*. Universidad de Chile.

Uso de la gamificación en estudiantes con Síndrome de Down.

Javier de la Hoz-Ruiz. Universidad de Granada (España).

Marta Vico-Malagón. Universidad de Granada (España).

1. Introducción y Justificación.

Educar en nuestros días no significa únicamente mirar la legislación vigente en educación y desarrollar con ello ejercicios, tareas y exámenes sin ninguna clase de fundamento. Educar va más allá de todo eso y conlleva, además, integrar en el aula los nuevos recursos digitales que van surgiendo día a día en nuestro entorno. Entre ellos se pueden encontrar las denominadas como metodologías activas, que favorecen el aprendizaje significativo y la inclusión en el aula.

Estas metodologías activas se relacionan con el proceso de aprender a aprender que a su vez posee contacto estrecho con la competencia denominada por el mismo nombre y que es encargada de promover la autonomía responsable del futuro profesional, además de dotar al individuo de habilidades que le servirán para una óptima adaptación a la sociedad y a los cambios que en ella se produzcan (Rodrigues et al., 2020).

La gamificación (también denominada como ludificación o juego serio) se sitúa dentro de las calificadas como metodologías activas, constituyendo en sí misma una de las más influyentes dentro de este ámbito y convirtiéndose en un concepto cada vez más introducido por el docente en el aula escolar. Destacando no solo por el enorme interés que despierta en el alumnado, sino porque además favorece el desarrollo del aprendizaje y del entendimiento de los contenidos al utilizar juegos para ello.

Esto, aplicado al ámbito de la discapacidad abre un gran abanico de posibilidades y de formas para enriquecer y facilitar el aprendizaje de conocimientos en los niños. Pudiéndose constatar mediante diferentes estudios los beneficios que esta posee en aquellos niños con alguna clase de diversidad funcional, tanto en el aula ordinaria como en aulas específicas.

Instituciones internacionales como La UNESCO (1980) establece que los juegos pueden suponer en la práctica pedagógica un elemento fundamental para estimular la creatividad e influir directamente en el desarrollo de la personalidad.

Asimismo, el Centro de Educación Científica Smithsonian (Smithsonian Science Education Centre) establece 5 beneficios generales del uso de la gamificación en el aula, entre los cuales podemos encontrar que: 1) ayuda de manera significativa en el desarrollo cognitivo, 2) en casos concretos, ayuda al desarrollo físico, 3) aumenta el nivel de compromiso e implicación en el aula, 4) refuerza la accesibilidad en el aula y 5) no limita su uso únicamente al aula escolar.

En la Resolución Aprobada por la Asamblea General el día 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas aprobaron la agenda de 2030 para el desarrollo sostenible. En ella se establecieron 17 objetivos y 169 metas. De manera específica, la meta número 4 tiene como finalidad garantizar una educación inclusiva y de calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje para todos. De este modo, mediante el establecimiento de esta meta, se

pretende garantizar unas condiciones didácticas equitativas y óptimas para todo el alumnado, dentro del desarrollo global sostenible.

De manera global, puede decirse que aquellos docentes que utilizan la gamificación con alumnado NEE experimentan una serie de mejoras en el aula, y en lo relacionado a aquellos aspectos de su aprendizaje, entre estas podemos resaltar un mayor aprovechamiento del tiempo en tareas escolares, un aumento de la motivación, un mayor rendimiento, una mayor implicación en las materias y en su propio aprendizaje y un incremento de la autoestima.

De manera concreta, convertiremos el aula escolar en un entorno ludificado para permitir que aquellas personas que presentan mayor dificultad para aprender alcancen una mejora en sus destrezas, convirtiéndose necesario instaurar una práctica pedagógica con sus debidas adaptaciones curriculares, incorporando las TIC como herramientas en los procesos educativos, primordialmente en aquellos individuos con NEE.

Ante la obvia necesidad de empleo de prácticas ludificadas en el aula de educación especial, realizaremos una investigación que nos proporcione toda clase de información acerca del tema en cuestión.

Por consiguiente, este estudio persigue llevar a cabo una búsqueda sistemática exhaustiva en las bases de datos Web of Science, Dialnet, Google escolar y ScienceDirect, seleccionando a su vez publicaciones de los últimos diez años (2011-2021). Todo ello para finalmente extraer los resultados obtenidos de esta búsqueda y exponer la conclusión a la que se ha llegado.

Tras observar la importancia de dicha temática, procedemos a clarificar la metodología utilizada para la revisión.

2. Metodología.

Para abordar este apartado se han seguido las directrices proporcionadas por Gómez-Luna et al. (2014) en su artículo *Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización.* En él la revisión bibliográfica es concretada como la descripción detallada de un tema concreto, pero sin incluir tendencias que lleven a plantear diferentes escenarios a cerca de la tecnología en cuestión. Este estudio se realizó en Junio de 2021 por un grupo de investigadores de la Universidad de Granada.

2.1. Unidades de análisis y fuentes.

Para este estudio se analizan 32 artículos sobre la gamificación en síndrome de Down. Las bases de datos empleadas para la realización de esta revisión bibliográfica han sido Web of Science, Google académico, Dialnet, ScienceDirect y la fuente de proyectos CORDIS, con las que hemos recabado diferentes tipos de publicaciones, tanto en inglés como español sobre el tema a investigar y abarcando los últimos diez años desde el momento presente (2011-2021).

2.2. Procedimientos.

Una vez establecidas las bases de datos a utilizar para dicha investigación se procede a la búsqueda de los artículos, determinando su selección con indicadores tales como: producción cronológica, escenario de aplicación de la metodología y clases de gamificación existentes en síndrome de down.

Para todas las bases de datos se sigue la metodología PRISMA basado en tres procedimientos a seguir: en primer lugar, se efectúa la búsqueda de información en las bases de datos anteriormente indicadas, ojeando para ello los títulos y resúmenes de cada uno de los artículos. En segundo lugar, se descartan aquellas obras cuyo título o resumen no cumpla con

los criterios establecidos. Y por último se procede a examinar el texto completo de aquellos documentos seleccionados.

Web of Science (WOS).
La búsqueda en la base de WOS se hizo uso de los criterios de búsqueda TS="gamification" AND TS=("down syndrome" OR "down síndrome"). Con estos parámetros se obtuvieron un total de 9 resultados. Dentro de la búsqueda se seleccionaron 3 documentos para su posterior análisis.

Dialnet.
La búsqueda en esta base de datos se realizó estableciendo los parámetros "Gamificación" y "síndrome de Down", de los cuales se obtuvo un único resultado que seleccionamos para su posterior exhaustivo análisis.

Google Académico.
En google académico se procedió a una búsqueda avanzada, la cual podemos encontrar en la esquina izquierda del buscador. Se hizo uso de los parámetros de búsqueda "gamificación" y "síndrome de Down", para obtener con estos criterios 261 resultados. Como el número de resultados obtenidos era muy grande se incorporó además de las palabras clave ya propuestas el término "educación primaria" y se ordenó por relevancia, aspirando conseguir de esta manera aproximar los criterios de búsqueda para acercarnos más al objetivo final deseado. Se obtuvo finalmente de esta forma 177 resultados, de los cuales se seleccionaron veinte que concuerdan con la temática de la investigación.

ScienceDirect.
Para la base de datos ScienceDirect se procedió a una búsqueda avanzada, encontrándose situada a la derecha del buscador como *Advanced search* y utilizando como criterios "gamification" y "Down syndrome". Se obtuvieron 56 resultados, de los que, para hacer más precisa la búsqueda se seleccionaron las áreas temáticas más afines a la temática del trabajo, para de esta manera lograr la obtención de los documentos más convenientes con los objetivos formulados inicialmente. Las áreas seleccionadas fueron *psychology*, *Computer Science* y *Social Sciences*, de entre todas permanecieron 22 resultados que pasaron a un posterior análisis, para finalmente seleccionar una muestra de 8 artículos.

Cordis.
En última instancia se realizó también una indagación en la fuente de búsqueda CORDIS siguiendo unos patrones de búsqueda similares a los de las previas bases de datos. Obteniendo en la misma 161 proyectos para los parámetros "Gamification" y "education needs". Al ser el número de proyectos tan elevado, se acotó el campo de aplicación a *investigación fundamental* y *sociedad* para de esta forma disminuir los resultados, y obtener así 28. Usando los identificadores "Gamification" y "Down syndrome" se obtuvieron 3 resultados, frente a los 16 obtenidos, si se hace uso de los parámetros "Serious game" y "Down syndrome".

Para ordenar toda la información obtenida se ha hecho uso del programa de código abierto Zotero, con el que hemos podido recopilar, organizar y citar los archivos empleados para nuestro estudio.

Una vez cribados los artículos y analizados aquellos que han sido seleccionados se pasa a poner de manifiesto los resultados concretados.

3. Resultados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los análisis previos efectuados.

Producción cronológica.

Se pone de manifiesto que la gamificación y síndrome de Down tiene sus picos más altos en los dos últimos años establecidos.

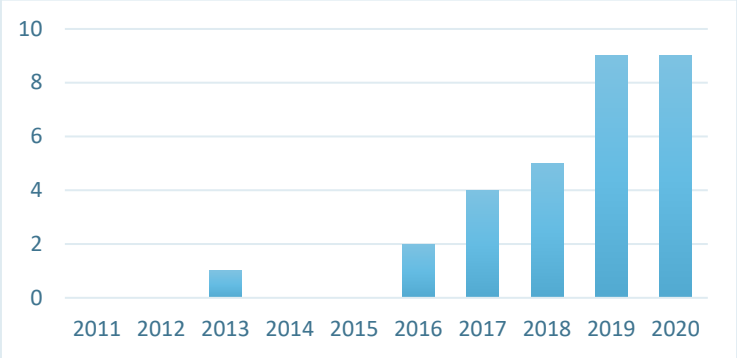


Figura 1. Producción cronológica de archivos.

Escenario de utilización.

La muestra de los documentos seleccionados se cataloga en ocho categorías de escenarios: 1) Educación infantil (de 3 a 5 años), 2) Educación primaria (de 6 a 12 años), 3) Educación secundaria (de 13 a 16 años), 4) Universidad (o educación superior), 5) Formación profesional, 6) Escuelas especiales, 7) No académico, y 8) Se desconoce. Cabe mencionar que aquellos artículos que abordan niños con síndrome de Down o discapacidad intelectual de edad cronológica superior a la establecida para cada curso escolar, pero que su edad mental se hace corresponder con otro grupo, han sido insertos en los grupos en función de la edad mental a la que pertenecen.



Figura 2. Escenarios de aplicación.

Para la siguiente búsqueda establecida, referente al Síndrome de Down, se establece como propósito la búsqueda de aquellos artículos que tratasen con el campo del síndrome de Down únicamente, como diversidad funcional. Aunque al establecer los criterios y analizar los resultados se obtuvieron algunas variantes, más concretamente 5, que se representan en la gráfica presente a continuación.

Como se puede observar la categoría principal corresponde al síndrome de Down con un 44% del total de la muestra, seguida por un 25% de artículos que no tratan el ámbito de la discapacidad en ellos. A continuación, le sigue con el 22% aquellos artículos de la muestra que tratan el tema de la diversidad funcional de manera general, es decir, sin especificar ninguna variante, acompañado del autismo (6%) y la discapacidad intelectual (3%) respectivamente.

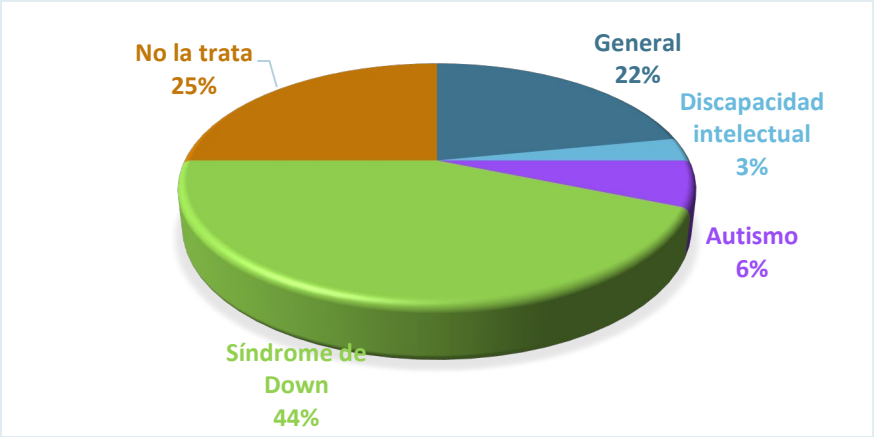


Figura 3.Tipos de diversidad Funcional.

Para la búsqueda específica al síndrome de Down, se ha obtenido que el porcentaje mayor (78%) , se refiere a la gamificación de una manera general. Lo sigue el porcentaje de artículos de la muestra (13%) que no trata el tema de la gamificación ni de manera general ni de ninguna de sus variantes, seguido de la realidad aumentada (6%) y la realidad virtual (3%) en último lugar.

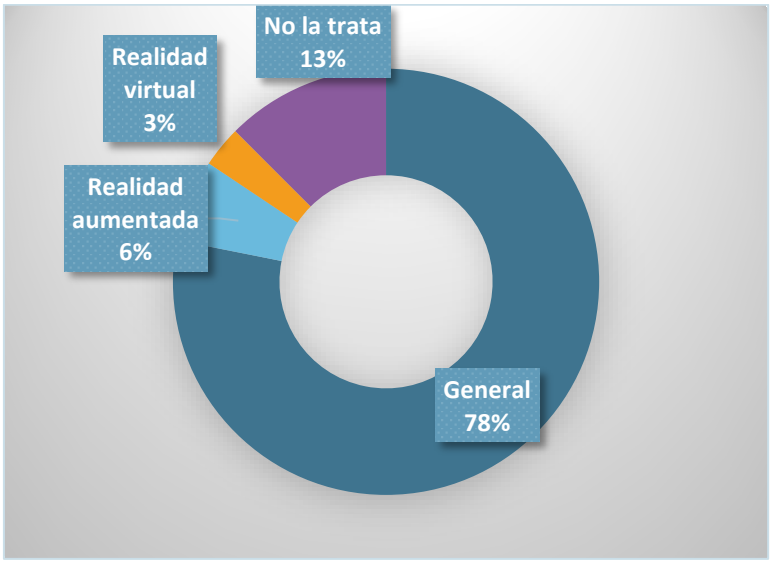


Figura 4. Tipos de gamificación.

En el último análisis, se obtuvo que España constituía el país en cabeza con más artículos publicados sobre esta temática, pudiendo comprobarse en el presente gráfico:

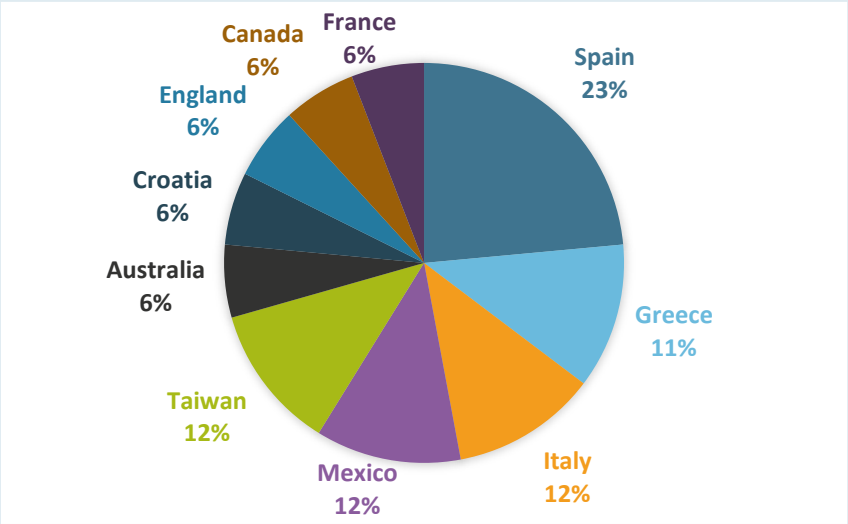


Figura 5. Países con porcentaje de artículos publicados.

4. Conclusión y discusión.

A la luz de los resultados, la proporción de artículos producidos a lo largo de los últimos diez años sobre estas temáticas gamificadoras constituye un interesante progreso, pudiendo observarse que las investigaciones no comienzan hasta 2016, a partir del cual esta investigación experimenta un considerable auge en sus publicaciones, pasando de 0 a 1 publicaciones en años como 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015, hasta 9 publicaciones en 2019 y 2020. Estos datos nos muestran la emergencia que están adquiriendo estas nuevas estrategias gamificadas en el ámbito de la diversidad funcional, más concretamente en el campo investigado: el síndrome de Down.

En cuanto a al campo que determina el escenario de aplicación del tópico seleccionado para nuestro análisis, se constata un predominio de investigaciones focalizadas en el contexto de Educación Primaria, seguido de estudios dirigidos a un contexto no especificado en el documento analizado.

Así pues, siguiendo a estos ámbitos de implicación nos encontramos las materias a las que se orientan estos escenarios previamente referidos. Siendo predominante en ambas búsquedas aquellos textos en los que se desconocía su escenario de aplicación. Si bien es cierto que las materias más gamificadas para aquellos artículos destinados a alumnos de síndrome de Down que han predominado las matemáticas y la lengua.

Esto llega a exponer que realmente las asignaturas que más dificultad manifiestan estos niños son básicamente las asignaturas troncales de la enseñanza primaria, y que son aquellas que se llevan a gamificar para facilitar su aprendizaje.

Cabe poner de manifiesto que ha sido llamativo encontrar otro tipo de diversidades funcionales al hacer uso en los patrones de búsqueda el término síndrome de Down. Y es que entre los documentos analizados se ha recopilado que un 6% trataba el autismo y un 3% la discapacidad intelectual.

Por último, las clases o tipos de gamificación encontrados no han supuesto gran relevancia, debido a que en ambas investigaciones prácticamente todo el cómputo general va dirigido para aquellos artículos que tratan la gamificación de una manera más general, sin especificar ningún subtipo de la misma. Si bien es cierto, aparecen algunas variables llamativas, ya que por ejemplo se han encontrado estudios de realidad aumentada en síndrome de Down.

Asimismo, subrayar que España ocupa un papel principal en la producción de documentos de la temática a tratar, lo cual muestra el significante compromiso que manifiesta hacia lo que viene siendo la investigación acerca de las nuevas prácticas innovadoras en el contexto escolar.

A partir de todos los documentos estudiados, cabe destacar que la gamificación ofrece numerosos beneficios para los alumnos en el aula escolar, y no únicamente que aquellos que manifiesten más dificultad o alguna clase de discapacidad, sino que ofrece ganancias a cualquier individuo con el que se haga una buena utilización de la misma. Entre estos beneficios a los que aludimos nos encontramos que a modo de ejemplo, entre otros, la gamificación constituye un elemento favorecedor, enriquecedor y que además potencia el aprendizaje del alumnado, permitiendo así el logro de la equidad educativa. Además, constituye una herramienta clave que anima a los docentes a emplearla en cualquier etapa para así lograr un aprendizaje para todos sin exclusión (Jiménez et al., 2019).

Además se ha constatado que aquellos alumnos con síndrome de Down pueden llegar a manifestar más necesidades que aquellos alumnos de aula ordinaria. Si bien, se ha podido observar con este estudio cuan eficaces son aquellos puntos donde se debe hacer inciso y por tanto, reforzar. Si su aprendizaje mejora cuando se realiza por imitación o mediante una imagen visual, se debe aprovechar estos aliados utilizándolos y adaptándolos a estas necesidades que manifiestan. Un aspecto que beneficiaría a este tipo de alumnado sería trabajar con ellos en el aula las diversas inteligencias desarrolladas por Howard Gadner, padre de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Todo ello haciendo uso en la mayor medida de lo posible de herramientas TIC, que potencien sus ganas por aprender y conviertan la materia en un contenido atractiva para ellos.

Entre las limitaciones detectadas se puede señalar que no se han abarcado todas las bases de datos existentes, por lo que la información se ha limitado a lo existente es las bases seleccionadas. Por otro lado, aunque se hayan recopilado documentos que abarquen la temática propuesta, el número no ha sido amplio, y ha sido difícil recabar documentos que incluyeran todos los criterios establecidos.

En definitiva, no todo el camino será fácil, y se encontrarán numerosas adversidades en este nuevo camino de la innovación y del cambio. Pero estas dificultades que tanto los docentes, como los propios alumnos o cualquier individuo usuario de los mismos puede manifestar, al encontrarse de frente a un campo de aprendizaje nuevo y desconocido, puede ser cómodamente superado gracias a la satisfacción personal que suscita, sumándose la inquietud mezclada con entusiasmo que proporciona un recurso innovador que supone la actuación de nuevas tecnologías insertas en las metodologías. Como docente, tras el desempeño de este estudio, vería viable trabajar la gamificación de manera inclusiva en el aula, de manera que tanto alumnos típicos como atípicos puedan trabajar con ella de manera cooperativa. Haría uso de la aplicación *classcraft*, que consolidado por el trabajo que muchos investigadores han hecho con ella, sería considerada con una aplicación que además de cumplir todos los requisitos de un videojuego, ofrece la motivación que los alumnos necesitan. Además, su fácil utilización permite que cualquier individuo sea capaz de hacer uso de la misma.

Como decía Arnaiz (1996) *"Cada persona aprende si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le ofrecen oportunidades de aprendizaje"*.

Referencias bibliográficas.

Arnaiz, P (1996). El reto de educa en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). los desafíos de la Educación Especial en el umbral del XXI. Almería: Servicio de Publicación de la Universidad, p. 61 – 90. *Universidad de Murcia, España*.

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, *81*(184), 158-163.

Jiménez, C. R., Navas-Parejo, M. R., Villalba, M. J. S., & Campoy, J. M. F. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, *2*(1), Article 1. https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557

Lee, C., Cheung, W. K. W., Wong, K. C. K., & Lee, F. S. L. (2013). Immediate web-based essay critiquing system feedback and teacher follow-up feedback on young second language learners' writings: An experimental study in a Hong Kong secondary school. *Computer Assisted Language Learning*, *26*(1), 39-60. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.630672

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1980. ISBN 92-3-301787-7

Rodrigues, M., Franco, M., & Silva, R. (2020). .COVID-19 and disruption in management and education academics: Bibliometric mapping and analysis. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(18). https://doi.org/10.3390/SU12187362

United Nations, General Assembly. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Available online: http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/NacionesUnidas/Paginas/ObjetivosDeDesarrolloDelMilenio.aspx (accessed on 4 June 2021)

Factores mediadores en las actitudes hacia la igualdad de género en la población infantil y adolescente.

Gladys Merma-Molina. Universitat d'Alacant (España).
Mayra Urrea-Solano. Universitat d'Alacant (España).
Diego Gavilán-Martín. Universitat d'Alacant (España).

1. Introducción.

La igualdad de género es el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) y está estrechamente relacionado con el ODS 4, que hace énfasis en la importancia de una educación de calidad. Su finalidad radica en lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y niñas (ONU, 2015) para eliminar los desequilibrios persistentes. El ODS 5, más que un objetivo instrumental, es transversal e intrínseco al resto de los ODS (Kabeer, 2010), pues al menos una meta o un indicador de todos los ODS está directa o indirectamente vinculado con la igualdad y equidad de género. Por ello, y con el fin de potenciar la contribución de las mujeres a la vida productiva, económica y política de los países, es necesario integrar el ODS 5 en todas las etapas educativas (United Nations, 2015; UN General Assembly, 2015).

La niñez y la adolescencia constituyen dos momentos fundamentales para la construcción de la identidad de género personal y social (Merma-Molina et al., 2021; Muñiz & Monreal, 2017). En los primeros años de vida, las personas empiezan tener percepciones individuales sobre las normas de género y, posteriormente, en la adolescencia, estas se consolidan (Priess, Lindberg, & Hyde, 2009; Yu et al., 2017). En este último periodo, el ser humano es más consciente de lo que se espera de él/ella como hombre y como mujer y es entonces cuando se enfrenta con presiones que le obligan a ajustarse a lo que se consideran "normas de género apropiadas" (Blum et al al., 2017; Hill & Lynch, 1983). Por ello, y con el fin de garantizar el bienestar y la prosperidad de la persona en la edad adulta (Vyas et al., 2020), es necesario potenciar los valores vinculados con la igualdad de género en la educación escolar.

A pesar de la reforma educativa llevada a cabo en distintos países, centrada en promover la coeducación, todavía existen desequilibrios de género. Tal es así que las actitudes y valores sexistas siguen influyendo en el desarrollo personal, social y profesional, limitando la participación de la mujer en todos los ámbitos (Jular-Alba et al., 2021, Rivas-Rivero et al., 2020). En una reciente revisión realizada por Aragonés-González et al. (2020), se ofrece un panorama de la literatura científica internacional existente sobre las tipologías de intervenciones que se han implementado para promover la coeducación, así como su impacto real en la sociedad. En cuanto a la situación de la igualdad de género en la educación en España, el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE), en su informe denominado *Índice de Igualdad de Género* (EIGE, 2020), examina los avances y retos en el logro de la igualdad de género desde el año 2010, asignándole una puntación de 72 sobre 100. Dicha valoración ha aumentado en 5.6 puntos desde 2010; consecuentemente España ocupa la octava posición en el índice de la igualdad de género en la Unión Europea. Aunque el EIGE concluye que la situación había mejorado respecto a la presencia de la mujer en el poder y el conocimiento, destaca que la segregación de género es persistente en los ámbitos económico y de la salud.

En el ámbito educativo, diferentes estudios muestran que los comportamientos contrarios a la igualdad de género en la población escolar son palpables. En esta línea, Merma-Molina et al. (2021) han identificado un nivel medio de sexismo en el colectivo de adolescentes españoles y han encontrado una correlación positiva entre los roles de género tradicionales y las actitudes sexistas. Igualmente, otros autores, como García-Cueto et al. (2015), han obtenido resultados similares y han identificado roles de género tradicionales y conductas violentas en la población joven. Por su parte, Rivas-Rivero et al. (2020), en un estudio realizado con un grupo de adolescentes de institutos de Castilla-La Mancha, muestra que hay un rechazo al sexismo hostil. Sin embargo, estos autores confirman que se ha producido una adaptación de las actitudes discriminatorias explícitas hacia las mujeres a actitudes más sutiles y encubiertas, que realzan sus cualidades estereotípicamente femeninas "en un tono aparentemente positivo". Además, son muchas las voces que consideran que los jóvenes tienen una tendencia mayor que las adolescentes al sexismo hostil y benévolo (Esteban-Ramiro & Fernández-Montaño, 2017; León & Aizpurúa, 2020; Madolell et al., 2020; Rodríguez-Otero & Mancinas, 2016). A la vista de esta realidad preocupante, y con el fin de avanzar hacia la igualdad, es esencial tener una imagen clara de la situación real para valorar los progresos y detectar los problemas específicos y los cuellos de botella que impiden que las mujeres y los hombres tengan las mismas oportunidades. En base a los antecedentes expuestos, en este estudio se analiza la actitud del alumnado hacia la igualdad de género considerando tres dimensiones: sociocultural, relacional y personal. Conocer el pensamiento de los niños y jóvenes respecto a la igualdad de género podría ser importante para elaborar acciones concretas en su formación. Con el fin de lograr el objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Valorar si existen diferencias en las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género teniendo en cuenta el sexo.
- Evaluar si existen diferencias en las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género considerando la etapa educativa.

2. Método.

En base a la naturaleza de los objetivos propuestos, se optó por el enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-exploratorio.

2.1. Participantes.

En el estudio participaron 731 estudiantes de diez centros escolares de la ciudad de Alicante (España) que cursaban el 3º, 4º, 5º y 6º grados de Educación Primaria, y 2º, 3º, 4º, de la Educación Secundaria Obligatoria. Del total de participantes, el 49.7% fueron hombres (N=363).

Por nivel educativo, el 41.6% (N=304) cursaban la Educación Primaria y el 58.4% (N=399) Educación Secundaria. Entre las características de la muestra cabe destacar que las familias tenían un nivel cultural medio y que los centros escolares se ubicaban en zonas urbanas.

2.2. Instrumentos.

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue la *Escala de actitudes hacia la igualdad de género dirigida al alumnado* de García-Pérez et al. (2010). Está constituida por 30 ítems cerrados con tres opciones de respuesta ("de acuerdo", "indeciso" y "en desacuerdo"). El Alfa de Cronbach original para el conjunto de la escala fue de .913 y la saturación media de los ítems en el componente principal de .525 (Azorín, 2017). Dicha escala, a su vez, tiene tres subescalas: sociocultural, personal y relacional que representan las dimensiones que intervienen en la construcción de género (Crawford, 2006). La escala sociocutural (ítems del 1 al 10) se refiere al reparto equitativo de responsabilidades, tanto familiares como domésticas

entre los hombres y mujeres. La escala relacional (ítems 11 a 20) incluye las interacciones que se producen en el alumnado, la familia y el grupo de iguales, mientras que la escala personal (ítems del 21 al 30) plantea temas vinculados con las preferencias y elecciones académicas, las aspiraciones en la vida y las expectativas desde la perspectiva de género. Además, se les preguntó por el sexo, la etapa educativa y la edad.

2.3. Procedimiento.

La investigación se realizó en el marco de un proyecto desarrollado en alianza con un organismo educativo no gubernamental. Se diseñó un programa de intervención educativa en los diez centros y, para ello, inicialmente se contactó con el personal directivo de las instituciones educativas a quienes se les explicó los objetivos del proyecto. Tanto el profesorado como las familias dieron su consentimiento para que el alumnado participara voluntariamente en la experiencia. Con anterioridad al inicio del programa, se le hizo llegar el cuestionario físicamente al estudiantado, quienes lo cumplimentaron en el horario correspondiente a la tutoría. Posteriormente se organizó la información en una base de datos, se procedió al análisis estadístico y se redactó el informe de resultados.

2.4. Análisis de los datos.

El tratamiento de los datos se efectuó con el paquete estadístico SPSS v. 24. Para el análisis de las variables, se emplearon los estadísticos descriptivos básicos (media y mediana). Asimismo, con la finalidad de identificar las diferencias entre las variables del estudio, se realizó la prueba de Chi-cuadrado. Para la comparación entre los grupos, luego de haberse comprobado el supuesto de normalidad con el test Kolmogorov-Smirnov, se empleó el test no paramétrico U Mann-Whitney. Cabe señalar que las diferencias que se consideran estadísticamente significativas son aquellas cuya $p<0.05$.

3. Resultados.

La interpretación de las puntuaciones resultantes en las subescalas se realizó teniendo en cuenta que algunos de los ítems están identificados con un símbolo positivo (+) y otros con un símbolo negativo (-) (Azorín, 2017). Los primeros denotan que los y las estudiantes no muestran una actitud positiva hacia la igualdad de género, ya que están de acuerdo con una afirmación que incluye aspectos contrarios a ella. Por otro lado, aquellos que tienen un símbolo positivo reafirman el valor y una actitud positiva hacia la coeducación y la igualdad entre mujeres y hombres.

Las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género en función del sexo.

Plano sociocultural

Con relación a esta dimensión, son prevalentes las opiniones respecto al género y el deporte. En este sentido, mayoritariamente los hombres y las mujeres están en contra de que "el fútbol sea un deporte de chicos" (89.9% y 81.5%, respectivamente). De forma concordante con estos hallazgos, el ítem "el fútbol es un deporte de chicos y chicas" obtiene la puntuación a favor más alta en los y las participantes (hombres=89,8%, mujeres=94.6%, respectivamente). Otro grupo nada desdeñable de hombres y de mujeres muestran actitudes contrarias a la igualdad. Así, el 27.3 % de hombres y el 16.3% de mujeres consideran que son los hombres quienes deben proteger a las mujeres de los peligros. Igualmente, el 17.4% de participantes de género masculino cree que ellos conducen mejor que ellas, el 11% cree que las mujeres hacen mejor las tareas del hogar y un 26.7% de dicho colectivo tiene dudas al respecto. Por su parte, las respuestas en los ítems positivos son altas, siendo el porcentaje más bajo el de los hombres cuando señalan que "es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas" (79.6%) (Tabla 1).

ÍTEMS	Hombre (N=363)	Mujer (N=368)	Primaria (N=304)	Secundaria (N=413)
1. Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres (-)				
De acuerdo	11	8.2	12.2	7.5
Indecisión	26.7	18.2	27	19.9
En desacuerdo	62.3	73.6	60.9	72.6
2. Las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos (-)				
De acuerdo	11	5,4	9,5	7.3
Indecisión	20.7	10.1	22	10.2
En desacuerdo	68.3	84.5	68.4	82.6
3. El fútbol es un deporte de chicos (-)				
De acuerdo	6.3	3.5	5.6	4.6
Indecisión	12.1	6.5	11.5	8
En desacuerdo	81.5	89.9	82.9	87.4
4. Es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas (+)				
De acuerdo	79.6	91.3	80.9	88.9
Indecisión	12.7	5.2	11.5	7.3
En desacuerdo	7.7	3.5	7.6	3.9
5. Los chicos deben proteger a las chicas de los peligros (-)				
De acuerdo	27.3	16.3	25.3	19.4
Indecisión	37.2	26.9	38.5	27.6
En desacuerdo	35.5	56.8	36.2	53
6. Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas (-)				
De acuerdo	11.3	8.4	11.5	7.7
Indecisión	19	9.2	16.8	12.1
En desacuerdo	69.7	82.3	71.7	80.1
7. Las tareas de la casa las pueden hacer tan bien los hombres como las mujeres (+)				
De acuerdo	88.7	93.5	91.8	90.6
Indecisión	6.3	3.3	5.9	3.9
En desacuerdo	5	3,3	2.3	5.6
8. Los hombres conducen mejor que las mujeres (-)				
De acuerdo	17.4	3	7.6	12.1
Indecisión	22.9	12.8	21.4	15.7
En desacuerdo	59.8	84.2	71.1	72.2
9. El fútbol es un deporte de chicos y de chicas (+)				
De acuerdo	89.8	94.6	91.8	92.3
Indecisión	5	1.6	3.3	3.4
En desacuerdo	5.2	3.8	4.9	4.4
10. Todos somos iguales, hombres y mujeres (+)				
De acuerdo	81	89.4	86.2	84
Indecisión	10.7	5.7	7.2	9.2
En desacuerdo	8.3	4.9	6.6	6.8

Tabla 1. Diferencias en el plano sociocultural en función del sexo de los participantes.

En lo concerniente a la etapa educativa, el 25.3% del alumnado participante de EP y el 19.4% del de ES están de acuerdo en que los chicos deben proteger a las chicas de los peligros; sin embargo, hay un considerable grupo de indecisos en ambos colectivos. Asimismo, el 11.5% del estudiantado de EP y el 7.7% de ES arguyen que las madres son quienes deberían cuidar a sus hijos e hijas y el 16.8% de EP y el 12.1% de ES no tienen una postura clara al respecto. La igualdad en el deporte, concretamente en la práctica del fútbol (91.8% en EP y 92.3% en ES), seguido de las tareas de la casa (91.8% en EP y 90.6% en ES) obtienen las puntuaciones más altas en el caso de los enunciados que muestran actitudes favorables hacia la igualdad.

Plano relacional

El el nivel relacional se visibiliza en las interacciones cotidianas. Con relación a este, en el estudio, tanto las mujeres como los hombres discrepan con el enunciado "los niños que andan

con niñas son más débiles" (91.8% y 82.6%, respectivamente). Llama la atención que un grupo significativo de personas (42.1% de hombres y 19.3% de mujeres) afirme que se entiende mejor con los chicos que con las chicas. Asimismo, el 19.6% de alumnos cree que los hombres son más fuertes que las mujeres y el 28.1% no tiene una posición clara al respecto. Igualmente, destaca el ítem "es normal que los chicos peguen a las niñas si se meten con ellos", donde el 12.1% de varones sostiene que está de acuerdo y el 17.1% se muestra indeciso. Otros resultados destacables son que el 13.5% de chicos está de acuerdo en que a las niñas se les da la razón para que se callen y el 19.8% se muestran indecisos (Tabla 2).

ÍTEMS	Hombre (N=363)	Mujer (N=368)	Primaria (N=304)	Secundaria (N=413)
11. Me entiendo mejor con los chicos que con las chicas (-)				
De acuerdo	42.1	19.3	27.3	32.7
Indecisión	35.3	50.5	41.4	43.8
En desacuerdo	22.6	30.2	31.3	23.5
12. Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres (-)				
De acuerdo	19.6	8.7	9.9	17.2
Indecisión	28.1	17.1	21.7	23
En desacuerdo	52.3	74.2	68.4	59.8
13. Las chicas deben estar con las chicas (-)				
De acuerdo	5.5	3.3	6.3	3.1
Indecisión	22.3	14.1	25	13.6
En desacuerdo	72.2	82.6	68.8	83.3
14. Los chicos no deben andar con las chicas (-)				
De acuerdo	6.3	5.4	9.5	2.7
Indecisión	13.5	7.6	13.8	8.2
En desacuerdo	80.2	87	76.6	89.1
15. En los trabajos de grupo normalmente el que manda es un chico (-)				
De acuerdo	4.7	3.3	4.3	3.9
Indecisión	20.4	9.2	16.4	13.8
En desacuerdo	74.9	87.5	79.3	82.3
16. Es normal que los chicos peguen a las niñas si se meten con ellos (-)				
De acuerdo	12.1	6	11.2	7.3
Indecisión	17.1	12	11.8	16.2
En desacuerdo	70.8	82.1	77	76.5
17. Las niñas son menos de fiar que los chicos (-)				
De acuerdo	7.2	5.7	6.6	6.5
Indecisión	21.5	12.8	18.4	15.7
En desacuerdo	71.3	81.5	75	77.7
18. Los niños que andan con niñas son más débiles (-)				
De acuerdo	5	0.8	3	2.9
Indecisión	12.4	7.3	13.2	7.7
En desacuerdo	82.6	91.8	83,9	89.3
19. A las niñas se les da la razón para que se callen (-)				
De acuerdo	13.5	7.6	8,2	12.1
Indecisión	19.8	9.8	19.7	11.1
En desacuerdo	66.7	82.6	72	76.8
20. Es más fácil insultar a una niña que a un niño (-)				
De acuerdo	5.2	7.3	5.9	6.8
Indecisión	18.5	12.5	19.7	12.6
En desacuerdo	76.3	80.2	74.3	80.6

Tabla 2. Diferencias en el plano relacional en función del sexo de los participantes.

Respecto a la etapa educativa, un grupo importante de estudiantes de ambos niveles (27.3% de EP y 32.7% de ES) afirma que tiene un mejor entendimiento con los chicos que con las chicas. Un segundo hallazgo llamativo es que el 17.2% de estudiantes de ES cree que los hombres siempre son más fuertes que las mujeres, y el 11.2% de EP y el 7.3% de ES consideran

que es normal que los chicos peguen a las niñas si se meten con ellos. Los niveles de indecisión en otros comportamientos contrarios a la igualdad también son destacables.

Así, el 18.4% del estudiantado de EP y el 15.7% de ES tienen dudas respecto a si "las niñas son menos de fiar que los chicos"; el 19.7% de EP y el 11.1% de ES consideran que habría darles la razón a las niñas para que se callen. Esta postura de carácter sexista se ve reforzada con el ítem 20 "es más fácil insultar a una niña que a un niño".

Plano personal

En este plano, también se evidencian actitudes contrarias a la igualdad (Tabla 3). De hecho, en el ítem 28. "no me avergonzaría si mi hermano jugase a las muñecas", el 37.5% de hombres y el 33.7% de mujeres señalan lo contrario. Algo similar, aunque en menor medida, ocurre en el ítem 27. "creo que una cocina o una muñeca es un juego de niñas y de niños". Además, se perciben actitudes relacionadas con roles tradicionales de género como el hecho de que una mujer debe casarse y ser madre. Finalmente, el 15.2% de varones está de acuerdo con el ítem 29 "creo que es preferible ser hombre que mujer, tiene sus ventajas". Además, un elevado 37.5% se muestra indeciso al respecto.

ÍTEMS	Hombre (N=363)	Mujer (N=368)	Primaria (N=304)	Secundaria (N=413)
21. Me daría vergüenza decir que mi padre friega en casa (-)				
De acuerdo	6.6	5.4	8.2	4.6
Indecisión	6.1	4.3	6.6	4.1
En desacuerdo	87.3	90.2	85.2	91.3
22. Creo que las mujeres no deberían ser toreras ni futbolistas (-)				
De acuerdo	6.1	4.3	5.3	5.3
Indecisión	9.1	5.2	7,6	6.8
En desacuerdo	84.8	90.5	87.2	87.9
23. Las chicas no deben vestir como los chicos (-)				
De acuerdo	9.6	8.4	11.5	7.3
Indecisión	21.5	8.4	18.4	12.6
En desacuerdo	68.9	83.2	70.1	80.1
24. Me gusta que solo sea mi padre el que trabaja fuera de casa (-)				
De acuerdo	7,4	3,3	4,9	5,8
Indecisión	10,7	7,9	11,5	7,3
En desacuerdo	81.8	88.9	83.6	86.9
25. Prefiero que sean las mujeres las que trabajen en casa (-)				
De acuerdo	7.4	4.1	7.9	4.4
Indecisión	15,2	5.4	11.2	9.4
En desacuerdo	77.4	90.5	80.9	86.2
26. Creo que una mujer debe casarse y ser madre (-)				
De acuerdo	14.3	7.6	15.1	8.2
Indecisión	27.8	13.3	22.7	18.9
En desacuerdo	57.9	79.1	62.2	72.9
27. Creo que una cocina o una muñeca es un juego de niñas y de niños (+)				
De acuerdo	63.6	79.3	75.3	68.5
Indecisión	14.6	6.5	9.2	11.4
En desacuerdo	21.8	14.1	15.5	20.1
28. No me avergonzaría si mi hermano jugase a las muñecas (+)				
De acuerdo	50.1	60.1	49.3	59.8
Indecisión	12.4	6.3	10.9	7.5
En desacuerdo	37.5	33.7	39.8	32.7
29. Creo que es preferible ser hombre que mujer, tiene sus ventajas (-)				
De acuerdo	15.2	11.4	11.5	14.3
Indecisión	37.5	22.3	26	32.4
En desacuerdo	47.4	66.3	62.5	53.3
30. Creo que las mujeres pueden ser policías y bomberas (+)				

De acuerdo	88.7	95.1	92.8	91
Indecisión	5	1.1	2.3	3.6
En desacuerdo	6.3	3.8	4.9	5.3

Tabla 3. Diferencias en el plano personal en función del sexo de los participantes.

En lo concerniente a la etapa educativa, los porcentajes más altos se refieren al desacuerdo del alumnado de ES con el ítem 21 "me daría vergüenza decir que mi padre friega la casa", mientras que en el alumnado de EP no concuerda con el ítem 22 "las mujeres no deberían ser toreras ni futbolistas". Otros resultados destacables son que el 11.5% de los alumnos de EP señalan que las chicas no deberían vestir como los chicos y el 18.4% están indecisos al respecto. Asimismo, el 15.1% de alumnos de EP cree que la mujer debería casarse y ser madre, y el 22.7% están indecisos ante esta postura. También llama la atención que el 39.8% de alumnos de EP y el 32.7% de ES sostengan que se avergonzarían de su hermano si este jugase a las muñecas. Finalmente, el 11.5% de estudiantes de EP y el 14.3% de ES están de acuerdo con que es preferible ser hombre que mujer, pues tiene sus ventajas, mientras que el 26% de estudiantes de EP y el 32.4% de estudiantes de ES se muestran indecisos al respecto.

4. Discusión y conclusiones.

El objetivo general de este estudio fue conocer cómo influyen el sexo y la edad en las actitudes de los niños y jóvenes respecto a la igualdad de género. Con relación al sexo, en los tres planos (sociocultural, relacional y personal), las mujeres puntúan considerablemente más alto que los hombres en el sentido que están en desacuerdo con los ítems que no muestran una buena actitud hacia la igualdad de género (ítems con símbolos negativos). En cambio, los estudiantes de EP tienen posturas algo más contrarias hacia la igualdad de género.

Las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género en función del sexo

En el plano sociocultural, se concluye que aún prevalecen los estereotipos sexistas en las actitudes y en el pensamiento del colectivo infantil y adolescente. No obstante, las mujeres tienen una actitud más favorable hacia la igualdad de género que los hombres, especialmente en la práctica deportiva del fútbol, un deporte que hasta hace muy poco se consideró tradicionalmente masculino. Del mismo modo, es destacable la persistencia de opiniones sexistas de un grupo de alumnos relacionadas con el proteccionismo de los chicos hacia las chicas, la creencia de que los ellos conducen mejor que las ellas, así como de que la mujer es quien hace mejor las tareas del hogar. Todo ello evidencia la perpetuación de los estereotipos y roles tradicionales tanto en el ámbito privado como público. En la dimensión relacional, en concordancia con los hallazgos de Morales et al. (2021), es consistente la preferencia de los jóvenes por relacionarse con sus iguales del mismo sexo. Esto significa que se sienten más identificados con la masculinidad que con la feminidad, lo que refleja la prevalencia de modelos de género tradicionales androcéntricos.

Además, hay una perpetuación de comportamientos sexistas como la creencia de que los hombres son más fuertes que las mujeres o que a las mujeres se les debe dar la razón para que se callen. Incluso los niños defienden la violencia contra las niñas cuando las circunstancias lo requieran.

En el plano personal, también es posible afirmar que la identidad de los y las participantes está influenciada por actitudes sexistas. Una muestra de ello es que el 37.5% de hombres y el 33.7% de mujeres señalan que se avergonzarían si su hermano jugase a las muñecas. En concordancia con los hallazgos de Merma-Molina et al. (2021), queda patente que los roles tradicionales y están arraigados en la sociedad, especialmente aquellos que se refieren al rol de la mujer de ser madre.

Las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género en función de la etapa educativa

La persistencia de roles tradicionales de género también es palmaria en el plano sociocultural. La creencia de que los hombres deben proteger a las mujeres de los peligros y la insistencia en el desempeño de los roles tradicionales, en el caso de las mujeres, como cuidado de los hijos e hijas es notoria especialmente en EP. De forma coincidente con el análisis por sexo, la práctica deportiva es concebida por el colectivo infantil y adolescente como una actividad igualitaria. Por su parte, las tareas del hogar son valoradas positivamente como actividades de hombres como mujeres por el alumnado de EP y ES. En el plano relacional, la preferencia por la socialización con los chicos tanto en la adolescencia como en la niñez es significativa. Además, es persistente, en ES, aunque en menor medida, la creencia de que los hombres son más fuertes que las mujeres. Asimismo, la violencia física fue admitida especialmente en el alumnado de EP, si fuera necesaria. En cambio, García Cueto et al. (2015) habían identificado estas actitudes en la población adolescente, pero no en EP. También en EP se perciben actitudes sexistas como la desconfianza en las niñas y lo fácil que resulta subestimarlas. Si bien el alumnado de EP defiende la participación de la mujer en deportes tradicionalmente masculinos, aún persiste el pensamiento tradicional de que las niñas no deben vestir como los niños, que debe casarse y ser madre, mientras que el colectivo de adolescentes cree que sería mejor ser hombre que mujer.

En suma, en consonancia con las conclusiones de Esteban y Fernández (2017) y Morales et. al. (2021), los hallazgos de nuestro estudio nos permiten concluir que, aunque se ha avanzado en el camino hacia la igualdad, persisten los comportamientos sexistas especialmente en la población masculina que ha participado en la investigación. Estas actitudes generalmente pasan desapercibidas porque son sutiles; sin embargo, entrañan riesgos (Esteban-Ramiro & Fernández-Montaño, 2017; Madolell et al., 2020, León & Aizpurúa, 2020; Rodríguez-Otero & Mancinas, 2016), pues esconden la desigualdad de género, las normalizan e incluso las convierten en relaciones interpersonales cálidas (Galvan et al., 2021; Goh & Tignor, 2019). Por otra parte, si bien no se encontraron diferencias significativas en función de la etapa educativa, se advirtieron actitudes más sexistas en la EP que en la ES. En base a ello, los resultados del estudio sugieren la necesidad de poner en marcha programas de sensibilización orientados especialmente al alumnado masculino de EP. Como argumenta Blum et al. (2019) y Garay et al. (2017), para lograr la igualdad de género sería recomendable redefinir el problema como una cuestión de género no solo de las mujeres y niñas. La niñez es el momento en que la formación en igualdad de género tiene el potencial de reducir la desigualdad a corto y largo plazo (Vyas et al., 2020); por tanto, es necesario reexaminar el papel de la educación y desarrollar estrategias institucionales para maximizar la igualdad de género en la línea de los ODS (United Nations, 2015).

Finalmente, se han de subrayar las limitaciones de este estudio. La más importante radica en que no se ha incluido en el análisis a las minorías sexuales. Lógicamente, entendemos que la naturaleza multidimensional y compleja del género van más allá de la construcción binaria (hombre/mujer, masculino/femenino) (Budgeon, 2014; Yu et al., 2017). Por tanto, son necesarias investigaciones específicas y más profundas a cerca de las experiencias individuales de estos grupos de personas. Asimismo, hubiera sido recomendable utilizar la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), con el fin de conocer el pensamiento y las percepciones del alumnado sobre los factores que perpetúan los comportamientos sexistas.

Referencias bibliográficas.

Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review, 111*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837

Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, *28*(1), 45-60.

Budgeon, S. (2014). The dynamics of gender hegemony: Femininities, masculinities and social change. *Sociology*, *48*(2), 317-334.

Blum, R. W., Boyden, J., Erulkar, A., Kabiru, C., & Wilopo, S. (2019). Achieving gender equality requires placing adolescents at the center. *Journal of Adolescent Health*, *64*(6), 691-693.

Blum, R. W., Mmari, K., & Moreau, C. (2017). It begins at 10 how gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health, 61*(4), S3-S4.

Esteban-Ramiro, B., & Fernández-Montaño, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris, 2*(2), 137-153. https://doi. org/10.20318/femeris.2017.3762

Garay, B., Vizcarra, M. T., & Ugalde, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación, 29*(2), 185-209

García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, J., Paíno-Quesada, S., & Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(1), 61-68. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004

Galván, M., Briceño, C., Darraz, M. C. F., & Guerrero, G. M. (2021). Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA) en adolescentes chilenos: estructura factorial, fiabilidad, validez e invarianza por sexo. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *8*(3), 9-17.

Goh, J. X., & Tignor, S. M. (2020). Interpersonal dominance-warmth dimensions of hostile and benevolent sexism: Insights from the self and friends. *Personality and Individual Differences, 155*(1), 109753. https://doi. org/10.1016/j.paid.2019.109753

Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In *Girls at puberty* (pp. 201-228). Springer.

Instituto Europeo de la Igualdad de género (EIGE) (2020). *Índice de igualdad de género. España.* EIGE.

Jular-Alba, R., Martín-Ramos, C., & Martín-Ramos, P. (2021). Attitudes towards gender equality and coeducation among Secondary School teachers: a case of study in Madrid, Spain. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 19*(55), 491-508.

Kabeer, N. (2010). Gender equality and women's empowerment: A critical analysis of the third millennium development goal 1. *Gender & Development, 13*(1), 13-24.

León, C. M., & Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1, 23*(1), 275- 296. https://doi.org/10.5944/educxx1.23629

Madolell, R., Gallardo, M. A., & Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(1), 284-303.

Martínez-Marín, M. D., Martínez, C., & Paterna, C. (2020). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Current Psychology*, 40, 4205–4218 1-14. https:// doi.org/10.1007/s12144-020-00904-z

Merma-Molina, G. M., Gavilán-Martín, D., Molina, D., & Urrea-Solano,, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón: Revista de pedagogía*, *73*(2), 113-131.

Morales, L., Etopa, M. P., & Díaz, G. (2021). Identidad de género y actitudes sexistas del alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 119-128.

Muñiz, M., & Monreal, M. C. (2017). Violencia de pareja virtual y ajuste psicosocial en la adolescencia desde la perspectiva de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD Revista de Psicología, Monográfico 1*, 115-124. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017. n1.v2.924

Priess, H. A., Lindberg, S. M., & Hyde, J. S. (2009). Adolescent gender-role identity and mental health: Gender intensification revisited. *Child development*, *80*(5), 1531-1544.

Rivas-Rivero, E., Bonilla-Algovia, E., & Pascual-Gómez, I. (2021). Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 315-325.

Rodríguez-Otero, L. M., & Mancinas-Espinoza, S. E. (2016). Nivel de sexismo y estereotipos de género en estudiantes de Trabajo Social Regiomontanas. Azarbe. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar, 5*, 19-30.

UN General Assembly. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: A/RES/70/1 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://bit.ly/3L92tmW

United Nations. (2015). *Sustainable Development Goals: 17 goals to transform our world*. https://bit.ly/3L5o0N1

Vyas, A. N., Malhotra, G., Nagaraj, N. C., & Landry, M. (2020). Gender attitudes in adolescence: evaluating the Girl Rising gender-sensitization program in India. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 126-139.

Yu, C., Zuo, X., Blum, R. W., Tolman, D. L., Kågesten, A., Mmari, K., De Meyer, S., Michielsen, K., Basu, S., Acharya, R., Lian, Q., & Lou, C. (2017). Marching to a different drummer: A cross-cultural comparison of young adolescents who challenge gender norms. *Journal of Adolescent Health, 61*(4), S48–S54.

La actividad física y el deporte, una mirada humanística desde la Historia.

Amalia Faná del Valle Villar. Universidad Francisco de Vitoria (España).

Luis Jorreto Pardo. Universidad Francisco de Vitoria (España).

1. Introducción.

Por un lado, numerosos estudios afirman que, la formación humanística durante la etapa universitaria proporciona a los futuros jóvenes profesionales unas perspectivas enriquecidas acerca de sus propias ciencias (Lacalle, 2018).

Por otra parte, la etapa universitaria, especialmente en el primer curso (de transición), se presenta como un desafío para estudiantes e instituciones de educación superior por el cambio de ambiente de la educación secundaria -y bachillerato- a la Universidad (Oolbekkink-Marchand, van Driel y Verloop, 2006). En un primer momento se podría considerar que los estudiantes llegaban preparados a la universidad, con competencias y habilidades que les permitirían afrontar el reto de la transición. Sin embargo, la satisfacción de los estudiantes se enfrenta a sus expectativas que, en ocasiones, no coinciden con la realidad y eso les causa frustración y dificultad. Esas perspectivas irreales que tenían en un primer momento sobre su éxito en la Universidad junto con la no comprensión de los conceptos fundamentales de su ciencia pueden conllevar la consecución de bajas calificaciones (Smith y Wertlieb, 2005).

En el contexto de la Universidad Francisco de Vitoria, institución marco en la que se elabora esta propuesta y, basados en la experiencia, una vez establecido el marco teórico que fundamenta la iniciativa, se parte del convencimiento de que sin la aproximación correcta acerca de la persona y el deporte se puede caer en errores insuperables, comprendiéndolas a ambas realidades de un modo reduccionista, y comprometiendo el buen aprendizaje del alumnado (Escudero Muñoz, 2009).

Por tanto, la persona y el deporte son dos realidades por sí mismas inseparables e impensadas la una sin la otra, no es posible construir sólidos cimientos en el estudio de la actividad física y el deporte sin una clara definición acerca de estos dos ámbitos de realidad (Lopez Quintás, 2003). Es por ello necesario profundizar en las características propias de la persona, desde la perspectiva de la actividad física y el deporte (a saber, su anatomía, motricidad, psicología, etc.) (Lucas, 2010) y, también, ahondar en las diferentes expresiones deportivas desarrolladas hasta la actualidad (con sus respectivas especificidades propias de los deportes individuales y colectivos, de combate o de técnica racional, etc.) para poder profundizar cabalmente en ambos conceptos.

En este sentido es que la formación humanística sale al encuentro por medio de la Historia. De nuestros fundamentos históricos y antropológicos dependerá, en gran medida, lo que entendamos por persona y por deporte.

2. Método.

En la experiencia que se presenta, valiéndonos de la oportunidad que proporciona la Historia para aproximarnos a los conceptos de deporte y persona, se tiene por objetivo principal de esta parte de la asignatura la profundización sobre ellos. Mediante las clases expositivas, los seminarios, la visualización de documentales, los debates y la participación en clase se despiertan en el alumnado las indagaciones intelectuales y existenciales propicias para la comprensión de los conceptos esenciales de esta área de conocimiento.

Durante el estudio del segundo bloque de la asignatura, se expone el recorrido histórico de la humanidad (desde las primeras civilizaciones hasta la actualidad) entrelazando los conceptos de deporte y persona como elemento de cohesión social. Este recorrido, a su vez, está dividido en dos partes, el primero se refiere a la fundamentación teórica y el otro se dedica a las expresiones deportivas en la humanidad. Por tanto, el temario:

PRIMERA PARTE: El origen de la actividad física y el deporte en la historia de la humanidad.

SEGUNDA PARTE: La persona y el deporte a lo largo de la Historia.

- Civilizaciones antiguas.
- La época medieval y el Renacimiento
- La modernidad y la postmodernidad: cambio de paradigma.

A continuación, se desarrolla de modo suscito, el contenido del temario de esta parte de la asignatura.

2.1. Contenido teórico de la asignatura.

2.1.1. El origen de la actividad física y el deporte en la historia de la Humanidad.

Para estudiar las primeras manifestaciones de la actividad física y del deporte se suele atender a diversas referencias o teorías que se han desarrollado a lo largo del tiempo y a través de importantes estudios. Cada autor o teoría es distinta de las demás, ya que cada una de ellas se sustenta sobre unas bases antropológicas diferenciales, se apoyan en ideologías que, aunque normalmente han sido desarrolladas a partir de datos históricos, se han llegado a conclusiones distintas en cada caso (Monroy y Sáez, 2008). Así un biólogo tendrá una concepción distinta acerca del deporte de la que tendrá un sociólogo, un antropólogo, y así sucesivamente con cada área de conocimiento que se proponga para estudiar los fenómenos del deporte y la persona.

Hay autores que incluso apoyan sus teorías en los restos arqueológicos y prehistóricos ligando el origen del deporte con la evolución del ser humano. Por ejemplo, con los vestigios de utensilios, herramientas y elementos utilizados en cada época concreta se puede datar el origen de la actividad física (y no sólo el origen sino también las distintas "modalidades" de actividades físicas que practicaban por aquel entonces).

Sin embargo, a pesar de las diferentes versiones que se acuñan acerca de la historicidad de la actividad física y el deporte, hay concordancia en encontrar su origen en el juego. Las grandes ocupaciones de la convivencia humana están impregnadas por el juego, empezando por el lenguaje, siguiendo por el espíritu creador y terminando por la manifestación de los ritos sagrados. Todas ellas nos dan cuenta de que el punto de partida no es ni más ni menos que el juego, como expresión primera de la actividad física.

Partiendo de estas premisas de siglos pasados, en la actualidad, hay pocos elementos de cohesión social tan poderosos como el deporte. (Bueno, 2017). Ésta es una realidad

apasionante y misteriosa (Lopez Quintás, 2003) que nos lleva a centran nuestra mirada bajo el prisma propedéutico de la Historia para descubrir en profundidad la riqueza que ella encierra. Con este puntapié inicial, la pretensión es aproximar al alumnado hacia una formación humanística profunda, anclada en nuestras raíces culturales y sociales.

2.1.2. La persona y el deporte a lo largo de la Historia.

2.1.2.1. Civilizaciones antiguas.
Las expresiones humanas de actividad física y deporte datan de las civilizaciones más antiguas estudiadas hasta la fecha. A modo sintético nos referiremos a los egipcios, griegos y romanos. Asimismo, se mencionará brevemente las relaciones entre deporte y persona en la civilización oriental china.

En el desarrollo de la civilización egipcia existió un amplio repertorio de documentos que muestran lo diversificada y continua que era la práctica del deporte, al igual que la danza, como expresión física y corporal. (Monroy y Sáez, 2008). Las capacidades físicas fueron altamente consideradas en esta civilización, muy ligado a la fuerza. Las imágenes y jeroglíficos encontrados en las excavaciones en Egipto confirman la entrega del pueblo al deporte y la variedad de éste, existiendo tanto deportes de lucha y fuerza, como juegos atléticos, natación, torneos acuáticos, remo, etc. Por algunas imágenes en relieve encontradas. Por ejemplo, en el Templo de Karnak se puede apreciar que los egipcios también practicaban el tiro con arco y la lucha, al estilo de la esgrima, con bastones. Los juegos, con un trasfondo deportivo, formaban parte de la cultura egipcia. Otro deporte practicado y difundido en el Egipto antiguo fue el levantamiento de pesas y en lo que tiene que ver con los deportes acuáticos fueron excelente remeros.

Por otro lado, la milenaria civilización china fue una de las civilizaciones antiguas más proliferas en cuanto al deporte. El *cuju* (que significa patear la pelota con los pies) fue de los deportes más populares y podríamos situarlo como el antecedente del fútbol actual (evolucionado de un juego infantil que consistía en patear una bolita de piedra). El club de fútbol más antiguo de China apareció durante la dinastía Song, el *yuanshe*. Otro deporte extendido en la china milenaria fue el *chuiwan*, el golf antiguo. En un primer momento se jugaban a caballo o a pie (versiones de lo que hoy podemos establecer como el polo o el hockey). Podía jugarse en forma individual o colectiva, consistía en golpear la bola hasta hoyos excavados anteriormente en el suelo. El origen del tiro con arco, *sheliu* se remonta al año 2.000 a. C., eran unas prácticas exquisitas. Se llegó a practicar a caballo y utilizando blancos móviles. Por último, no es posible no mencionar el *jiaodi* que consistía en una mezcla de sumo y lucha. El *kung fu* fue un término que se utilizó para referirse a las artes marciales de origen chino, no hay precisión acerca de su origen. Poco a poco fueron desarrollándose técnicas de defensa y ataque, tanto con armas, como sin ella apareciendo así las artes marciales, no solo en China, sino en lo que hoy podríamos establecer como varios países asiáticos.

Volviendo a Occidente, en lo referente a los griegos, Homero es el principal precursor de la cultura física helena a través de sus textos. A él se le atribuyen las principales obras épicas griegas como son La Ilíada (funerales de Patroclo) y La Odisea. Uno de sus ejes fue la educación heroica y agonal en la Ilíada. En esto justamente se basa el ideal humano griego que presenta esta obra, en la moral del honor heroica para consigo mismo. Los griegos consideraban la fuerza y la destreza como las habilidades básicas y necesarias en todo acto competitivo -como puede serlos juegos- o bélico. En las obras de Homero se narra cómo los juegos se realizaban en los grandes santuarios consagrados a los dioses Apolo, Zeus, Poseidón. La competición estaba siempre vinculada al culto a los dioses. El deseo de vencer no sólo estaba en la obtención de la victoria, sino en la gloria que se conseguía tras la misma. (Jaeger, 2018). En

esta primera etapa de la Grecia clásica no concebían la separación entre cuerpo y alma y, por tanto, el hombre tampoco se separaba de sus actos. (Gambra, 1999). Los ejercicios físicos eran considerados como una especie de iniciación hacia técnicas o movimientos de tipo sagrado. Con el tiempo, esta concepción de unidad entre cuerpo y alma desaparecería en favor de un enfrentamiento entre ambas partes, que serían vistas como dos unidades diferentes y antagónicas (Platón). Los juegos atléticos en Grecia aparecen descritos por primera vez en el Canto XXIII de la Ilíada de Homero.

La influencia de Esparta en Grecia es evidente y reconocida por múltiples historiadores. Hasta ese momento la educación de los niños estaba en manos de los padres. Sin embargo, las Guerras Médicas y las Guerras del Peloponeso coinciden con un cambio de mentalidad, a raíz del cual los padres comienzan a educar a sus hijos poniendo el punto de mira en la educación intelectual más que en la educación física. Es lo que se llama la nueva educación, dentro de la cual la educación física pasa al plano del profesionalismo, observándose cómo disminuye el número de practicantes a la vez que aumenta la calidad de los entrenamientos llevados a cabo en los gimnasios. El lugar de celebración de los juegos por excelencia fue Olimpia, además era la sede del oráculo de Zeus. Con el paso del tiempo se fue considerando a Olimpia y a sus alrededores en el Peloponeso un lugar de culto. Durante la celebración de los Juegos Olímpicos se generaba la "tregua olímpica" que significaba la paralización de todos los conflictos bélicos (una semana antes y una semana después de su finalización). Las pruebas deportivas eran: carreras a pie, salto de longitud, lanzamientos, pentatlón (comprendía la carrera, lanzamiento de disco y jabalina, salto de longitud y la lucha), enfrentamientos cuerpo a cuerpo e hípica.

Para hablar de la cultura deportiva romana tenemos que remitirnos, en cierto sentido a la cultura griega y etrusca. En Grecia el deporte fue ante todo competición (agon) y en contraposición en Roma fue espectáculo y juego (ludus). Con el paso del tiempo los *ludis* romanos fueron adquiriendo mayor carácter ceremonioso. La educación física romana era ante todo disciplina. No se concebía el deporte por simple vocación si no había un motivo práctico que lo impulsara. Con la nueva concepción del deporte en Roma, en la que primaba el espectáculo y diversión sobre el afán de victoria y la competitividad, no resulta extraño que, más allá de los deportes, el protagonismo principal de la actividad física lo tomasen los juegos. Esos juegos (similares en cierto sentido a los actuales) algunas veces encarnaban trasfondos de ocio y actividad física y otras de sangre, terror y miedo. Con el paso del tiempo los juegos se vuelven cada vez más espectáculos públicos como ofrecimiento al pueblo y como medio para contentarlos ante atrocidades y adversidades sucedidas. Entre los juegos públicos, los más importantes sin duda serían los desarrollados en el Circo Massimo, aunque no fueron los únicos. Allí se sucedieron, entre los más destacados juegos públicos, las carreras de carros con caballos y los juegos de gladiadores. (Fustel de Coulanges, 2006). Estos últimos tomaron un protagonismo mayor con la construcción del Coliseo. Con el correr de los años llegaron a practicarse luchas de gladiadores con múltiples variaciones (divididos en categorías, con fieras, en equipo, en individual, etc.) porque su atracción era tal que podríamos considerar que se trataba de un negocio, de una industria en torno a ellos. Los combates de los gladiadores terminaban con una decisión, la de la vida o muerte para los combatientes derrotados, aunque cabía la posibilidad de empate cuando los luchadores demostraban con valentía y ofrecían espectáculo cautivante. En algunas ocasiones los responsables de la decisión eran los presentes (mediante pañuelos blancos) pedían piedad al emperador.

2.1.2.2. La época medieval y el Renacimiento.

Primer estamento del que se debe hablar a la hora de hablar del deporte es al eclesiástico por la influencia acontecida durante esos siglos. La Edad Media fue una época, en términos

generales, en la que se entendía que la cultura grecolatina realizaba un culto excesivo al cuerpo y, de la mano de la expansión del cristianismo, se intentó que el desarrollo del hombre sea también de tipo intelectual y cultural. (Gambra, 1999). Luego de los siglos de cataclismos, por las invasiones bárbaras, otomanas, etc., desaparecen las actividades deportivas hasta entonces conocidas (como son los juegos olímpicos, la gimnasia educativa, el circo y los anfiteatros, todas ellas actividades propias del Imperio Romano de Occidente destruido).

A pesar de estas circunstancias, el juego no desaparece del todo, sino que se transforma y se constituye, poco a poco, en un elemento prioritario para la sociedad. El juego es concebido como drama o deporte. Hay una diferencia entre el deporte moderno que goza de cierta simplicidad y naturalidad con respecto al deporte o torneos medievales que tendían al drama, incluso por sus ropajes pesados y sobrecargados. Durante los S XII y XIII se toman medidas contra los torneos de caballeros por el peligro que estos implicaban. Durante un período extenso de tiempo se prohíben. Es por lo que se comienzan a tomar medidas paliatorias para que no se extinguieran por completo. Durante el Papado de Juan XXII se legalizan los torneos medievales y se produce una gran expansión de estos por toda Europa. Se visualizan tres:

- Las Justas: eran batallas de combate singular que enfrentaba únicamente a dos contendientes a caballo y con lanzas para justificar el derecho de alguno de ellos.
- Pasos de armas: evocaba a la defensa de castillos, puentes, caminos o encrucijadas. Consistían en peleas entre uno o varios caballeros.
- Los torneos medievales: combates a caballo entre varias personas pertenecientes a diferentes bandos. Eran una especie de imitación a las batallas y podían llegar a durar varios días. Las motivaciones para la realización de estos podían ser de lo más diferentes (nacimientos, bodas, coronaciones, recepciones, etc.). Los primeros son disputados en Siena, aunque algunos autores le atribuyen su origen a Francia. (Monroy y Sáez, 2008).

Las dos fiestas de la Edad Media eran: *Ludi* o juegos de Testaccio, que consistían en carreras, caza y pesca y los juegos de *Agone*. Por otro lado, el *judipum* fue un deporte de raqueta de finales de la edad media y principios del Renacimiento. Éste era muy parecido al tenis actual, se jugaba sin árbitros y las decisiones acerca de los puntos las tomaban el público espectador. Tuvo un gran desarrollo en Francia.

2.1.2.3. La modernidad y postmodernidad: cambio de paradigma.
El Renacimiento es una época ya moderna que se centra en el arte grecolatino antiguo, es por ello por lo que la reconocemos como un "renacimiento" de una época dorada de la historia de la Humanidad. (Gambra, 1999). En el tema de los deportes se percibe una reminiscencia hasta Grecia y Roma Hay grandes cambios culturales paradigmáticos socioeconómicos culturales y políticos que influencian y no dejan indiferentes a las actividades físicas y deportivas. Se produce la exaltación del hombre, antropocentrismo, en todos los órdenes del quehacer social y cultural de la época.

Durante los S XVII y S XVIII se comienzan a desarrollar, especialmente en el centro de Europa, los deportes casi tal y cual los conocemos hasta la fecha: el tenis, el golf, el fútbol, el atletismo, la esgrima, etc. Estableciendo sus reglas y sus dimensiones espaciales y temporales.

Ya en el S XIX, con la revolución industrial y el establecimiento de los nacionalismos, se comienza a percibir el deporte como instrumento para la propaganda política y un bien social que repercutirá en la exaltación de la defensa por naciones y un patriotismo mal entendido.

Durante el S XX se retoman las competiciones por estados-naciones, al finalizar la Primera Guerra Mundial, con el establecimiento de la Sociedad de Naciones y mucho más acentuado luego de la Segunda Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas se retoman con más fuerza: los mundiales por deportes, los juegos olímpicos modernos y todo tipo de competiciones globales, intercontinentales y regionales.

Se produce una fuerte trasformación en la mirada y enfoque que se tiene hacia el deporte, entre otros fenómenos acontecidos: se pasa del amateurismo al profesionalismo y, con los años, se comienza a concebir al deporte como una industria.

Además, comienzan a vislumbrarse las competiciones como objetivos máximos a conseguir, independientemente de la persona o el propio deporte, generando la objetivación de las personas de los deportistas (Lopez Quintás, 2003) hasta la utilización instrumentalizada de los deportes en sí. Si no se produjeran estas corruptelas, fenómenos como el dopaje y la violencia no tendrían cabida.

3. Resultados.

Con la finalidad de comprobar el grado de conocimiento y profundización por parte de los alumnos acerca de los conceptos fundamentales de la Ciencia de la actividad física y el deporte, se establecen en torno a la asignatura unos resultados de aprendizaje. Ellos son:

- Detectar las singularidades del ser humano y de su comportamiento en los órdenes cognoscitivo, volitivo y afectivo.
- Trazar un compromiso personal consigo mismo, con el deporte y con la sociedad.
- Aprender a desarrollar una auténtica actitud crítica ante ideas y creencias; fundamentar y defender ideas y proyectos.
- Comprender la importancia del compromiso ético en la profesión, especialmente enfocado a las Ciencias de actividad física y el deporte.
- Construir un pensamiento riguroso en general y en específico, con relación a la persona humana y su dignidad y al deporte.

Para medir el grado de alcance de estos se realizan dos evaluaciones cuantitativa y cualitativamente. Por un lado, la evaluación a los alumnos de los contenidos teóricos de la asignatura, que busca determinar en qué grado se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Por otro, cada asignatura se somete a una evaluación institucional que busca determinar la percepción de los alumnos en cuanto a la organización y la consecución de los núcleos conocimiento (evaluación cuantitativa).

Por último, los profesores también evalúan los resultados de aprendizaje obtenidos, mediante la puesta en común de los resultados alcanzados por los alumnos y la evaluación de la idoneidad de cada una de las actividades, mediante reuniones previas, durante y posteriores al curso.

3.1. Descripción de las evaluaciones.

Como anteriormente se ha expuesto, se realizan dos evaluaciones a lo largo del curso para medir la obtención (o no) de los resultados de aprendizaje.

En lo referente a la evaluación a la que se somete a los alumnos, la misma está descrita en la Guía Docente, pública en la web de la Universidad. En ella se describe la distribución de los porcentajes de cada uno de los apartados de la evaluación que conforman la nota final:

- Pruebas escritas y orales: 60%

- Actividades diarias y ejercicios individuales y grupales: 30%
- Asistencia y participación en el aula: 10%

En lo que se refiere a la evaluación institucional mencionada en párrafos previos, se evalúan los siguientes nueve núcleos de conocimiento: la programación y organización de la enseñanza, el dominio del contenido y claridad expositiva, la innovación docente y la motivación del aprendizaje, las relaciones dentro del grupo de clase, el acompañamiento personal al alumno, la evaluación, los resultados, el cumplimiento de las obligaciones e ítems y los criterios. Además, se permite al alumno que indique aspectos destacados e identifique áreas de mejora de forma libre y anónima de cara a una mejor evaluación del proyecto docente (evaluación cualitativa). Esta evaluación es anónima, vía *on line*. El alumnado debe responder a dieciocho afirmaciones sobre la asignatura relacionados con los nueve núcleos de conocimiento anteriormente indicados. La valoración cada una de estas afirmaciones puede ser del uno al seis, siendo el uno la nota más baja y el seis la nota más alta que pueden otorgarle.

4. Discusión.

Entender de dónde venimos nos ayuda a comprendernos en el aquí y ahora. Además, nos aporta nuevas perspectivas, luces y sombras, que nos permiten comenzar a proyectar el futuro. Valiéndonos de la Historia, haciendo un paralelismo entre la historia de la humanidad y la historia de la actividad física y el deporte, podemos aproximarnos de un modo privilegiado a la realidad de la persona y el deporte.

Al finalizar este breve recorrido histórico se plantean interrogantes que procuran no dejar indiferente al alumnado. Estas preguntas versan acerca del sentido y fundamento de la actividad física y el deporte. Ellas podrían sintetizarse en:

- ¿Cómo y por qué el deporte pasa del amateurismo al profesionalismo?
- ¿Se puede hablar de la industria del deporte?
- ¿Cuáles la relación entre deporte y Estado-Gobiernos?
- ¿Cómo es posible que el deporte (instrumento de plenitud para la persona humana) genere corrupción en el hombre y, en algunos casos, provoque hasta su propia destrucción? Como es en el caso del dopaje.

Ante estas interpelaciones, se concluye brevemente que el deporte y la actividad física, como toda acción humana, colocan a la humanidad ante ventajas y flagelos. Como ventaja evidente del deporte se lo señala como (único) elemento de cohesión social. Ni la política, ni los estados cohesionan como hace el deporte. Este inmenso abanico de posibilidades hace identificar más ventajas que tienen que ver con algunas realidades actuales que, gracias a bien entender el deporte (junto con otros mecanismos sociales, como son la educación, el arte, la cultura, etc.), pueden ser transformadas como son: la integración social, la inclusión de la diversidad, la inmigración, la espiritualidad, entre otras.

Sin embargo, el deporte, como realidad humana que es, no está exenta de flagelos, corrupciones, debilidades y miserias, las mismas a las que está expuesto el propio ser humano. Por este motivo puede darse el caso (de hecho, se da) que se instrumentalice el deporte para intereses egoístas, es posible que se utilice el deporte para engendrar violencias (como es el caso de las barras bravas en Iberoamérica), discriminaciones, excesos en la alta competitividad, dopajes, transhumanismos, etc.

Estos últimos son los desafíos ante los que se encuentra la humanidad en este comienzo del S XXI y la respuesta, en gran parte, estará en la formación integral que se le procuremos a los futuros profesionales de la actividad física y el deporte.

5. Conclusiones.

A lo largo de este trabajo, mediante la exposición y análisis de una experiencia docente, hemos podido constatar la importancia del estudio de las humanidades para alcanzar los resultados de aprendizaje trazados por parte del profesorado. Dentro de los mismos destacamos conocer las realidades ontológicas de la asignatura: la persona y el deporte y como esta última se constituye en la actualidad (y a lo largo de la historia de la humanidad) como un elemento de cohesión social.

La evaluación de la asignatura por parte de los alumnos y los profesores, junto con los resultados de aprendizaje alcanzados permiten comprobar cómo, acompañar a los alumnos en el estudio de la Historia y las Humanidades, no supone un detrimento de la formación de ellos, sino que, muy por el contrario, conlleva a un enriquecimiento tanto de la experiencia de aprendizaje de los alumnos, como de la experiencia docente.

Se puede destacar con supremacía que, para que se produzca un aprendizaje significativo en el alumnado es esencial la figura del profesor, tanto en la etapa preparatoria como durante y *a posteriori* del curso. En la parte preparatoria al adaptar los contenidos y las actividades a la situación vital del grupo al que acompañan. Durante el curso al tener la labor de ilusionar, entusiasmar y emocionar al alumno a partir de la Historia, de forma tal que este se convierta en protagonista de su propia formación. Y en el momento posterior al curso en dos ámbitos: primero, acompañando al alumno e iluminando su experiencia y reflexión sobre lo vivido; y segundo, al valorar y evaluar el nivel de consecución de los objetivos de aprendizaje de forma tal que se pueda mejorar la formación académica con cada una de las asignaturas que vaya cursando.

En conclusión, este tipo de experiencias docentes aplicadas como en el estudio del caso que se presenta supone una experiencia de formación integral universitaria para el alumnado.

Referencias bibliográficas.

Bueno Pimenta, F. (2017). Discurso de apertura para la formación del profesorado. *Memoria académica curso 2016-2017*. Universidad Francisco de Vitoria.

Escudero Muñoz, J.M. (2009). Comunidades Docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. Madrid: Ágora para la EF y el Deporte, nº. 10.

Faná del Valle Villar, A. (2020). *Apuntes de la asignatura deporte y persona*. Universidad Francisco de Vitoria.

Fustel de Coulanges, (2006). *La ciudad antigua*. Editorial Maxtor.

Gambra, R. (1999). *Historia sencilla de la filosofía*. Rialp.

Jaeger, W. (2018). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de cultura económica.

Lacalle Noriega, M. (2018). *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. Editorial UFV.

López Quintás, A. (2003). *Descubrir la grandeza de la vida*. Verbo Divino.

Lucas Lucas, R. (2010). *Explícame la persona*. Edizione ART.

Monroy, A. y Sáez, G. (2008). *Historia del deporte de la prehistoria al renacimiento*. Editorial Wanceulen, S. L.

Oolbekkink-Marchand, H. W., van Driel, J. H. y Verloop, N. (2006). A breed apart? A comparison of secondary and university teachers' perspectives on self-regulated learning. *Teachers and Teaching*, *12*(5). http://doi.org/10.1080/13540600600832338

Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad*. Editorial Cátedra.

Smith, J. S. y Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA journal*, *42*(2).

UFV (2010). *Nuestra misión hoy*. Universidad Francisco de Vitoria.

UFV (2020). *Formar para trasformar*. Universidad Francisco de Vitoria.

#GameIsNotOver: Gamification applied to "Technology, Programming, and Robotics". An overview of a CLIL proposal.

Beatriz Ballesteros Aceituno. IES Valdebernardo. Comunidad de Madrid (España).

Antonio Vicente Casas Pedrosa. Universidad de Jaén (España).

1. Introduction.

Education all over the world and, specifically in Spain, has experienced a revolution in the last decade. Society has evolved, technology devices have invaded our lives, and children are nowadays completely different from what they used to be in the past. Teachers have realised these changes and have witnessed that what they used in their teaching practice a few years ago is not working anymore. Their teaching methods have been forced to change from a teacher's centered learning to a student's centered learning approach. In the latter, the role of teachers evolves to be a mere helper, guide, or facilitator (Ang et al., 2001), whereas the students' role assumes importance and remains central in the learning process, transforming students into "active participants in learning and co-constructors of knowledge" (Meece, 2003). This students' active participation promotes motivation in the students as well as encourages exploration, critical thinking, and knowledge construction, helping them to achieve the learning goals (Law, 2007).

Due to the popularity of the student's centered learning approach, a variety of methodologies have emerged and lately invaded the teaching practice. Some of the most common ones are cooperative learning, project-based learning, problem-based learning, tasked-based learning, the use of ICT, CLIL, and gamification, among others (Baeten et al., 2010). Teachers combine them and use them in order to reach out students and involve them in their own learning. In spite of the fact that this paper focuses on CLIL and gamification as the two main methodologies applied in the above-mentioned project, it should be underlined that other methodologies such as cooperative learning, project-based learning, and the use of ICT will also be considered.

Why CLIL? Firstly, context is one of the most determining factors that the implementation of CLIL depends on (Bruton, 2013). This involves that any CLIL subject should be taught taking into account the students' language possibilities. In addition, CLIL increases the exposure to authentic language in class for students, as pointed out by Pérez Cañado (2013), what produces a boost of the students' communicative competence. Lastly, CLIL methodology integrates both content and knowledge, what allows students to develop academic competences at the same time as specific communicative skills (Calle Casado, 2015).

Why gamification? As stated by Palazón Herrera (2015), it is becoming harder and harder to motivate students in educational tasks. However, thanks to gamification, students assimilate contents better because they work in a more participative way and they learn at the same time as they have fun. Moreover, gamification in learning environments might enhance important skills such as problem-solving, collaboration, and communication (Dicheva et al., 2015). For these reasons and due to the specific context of the students participating in the project

described in this paper, the approach has relied on gamification as the main methodology involved in the project.

2. Gamification project: #GameIsNotOver.

2.1. Justification.

The development of this project arose from the problems detected by one of the authors after several years teaching the subject "Technology, Programming, and Robotics" (TPR) in 2nd CSE. The lessons about the contents related to the programming block were organized following a more traditional approach. Every session, different programming commands were explained to the students and, afterwards, they had to perform a series of tasks implementing those codes to program videogames in the Scratch platform (a programming platform developed by the MIT to promote the development of programming skills among young students). At the end of the didactic unit, students had to submit the tasks completed in class as well as to pass a paper and pencil multiple-choice test. By using this methodology, the following problems were detected:

- Lack of motivation of a high number of students, especially in the case of those whose thinking and logic skills were less developed.
- Drop out of difficult tasks even without trying them on the part of the students that found them too challenging.
- Difficulty to foster all four skills of the L2 during the tasks.

After conducting a self-evaluation of her own teaching practice, the teacher realised that the approach used to teach these concepts was not the most suitable for her students and decided to explore other methodologies to improve the result. The goal was to find a way to teach students at the same time that they were motivated, not leaving anyone behind, but also not stopping advanced students from learning more. In addition, another aim was to integrate more language skills to promote the development of the L2. Bearing these ideas in mind, and after analysing different methodologies, gamification was chosen as the starting point, and the "#GameIsNotOver" project was born.

2.2. Contextualization.

The project was developed in a charter school in downtown Madrid (Spain) where all levels are taught from Infant Education to Non-Compulsory Secondary Education (NCSE), although this paper will just focus on Compulsory Secondary Education (CSE). In terms of organization, the school follows the English bilingual program of the Community of Madrid in Primary Education, whereas in CSE the school follows its own bilingual project that consists of one extra session of English per week (a total of 5 sessions per week) and TPR lessons in English (2 sessions per week). The school is involved in the Bilingual English Development and Assessment (BEDA) program of bilingualism run by both *Escuelas Católicas* and Cambridge English Language Assessment for catholic schools in Spain. Every content TPR teacher is helped by a Foreign Language Assistant (FLA) one hour per week and per group.

Moving on to the participants in the project, 49 2nd CSE students were selected to take part in it during the TPR class. They were divided into two groups (A and B, consisting of 24 and 25 students, respectively) and both were taught by means of the same methodology. Their level of English ranged from an A1 to a B2 according to the *CEFR* (Council of Europe, 2001): 1 student from one group had an A1 level, 12-15 students from each class had an A2 level, 8-11 students from each group had a B1 level, and 2-3 students from each class had a B2 level. Both groups were equally distributed in terms of academic level in general and of English level particularly.

2.3. Objectives.

The objectives of this project came from two areas: the content objectives (related to the specific contents of the TPR subject) and the language objectives (related to the development of skills in the L2, namely English). These objectives can be found in the following chart:

Content objetives	Language objectives
Students can search and select meaningful information from the Internet.	Students properly follow basic orthographic and punctuation rules in writing productions.
Students can analyse a problem and find an algorithm to solve it.	Students can read and understand written texts.
Students can implement algorithms in flowcharts.	Students comprehend oral messages displayed in video format.
Students can develop videogames on the Scratch platform.	Students can produce brief oral communication related to lesson tasks.
Students can use Google Docs to create online and shareable documents.	Students can compose brief written texts with basic cohesion elements.
Students know how to use Google Classroom to get the instructions for the activities and to hand them in to the teacher.	Students understand vocabulary related to computer science, programming, work, and education.
Students can design their own curriculum vitae.	Students use pertinent body language in communication.
Students can have a job interview.	Students can have a job interview.

Table 1. Project's objectives

2.4. Contents.

The curricular contents of the TPR subject were published in the *Decreto 48/2015*. TPR is a compulsory subject in the official curriculum in the region of Madrid and it belongs to the group of subjects that any autonomous community can decide to include within the curriculum. This decree includes the following contents that were included in the project:

- Analysis and resolution of problems through algorithms.
- Tools for block programming.
- Applications and services for the Internet and new tendencies on the Net.

Once the general contents of the subject were determined, attention is going to be paid to the specific contents that were developed through the project as well as to the cross-curricular ones. These contents were divided into three groups and can be consulted in the following chart:

Contents related to the content subject	Contents related to language skills	Cross-curricular contents
Creation of flowcharts to do the design of videogames.	Vocabulary related to computer science, programming, work, and education.	Impact of videogames on society.
Transformation of flowcharts into algorithms to design videogames.	Comprehension of oral messages displayed in video format.	Design of a curriculum vitae.
Development of videogames by block programming.	Production of brief oral communication related to lesson tasks: comments, dialogues, instructions, questions, etc.	Development of a job interview.
Use of Cloud Computing tools to store and share files.	Production of oral texts in an interview setting.	
Use of Web 2.0 tools to create and edit documents.	Use of basic orthographic and punctuation rules in writing productions.	
	Use of basic strategies for reading comprehension.	
	Comprehension and use of verbal tenses: present simple, continuous and perfect, past simple and	

	continuous, future simple, "going to", basic modal verbs, and first conditional.
	Composition of brief texts with basic cohesion elements.

Table 2. Project's contents.

2.5. Attention to diversity.

Student's diversity is a reality inside the classroom that teachers should take into account when planning, teaching, and assessing. For this project, attention to diversity focused on the following issues:

1. Diversity of learning styles. They are defined as "the complex manner in which, and conditions under which, learners most effectively perceive, process, store, and recall what they are attempting to learn" (James & Gardner, 1995). According to the VAK model of learning styles developed by Barbe et al. (1988), there are three learning modalities: visual, auditory, and kinaesthetic. These three modalities were included in the development of the "#GameIsNotOver" project":

- Visual. Videos are used along the project to help students' learning: students were introduced to the project narrative through a video and they watched not only video tutorials to learn how to code, but also videos about how to perform a job interview. In addition, the creation of flowcharts to design the programming paths contributed to helping visual learners.
- Auditory. Students received oral information and instructions about the different challenges. All the videos included audio with explanations about what was shown on each.
- Kinaesthetic. Students interacted constantly with the computer. Moreover, the Scratch platform allowed them to try every new step of the code that they created for their videogames, so they could continually check the progress of their coding practices. Last, but not least, they actively conducted a job interview in a semi-real setting.

2. Diversity in learning pace. It is almost impossible that all students in a group finish a task at the same time. Every student has her/his own learning pace. For this reason, in the "#GameIsNotOver" project, the diversity in learning pace was considered by creating regular challenges that all students had to overcome and extra-credit challenges, a type of challenges that only students who had finished the regular ones could face. As a result of overcoming the extra-credit challenges, those students obtained reward cards instead of a grade, so slower students' grades were not negatively affected by this measure.

3. Diversity in capacities. The three students' capacities that influence this project the most are:

- Language capacity. The use of the CLIL methodology helped to attend this type of diversity. Firstly, the student with the A1 level, who was a student with special-needs that not only presented difficulties with the language, but also with the content, was always paired in a group of three, instead of two, so she could receive extra help from her classmates and the classmates paired with her were not at a disadvantage with the rest of the class. Her language diversity was attended by her group mates, who always helped her with the language in order to understand what she had to do, and by the teacher, who provided her with extra scaffolding as well for some difficult tasks. In addition, the B2 level students were always paired with B1 students and the rest of the students were mixed together. Different

scaffolding strategies integrated in the CLIL approach were used in order to help students with language difficulties: closed captions in the videos, use of online dictionaries, help from the language assistant, and cooperative learning strategies, among others.

- Digital-skills capacity. Given the fact that this project took place in the third term of the school year, the teacher already knew the differences among the students and used that knowledge to pair students presenting more difficulties with computer tasks with students that coped easily with them. This helped the students with difficulties to learn, to avoid frustration, and to improve their perspectives on the subject.
- Logic and mathematical capacities. These skills are essential in all the challenges related to programming codes. Students need them to develop algorithms in order to create videogames. Different measures were taken into account to confront this type of diversity:
    - The scaffold strategy to create flowcharts before implementing the code on the Scratch platform to help students understand what they were creating and to structure their thinking.
    - Pairing students that presented difficulties in the mathematical area with stronger students in that area.
    - Offering extra-credit challenges with more complex tasks for the more advanced students so that, if they finished the regular tasks, they kept feeling challenged to learn and face more difficult tasks without being detrimental for the rest.

2.6. Gamification mechanics.

In this section the gamification mechanics selected for the creation and implementation of the "#GameIsNotOver" project from the ones stated by Huang and Soman (2013) are going to be detailed. Each of the project tasks was converted into a challenge. Each challenge included specific instructions about how to develop it as well as information about how it was going to be graded. Students faced 15 regular challenges that were mandatory for all of them. They can be divided into three categories: challenges related to language skills (the use and development of the listening, reading, speaking, or writing skills in English predominated in them), challenges related to programming skills (the ones in which students needed to program and code videogames, as well as to create the flowcharts of their videogame algorithms), and challenges related to the work environment (the ones connected with the job interviews and the creation of their own curriculum vitae). Only when students had already overcome a regular challenge and the next one had not been published yet, they could face the extra credit challenges. Students did not get points through them, but they obtained reward cards in exchange.

From each of the challenges students completed, they received points. They could get 1, 2, 3, or 4, points, 1 being the lowest and 4, the highest. The points were received in the shape of a stamp that they collected in their challenge cards. In the case of the programming challenges, students were told the amount of points that they were going to receive when they asked the teacher to get their challenge checked by her, and if the score was below the maximum, they had the option to improve it to get a higher score. The teacher kept a leaderboard with the points of all the students and each week displayed in the class different parts of it: the top 5, the top 10, the best player in a specific challenge, etc. What information to display was always carefully selected to foster motivation among students and avoid demotivation for those who are ranked lower. By the end of the project every student had appeared at least once in the leaderboard.

In addition to points, students could earn reward cards through different procedures: by passing the extra credit challenges or when collecting a fixed number of stamps of a required punctuation. There are six different cards that students can exchange for what is included between round brackets: the toilet card (for a visit to the toilet), the music card (for listening to music during a class while s/he and her/his partner are working), the present card (for a script of blocks s/he needs for a practice session), the superteacher card (for 5 minutes of help from the teacher), the Plickers' card (for a correct answer on a Plickers' test), and the +1 card (for an extra point on her/his final challenges score).

Moreover, the project was built on a storyline. Students were presented the narrative of the project through a TV news video (Ballesteros Aceituno, 2017) in which they were told that, as a result of some terrorist attacks in an international congress of videogame programmers, there was a shortage of video game programmers and society was going crazy thinking about the end of videogames. A few days later, they received more information about the events in a newspaper article format. After reading this article, they found out that the major companies in the video game industry had come together and created a training program for students to become videogame programmers. Students received an invitation to enrol on this training program that consisted in a series of challenges that they would have to overcome in order to get a videogame programmer's certificate. Once they completed their training, they would have the chance to be hired by one of the companies involved and to work for them.

2.7.Materials.

Materials required		
Introductory video (Ballesteros Aceituno, 2017)	*The New York Times*' article and vocabulary activities	#GameIsNotOver website (Ballesteros Aceituno, 2019)
Sticky notes	#GameIsNotOver poster	Reward cards
Challenge cards	Marks' stamps	Computer's lab
Parent-teacher conferences offices	Welcome to the world of code video (e-skills UK, 2013)	Scratch 2.0 overview video (Creative Computing Lab, 2013)
Projector	Headphones	Audio jack splitters
Google for Education accounts	Scratch and Lucidchart accounts	Plickers' cards
Plickers' test 1: Introduction to Scratch	Plickers' test 2: Final test	Power Point presentation for the final test
Scratch tutorial videos	.pdf files with the guided practices	Job-related questions worksheet
Writing template: "I would like to be a videogame programmer…"	Job interview videos (Briya Classes, 2014; ESL Learning, 2014)	Curriculum vitae template
Job interview questions	Job interview rubric	Teamwork rubric
Videogames' peer-assessment rubric	Certificates of achievement	Leaderboard

Table 3. Materials required.

2.8. Step-by-step account.

The "#GameIsNotOver" project took place in 20 sessions within the third term. In those sessions, 15 different challenges were overcome by students. Some of the challenges took place during school sessions and some as homework. A breakdown of each session can be found in the tables below.

Session 1	Session 2	Session 3
1. Students watched the introductory video to the storyline (Ballesteros Aceituno, 2017). 2. "Think-Pair-Share" activity: *Think* individually about these questions: Do I play videogames? Which type? How much time? How	1. Each cooperative group received an article form the newspaper *The New York Times*. The article described part of the events mentioned in the video they had watched in the previous session. Students were instructed to read	1. Students received through email the link to the #GameIsNotOver website (Ballesteros Aceituno, 2019). They had to explore it by themselves and, after tha,t they commented on the website taking turns.

would the end of the videogame industry affect me? Which consequences would it have for the world? Pair and talk with a partner about your answers and, after discussing your outcomes, write them on a sticky note. Share with the class your thoughts and glue the sticky note to the #GameIsNotOver poster.	the text by the "Sharing Reading" cooperative learning technique. 2. Students received a copy of a vocabulary worksheet. The newspaper article contained some bold words that needed to match with the correct definition that appeared on the worksheet crossword. They had to complete the crossword through the "1-2-4" cooperative learning technique. These two activities completed Challenge 1.	2. Students completed the registration form included in the "Join us!" section of the website. 3. Students received a challenge card and they had to provide their personal details on it. 4. Students received their first stamps with points from Challenge 1.

Table 4. Sessions 1-3 description.

Session 4	Sessions 5-10	Session 11
1. Students watched the video "Welcome to the world of code" (e-skills UK, 2013) and all together, orally, replied the questions: What is coding? Can you name different things that need to be coded in order to work? Can you name different programming languages? How many developers were needed to create the first version of Angry Birds? How long did it take? Can you specify the function of the different developers that work creating an app? 2. Students watched the video "Scratch 2.0 overview" (Creative Computing Lab, 2013). 3. Students signed up in Scratch. 4. Students read a file with basic information about the Scratch interface. 5. Students took an online test in the Plickers' platform about an introduction to Scratch. These activities completed Challenge 2.	Along these 6 sessions, students received in Google Classroom the following information in order to overcome Challenges 3-6: a) A set of instructions of each programming challenge explaining what they had to do and the order to do it. b) A set of .pdf files that included the guided practices. c) A set of tutorial videos to complete the guided practices. During these sessions, students had to complete Challenges 3-6 that consisted in learning the basics of block programming on the Scratch platform. Besides these challenges, if any of the pairs finished them earlier, they could move on to the extra credit challenges. All the information related to the extra credit challenges appeared in its specific section of the project website (Ballesteros Aceituno, 2019).	Students had to start a sketch of their final videogame for Challenge 7: 1. The teacher explained the students what a flowchart is and how it is used in programming to organize ideas and to sketch programs. 2. Students were required to create an account on the website Lucidchart and to create their own flowchart for their final videogame. 3. Students received the "I would like to be a videogame programmer…" worksheet for homework that corresponds to Challenge 8. In that document each student had to write 7 lines in English explaining which type of videogame programmer they would like to be, detailing which type of videogames they would like to create, for which type of people they would like to create them, and explaining why.

Table 5. Sessions 4-11 description.

Sessions 12-14	Session 15	Session 16
1. During these three sessions, students had to implement the draft of their videogame from the flowchart into the Scratch platform. Students with an advanced programming level were challenged to add extra features in their videogames in exchange for reward cards. 2. At the end of session 13, students received a copy of the job-related questions worksheet for homework. This would be Challenge 9.	Students took a test about programming contents using Scratch through the Plickers' platform. This activity completed Challenge 10.	1. Students received a model of a curriculum vitae through Google Classroom, as well as the instructions to create their own. 2. They had to use a curriculum vitae template from Google Docs and complete it with their personal information. 3. Students had to hand in their curriculum vitae in a pdf format through Google Classroom. This activity completed Challenge 11.

Table 6. Sessions 12-16 description.

Session 17	Session 18	Sessions 19-20
1. The teacher played two different videos that showed an interview setting. The first video (Briya Classes, 2014) showed an example of a bad performance in a job interview and the second one (ESL Learning, 2014) a good one. 2. Students discussed the two situations analysing the different attitudes shown on them. 3. Students received a list of job interview questions that they had to answer individually in a document created in Google Docs and to submit through Google Classroom. These tasks completed Challenge 12.	1. Students worked with their computer's lab partner and role-played a job interview taking turns like the applicant and the interviewer. They used the questions they had to answer in the previous session. 2. At the end of the session, the teacher explained the students that during the following two sessions they would perform a real job interview. She showed the turns each student would have for the interview. The teacher also projected the rubric the interviewers would use to evaluate students, so they knew beforehand what to focus on.	1. 12 parents among both classes volunteered to be the job interviewers. Each of them received the list of students to interview, their curricula vitae, the list of questions for the job interview, and the rubric to evaluate them. The parents were always placed with students that were not their own children for ethics reasons. Students had their job interview. (Challenge 13) 2. While the student was not taking the job interview, (s)he had to fill in the teamwork evaluation form. (Challenge 14) 3. Students played the different videogames created by their classmates and evaluated them with a green (excellent), yellow (good) or red (improvable) sticker. (Challenge 15)

Table 7. Sessions 17-20 description.

2.9. Evaluation.

The *Decreto 48/2015* includes the evaluation criteria related to the TPR contents that were taught in this project:

- To analyse different levels of programming languages.
- To use a block programming environment.
- To describe Web 2.0 apps, their main characteristics and registration procedures, and to use them in a responsible way.
- To act in a way, open to dialogue and responsibly during the teamwork tasks throughout the project.

In addition, since TPR is a subject taught in a foreign language, the following evaluation criteria related to the L2 were also taken into account:

- To develop Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) (Cummins, 1999).
- To develop Cognitive Academic Language Proficiency Skills (CALPS) (Cummins, 1999).

On the one hand, students benefitted from formative assessment during the sessions by both the teacher and the language assistant. They guided and helped students both with language and content difficulties. For example, they gave different types of corrective feedback during the creation of the curriculum vitae and during the job interview rehearsal. As underscored by Petty (2009), learners also formatively assessed themselves and each other thanks to cooperative work.

On the other hand, students were provided with summative assessment in each of the challenges. A distinction can be drawn among three types of challenges: the ones including a holistic rubric stating what was going to be evaluated and how many points were going to be given for it in the form of a stamp (Challenges 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, and 12), the ones that were going to be evaluated by a test that also included the number of points that were going to be given for each score on the test (Challenges 2 and 10), and finally the ones including analytic

rubrics (Challenges 13, 14, and 15). The reasons why all the rubrics and the points given to students followed a 4-point scale were, firstly, to avoid grading students in the middle mark and, secondly, to have a narrow range of options in which it was easier to categorise students.

3. Results and discussion.

Taking into account that the #GameIsNotOver project has already been developed in a real classroom setting, in this section the results obtained during the project implementation will be described. To begin with, students showed a high level of excitement and motivation during the whole project, even those whose thinking and logic skills were less developed. On the one hand, students were provided with a diversity of activities that required different types of skills, so every student could shine at least in a few challenges. On the other hand, the reward system of cards and points (instead of real grades) removed the fear of failing that many students had before, let them relax as well as experiment and perform the tasks easily.

In addition, all students completed every challenge and, when they did not get a good score, they tried again in order to get more points, so that they could earn reward cards. Consequently, they scored higher than other groups in the previous years in the final test because they were better prepared for it. Moreover, they had been learning without completely realising it.

Furthermore, students accepted challenges related to L2 skills as part of the game and not as extra work. Even the students with higher language difficulties got involved in this type of tasks. If they had taken language tests, they would probably have shown that the students' level of English had improved. It is also important to mention that students valued the fact that English was used to face real life situations. Therefore, students learnt English with a purpose.

Needless to say, the parents' participation in the project was an extraordinary success. Although the presence and involvement of parents in the school activities is very common at Infant and Primary Education levels, it is very rare in CSE. Despite a lot of them had to refuse to participate due to their difficulties with English, 12 parents from both classes offered as volunteers. This initiative was successful, among other reasons, because of the specific context of this school, where a high number of parents are former students (that is, they had previously completed CSE and/or NCSE in the same school) and had a good command of English. Obviously, in another context, the situation would have been completely different.

Additionally, the role played by the FLA was also a positive influence on the success of the project. Any gamification project requires a lot of extra work for teachers both inside and outside the classroom, including, for instance, materials to prepare, assignments to grade, feedback to give, etc. The FLA helped by reviewing the materials prepared for students (check both spelling and expression), grading some of the students' writing assignments, and, what was the most important, giving students continuous feedback during sessions (about their performance in tasks related to language skills), as well as during their interactions with other students or the teacher herself.

Bibliography.

- Ang. R. P., González, M. C. T., Liwag, M. E. C. D., Santos, B. S., & Vistro-Yu, C. P. (2001). Elements of student centered learning. Loyola Schools, Ateneo de Manila University.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or

discouraging their effectiveness. Educational Research Review, 5, 243-260. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001

- Ballesteros Aceituno, B. (2017). Intro Gamification #GameIsNotOVer [Video]. YouTube. https://bit.ly/3GLXeGW
- Ballesteros Aceituno, B. (2022, March 22). Game is not over. https://bit.ly/3BfLLhL
- Barbe, W., Swassing, R., & Milone, M. (1988). Teaching through modality strengths. Zaner-Bloser.
- Briya Classes. (2014). Job interview (bad example) [Video]. YouTube. https://bit.ly/3oIijvP
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why … and why not. System, 41, 587–597. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001
- Calle Casado, J. J. (2015). Teacher training for CLIL: Lessons learned and ways forward. [End of Degree Project, Universidad de Jaén] TAUJA: Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén. https://bit.ly/3JltLoW
- Creative Computing Lab (2013). Scratch 2.0 Overview video [Video]. YouTube. https://bit.ly/3gFOdEM
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the distinction. ED 438 551 https://bit.ly/3srdlEE
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 118, de 20 de mayo de 2015: 10-309. https://bit.ly/3oGd1kw
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. Journal of Educational Technology & Society, 18, 75–88. https://bit.ly/3JizUSN
- e-skills UK. (2013). Welcome to the world of code [Video]. YouTube. https://bit.ly/3JjxYK2
- ESL Learning. (2014). Job interview: I want to learn (ESL) [Video]. YouTube. https://bit.ly/3Beh3pb
- Huang, W. H.-Y. & Soman, D. (2013). A practitioner's guide to gamification of education. University of Toronto. https://bit.ly/3JjkSfF
- James, W. B., & Gardner, D. L. (1995) Learning styles: Implications for distance learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 67, 19–32. https://doi.org/10.1002/ace.36719956705
- Law, W. K. (2007). Frontiers for learner-centered IS education. Journal of Information Systems Education, 18, 313–320. https://bit.ly/3rIbCfi
- Meece, J. L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. Theory into Practice, 42, 109–116. https://bit.ly/3oIv3T4
- Palazón Herrera, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. Opción, 31, 1059–1079. https://bit.ly/3HI0xAn
- Pérez Cañado, M. L. (2013). Introduction. Revista de Lenguas para Fines Específicos, 19, 12–27. https://bit.ly/3GJeZXF
- Petty, G. (2009). Teaching today. A practical guide. Nelson Thornes.

Elementos visuales en temáticas de género y salud. Uso de metodologías activas en estudiantes de Grado en Enfermería.

Miriam Araujo Hernández. Universidad de Huelva (España).
María Carmen Feria Ramírez. Universidad de Huelva (España).
Cristina Teresa Morales. Universidad de Huelva (España).

1. Introducción.

La sociedad actual ha sufrido cambios muy importantes, que han generado nuevas necesidades fundamentales. En halo de atender estos nuevos retos se han propuesto objetivos comunes que atiendas a las necesidades de este siglo. Las Naciones Unidas, tras el consenso con gobiernos y actores diversos de la sociedad han establecido los objetivos globales para la sociedad, reunidos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). Esta agenda recoge 17 objetivos de desarrollo sostenible, en los que la sociedad debe implicarse en iniciativas que abarquen la formación como la acción social.

La formación superior es parte de los agentes clave en el desarrollo de estos objetivos en la sociedad (Sánchez, 2017), entendiendo que poseen una doble labor, educativa; formando sobre estos objetivos a los estudiantes y aplicativa; tratan de orientar la formación superior para que dé respuesta a estos objetivos.

Las instituciones educativas han experimentado grandes cambios en la última década (Mayorga, 2010), siendo necesario una adaptación a las nuevas necesidades educativas de los estudiantes. Las nuevas tecnologías, lo visual, lo simbólico y lo cooperativo ha tomado un protagonismo que han transformado las dinámicas educativas. Las tradiciones educativas han tenido una necesidad de adaptación para atender (Sáenz-Rico, 2019), no solo a las necesidades de la sociedad, regidas por la Agenda 2030, sino las nuevas formas de comunicación y transmisión de la información.

La ONU (2016) en el informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación refiere que las tecnologías digitales están revolucionando la presentación de servicios de educación. El aprendizaje ha tenido una revolución, apareciendo múltiples vías de aprendizaje (Álvarez, 2020), como el electrónico, las aulas abiertas, la virtualidad, y los recursos tecnológicos, etc.

En el cuarto objetivo de la Agenda 2030, la educación de calidad (Murillo, 2017), da respuesta a esta nueva necesidad social, y pretende dar respuesta a los cambios presentados. Este objetivo propone que, además de la manera tradicional de los conocimientos y de la palabra, la metodología docente atienda a otros recursos audiovisuales (Data, 2012).

No es suficiente para atender a estas nuevas necesidades socio-educativas que los docentes conozcan sus materias, sino que es necesario una implicación pedagógica que abarque los recursos tecnológicos (Cicero, 2018).

Diversos estudios (Martín, 2018; Caldeiro-Pedreira, 2018; Díaz, 2020) han demostrado que cualquier mejora educativa, genera un efecto positivo en la formación de los estudiantes,

además de generar un efecto positivo en la sociedad, puesto que no solo forma, sino que acerca el conocimiento a un lenguaje más entendible por la sociedad actual.

Estas herramientas pueden ser usadas como medio, pero también como fin en sí mismo. Los medios audiovisuales, las herramientas tecnológicas, las TICs, permiten un mayor y mejor acercamiento a temáticas que, por medio de herramientas tradicionales serían más difíciles exponer (Mayorga Fernández, 2010).

Las TIC generan nuevas formas de presentar problemas sociales y sus soluciones, así como la formación desde un lenguaje más accesible.

Vivimos en una sociedad visual, donde lo que percibimos a través de lo visual se entiende, se retiene y nos afecta de una manera más rápida y efectiva que aquello que se percibe a través de otros sentidos (Martínez, 2018).

Las redes sociales, entre otros medios, y la proyección audiovisual han promovido una generación con un lenguaje visual, que necesita recibir mensajes cortos, claros y de un gran impacto emocional.

La formación superior ha necesitado adaptar sus formas de educar, no solo a las temáticas que den respuesta a los objetivos globales, sino a las tecnologías activas (Díaz, 2020).

Las ciencias de la salud (Matzumura, 2018) han asumido estos cambios como un reto a superar, aplicando dentro de sus competencias educativas estos objetivos sociales.

En el Grado de Enfermería de la Universidad de Huelva se contemplan los ODS como objetivos formativos de los alumnos de grado. Aplicándolos, no solo a los contenidos propios de la disciplina enfermera, sino como nuevas maneras de formar.

Concretamente, en la Facultad de Enfermería de Huelva, hay una asignatura de 1º de grado, con 3 créditos ECTS que atiende los ODS 3 y 5 (García, 2012), sobre Igualdad de Género, Salud y Bienestar. Esta asignatura, Género y Salud, contempla todos los elementos relacionados con la identidad de género, su influencia en los procesos de salud-enfermedad, dedicando un bloque específico sobre la Violencia de género y sus nuevas formas.

La violencia de género es un problema que ha acompañado a la sociedad en todas sus épocas (Zayas, 2015), pero en la actualidad hay un auge entre las sociedades jóvenes, formadas en elementos preventivos, y que usan las redes sociales y tecnologías para ejercer esa violencia (Chirino, 2020).

Las redes sociales han generado una nueva forma de sociabilizar entre las personas que se han ido adaptando a las nuevas herramientas que el espacio virtual ofrece. Este espacio se ha convertido a priori en un nicho de comunicación y sinergia, que no siempre asegura un entorno seguro (Kayas, 2015).

Los espacios virtuales han generado una sobre exposición de elementos violentos, agresivos y de inseguridad que pueden ocasionar perpetuación de elementos violentos, acoso o abuso, coacción y daños psicológicos que llevan a secuelas en la vida real y pueden tener repercusiones de largo alcance.

La pornografía y su legitimización a través de las redes sociales y medios tecnológicos, son uno de los elementos que más preocupa a la comunidad.

Según El informe publicado por Save the Children (2020), "(Des)información sexual: pornografía y adolescencia", donde muestran los resultados del análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales. Refieren que el inicio del consumo comienza a los 11 años, y que este aprendizaje precoz y erróneo genera conduzcas des adaptativas en el ámbito afectivo-sexual que les induce a prácticas que perpetúan la violencia sexual y de género.

A veces, uno de los principales problemas de la educación en violencia de género es la dificultad para aplicar en un contexto real lo que se aprende a nivel intelectual (Baides Noriega, 2018), y más en realidades poco conocidas como son la Trata y explotación de mujeres y niñas.

Según el Rey Gómez-Morata (2020), las cifras de mujeres y niñas traficadas en España para el ejercicio de prostitución es abrumador, y el aumento en los últimos años hace necesario una acción que implique a todos los agentes sociales.

Entendiendo que la trata y explotación sexual atiende a una cuestión de demanda-oferta, las nuevas conductas sociales que se están normalizando como es el consumo de pornografía (marketing del consumo de prostitución), los discursos discriminatorios y sexistas y el uso de redes sociales para normalizar la venta de cuerpos y hábitos sexuales, hacen que la generación actual sea un nicho de mercado y de perpetuación de la violencia machista y todas sus formas (Ródenas Moreno, 2021).

Para atender a esta realidad, la docencia universitaria en competencias de género ha tenido que adaptar su lenguaje y metodología docente a esta realidad, usando los mismos recursos potencialmente peligrosos o de riesgo, para ofrecer herramientas preventivas (redes sociales y medios audivisuales).

Por ello, desde la asignatura de Género y salud se propuso una iniciativa formativa, donde los alumnos, a través de una herramienta audiovisual, hicieran una acción preventiva sobre la violencia de género, concretamente en la sensibilización ante la esclavitud y explotación sexual de mujeres y niñas en el S.XXI.

2. Metodología.

La propuesta educativa consistía en la elaboración de un corte audiovisual donde el alumnado desarrollara una campaña de prevención e intervención sobre la violencia sexual a través de la esclavitud sexual que millones de mujeres y niñas sufren en el mundo.

El desarrollo de la misma se plantea a través de una explicación dinámica, que se describirá a continuación:

- En primer lugar, se formó al alumnado en competencias de género y en principios fundamentales sobre la esclavitud sexual y la trata de mujeres y niñas, fomentando el aprendizaje a través de testimonios reales, el análisis de los mismos, así como el acceso a material audiovisual.
- En segundo lugar, se desarrolló una guía de la actividad, donde se presentaba los elementos mínimos a tener en cuenta para el desarrollo de la misma. Los cuales se describen a continuación:
    - Crear un video de prevención/promoción o intervención ante la Trata de Mujeres y niñas con fines de explotación sexual en todas sus formas.
    - Como objetivo general: Generar un movimiento de conciencia y activación social en los receptores de los videos.

  - Representar la realidad de la Trata de Mujeres con fin de explotación sexual en sus diferentes formas.
  - Formato audiovisual apoyado por un documento donde se especifique:
    - Elección del tipo de abordaje: PROMOCIÓN, PREVENCIÓN O INTERVENCIÓN.
    - Elección del público receptor: VICTIMA ACTUAL O VICTIMA POTENCIAL, USUARIO ACTUAL O EN POTENCIA, O PERSONAL SANITARIO QUE DEBE IDENTIFICAR Y ATENDER A LA VICTIMA.
- En último lugar y tras una pre selección de la docente, los alumnos valoraban el mejor video, según temática e impacto visual y se presentaba en unas Jornadas sobre Esclavitud sexual que se realizaban al final de la asignatura.

Para el desarrollo de la actividad audiovisual no se estableció ningún requisito previo para promover en el alumnado la creatividad, la búsqueda y el uso de cualquier herramienta que consideren útil para transmitir este mensaje. Solo se les facilitó algunas herramientas y ejemplos para activar su dialogo y búsqueda.

3. Resultados.

Durante los cuatro años que se ha desarrollado la actividad, se han presentado más de 130 actividades audiovisuales en formato video.

El 89% de ellos con un enfoque preventivo y de intervención, el otro 9% solo preventivo, y el 2% de promoción. El perfil al que va dirigido el 74% de los videos es la juventud, como usuarios activos o potenciales de esta forma de violencia de género. El otro 20% va dirigido a los profesionales sanitarios que puedan atender a estas víctimas, y el otro 6% a proxenetas.

Cada año y como resultado final de la asignatura y de este proyecto, se han desarrollado 4 ediciones de Jornadas sobre Trata de Mujeres en el siglo XXI (desde el 2019 al 2022).



Figura 1. Ejemplo cartel promocional de las Jornadas sobre Trata de mujeres en el S.XXI (III y IV Edición).

Todos los años se han seleccionado uno o dos recursos audiovisuales que se han proyectado en las Jornadas, pero que han tenido una repercusión más grande en nuestro entorno universitario.

La Unidad de Igualdad y Apoyo a la Diversidad de la Universidad de Huelva ha apoyado todas las ediciones de esta Jornada, y también ha dado difusión a través de las redes sociales y los canales de difusión este contenido.

Durante estas Jornadas hemos colaborado con más de tres entidades especialistas en la temática elegida (APERFOSA, A21, ACCEM y MZC) que también se han hecho eco de la iniciativa creativa del alumnado.

Como resultado final de la iniciativa, se facilitan los recursos audiovisuales realizado por el alumnado (Se posee el consentimiento informado del alumnado para la visualización de sus propuestas con fines docentes y de investigación):

https://drive.google.com/drive/folders/12vSjfOUMBlYr6vQSJOpCUOhP57rJTVVx?usp=sharing

4. Conclusiones.

La atención de las necesidades actuales es una necesidad a afrontar desde la formación superior. Asegurarnos que nuestros objetivos didácticos atienden a necesidades de la sociedad actual, permite un aprendizaje más representativo. Como enfermeras y profesionales sanitarios, el reto es mayor, puesto que la atención sanitaria huye del dogmatismo anticuado de la visión únicamente biológica de la salud, a una visión más integral de la persona.

Además, el uso de metodologías activas fomenta la creatividad y el aprendizaje significativo del alumnado, el cual posee una gran acogida entre el alumnado.

Acercar una realidad tan compleja como es la violencia de género dentro del mundo de la esclavitud sexual a través de herramientas visuales permite el acceso al alumnado a realidades complejas, y a verificar el impacto de su labor dentro de este campo, tan importante para la salud.

Además, asegura que el mismo lugar donde se perpetúa este tipo de violencia, sea un lugar de conexión entre iguales para la prevención de toda practica violenta y discriminatoria hacia las mujeres.

La innovación docente es un reto que aún está por explotar en el ámbito universitario, y es una herramienta necesaria para la formación de las generaciones actuales. Implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, hacerlo participe del cambio social y hacerlo a través de su propio lenguaje tecnológico asegurará la implicación personal en los objetivos que como sociedad se nos está planteando.

Abordar, además, temas de interés social, como son las cuestiones de género fomentan, no solo el aprendizaje significativo y real, sino que les otorga una herramienta preventiva para ser parte de la solución social a tales hechos.

Chirino (2020), refiere la importancia de atender las redes sociales y sus medios audiovisuales de comunicación como un elemento con un doble objetivo, preventivo ante conductas violentas, e interventivo presentando una realidad desconocida para el que accede a ellas.

Según el informe de Save the Children (2020), "(Des)información sexual: pornografía y adolescencia", el inicio de consumo de pornografía comienza en torno a los 12-13 años, es decir, nuestros alumnos de grado son una generación "Pornohablante" y "porno tolerante", es decir que son consumidores habituales, lo que les hace ser parte de un problemas (la violencia de género) que posteriormente tendrán que prevenir e intervenir.

Usar la herramienta innovadora como fruto final de una trabajo simbólico, teórico y descubridor sobre una realidad desconocida, pero presente en nuestra vida diaria, ha significado que el aprendizaje y asunción de responsabilidades profesionales haya sido más fácil.

En relación con otras prácticas de la asignatura, donde no se han usado herramientas tan innovadoras, se ha observado una implicación e impacto en el alumnado que ha repercutido en otras entidades sociales, puesto que los recursos audiovisuales que han generado han servido para campañas de prevención o intervención con víctimas de esclavitud sexual.

Los alumnos han valorado de manera positiva la actividad, y refieren un aprendizaje más significativo de las materias que poseen herramientas tecnológicas, activas y vivenciales.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, J., Estrada, N., Usan, P., & Murillo, V. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria [Inclusion of active methodologies in university higher education students] (No. ART-2020-122409).

Baides Noriega, R. (2018). Violencia de Género: Papel de enfermería en la prevención secundaria desde Atención Primaria. Enfermería Global, 17(51), 484-508.

Caldeiro-Pedreira, M. C., Sarceda-Gorgoso, C., & García-Ruiz, R. (2018). Innovación e investigación en educación superior: desarrollo de competencias digitales y aplicación de metodologías activas en futuros docentes de FP.

Chirino, O. (2020). La violencia de género y los medios de comunicación social. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (11), 69-92.

Cicero, Nidia Karina (2018). Innovar la enseñanza del derecho. Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? . Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 5 (2): 91-109.

Data, Nicoleta (2012). El papel de las TIC en la educación superior. Un estudio empírico sobre las necesidades formativas del profesorado universitario. En Agustín Cerrillo y Ana María Delgado (coordinadores), La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC (pp. 75-88). Barcelona: Huygens.

Díaz, Ó. L., Mediavilla, A. A., Pastor, M. S., & Muñoz, L. F. M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (38), 587-594.

García, I., Gros, B., & Escofet, A. (2012). La influencia del género en la cultura digital del estudiantado universitario. Athenea Digital, 12(3), 95-114.

Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140, 107-118.

Martín Rodríguez, D. (2018). Transformación del modelo educativo en el aprendizaje y desarrollo competencial: estudio de caso. Bordón: revista de pedagogía.

Martínez, A. A. V., & Gómez, B. O. C. (2018). La digitalización de ambientes de aprendizaje: reto impostergable. Revista Perspectiva Empresarial, 5(1), 7-16.

Matzumura Kasano, J. P., Gutiérrez-Crespo, H., Pastor-García, C., Zamudio-Eslava, L. A., & Ruiz-Arias, R. A. (2018, October). Metodología activa y estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza en el curso de metodología de la investigación de una facultad de ciencias de la salud. In Anales de la Facultad de Medicina (Vol. 79, No. 4, pp. 293-300). UNMSM. Facultad de Medicina.

Mayorga Fernández, M. J., & Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Murillo, F. J., & Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(2), 11-13.

ONU (2016). Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación.

Rey Gómez-Morata, J. D. (2020). La trata con fines de explotación sexual en España cifras de una flagrante violación de los derechos humanos (Doctoral dissertation, Agronomica).

Ródenas Moreno, E. (2021). Prostitución 2.0: la sutileza de esconder la explotación

sexual (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).

Sánchez Carracedo, F., Segalàs Coral, J., Cabré Garcia, J. M., Climent Vilaró, J., López Álvarez, D., Martín Escofet, C., & Vidal López, E. M. (2017). El proyecto EDINSOST: Inclusión de los ODS en la educación superior. Revista española de desarrollo y cooperación, (41), 67-81.

Sáenz-Rico, B., Sánchez-Alba, B., & Saban, C. (2019). Ruta ODS: Experiencia cooperativa e intergeneracional para la visibilidad de los ODS en educación superior. In Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura

Save the Children. (2020). (DES)INFORMACIÓN SEXUAL: PORNOGRAFÍA Y ADOLESCENCIA.Save the Children España

Zayas, K. A. (2015). Violencia de género: pandemia de la sociedad. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 3(2), 87-98.

La formación docente en prácticas inclusivas.

Inmaculada Ruiz-Calzado. Universidad de Córdoba (España).

Julia Villacreses-Cantos. Universidad Tecnológica ECOTEC (Ecuador).

1. Introducción.

En Andalucía hay un gran número de alumnos con Altas Capacidades Intelectuales, de los cuales un porcentaje de ellos no son diagnosticados a tiempo. Por ello, es muy importante que los docentes sepan identificar los posibles signos de alerta del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE) del alumnado para advertir al EOE cuando sea necesario.

2. Marco Teórico.

2.1. Alumnado con NEAE.

2.1.1. Conceptualización del alumnaco con NEAE (LOMLOE, 2020)

La LOMLOE (2020) es la Ley que actualmente rige el sistema educativo español. En ella se concreta que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE es aquel que presenta:

- Necesidades Educativas Especiales (NEE), que engloba al alumnado con discapacidad física, intelectual y/o sensorial; con Trastornos graves de conducta o con Trastornos graves de la comunicación y del lenguaje.
- Retraso madurativo.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Trastornos de atención o de aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas Capacidades Intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.

2.1.2. Porcentaje de alumnos con NEAE en España y Andalucía.

Los últimos datos que podemos encontrar sobre la estadística de alumnado con NEAE en España datan del curso 2016/2017, en el cual la cifra total del alumnado con NEAE que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 567.339, lo que representa un 7,1% del total del alumnado. De ellos, 27.133 (4,8%) por Altas Capacidades intelectuales (Gobierno de España, 2018).

El alumnado aquí reseñado con Altas Capacidades intelectuales está valorado por el Equipo de Orientación Educativa (EOE en adelante) que recibe atención educativa a través de medidas específicas (Gobierno de España, 2018).

	Total	NEE	Altas Capacidades Intelectuales
TOTAL	567.339	217.416	27.133
Distribución porcentual	100,0	38,3	4,8
Ed. Infantil	64.662	18.312	204
Enseñanzas básicas	468.832	182.644	23.470
Ed. Primaria	272.523	87.835	13.934
ESO	160.423	58.923	9.536
Ed. Especial	35.886	35.886	-
Bachillerato	9.931	3.580	3.321
FP Básica	8.485	4.150	10
FP Grado Medio	9.508	4.780	64
FP Grado Superior	1.830	1.037	64
Programas de Cualif. Prof. – E. Especial	27	27	-
Otros programas formativos	1.369	191	-
Otros programas formativos E. Especial	2.695	2.695	-

Tabla 1. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad curso 2016-2017. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2019.

El total de alumnos con algún tipo de NEAE en España es de 567.339 alumnos, Andalucía conforma un 6,3% de esa población, lo que quiere decir que 35.742 alumnos andaluces poseen algún tipo de NEAE (Gobierno de España, 2018).

	TOTAL	NEE asociadas a discapacidad y trastornos graves.	Altas Capacidades intelectuales.	Integración tardía en el sistema educativo español.	Otras categorías.
Andalucía	6,3%	2,9%	0,7%	0,0	2,7%

Tabla 2. Porcentaje de alumnos con NEAE en Andalucía. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, *2019.* Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2019.

A continuación, en la Figura 1 se muestra el porcentaje del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en la comunidad de Andalucía durante el curso en el curso 2016/2017.

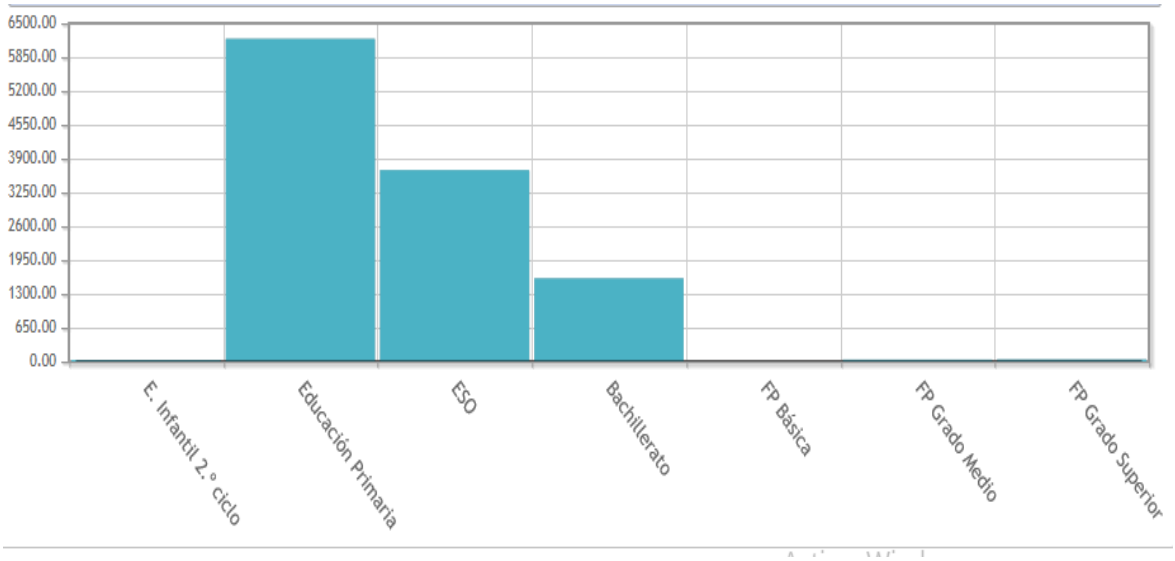


Figura 1. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales en la comunidad de Andalucía durante el curso 2016/2017. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2019.

2.1.3. Características del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

En general, los niños con Altas Capacidades Intelectuales son alumnos con un alto rendimiento académico en una o en todas las áreas del currículo y con frecuencia tienen adquiridos los contenidos programados para el grupo/clase. Por lo tanto, pueden representar necesidades educativas que exigen una respuesta de ampliación curricular (Ganuza, Leoz y Aranaz, 1997).

Perfiles de Altas Capacidades	Variables cognitivas	Variables de aprendizaje	Factores de riesgo
Superdotación Talento académico Talentos artísticos Talento lógico Talento creativo Talento lingüístico Talento matemático Talento motriz Talento social	Razonamiento lógico Creatividad Gestión de memoria Gestión perceptual. Habilidades lingüísticas Habilidades matemáticas Aptitud espacial Aptitud motora.	Ritmo de aprendizaje. Cantidad de conexiones Tipo de organización Estilos de aprendizaje Variables socioemocionales Auto concepto Motivación. Habilidades sociales Puntualizaciones: Personalidad y Disincronía	Tendencia al aburrimiento en el aula. Perfeccionismo Dificultades de socialización

Tabla 3. Relación de variables que pueden considerarse para valorar las altas capacidades. Fuente: Alumnado con Altas Capacidades (Torres y Guirado, 2010).

2.2. Atención educativa para la diversidad.

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: la inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y Modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños (UNESCO, 2019).

2.2.1. Identificación y detección de alumnado con Altas Capacidades.

Renzulli, (1978) creó el modelo de los tres anillos, según esta teoría, para que una persona sea considerada superdotada debe poseer tres características:

- Alto grado de inteligencia.
- Alto grado de creatividad.

- Alto grado de motivación y de dedicación.



Figura 2. Modelo de los tres anillos basado en Renzulli. Fuente: Renzulli y Gaesser (2015).

Desde Educación Infantil se desarrollarán actuaciones como: recogida de información relevante e información a las familias del alumno en el que se hayan observado niveles altos de capacidades intelectuales, la observación sistemática de habilidades, desarrollo psicomotor… que denoten un ritmo más rápido y un rendimiento superior al esperado para su edad (LOMCE, 2013).

2.2.2. Respuestas educativas para el alumnado con Altas Capacidades.
Tradicionalmente se ha abordado la educación de los alumnos con sobredotación intelectual a través de través de tres vías: Aceleración, Agrupamiento especial y Enriquecimiento (Ganuza, Leoz y Aranaz, 1997).

- La aceleración consiste en adelantar al alumno o varios cursos sobre el que le correspondería por su edad.
- El agrupamiento especial reúne a estos alumnos en centros específicos o en aulas especiales.
- Frente a estos, está el enriquecimiento que consiste en el diseño de ajustes curriculares individualizados. El modelo de enriquecimiento está considerado como el más efectivo.

La respuesta educativa se puede ofrecer a nivel de centro, de aula y del alumno, podrán establecerse medidas de organización académica para la atención a la diversidad (Consejería de Educación, 2015):

- Agrupamientos flexibles.
- Desdoblamientos de grupos.
- Agrupamientos de diferentes asignaturas en ámbitos de conocimiento.
- Programas de enriquecimiento.

2.2.3. Estrategias de inclusión en el aula del alumnado con Altas Capacidades.
Los autores Garzón, Calvo y Ogarz, (2016) señalan diferentes estrategias que el maestro puede utilizar en el aula para favorecer la inclusión educativa de todos los alumnos en el aula:

- Estrategias de organización y manejo efectivo del aula: técnicas educativas orientadas a establecer un clima adecuado en el aula, una programación que se adapte a las necesidades del alumno.
- Estrategias de agrupamiento: están orientadas a flexibilizar la organización del aula mediante la formación de pequeños grupos o parejas.

- Estrategias de adaptación de las actividades: adaptación de las actividades a las necesidades del alumno, así como el diseño y preparación de materiales específicos o alternativos.
- Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes: trata la medida en que se favorece el aprendizaje y la evaluación continua y formativa.

2.2.4. Investigaciones similares en los ámbitos nacional e internacional.
Por último, durante los últimos cinco años podemos destacar varios estudios significativos sobre Altas Capacidades, tanto a nivel nacional como internacional.

Podemos encontrar estudios referidos a las Altas Capacidades y su conexión con el talento matemático. Se han realizado cuestionarios a 106 maestros, así como revistas a expertos. Los resultados constatan el elevado grado de dispersión en las respuestas obtenidas, lo que condiciona en gran medida la capacidad del profesorado para ofrecer una intervención educativa inclusiva (Acosta y Alsina, 2017).

Resaltamos el estudio realizado en la Universidad a Distancia de Madrid, el cual estima que en España entre un 95% y un 99% de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales están sin identificar. Se diseñó un cuestionario que completaron 637 docentes de todo el territorio español, de los cuales 176 afirmaron poseer formación específica respecto a estos estudiantes. Los datos revelan que una parte de los participantes posee escasos conocimientos sobre este alumnado, resultando alarmante que incluso los profesores con formación específica sobre AACI muestren dichas carencias y confusiones. Todo ello dificulta la correcta detección y atención educativa de estos alumnos (Barrera y De la Flor, 2016).

En la revista de educación Inclusiva podemos encontrar un artículo de Ruiz y García, (2017) el cual tiene como título Innovación y Creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con Altas Capacidades. La escuela inclusiva supone una oportunidad de innovación y creatividad para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con Altas Capacidades. Se pretende demostrar que el rendimiento académico podría ser una variable importante a tener en cuenta para el diagnóstico de los más capaces para las matemáticas (Ruiz y García, 2017).

3. Método.

3.1. Objetivos.
Por este motivo, el objetivo fundamental de este estudio es identificar las estrategias docentes para la inclusión del alumnado con Altas Capacidades en la Educación Primaria.

3.2. Método.
Se ha realizado un diseño de investigación cuantitativo. Se trata de un estudio de prevalencia, descriptivo y transversal, ya que se pretende comprobar la relación entre variables en un momento determinado. La recogida de datos se realizó durante el curso 2020/2021.

3.3. Población y Muestra.
La muestra consta de seis docentes en activo que trabajan con alumnado que presenta Altas Capacidades matriculado en dos centros educativos de Educación Primaria de un pueblo de Jaén.

3.4. Instrumento.
El instrumento seleccionado para la recogida de datos de este estudio ha sido un cuestionario que consta de dos partes bien diferenciadas:

- Cuestionario de variables personales y profesionales**.** La primera parte del cuestionario trata sobre los datos sociodemográficos que servirán para recabar información relativa las características personales de los participantes como son: Género, edad, número de personas convivientes y nivel de estudios. Para la elaboración de este instrumento se han recopilado datos de cuestionarios previos similares utilizados por distintos autores en investigaciones previas como Ruiz-Calzado, (2016).
- Escala de Educación Inclusiva

Esta escala consta de 33 ítems con respuestas tipo Likert de 1 a 4 (1: Totalmente en desacuerdo – 5: Totalmente de acuerdo). Estos valores de respuesta permiten identificar la frecuencia o intensidad del grado de conformidad docente en cada una de las dimensiones exploradas. Este instrumento consta de cuatro dimensiones: Principios, Familias, Centro escolar y Prácticas en el aula. La consistencia interna del cuestionario se comprobó con la ayuda de las pruebas Alpha de Cronbach, que confiere una elevada fiabilidad (α= 0.89). El instrumento fue aplicado a los docentes de forma presencial.

3.5. Procedimiento.

En primer lugar, se solicitó una reunión con la Dirección de los centros educativos, mostrándole el trabajo de investigación y su propósito. Obtenidos los permisos oportunos para recabar información de los docentes en activo que trabajan en la atención directa con alumnado de Altas Capacidades Intelectuales, se procedió a su envío de manera online mediante la herramienta de Formulario de Google a todos los docentes que, voluntariamente y de forma anónima, quisieran colaborar en la investigación cumplimentando la información del cuestionario.

3.6. Análisis de datos.

Una vez recogidos los datos, fueron analizados y tabulados con el paquete estadístico SPSS. En este trabajo se ha utilizado estadística descriptiva (medias y desviaciones típicas) y la estadística inferencial, esta última mediante las pruebas estadísticas T- Students, Anova de un Factor y la prueba Chi Cuadrado.

3.7. Cuestiones éticas.

Atendiendo a la Declaración de Helsinki, en el correo enviado a la Dirección de los centros educativos informando sobre la investigación, a su vez se indicó que los datos obtenidos serían anónimos y tratados solo para fines científicos.

4. Resultados.

A continuación, de acuerdo con el objetivo del estudio, se exponen los resultados más relevantes de cada una de las dimensiones analizadas.

En la variable género se obtuvo que los docentes presentan menores niveles de principios y prácticas inclusivas que las mujeres. Los análisis realizados con la variable edad demostraron que aquellos docentes 46 años o más realizan menos prácticas inclusivas en el aula que aquellos con 45 o menos.

En la variable relacionada con el número de personas convivientes, se obtuvo que aquellos participantes que viven con 3 o más personas presentan menores niveles de prácticas inclusivas en el aula que aquellos que conviven en pareja o solos.

Por último, para la variable nivel de estudios de los docentes resultó que aquellos docentes con estudios superiores han puntuado más alto en las dimensiones de principios y de prácticas inclusivas que aquellos docentes con estudios medios.

5. Conclusiones.

A modo de conclusión, esta investigación pretende aportar a la ciencia un paso más frente a la necesidad de formación de los docentes en prácticas inclusivas para su puesta en práctica en el aula. Por ello, otro aspecto que se extrae de esta investigación es dar a conocer a los docentes la importancia de la inclusión del alumnado con NEAE para una adecuada atención de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto va a repercutir de forma positiva en la mejora de la calidad de la educación de este alumnado.

A su vez, el presente estudio también puede abrir puertas a otras investigaciones para que realicen un análisis más exhaustivo acerca de la aplicación de las medidas de inclusión en las aulas, con el fin de poder garantizar su adecuada aplicación.

Referencias bibliográficas.

Acosta, Y., y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las Altas Capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas,* (94), 71-92.

Barrera, A. G., y De la Flor, P. (2016). *Spanish teacher's perception of gifted students.* Valdibia.

Junta de Andalucía (2015). *Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de Detección, Identificación de alumnado con NEAE y Organización de la Respuesta Educativa.*

Ministerio de educación y Formación Profesional. (2017). Estadísticas de la Educación.*Clasificaciones estadísticas de la educación.* Obtenido de http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2016-17.html

Ganuza, J. M., Leoz, V. A., y Aranaz, G. I. (1997). En *Alumno con sobredotación intelectual/Altas Capacidades: orientaciones para la respuesta educativa.* Departamento de Educación y Cultura.

Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad. (REDIS)*, 25-45.

Junta de Andalucía. (2012). Circular del 10 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el centro de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información Séneca.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades de apoyo educativo.* Recuperado de:

http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso16-17/AltasCapacidades//l0/&file=Altas3.px

Renzulli, J., y Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificacion del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de educación nº368*, 96-131.

Ruiz, A. P., y García Perales, R. (2017). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con Altas Capacidades. *Revista de Educación Inclusiva.*, 9(1).

Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout en docentes de Educación Especial de Córdoba (España). Revista Opción, 32 (12), 569-588.

Torres, M. M., y Guirado Serrat, Á. (2010). *Alumnado con Altas Capacidades.* Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

UNESCO. (2019). *Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, Ciencia y la Cultura.* Obtenido de https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion

Educar desde los márgenes literarios: una propuesta didáctica desde el siglo XXI.

Tamara Serrano Romero. Universidad de La Rioja (España).

Álvaro Rodríguez Subero. Universidad de La Rioja (España).

1. Introducción.

Hace ya bastantes años que venimos siendo testigos de cómo el fenómeno del cambio en lo político, social, económico, etc. penetra también en el sistema educativo. Si pudiéramos entrar en cada una de las aulas de España, seguramente saldríamos con la idea de que los ritmos de aprendizaje y de actualización del docente son, indudablemente, diferentes a los que resultaban comunes algunas décadas atrás. Destacaba Imbernón (2007) que el profesorado y la formación inicial y permanente diferían de épocas pasadas porque la enseñanza, la educación y la sociedad eran muy distintas. Y han pasado quince años desde esa afirmación.

En la actualidad, las características de nuestros alumnos se derivan de la ya más que conocida y estudiada "era de la imagen", que perfila sus necesidades acercándolas a conceptos como los de inmediatez, multitarea, dinamismo, etc., y determina también su identidad, valores, actitudes y forma de relacionarse con la propia realidad (Lorenzo-Lledó y Roig-Vila, 2017). Siendo el área de Lengua y Literatura una de las más frustrantes para los discentes, progresivamente despojada de su interés y funcionalidad, resulta evidente la necesidad de replantearnos qué hacemos, qué intentamos transmitir, de qué productos literarios nos servimos y cómo llevar a cabo la mejora de nuestra práctica educativa.

La presente propuesta, enmarcada dentro del Proyecto Lid-UR IV (Literatura, Innovación y Didáctica en la Universidad de La Rioja): Las escritoras en el canon literario. Las redes sociales como medio difusor, gira en torno a la actualización del canon formativo a través de la selección de textos pertenecientes a la llamada literatura de los márgenes. En concreto, se destacan las figuras de Gata Cattana y Leticia Dolera, especialmente interesantes por dos motivos concretos. En primer lugar, por la calidad y literariedad de su producción, en relación de intertextualidad con la literatura entendida de una manera más canónica: en el caso de Gata Cattana, su rap lírico y, en el de Leticia Dolera, sus guiones cinematográficos y su producción ensayística. En segundo lugar, por la condición de mujeres artistas, que nos permite dotar la reflexión literaria de un enfoque feminista indiscutiblemente necesario en el actual siglo XXI, en el que el movimiento feminista impregna todos los ámbitos en que el ser humano se desarrolla.

2. Método.

Si tenemos en cuenta el contexto social y educativo en el que estamos, y para responder a las necesidades personales y metodológicas del sistema educativo actual, debemos actuar en favor de dotar a la literatura de una función comunicativa y de reconciliar al discente con el proceso de lectura. De este modo, desde el área de Lengua Castellana y Literatura ayudaremos a pensar, a descubrir qué nos dicen (explícita e implícitamente) los textos, a elaborar juicios

críticos en torno a ellos, a hacer introspección y a encontrar la propia voz, sin olvidarnos, por supuesto, de transmitir el placer de leer (Regueiro, 2014).

Replantearse qué y cómo queremos orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje implica repensar nuestra selección literaria, de una u otra forma. Si espacios, alumnos, medios e intereses han cambiado y están cambiando continuamente, no podemos seguir recurriendo a los mismos textos de siempre y enfocando la lectura de la misma forma. No queremos decir con esto que tengamos que olvidarnos de la literatura más clásica del enfoque historicista, sino favorecer "una lectura de textos del pasado y textos del presente, de textos literarios y de otros tipos de discursos estrechamente vinculados a los jóvenes lectores como pueden ser el cine, la publicidad, el cómic, etc." (Delgado, 2009, p. 59).

En este contexto se enmarca la propuesta didáctica que se desarrollará en las siguientes páginas. Si nuestros estudiantes y la relación con nuestra materia han cambiado, creemos necesaria la modificación también de perspectiva a la hora de enfrentarnos al hecho literario y la renovación de materiales didácticos que nos permitan establecer un vínculo emocional discente-texto-docente. De este modo, las ideas de aprovechamiento de la literatura en los márgenes persiguen un doble objetivo: por un lado, acercarnos a los intereses de los jóvenes actuales y, por otro, revisar el canon tradicional para incluir nuevas literaturas y materiales tradicionalmente no literarios, en consonancia con la tendencia de otorgar un mayor protagonismo a la figura del receptor (De Vega, 2013).

Antes de nada, convendría recoger qué se entiende por dicha literatura. Para Agustí (2020), en los márgenes se situarían todas aquellas "construcciones culturales de la alteridad en fuentes literarias periféricas, que no se encuadran dentro del canon" (p. 79), entendiendo el canon como un catálogo que, a pesar de ser indiscutible en una época determinada, evoluciona (o debería hacerlo) a la par que la sociedad (López Felices, 2010). Vemos, de esta manera, que tanto el rap de Gata Cattana como el guion y ensayo de Leticia Dolera podrían formar parte de esta clase de literatura. La elección de estas autoras, por otro lado, y tal y como se dijo en la introducción, queda justificada por el interés literario y la vinculación con el movimiento feminista. Además, tanto el rap como el guion y el ensayo son tipos de texto encaminados a interesar al alumnado, más familiarizado con estas manifestaciones que con las obras más clásicas. Asimismo, no son pocos los autores que destacan los beneficios de estas tipologías, véase Lleida (2021) en el caso del rap o Estévez y Coronado (2016) en el del cine, entre otros.

Antes de continuar con la propuesta didáctica, consideramos oportuno introducir brevemente a estas autoras. Ana Isabel García Llorente (1991-2007), más conocida como Gata Cattana o Ana Sforza, fue una rapera, poetisa y politóloga cordobesa fallecida de manera prematura a los 26 años. Su producción musical, en la que aquí nos centraremos, está repleta de simbolismo y crítica político-social, así como de una sólida conciencia feminista y espíritu de denuncia de la desigualdad. Leticia Dolera (1981) es una actriz, guionista, directora y escritora catalana con una sólida trayectoria cultural plenamente inmersa en el ámbito del feminismo; hecho por el que ha estado envuelta en más de una polémica relacionada con su espíritu transgresor y crítico, y que ha ocasionado, incluso, el cuestionamiento de la legitimidad de su perspectiva feminista. No es casual su inclusión entre estas páginas, pues el palmarés de su producción la avala al haber sido la única representante española galardonada en el festival de Cannes de series.

Sin demasiada exhaustividad, nos gustaría incidir, por motivos evidentes, en la importancia de tratar el feminismo en las aulas de Secundaria y Bachillerato. No solo constituye uno de los movimientos políticos y sociales más importantes en la actualidad, sino que se trata de un punto de vista mediante el que reflexionar acerca de la socialización de nuestros alumnos y

contribuir a su desarrollo integral. Varios documentos administrativos instan a la prevención de la violencia de género, aunque nos parece especialmente relevante para nuestra asignatura lo que se recoge en el Decreto 42/2015, de 10 de junio, del Principado de Asturias:

La selección de obras debe tener en cuenta que autores y autoras estén representados. Los manuales […] obvian habitualmente el hecho de que la no presencia de autoras esté relacionado con la pervivencia de un canon de obras tradicional, con la ocultación y silenciamiento de muchas autoras y con la dificultad de las mujeres para acceder a la cultura y, especialmente, a la creación literaria en muchas épocas históricas. (p. 275)

3. Resultados.

En las siguientes páginas, se ofrecen algunas propuestas didácticas en torno a la utilización de textos situados en los márgenes literarios como pretexto para trabajar con objetivos, contenidos y competencias que nuestros alumnos deben alcanzar y desarrollar, todo ello situando a la mujer como centro del análisis y debate, precisamente para ilustrar conceptos y situaciones acerca de los que, sobre todo los jóvenes, se ven obligados a reflexionar.

La primera de las producciones tratadas es la de Gata Cattana. Tras consultar la totalidad de su producción, se han seleccionado algunas canciones que podrían fomentar discusiones provechosas en el aula, así como trabajar cuestiones lingüísticas y literarias: *Tientos*, *Antígona*, *Los siete contra Tebas*, *Lisístrata*, *Efemérides*, *Rayos*, *Nada funcionando*, *Fuego*, *Desértico* y *Cuatro monedas*[72].

La artista se muestra en sus canciones como una mujer que se desmarca de imposiciones de género, de normas de decoro y de restricciones de conducta ("Descontrolada por la ciudad cantando *hardcore* / Con camisa y tacones altos", en *Lisístrata*). Abiertamente progresista ("He venido a que me rapen esos fachas / Con la furia de la masa despechada", en *Los siete contra Tebas*), en su obra critica la coyuntura a diversos niveles (político, económico, social, etc.): "Que no intenten sostener sobre alfileres el poder del capital que se derrumba", en *Los siete contra Tebas*; "Desde que Prometeo les mostró el truco del fuego / Sometieron nuestro ego desde Atenas a Estambul", en *Lisístrata*; "Las cosas aquí abajo están bastante jodidas / Nos han dividido por cuatro monedas", en *Cuatro monedas*. Lleva a cabo, incluso, una defensa de la cultura andaluza, desmontando tópicos y estereotipos que forman parte del imaginario cultural español: "Con este acento nazarí danzante que me saco"; "Fuera de tópicos, basura que os inculcan / Habrase visto andaluza más culta / Quisieran llegar a entender / Lo que suelta esta bruja"[73], defensa que podríamos aprovechar para abordar, en lo lingüístico, los contenidos relacionados con las variedades dialectales del español de una forma lúdica y, en lo transversal, el tópico de los prejuicios ante ciertas culturas, desde un punto de vista moral y emocional[74].

Sin embargo, si existen aspectos altamente interesantes en la producción musical de Ana Sforza, esos son la literariedad, la intertextualidad, la interdiscursividad[75] y el tratamiento del feminismo. En primer lugar, si tenemos en cuenta que Gata Cattana era también poetisa,

[72]Para fluidificar la lectura, se ha optado por transcribir las letras de las canciones sin atender a peculiaridades dialectales o de la modalidad oral, por lo que los versos que se citen estarán estandarizados, a pesar de contener originalmente algunos fenómenos propios de las variedades meridionales.
[73]Ambos ejemplos extraídos de *Tientos*.
[74]La atención a elementos transversales resulta fundamental en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, tal y como lo contempla el Artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico.
[75]Entendida como "la materialización de discursos que se relacionan como fenómenos de conciencia, o plasmaciones de estructuras ideológicas producidas en sociedad". (Cros, 1986, p. 116).

podemos deducir que en sus creaciones musicales estarán presentes algunos de los elementos del texto literario, como la connotación, la polisemia o las figuras retóricas, entre otros. A pesar de que aquí nos ocuparemos de sus canciones, podría resultar interesante en el aula comparar estas con su obra poética, sobre todo a nivel discursivo y pragmático, ya que, según afirmó la propia rapera en una entrevista en 2017:

> El rap lo hago para el mundo y para transmitir el mensaje que yo quiero, y con la poesía es un poco al revés: [lo hago] para sobrevivir al mundo y a lo que se espera de mí. Son mis pensamientos más íntimos. (Ossorno, 2017, párr. 4)[76].

De entre las seleccionadas al comienzo, *Antígona*, por ejemplo, es una buena muestra de texto dotado de literariedad: "Nos enjuagamos las ideas con ginebra / Y generación bailando en el filo de la cornisa / Quiero una canción de esas que me vacíe el alma / Acariciarla / Rimas son temblores en tu espalda". También *Efemérides*: "Voy por el desierto delirando con oasis, con Isis / Y una tabla ante el tsunami de la crisis". O *Rayos*: "Ni tesoros, ni templos, ni esclavos / Pero si tú quieres un imperio te lo hago / Pero si tú quieres un asedio te lo hago / Pero si tú quieres un naufragio, toma". En este sentido, si queremos trabajar con aspectos que giren en torno a la literariedad, es decir, a aquello que hace que un texto sea literario, podemos llevar a cabo desde las tradicionales búsquedas de recursos en las canciones, hasta creaciones literarias propias a partir de su obra, pasando por inventariar dichos recursos en corpus accesibles para todo el alumnado que, por ejemplo, incorporen muestras de otros textos musicales o, incluso, de otras manifestaciones artísticas. Por otro lado, se pueden realizar múltiples ejercicios de reescritura para el tratamiento de las relaciones semánticas entre las palabras, pudiendo complicarlos hasta el punto de tener que respetar esquemas métricos presentes en el rap de la artista. También podemos jugar con el lenguaje connotativo pidiendo a nuestros alumnos que realicen piezas audiovisuales que utilicen el simbolismo para ilustrar las canciones. La idea general, por tanto, es servirse de los contenidos teóricos impartidos en clase para trabajar de forma práctica, lúdica e imaginativa, pudiendo combinar actividades de corte más tradicional con otras más creativas.

En segundo lugar, respecto a la intertextualidad[77], podemos decir que, especialmente en el área de Lengua Castellana y Literatura, nos permite hacer mención a una multiplicidad de textos de una forma coherente y cohesionada. En el caso de la producción de la cantante, es notoria la gran cantidad de referencias de diversa índole que domina. Se encuentran referencias a grandes obras y figuras de la literatura, nacional e internacional, como *Antígona*, Rubén Darío, *La insoportable levedad del ser*, Larra, Lorca, Unamuno, *Lisístrata*, Bécquer, etc. A la hora de trabajarlo en el aula, podríamos partir del rap y buscar la relación de lo que en este se dice con la propia realidad, utilizando la referencia como pretexto para la impartición de contenidos o para el trabajo con textos del currículo. Por ejemplo, en *Los siete contra Tebas*, escuchamos: "Lo mismo acabo como Larra o, aún peor, como Lorca / En la cuneta, desterrada del arte"; podrían surgir entonces preguntas como ¿qué significaría que la desterraran del arte?, ¿cuál fue el destino de Larra y de Lorca y por qué acabaron de esa forma?, ¿hay algún texto literario en el que se aborde esta cuestión? Estas preguntas, además, tratarían de fomentar el deseo por investigar, por ampliar información, haciendo hincapié en que son necesarios ciertos datos para entender la música al completo.

[76]De hecho, varios de los contenidos del currículo giran en torno a la comprensión, interpretación y valoración de diferentes textos orales y escritos en relación con su finalidad, que es precisamente lo que establece una diferencia entre las producciones poética y musical de Gata Cattana.

[77]Según Villalobos, la intertextualidad alude a "una relación de *reciprocidad* entre los textos, es decir, a una relación *entre ellos*, en un espacio que trasciende el texto como unidad cerrada" (2003, p. 137).

Se observa también un conocimiento bastante sólido acerca de mitología clásica; de hecho, los propios títulos de las canciones son una buena muestra de ello: Némesis, Sophrosyne, Ate, Gea, Prometeo, Eurídice, Rómulo y Remo, etc. A pesar de que estos contenidos son más propios de las asignaturas de Latín y Griego, es indudable la influencia de la tradición grecolatina en la literatura vernácula, a través de personajes, motivos, tópicos, fraseología, etc. Se podría rastrear de este modo la presencia e influencia de dichas alusiones en textos de la literatura hispánica, hispanoamericana y/o universal, o comparar la manera en que las tratan los diferentes autores y obras seleccionados por el docente (aunque también pueden ser los alumnos quienes busquen ejemplos de la producción editorial más cercana y actual). Una actividad interesante podría ser el intento de actualización de estas cuestiones en un ejercicio de creatividad literaria, fomentando así la reflexión acerca de las situaciones que se reflejan en la literatura griega y romana.

Algo menos numerosas, aunque también aprovechables para el establecimiento de lazos basados en la intertextualidad, son las alusiones al imaginario de distintas religiones (el episodio de Noé, las características de los primeros cristianos, el relato de Caín y Abel, etc.) a otras mitologías, como la egipcia (Isis, Atón, etc.), o a figuras y productos de otras ciencias o artes (Freud, Nietzsche, Aristóteles, Darwin, *Hard Candy*, Goya, Manuel de Falla, Descartes, etc.).

En tercer lugar, según Checa y Camargo (2022), Gata Cattana persigue con el fenómeno de la interdiscursividad "influenciar al lector, que debe conocer —o intentar decodificar, en su defecto— dicha discursividad para alcanzar un conocimiento pleno de la obra a la misma vez que se moldea el imaginario ideológico de la comunidad de recepción" (p. 12). Aquí, además de valorar las canciones en tanto que discursos persuasivos orales, podrían mejorarse, de una forma lúdica y además relacionada con la plena actualidad, las destrezas orales de nuestros alumnos, muchas veces las grandes olvidadas en el sistema educativo[78]. Las posibilidades didácticas fluctuarán en función de la capacidad creativa del docente: desde los más tradicionales debates hasta grabaciones de *sketches* satíricos, pasando por la creación de pódcast, la redacción de entrevistas ficticias, la elaboración de discursos propios, etc. De esta forma, el pensamiento social, político, económico, etc. de la artista servirá como pretexto para la mejora competencial de una forma amplia y transversal, puesto que, a pesar de centrarnos en la comunicación oral, serán necesarias el resto de destrezas para realizar las actividades planteadas de la mejor forma posible (por ejemplo, para la grabación de *sketches* se tendría que redactar, previamente, un guion) y lo será también un bagaje histórico y cultural que permita la comprensión de aquello que se trata en las composiciones musicales, fomentando así la capacidad de investigación y el pensamiento crítico. En este sentido, la vinculación ideológica de la rapera se relaciona con ideas republicanas, antifascistas, anarquistas o anticapitalistas. A lo largo de su obra se hace mención a hechos históricos muy diversos, como la lucha por la memoria histórica, la crisis económica, el desastre de Chernobyl, la crisis financiera griega, el comunismo de la URSS, la batalla de Stalingrado, la guerra de Vietnam, la popularización del himno antifascista *Bella ciao*, el conflicto de Yemen, la precariedad y esclavitud laboral, etc. Todas estas situaciones serán, por tanto, objetos de trabajo en nuestras clases, con la posibilidad, además, de coordinarnos con el área de Geografía e Historia.

Por último, y especialmente interesante para nuestra coyuntura actual, destaca el tratamiento e interpretación que Gata Cattana hace del feminismo. Como dijimos al principio, la imagen que proyecta la artista de sí misma es la de una mujer empoderada, valiente, combativa, políticamente incorrecta, desvergonzada; pero también humilde, muy culta y con notables

[78]A este respecto, Cazcarro y Martínez (2011) afirman que la comunicación oral "no suele trabajarse o evaluarse, ya que se presume una alta subjetividad en la impresión que extraen profesores y alumnos […]" (p. 258).

habilidades literarias y comunicativas. El mejor ejemplo de manifiesto feminista lo tenemos en su canción *Lisístrata*[79], aunque las referencias a teorías, autoras, situaciones de opresión y violencia contra la mujer, resistencia, denuncia de la desigualdad, etc. son una constante en toda su producción. El movimiento feminista se trata de un fenómeno social que tiene cada vez más presencia en las aulas. Nos preguntamos por el canon literario, por la equidad y la coeducación, por la revisión de nuestra práctica docente con el objetivo de eliminar el sexismo lingüístico, etc. El empleo de textos cercanos a sus propios intereses y vivencias, como es el caso del rap, es una buena forma de que nuestros alumnos debatan y se pregunten por un hecho social tan relevante. Además del desarrollo de las cuatro destrezas o habilidades lingüísticas, que de forma indudable intervienen en la realización de actividades de tipo crítico-reflexivo, podemos rastrear las huellas del sistema patriarcal y del machismo en la tradición hispánica e hispanoamericana, tratando de identificar la figura de la mujer y su rol en la literatura, llevando a cabo, de este modo, un ejercicio de literatura comparada que le servirá al alumno para la mejora de su competencia lectora, puesto que se trata de analizar en profundidad diversos textos literarios. A partir de aquí, y teniendo, desde nuestro punto de vista, al debate social y emocional (ya que, dependiendo del curso en el que estemos, se puede reflexionar también acerca de modelos relacionales, situaciones de abuso, responsabilidad afectiva, etc.) como centro de interés, se pueden realizar múltiples prácticas de lectura, creación, recreación, dramatización, etc.

Precisamente en el ámbito del feminismo es en el que la segunda de las creadoras trabajadas, Leticia Dolera, desarrolla su producción. A través de su obra nos volveremos a centrar en los márgenes de la literatura en dos géneros diferenciados: el ensayo y el guion cinematográfico. En el ámbito del ensayo, trabajaremos con la obra feminista *Morder la manzana*, una recopilación de textos breves muy accesible para el alumnado de Secundaria. Respecto al ámbito del guion cinematográfico, se hará a través de su serie más laureada, *Vida perfecta*, en la que se podrá ver el acercamiento a la ficción de su ideología y la transformación del pensamiento en un producto cultural.

A pesar de que el ensayo se considera uno de los géneros canónicos, su complejidad ocasiona que rara vez se trabaje en el ámbito educativo. Por otro lado, se trata de una tipología textual que, al no estar enclavada en la ficción, se tiende a vincular más fácilmente con el área de Filosofía que con el de Lengua Castellana y Literatura. Pese a ello, existen diferentes legislaciones autonómicas que lo incluyen entre las obras que se deben tratar en el aula, como es el caso del Principado de Asturias[80]. Creemos, por tanto, que no incluir este género en clase supone dar la espalda a un tipo de lector que no disfruta de la ficción, pero que sí que lo hace de la lectura, eliminando la posibilidad de despertar el gusto por la lectura en este alumnado.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto acerca de la producción musical de Gata Cattana, es decir, con las posibilidades de trabajo del pensamiento feminista en el aula, se incluye un elemento que puede enriquecer esta visión desde un punto de vista expositivo-argumentativo: el ensayo publicado en 2018 por Leticia Dolera *Morder la manzana*: *la revolución será feminista o no será*. En este sentido, la autora ha declarado en varias entrevistas que se trata de un ensayo enfocado a la adolescencia ya que, mediante un tono desenfadado, acerca al lector a las teorías feministas, con el propósito de familiarizarlo con el movimiento. Es este rasgo el que lo convierte en un texto perfecto para introducir a nuestros alumnos en el género, estableciendo objetivos sociales y cívicos de manera transversal. Con el propósito de renovar la dinámica de lecturas, se podría proponer, incluso, como lectura obligatoria, puesto

[79]Pinilla (2020) realiza un análisis narratológico de *Lisístrata* especialmente ilustrativo en relación esta cuestión.
[80]Véase el Decreto 42/2015, de 10 de junio, en el que se establece como contenido el "estudio cronológico de los movimientos literarios y de las obras poéticas, narrativas, teatrales y ensayísticas más representativas" (p. 283).

que a través de él se podrían desarrollar contenidos vinculados con productos culturales de perspectiva feminista, así como utilizarlo como herramienta mediante la que trabajar las tipologías textuales que, tal vez, de forma teórica, serían más difíciles de abordar. También, al estar dividido en cuarenta y seis pequeños capítulos, cada uno explotable de forma autónoma, para los que, en la mayoría de casos, no se requieren más de cinco minutos de lectura, por lo que es un formato ideal para evitar el tedio lector.

Resultaría muy interesante, por ejemplo, introducir en el aula el capítulo 11, "La sororidad", un fragmento de apenas siete páginas que ilustra cómo las industrias culturales patriarcales se han esforzado por extender el estereotipo del odio entre las mujeres, a través de los relatos cinematográficos. Sería muy provechoso plantearlo en el aula debatiendo acerca de las relaciones entre mujeres en las ficciones leídas durante el curso, configurando una tabla de relatos que apoyen o no este concepto.

El ensayo número 41, titulado "Un test de cine", nos introduce en el tratamiento del hecho cinematográfico desde una perspectiva crítica y feminista. Este elemento, conocido como el test de Bechdel, fue tratado por Rodríguez y Lucena (2021), y se utilizó precisamente para ilustrarlo la serie de *Vida perfecta*. La lectura de este capítulo podría abrir paso al trabajo de la obra, así como inducir al pensamiento crítico en el consumo de manifestaciones audiovisuales, solicitando, por ejemplo, la elaboración de una lista que cumpla el test de Bechdel (ya sea el convencional o el ampliado), con lo que se evidenciaría la complejidad de encontrar películas o series que cumplan este requisito y se fomentaría, además, un ojo crítico, incluso dentro del consumo cultural por ocio.

En este sentido, el cine, aunque cuenta con poco más de un siglo de vida, se ha erigido como el medio de masas por excelencia, como arte que engloba, y, junto con la música, se trata del medio cultural al que más fácilmente se acercan los adolescentes de forma autónoma. Así, es un elemento sin duda más que relevante para introducir en nuestra práctica docente. Concretamente, en nuestro país la legislación únicamente contempla la inclusión de lo audiovisual a través de la asignatura de Cultura Audiovisual, materia optativa ofertada exclusivamente en la modalidad de Bachillerato artístico. Deducimos, por tanto, que la mayoría del estudiantado nunca tendrá acceso a una cultura cinematográfica sistematizada, cuando paradójicamente, como señala Farhang (2020), esta era una de sus funciones iniciales. De manera paralela, observamos el amplio tratamiento del género teatral, a pesar de que la función última de este no sea su lectura. Somos conscientes de que, posiblemente, quede todavía mucho recorrido para la plena introducción del guion en el aula como producto literario, pero resaltamos la comodidad de trabajar con un texto y contar con la posibilidad de visualizarlo, enriqueciendo y facilitando el aprendizaje a través de la comparación.

La serie *Vida perfecta* fue creada por Leticia Dolera; cuenta con dos temporadas que se extendieron de 2019 a 2021 y fue emitida en su totalidad en la plataforma de Movistar. Además de su acreditación como creadora, Leticia Dolera escribió los guiones en colaboración con Manuel urque, dirigió la mitad de los capítulos y la protagonizó, en el rol de María, junto a Aixa Villagrán, Celia Freijeiro y Enric Auquer, entre otros. Nos encontramos ante una serie de corte realista que busca, sin pretender ser un producto didáctico, mostrar una realidad feminista transversal en la que no solo se relate la experiencia femenina, sino la de personas racializadas, con diversidad funcional, sexualidades diversas…

Como primera aproximación al uso del guion a través de la serie, se tomarán las primeras secuencias, en las que se contraponen la María niña y la María adulta. En sus fantasías infantiles, María jugaba a las casitas diciendo que trabajaría como dentista y tendría una casa con una hipoteca que pagarían su marido y ella. De ahí se pasa a la firma de la hipoteca de la

María adulta con su novio, en donde toda esa fantasía infantil se rompe al ser abandonada por él justo en ese momento, hecho que funciona como motor inicial de la serie. A través de este elemento, se podrían trabajar, por ejemplo, los recursos retóricos, mostrando que estos no son exclusivos del hecho literario, y remarcando los paralelismos, ironías, comparaciones o hipérboles que forman parte de ese primer corte.

Posteriormente, sería muy interesante hacer hincapié en los estereotipos de los personajes. En esta serie se dejan radicalmente de lado los arquetipos femeninos de madre o amante que tan habituales son en la producción cultural occidental. Por contra, se nos muestran personajes poliédricos, con muchas aristas, que rompen todos los moldes identificados con su género. María, la de pensamiento más convencional, se encuentra con su vida revolucionada por la ruptura con su novio y tiene que redescubrirse; Esther es una mujer lesbiana de cuarenta años, perpetua adolescente con una vida desordenada y una sexualidad hipertrófica, y Cristina es la *superwoman*, la madre trabajadora que es capaz de mantener ambos roles en su vida adecuadamente (desde una perspectiva externa), aunque este prototipo se utiliza para desvirtuarlo, puesto que se trata de una mujer infeliz que, a la vez que redescubre su sexualidad, comienza a intentar que el peso de la crianza de las niñas recaiga más en su marido. Sin embargo, dicha diversidad no solo está presente en los personajes femeninos; por ejemplo, el protagonista es un joven con discapacidad intelectual que demuestra una gran autonomía, cuyo deseo principal es que se le valore en su rol de padre. A modo de sugerencia, se podría plantear un taller de escritura creativa en el que se partiera de este diseño de personajes, enriqueciendo los arquetipos con nuevas propuestas creadas por los estudiantes o, incluso, actualizando personajes de otras obras literarias seleccionadas o trabajadas previamente en el aula.

4. Conclusiones.

A lo largo de estas páginas se ha intentado aportar algunas sugerencias didácticas en torno a textos literariamente alejados del canon tradicional y prejuiciosamente relegados a la llamada literatura en los márgenes, etiqueta que parece desprender a ciertos productos de su literariedad e interés. La pertinencia de la propuesta se explica por la necesidad de renovación del canon formativo de Educación Secundaria y Bachillerato, en la línea de las investigaciones actuales. Esta renovación se justifica con la presencia de un perfil de alumnado muy diferente al de hace algunos años, demandante de metodologías activas, dinamismo en el aula, inmediatez de conocimiento y estimulación cognitiva.

Por otro lado, consideramos que la presencia de la corriente feminista en las aulas es fundamental. Además de garantizar la equidad mediante el estudio y la visibilización de autoras relegadas al anonimato a lo largo de los siglos como consecuencia de la tradición patriarcal, consideramos fundamental abordar el debate de los roles de género, la violencia machista, la inseguridad femenina, los cánones de belleza, la brecha salarial, el techo de cristal y otras muchas cuestiones que afectan directamente a la mujer como ser social, así como los modelos relacionales, la responsabilidad afectiva, la equidad relacional, el reparto equitativo de tareas y otros aspectos indudablemente cercanos a la experiencia vital de los jóvenes.

Sin embargo, en los textos propuestos no solo encontramos estos beneficios, sino también el tratamiento de otros temas transversales como las ideologías políticas, los conflictos armados o la desigualdad económica, así como las relaciones de intertextualidad que se establecen entre las autoras tratadas y otras figuras u obras de la literatura y de otras ciencias o artes como la filosofía o el cine. Por otro lado, y como perspectiva de trabajo futuro, creemos necesaria la materialización de todas estas sugerencias en una planificación docente sistematizada, que pueda llevarse a cabo de manera organizada y no se quede, simplemente, en la virtualidad.

Referencias bibliográficas.

Agustí, C. (2020). La literatura de los márgenes y su contribución a la literatura gótica española: Agustín Pérez Zaragoza. Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas, 38, 79-89.

Cazcarro, I. y Martínez, N. (2011). La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. Educatio Siglo XXI, 29(2), 255-282.

Checa, F. y Camargo, L. (2022). Interdiscursividad y variación estilística en la obra de Gata Cattana. Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 42.

Cros, E. (1986). Literatura, ideología y sociedad. Gredos.

De Vega, M. (2013). Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98222

Delgado, F. (2009). Revisión del canon escolar. La figura del héroe. Hekademos: revista educativa digital, 4, 57-72.

Dolera, L. (2020). Morder la manzana: la revolución será feminista o no será. Planeta.

Dolera, L. (2019-2021). Vida perfecta [Serie de televisión]. Movistar+, Corte y Confección de Películas.

Estévez, M. y Coronado, A. Tertulias dialógicas para la resiliencia académica: el cine como recurso educativo. Molero, Mª del M., Pérez-Fuentes, Mª del C., Gázquez, J. J., Barragán, A. B. y Simón, Mª del M. (comps.). Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital, 57-62.

Farhang, M. (2020). El efecto de las películas y del cine en los niños y adolescentes. Aularia. El país de las aulas, 9(2), 23-30.

Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Grao.

Lleida, E. (2021). La construcción de la identidad juvenil a través del RAP y la cultura HIP HOP. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la educación secundaria en Aragón [tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304475

López, E. (2010). El canon literario. Definición, evolución y problemas. Scribd. https://es.scribd.com/doc/207388927/El-Canon-Literario-Enrique-Lopez-Felices

Lorenzo-Lledó, A. y Roig-Vila, R. (2017). El cine como recurso didáctico: percepciones de los estudiantes del Grado de Maestro. Roig-Vila, R. (ed.). Investigación e docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa, 305-313.

Gobierno del Principado de Asturias. (2015, 29 de junio). Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias n.º 149. https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/29/2015-10783.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015, 3 de enero). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado n.º 3. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37

Ossorno, M. (2017, 13 de febrero). Conoce a Gata Cattana, la poetisa que hace rap para la eternidad. I-D Vice. https://i-d.vice.com/es/article/mbge4n/gata-cattana-entrevista

Pinilla, S. (2020). Identidad y disidencia sexual en el rap feminista queer: un análisis narratológico de "Lisístrata", de Gata Cattana. Descentrada, 4(2).

Regueiro, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. López, S. y Pena, N. (eds.). Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro, 383-393.

Rodríguez, A. y Lucena, M. (2021). Bechdel/Wallace en el aula: selección de materiales audiovisuales para la igualdad de género. Torres Fernández, C., Puig, J., Molano, G. y Aguilar, Á. I. (coords.). Diversidad sexual y género a través de la Educación y las Artes,19-32.

Villalobos, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, 41(103), 137-146.

Aprendizaje servicio: proyecto sociocultural.

María Lourdes Alcalá Ibáñez. Universidad de Zaragoza (España).
Eva María Jiménez Andújar. Universidad de Zaragoza (España).
José Luis Castán Esteban. Universidad de Zaragoza (España).

1. Introducción.

Del total de 47.431.253 habitantes españoles (Instituto Nacional de Estadística, 2020), solo el 17,2% de la población española viven en zonas rurales. En términos demográficos puede parecer una cifra poco elevada, pero cabe añadir que la población rural geográficamente ocupa el 92 % del territorio español.

Asturias y Castilla y León son de las comunidades autónomas más afectadas por el abandono de población de sus municipios: más del 85% de sus municipios tenían en 2020 menos población que la que registraban en 1996. Tras ellas, Extremadura y Aragón son los territorios en los que un porcentaje más alto de municipios han visto mermada su población. Y por provincias, Soria y Teruel han sido las más afectadas.

Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, la localidad de Nogueruelas, en la provincia de Teruel, en el año 2018 contaba con 217 habitantes, de los cuales, tenían más de 65 años 73 (46 hombres, 27 mujeres), el 33,6 % de la población. De estos, 45 tenían más de 80 años. Por otra parte, la población menor de 18 años en Nogueruelas era de 30 (17 hombres, 13 mujeres), el 14,5%.

Con esta perspectiva, y teniendo en cuenta el cambio tan rápido que está experimentando la sociedad, los mayores cada vez se sienten más aislados y con mayores dificultades para comprender y adaptarse a la sociedad tan cambiante y rápida en la que vivimos. Por ello, siendo conscientes de la brecha digital y de las consecuencias del cambio familiar, las administraciones públicas están llevando a cabo nuevos programas de apoyo y asistencia a este sector de la población.

En este punto, por parte de una asociación cultural, nació la idea de conectar a los mayores del pueblo con los jóvenes, a través de un proyecto intergeneracional denominado Voz y memoria de la Escuela. La finalidad era rescatar del olvido la historia de la escuela de Nogueruelas, y se hizo de la mano de sus protagonistas. La memoria de las personas más longevas del pueblo es un gran tesoro que queríamos conservar y difundir entre las nuevas generaciones. A la vez, con este proyecto se logró que los niños/niñas conociesen de cerca la residencia de ancianos y sus residentes se integrasen socialmente en el pueblo.

1.1. Fundamentación del proyecto.

La iniciativa forma parte del Proyecto de Innovación Social (PISOC_96-262) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Concretamente en la línea de investigación vinculada al desarrollo de programas intergeneracionales, que salvaguarden y pongan en valor la memoria oral y el patrimonio histórico educativo de la provincia de Teruel.

Está en relación con el proyecto europeo, SACHI2, desarrollado a lo largo de los cursos (2016-2018). Un programa intergeneracional que se ha llevado a cabo en escuelas con el objetivo de promover el envejecimiento positivo y derribar barreras entre las generaciones, en particular las de los niños de nueve a doce años y los adultos mayores de sesenta años. (Orte, Vives, Amer, Ballester, Pascual, Gomila y Pozo, 2018).

Se han tenido como referencia otras experiencias intergeneracionales que desarrollan distintas instituciones con personas mayores, jóvenes y niños. De ellas, destacamos el Proyecto Más allá de una mirada, una iniciativa de solidaridad intergeneracional realizada entre jóvenes de la localidad sevillana de Mairena de Aljarafe y la residencia de mayores de Vitalia (Luna, 2012); el Programa de personas mayores de la obra social La Caixa, que propone una serie de talleres para promover las relaciones interpersonales (Obra Social "La Caixa, 2015); El proyecto Generación Inter llevado a cabo por un equipo docente del Instituto Miguel Catalán de Coslada y los alumnos de tercero y cuarto de la ESO. El servicio consistió en la oferta de un programa de actividades lúdicas y formativas para personas mayores de las localidades de Coslada y San Fernando de Henares, con el objetivo de facilitar la comunicación entre ellas y los jóvenes del instituto. (Luque Mendoza; 2016).

Las experiencias antes reseñadas y los estudios realizados coinciden en señalar que los proyectos intergeneracionales ofrecen múltiples beneficios para todos los implicados independientemente de su edad (Causapié et al,2011). Especialmente suponen una oportunidad para la integración y la cooperación intergeneracional necesaria para fomentar sociedades inclusivas.

Por otra parte, estos programas además de ofrecer oportunidades de aprendizaje para pequeños y mayores, resultan un medio eficaz para el fomento de contribuciones significativas de las personas mayores en la sociedad (International Learning in Schools in Europe –ILSE-, Comisión Europea, 2011). Asimismo, está alineada con las líneas políticas de la Unión Europea en el campo de la Educación (Comisión Europea, 2011) y parte del Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida (Educación y Formación - periodo 2014-2020, MECD, n.d.) en el ámbito nacional y el ámbito autonómico.

2. Desarrollo del proyecto.

2.1. Contexto del proyecto.

Esta iniciativa se llevó a cabo en un contexto rural, como hemos señalado, en la localidad de Nogueruelas, en la provincia de Teruel. Apenas 217 habitantes, una demografía envejecida, una actividad económica predominantemente terciaria, aunque con un importante apoyo del sector primario, un imponente marco natural y una cultura volcada hacia este entorno, son los rasgos que definen a Nogueruelas, municipio de la comarca Gúdar-Javalambre. Está localizado al sureste de la provincia de Teruel, al sur de la Comunidad Autónoma de Aragón, una de las comunidades definidas como históricas en el marco socio-político español.

Actualmente, la mayoría de sus habitantes son personas de edad avanzada que han vivido la historia convulsa del siglo XX, han visto el proceso de deterioro demográfico y son los únicos portadores de la identidad cultural de Nogueruelas. Ellos son los que continúan con las actividades agrarias de forma tradicional, los que mantienen vivas las costumbres y se preocupan por transmitirlas, y los que nutren este proyecto y lo dotan de contenido. Un contenido significativo, personal, que engloba el ámbito antropológico, histórico y educativo para que pueda ser el salvavidas colectivo de la identidad socioeducativa de Nogueruelas.

Con cada persona mayor que se va, se pierde una portadora de información vital para el colectivo del municipio, la comarca Gúdar-Javalambre y el marco geográfico y sociocultural provincial. Siendo la demografía de características envejecidas, como ya se ha señalado, preservar esta información es la base del proyecto, que pretende dar a conocer cómo era la educación desde principios del siglo XX y transmitirlo a generaciones futuras.

Se trata de un proyecto que, desde sus inicios, se mueve con el apoyo de la asociación cultural del municipio y del trabajo altruista de un grupo de personas de la localidad. Este trabajo cooperativo, que fortalece redes sociales entre la población activa de Nogueruelas se vio reforzado por el proyecto realizado en curso escolar 2017/2018, Voz y memoria de la escuela de Nogueruelas. Ha consistido en recuperar testimonios orales, objetos y bienes materiales (incluido un mapa de la Península y las colonias españolas, de grandes dimensiones, fechado en 1874), como parte de un proyecto global con alcance provincial, cuyo objetivo es recrear los espacios y la actividad educativa del siglo XX.

La colaboración social y la voluntad altruista de la junta de la asociación para recopilar información, investigar y trabajar en la grabación de un documental audiovisual sobre la escuela, así como el trabajo de recuperación de los bienes materiales y los objetos ya conservados en el actual museo etnográfico, han sido los elementos clave para llevar a buen puerto este proyecto.

2.2. Destinatarios.

El principal destinatario del proyecto es la población local, tanto el amplio sector de población anciana, que domina la demografía del municipio y es la generadora de este patrimonio expuesto, como el reducido sector de población infantil y joven, el sector al que se le quiere transmitir este legado cultural para su conservación y transmisión en un futuro.

El proyecto también está destinado a ofrecer una posibilidad al turismo. En la comarca, el turismo está volcado hacia las actividades deportivas, especialmente en contacto con la naturaleza. Este proyecto supuso un complemento de carácter patrimonial y cultural, de índole material e inmaterial, a esa experiencia.

Finalmente, se pretende llegar a un tercer tipo de público, especializado en el ámbito cultural, histórico y educativo. Investigadores, profesores, asociaciones y colectivos relacionados con el sector cultural, podrían encontrar en esta experiencia un punto de partida, de encuentro, de referencia o simplemente como experiencia de recuperación de la cultura escolar, a través de un proyecto intergeneracional.

2.3. Objetivos.

Una vez aprobado el proyecto por la junta de la asociación cultural, los responsables de la iniciativa se plantearon los siguientes objetivos:

- Fomentar el trabajo colaborativo entre instituciones, profesionales, ámbitos de estudio y sectores poblacionales.
- Promover actitudes positivas hacia el envejecimiento y demostrar a los niños y niñas, a los jóvenes y a la sociedad local, que las personas mayores pueden ser activas y dinámicas.
- Promover habilidades sociales tanto en jóvenes como en personas mayores y construir relaciones entre las diferentes generaciones.
- Recuperar el patrimonio escolar de nogueruelas de la mano de sus protagonistas.
- Promover y ampliar la oferta de ocio y de actividades culturales vinculadas a la cultura escolar, especialmente en el ámbito local y de proximidad.

2.4 Fases de desarrollo del proyecto.

Para alcanzar los objetivos propuestos, en una primera instancia, el grupo de trabajo encargado de desarrollar el proyecto realizó reuniones con distintas instituciones para concretar su implicación en el desarrollo del mismo: ayuntamiento, junta de la asociación cultural, gerente de la residencia de ancianos de la localidad y dirección del colegio rural agrupado "Pórtico de Aragón". También se solicitó la colaboración de profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, para que pudiesen enmarcar la iniciativa en la historia de la escuela en la provincia de Teruel, y conocer otras experiencias similares de intercambios de conocimiento entre generaciones.

Primera Fase: septiembre de 2017 a noviembre de 2017.

La primera fase consistió en la lectura de bibliografía especializada para poder dar forma a las ideas iniciales y la posterior redacción del proyecto, que concretaba las acciones a desarrollar, la temporalización, la metodología a seguir y las personas responsables de planificar las actividades y talleres propuestos.

La primera acción fue la creación de un taller con las personas mayores implicadas en recuperación del mobiliario y material escolar; la segunda la recopilación de materiales personales de la vida escolar de las personas mayores; la tercera la recuperación de la historia oral de la escuela ; la cuarta la recreación de la escuela y la realización de actividades destinadas a toda la población de la localidad y la última, la preparación de unas jornadas culturales que permitiesen dar difusión al trabajo realizado.

La segunda fase: diciembre de 2017 a mayo de 2018.

Una vez redactado el proyecto se presentó a todas las instituciones y se tuvieron reuniones con cada una de ellas, para concretar las actividades, aclarar dudas y hacerles partícipes del desarrollo del proyecto.

El libro de actas de la junta local de enseñanza (1926-1964,) rescatado en una limpieza de la actual escuela, fue el punto de partida que, junto a otros documentos de archivo, permitió conocer cómo era exactamente la escuela de niñas y la de niños de mediados del siglo XX, la distribución del mobiliario, su ubicación, los objetos de enseñanza con los que contaban y los maestros y maestras que la regentaron.

Se realizó un inventario de todos los objetos que pertenecían a la escuela y formaban parte del museo, algunos estaban expuestos y otros guardados. Encontramos piezas originales, como la mesa de la maestra, una estufa, pupitres, armarios, crucifijo, figuras geométricas, tinteros, libretas, libros, muestras de escritura, horarios, bandera, un globo terráqueo, un mapa, cuadernos de rotación… Se buscó en dependencias municipales, en corrales, naves y pajares para rescatar del olvido y del polvo, todos los objetos relacionados con la escuela.

En esa búsqueda se localizó un mapa general de España - Portugal y las principales posesiones españolas, de Faustino Paluzíe, datado en 1884. El mapa de grandes dimensiones, es un documento de gran valor, no solo por su antigüedad, sino por ser una pieza única, por la información gráfica que presenta y también por ser testigo del sistema educativo español en los siglos XIX y XX. Este es el aspecto que le ha convertido en el objeto escolar de más valor de todos los encontrados. Por ello, y debido a su mal estado de conservación, se realizó una primera intervención para ser expuesto en las jornadas culturales y después se solicitó un estudio técnico que permitiese una restauración completa de la obra.

A partir de la recopilación de mobiliario escolar y materiales didácticos de la escuela, se mantuvieron reuniones y talleres semanales con los mayores del pueblo y de la residencia de

ancianos que participaron en el proyecto. Fueron las personas mayores las que ayudaron a limpiar los objetos encontrados, describir su funcionalidad en la escuela y hacer el inventario correspondiente. El trabajo realizado en los talleres semanales fue decisivo en esta fase del proyecto. En estos talleres, los mayores no se sintieron solo destinatarios de este proyecto, sino que se logró una interrelación muy positiva entre los jóvenes del grupo de trabajo y los mayores participantes en el mismo. En más, pudimos comprobar que los momentos compartidos, la sabiduría y la experiencia de las personas de más edad han creado sinergias, que han posibilitado la construcción de nuevas relaciones entre las personas participantes.



Figura 1. Ejemplo del mobiliario restaurado en los talleres intergeneracionales. Fuente: Archivo fotográfico de la Asociación cultural de Nogueruelas.

Por último, teniendo en cuenta que la memoria de las personas más longevas del pueblo es un gran tesoro que hay que conservar, se hizo un documental sobre la escuela que habían vivido. Con los testimonios de las personas mayores, rescatamos del olvido a la escuela de Nogueruelas. La finalidad fue lograr testimonios, que nos permitieran conocer de primera mano cómo era la escuela de Nogueruelas entre los años 1930 y 1950.

Se realizaron veinticinco entrevistas a las personas de Nogueruelas, de entre 84 y 98 años, y con todo el material audiovisual se realizó el documental Voz y Memoria de la escuela de Nogueruelas. De cada entrevista se realizó una ficha bibliográfica de las personas entrevistadas, con la autorización correspondiente para su participación y difusión de las imágenes. Este trabajo en equipo favoreció la relación entre jóvenes y mayores. Se contaron historias de vida que contrastan la educación que habían recibido unos y otros. Los jóvenes aprendieron a valorar la vida de las personas mayores y recibieron enseñanzas de vida que nunca olvidarán, desterrando prejuicios intergeneracionales. La metodología de estas entrevistas fue la descrita por Brinhmann y Kvale (2018).

Tercera fase: mayo a septiembre de 2018
En esta tercera fase, se planteó el desarrollo de las jornadas culturales y talleres para la difusión del proyecto intergeneracional llevado a cabo.

El trabajo de recuperación de la escuela contó con la inestimable ayuda de los testimonios y recuerdos que tenían las personas que habían asistido a la escuela entre los años 1930 y 1950. Así pues, con sus recuerdos y con material de archivo, libro de actas de la escuela de Nogueruelas, y el informe del Inspector de Educación Antonio Ruperto, fechado en 1890, reconstruimos, lo más fielmente posible, la escuela a la que ellos asistieron.

El taller de recuerdos se creó con la finalidad de recrear la escuela, ya que sería el lugar de encuentro y donde se realizarían la mayoría de los actos. El objetivo fue implicar conjuntamente a mayores y jóvenes en las tareas de reconstrucción de la escuela. Se distribuyeron las tareas y responsabilidades entre grupos intergeneracionales. Cada grupo tenía una encomienda, con directrices claras y una temporalización. Concretamente se formaron seis grupos de entre cuatro/cinco personas, con responsabilidades diversas: diseño de la escuela, inventario del mobiliario restaurado, selección de libros escolares, labores escolares prestadas, exposición de fotografías…

Una vez recuperada la escuela, fue alrededor de ella donde se desarrollaron la mayoría de los talleres y actividades culturales planteadas entre los meses de junio, julio y agosto de 2018.



Figura 2. Panorámica de la recreación de la escuela realizada por los talleres intergeneracionales. Fuente: Archivo fotográfico de la Asociación cultural de Nogueruelas.

Unidad didáctica globalizada. Las maestras del aula de Nogueruelas plantearon la posibilidad de realizar una unidad didáctica con los 18 alumnos y alumnas de educación infantil y primaria que asisten actualmente a la escuela del pueblo. De ese modo, con la colaboración de toda la comunidad educativa, se planificó la unidad: La escuela de tus abuelos.

Se vinculó al currículo de Educación Primaria establecido en la Orden de 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza en Aragón. Y durante dos semanas, se desarrollaron ocho sesiones orientadas a conocer cómo era la escuela de sus abuelos y las diferencias con la escuela actual. Los abuelos de los niños/niñas y otras personas mayores, fueron a la escuela a compartir su testimonio y pudieron explicar en primera persona como eran la escuela a la que asistieron.

Las sesiones tuvieron una estructura similar, con actividades iniciales, una tarea principal globalizada, vinculada a la historia de la educación, una propuesta de actividad para la siguiente sesión y ejercicios de autoevaluación de los alumnos.



Figura 3. *Testimonios sobre la escuela de los abuelos y abuelas que participaron en la unidad didáctica. Fuente: Archivo fotográfico de la escuela de Nogueruelas.*

Las jornadas culturales comenzaron con dos conferencias inaugurales, realizadas por profesores expertos en historia de la Educación y patrimonio escolar. A través de las cuales se dio a conocer la historia de la escuela de Nogueruelas y se descubrieron los maestros y maestras más ilustres que habían ejercido en la escuela de Nogueruelas. En estas ponencias se aunaron la visión investigadora, que aportaron los ponentes, con los recuerdos que tenían de la escuela los mayores del pueblo.

Se completó con la **exposición de una serie de fotografías inéditas** de los grupos de alumnos y alumnas de la escuela de la época. Fue emocionante ver a las personas mayores reconocerse en las fotos, recordar a sus maestros, intentar conocer a sus compañeros de clase; y las personas más jóvenes, ver la imagen de sus abuelos cuando eran niños. Sin duda, la exposición de fotografías despertó un gran interés y fue uno de los rincones más visitados.



Figura 4 y 5. *Presentación del documental" Voz y memoria de la escuela de Nogueruelas.Fuente: Archivo fotográfico de la Asociación cultural de Nogueruelas.*

Por último, durante todo el mes de agosto se ofertaron **talleres temáticos,** con la participación de las personas mayores, y el objetivo de acercar la escuela que vivieron a las personas interesadas. Se plantearon talleres diversos como, taller de escritura, labores, lecturas, cuentos, documentos históricos e historias de vida.

2.5 Evaluación del proyecto

Al concluir el proyecto, se efectuó una valoración del desarrollo de las actividades y experiencias intergeneracionales. Para ello, se realizaron tres grupos de discusión con la intención de recoger información sobre tres aspectos fundamentales: la planificación, la organización y desarrollo de actividades intergeneracionales y el nivel de satisfacción de los implicados.

El primer grupo de discusión fue en la propia asamblea de la asociación cultural, donde el grupo de trabajo rindió cuentas sobre los gastos realizados y las dificultades encontradas en el desarrollo del proyecto. El resultado obtenido fue muy positivo, ya que fue un proyecto que consiguió una alta participación de toda la población y crear vínculos entre las distintas generaciones, logrando que todos los sectores saliesen favorecidos.

Por otro lado, la alta participación de toda la sociedad del pueblo en las jornadas culturales sorprendió gratamente a los organizadores. Según los datos obtenidos en los registros diarios, visitaron la exposición 1.120 personas, lo que resultó ser un éxito sin precedentes en la localidad.

La presentación del documental Voz y memoria de la escuela de Nogueruelas, reunió a más 250 personas. El acto se convirtió en un verdadero homenaje a los ancianos de la localidad. La emoción, la alegría y los testimonios de los mayores, ya forman parte de la historia de esta asociación cultural.

El segundo grupo de discusión se realizó con los mayores participantes, con sus testimonios pudimos comprobar que el proyecto supuso una nueva oportunidad para ellos; al compartir su sabiduría se han sentido útiles para la sociedad y han mejorado su calidad de vida. "Nos hemos sentido de nuevo jóvenes, la participación en este proyecto sobre la escuela me ha rejuvenecido y me ha dado ganas de vivir". *(P.I.S, 85 años, 2018).*

En cuanto a los resultados obtenidos en las actividades realizadas con los alumnos/alumnas del colegio, se ha podido comprobar que la brecha generacional no es un problema para la realización de proyectos. Es más, la valoración de los niños y niñas ha sido muy satisfactoria, ya que fue muy enriquecedor para ellos aprender a través de las experiencias que les contaron sus abuelos y abuelas.

3. Conclusiones

Este proyecto intergeneracional ha logrado una mayor participación social de los mayores de la localidad, se ha mejorado su calidad de vida, y ha cambiado la percepción que los jóvenes tenían de esta etapa vital del ser humano.

Sin el liderazgo de un grupo de personas jóvenes, la implicación de los ancianos, y el trabajo desinteresado y altruista las mujeres del pueblo, que se dedican a recuperar los bienes culturales desde finales del siglo XX, no tendrían ninguna base ni se hubiera podido desarrollar. La participación ciudadana es clave para la existencia y evolución de cualquier proyecto intergeneracional.

Las personas ancianas han sentido que pueden aportar lo más valioso que tienen: su experiencia. Se convirtieron en protagonistas, en un contexto en el que son la mayoría de la población existente en el municipio. Este aspecto fomenta su inclusión social. Al mismo tiempo, con el proyecto desarrollado en la escuela, se han conseguido vínculos afectivos entre los alumnos y los ancianos.

Por otra parte, el carácter globalizador del proyecto hace que lo podamos considerar innovador, ya que es difícil lograr la cooperación de todas las instituciones y asociaciones locales entorno a un mismo propósito. La participación de la asociación cultural, el ayuntamiento, la residencia de ancianos y la Comarca Gúdar- Javalambre, es un hecho que favorece la participación ciudadana y la realización de un trabajo compartido.

Como consecuencia de este proyecto, la asociación cultural presentó al ayuntamiento un programa más ambicioso de musealización de la identidad cultural de Nogueruelas: "De perdidos, al río. El propósito es poner en funcionamiento un espacio expositivo que permitiera continuar con la recuperación de la identidad cultural local en distintos ámbitos: escuela, tradiciones, vestimenta, oficios. Está pendiente de financiación por el programa europeo LEADER.

Agradecimientos

Quiero aprovechar para dar las gracias a todas las personas de la localidad que participaron en la recuperación de la escuela; a todos los visitantes que, con su presencia, hicieron que las jornadas fueran un éxito. Y sirva también como un homenaje más, a los mayores que nos emocionaron con sus testimonios, especialmente a aquellos que ya no están con nosotros.

Las imágenes del archivo fotográfico de la Asociación Cultural son de libre distribución y, por tanto, se pueden incluir en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2018). *Ethical issues of interviewing*. Doing interviews, 27-38. https://dx. doi org/10.4135/9781529716665.n3
- Causapié, P., Balbontín, A., Porras, M., y Mateo, A. (2011). Libro blanco del envejecimiento activo. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Comisión Europea (2011*). Guía de ideas para la planificación y aplicación de proyectos intergeneracionales. Juntos: ayer, hoy y mañana*. Proyecto MATES. Mainstreaming Intergenerational Solidarity. Lifelong Learning Programme.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles.* Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013. Disponible (08/10/13) en: http://www. mecd. gob. Es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013. pdf.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). Evolución población 1900 hasta 2021 [Fichero de datos]. Recuperado el 10 de febrero de 2022 de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984
- Luna, M. Á. M. (2012). Más allá de la mirada: una iniciativa de solidaridad intergeneracional. Hekademos. *Revista educativa digital*, (12), 115-124.
- Luque Mendoza, M. J. (2016).Generación Inter. *Revista Digital de la Asociación Convives*, (16), 46-54.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza en Aragón. *Boletín Oficial de Aragón de 20 de junio de 2014.*
- Orte, C., Pascual, B., López-Esteva, C., Amer, J., Vives, M., Pozo, R., Gomila, M.A. & Quesada, V. (2018). Compartir la Infància 2 (Sachi 2) Projecte intergeneracional: l'experiència en tres escoles de Palma (2016-2018). *Anuari de l'envelliment. Illes Balears*.

La tutoría y su evaluación como ejes transversales y estratégicos en las universidades.

Estrella Velasco-López. Universidad Nacional de Educación a Distancia (México).

1. Introducción.

Las Instituciones de Educación Superior de cara a los nuevos desafíos que presenta una sociedad dinámica y compleja, han hecho esfuerzos significativos para solventarlos, la tutoría ha sido uno de los programas que se implementan como una de las estrategias que apoya al estudiante en su trayectoria formativa con el acompañamiento del docente para lograr la misión de las universidades: formar profesionales competentes para incorporarse al mundo laboral; sin embargo, las universidades presentan problemas en común que han trastocado la calidad educativa como el rezago escolar, el abandono de estudios, la reprobación y la eficiencia terminal principalmente.

En este complicado escenario educativo, distintas instancias han trabajo colegiadamente a nivel internacional y nacional, diversos grupos disciplinarios e interdisciplinarios, universidades, entre otros, se han ocupado de buscar los mecanismos pertinentes para elevar la calidad educativa, esto ha implicado primero redefinir como prioridad el aprendizaje del estudiante y su nuevo rol activo, la nueva función del docente para el acompañamiento en la trayectoria formativa de los estudiantes, crear las condiciones académico-administrativas en la estructura organizacional en apoyo a la permanencia y egreso de los estudiantes así como definir nuevas políticas educativas para transparentar la rendición de cuentas de las universidades ante la sociedad mediante la acreditación de programas, procesos, servicios, funciones y todo aquello susceptible de evaluar; la evaluación de la calidad educativa de los programas de tutorías tiene como fin coadyuvar a mejorarla.

2. Un cambio de paradigma educativo y las políticas educativas.

Abordar el tema de la tutoría, representa una labor compleja por la interacción dinámica de los actores y procesos que en ella intervienen; los organismos internacionales a partir de una perspectiva amplia, demandaron la necesidad de impulsar reformas en el campo de la educación, como resultado se logró la instrumentación de cambios legitimados por las actuales políticas educativas, basados en un trabajo colectivo y colegiado entre diferentes agentes e instancias de distintos países interesados en el tema el cual fue determinante al crear las condiciones necesarias para que la tutoría se configurara con mayor claridad y relevancia en el contexto educativo, particularmente en el nivel superior.

En la última década del siglo XX, más allá de la incertidumbre y las expectativas que representaban para la sociedad la transición a un nuevo milenio, emergió en el campo de la educación una inquietud a nivel mundial, para poner en la mesa de discusión una agenda educativa a fin de analizar diversos planteamientos que para Narro y Arredondo (2013) fueron propiciados por la crisis que atravesaba la educación al no responder a las demandas de la sociedad en general, lo que provocó romper con los esquemas tradicionales que habían

operado por siempre en los sistemas educativos, esto permitió sentar las bases para tomar una serie de decisiones desde diferentes organismos internacionales y nacionales.

Para comprender estas propuestas, es fundamental tomar como punto de referencia que hasta hace dos décadas, aún prevalecía una educación centrada por excelencia y sin cuestionamiento alguno en la figura del docente y el proceso de enseñanza; posteriormente en un cambio radical, emergió un enfoque paradigmático que posicionó en el centro del proceso formativo al estudiante y su aprendizaje (Narro & Arredondo, 2013).

2.1. Algunas propuestas internacionales.

En el contexto internacional la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI reunida en 1993, Delors (1996) postuló en su informe entregado a la UNESCO, la reorientación de los aprendizajes con el nombre de Los cuatro pilares de la educación: 1) Aprender a aprender; 2) Aprender a hacer; 3) Aprender a convivir y 4) Aprender a ser. Esta perspectiva progresista, tuvo como eje central, impulsar el desarrollo integral de cada persona y cómo ese desarrollo debe acompañar al individuo en forma permanente en una educación para toda la vida; para el campo de la educación esto significó un paradigma innovador al centrar en el contexto escolar la atención en el estudiante y su aprendizaje.

Este reconocimiento de la nueva orientación de aprendizajes, lo refrenda la UNESCO (1998) al replantear la visión formativa que coloca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, añade que este debe estar provisto de servicios y diversos apoyos que le permitan una formación con sentido crítico, bien informado para analizar de manera responsable su entorno social, a través de espacios académicos, administrativos, normativos, entre otros. No obstante, este escenario emergente exigió políticas gubernamentales en materia educativa para sustentar una reorganización de recursos y servicios, legitimados por la propia institución con la intención de mejorar la calidad educativa.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es un organismo internacionalmente reconocido como un espacio para compartir en un marco político, el diálogo entre los países miembros; destacan las prioridades contraídas con la educación como el compromiso de orientar la planificación y la gestión de los sistemas educativos, y que aprendan entre sí, de aquellas experiencias que favorezcan la educación (OCDE, 2001).

Derivado de la homologación de procesos suscitados en Europa en la última década del siglo pasado, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hace una contribución a través de la unión de esfuerzos para converger en un marco común de reformas para los sistemas educativos de Iberoamérica**,** basado en un enfoque de innovación y del desarrollo educativo que fortaleciera un vínculo entre los campos de estudio en desarrollo y las demandas de la sociedad del conocimiento (Lobato & Guerra, 2016).

Lobato y Guerra (2016) señalan que durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Educación Superior en la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), acontecida en 2002, se hizo una propuesta para diseñar un proyecto similar que adecuara los mismos objetivos y reformas a los del EEES, solo que enfocado en los países de América Latina y el Caribe afiliados para que abordaran los temas estructurales de Educación Superior (ES) como los sistemas educativos. Así tuvo lugar la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008), entre las diferentes recomendaciones expresadas en su declaración, hacen un llamado a la reflexión profunda en el diseño de las políticas gubernamentales con equidad, que otorguen a los estudiantes mayores y mejores apoyos que solventen necesidades alimenticias, de residencia, de matriculación, así como servicios de salud, entre otras.

En términos generales, se puede decir que, en estas propuestas por organismos internacionales subyacen las recomendaciones para el diseño de políticas educativas en ES, encaminadas a la instrumentación de programas institucionales en apoyo al estudiante mediante distintas acciones para un acompañamiento académico que abone al reforzamiento de la permanencia y desempeño del estudiante en su paso por la universidad, en beneficio de su formación profesional.

2.2. Algunas propuestas nacionales.

Para Romo (2011) los organismos internacionales dieron muestra de un evidente reconocimiento de cara a la necesidad de reorientar los esfuerzos institucionales en el estudiante como actor principal del escenario educativo para estimular de manera diferente su aprendizaje, su forma de interacción con el docente, actor fundamental de la educación, con una participación innovadora, creativa y productiva, basada en una constante comunicación e interacción con el estudiante para el logro de metas compartidas en beneficio de ambos actores.

Ante la postura y la visión de los organismos internacionales, así como las tendencias en sus propuestas y políticas, ineludiblemente trascendieron en el país al provocar una reacción para que de manera pertinente y congruente, la política nacional se alineara al nuevo paradigma educativo, pronunciándose a favor de los cambios acontecidos en el exterior.

Latapí (1988) académico de reconocido prestigio en el país, en una reflexión sobre la notoria crisis educativa en las universidades mexicanas, ya desde entonces anunciaba que esta se debía en parte a la falta de propuestas que coadyuvaran a elevar la calidad de la ES e impulsar las reformas necesarias para lograrlo.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece entre las líneas de acción del objetivo particular 1, orientadas al fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), mejorar los indicadores de rezago, permanencia y egreso de alumnos, promover la atención a estudiantes a través de los programas de la tutoría, así como adecuar la estructura organizacional y la normativa institucional, entre otras (SEP, 2001). En este sentido, el Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, publica en sus estrategias prioritarias, particularmente en la 2.4, la consolidación de esquemas de acompañamiento y asesoría a través de un sistema integral de tutorías, así como la implementación de programas de tutorías que mejoren el desempeño académico y la eficiencia terminal.

A partir de la publicación "La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo" que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), diversos grupos expertos e instituciones afiliadas, trabajaron para dar origen a las políticas educativas en ES en nuestro país; desde entonces, la tutoría en aras del cumplimiento de las metas y objetivos de las IES, se le considera como una estrategia de apoyo significativo en el proceso formativo y determinante en la trayectoria académica del estudiante universitario; la implementación oportuna de la tutoría es una de las directrices para mejorar la calidad y pertinencia en el proceso formativo, no solo en términos de equidad, también en los de pertinencia (Narro & Arredondo, 2013).

3. Una aproximación conceptual a la tutoría.

La tutoría es un tema constante y de actualidad, su relevancia como objeto de estudio por el nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, autores como Romo (2011); González-Palacios y Avelina-Rubio; Quezada (2017); Pérez et al. (2017) y Martínez (2018) por mencionar algunos, han llevado a cabo distintos análisis a partir de una revisión

conceptual importante para establecer en el contexto educativo superior sus diferencias, similitudes, precisiones, o bien, desde la óptica de corrientes psicológicas como lo hizo De la Cruz (2017), o bien como Alvarado et al. (2018), que identifican en la revisión de la literatura definiciones y funciones del tutor así como investigaciones de análisis sobre la percepción que tienen los alumnos de la función tutorial y la importancia del acompañamiento del estudiante desde su ingreso a la universidad.

Ante la diversidad de connotaciones que se han producido alrededor del tema de la tutoría en el contexto educativo superior, por su complejidad de acción representa un desafío homologar los objetivos y las estrategias para enmarcarlos en un concepto unívoco o establecer una concepción universal (De la Cruz et al., 2011), por lo que para Venegas (2018) y Gaitán (2013), la tutoría puede considerarse como un término polisémico, articulado de acuerdo a diferentes factores o acepciones que inciden a partir de la autonomía, el contexto regional e institucional, la organización estructural, los recursos y servicios disponibles en cada universidad.

La UNESCO (1998), en la Declaración Mundial "La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción", menciona las responsabilidades que debe asumir la universidad para ofrecer al estudiante, cuando sea requerido, un apoyo integral constituido por orientación y consejo, recuperación de aprendizaje, estrategias de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que pueda mejorar no solo la situación académica sino también las condiciones de vida en su trayecto por la institución para incorporarse con plenitud en la sociedad mundial del conocimiento. Varios aspectos se recogen en las concepciones de los autores que abordan el tema.

La ANUIES (2001) por su parte en general concibe la tutoría como un proceso de acompañamiento en el trayecto formativo, en una modalidad individual o en pequeños grupos a cargo de académicos con un perfil académico competente enfocado más en "las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza" (p. 21).

Alvarado et al. (2018) determinan en general que el objetivo de la tutoría universitaria es "coadyuvar a la formación de egresados competentes para confrontarse con los retos profesionales, dotados de altas capacidades científicas y técnicas, motivados y comprometidos con los valores de la ética profesional" (p. 89).

Narro y Arredondo (2013) consideran a la tutoría como "una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivo, socioculturales y existenciales" (p. 138). Desde el punto de vista de los autores, destacan que la escuela tiene una visión de los jóvenes como sujetos únicamente en el rol de estudiantes, excluyendo otras dimensiones que lo constituyen y lo trascienden como persona en sus otras realidades además de la escolar lo que puede complicar su proceso formativo.

En un acercamiento (que no exhaustivo) en la revisión de la literatura, Álvarez (2017) concibe a la tutoría como "un proceso continuo y sistemático que facilite los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones, que atienda la diversidad y la inclusión, que potencie el desarrollo personal y que asesore sobre las opciones educativas y laborales" (p. 22). Por su parte, Venegas (2018) enmarca la tutoría como un recurso útil para la institución, el docente y el estudiante, en quien finalmente se orienta el apoyo a su formación para el desarrollo de habilidades académicas, personales y profesionales, así como un seguimiento en el avance de su trayecto académico. Lobato et al. (2016) considera redefinir a la tutoría como "un servicio de atención

a los estudiantes cuya misión es proporcionarles información, formación y orientación a lo largo de su desarrollo, no solo académico, sino también profesional y personal" (p. 389).

Martínez et al. (2016) enuncian como un replanteamiento y redefinición de la tutoría como "un proceso de atención a los estudiantes cuya misión es proporcionarles información, formación y orientación a lo largo de su desarrollo, no solo académico, sino también profesional y personal" (p. 82). En este sentido, Gaitán (2013) apunta desde su óptica algo muy interesante, la tutoría no debe llevarse de manera improvisada, ni por maestros por su sola buena disposición; para involucrar al docente es necesario brindarle los elementos como programas de formación, tiempo disponible en su carga académica y los recursos que hagan falta para tal compromiso, considera a su juicio, que a la tutoría no se le atribuye el reconocimiento adecuado por su contribución fundamental en la calidad educativa.

Si bien las definiciones mencionadas, coinciden en varios elementos como proceso, acompañamiento, apoyo, seguimiento, orientación, desarrollo cognitivo, profesional y personal con diferentes formas de apreciaciones, es la razón por la que precisamente González-Palacios y Avelino-Rubio (2016) la denominan como polimórfica. La tutoría es una estrategia que supone la integración e intervención de múltiples factores, funciones, procesos y agentes involucrados, que puede ser tan dinámica o limitada como el contexto de cada universidad lo determine por lo que no es pertinente llevarla a cabo de manera lineal.

Para Quezada (2017) las IES, atraviesan por un proceso de transformación derivado de cambios constantes de orden social, económico, tecnológico y político, sin embargo, Romo (2011) señala que se deben encontrar alternativas para diseñar nuevos marcos metodológicos de trabajo en la ES. Frente a este escenario dinámico y aunque se han logrado importantes contribuciones que han trascendido en los diferentes aspectos mencionados, la nueva configuración en el contexto educativo ha representado nuevos desafíos para las IES para lograr su misión, objetivos y metas institucionales.

3.1. La tutoría como estrategia inherente a la formación universitaria.

A nivel mundial se han llevado a cabo esfuerzos de manera permanente para que las instancias, programas, personal involucrado, servicios, procesos y las funciones que operan en las IES logren ampliar su cobertura sin detrimento de la calidad educativa, México no se sustrae de este compromiso, al respecto De la Cruz (2017) destaca que en la universidad, la tutoría se ha posicionado como una estrategia de intervención en la trayectoria formativa del estudiante y como un conjunto de herramientas que dan soporte personalizado en los procesos educativos para el logro académico. Sin embargo, Yarzábal (2017) refiere que a pesar de los logros alcanzados en la ES, hay desafíos por enfrentar bajo las presiones de una sociedad que expresa sus demandas para que las universidades se posicionen como agentes proactivos y propositivos en el quehacer formativo.

Históricamente, una responsabilidad que la sociedad le ha conferido a la ES ha sido la formación de personas capaces de atender las necesidades de su entorno social y del mundo laboral al que se incorporará. Esto ha ejercido mayor presión a las IES para realizar los ajustes necesarios a partir de estrategias que fortalezcan el currículum y en consecuencia cumplir su misión para entregar ciudadanos sensibles, competentes y comprometidos con la sociedad, motor principal de un país (Ponce et al., 2018).

Desde las últimas tres décadas, Álvarez (2017), Cepeda et al. (2016) y De la Rosa (2018) refieren que la tutoría se ha configurado como una estrategia institucional de apoyo para hacer frente a los principales problemas en común que aquejan a las IES públicas en el país: deserción escolar, rezago académico, reprobación y consecuentemente no se logran resultados a favor

de la eficiencia terminal y como lo menciona la ANUIES (2001) representan obstáculos significativos en la trayectoria y formación de los estudiantes.

En este tema (Álvarez, 2017) comparte una descripción de estos términos para explicar desde su punto de vista el rezago académico entendido como el desfase entre los periodos regulares para la inscripción y el mapa curricular del programa de estudios de acuerdo a su cohorte generacional; la deserción escolar la refiere como el abandono de estudios que pueden ser por situaciones de carácter voluntario, disciplinario, deficiencia académica, entre otros y la eficiencia terminal la describe como el resultado de la proporción de estudiantes matriculados de nuevo ingreso que concluyen sus estudios en el tiempo establecido en el programa de estudios.

Con estas ideas, Sánchez M., et al. (2017) y Álvarez (2017) destacan que, para solventar estos problemas en las IES, la tutoría ha resultado una de las estrategias fundamentales en la formación integral del estudiante.

La tutoría por su relevancia en todos los niveles educativos, es reconocida como una estrategia de apoyo al proceso formativo a disposición tanto de docentes como de estudiantes (Narro & Arredondo, 2013); sin embargo, particularmente a nivel superior es determinante durante la trayectoria académica de los estudiantes, debido a que es la antesala para que transiten y se incorporen al mundo laboral que demanda, con mayor exigencia, las competencias profesionales (Álvarez, 2017); al respecto Narro y Arredondo (2013) señalan que esto no será posible si los estudiantes desde su ingreso a la universidad no se les presta la atención, servicios y acompañamiento necesarios para adaptarse a las nuevas condiciones tanto ambientales como de estudio, tampoco podrán enfrentar situaciones que requieren la toma de decisiones necesarias que serán trascendentales en su vida académica, personal y profesional.

Previo al nuevo rol del estudiante en el escenario educativo, Narro y Arredondo (2013) señalan que los docentes y directivos mostraban un interés prácticamente nulo por conocer realmente a sus estudiantes por tanto, la concepción era, atribuirles por completo el fracaso escolar sin tomar en cuenta lo que advierte la ANUIES (2001) sobre la heterogeneidad que subyace en un mismo grupo de estudiantes, es en este punto en que la tutoría debe ser concebida no solo como una labor inherente a la docencia, debe también como lo sugieren Narro y Arredondo (2013) percibir al estudiante como persona, prestándole la atención adecuada en sus expectativas, limitaciones, motivaciones, desigualdades que pudieran influir en el desinterés y dar por hecho que el deficiente esfuerzo académico es atribuible solamente al estudiante.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), considerada a nivel nacional como un referente del sector educativo público, Narro y Arredondo (2013) afirman que es la institución pionera que implementó un programa de tutoría desde 1970. Al respecto, De la Rosa (2018) menciona que en dicho recinto universitario la tutoría es considerada como una estrategia pedagógica por su pertinencia y viabilidad de apoyo a la ES. La tutoría para la UNAM es uno de los ejes rectores para mejorar significativamente el proceso formativo en términos de calidad, pertinencia y equidad.

González-Palacios y Avelino Rubio (2016) encuentran que no se puede disociar la tutoría de la ES debido a que es un elemento que contribuye a las metas y objetivos institucionales al facilitar las condiciones necesarias en varios frentes, entre ellos adaptación al nuevo ambiente universitario, proceso formativo, desempeño académico, apoyo para orientar en el plano curricular o bien en el profesional, articulada desde una estructura funcional que integre su planificación en las diversas actividades inherentes a la vida académica universitaria.

Los estudiantes requieren de ayuda para desarrollar habilidades que les permitan gradualmente madurar y conducirse con autonomía para tomar decisiones, mostrar iniciativa, así como relacionarse interpersonalmente (Gairín et al., 2004) aunque como lo proponen De la Cruz et al. (2011), en un mundo globalizado, los nuevos retos que la educación superior enfrenta en una creciente sociedad del conocimiento, las exigencias están encaminadas para desarrollar en los estudiantes las capacidades y habilidades para emplearlas más allá del trabajo colaborativo y las potencialice enfocándolas en el trabajo en redes; es decir que el desempeño académico se base más en la práctica profesional en contextos reales y no se limite a un meritorio éxito escolar.

El redireccionamiento del proceso de enseñanza al del proceso de aprendizaje, ha propiciado un nuevo enfoque de la función del docente como un agente transformador para facilitar y guiar al estudiante en su aprendizaje en un nuevo escenario que traspasa el aula o el recinto mismo de la institución por un cambio social y cultural en el que la tutoría adquiere una nueva perspectiva no solo didáctica, también profesional y personal (Gairín et al., 2004).

3.2 La relación entre tutor-tutorado, agentes principales de la tutoría.

El inicio de este siglo se ha caracterizado por los nuevos desafíos que las IES han enfrentado, para solventarlos se han sumado esfuerzos en busca de resultados con eficiencia y pertinencia en cumplimiento principalmente de su misión y objetivos que son la razón de su existencia: la formación de profesionales competentes (ANUIES, 2001) (Universidad de Guadalajara, 2004).

Para Ponce et al. (2018), la tutoría es considerada entre las estrategias fundamentales que coadyuvan a las universidades en el engranaje del sistema educativo superior a cumplir su misión, la identifican como el proceso de acompañamiento que los estudiantes necesitan en su trayectoria formativa, lo que permite estrechar una relación entre el tutor y el tutorado, actores principales del escenario educativo con base en los roles que cada uno desempeña.

En el caso del tutor, se considera como una figura trascendente en el modelo educativo del siglo XXI, por el nuevo rol en el que sus nuevas funciones y competencias son fundamentales para desempeñarlas.

Para Zabalza y Cid (2006) la figura del tutor se define por representar un guía en el desarrollo académico y personal del estudiante, comparte su experiencia académico-administrativa en las variadas actividades formativas, profesionales o administrativas requeridas por la institución y es alguien prudente que puede extenderle un apoyo fraternal para que sepa sortear las presiones y obstáculos en su trayecto formativo universitario.

Una relación de transformación dinámica entre el docente-tutor y alumno-tutorado, pone al centro las necesidades de este último en el que se beneficia del sistema institucional como un usuario principal Venegas (2018). Mantener un equilibrio entre los aspectos afectivo y académico en su relación con los tutorados.

Sin embargo, la misma tutoría por sus diferentes connotaciones, puede tener además de estrategia formativa, otros alcances no solo de carácter social y cultural sino también desde la inteligencia emocional para que enfrente en una realidad, los problemas de actualidad de carácter personal y social (Casanatán, 2018), lo cual ineludiblemente demanda a la institución educativa y por ende al tutor, conocer al estudiante tutorado como persona individual con diversos atributos; por tanto, la tutoría debe ser concebida no solo como una labor inherente a la docencia, debe percibir al estudiante tutorado como persona con múltiples necesidades como la de acompañamiento en sus procesos cognitivos, la de atención para conocerlo en las diferentes dimensiones que inciden en el ambiente escolar, atribuibles a su realidad familiar,

social, económica y como ya se mencionó en la emocional Narro & Arredondo, 2013; (Casanatán, 2018) Venegas, 2018).

La ANUIES (2001) identifica algunas actividades que los tutores mínimamente deben llevar a cabo con sus tutorados: brindar herramientas y estrategias para mejorar el aprendizaje que abonen al desempeño académico, referirlos a servicios o instancias que la universidad disponga para que las necesidades que específicamente estén fuera del alcance del tutor, sean atendidas. Esta interacción tutor-tutorado, supone se vayan creando los vínculos de confianza a través de una comunicación bidireccional y De la Cruz, et al. (2011) la considera como una práctica de tipo bipersonal.

4. La evaluación de la tutoría.

El término de evaluación desde el punto de vista etimológico proviene del latín *valere*, cuyo significado más simple se refiere a la acción de tasar o valorar, en un sentido más amplio Jiménez (2019) la expone como una herramienta que permite atribuir un valor a un objeto y que ha evolucionado significativamente.

Entre las definiciones clásicas por expertos reconocidos en el tema, Scriven (2003) la define como el proceso para determinar el mérito, el valor o la importancia de las cosas. Por su parte Stufflebeam (2003), la considera como un proceso que precisa de acciones como delimitar, obtener, proporcionar y aplicar información descriptiva y de juicio sobre el mérito y el valor de las metas establecidas, del diseño, de la implementación y de los resultados; es decir, es el proceso que debe proporcionar informes confiables para la rendición de cuentas, la toma de mejores decisiones institucionales y o mejorar la comprensión de los fenómenos involucrados. Para Guskey (2000) la evaluación es la investigación sistemática del valor y el mérito. La orientación de estas definiciones, coinciden en que, mediante procesos, determinan valor y mérito, de algo o alguien. Sin embargo, Guskey (2000) enfatiza que hablar del término "sistemático" hay que referirlo como un proceso reflexivo, intencional y con propósitos bien definidos.

Desde otra perspectiva, la evaluación situada en el campo de la educación, históricamente mantienen una estrecha relación, por su relevancia ha adquirido mayor fuerza al incidir en la ES, lo que a su vez ha dado lugar a nuevas concepciones y transformaciones imperiosas en las IES. Al respecto, Moreno et al. (2016), exponen que la evaluación se considera actualmente como disciplina y como campo de investigación asociada a prácticas que subyacen en los procesos o fenómenos de estudio de orden social. Por su función formativa, esto supone para las IES, estar constantemente sujetas a presiones importantes que les exigen tomar las mejores decisiones para reajustar los procesos y cambios sustantivos en sus programas y servicios con el propósito de abatir al interior, los problemas sociales relacionados con la deserción, el rezago y la reprobación que, conjuntamente afectan la eficiencia terminal; los esfuerzos llevados a cabo para solventar estos problemas han requerido de ajustes para coadyuvar al fortalecimiento permanente en la formación integral de los profesionales que la sociedad demanda.

En este tenor de ideas, se aprecia que el rezago escolar desfavorece significativamente al proyecto educativo nacional al incidir en los problemas de mayor profundidad que obstaculizan el avance social al repercutir en el crecimiento económico, lo que significa para el país un déficit social al no disponer de personas capacitadas, competentes para desempeñarse en el mundo laboral. Es en este escenario complejo de la ES que Yarzábal (2017) considera a la evaluación como una herramienta transformadora que puede emplearse en los distintos procesos, funciones o actores involucrados en la tutoría para legitimar los cambios

hechos o por hacer al interior de las IES; al respecto De la Cruz et al. (2010) refieren que estos cambios o ajustes han planteado a su vez nuevas exigencias a la tutoría en ES.

Desde el punto de vista de Ponce et al. (2016), la intervención de la tutoría en procesos académico-administrativos, brinda la posibilidad de identificar áreas de oportunidad para mejorarlas mediante la evaluación de sus funciones o según su alcance que determinarán su operación en el propio contexto de la institución universitaria. En este sentido, De la Cruz et al. (2010) amplían el alcance de la evaluación de la tutoría, al opinar que además de enfocarla en el desempeño académico, se puede emplear para valorar sus distintos procesos y diversificar su campo de acción, ya sea en contextos específicos acordes al campo disciplinario o bien, para abordarla desde otro enfoque a partir de la reflexión y análisis del trabajo realizado o por realizar, para mejorar de forma constante la calidad educativa. En este sentido Fernández (2017) considera que la evaluación debe operar en las IES como un mecanismo integral para conocer el funcionamiento de sus programas institucionales tomando en cuenta la autonomía y características particulares; por tanto, la evaluación de la tutoría como programa de apoyo formativo, permitirá conocer si funciona adecuadamente.

4.1 Organismos acreditadores.

Desde una óptica educativa, la evaluación particularmente en ES, ha transitado por diferentes enfoques, inicialmente estuvo centrada en el conocimiento del estudiante, posteriormente en competencias y habilidades básicas independientes a las disciplinas, finalmente desde las últimas décadas, evolucionó para enfocarse en el aprendizaje estratégico de los estudiantes y su aprendizaje a lo largo de la vida (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020)

Las reformas y cambios trascendentales en la educación a nivel mundial que caracterizaron a las últimas décadas del siglo XX y derivado de la crisis económica en las décadas de los setentas y los ochentas por la restricción presupuestal en ES, América Latina transitó con dificultad por los procesos de la globalización y problemas de orden político-institucional, lo que propagó una preocupación por la percepción de una deficiente calidad educativa (Fernández y Pérez, 2017).

Ante un problema en común y de gran magnitud, una primera acción fue el replanteamiento de las políticas educativas a nivel superior, al respecto Rubio (2006) menciona que esto incidió en lo político a nivel nacional; es así que en el sexenio de 1988-1994, el Gobierno Federal institucionaliza la evaluación a través del Programa para la Modernización Educativa a fin de articular los procesos necesarios que evaluaran e impulsaran permanentemente a las IES de manera interna y externa para mejorar la calidad de sus programas y servicios ofrecidos; para solventar esta situación, se promovió la creación de sistemas nacionales de acreditación y los procesos de evaluación y acreditación Buendía et al. (2014).

Rubio (2006) y Buendía et al. (2014), explican cómo desde el Gobierno Federal coordinó a través de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación con el apoyo de la SEP y la ANUIES para la creación y operación de los organismos responsables de los procesos de la evaluación y acreditación de la ES en el país; así en 1991 se constituyeron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con fines de evaluación diagnóstica de los programas educativos; en 1994 se fundó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), con el propósito de evaluar las habilidades y la calidad del conocimiento en los procesos de ingreso y egreso mediante la aplicación de exámenes estandarizados y en el año 2000 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) para regular la acreditación de programas de estudios en las modalidades educativas escolarizada, no escolarizada y mixta.

Cumplir con los estándares establecidos por los organismos acreditadores, supone garantizar la calidad de programas educativos, procesos, funciones, competencias o aquellos componentes susceptibles de la acreditación, la cual generalmente las IES toman la iniciativa para hacerlo. Sin Martínez et al. (2017), apuntan que no abordan integralmente actividades de carácter práctico, curricular, de aprendizaje, de evaluación o proyectos de incidencia social.

De la Garza (2008) menciona que hablar de la calidad educativa nos remite obligadamente a los términos de evaluación y acreditación como los procesos de transformación necesarios en las IES y las directrices que articulan las políticas necesarias en la ES. Evaluar las dimensiones de la calidad desde el contexto educativo, es para Moreno (2016) y De la Garza (2008) la estrategia que transparenta la rendición de cuentas ante la sociedad y el Gobierno Federal; al respecto Venegas (2018) recomienda llevar a cabo evaluaciones externas y de acreditación para el aseguramiento de la calidad educativa; Tünnermann (2006), menciona que no es posible disociar la relación entre los conceptos de calidad, evaluación y acreditación, ya que estos procesos convergen como garantes en la rendición de cuentas, esto supone que las IES deben asumir las responsabilidades en la justa medida y no delegárselas solamente a los organismos acreditadores para que les garanticen la calidad de aquello que necesiten evaluar sino que estas deben lograr de manera sistemática y rigurosa la calidad educativa que aspiran tener.

En México, uno de los desafíos que las IES han enfrentado de manera permanente es elevar la calidad educativa que demanda la sociedad para que funcionen con mayor eficiencia que permitan responder a las presiones de una economía globalizada. La acreditación no solo otorga prestigio a la institución, también ofrece confianza, pertinencia y oportunidad para postular solicitudes de apoyo presupuestal extraordinario como un incentivo al esfuerzo conjunto en la mejora continua. En este marco regulador se puede someter un programa de tutoría como sujeto de evaluación y acreditación al igual que todos aquellos elementos que lo constituyen para reafirmar su prestigio público.

4.2 La evaluación de programas de tutoría en las IES.

El impulso que han dado las IES a la tutoría como uno de los programas estratégicos a fin de garantizar la calidad educativa a los estudiantes constituye uno de los ejes transformadores para su desarrollo integral, el seguimiento del trayecto formativo es fundamental para identificar los problemas que incidan en la permanencia y egreso de la universidad; sin embargo, los programas de tutoría deben trascender a la sola identificación de problemas, deben prevenirse. |Implementar un programa de tutoría trasciende en un trabajo colaborativo y permanente en el que se configuran e intervienen importantes esfuerzos y compromisos del personal académico y administrativo de la institución. Narro y Arredondo (2013) señalan que si bien son diversos los motivos por los que las IES implementan sus programas de tutoría, deben evitar hacerlo con el fin de atender solo al cumplimiento de normas o disposiciones enmarcadas en las políticas institucionales, sobre todo, no deben operar de manera aislada o desarticulada de los servicios o esfuerzos que la institución moviliza para acompañar a los estudiantes en su trayectoria formativa. Al contrario, tal como lo propone Romo (2011), la participación de todas las instancias y agentes involucrados en un programa de tutoría deben coordinar y potenciar al máximo los esfuerzos para lograr los objetivos trazados en el programa de tal manera que sus diferentes agentes, servicios y procesos que lo constituyen, operen de manera eficiente, desde una visión sistémica. Sin embargo, para que suceda es necesario planificar una evaluación integral de sus procesos y componentes.

Con estas ideas, se puede decir que la evaluación en el contexto educativo está caracterizada por aportar información o datos que permitirán valorar los resultados de un programa.

Particularmente en el tema de la tutoría significa determinar los alcances o parámetros de algo que se requiera medir. Desde el punto de vista de la tutoría, Ponce et al. (2016) consideran que la evaluación es un proceso sistemático, debe planearse para determinar los elementos por valorar y establecer los referentes que orientarán la valoración en función de los resultados obtenidos de un programa.

Para Buendía et al. (2014) los sistemas universitarios deben considerar la evaluación como un instrumento encaminado a favorecer en términos de mejorar continuamente la calidad de sus diferentes componentes que van desde programas, actores, sistemas y procesos por lo que De la Cruz (2017) expone que diseñar mecanismos en función de las metodologías e instrumentos para determinar su eficacia en la retroalimentación a la institución permitirá abatir los problemas de rezago escolar, abandono de estudios y eficiencia terminal en aras de mejorar la calidad educativa sustentado por su propio programa de tutoría.

5. Reflexión de cierre.

El siglo XXI caracterizado por cambios significativos en el escenario educativo, han sido producto de las presiones y demandas que, desde las últimas décadas del siglo pasado, fueron un eco colectivo entre las Instituciones de Educación Superior por atender.

El nuevo paradigma educativo que posiciona al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso formativo es el parteaguas que propició una reconfiguración en la estructura organizacional de las universidades; se ha pasado del diagnóstico a las decisiones y acciones para crear programas de apoyo a los estudiantes, entre ellos se destaca el de la tutoría, que facilita su acompañamiento académico, administrativo, personal y profesional en el trayecto formativo como un eje transversal.

La implementación de los programas de tutoría en las universidades públicas supone mejorar la calidad educativa, sin embargo, esto no sucede así. Los problemas que prevalecen de rezago escolar, abandono de estudios y la eficiencia terminal requieren ineludiblemente la atención y compromiso institucional, así como tomar una postura de corresponsabilidad entre todos los actores involucrados, principalmente el de los docentes y de los estudiantes para mejorar la calidad educativa.

La evaluación de un programa de tutoría bajo un compromiso discursivo carece de los propósitos de su creación, al contrario, debe ser el mecanismo sistemático para orientar la articulación pertinente y eficiente de los recursos que cada universidad dispone para coadyuvar la calidad educativa para cumplir con la misión de la educación superior.

Referencias bibliográficas.

Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L., Del Bosque, A. E., & Cruz, O. (2018). Impacto de Programa Institucional de Tutorías desde la opinión de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, ISSN 0187-7690, Vol. 20, Nº. 1-2, 2018, Págs. 87-103*, *20*(1), 87–103. https://bit.ly/3Mjijfc

Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. [Towards an integrative tutoring model across different educational levels]. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21–42. https://doi.org/10.6018/j/298501

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES. https://bit.ly/3qqLXXk

Buendía, A., Sampedro, J. L., & Aosta, A. (2014). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *68*, 58–68. https://bit.ly/3vyQJne

CRES. (2008). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. [Regional conference about higher rducation in Latin America and the Caribbean Area. *Perfiles Educativos,* 31(125), 90-108. https://bit.ly/3qp73Fk

De la Cruz, G. (2017). Tutoría en educación superior: Análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre (25), 34–59. https://doi.org/10.25009/CPUE.V0I25.2537

De la Cruz, G., Chehaybar, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de La Educación Superior*, XL(1)(157), 189–209. https://bit.ly/3L3mb39

De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F., & Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, XXXII(130), 83–102. https://bit.ly/3IsRQtd

De la Garza, J. (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In C. Tünnermann (Ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 95–140). https://bit.ly/3uar0B2

De la Rosa, O. (2018). *La tutoría en educación superior como praxis pedagógica.* In F. Hernández, M.R. & Espinosa (Eds.), A*ristas de la tutoría y la formación docente: discursos y prácticas* (pp. 42–63). Amapsi Editorial. bit.ly/3IoXxbL

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. bit.ly/3IoXxbL

Evaluación. (1997). In *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (7th ed., p. 603).

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 61–77. bit.ly/3ilKRlH

Gaitán, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Revista Didac*, 61, 4–8. https://bit.ly/3tv6SdI

González-Palacios, A., & Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: Una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*. 38, 57–68. https://bit.ly/2KX7chP%0A

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, Inc. https://bit.ly/3ugRZL9

Jiménez Moreno, J. A. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *Revista de La Educación Superior*, *48*(189), 55–72. https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.614

Latapí, P. (1988). La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior*, 17(4), 5–19. https://bit.ly/3IC8EOI

Lobato, C., Nagore, F., & Bilbao, G. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379–398. https://doi.org/10.5565/rev/educar.726

Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa (México, DF)*, *17*(73), 79–96. https://bit.ly/3va2Hol

Martínez, O. (2018). Perspectivas de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación permanente del profesorado universitario. *Revista Conrado*, 14(62), 18–22. https://bit.ly/36nhJ0q

Molina, I. (2012). Estado del arte sobre tutorías. *Civilizar*, 12(22), 167–175. https://doi.org/10.22518/16578953.98

Narro, J., & Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 132–151. https://bit.ly/36bzPCQ

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001). La OCDE. https://bit.ly/3wrJZK0

Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, Y., & Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 215–235. https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635

Ponce, S., García-Cabrero, B., Martínez, Y., Islas, D., Aceves, Y., & Morales, C. (2016). Aproximaciones sobre la evaluación de las tutorías en educación superior: Experiencias y reflexiones. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 18(2), 229–246. https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635

Pérez, F. J., González, C., Morga, N. G., & Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, *35*(2 Jul-Oct), 91–110. https://doi.org/10.6018/J/298531

Quezada, C. G. (2017). Las tutorías en educación superior. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, *4*(3), 376–391. https://bit.ly/3ODcStE

Romo, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. In ANUIES. https://bit.ly/3uf3VwZ

Rubio, J. (2006). La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance. Secretaría de Educación Pública & Fondo de Cultura Económica. https://bit.ly/3wnrZR7

Scriven, M. (2013). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam & L.A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives*. (pp. 15-30). Springer Science+Business Media, B.V.

Stufflebeam, D. L. (2013). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam y L.A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives.* (pp. 31-62). Springer Science+Business Media, B.V.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Nacional de Educación 2001-2006. https://bit.ly/3D9hmmf

Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://bit.ly/3Dg1oHf

Tünnermann, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. [Conference]. Lección inaugural. Ciudad de Guatemala, Guatemala. https://bit.ly/3ip0f6m

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97–113. https://bit.ly/36jx81V

Venegas, L. (2018). *Gestión de la acción tutorial en la Universidad Chilena*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universitat Autònoma de Barcelona https://bit.ly/3itxoha

Yarzábal, L. (2017). La evaluación como estrategia de cambio de la educación superior. *Revista Diálogo Educacional*, 3(5), 49. https://doi.org/10.7213/rde.v3i5.4735

Zabalza, M. Á., & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(2), 247–268. https://bit.ly/3wsbS4W

La transición española en 2º de Bachillerato. Primeros resultados de una investigación en curso.

Javier Tébar Hurtado. Universitat de Barcelona (España).

Andrea Tappi. Liceo Cavour di Roma (Italia).

1. Introducción. La Transición Española en las aulas.

El proceso de transición de la dictadura franquista a la democracia es uno de los eventos más importantes sucedidos en España en su historia reciente. Supuso, por un lado, la liquidación de la dictadura franquista y, por otro, sentó las bases del sistema democrático actual, inaugurando una de las etapas políticas más estables dentro de la convulsa contemporaneidad española. Esta cuestión ha propiciado un creciente interés de la historiografía sobre la llamada "Transición", constituyéndose durante los últimos años en un objeto central de las investigaciones. Esta mayor atención ha sido particularmente coincidente con el inicio de la "Gran Recesión" de 2007-2008 y con el proceso político que alteró el sistema de partidos políticos nacidos a partir de 1977 (Andrade Blanco, 2015; Casals, 2016; Molinero e Ysàs, 2018; Pasamar Alzuria, 2019; Rueda Laffond, 2016).

Unido al estudio del pasado, los historiadores también deben preocuparse por el conocimiento que generan y por cómo llega éste a la ciudadanía. Sin duda, la etapa histórica que se analiza puede en ocasiones suscitar conflictos, dado que podría considerarse que los temas abordados son demasiado recientes como para ser tratados con objetividad y distancia crítica. Sin embargo, abordar el estudio de un período tan fundamental como es el de la transición española no solo responde a su estricto ámbito histórico-temporal, sino por lo que permanece de ese *pasado* en el *presente*.

Esta es una cuestión ya de por si compleja, pero a ella cabe añadir otras razones relacionadas con el propio diseño curricular fijado por las autoridades educativas autonómicas y estatales, al que con frecuencia se sumaría el problema añadido de la falta del tiempo necesario por parte de los docentes ante el volumen de contenidos de la asignatura. La selección de contenidos, en definitiva, no es fácil de realizar: la Historia contemporánea es la única que permanece abierta y los libros a menudo concluyen su trayectoria con la "Transición" que, enfocada desde las instituciones y con el pueblo español como espectador de platea, cierra virtuosamente dos siglos de confrontación política y doctrinal que arranca desde un tumultuoso siglo XIX, pasando por Alfonso XIII, Primo de Rivera, la Segunda República, hasta el régimen dictatorial del general Franco.

Por otro lado, tal y como ha señalado Fernando Hernández Sánchez, un especialista en este campo:

> *El conocimiento histórico acumulado por millones de ciudadanos se caracteriza, en general, por la falta de profundidad y de rigor y consiste en recortes de los manuales mal rememorados, episodios estereotipados, recortes de debates televisivos, fragmentos de la pacotilla editorial, simplificaciones pseudo-académicas y evocaciones de experiencias*

subjetivas de raíz familiar: un patchwork proclive a apoyar todo tipo de mistificaciones (Hernández Sánchez, 2019).

Todo apunta, en definitiva a que, a pesar de haber pasado casi cinco décadas, la "Transición" no tiene todavía el tratamiento adecuado y la importancia que merecería tener en las aulas. Esta etapa histórica tiene escasa presencia en las pruebas de acceso a la Universidad, cuando se incluye se hace con planteamientos y rasgos problemáticos, reduciéndose de manera exclusiva la perspectiva político-institucional.

El objetivo general de la investigación que se está llevando a cabo, cuyos resultados preliminares se presentan aquí, es realizar una revisión crítica y delimitar el tratamiento y la relevancia otorgada, así como la metodología empleada para abordar los contenidos vinculados al período de la "Transición" a la democracia en los materiales curriculares de 2º de Bachillerato. Esto se concretará en los siguientes cuatro objetivos específicos: a) analizar la relevancia dada, la presencia o ausencia, los sesgos, las visiones y las perspectivas mostradas de este período histórico en los materiales curriculares; b) evaluar el tiempo efectivamente dedicado a su estudio y c) identificar la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del uso de libros de texto y la clase magistral, finalmente. Por otro lado, está previsto que a partir de los resultados obtenidos, en una segunda fase de este proyecto, se lleve a cabo un cuarto objetivo que pasa por el diseño una propuesta orientada al uso de estrategias metodológicas activas innovadoras para la enseñanza. Estas estrategias deben permitir aportar nuevas voces y agentes activos al proceso histórico analizado y vincularlas a la perspectiva de la historia pública. De esta forma, se pretende fomentar la implicación del alumnado en la realización de actividades y tareas, proporcionando otra aproximación a la experiencia del pasado y respondiendo al objetivo general de conocer el presente en clave histórica.

2. Marco teórico y objetivos para contribuir al ejercicio de pensar críticamente la Historia.

Un buen punto de partida para abordar este apartado es considerar el siguiente interrogante: ¿Razonar históricamente nuestro presente puede ayudar a formar un pensamiento crítico en las diferentes etapas del ciclo educativo? La respuesta mayoritaria de los historiadores y especialistas en didáctica de la Historia tiene un sentido afirmativo (Suau, 2016: 153-154). Adoptar el enfoque de la "Historia del presente" puede desempeñar un papel importante en la formación de los estudiantes por cuanto contribuye a fomentar el pensamiento crítico y complejo. Pero esto será así, siempre y cuando se haga adecuadamente, es decir, que no se reduzca exclusivamente a la transmisión de relatos, a la memorización de cronologías y de hechos, sino que fundamente el aprendizaje en un proceso activo y creativo de descubrimiento, de indagación y de evaluación (Murphy, 2011; Prats, 2011; Seixas, 2013). Se afirma con frecuencia que el conocimiento del pasado puede ayudar a formularse preguntas sobre el presente, ahora bien: ¿cómo o de qué manera y por qué contribuye a entender mejor el mundo que viven los alumnos/as? ¿cuál es el valor añadido que aporta respecto a otras ciencias humanas y sociales? ¿Cuál sería exactamente su función formativa y social? Las habilidades y destrezas que tienen más relación con la cuestión planteada y que se verían potenciadas por los procesos básicos de aprender a "pensar históricamente" tendrían relación con:

- • Identificar y saber plantear problemas históricos. • Establecer la relevancia y significado histórico del objeto de estudio. • Seleccionar, contrastar y analizar las fuentes de información. • Cuestionar, de forma racional y fundamentada, las explicaciones existentes sobre los hechos del pasado. • Interpretar y explicar

> correctamente los hechos, fenómenos y procesos históricos. • Captar los cambios y las continuidades que acontecen en el proceso histórico. • Contextualizar los hechos en el tiempo y en el espacio. • Reconocer respuestas diferentes frente a los fenómenos, procesos y cambios generales. • Extrapolar situaciones históricas (Suau, 2016).

Así pues, este "pensar históricamente" el presente exige un aprendizaje. No es algo que surja de forma natural, automática, intuitiva, del desarrollo psicológico (Wineburg, 2001). De ahí la importancia del método y del papel del docente, porque, desgraciadamente, las cuestiones metodológicas no siempre reciben la atención que merecen. Lo que se enseña es un método, una especie de "gramática crítica", para entender el mundo actual (Suau, 2015: 137).

Nuestro objetivo es emplear este conjunto de sugerencias metodológicas para orientar el aprendizaje de los alumnos en el razonamiento histórico del mundo actual, no sólo del pasado. Intentaremos dar respuesta a estos interrogantes desde el ángulo de la subdisciplina histórica que se ocupa del análisis histórico del presente, la historia "inmediata" o "actual". Y, para facilitar la comprensión de nuestros planteamientos y sin pretender ofrecer un análisis completo, los aplicaremos a una problemática que últimamente ha cobrado especial protagonismo como es la transición de la dictadura a la democracia en España.

Como consecuencia del aumento progresivo en la atención prestada por los historiadores a esta etapa histórica, varios estudios han investigado cómo se ha explicado este evento en los libros de texto escolares. González Cortés aborda críticamente la transición en el aula a partir de la experiencia de las intrahistorias familiares, los testimonios, las publicaciones, las fotografías, las noticias del momento, etc. para reflexionar y comparar con la "historia oficial" (González Cortés, J. R., 2014: 188); para 4º de ESO, en su estudio de caso de los significados de la Transición española, Arnoso concluye que su tratamiento se realiza con celeridad y es relegado al final de curso con escasa crítica de contenidos, centrándose "en los hitos más relevantes, subsumiendo la problemática del proceso de la Transición (…) consolidando una construcción hermética e idealizada" (Arnoso, 2014: 121). Así mismo, se cuenta ya con algunas aproximaciones recientes al estudio de las ideas y teorías de los jóvenes sobre el establecimiento de la democracia actual en España y su conocimiento del pasado reciente (Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E., 2019) y en el caso de Martínez Rodríguez, R. (2014) el enfoque se realiza desde la perspectiva y pensamiento del docente situado entre la historia y la memoria. Desde otro ángulo, en este caso sobre el profesorado como agente, se ha aplicado el método biográfico-narrativo para analizar los procesos de adecuación de la educación a los principios democráticos de la enseñanza en el aula durante el período de la Transición, por parte de un profesorado ideologizado en el nacionalcatolicismo (Marcos Martín, R.; Sonlleva Velasco, M. y Martínez Scott, S., 2022). A estos trabajos se suman los estudios que, en general, en España y en otros países de su entorno (Italia, Alemania, Francia, etc.) tratan sobre el uso público de la historia y la relación entre historiografía y enseñanza de la historia, así como entre la enseñanza de la historia en las escuelas y la construcción de identidades nacionales y la educación para la ciudadanía de los alumnos/as; una muestra de este creciente interés es el estudio de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, en el que plantean abordar la educación para la ciudadanía desde la memoria histórica, en los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, J., 2016).

3. Metodología y finalidad.

A partir de los resultados de cuestionarios de evaluación inicial realizados al alumnado de 1er curso del Grado de Historia de la asignatura "Pensar la Historia: Escuelas, Teorías e

Interpretaciones", sobre conocimientos de nociones como Segunda República, Guerra Civil, Dictadura franquista y Transición a la democracia, se consideró pertinente diseñar el estudio del tratamiento dado a estos contenidos curriculares en el itinerario formativo, centrándose en algunos de los relacionados con el pasado más reciente.

La metodología seguida es mixta, utilizando métodos de tipo cualitativo y cuantitativo, recabando la información y contrastándola a partir del examen de más de una fuente, evitando los sesgos y los enfoques desde una única perspectiva. Las fuentes empleadas son: 1) la documental del contenido de los materiales curriculares (manuales y libros de texto), de la legislación autonómica y estatal (planes docentes) y de la presencia de los temas objeto de investigación en las pruebas de selectividad; 2) las aportaciones de los grupos de discusión (alumnado y profesorado) y 3) los resultados de los cuestionarios de recogida de información (en elaboración) dirigidos al alumnado de 2º de Bachillerato y 1º de Grado de Historia y profesorado de los mismos niveles.

En primer lugar, se trata de seguir la experiencia adquirida en el campo del análisis de los recursos didácticos disponibles para los profesores en la transmisión de la historia, empezando por los libros de texto (Díez Gutiérrez, 2020; Fuertes Muñoz, 2018a, 2018b, 2019; Fuertes Muñoz e Ibáñez Domingo, 2019; González Cortés, 2014; Hernández Sánchez, 2014; Marina Carranza, 2013; Valls Montés, 2009). En particular, se lleva a cabo un primer análisis de los libros de texto de historia actualmente en uso en el 2º Curso de Bachillerato, cuyos resultados preliminares se detallan en el apartado 4. Se ha elegido este nivel educativo porque es el curso inmediatamente anterior al ingreso del alumnado que opta por su posterior acceso a la universidad y en algunos casos, presumiblemente, por iniciar el Grado de Historia para profundizar en este campo de conocimiento.

De hecho, los manuales o "libros de texto" continúan representando un recurso didáctico tradicional e importante para la transmisión del conocimiento histórico en la enseñanza. Por lo general, a menos que una persona se dedique profesionalmente a la Historia, el sistema educativo representa el único momento en el que los ciudadanos/as tienen un contacto directo y científico con la Historia. De esta forma, los manuales escolares constituyen un recurso idóneo para conocer qué visión se ha trasladado a la población sobre los acontecimientos pasados. A su vez, pueden ser utilizados como herramienta para analizar la formación de identificación, ubicación y significado de hechos y datos históricos, ya que recogen las relaciones que se pretenden establecer entre los estudiantes y su conocimiento del pasado. En estudios anteriores, aunque en relación a otros temas (Leoni y Tappi, 2010, 2020), se ha desarrollado una metodología específica para examinar el contenido y las características de los textos al elaborar sistemas interpretativos basados en algunas variables: número y ubicación en cada texto de las páginas dedicadas al tema; contenido y modalidades narrativas, el léxico, los rasgos estilísticos, las perspectivas, etc. Así como la identificación de omisiones o ambigüedades en la explicación estableciendo una comparación con el avance de los conocimientos en el terreno de la historiografía académica, la difusión de textos, etc.

Sin embargo, dado que el estudio de los manuales, por más elaborado que sea, no es suficiente para comprender la percepción real de su contenido por parte de los alumnos/as que los utilizan, el proyecto contempla, en segundo lugar, el diseño, la redacción y la realización de un cuestionario. Este instrumento de recogida de información, centrado en la enseñanza de la Historia y, en el caso del proyecto que se presenta aquí, de la "Transición" política española, está dirigido al alumnado y al profesorado de 2º de Bachillerato y 1º curso del Grado de Historia. Para su preparación se ha requerido trabajar con grupos de discusión y estudio en una serie de talleres programados durante el curso académico 2021-2022, que fueron

organizados con la participación de una decena de alumnos/as de la asignatura "Pensar la Historia: Escuelas, Teorías e Interpretaciones" de primer curso de Grado, impartido en la Sección de Historia Contemporánea y Mundo Actual del Departamento de Historia y Arqueología de la Universidad de Barcelona entre noviembre de 2021 y febrero de 2022.

A continuación, se ofrece el cuadro con los indicadores elaborados a partir del debate en los grupos de discusión de los talleres de trabajo con la finalidad de delimitar los ítems de los cuestionarios:

Alumnado y profesorado	Indicadores
1. Datos generales	
- Alumnado	- Sexo, edad, nivel de estudios y socioeconómico y procedencia.
- Centro	- Identificación: público, privado, concertado.
- Asignatura 2. Recursos didácticos	- Horas semanales y valoración del tiempo dedicado. - Cursos en los que se han impartido cada uno de los contenidos. - Identificar el material didáctico utilizado. - Nombre del libro de texto, idioma de edición y valoración de su uso.
3. Metodologías 4. Organización del estudio	- Uso de fichas, mapas conceptuales, recursos digitales, etc. - Estrategias metodológicas activas empleadas. - Si se han realizado actividades individuales y en grupo y la metodología empleada para su realización. - Realización de tutorías, talleres, seminarios, salidas y visitas, etc. -Horas dedicadas a cada tema (Segunda República, Guerra Civil española, Dictadura franquista y Transición a la democracia en España) en el aula y fuera de ella.
5. Motivación del alumnado 6. Otros aspectos	- Valoración cualitativa y cuantitativa del interés sobre los temas indicados. - Conocer la valoración del alumnado sobre la importancia o no de tratar los contenidos especificados en el itinerario formativo y si han cursado la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

Tabla 1. Alumnado y profesorado. Indicadores para la elaboración de los cuestionarios.

Profesorado	Indicadores de contenidos sobre Transición a la democracia en España
Contenido curricular	Organización y, si es el caso, las agrupaciones temáticas realizadas para el estudio de la Segunda República española, Guerra Civil española, Dictadura franquista y Transición a la democracia en España. Momento del curso académico en que se imparten.
Identificación temporal Implicación	La asignada al inicio y finalización del período histórico. Valoración sobre cuál ha de ser la implicación del profesorado en el tratamiento de los contenidos indicados.
Tiempo y metodologías Saberes y competencias	Si son adecuados para su comprensión. Propuesta de alternativas. Exposición de experiencias realizadas. Valorar si los saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes) de los contenidos de la materia Transición a la democracia en España pueden contribuir a adquirir la competencia clave social y cívica y las específicas de la asignatura.

Tabla 2. Profesorado. Indicadores para la elaboración de los cuestionarios.

El resultado se ha traducido en la preparación de un cuestionario, en el que actualmente se está trabajando, del que se realizarán pruebas con las que comprobar su fiabilidad y validez, atendiendo a los criterios de los objetivos establecidos, las características de las personas a encuestar, las preguntas abiertas (breves) y cerradas y a cómo se realizará el análisis y la comunicación de los resultados (Bisquerra, 2004).

Este conjunto de materiales, es decir, la investigación sobre los libros de texto y los resultados de los cuestionarios con el alumnado y el profesorado, además de constituir una base de información para los docentes, puede servir para construir talleres específicos sobre el tema. Estos talleres tendrían, por un lado, la finalidad de refinar la metodología histórica y el análisis

crítico de las fuentes, empezando por el libro de texto y la comparación con otros manuales, destacando el carácter problemático de cualquier producto editorial al transmitir la memoria histórica de los eventos y su papel como agente de uso público de la historia. Por otro lado, el objetivo final sería desarrollar una enseñanza que incorpore el papel de los actores sociales a través de una perspectiva desde abajo, no reduciéndose a una visión político-institucional protagonizada de manera exclusiva por las élites.

En definitiva, se trata de proporcionar al profesorado, tanto de secundaria y Bachillerato como de ámbito universitario, unas herramientas útiles de cara a desarrollar formas de pensamiento crítico entre el alumnado, permitiéndoles perfeccionar su capacidad de leer narrativas generalistas y considerar la complejidad de los fenómenos históricos. Esto es algo que, además, fomentará el desarrollo de competencias transversales como son el compromiso ético, así como la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, para actuar en la sociedad de la que forman parte. De hecho, a partir del análisis de la "Transición" española como proceso histórico de fundación del régimen político actual, el objetivo final es promover la educación para la ciudadanía a través de un estudio activo basado en valores como asunción de responsabilidad y la conciencia de su papel como alumnos/as y como ciudadanos y ciudadanas.

Una aproximación a las estrategias metodológicas activas parte de la realización fuera y dentro del aula de tareas y actividades orientadas a consultar fuentes primarias para recogida de información. Estas actividades se centrarán en los contenidos de la transición a la democracia en España y en educación para la ciudadanía, para ello se realizarán entrevistas a familiares y/o conocidos/as, que les permitan contrastar vivencias y experiencias de testimonios; consulta de prensa de la época, de documentación gráfica, de páginas webs, etc., siguiendo un eje de estudio a partir de determinada cronología de referencia como, por ejemplo, el día de la Constitución (6 de diciembre) o el golpe de estado fracasado del 23F (1981), ambas fechas distribuidas en trimestres diferentes del calendario escolar y antes de la finalización del curso (González Cortés, 2014: 188). A partir de las informaciones recogidas se propondrá analizar, por ejemplo, el papel de la mujer y de las asociaciones vecinales y de trabajadores; comprender las nociones de represión, la Ley de amnistía de octubre de 1977, etc. Esta información de las fuentes históricas se contrastará, de nuevo, con los contenidos de los libros de texto, permitiendo un ejercicio de interpretación y la elaboración de unas conclusiones.

4. La Transición en los actuales libros de Historia de 2º de Bachillerato y en las pruebas de acceso a la Universidad: resultados preliminares.

En este apartado se ofrecen los primeros resultados de un análisis de los manuales de Historia, un total de 9, destinados a los alumnos de 2º de Bachillerato, con el objetivo de estudiar cómo presentan la "Transición" en el contexto de la asignatura Historia de España. Se ha hecho la selección de nueve libros de texto publicados muy recientemente, a partir de 2016, y ampliamente utilizados actualmente en las escuelas (Alcoberro, A., Castillo, J., Cortada, J., Ferreres, E., Llorens, J. y Pantaleón, M., 2017; Álvarez Rey, L., García Sebastian, M., Gatell Arimont, C., Gibaja Velázquez, J.C. y Risques Corbella, M., 2016; Edebé, 2016; García de Cortázar, F., Donézar, J.M., Valdeón, del Val, M.I., Cuadrado, M.F. y Gamazo, Á., 2016; Grence Ruiz, 2016; Lama Romero, E., García Parody, M.Á., Olmedo Cobo, F. y Pros Mani, R.M., 2016; Prats, J. y Trepat, C.A., 2017; Prieto Prieto, J., 2016; Sánchez Pérez, F. y de Ávila Gijón Granados, J., 2016). Si bien este análisis tiene carácter preliminar y, por tanto, merecerá más espacio y profundización durante el desarrollo y finalización del proyecto en curso, el objetivo que aquí se propone es verificar si es posible encontrar elementos de novedad o si las líneas de tendencia trazadas en encuestas similares de los manuales inmediatamente anteriores están sustancialmente confirmadas (González Cortés, 2014b; Marina Carranza, 2013).

Un primer elemento a tener en cuenta es la relación entre el espacio dedicado a la transición a la democracia y su duración, o dicho de otro modo, la relación entre el tiempo de la narración y el tiempo de la historia. Todos los textos adquieren un arco cronológico cuyos términos representan ya en sí mismos un homenaje a la historia institucional (desde la muerte de Franco en noviembre de 1975 hasta la elección de Felipe González en diciembre de 1982). En los recursos analizados, a estos siete años se dedican entre diez y quince páginas, lo que equivale a un porcentaje que oscila entre el 3 y el 6% del total: un espacio decididamente importante si tenemos en cuenta, por ejemplo, que para los casi cuarenta años de dictadura el porcentaje aumenta apenas al 10%. Si no fuera porque las primeras encuestas realizadas muestran que, en la mayor parte de las ocasiones, la "Transición" se trata con poca atención en las aulas por cuestiones diversas (cantidad de contenidos, falta de tiempo, ...), podría pensarse que, atendiendo al contenido de los manuales, se le dedica una cierta atención.

Sin embargo, este relativamente notorio espacio dedicado a la Transición no implica en sí mismo una ampliación de los temas tratados. El relato canónico fijado en los libros de texto en la década de los noventa, con vistas a transmitir una imagen de la democratización definida por su cuádruple naturaleza: planificada, consensuada, pacífica (excepto las acciones terroristas) y modélica (Marina Carranza, 2013), parece todavía vigente. Sigue siendo fundamental el enfoque institucional y prosopográfico, en el que la clase política asume un protagonismo sobredimensionado, sobre todo de personajes vinculados en su momento con la dictadura, desde el propio Adolfo Suárez hasta el Rey (al que se dedica la imagen a toda página al principio del capítulo en al menos tres textos), aunque también de los principales líderes de la oposición democrática (Santiago Carrillo y Felipe González).

Una excepción parcial, aunque limitada, la constituyen las incursiones en la Historia económica y en particular las referidas a la crisis del petróleo que azotó a la sociedad española en la segunda mitad de los años setenta. Pero incluso en este caso, las breves referencias acompañadas de gráficos y marcos estadísticos (a veces sin las fuentes que sirvieron para construirlos) parecen ser funcionales para introducir el tema de los Pactos de la Moncloa de 1977 y, por tanto, para subrayar aún más el consenso que unía a las fuerzas políticas más allá de sus diferencias ideológicas.

Por otro lado, la manera de abordar la "Transición" en los libros de texto se ve reflejada en las pruebas de acceso a la Universidad. Para conocer en qué medida está presente este proceso entre los contenidos de las pruebas EBAU, se ha llevado a cabo el análisis desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, de las convocatorias ordinaria y extraordinaria del curso académico 2020/2021, correspondiente a cada una de las comunidades autónomas.

Total de pruebas realizadas (convocatorias ordinarias y extraordinarias) = 34. Año 2021

Asignatura Historia de España - Ámbito: comunidades autónomas.

Preguntas sobre la Transición a la democracia en España	Nº	%		¿Preguntas obligatorias?			% global s/t evaluación
- Entre 5 y 2 preguntas	7	20,6%	24	22	91,7%	SI	menor o igual al 20%
- 1 pregunta	17	50,0%		2	8,3%	NO	
- Ninguna	10	29,4%					
Total	34	100%					

	Indicadores	Porcentaje
Temas tratados	- Aspectos políticos e institucionales: constitución, leyes, partidos, elecciones, etc.	92 %
	- Aspectos locales o autonómicos	21 %
	- (*) en 2 pruebas (Cataluña) estas preguntas son exclusivas	8 %

Preguntas	sustituyendo a aspectos políticos e institucionales. - Respuesta abierta: desarrollo texto, un mínimo razonamiento de hechos y procesos históricos. Ej: "[Se deberá desarrollar este tema]: El proceso de transición a la democracia y la Constitución de 1978".	92 %
	- En 2 pruebas asociar simplemente una fecha a un evento.	8 %
Utilización de fuentes	Indicadores	Muestra
Desarrollar la respuesta a partir de una fuente histórica		9
	- Categoría: discurso / cartas / comunicados oficiales	1
	- Texto jurídico	3
	- Primeros artículos del Estatuto de las Islas Baleares	*1*
	- Primeros artículos de la Constitución de 1978	*2*
	- Imágenes (portada de diario, manifiesto electoral, fotos, etc.)	3
	- Estadísticas (resultados de elecciones generales 1977 y 1982)	2

Tabla 3. Indicadores: temas tratados y tipología de preguntas en las pruebas de evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad. Elaboración propia a partir de los datos de las pruebas del curso académico 2020/2021. Recuperado: https://www.examenesdepau.com/examenes/historia/2021/

5. Conclusiones.

Los primeros tres objetivos planteados en este proyecto (análisis de relevancia, evaluación de tiempo de dedicación e identificación de metodologías docentes y recursos didácticos) proporcionan unos primeros resultados que permiten plantear algunas conclusiones. Estas son: en los manuales se detecta una falta de incorporación del conocimiento producido por los debates historiográficos actuales y se presta una atención decididamente insuficiente a la Historia social. Salvo honrosos ejemplos, no se hace hincapié en aspectos importantes y decisivos como la movilización ciudadana, el papel de la sociedad civil, la cuestión de género, etc. Aun cuando se concede espacio a las transformaciones sociales y culturales de la sociedad española, rara vez se hace referencia a cambios fundamentales de otra índole que sitúan la modernización del país (Ley del divorcio de 1981, nueva escuela pública, movimientos vecinales, etc.). La combinación de estos elementos nos devuelve un relato de la "Transición" en el que las movilizaciones "desde abajo", es decir, el protagonismo de la sociedad civil, cuya conexión con la evolución sociopolítica de los años finales del franquismo es manifiesta, parece haber jugado un papel sumamente marginal. Probablemente todo esto contribuya de manera importante a distanciar, más que a acercar, a los alumnos/as, a valores como la asunción de responsabilidad y la conciencia de su papel como ciudadanos y ciudadanas.

Tras esta evaluación, durante una segunda fase del proyecto, se diseñará una propuesta de estrategias metodológicas activas para la enseñanza de la Historia. Se combinará el uso de metodologías propias de la historia pública y la historia actual, por cuanto ambos enfoques, con sus especificidades, disponen de unos métodos de análisis que las hacen especialmente atractivas para la enseñanza. Llevar a cabo esta propuesta, sin duda, requiere por parte de los docentes ofrecer orientaciones adecuadas para el alumnado. En modo alguno la pretensión es introducirlo en la investigación histórica a un nivel que no corresponda. Sin embargo, las estrategias docentes que se plantearán como resultado final tienen mucho que ver con los criterios teórico-metodológicos propios de la disciplina. Por este motivo, desde la necesaria perspectiva del pensamiento histórico, se propondrán pistas, orientaciones, reflexiones teóricas y prácticas, para un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas.

Alcoberro, A., Castillo, J., Cortada, J., Ferreres, E., Llorens, J. y Pantaleón, M. (2017). *Història batxillerat 2*. Teide.

Álvarez Rey, L., García Sebastian, M., Gatell Arimont, C., Gibaja Velázquez, J.C. y Risques Corbella, M. (2016). *Historia de España 2*. Vicens Vives.

Andrade Blanco, J. (2015). *El PCE y el PSOE en (la) transición: la evolución ideológica de la izquierda durante el proceso de cambio político*. Siglo XXI de España.

Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla. Colección: Manuales de Metodología de Investigación Educativa.

Bloch, Marc (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo Cultura Económica.

Casals, X. (2016). *La transición española. El voto ignorado de las armas*. Pasado y Presente.

Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *Una asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.

Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(2), 521–534.

Edebé (2016). *Historia de España 2*. Edebé.

Fuertes Muñoz, C. (2018a). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: Una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, *12*, 279-297.

Fuertes Muñoz, C. (2018b), La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante. En S. Valero Gómez y M. García Carrión (Coords.), *Desde la capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, Universitat de València.

Fuertes Muñoz, C. (2019), Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales. En D. Parra Montserrat y C. Fuertes Muñoz (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias sociales para una educación crítica*, Tirant Humanidades.

Fuertes Muñoz, C. e Ibáñez Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. *37*, 3-18.

García de Cortázar, F., Donézar, J.M., Valdeón, del Val, M.I., Cuadrado, M.F. y Gamazo, Á. (2016). *Historia de España 2*. Anaya.

González Cortés, J. R. (2014). Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición. *Con-Ciencia Social*, *18*, 157-164.

González Cortés, J. R. (2014b). Una perspectiva didáctica de la transición: de los testimonios cotidianos a las imágenes militantes. En C. Navajas Zubeldia y D. Iturriaga Barco (Coords.), *España en democracia.Actas del IV Congreso de Historia de Nuestro Tiempo*, Universidad de La Rioja.

Grence Ruiz, T. (Dir.) (2016). *Historia de España 2*. Santillana.

Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, *32*, 57-74.

Hernández Sánchez, F. (24 de abril de 2019). Historia contra patrañas. Por una reforma radical del currículo en la Enseñanza Secundaria. *Sin permiso*.

URL: https://www.sinpermiso.info/textos/historia-contra-patranas-por-una-reforma-radical-del-curriculum-en-la-ensenanza-secundaria

Lama Romero, E., García Parody, M. Á., Olmedo Cobo, F. y Pros Mani, R. M. (2016). *Historia de España 2*. Edelvives.

Leoni, G. y Tappi, A. (2010). Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi. *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, *23*, 154-167.

Leoni, G. y Tappi, A. (2020). Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano. *Micromega*, *7*, 16-27.

Marcos Martín, R.; Sonlleva Velasco, M. y Martínez Scott, S. (2022) . Ser docente en la transición española (1970-1985). El testimonio de un matrimonio de maestros segovianos. *Contextos educativos 29*, 155-170. URL: http://doi.org/10.18172/con.4971.

Marina Carranza, M. (2013). La democratización explicada a los estudiantes: la transición española en los libros de texto. *Claves del mundo contemporáneo, debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de la Historia Contemporánea*, Comares.

Martínez Rodríguez, R. (2014). "Profesores entre la Historia y la Memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España". *Investigación didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 2014, 41-48. ISSN: 2014-7694. DOI: 10.1344/ECCSS2014.13.4.

Molinero, C. e Ysàs, P. (2018). *La Transición. Historia y relatos*. Siglo XXI de España.

Murphy, J. (2011). Más de 100 ideas para enseñar historia. Graó.

Pasamar Alzuria, G. (2019). *La Transición española a la democracia ayer y hoy. Memoria cultural, historiografía y política*. Marcial Pons.

Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Graó.

Prats, J. y Trepat, C.A. (2017). *Història batxillerat*. Barcanova.

Prieto, J. (2016). *Historia de España 2*. Bruño.

Rueda Laffond, J.C. (2016). El candado del 78: Podemos ante la memoria y la historiografía sobre la ruptura democrática. *Historia Contemporánea*, *53*, 725-751.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Ministerio de Educación y Formación Profesional «BOE» núm. 82, de 06 de abril de 2022. Referencia: BOE-A-2022-5521

Real Decreto 1105/2014, de 26 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Sánchez-Agustí, M.; Martínez-Rodríguez, R.; Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 215-255.

URL: http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008.

Sánchez Pérez, F. y de Ávila Gijón Granados, J. (2016). *Historia de España 2*. Oxford Educación.

Santiago Arnoso, B. (2014). La transición española en 4º de ESO. Un estudio de caso de los significados. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 121-132. ISSN: 1136-2464.

Suau, J. (2016). El presente en clave histórica. *Tiempo devorado. Revista Historia Actual* 1, 152-166.

Suau, J. y Veiga, F. (2015). Mirar el present en clau històrica. *Segle XX revista catalana d'història*, *8*, pp. 135-148.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Valls Montés, R. (2009). Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura en las aulas, Universitat de Valencia.

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

Hombres, paternidad e igualdad: transformando las masculinidades desde la conciliación laboral y familiar.

Carmen María Martín Suárez. Universidad de Granada (España).

David Martín Vidaña. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

En la última década del siglo XXI, los estudios socio-culturales realizados desde la perspectiva de la masculinidad e identidad masculina constituyen un referente político, cultural, social y económico emprendido con la finalidad de promover nuevas masculinidades positivas (Boscán, 2008), masculinidades alternativas o disidentes (Lomas, 2008) y masculinidades igualitarias (Flecha, Puigvert y Ríos, 2013). Estas nuevas formas de ser hombre implican llevar a cabo numerosos cambios que permitan desvincular a hombres y mujeres de la asignación de estereotipos y roles sociales que imponen el dominio de un género sobre otro. No obstante, si bien hoy en día no son compartidas por un elevado número de hombres, poco a poco están consiguiendo tener mayor impacto en la actual sociedad.

Teniendo en cuenta este hecho, resulta conveniente destacar que la participación masculina como elemento de reivindicación familiar, laboral y de cuidado infantil requiere mayor compromiso científico-académico. A nivel europeo, escasos estudios e investigaciones denotan la falta de recursos sociales, políticos, culturales y económicos para con la corresponsabilidad laboral y familiar de hombres y mujeres (Jean, 2015; Podnieks, 2016; Suwada, 2017). Así pues, cabe señalar que el 50% de los hombres españoles no coopera en el reparto de tareas domésticas y familiares y sólo el 33% de ellos limpian la casa y cuidan de sus descendientes (Alberdi y Escario, 2007). En el caso de personas mayores en situación de dependencia, la participación del hombre en trabajos de cuidado remunerado denota el desafío de poder y autoridad para con el modelo de masculinidad tradicional establecido (Brannen y Moss, 2003).

De forma paralela, conviene señalar que el movimiento feminista junto con los Estados Miembros de la Unión Europea, participan paulatinamente en constante lucha social contra la desigualdad de género. Así pues, términos tales como: reparto de tareas y responsabilidades, conciliación de la vida familiar y laboral, cuidado e interdependencia, democracia paritaria, reivindicación de cuidado, monoparentalidad masculina, paternidad infantil y nueva paternidad, cada día son más utilizados con el propósito de manifestar la voluntad de logro de igualdad (Avilés, 2015; Ranson, 2015; Martín-Palomo, 2016; Johansson y Andreasson, 2017).

En todo caso, a principios de nuevo siglo, el acceso de la mujer al mercado laboral de trabajo constituye un punto de in flexión en la concepción de masculinidad y paternidad (Elliott, 2016). En este sentido, cabe señalar que el hombre adquiere mayor protagonismo en quehaceres doméstico-familiares, reivindicando, por consiguiente, nuevas formar de vivir la paternidad, entendida ésta como experiencia de vinculación personal y emocional. Sin embargo, investigaciones recientes afirman aún hoy día la presencia arraigada de modelos

tradicionales de género en instituciones públicas y familiares, aspecto cual evidencia el largo camino a recorrer en aras de fomentar la voluntad de logro de igualdad.

2. Desarrollo del tema.

Revisar la literatura existente sobre la construcción sociocultural e histórica de la masculinidad, así como diferentes aspectos de interés relacionados con la identidad masculina, tal y como es la construcción de un nuevo modelo social de masculinidad basado en la corresponsabilidad de tareas domésticas, familiares y de cuidado infantil, no es tarea nada fácil, sobre todo, dado la cantidad de impedimentos que evidencian este tipo de investigaciones, cuando la comunidad académica, compuesta en su gran mayoría por hombres vinculados a las Ciencias Sociales y Estudios de Género, presenta desconfianza e incertidumbre para aceptar el estatus de objeto de estudio de la investigación.

Los actuales estudios sobre masculinidad e identidad masculina —Men´s studies, Studies of men and masculinities o Critical studies of men and masculinities— se sitúan y comienzan a producirse desde el momento en el que la sociedad occidental promueve un cambio a nivel político, cultural y económico en la mentalidad masculina. Este cambio social, se produce pues, a través de los efectos producidos en la posición subjetiva y genérica de hombres y mujeres a partir de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, así como la Revolución Tecnológica, promovida en los años 80 con el propósito de denunciar y desmantelar los modelos tradicionales de género establecidos (Burin, 2003).

En este sentido, podemos afirmar que es a partir de 1990 cuando en el ámbito europeo y latinoamericano se comienzan a publicar y propagar diversos estudios e investigaciones elaborados en su mayoría por hombres, los cuales, pretenden analizar e investigar aspectos relacionados sobre la construcción social y cultural de la masculinidad y sus efectos en la vida de hombres y mujeres, así como en las diversas formas de comprender e interpretar la subjetividad presente en la identidad masculina. Bourdieu, 2001 y 2005; Lomas, 2003 y 2008; Connell, 2005; Segal, 2007; Hanlon, 2012; Kimmel, 2013; y Salazar, 2013; entre otros autores, constituyen el pilar fundamental de investigación sobre el objeto de estudio presente.

Hoy en día, investigaciones y estudios recientes sobre la construcción sociocultural e histórica de la masculinidad, pretenden cuestionar e interpretar el papel actual del hombre en sociedad durante las dos últimas décadas. De hecho, diferentes disciplinas sociales centradas en el estudio y análisis de la identidad masculina coinciden en promover diferentes modelos alternativos de ser hombre que converjan en la voluntad de logro de igualdad de género, así como en el fomento de principios éticos de igualdad y/o equidad y justicia entre los sexos. Estas nuevas alternativas de ser hombre, promovidas en mayoría por el movimiento feminista y diferentes asociaciones y grupos de hombres antisexistas, unen a hombres y mujeres de todo el mundo (Lomas, 2004).

2.1. La construcción sociocultural de la masculinidad.

Con la finalidad de conocer e interpretar la realidad sociocultural e histórica de la masculinidad, resulta imprescindible analizar la literatura existente desde la panorámica general ofrecida por las diferentes disciplinas sociales y los estudios de género. En este sentido, el aporte brindado por las Ciencias Sociales permite ofrecer una interpretación de diferentes rasgos históricos, culturales, políticos y sociales que definen las transformaciones históricas, antropológicas, psicológicas y políticas, establecidas en el desarrollo de la masculinidad e identidad masculina.

En primera instancia, el enfoque histórico pretende ofrecer una descripción generalizada de aquellos rasgos de la masculinidad presentes en las diferentes etapas de la historia de vida

humana. De este modo, es posible concebir la masculinidad cual expresión genérica existente de diversas formas a lo largo de la historia. Así pues, resulta evidente reinterpretar la historia para constatar la presencia del hombre como actor social que adquiere sentido a partir de expresiones de género; es decir, separar a los hombres como seres humanos para interpretar su desarrollo histórico como entidad social, individual y colectiva. En consecuencia, el enfoque histórico, permite, por tanto, destacar los escasos, pero a la vez, significativos ejemplos de la crisis del género masculino, para de esta forma, adquirir una versión generalizada sobre el carácter que adopta la identidad masculina en la actualidad (Montesinos, 2002).

Por otra parte, el enfoque de la Antropología Social pretende profundizar en el análisis de la cultura, y por consiguiente, en el estudio de las relaciones sociales que detentan el carácter autoritario de la sociedad, aportando, para ello, una serie de elementos que permiten determinar el papel que desempeñan hombres y mujeres en la reproducción de las relaciones sociales dentro de las estructuras de poder y la simbología que le corresponde. Se ha demostrado, a través de los diversos estudios ofrecidos por la Antropología Social de las sociedades tribales, que masculinidad y feminidad se expresan de múltiples y variadas formas, dependiendo, en todo caso, de la estructura cultural que mantiene la sociedad. En otras palabras, la masculinidad no se expresa de forma única y universal, pues no es un rasgo social constante, sino un conjunto de manifestaciones propias de diferencias culturales que coexisten en un momento histórico determinado, sin negar, además, diferentes formas de expresión de una misma tipología de masculinidad.

En este sentido, resulta imprescindible tener en cuenta que, en la actualidad, la sociedad occidental se sustenta en una estructura que históricamente implica la dominación masculina sobre la femenina, por lo tanto, el poder ha sido atribuido única y exclusivamente por y para el hombre. Tal y como señala Kaufman: "Lo que está realmente en juego no es una hombría biológica, nuestro sexo, sino nuestras nociones de la masculinidad históricamente específicas, socialmente construidas e incorporadas individualmente" (citado en Montesinos, 2002, p.78).

En cuanto a la Psicología Social, conviene destacar que sus aportaciones contribuyen considerablemente al conocimiento del género masculino tras interpretar la naturaleza del alma y el espíritu humano, y definir los rasgos específicos de la identidad de género. Además, ofrece instrumentos que permiten analizar la estructura subjetiva, a partir de la cual, cada hombre asume su masculinidad. Gracias al aporte de la Psicología Social, los estudios de género han conseguido descubrir los efectos negativos que los rasgos de la identidad masculina tienen sobre las relaciones sociales, las relaciones de pareja y las relaciones familiares, quedando reflejados en el monopolio de poder que detentan los hombres.

Finalmente, el enfoque sociológico representa la versión actual de las disciplinas sociales, permitiendo interpretar la relación de los géneros en diversos contextos sociales de interacción. De esta forma, los cambios producidos en todos los ámbitos de la cultura dan respuesta a la conformación de nuevas identidades de género. Por lo tanto, se ha de reconocer la existencia de determinismo cultural si se relaciona la sociología con la antropología, pues la transformación política, económica y social tiene un efecto inmediato en las relaciones de género. De esta forma, la identidad de género es producto de la transformación social, fomentando, este hecho, diversas identidades de género y diferentes formas de comprender la masculinidad.

En síntesis, se puede decir que la Psicología Social es la ciencia que más ha aportado y contribuido al estudio y análisis de la masculinidad debido a su campo de investigación, a diferencia de la Ciencia Política, que a duras penas han contribuido al análisis del tema en cuestión. Además, es posible afirmar que la Sociología ha sido la disciplina social que se ha

abastecido de las demás Ciencias Sociales para lograr un enfoque globalizador sobre la construcción de la identidad masculina en la sociedad occidental. De este modo, las indagaciones teóricas producidas por las diferentes disciplinas sociales permiten establecer una nueva ética masculina, así como la invención de nuevas propuestas políticas en construcción (Cazés, 2004).

2.2. Nuevas masculinidades y paternidades: un nuevo reto social.

Hoy en día, la paternidad es concebida como una de las formas sociales mediante la cual el hombre manifiesta su identidad y poder masculino. Esta etapa de la masculinidad se expresa de múltiples y variadas formas en función de expresiones culturales, que responden y manifiestan estereotipos y roles sociales proyectados como prácticas culturales únicas. En este sentido, los cambios producidos en nuestra sociedad evidencian la necesidad de proclamar nuevos modelos de masculinidad, y sobre todo, nuevos modelos de paternidad que permitan reconocer a hombres y mujeres como iguales, coadyuvando en el reparto de tareas domésticas, familiares y de cuidado infantil y promoviendo nuevos pactos paritarios de conciliación de la vida familiar y laboral de hombres y mujeres.

Desde este punto de vista, la complicidad manifiesta por el hombre en la corresponsabilidad de quehaceres domésticos y familiares, además de proveer nuevos pactos paritarios de conciliación de la vida familiar y laboral de hombres y mujeres, pretende cuestionar la concepción tradicional de paternidad, desprovista de reivindicación de cuidado emocional en la infancia, asumiendo, en consecuencia, luctuosas consecuencias, a saber, entre otras: la imposibilidad de establecer vínculos sentimentales para con el padre, alejado del núcleo familiar y el ámbito privado con el propósito de representación pública de poder y autoridad patriarcal, así como la reproducción socio-cultural del modelo de masculinidad hegemónica y/o tradicional, establecido en sociedad con la finalidad de preservar dominio de poder y supremacía social.

Así pues, resulta conveniente promover vínculos emocionales y/o afectivos de paternidad que permitan adquirir mayor nivel de reconocimiento social, es decir, el modelo de masculinidad hegemónica y/o tradicional presente en nuestra sociedad, además de proveer valores tradicionales vinculados para con el ámbito público y laboral, necesita de la participación en espacios de trabajo supeditados bajo ámbito privado. Este hecho, pretende, por tanto, coadyuvar en el propósito de fomentar la voluntad de logro de igualdad de género. De igual modo, el cambio propuesto en el modelo de masculinidad hegemónica con base en aras de promover nuevas masculinidades alternativas e igualitarias permite revalorizar el tiempo de cuidado infantil y la puesta en práctica de vínculos emocionales, proporcionando, este hecho, una nueva conceptualización del modelo de masculinidad como elemento proveedor de cuidado emocional en la infancia (Salazar, 2013).

En otras palabras, nuestro desafío para con el modelo de paternidad tradicional no sólo permite proveer un cambio de modelo autoritario, sino una reubicación del hombre en el espacio privado y en el tiempo destinado a tareas de cuidado infantil. No obstante, no podemos olvidar las dificultades que presenta esta nueva concepción de paternidad, promovidas, en cualquier caso, por dos factores principales: 1) la dificultad de encontrar otros modelos que sirvan de referente alternativo; 2) la valentía del hombre para trasgredir la norma y romper con los estereotipos y roles de género establecido en la sociedad patriarcal.

Llegado este punto, cabe destacar que, en menor medida que las mujeres, limitadas durante siglos por su papel de proveedoras de cuidado, los hombres también se han visto obligados a cumplir las expectativas sociales que les obligan a seguir un determinado modelo de masculinidad tradicional. Por consiguiente, podemos afirmar que nuestro objetivo hoy día es

doble; por una parte, definir la masculinidad en plural, dando cabida a la diversidad de opciones personales, familiares, afectivas, sexuales e ideológicas presentes en nuestra sociedad; y, por otra, en caso de optar por el pleno ejercicio de la paternidad, asumir este hecho desde la corresponsabilidad de cuidado y afecto.

La literatura existente sobre el nuevo ideal de paternidad advierte sobre su llegada en la sociedad actual. Sin embargo, esta afirmación no es ninguna realidad, ya que las escasas y rigurosas investigaciones sobre la práctica de nuevas paternidades manifiestan que la mayoría de los padres actuales, definidos como nuevos padres, aún no han comenzado a recorrer el extraordinario camino que la paternidad supone, además, muchos de ellos, no se plantean cambiar la meta en sus propósitos de vida para estar más tiempo con sus hijos/as y compartir su vida por y para ellos/as (Bonino, 2003).

2.3. Los hombres en el reparto de tareas domésticas y familiares.

Las aportaciones de Connell (Gil Calvo, 2006; Lomas, 2003), permiten considerar las prácticas y relaciones que construyen los principales patrones de masculinidad, vigentes hoy en día en nuestra sociedad. De este modo Connell (2003) identifica cuatro tipos de masculinidades:

- Masculinidad hegemónica: Es aquella que reproduce al pie de la letra el dominio de poder y autoridad masculina heterosexual, coincidiendo, además, con el prototipo tradicional de virilidad y la cultura del patriarcado. El número de hombres que ejerce con rigurosidad los patrones de la masculinidad hegemónica establecidos es limitado, sin embargo, este grupo de hombres gana por hegemonía, puesto que son directamente los beneficiarios de la subordinación femenina.
- Masculinidad subordinada: Es aquella que "se sitúa en las fronteras de los estilos de vida, de las conductas y de los sentimientos atribuidos convencionalmente a las mujeres, por lo que es considerada ilegítima y afeminada por quienes ejercen la masculinidad hegemónica" (Lomas, 2003, p.19).
- Masculinidad cómplice: Es aquella que ejerce dicho grupo de hombres que disfrutan de las ventajas del sistema patriarcal asociado al género masculino, pero al mismo tiempo, respetan a sus esposas, se encargan de traer al hogar el sustento económico familiar y ayudan en las tareas domésticas y familiares.
- Masculinidad marginal: Es aquella que la componen determinados grupos y colectivos de hombres excluidos socialmente. Aunque el término marginación no es el más adecuado para categorizar este tipo de masculinidad, no es posible utilizar otro mejor para describir las relaciones entre la masculinidad dominante y la masculinidad subordinada.

3. Discusión y conclusiones.

Las conclusiones aquí propuestas, se establecen a partir del estudio y análisis que, sobre la identidad masculina, nuevas masculinidades, paternidad y cuidado datan los estudios e investigaciones hasta la fecha. De este modo, es posible contemplar una aproximación sociocultural sobre el interés que el estudio del hombre y la paternidad ha promovido en los últimos años en las diferentes disciplinas sociales y estudios de género.

En la actualidad, los estudios e investigaciones sobre masculinidad e identidad masculina, coinciden en la idea de que la masculinidad es un constructo histórico y cultural, producto de una determinada construcción social de género y, por tanto, al ser identidades adquiridas socialmente, están abiertas a cambios y transformaciones. La masculinidad, al igual que la feminidad, no es una esencia universal e inalterable, sino un efecto de la cultura, un lastre

histórico y social de la existencia humana constituida a lo largo de la historia por y para el hombre (Cortés, 2002; Lomas, 2004). Los hombres parecen estar a favor al cambio promovido en términos de igualdad en determinados momentos críticos de transición vital, como puede ser el nacimiento del primer hijo/a. Por lo tanto, y si se tiene en cuenta este hecho, las políticas que promueven el cambio deben de apuntar a esos momentos vividos por el hombre (Bonino, 2003).

Para conseguir y fomentar una mayor participación masculina en el ejercicio de la paternidad y cuidado infantil, así como en la corresponsabilidad de tareas domésticas y familiares, Kimmel (1992) propone hacer lo mismo que hizo el feminismo, producir un modelo que se maneje en dos niveles: por un lado; el nivel de las transformaciones interpersonales, que permite dar a conocer los sentimientos y emociones de los hombres; y por otro, el nivel de las transformaciones interpersonales, el cual pretende integrar a la vida pública a hombres y mujeres como personas igualitarias. De este modo, resulta imprescindible fomentar la participación de los hombres en políticas públicas de apoyo para conseguir que se instalen centros de educación infantil próximos al lugar de trabajo, así como ampliar los permisos de paternidad y mayores compensaciones económicas retribuidas al nacimiento para sus progenitores, la libertad de los derechos reproductivos de la mujer, la protección contra el acoso sexual y los maltratos y violencia de género, considerados asuntos tanto de hombres como de mujeres. Por consiguiente; Kimmel (1992) afirma: "Las mujeres no podrán ser nuestras iguales sin estos cambios, y nuestra vida como hombres definitivamente se va a empobrecer" (pág.138).

En este sentido, las áreas de intervención en el ámbito social, educativo y sanitario son de especial interés para hombres y mujeres, así como asociaciones de hombres que quieren promover en la actualidad nuevos modelos de paternidad, nuevos padres participativos en la relación doméstica, laboral y familiar, y padres igualitarios en el reconocimiento de la igualdad y equidad de derechos y deberes de hombres y mujeres. Para ello, es necesario fomentar nuevos modelos sociales comprometidos con la participación de hombres, y sobre todo, de nuevos padres; promoviendo leyes que favorezcan la conciliación de la vida familiar y laboral y estableciendo nuevas propuestas de actuación a partir de los modelos sociales de masculinidad y paternidad tradicionales.

Referencias bibliográficas.

Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad.* Fundación BBVA.

Avilés, M. (2015). *La monoparentalidad masculina en España.* Centro de Investigaciones Sociológicas.

Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina.* Alianza Editorial. https://doi.org/10.15581/009.27.3.1083-1085

Bonino, L. (2003). Las nuevas paternidades. *Cuadernos de Trabajo Social,* 16, 171-182. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0303110171A

Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 41, 93-106. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27904106

Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2005). La dominación masculina revisitada. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 67, 9-22.

Brannen, J. y Moss, P. (Eds.). (2003). *Rethinkings children´s care.* Open University Press.

Burin, M. (2003). La construcción de la subjetividad masculina. En Carlos Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 84-104). Paidós.

Cazés, D. (2004). El feminismo y los hombres. En Carlos Lomas (Comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp.35-44). Paidós.

Connell, R. W. (2003). La organización social de la masculinidad. En Carlos Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 31-54). Paidós.

Connell, R. W. (2005). *Masculinities (2nd ed.)*. Berkeley: University of California Press.

Cortés, J. M. (2002). *Héroes caídos. Masculinidad y representación*. Generalitat Valencia.

Elliott, K. (2016). Caring Masculinities. Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities,* 19(3), 240-259. https://doi.org/10.1177/1097184X15576203

Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). The new masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14

Gil Calvo, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Anagrama.

Hanlon, N. (2012). *Masculinities, care and equality: Identity and nurture in men´s lives*. Palgrave Macmillan.

Jean, P. (2015). *Les hommes veulent-ils l'égalité?: sur l'engagement des hommes en faveur de l'égalité entre les sexes.* Editions Belin.

Johansson, T. y Andreasson, J. (2017). *Fatherhood in transition: Masculinity, identity and everyday life*. Palgrave Macmillan Studies in Family and Intimate Life.

Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. *Isis Internacional: Ediciones de las Mujeres,* 17, 129-138.

Kimmel, M. (2013). *Angry with men: American masculinity at the end of an Era.* Nation Books.

Lomas, C. (2003). Masculino, femenino y plural. En Carlos Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 11-27). Paidós.

Lomas, C. (2004). ¿Los chicos no lloran? En Carlos Lomas (Comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp.9-32). Paidós.

Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península.

Martín-Palomo, M. T. (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencias. Nuevos retos políticos.* Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno.* Gedisa.

Podnieks, E. (2016). *Pops in Pop Culture: Fatherhood,masculinity, and the new man.* Palgrave Macmillan

Ranson, G. (2015*). Fathering, masculinity and the embodiment of care.* Palgrave Macmillan.

Salazar, O. (2013*). Masculinidades y ciudadanía: Los hombres también tenemos género.* Dykinson.

Segal, L. (2007). *Slow motion: Changing masculinities, changing men (3rd ed.)*. Palgrave Macmillan.

Suwada, K. (2017). *Men, fathering and the gender trap: Sweden and Poland compared*. Palgrave Macmillan.

La indagación y el diseño en ingeniería como metodología STEAM para una propuesta formativa en la construcción de un cohete de agua.

Miguel Ángel Negrín Medina. Universidad de La Laguna / Inspección de Educación. Gobierno de Canarias (España).

Julia D. Domínguez Hernández. IES Granadilla de Abona. Gobierno de Canarias (España).

Natalia Otero Calviño. IES Granadilla de Abona. Gobierno de Canarias (España).

1. Introducción.

La alfabetización científica supera el mero hecho de los conocimientos básicos que sobre ciencia y tecnología tenemos los ciudadanos: debe ser el pilar que comprometa al individuo a desarrollar el pensamiento científico, como variante de su propio pensamiento crítico, ante la información a la que está sometido en un mundo fluido como el actual. Aquí los docentes de las áreas científicas y tecnológicas constituyen una pieza fundamental, con el fin de que estas superen el viejo paradigma del conductismo en educación según el cual el proceso de enseñar y aprender lo condiciona el docente mediante la planificación y control del proceso a través de objetivos cuya función es la de modificar la conducta del alumnado mediante un estímulo continuo hasta alcanzarlo, aplicando medias de refuerzo de no lograrlo, normalmente mediante el aprendizaje memorístico, aprendiendo lo que el docente enseña (receptor pasivo de información), sin entrar en su valoración crítica para su interpretación y comprensión (Posso, Barbas y Otáñez, 2020). Todo esto se traduce en que el producto que genera el alumnado durante el aprendizaje es la repetición y acumulación de la información que le es suministrada.

En contraposición de este tipo de enseñanza, el modelo STEAM propugna un único marco interdisciplinar en el cual se encuentren integradas de manera interdisciplinar las materias científico-tecnológicas y las artísticas (*Science* -ciencia-, *Technology* -tecnología-, *Engineering* -ingeniería-, *Arts* -arte- y Mathematics -matemáticas-) que, tradicionalmente, se han impartido como compartimentos estancos y desarticulados (Yakman, 2008), con el fin de que se desarrollen en el alumnado, para su adquisición, aquellas competencias que le permitan resolver problemas de manera creativa e innovadora, así como incrementar las vocaciones científicas y técnicas entre ellos desde el inicio de su escolarización (Santillán-Aguirre et al., 2019; Santillán-Aguirre et al., 2020; Sevilla y Solano, 2020; Santillán-Aguirre et al., 2021).

A pesar de lo anterior, es necesario arbitrar procesos que den sentido a la metodología que el modelo STEAM propone. Uno de los focos en que hizo hincapié en su informe el grupo de expertos de la Comisión Europea sobre Educación Científica en el año 2015 fue la inadecuada enseñanza de las ciencias provoca una falta de estímulos hacia la curiosidad entre los niños y jóvenes, haciéndose necesarios procesos y estrategias innovadoras que inviten a cambiar el énfasis de los docentes sobre los conceptos para ponerlo sobre la creatividad del alumnado que le lleva al conocimiento científico mediante el desarrollo y aplicación de ideas que le permitan resolver problemas de manera analítica, crítica y competente (Ryan, 2015, pp. 14-16). Por otro lado, todos los informes que desembocaron en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 indicaban que la educación, como cuarto ODS, ocupa un

papel central en el desarrollo del resto de objetivos dado que deben desarrollarse nuevas competencias educativas para poder alcanzarlos (Negrín y Marrero, 2021). Por tanto, uno de los aspectos que suscita mucho interés es la manera en que el modelo STEAM puede contribuir al desarrollo de los ODS en el ámbito educativo.

1.1. Las nuevas competencias en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

De acuerdo con los ODS de la Agenda 2030, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) fundamenta el desarrollo de competencias que permiten el empoderamiento de las personas hacia las actuaciones que realiza sobre su entorno y su impacto sobre diversos parámetros socioeconómicos, culturales y medioambientales tanto a corto, medio y largo plazo, partiendo desde el ámbito local para extrapolarlo al global (Rieckmann, 2018, pp. 39).

Para autores como Rieckmann (2016) y Negrín y Marrero (2021), entre las competencias para la sostenibilidad, asociadas a la EDS, que permiten desarrollar habilidades y rutinas de pensamiento, así como hábitos de actuación para el desarrollo sostenible, tendríamos:

- *La competencia para el pensamiento sistémico:* permite entender a los sistemas como el conjunto de sus partes que están en continua interrelación, capacitando al individuo para poder solventar problemas que presenten algunas de sus partes.
- *La competencia anticipatoria:* permite analizar, estudiar y valorar los riesgos que puedan presentarse, a medio o a largo plazo, sobre escenarios posibles que podrían presentarse al tomarse una decisión y poder medir sus consecuencias.
- *La competencia normativa*: permite comprender que el marco para el logro de acciones sostenibles está sustentado de manera normativa, siendo ésta y los valores que desprende la base para la negociación y poder alcanzar acuerdos, dejando a un lado posibles conflictos de intereses.
- *La competencia estratégica:* permite que el desarrollo e implementación de procesos innovadores que sean sostenibles sean compartidos y desarrollados de manera colectiva, tanto a nivel local como a niveles administrativos superiores.
- *La competencia interpersonal o de colaboración:* permite ponerse en el lugar de los otros, aprendiendo y empatizando con ellos, abordando colectivamente las acciones, conflictos o problemas que faciliten la resolución colaborativa de los mismos.
- *La competencia personal o de autoconsciencia:* permite situar nuestro papel en el marco colectivo para impulsar y evaluar las acciones o tareas que emprendamos dejando a un lado nuestros anhelos y deseos en pro del bien común.
- *El pensamiento crítico:* permite poner en duda ideas, pensamientos establecidos, prácticas normalizadas, etc. mediante la reflexión de la información disponible que nos posibilita tener criterio propio ante acciones que puedan emprenderse en cualquier ámbito relacionado con la sostenibilidad, aportando nuestra opinión o alternativas plausibles.
- *La competencia integrada para la resolución de problemas:* permite afrontar la resolución de problemas de cierta complejidad desde ópticas distintas, buscando e ideando soluciones que permitan, en sinergia con las anteriores competencias, acciones sostenibles.

Las anteriores competencias son transversales, multifuncionales e independientes del contexto pues no sustituyen a las competencias clave o básicas establecidas; en este sentido, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), estas competencias parecen que han tenido cabida conjuntamente con las consideradas clave (Negrín y Marrero, 2021), siendo la mayoría de ellas

imprescindibles en una educación científica y tecnológica básica para cualquier ciudadano en el contexto de la EDS y que forman parte del modelo STEAM (Ryan, 2015, pp. 20). Ambas parecen desarrollarse de forma transversal a lo largo de todo el currículo (Zamorano-Polo et al., 2019) que, en nuestro caso, es el relacionado con las ciencias experimentales y la tecnología, en cualesquiera de las etapas educativas en las que nos encontremos.

1.2. La indagación y el diseño de ingeniería en el modelo STEAM.

La EDS requiere que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté en consonancia con los cuatro pilares que para la educación del siglo XXI propuso en 1996 Jacques Delors en su informe para la UNESCO (Pérez y Osses, 2015): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos conociendo a los demás, y aprender a ser (Delors, 1996, pp. 91-103). El modelo STEAM parece formar parte de ese conjunto de estrategias para estos pilares pues intenta desarrollar capacidades inherentes a la innovación y la creatividad. Sin embargo, estas capacidades que forman parte del pensamiento de orden superior necesitan, entre otras, de la indagación científica y del conocimiento técnico en el diseño en ingeniería para poder lograrlo mediante la educación STEAM en el aprendizaje científico-tecnológico (Napal y Zudaire, 2019, pp. 108).

La enseñanza de la ciencia basada en la indagación (ECBI), en el contexto del modelo de enseñanza STEAM, necesita que las conclusiones puedan reflejar el cuestionamiento inicial del que partimos, condicionando de manera cíclica el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la indagación puede refutar distintos aspectos del trabajo científico (rechazo o confirmación de la hipótesis de partida redefiniéndola en caso necesario, modificación del diseño experimental inicial, etc.) (Pedaste et al., 2015; Napal y Zudaire, 2019, pp. 109). De todas maneras y en palabras de Romero-Ariza (2017), se necesita sustituir el mero hecho de que en el aula el alumnado indague por indagar, por la formulación de tareas que fomenten y promuevan en ellos el pensamiento crítico, la argumentación y la modelización. Diversos autores como Pedaste et al. (2015) y Hsu et al. (2015) proponen que la ECBI se organice en torno a un protocolo de actuación que conlleva las fases de:

- Orientar: se estimula la curiosidad respecto del tema seleccionado para investigar, identificando variables involucradas que intervienen y el problema a investigar.
- Conceptualizar: qué preguntas surgen para investigar y de qué hipótesis partimos.
- Investigar: se planifica y ejecuta los pasos que se siguen para contrastar la hipótesis, mediante la recogida y análisis de datos para dar respuestas a las preguntas que hemos hecho.
- Concluir: del proceso de investigación se llegan a conclusiones mediante el análisis de los datos obtenidos, contrastándose con la hipótesis de partida.
- Comunicar-reflexionar: se comunica y presenta al grupo los resultados del proceso seguido, reflexionando sobre el mismo y, de esta, formulación de nuevas cuestiones a investigar iniciando nuevamente el ciclo.

Por otro lado, Greca (2018) propone como metodologías más adecuadas, para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la Educación Primaria y el trabajo con el modelo STEAM, la ECBI y el Proceso de Diseño de Ingeniería (PDI) pues ambas favorecen la participación activa del alumnado en tareas relacionadas con la resolución de problemas, promoviendo la construcción del pensamiento científico-tecnológico y la toma de decisiones. Para Vande Zande et al. (2014), la metodología PDI, al igual que ocurre con la ECBI, conforma un proceso cíclico que se concreta en las siguientes fases:

- Definir el problema: se plantea un reto a resolver con el fin de que surjan preguntas que definan el problema (¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo? ¿Dónde?, ¿Por qué? y

¿Cómo?). La autonomía del alumnado y con ello la intervención docente, dependerá del nivel.

- Investigar y estudiar: proceso de recopilación y análisis de información a través de fuentes diversas, donde lo importante es centrar el problema y no su resolución, trabajando de forma cooperativa con los recursos que se empleen.
- Generar ideas: considerar todas las ideas posibles, sin cortapisas, desarrollando el pensamiento creativo en la búsqueda de soluciones innovadoras y antes de enfrentarse al desafío de encontrar la solución al problema.
- Elaborar prototipos: una vez escogida una posible solución, se construye un modelo prototipo funcional que puede funcionar o no, en función de los recursos materiales, herramientas y técnicas disponibles para su realización.
- Presentar el prototipo: presentar de manera planificada y elaborada la solución al problema tecnológico al resto o a una audiencia más amplia, permite retroalimentar el proceso respecto a lo eficaz que se ha sido respecto a la solución encontrada.
- Evaluar y revisar: proceso en que cada grupo evalúa la retroalimentación obtenida, con el fin de intentar volver sobre sus pasos respecto a las posibles mejoras de la solución o ideas expuestas mediante la revisión del proceso, incluyendo la claridad respecto a la manera de llevar a cabo la comunicación de nuestro estudio, dentro de un proceso de mejora que genere, definitivamente, la solución final.

Ambas metodologías, compatibles entre sí, permite extender a toda la educación reglada lo que Greca (2018) dado que el diseño dentro del modelo STEAM permite que la creatividad y la expresión se incluyan en ella como parte central de cualquier enfoque interdisciplinar (Harris, 2017).

1.3. Justificación y objetivos.

Partiendo de la revisión anterior, se trazó como objetivo la puesta en práctica de una situación de aprendizaje que conectase ambas metodologías en el marco STEAM. Para ello se plantea como problema el diseño y la construcción de un cohete de agua por el alumnado utilizando materiales plásticos reutilizados/reciclados. Esta tarea proporciona un elevado valor formativo, aglutinador y equilibrador en el marco STEAM y dentro del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, dado su carácter práctico, abierto y creativo con el fin de mejorar la alfabetización tecnológica y científica discente, dando un nuevo uso a los materiales, acorde con el ODS 12 relacionado con la producción y el consumo sostenible. Las capacidades STEAM que se ponen en juego en el marco de esta propuesta didáctica con el alumnado de la ESO son las siguientes:

- De tipo perceptivas, expresivas y cognitivas.
- De tipo estéticas y creativas.
- Social y afectiva.
- De planificación y toma de decisiones y evaluación.
- Valorativas.

Todo ello para:

- Permitir el desarrollo de actitudes y hábitos de análisis y reflexión.
- Proporcionar técnicas útiles para enfrentarse a situaciones diversas.
- Fomentar el espíritu crítico y la creatividad.
- Posibilitar la adquisición de destrezas vinculadas al orden, seguridad y cuidado en el proceso de elaboración de proyectos.

- Contribuir a comprender a la sociedad actual y a establecer las relaciones entre la Ciencia, la Tecnología, la Sociedad y el medio ambiente en el marco de los ODS y de las nuevas competencias asociadas.

2. Metodología.

2.1. Método.

La experiencia se llevó a cabo durante los cursos 2019-2020 (primer trimestre antes de la pandemia de COVID-19) y 2020-2021 (marco pandémico post-confinamiento COVID-19) en el IES Granadilla de Abona, centro situado en las medianías altas del sur de la isla de Tenerife, en el municipio de su mismo nombre y que imparte la ESO, Bachillerato y FP, escolarizando a unas 1300 alumnas y alumnos, aproximadamente. El nivel en que se desarrolló la propuesta fue 3º ESO ya que en ese curso se imparten los bloques de contenidos inherentes a la misma en las áreas de Tecnología, Física y Química, Matemáticas y Biología y Geología, recogidos en el Decreto 83/2016, de 4 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 136, de 15/07/2016).

La idea es el trabajo cooperativo, dentro y fuera del aula, de estos docentes, con distinta formación y perspectiva, para el estímulo STEAM entre el alumnado.

La metodología que se propone, fundamentada en las fases de la ECBI y PDI, se estructura en las siguientes fases llevadas a cabo en equipos colaborativos:

- Fase I. Enganchar: mediante estímulos que favorezcan la curiosidad y la necesidad de saber (Mora, 2017) el por qué un cohete escapa de la gravedad de la Tierra.
- Fase II. Conceptualizar y definir: planteamiento de preguntas que sugieran hipótesis cuando se propone el problema del diseño de un cohete propulsado por agua.
- Fase III. Investigar, generar ideas y diseñar: recopilar y analizar la información sobre el problema, su fundamento científico, su impacto en el medio, las técnicas y materiales necesarios, ideas que surgen antes del diseño, escoger la solución que más convenga y convenza, diseñando, finalmente, el boceto.
- Fase IV. Elaborar y concluir: construir el prototipo de cohete que se ha diseñado, ponerlo en marcha (si es posible), analizar los resultados (incluida la generación de residuos) y sacar conclusiones para posibles mejoras.
- Fase V. Comunicar y presentar lo diseñado: retroalimentación del proceso a partir de la explicación del diseño y la presentación del producto al resto de equipos.
- Fase VI. Reflexionar y evaluar: con toda la información recabada, procedente de fases anteriores, se evalúa el proceso creativo llevado a cabo, reflexionando sobre las mejoras que favorezcan el diseño y la construcción del cohete.

Si uno de los propósitos del aprendizaje es la selección de estrategias que permitan la toma de decisiones, el empleo de la estrategia combinada STEAM ECBI-PDI en la enseñanza de las ciencias experimentales y la tecnología en la enseñanza básica está condicionada por los objetivos que se pretenden en la situación de aprendizaje que se pretende desarrollar, pues esta debe fomentar procesos cognitivos atencionales que favorezcan la atención y permita al alumnado trabajar en proyectos colaborativos. Para ello, la estrategia propuesta debe reforzar la capacidad del alumnado para emocionarse, en el sentido establecido por Mora (2017), y su capacidad para trabajar en equipo, contribuyendo a la toma de decisiones que se realicen durante el proceso. Esto es consustancial con las nuevas competencias transversales que emanan de los ODS de la Agenda 2030 (Negrín y Marrero, 2021).

2.2. Propuesta formativa.

La estructuración de la propuesta formativa, desde el punto de vista de la propuesta metodológica STEAM ECBI-PDI, fue como sigue:

1. ¿Te atreves a diseñar un artefacto construido a partir de al menos una botella de plástico PET, al cual se le deben adicionar ciertos elementos que mejoren sus características aerodinámicas para poder volar a cierta altura y hacerlo de forma estable?
   Sesiones: 4.
   Fases I, II y III.

- Diseñar un artefacto construido a partir de al menos una botella de plástico PET, al cual se le deben adicionar ciertos elementos que mejoren sus características aerodinámicas para poder volar a cierta altura y hacerlo de forma estable.
    - Despertar y desarrollar la curiosidad e introducir el mundo de las leyes de la naturaleza (sobre todo en la dinámica newtoniana y en la mecánica de fluidos) y en los principios de la ingeniería (sistemas aerodinámicos, resistencia y coordinación de materiales).
        - Investigar y analizar el uso de materiales reciclados, de fácil acceso y bajo costo.
        - Diseñar procedimientos para crear un modelo escala, su aerodinámica y su trayectoria mientras es lanzado por el aire. Dibujar su boceto.
        - Estudiar, comprender y observar los principios que regulan su vuelo: Leyes de Newton, Fuerza Gravitatoria, Ley de Conservación del Momento Lineal, el Teorema de Bernoulli y la estabilidad de Veleta (estabilidad aerodinámica), Centro de Gravedad y Centro de Fuerza Aerodinámica.

2. ¿Cómo funciona un cohete construido a partir de al menos una botella de plástico PET, al cual se le deben adicionar ciertos elementos que mejoren sus características aerodinámicas para poder volar a cierta altura y hacerlo de forma estable?
   Sesiones: 8
   Fase IV.

- Construir un cohete espacial con una botella de plástico PET para poder volar a cierta altura de forma estable.
    - El diseño del cohete como producto del pensamiento creativo.
        - El cohete de agua y los principios de funcionamiento y despegue en los que se basa.
        - Construcción del cohete espacial: aletas, faldón, cono de la nariz.
        - ¿Lo lanzamos?
        - Preparando la comunicación: el informe del proyecto técnico.

3. Nuestra propuesta creativa.

- Los equipos de trabajo que defendieron su proyecto de construcción del cohete de agua siguiendo la metodología propuesta mediante su fundamentación, los caminos que siguieron para el desarrollo de la idea, el diseño del boceto y la construcción del cohete, así como ventajas, inconvenientes y dudas generadas durante el proceso que fueron plasmadas, además, en un proyecto técnico.
  Sesiones: 3.
  Fases V y VI.
    - Defensa del proyecto ante el resto de grupos.
        - Retroalimentación del proceso seguido para la construcción del prototipo.

- Análisis de la retroalimentación y evaluación del proceso llevado a cabo.
- Reformulación y propuestas de mejora para el diseño creativo del cohete.
- Alternativas viables que permitan nuevos diseños de cohetes de agua.

3. Evaluación de la propuesta formativa.

Se evaluó la experiencia mediante una rúbrica que conformaba un único análisis entre el proyecto técnico presentado y su defensa: expresión oral y escrita, dominio y control del fundamento científico y el proceso de diseño y construcción del prototipo, tanto en su exposición y defensa como en el análisis escrito, estrategias creativas llevadas a cabo, procesos de mejora y retroalimentación, gestión de los tiempos, etc.

Mediante un cuestionario individual y anónimo, los estudiantes valoraron el proceso llevado a cabo mediante la metodología combinada STEAM ECBI-PDI. En un primer análisis (datos no mostrados) que, en una escala tipo Likert 1-5 (siendo 1 inútil y 5 extremadamente útil), los grupos que utilizaron esta metodología la consideró como extremadamente útil y de aplicabilidad en nuevos proyectos interdisciplinares para la enseñanza de las ciencias y la tecnología que son necesarios para el desarrollo competencial del currículo de secundaria.

4. Conclusiones.

El aprendizaje desarrollado empleando la metodología STEAM combinada propuesta, que no conlleva un aprendizaje por descubrimiento de manera libre por el alumnado (Napal y Zudaire, 2019, pp. 142), se constituye como un proceso ágil, susceptible a cambios, reformulaciones y construcciones y reconstrucciones a medida que el alumnado responde a las cuestiones que analiza en su interacción con el entorno (logro de los ODS de la Agenda 2030), los procesos básicos que en él ocurren y el aprovechamiento de sus recursos mediante un uso sostenible de los mismos, empleándolos en el diseño, desarrollo y construcción de artefactos tecnológicos que mejoren nuestra calidad de vida, mediante las seis fases combinadas del proceso STEAM ECBI-PDI, una vía útil para el desarrollo del aprendizaje y la construcción del conocimiento, a través de la indagación científica y el diseño de ingeniería.

Sin embargo, es necesario recorrer un amplio camino en la formación docente; los nuevos currículos que se desarrollen al albur de la LOMLOE deben provocar ese desequilibrio cognitivo necesario en los docentes que permitan que desarrollen proyectos interdisciplinares basados en esta nueva manera de enfocar la enseñanza de la ciencia y de la tecnología. El modelo STEAM, empleando esta metodología combinada, podría abrir la puerta para aprender a desaprender rompiendo paradigmas y rutinas que tenemos interiorizadas (Rivas, 2020, pp.10).

Referencias bibliográficas.

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La educación* encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (91-103). Santillana/UNESCO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Greca, I. (2018). La enseñanza STEAM en la Educación Primaria. En I. M. Greca y J. Á. Meneses Villagrá (Eds.), Proyectos STEAM para la Educación Primaria. Fundamentos y aplicaciones prácticas (pp. 16-36). Dextra.

Harris, A., & de Bruin, L. (2017). Steam education: Fostering creativity in and beyond secondary schools. Australian Art Education, 38(1), 54–75. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.264990875269583

Hsu, Y., Lai, T., & Hsu, W. (2015). A Design Model of Distributed Scaffolding for Inquiry-Based Learning. Research in Science Education, 45(2), 241-273. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9421-2

Mora, F. (2017). Neuroeducación. Alianza.

Napal, M. y Zudaire, R. (2019). STEM La enseñanza de las ciencias en la actualidad. DEXTRA.

Negrín, M. Á. y Marrero, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. Avances En Supervisión Educativa, 35. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., & Tsourlidaki E. (2015) Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational research review 14, 47-61. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Pérez, J. y Osses, S. (2015). Investigación educativa medioambiental en estudiantes secundarios urbanos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(1), 219-235. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100013

Posso, R. J., Barba, L. C. y Otáñez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(1), 117–133. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. En A. Leicht, J. Heiss, y W. Byun (Eds.), Issues and Trens in Education for Sustainable Development (39-59). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445

Ryan, C. (2015). Science Education for Responsible Citizenship. Report to the European Commission. Publications Office of the European Union http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf

Santillán-Aguirre, J. P., Cadena Vaca, V. del C. y Cadena Vaca, M. (2019). Educación Steam: entrada a la sociedad del conocimiento. Ciencia Digital, 3(3.4.), 212-227. https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i3.4.847

Santillán-Aguirre, J., Santos-Poveda, R., Jaramillo-Moyano, E. y Cadena-Vaca, V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en educación superior. Polo del Conocimiento, 48(5), 467-492. http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i8.1599

Santillán-Aguirre, J., Santos-Poveda, R. y Jaramillo-Moyano, E. (2021). STEAM "Educación para el sujeto del siglo XXI". Dominio de las Ciencias, 7(4), 1461-1478. https://doi.org/10.23857/pocaip

Sevilla, Y. y Solano, N. (2021). Inclusión educativa de la mano de STEAM y las nuevas tecnologías. Supervisión XXI, 55. https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/SP21-55-Art%C3%ADculo-Inclusi%C3%B3n-educativa-de-manos-de-la-STEAM-Sevilla-Vera_Solano-Pinto.pdf

Vande Zande, R., Warnock, L., Nikoomanesh, B., & Van Dexter, K. (2014). The Design Process in the Art Classroom: Building Problem-Solving Skills for Life and Careers. Art Education, 67(6), 20–27. https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519294

Yakman, G. (2008). STΣ@M Education: an overview of creating a model of integrative education. En M. de Vries (Ed.), PATT-17 and PATT-19 Proceedings (pp. 335-358). ITEEA. https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., & Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. Sustainability, 11(13), 3533. https://doi.org/10.3390/su11133533

Análisis participativo sobre violencias sexuales y de género en la universidad: una experiencia de world café.

Esther Luna González. Universitat de Barcelona (España).

Luz María Martínez Martínez. Universitat Autònoma de Barcelona (España).

María José Rubio Martín. Universidad Complutense de Madrid (España).

Itziar Gandarias Goikoetxea. Universidad de Deusto (España).

1. Las relaciones de poder y género en la institución universitaria.

Al menos desde la época moderna, las universidades, en cuanto a centros de enseñanza y educación superior dedicados a generar e inculcar conocimientos para las sociedades que las albergan y su ciudadanía, suelen estar vinculadas en el imaginario social a valores de progreso, libertad e independencia. De hecho, se trata de instituciones deudoras del pensamiento utópico (Krontz, 1988, 2002) que, orientadas a promover el desarrollo de valores como la igualdad y la equidad, y con la finalidad original de lograr una sociedad mejor, han fundamentado en la ciencia y las disciplinas científicas la conquista de avances sociales. Sin embargo, las universidades y el conocimiento que producen, al igual que toda institución humana, están enclavadas en un contexto y una época concreta y reflejan, en su organización y sus prácticas, muchos de los problemas de las sociedades que estudian, sociedades traspasadas por desigualdades diversas y manifiestas. Actualmente, por ejemplo, en el contexto de la globalización del neoliberalismo económico, el poder del mercado y sus lógicas está permeando la institución universitaria, lo que conlleva transformaciones y nuevas barreras de acceso a recursos y está resignificando el lugar que la universidad ocupa en la sociedad, disolviendo las fronteras entre el sistema educativo y el productivo y generando una fuerte precarización del trabajo y la mercantilización del conocimiento (Gómez y Jódar, 2013).

Por otra parte, dentro de las transformaciones de la institución universitaria de los últimos años, el reconocimiento de algunas desigualdades que reproduce y la necesidad de forjar un verdadero compromiso de la institución con valores como la igualdad y la equidad[1] se ha puesto en evidencia con la implementación, por medio de leyes estatales, europeas y autonómicas[2], de organismos y medidas orientadas a promover la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la educación superior. Tales medidas van dirigidas, además, a reconocer de forma explícita la transversalidad del género y su presencia demostrada en la conformación de los diferentes elementos que componen las universidades, como administraciones, espacios, agentes y colectivos. Por tanto, diferentes leyes, ordenanzas, disposiciones y planes de acción avalan la necesidad de tener en cuenta las formas en las que el factor de género traspasa, no sólo el sistema educativo de la enseñanza primaria y secundaria (donde se trabaja con enfoques coeducativos), sino también la educación superior, para promover estudios sobre la forma en que afecta esta variable a la institución y las prácticas universitarias y puedan generarse medidas de cambio.

El género es una de las marcas evidentes de desigualdad social y está vinculado a las relaciones de poder. La historiadora Joan W. Scott (1986) considera que se trata de un recurso primario utilizado para caracterizar relaciones de poder desiguales, un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los géneros en una sociedad. Es transversal, dado que está presente en símbolos, conceptos normativos, nociones políticas y

referentes a instituciones y organizaciones sociales y en la conformación de identidades subjetivas. Así, está más que demostrado que los sistemas de género constituyen uno de los principios de estructuración social fundamentales (Stolcke, 1996) y de esto no está exenta la institución universitaria. Diferentes estudios e indicadores señalan precisamente que, estando ésta conformada de antemano como un espacio neutral y libre, el género medio en las distintas direcciones en las que se ejerce el poder en ella, de forma intrasectorial (estudiantado, profesorado, personal de administración y servicios) o intersectorial, jerárquica (categoría académica o laboral) o desde posiciones institucionales diversas (horizontales o de rangos inferiores, por ejemplo). Por tanto, la institución universitaria refleja las relaciones de poder desiguales y las barreras que implica el género para algunas posiciones y colectivos en toda su estructura: a nivel organizativo (disciplinas, centros, comisiones, unidades, protocolos, directrices, entre otros), de cultura académica (desarrollo de la carrera académica, objetividad, individualismo, rangos, excelencia, competitividad, competencias, modelos inclusivos, neutralidad), espacial, relacional (vínculos y normas sociales, interacciones, actividades y ejercicios) o de contenidos curriculares impartidos (guías docentes, programas de asignaturas, conocimientos sobre diversos grupos sociales, sesgos androcéntricos de las disciplinas, desarrollo de la complejidad cognitiva). Más aún, el género impacta también sobre los procesos de subjetivación de las personas de la comunidad universitaria en relación a sí mismas, a su valor como agentes de conocimiento. En definitiva, en la universidad, la división sexual del trabajo, el sistema económico y productivo que reproduce, los procesos de socialización, las leyes e instituciones políticas que promueve, el sistema de creencias y de simbolismo, los valores y normas sociales, e incluso la producción cultural y mediática que implica, son aspectos que muestran la presencia del género en cuanto a relaciones de poder y los efectos de desigualdad y violencia que produce.

En todo caso, las relaciones de poder que traspasan los diferentes aspectos de la universidad mencionados no están afectadas sólo por el género. Existen otros factores que combinados con éste generan efectos de desigualdad y situaciones en las que se combinan vectores de privilegio y opresión en las que el género puede actuar en una u otra forma. Así, factores como la etnia o la procedencia cultural, la clase social, la edad, las expresiones de género no normativas, las preferencias sexuales o la diversidad funcional, entre otros, actúan de forma articulada generando efectos específicos de desigualdad y violencia. Por eso, analizar las relaciones de poder que conforman distintos procesos y relaciones en la educación superior implica, desde nuestro punto de vista, desarrollar una mirada interseccional que pueda tener en cuenta las formas específicas en las que se producen algunas combinaciones de variables que conforman las jerarquías formales e informales de espacios, relaciones y conocimientos.

El análisis de las relaciones de poder, sin embargo, y por lo que venimos constatando, puede ser particularmente difícil en una institución centrada en la educación superior como la universidad. El hecho de estar constituida como centro especializado de saber y de valores aún identificados con la neutralidad y el progreso, su propia conformación jerárquica y de gradación de cargos y niveles, su manera de entender la excelencia, de forma apolítica y sin vincularla a los mecanismos neoliberales que la definen, así como su forma de entender las desigualdades y las violencias que se dan en su interior de forma particular y puntual, sin interpelar al funcionamiento estructural y cultural del sistema, son elementos que hacen que se dé una gran opacidad respecto a los procesos de poder. Las dificultades para el cambio se hacen evidentes, por ejemplo, en la necesidad de aprobación que tiene la propia comunidad científica (Kitzinger, 1990) y en la resistencia a cambiar el lenguaje científico (Bourdieu, 2000) al que los/las investigadores/as tienen un natural respecto, pues estos son factores que trabajan a favor de la influencia de los estereotipos en el mundo académico.

Hay, por tanto, una importante contradicción entre la retórica con la que se justifica y autopresenta la institución universitaria y los efectos de regulación social que genera. Y, en general, las desigualdades y violencias más visibles que se producen en las universidades son aquellas que se presentan de forma no-normalizada y que apreciamos claramente como violencias. Sin embargo, existen de forma mayoritaria y continuada, en el funcionamiento cotidiano del sistema universitario, muchas manifestaciones de poder interseccional de género normalizadas por la cultura académica y los procesos, relaciones y construcciones identitarias que conlleva y que son invisibles sin reflexión y análisis consciente, desigualdades y violencias de tipo simbólico, psicológico, económico o de afectación física del cuerpo. Por ello, en este trabajo nos hemos planteado identificar las relaciones de poder tal como se manifiestan en la vida cotidiana de las personas y colectivos de la comunidad universitaria: aquellas que incomodan o son silenciadas y que suponen distintas dificultades en la enseñanza, la investigación, la gestión o la carrera académica, y aquellas que se perciben con claridad y se denuncian o afrontan de forma más evidente. Y, además de eso, hemos pretendido especialmente identificar las estrategias de resistencia y transformación de las personas y colectivos que habitan las universidades (estudiantes, profesorado, sector de servicios) y generar conjuntamente conocimiento sobre ello.

Las metodologías de investigación feministas son claves para ello, puesto que son aproximaciones de construcción de datos comprometidas con desafíos sociales en torno a la diferencia y la igualdad, el conocimiento y el poder y, por ello, suponen un enfoque óptimo para analizar innovaciones, cambios sociales e incidir, a partir de ello, en políticas específicas y procesos de transformación. Como correctores epistemológicos, son perspectivas que trabajan por incluir las posiciones desde las que se produce conocimiento y el conocimiento producido desde lo vivido, que puede ampliarse y complejizarse mediante diálogos relacionales entre posiciones sociocentradas y periféricas y en distintos niveles y campos disciplinarios. Así, reconociendo la diversidad de vivencias y procesos, se puede generar saber de manera conjunta. Esto, en términos de paradigma de conocimiento es relevante, dado que conlleva producir saberes de forma situada y realizar "traducciones" de sentido desde la horizontalidad relacional y el respeto al individuo y a sus experiencias vitales. En este sentido y siendo coherentes con la filosofía de la metodología feminista, se propone el *World Café* (a partir de ahora, WC) como una metodología de innovación social que promueve el desarrollo de procesos de intercambio y de relaciones participativas y plurales, algo de enorme potencial interdisciplinario en el análisis de las desigualdades de poder en relación al género.

2. El World Café como propuesta metodológica.

El WC es una estrategia metodológica participativa que promueve el pensamiento colectivo a través del diálogo abierto (Wiley, Seibel & Bush, 2018); donde se concibe a las participantes con conocimiento y experiencia para comunicar a otras personas (Kempnich & Costanzo, 2014) y dando la la oportunidad de crecimiento y desarrollo en las exploraciones, el intercambio de conocimiento y la generación de ideas innovadoras (Schieffer, Isaacs, & Gyllenpalm, 2004). Es decir, el WC permite a las participantes generar conocimiento para el desarrollo comunitario y soluciones viables para situaciones de la vida real (Burke & Sheldon, 2010).

De acuerdo con Löhr, Weinhardt & Sieber (2020) el WC fue presentado por primera vez en 1995 por Brown & Isaacs como herramienta participativa que facilita el cambio comunitario al escuchar las ideas y opiniones de los miembros de la comunidad. Brown & Isaacs (2005) apuntan que su nombre hace referencia al ambiente de café que se crea para facilitar la conversación informal, representando un espacio público neutral donde las personas se

sienten libres para relacionarse entre sí. Estos autores describen los siete principios que debería de integrar un WC (Brown & Isaacs, 2005, p. 40):

- establecer el contexto;
- crear un espacio hospitalario;
- explorar preguntas que importan;
- alentar la contribución de todas y todos;
- polinizar y conectar diversas perspectivas;
- Escuchar conjuntamente en busca de patrones, percepciones y preguntas más profundas;
- cosechar y compartir descubrimientos colectivos

Löhr, Weinhardt & Sieber (2020) apuntan que el WC se ha utilizado en una amplia variedad de entornos como son organizaciones comunitarias, pequeñas organizaciones sin fines de lucro, instituciones educativas, grandes corporaciones multinacionales y oficinas gubernamentales (Aldred, 2011; Brown & Isaacs, 2005; Fouché & Light, 2010) en campos tan diversos como el desarrollo comunitario (Aldred, 2011; Brown & Isaacs, 2005), el desarrollo organizacional y la planificación estratégica (Chang & Chen, 2015; Jorgenson & Steier, 2013), el campo médico (Broom et al., 2013; du Plessis et al., 2013; MacFarlane et al., 2017; Roos & du Toit, 2014), el sector educativo (Fullarton & Palermo, 2008) y en estudios de consumo (Ritch & Brennan, 2010).

3. Implementación del World Café: el funcionamiento de un diálogo participativo.

Implementamos el WC en unas Jornadas de Investigación Feminista con el fin de coproducir conocimiento sobre relaciones de poder en las prácticas cotidianas universitarias. Se seleccionó esta temática al ser uno de los resultados obtenidos en una investigación sobre violencias sexuales y de género que las mismas dinamizadoras del WC estaban llevando a cabo. En este sentido, el WC estaba teniendo un doble objetivo; es decir, no solo como estrategia metodológica participativa, sino también como técnica de recogida de información en investigación (Fouché y Light, 2010; Chang & Chen, 2015; du Plessis et al., 2013; Roos & du Toit, 2014; Broom et al., 2013; Stöckigt et al., 2013 y Takahashi et al., 2014).

El WC empieza con la preparación previa de las dinamizadoras identificando el tema a abordar (relaciones de poder en las prácticas cotidianas universitarias) de donde se desprenden unas preguntas que conducen el diálogo participativo (en nuestro caso, 3 preguntas):

- ¿Cómo se manifiesta el poder en la vida cotidiana universitaria?
- ¿Qué prácticas habituales de relaciones de poder se invisibilizan?
- ¿Qué propuestas harías para afrontar prácticas cotidianas universitarias que consideras o percibes como injustas?

A partir de aquí, la dinámica del WC consiste en:

- Elegir un espacio amplio donde se distribuyen tantas mesas como preguntas hay (en nuestro caso, 3 mesas = 3 preguntas). En cada mesa, se colocan 6 sillas, así las participantes se distribuyen de 6 en 6.
- En cada mesa hay una dinamizadora y una de las preguntas sobre la que se requiere explorar desde diferentes perspectivas.
- Se establecen 3 rondas de conversación de 20 minutos máximo cada una (las 3 rondas corresponden a las 3 mesas/preguntas).

- Las participantes cambian de mesa durante las rondas teniendo en cuenta que tienen que pasar por todas ellas sin repetir ninguna. De este modo se fomenta la creación de una red amplia de conexiones que se tejen en un corto período de tiempo y, progresivamente, llevando las conversaciones a un nivel más profundo.
- A estas rondas le sigue una puesta en común en gran grupo. Las dinamizadoras exponen el proceso seguido con las principales aportaciones acompañadas de las participantes con el fin de alimentar y complementar estas aportaciones. Se concluye con las ideas que han tenido más significado, ideas, proyectos y aquello que el propio proceso participativo genere.

Cuando el WC se inicia, en cada mesa hay *post-its* y un rotafolio. La dinamizadora realiza la pregunta invitando a las participantes a responder con sus ideas en los *post-its* y a pegarlos en el rotafolio. Cuando todas las participantes han aportado sus ideas, se ponen en común. Finalizada esta primera mesa, las participantes se dirigen, mezcladas, a una segunda mesa donde se aborda otra pregunta.

En esta segunda ronda, la dinamizadora formula la pregunta y lee qué ha aportado el grupo anterior preguntando si consideran que falta alguna cuestión. En este caso, complementan las aportaciones anotando las suyas en los *post-its*. Se pone en común y se debate sobre cuáles son las ideas más importantes. Es función de la dinamizadora promover el diálogo para que las participantes jerarquicen, relacionen y maticen los aspectos que hay. Al terminar, se van, mezcladas, a otra mesa.

En esta tercera ronda, la dinamizadora realiza la pregunta, comenta las aportaciones del último grupo y, a partir de la jerarquización que han realizado, se extraen ideas clave y conclusiones.

Cuando finaliza la última ronda, se exponen las conclusiones en gran grupo.

Cabe destacar que la experiencia de WC llevada a cabo, además de presencial, también se realizó, simultáneamente, de modo virtual. El WC en formato virtual se desarrolla del mismo modo que el presencial, pero con recursos y herramientas virtuales que sustituyen las físicas, destacando las siguientes:

- El espacio amplio se convierte en un espacio virtual, en nuestro caso, la plataforma Zoom por la facilidad de realizar grupos.
- Las mesas se transforman en grupos virtuales de la plataforma Zoom. En este caso, las participantes no escogen a qué mesa ir, ya que es una limitación de la plataforma. Sin embargo, en su lugar, la dinamizadora realiza grupos aleatoriamente.
- El rotafolio y los post-its se sustituyen por la herramienta virtual padlet como pizarra de colaboración interactiva.

Tanto en el formato presencial como en el virtual, el WC permitió crear vínculos sociales, investigar nuevas ideas y fomentar la participación de las personas en la generación de las mismas.

4. Fortalezas, retos y contribuciones del World Café: una experiencia participativa para la coproducción de conocimiento.

La experiencia del WC implicó la detección de aspectos positivos y retos a tener en cuenta en los dos niveles de aplicación, el presencial y el virtual. Cabe destacar que esta aportación ha sido posible porque ambas sesiones, con el respectivo permiso de las participantes, fueron registradas a través de una grabadora de voz con su posterior análisis.

En cuanto al WC presencial se refiere, se destacan los siguientes aspectos positivos:

- Permite estudiar a fondo un tema.
- Fomenta la participación, el pensamiento creativo y la búsqueda de soluciones y propuestas de acción.
- Promueve la comunicación entre todas las participantes.
- Genera un verdadero diálogo en grupos numerosos potenciando la escucha activa.
- Genera un espacio de reflexión y co-construcción.
- Se conocen diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.
- Se crea un ambiente distendido en el que se disfruta compartiendo opiniones.

Y, como dificultades, las cuales las transformamos como retos a superar, se destaca la importancia de gestionar los tiempos teniendo en cuenta que es una dinámica participativa. Encontrar este equilibrio, no es una tarea fácil.

Por otro lado, del análisis del WC virtual se desprenden los siguientes aspectos positivos:

- Fomenta la participación y el pensamiento crítico.
- Permite la participación de personas de diferentes países, culturas.
- Posibilita comprender las violencias en los diferentes contextos.

En cuanto a los retos se refiere, es importante garantizar un adecuado manejo de las plataformas digitales (*Zoom* y *Padlet*), así como reducir el número de participantes para que la participación sea real (4-5 personas máximo).

Además del análisis del WC en cuanto a las aportaciones metodológicas que supone, en cuanto a la dimensión de coproducción del conocimiento se refiere, se realizaron las siguientes contribuciones:

- Se detectan múltiples relaciones jerárquicas en la universidad.
- Necesidad de una mirada interseccional en la universidad.
- La arquitectura de las aulas como violenta entendiendo los espacios físicos como una forma de poder.
- Los tiempos como marcadores de una cultura agresiva con las mujeres y minorías no normativas.
- La discriminación de ciertas formas de conocimiento (dimensión epistemológica).
- Importancia de brindar especial atención a la comunidad universitaria más vulnerable (diversidad funcional, neurodivergentes, personas con malestares psicológicos, etc.).
- Necesidad de espacios para expresar el miedo y la rabia.
- Se visibiliza el poder en la universidad a través de experiencias que han vivido y/o han visto.
- La visión europeísta en la producción del conocimiento.
- La denegación en financiar investigaciones con temática queer aduciendo que no es un tema que tenga "credibilidad científica" o porque se relaciona con "activismo".
- Irrupciones identitarias por parte del profesorado al alumnado, en tanto que no reconocen su nombre sentido.

Finalmente, en la ronda de puesta en común, tanto en el WC presencial como en el virtual, de manera diferente y con matizaciones, el debate final giró en torno a qué las relaciones de poder en la universidad están trazadas por el estatus, el género y la raza.

5. Conclusiones de un diálogo comprometido.

De acuerdo con Aldred (2011) las experiencias de WC llevadas a cabo, cumplen con su objetivo general de traer la naturaleza emancipadora a las discusiones y la voz de las partes interesadas y miembros de la comunidad. Se evidencia como un proceso conversacional que permite a los grupos entablar un diálogo constructivo en torno a preguntas críticas y a fomentar el aprendizaje mutuo (Fouché & Light, 2010).

En este sentido, podemos decir que el WC supone una herramienta metodológica para dos pedagogías que van de la mano: la pedagogía crítica y la pedagogía feminista. La primera de ellas, la pedagogía crítica, apunta cuatro pilares fundamentales (Freire, 1970): 1) educar es conocer críticamente la realidad; 2) educar es comprometerse con la transformación de la realidad; 3) educar es formar sujetos de dicho cambio y 4) educar es diálogo. Por tanto, hay coincidencia con el WC en tanto que ambas pretenden el cambio a partir de una conciencia crítica y transformadora, siendo el WC quien lleva estos pilares a la práctica a partir de procesos participativos.

En cuanto a la pedagogía feminista se refiere, la experiencia que se expone, no solo se caracteriza como perspectiva de género por su contenido, sino también por la metodología utilizada. Es decir, el WC supone también una herramienta metodológica para la pedagogía feminista, ya que contribuye a la transformación en clave de igualdad, equidad y justicia social y busca sistematizar y generar conocimiento teórico-práctico para fundamentar prácticas educativas feministas, críticas y postcoloniales, rompiendo fronteras e imaginarios hegemónicos (Martínez, 2016, p.1). Al igual que en la pedagogía crítica, todo ello, a partir de procesos participativos.

Cabe destacar también que la experiencia llevada a cabo con el WC nos ha aportado realizar tres recomendaciones útiles para próximas aplicaciones. La primera de ellas es la importancia que las dinamizadoras comuniquen a las participantes de manera efectiva en qué consiste el WC. Esta tarea implica revisar el papel del poder de la dinamizadora y asegurar un entorno auténtico y de respeto. La segunda recomendación hace referencia a la finalidad de las preguntas, las cuales deben de utilizarse como oportunidades para que las participantes puedan profundizar. Y, como tercera recomendación, es importante que la dinamizadora esté atenta a los patrones de respuestas y animar a la participación equitativa.

A partir de la dinámica que se genera en el WC se puede lograr una conciencia crítica reflexiva, con poder transformador en tanto que las participantes se sienten en un contexto de libertad, justicia e independencia.

Por último, invitamos a utilizar el WC para trabajar retos complejos de manera colaborativa. Este método de innovación social análogo a las conversaciones que se generan en una mesa de café, facilita una red informal de conversaciones sobre temas de interés. Además, fomenta el sentimiento de pertenencia a un grupo u organización u otro, ya que su voz importa, es válida y es tenida en cuenta con el fin de coproducir y construir conjuntamente; la inteligencia individual se convierte en inteligencia colectiva.

Referencias bibliográficas.

Aldred, R. (2011). From community participation to organizational therapy? World Café and Appreciative Inquiry as research methods. *Community Development Journal*, 46(1), 57-71.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.

Broom, M., Brady, B., Kecskes, Z. & Kildea, S. (2013). World Café methodology engages stakeholders in designing a neonatal intensive care unit. *Journal of Neonatal Nursing*, 19(5), 253–258.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005*). The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. Berrett_Koehler Publishers.

Burke, C., & Sheldon, K. (2010). Encouraging workplace innovation using the "world café" model: Cathy Burke and Keeley Sheldon describe how giving staff in discussing service changes has stimulated thinking and improved care. *Nursing Management*, 17(7), 14-19.

Chang, W.-L. & Chen, S.-T. (2015). The impact of World Café on entrepreneurial strategic planning capability. *Journal of Business Research*, 68(6), 1283–1290.

du Plessis, E., Koen, M. P. & Bester, P. (2013). Exploring home visits in a faith community as a service-learning opportunity. *Nurse Education Today*, 33(8), 766–771.

Fouché, C. & Light, G. (2010). An invitation to dialogue 'The World Cafe' in social work research. *Qualitative Social Work*, 10(1), 28–48.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.

Fullarton, C. & Palermo, J. (2008). Evaluation of a large group method in an educational institution: The World Café versus large group facilitation. *Journal of Institutional Research*, 14(1), 109–117.

García-Peñalvo, FG., Bello, A., Domínguez, A. & Romero-Chacón, R. (2019). Acciones, políticas y estrategias para el balance de género en el ámbito STEM: Resultados de una dinámica World Café. *Education in the Knowledge Society*, 20-31.

Gómez, L. & Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital, 13*(1), 81-98.

Jorgenson, J. & Steier, F. (2013). Frames, framing, and designed conversational processes lessons from the World Café. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(3), 388–405.

Kempnich, J. & Costanzo, C. (2014). World café for leadership development. *Nurse Leader*, 12(6), 98–101.

Kitzinger, C. (1990). Resisting the Discipline. En E. Burman (Ed.), *Feminists and Psychological Practice* (pp. 119-134). Sage.

Krotz, E. (1988). *Utopía*. Universidad Autónoma Metropilitana, colección CSH.

Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. Fondo De Cultura Económica, 2013.

Löhr, K, Weinhardt, M. & Sieber, S. (2020). The "World Café" as a participatory method for collecting qualitative data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-15.

MacFarlane, A., Galvin, R., O'Sullivan, M., McInerney, C., Meagher, E., Burke, D. & LeMaster, J. W. (2017). Participatory methods for research prioritization in primary care: An analysis of the World Café approach in Ireland and the USA. *Family Practice*, 34(3), 278–284.

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación,* [S.l.], 14(20), 129-151.

Ritch, E. L. & Brennan, C. (2010). Using World Café and drama to explore older people's experience of financial products and services. *International Journal of Consumer Studies*, 34(4), 405–411.

Roos, V. & du Toit, F. (2014). Perceptions of effective relationships in an institutional care setting for older people. *South African Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1–9.

Schieffer, A., Isaacs, D. & Gyllenpalm, B. (2004). The world café: Part one. *World Business Academy*, 18(8), 1-9.

Scott, JW. (1986). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J.S. Amelang y M. Nash (Eds.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Edicions Alfons el Magnánim, 1990.

Stöckigt, B., Teut, M. & Witt, C. M. (2013). CAM use and suggestions for medical care of senior citizens: A qualitative study using the World Cafe method. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 951245.

Stolcke, V. (1993). De padres, filiaciones y malas memorias, ¿qué historias de qué antropologías? En J. Bestard i Camps (Coord.) *Después de Malinowski*. FAAEE y Asociación Canaria de Antropología.

Takahashi, M., Nemoto, K., Hayashi, N. & Horita, R. (2014). The measurement of dialogue: From a case study of the workshop using World Café as a collective dialogue method. *Journal of Information Processing*, 22(1), 88–95.

Wiley, S. R., Seibel, M. M., & Bush, S. (2018). Collective Thinking for Extension Practice: A Time and Place for World Café. *Journal of Extension*, 56(4).

Propuesta didáctica inclusiva basada en la experiencia en la aplicación de dispositivos de ayuda para la deambulación en un escenario de discapacidad física.

Yoana González González. Universidade de Vigo (España).

Lorenzo Antonio Justo Cousiño. Universidade de Vigo (España).

Alejandra Alonso-Calvete. Universidade de Vigo (España).

1. Introducción.

En las sociedades occidentales, en los últimos años, proliferan las investigaciones sobre la inclusión de las personas con discapacidad, lo que probablemente demuestra la preocupación existente por examinar la eficacia de las actuaciones inclusivas que se están desarrollando. La inclusión entiende y pretende que aquellas personas que anteriormente quedaban segregadas o excluidas bajo un criterio de normalidad puedan formar parte activa de todos los procesos sociales. Incluir, en este sentido, se diferencia de integrar, pues a la presencia se le añade la participación y se identifica al ambiente como un factor determinante para que se potencien o minimicen las desigualdades (Victoria, 2013). Además de estos factores los preceptos inclusivos consideran el progreso como un elemento diferencial, entendiendo que se deben crear condiciones para que las personas con discapacidad puedan avanzar y desarrollarse a nivel personal, educativo y profesional (Muntaner, 2014).

La inclusión requiere, además del compromiso con unos valores y principios, la intención de dar un paso más, lo que en ocasiones entraña sacrificios y cambios, transformaciones en las instituciones y las prácticas establecidas. De lo contrario, si esto no se produce, se puede generar la exclusión en la inclusión (Castellana y Bars, 2006).

"Según la Organización Mundial de la Salud más de mil millones de personas viven en todo el mundo con algún tipo de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades en su funcionamiento motriz". Tal situación indica que la prevalencia de la discapacidad va en aumento; por lo tanto, deberán existir acciones encaminadas a contrarrestar los efectos negativos que de ello se deriven (Méndez-Gómez, 2018).

Caminar puede ser un mero ejercicio y convertirse en la rutina de cada día; sin embargo, en muchas ocasiones se ve opacado por circunstancias como alguna enfermedad o accidente que limitan al humano poder realizarlo. Para resolver este problema, el hombre ha desarrollado distintas maneras que le permiten realizar los movimientos deseados, ayudando a mejorar su calidad de vida y la eficiencia de sus actividades. En la actualidad, las ayudas técnicas son indispensables para poder asistir al usuario a realizar movimientos o actividades que por sí solo no podría realizarlos. Éstas deben ser fácilmente utilizables y adaptables a cada uno de los usuarios, ya que cada quién tiene diferentes necesidades y características únicas (Méndez-Gómez, 2018).

Las muletas axilares son consideradas ayudas técnicas. Una ayuda técnica es cualquier producto instrumento, dispositivo, equipo o herramienta usado por una persona con discapacidad temporal o permanente, que permite realizar actividades que sin dicha ayuda

no podrían ser realizadas o requerirían de un mayor esfuerzo para su realización; para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar la deficiencia, discapacidad o minusvalía (Méndez-Gómez, 2018).

En relación a la discapacidad física en el contexto educativo, la literatura científica actual relacionada con la inclusión en las aulas analiza programas de estudio y evalúa estrategias metodológicas más activas y participativas, donde se evidencia la necesidad de generar nuevas propuestas en las aulas universitarias para trabajar aspectos teóricos de la inclusión y para conocer estrategias didácticas que se estén llevando a cabo (Martínez et al., 2019).

El objetivo de los programas de educación inclusiva es promover la inclusión de estos estudiantes, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial o motora, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, con el propósito de ir generando una cultura cada vez más inclusiva (Llorent et al.,2020). Los ámbitos de acción de los programas son el apoyo a los estudiantes con discapacidad en aspectos académicos y tecnológicos; la asesoría a los docentes en adecuaciones curriculares; la capacitación en el uso de recursos tecnológicos especializados; la sensibilización en la comunidad universitaria respecto del proceso de inclusión de alumnos con discapacidad, y la investigación en el área de la inclusión. Existen algunos ejemplos de las actividades propuestas para la inclusión de los estudiantes con alteraciones motoras: Si el estudiante presentara una discapacidad motora, con dificultades en su desplazamiento, se sugiere ofrecer y describir con anticipación los materiales, recursos de apoyo y contenidos que se impartirán en el taller práctico o de laboratorio, lo que posibilitará al estudiante, por ejemplo, revisar los materiales, realizar la ruta y recorrido del entorno en compañía de alguien, a una velocidad adecuada a su ritmo, y se asegurará el acceso a la información, a observar y a la adquisición de conocimiento. Estas adaptaciones se refieren a aspectos organizativos y de recursos técnicos, para asegurar la equidad y acceso al contenido específico de sus estudios (Lissi et al., 2009).

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los estudiantes y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los usuarios. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (Leiva-Olivencia et al., 2012)

Existen metodologías que ayudan a la implementación de programas de inclusión educativa. En este sentido, se plantea la necesidad de formar a los futuros profesionales, los profesionales del siglo XXI, en una cultura de la diversidad que fundamenta la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas (Castillo-Reche,2020). Y es que plantea que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de

aprendizaje. Dentro de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano, por un lado, que supone que el alumnado necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y les permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskyano, que subraya que el hecho de que el alumno sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Esto supone un cambio no sólo de mentalidad para el futuro profesorado, sino que en su vivencia como alumnado puede suponer una nueva mirada a su propio ser y estar en aulas universitarias que también promuevan la inclusión y el aprendizaje cooperativo como elementos clave (Núñez et al., 2020). Por ello, la educación inclusiva como nueva visión pedagógica del sistema educativo fomenta la cohesión social y la igualdad. Existen numerosas iniciativas para implantar la educación inclusiva en las distintas etapas educativas, incluida la universitaria. Si bien aún no se conoce el alcance de estas iniciativas ni la influencia que tienen los agentes de cambio, el profesorado y el estudiantado.

1.1. Objetivo.

El objetivo del presente estudio es reflexionar sobre la incorporación del saber de la experiencia en el uso de ayudas técnicas para la marcha en un supuesto contexto de discapacidad física, usando como fuente el relato de la propia experiencia de los estudiantes de fisioterapia ante una propuesta didáctica inclusiva. En este sentido, se enfatiza el relato de la experiencia de los estudiantes ante situaciones de discapacidad física en el que un gran número de ciudadanos se pueden ver envueltos temporal o permanentemente, haciendo una conexión entre universidad y futura práctica profesional al pensarse como futuros fisioterapeutas que van a desarrollar su labor en entornos que fomentan un contexto inclusivo.

En la actualidad, hay propuestas y experiencias que abordan los desafíos para hacer que las aulas sean más inclusivas, es decir, hay una intención de acercamiento a contextos en continuo desarrollo, capaces de poner al alcance de todas las personas, diferentes oportunidades para la integración, la participación y el aprendizaje. Existen estudios que reconocen la responsabilidad de contribuir a la formación del futuro personal sanitario para que sea capaz de asumir los propios retos de la educación inclusiva y, en consecuencia, asumir las diversidades de las personas e instaurar acciones pedagógicas incluyentes, apropiadas y pertinentes. Además, se están empezando a desarrollar experiencias inclusivas (o no) que han vivido quienes se están formando para ser fisioterapeutas que en un futuro acompañarán la creación de nuevos proyectos sanitarios de prevención y rehabilitación motora. Se pretende compartir las experiencias que surgen en las aulas universitarias de estudios de fisioterapia que podrían servir para visualizar ese gran objetivo de un mundo educativo no excluyente. Estas clases plantean una manera de estar presente con los saberes, con las historias y con las experiencias de cada estudiante.

Se presenta en este estudio, por medio de relatos de experiencia, una propuesta didáctica, donde un grupo de docentes universitarios promueve un espacio educativo que releva el compartir experiencias y saberes en coherencia con los contextos de formación, incorporando una perspectiva que parte del reconocimiento personal y de las historias de quienes se están formando para ser profesionales sanitarios, capaces de sentir y crear contextos más inclusivos. (Cabrera-Cuadros et al., 2021)

Según los expertos (Caine et al., 2019) la experiencia se ubica dentro de lo que se piensa, se hace y se vive en una relación, y del sentido que se le otorga a ello. Por tanto, la visión narrativa de la experiencia que se ha puesto en juego atiende a la tridimensionalidad espacio, tiempo y socialidad. Más específicamente, se presta atención a una práctica pedagógica en el contexto académico con la intención de integrar saberes que conecten mejor con el sentido y la

experiencia del oficio fisioterapeuta desde una mirada inclusiva. En suma, exploramos un proceso de formación que nos permite replantear formas de acercarnos a la sociedad como fisioterapeutas desde la experiencia de los actuales estudiantes y futuros profesionales fisioterapeutas. Mediante esta actividad se abrió la posibilidad para que el estudiantado pudiera pensarse desde sus propias historias personales y aproximarse a la toma de conciencia respecto al proyecto de sociedad inclusiva de la que quiere ser parte.

2. Metodología.

2.1. Tipo de estudio.

Se muestra un estudio descriptivo acerca de una experiencia educativa. El presente estudio fue realizado desde una metodología cualitativa, situada en un enfoque de la indagación narrativa (IN), una perspectiva que le da valor a las vivencias a través de historias que contamos acerca de quiénes somos y que ahonda en la forma en que experimentamos el mundo desde un sentido subjetivo del quehacer humano (Clandinin et al., 2010). Se utilizan diferentes modos de indagación con la finalidad de dar una respuesta ajustada al objetivo de investigación y obtener una perspectiva que tienda hacia una visión holística y que permita describir la experiencia educativa de forma global.

2.2. Contexto.

En la asignatura "Fundamentos de Fisioterapia" se propuso una actividad de carácter voluntario denominada "Experiencia inclusiva con ayudas técnicas para la marcha". La actividad consistió en que alumnado interesado en participar debía utilizar una muleta durante un período comprendido entre 2 y 7 días durante sus actividades habituales; lo que supone un entorno real.

Posteriormente se realizó un seminario en el que se les dio información específica acerca del tema y se reflexionó sobre este. Tras la realización de la actividad los participantes debían responder a un cuestionario diseñado mediante la herramienta formularios de Google (Google Forms).

2.3. Desarrollo de la experiencia: Origen y contextualización

La experiencia educativa surge a partir de la idea de la persona que imparte docencia en la materia. Observa que algunos contenidos y competencias a desarrollar tienen implicación tanto a nivel profesional, con la adquisición de competencias específicas a desarrollar como futuros fisioterapeutas, como a nivel social siendo usuarios de algún tipo de dispositivos de ayuda técnica a la marcha ante algún proceso de discapacidad física, temporal o permanente. Los estudiantes de fisioterapia han de desarrollar habilidades para el empleo de este tipo de ayudas técnicas cuyo aprendizaje se puede ver favorecido mediante este tipo de actividades de inclusión. Además, de este modo el alumnado tiene la posibilidad de reflexionar, desarrollar y ampliar los conocimientos adquiridos acerca del tema hasta entonces.

2.4. Participantes: Población y muestra de estudio.

La población de estudio fueron los 51 estudiantes matriculados en la asignatura "Fundamentos de Fisioterapia" del primer curso del Grado de Fisioterapia de la Universidade de Vigo del curso académico 2021-2022. Participó un 84,31 % de los estudiantes matriculados, por lo que la muestra estuvo formada por 43 estudiantes.

2.5. Variables de estudio e instrumentos de medida

Para la obtención de datos se diseñó un cuestionario ad hoc de cuatro preguntas. Tres preguntas cerradas (una pregunta dicotómica, respuestas sí o no y otras dos preguntas de respuesta múltiple. La última pregunta fue abierta. Las cuestiones fueron las siguientes:

- ¿Has buscado información sobre el uso de muletas antes de utilizarlas?
- ¿Crees que un paciente sabría utilizar una muleta correctamente sin darle alguna indicación?
- En base a tu experiencia, suponiendo que hayas sufrido algún esguince en el pie derecho (por tanto, no puedes apoyarlo), ¿en qué mano te resultaría más cómodo llevarla?
- Después de esta actividad y tu experiencia ¿cuál sería la principal recomendación que le darías a tus pacientes?

Se realizó un análisis estadístico descriptivo mediante hoja de cálculo de Excel (Microsoft 365).

3. Resultados.

A continuación, se muestran los resultados de las preguntas del cuestionario:

Parte 1. Experiencia personal: ¿Has buscado información sobre el uso de muletas antes de utilizarlas? Casi la mitad de los encuestados reconoce no haberlo hecho, bien porque ya conocía su uso, o bien porque ya las había utilizado previamente. El 30,2% Sí que lo ha buscado información acerca del uso de las muletas y el 20,9% reconoce no haberlo hecho (Figura 1).



Figura 1.

Parte 2. Creencias personales: ¿Crees que un paciente sabría utilizar una muleta correctamente sin darle alguna indicación? Prácticamente, la totalidad de la muestra (el 93%) reconoce que un paciente no sabría utilizar las muletas correctamente sin aportarles unas indicaciones previas (figura 2).



Figura 2

Parte 3. Conocimientos específicos de la materia: En base a tu experiencia, suponiendo que hayas sufrido algún esguince en el pie derecho (por tanto, no puedes apoyarlo), en qué mano te resultaría más cómodo llevarla? Casi a la mitad de la muestra (el 48,8 %) le resultaría cómodo llevar la muleta en la mano derecha, y al otro 48,8 % en la izquierda (Figura 3).

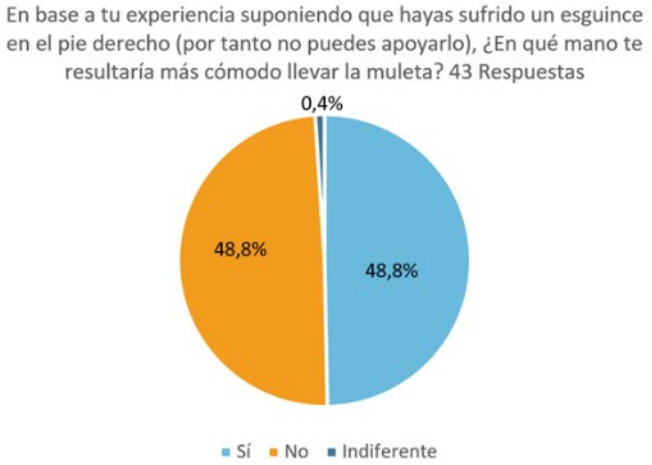


Figura 3.

Parte 4. Aprendizaje tras la actividad educativa y toma de decisiones: Después de esta actividad y tu experiencia ¿cuál sería la principal recomendación que le darías a tus pacientes? Este apartado aporta una serie de respuestas abiertas relacionadas con las recomendaciones de los estudiantes, los cuáles coinciden en general en que: Recomiendan que el usuario reciba información profesional acerca del uso correcto de las muletas o que al menos intente informarse acerca de su uso correcto. Que debido a que se trata de una actividad tediosa, deben de tener paciencia a la hora de llevar a cabo el aprendizaje del uso correcto de las muletas. Que tengan en cuenta las consideraciones de ergonomía que les permitan realizar un buen uso y evitar lesiones relacionadas.

4. Discusión.

Este estudio que pretendía conocer y comprender el conocimiento de uso de ayudas técnicas para la marcha (muletas) del alumnado de grado en fisioterapia (habilidades o competencias que deberán desarrollar en su práctica profesional) muestra que la mitad de los estudiantes

encuestados conocían el uso de las muletas o habían sido usuarios de ellas previamente, que entorno a un tercio de ellos se han visto obligados a la búsqueda de información para una correcta utilización de estas y que el un 20% de ellos las han utilizado sin ningún tipo de información acerca de su buen uso.

Este estudio pretende compartir la experiencia de un programa de utilización de ayudas técnicas que aspira a generar condiciones de equidad para los estudiantes con discapacidad física, para así contribuir al desarrollo de iniciativas efectivas que permitan generar entornos cada vez más inclusivos en contextos académicos o incluso sociales.

Que un porcentaje tan alto de los estudiantes encuestados ya conociesen el uso de las muletas o ya las hubiesen usado previamente, indican que quizás su utilización es mayoritaria en la población general. Las respuestas de nuestros estudiantes quizás sean un reflejo de los usuarios convencionales de muletas, los que posiblemente hagan un uso descontrolado de tales ayudas técnicas sin tener en cuenta las recomendaciones para su buen uso y prevención de lesiones relacionadas.

En este sentido, la razón de ser de las ayudas técnicas que permitirían una mayor inclusión de las personas con discapacidad puede verse afectada por el desconocimiento de la población de cuál es la forma correcta de utilización. Tal y como indica Méndez-Gómez (2018), las diferentes alteraciones y factores ajenos al comportamiento humano como las enfermedades repercuten en las actividades cotidianas propias del ser humano. Debido a estos factores externos se ha desarrollado diferentes formas o ayudas que permiten la inclusión y la interacción normal de las personas en el entorno. Estas ayudas son llamadas ayudas técnicas o soportes ortopédicos, que pesar de que se han desarrollado y mejorado en términos de diseño y desarrollo, muchas veces los usuarios se ven obligados a utilizarlos sin unos conocimientos adecuados o un aprendizaje previo de uso correcto. Y esta situación de un mal uso de las ayudas técnicas puede suponer una barrera a la hora de superar los efectos de la discapacidad o incluso en algunos casos existe riesgo de desarrollar efectos secundarios graves relacionados con enfermedades vasculares como la isquemia arterial aguda del miembro superior (Larsson et al.,2012) o la presencia de Aneurisma de arteria braquial inducido por el uso de las muletas (Montoya et al., 2021).

En relación al hecho de si creen que un paciente sabría utilizar una muleta correctamente sin darle alguna indicación, la respuesta es unánime, prácticamente la totalidad de la muestra reconoce que un paciente no sabría utilizar las muletas correctamente sin aportarles unas indicaciones previas. Creemos que la respuesta está condicionada por el hecho de haber adquirido nuevos conocimientos acerca del tema tras haber recibido un seminario acerca de la correcta utilización de las muletas, lo cual supone una práctica correcta bastante compleja.

Relacionado con los conocimientos específicos de la materia cuando se les pregunta ¿en qué mano te resultaría más cómodo llevarla? A la mitad de la muestra le resultaría cómodo llevar la muleta en la mano derecha, y a la otra mitad en la izquierda. En este sentido, siguiendo las recomendaciones tradicionales acerca del uso de la muleta, se recomienda llevar esta en la mano contraria a la pierna lesionada. Así, la mitad de los estudiantes, ha dado la respuesta correcta, mientras que la otra mitad, se supone que la incorrecta. Ante esta situación el grupo de investigación se ha planteado que quizás la pregunta no esté bien formulada y que este hecho de lugar a diferentes interpretaciones. Las respuestas podrían estar condicionadas porque se les pregunta por si estarían cómodos usando la muleta en una u otra mano, y no por cuál sería la mano adecuada para el uso correcto de la muleta.

Finalmente, en el apartado en el que los estudiantes deben de aportar una serie de respuestas abiertas relacionadas con las recomendaciones que harían a sus pacientes, nos sorprende la coincidencia en general entre ellas. La importancia de este último apartado radica en que los estudiantes deben de recopilar la información recibida en el seminario y plantear un resumen en forma de recomendaciones a sus pacientes enfatizando los puntos que para ellos resultan más significativos.

5. Conclusiones.

La presente actividad muestra que la realización de actividades inclusivas resulta interesante para el alumnado, tal y como muestra la alta tasa de participación.

Además, permite al estudiante adquirir la perspectiva real de ser usuario de ayudas técnicas para la marcha que no se conseguiría por otros medios y ayuda a ser consciente de la desinformación en el uso adecuado de estos dispositivos. Parece ser que la desinformación sea un factor limitante que pueda empobrecer el proceso de inclusión, siendo este factor quizás la barrera más importante.

Además, el hecho de tener que plantear recomendaciones a los pacientes supone hacerse consciente de sus propias limitaciones personales en el uso de las ayudas técnicas y por otra parte, de las posibles limitaciones de los pacientes. Finalmente resumir los principales puntos que deben de tener en cuenta los pacientes para realizar un buen uso de las muletas, podría ayudar a que las futuras recomendaciones como profesionales sanitarios fueran más fidedignas con el contexto real al que se enfrenta cada día el paciente.

Finalmente, cabe destacar que el presente estudio analiza la experiencia de los estudiantes que simulan ser sujetos con discapacidad en un contexto universitario. El uso de una metodología cualitativa sirvió para examinar su experiencia con la actividad realizada y, también, para reflexionar sobre los obstáculos que identifican en este proceso. De esta forma se ha indagado tanto en la vertiente académica como extra-académica de la inclusión, prestando especial atención a la relación de ellos mismos o sus pacientes con la discapacidad. Sus relatos han proporcionado una visión que, desde la particularidad de sus experiencias, ha permitido reflexionar sobre lo que se puede o debe hacer.

Referencias bibliográficas.

Cabrera-Cuadros V., Soto-García C. y López-Carretero A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, *25*(3): 125-44.

Caine V., Estefan A. y Clandinin DJ. (2019). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Journeys in Narrative Inquiry*: 265-77.

Castellana M., y Bars I.S. (2006). "La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior". *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 18: 209-27.

Castillo-Reche IS. y Suárez-Lantarón B. (2020). Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: fomentando habilidades para el empleo en la universidad. *Siglo Cero*, 51(2):55-72.

Clandinin DJ. y Huber J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGaw, E. Baker y P. P. Paterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3.ª ed., pp. 436-441).

Méndez-Gómez DD. (2018). *Sistema de registro de la fuerza de compresión en muletas, para su análisis*. (Master's thesis, Tesis (MC). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN Departamento de Ingeniería Eléctrica/Sección de Bioelectrónica).

Larsson DJC., Torrens L., Bernal C.y Allende DJN. (2012). Isquemia arterial aguda del miembro superior por uso de muletas. *Rev. argent. cir. cardiovasc.(Impresa)*, 168-72.

Lissi R., Zuzulich S., Salinas M., Achiardi C., Hojas AM. y Pedrals N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del Piane UC. *Calidad en la Educación*, (30): 306-24.

Llorent VJ., Zych I. y Varo-Millán JC. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*: 1-30.

Martínez S., Asorey F. y Parrilla Á. (2019). Investigación participativa con jóvenes con discapacidad visual: Cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la calle. *RIEJS* , 8(2): 49-64.

Montoya R., Ponce AI. y Díaz M. (2021). Aneurisma de arteria braquial inducido por el uso de muleta. *Angiología*, *73*(4): 206-9.

Muntaner, J. (2014) "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva,* 7 (1): 63-79.

Núñez Á. y López M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la educación*, (53): 42-76.

Olivencia JJL. y Hernández ASJ. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *REID*, 8(2012):41-62.

Victoria, J. (2013). "El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos". *Revista In Jure Anáhuac Mayab,* 2: 143-58.

Diseño Universal para el Aprendizaje aplicado a personas con Trastorno del espectro autista (TEA) Síndrome de asperger.

Paula Puente Torre. Universidad de Burgos (España).

1. Introducción.

En la actualidad, en el contexto escolar parece que esta interiorizado el hecho de que todos los estudiantes son dispares, de tal forma que cada uno de ellos posee sus propias características, habilidades, conocimientos, etc.

En la Guía para el Diseño Universal de Aprendizaje se menciona; "la diversidad no es la excepción, es la norma" (Rose & Wasson, 2008, p.3). La diversidad consta de una gran heterogeneidad de características dentro del contexto escolar y a su vez en las aulas, lo cual genera que cada una de ellas, sea diferente.

Una escuela es una comunidad muy diversa, ya que debemos partir de las diferencias personales de cada estudiante, todos ellos se desarrollan en diferentes contextos tanto sociales como económicos, por lo tanto, los centros educativos son comunidades con gran diversidad. La variedad que encontramos en las aulas da lugar a nuevas y eficientes propuestas educativas, metodologías y proyectos, que tratan de dar respuesta a los temas que conciernen, tanto la diversidad como la inclusión.

Por lo tanto, se deben promover currículums accesibles para que todos los estudiantes tengan cabida, sin pensar tanto en que aquéllos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) logren alcanzar unas competencias mínimas como en que cada estudiante pueda desarrollar al máximo su potencial individual.

La presente comunicación está enfocado al denominado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), una propuesta pedagógica orientada en dos grandes ámbitos; la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

2. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

2.1 Introducción.

El propósito de la educación en el siglo XXI persigue alcanzar de los contenidos del conocimiento, el uso de nuevas tecnologías y también en el dominio del propio proceso de aprendizaje.

Según CAST "La educación debería ayudar a pasar de aprendices noveles a aprendices expertos: personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida" CAST (2011).

El DUA proporciona a los educadores un marco para crear currículos que atiendan las necesidades de todos los alumnos.

Debemos reconocer que los currículos actuales están desactualizados o incluso se pueden llegar a denominar "discapacitados" y no son los estudiantes, los que están discapacitados. Por lo tanto, se debe "arreglar" los currículos y no a los estudiantes.

Se tienen que adaptar los currículos a la gran diversidad de estudiantes que existen en las aulas. Por ejemplo, no se da el mismo material escolar a una persona con discapacidad visual que a otra que no posee esta condición.

2.2. Concepto de DUA.

El DUA cuenta con unos principios y unas pautas, ambos ayudan a los docentes/educadores a planificar las unidades didácticas y a desarrollar currículos (objetivos, métodos, materiales y evaluaciones) con el objetivo de eliminar barreras y ser capaces de atender a las necesidades de todos los alumnos que componen el aula, es decir atender a la diversidad.

Sin embargo, para poder entender pautas y principios, primero se debe comprender que es el DUA.

Según CAST, "el Diseño Universal para el Aprendizaje es un conjunto de principios para desarrollar el curriculum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender" (CAST, 2011).

Según Pastor, "un enfoque que facilite un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones formulados partiendo de la diversidad, que permitan aprender y participar a todos, no desde la simplificación o la homogeneización a través de un modelo único para todos, "talla única", sino por la utilización de un enfoque flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales" (Pastor, 2012, p.2).

La presencia del Diseño Universal para el Aprendizaje en el ámbito educativo ha cobrado gran interés, llegando a aparecer definido en el Acta para la Educación Superior de Estados Unidos (Higher Education Opportunity Act) como un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que: (US Department of Education, 2008, p.24).

> *"Proporciona flexibilidad en las formas de presentar la información a los estudiantes, las formas de responder o demostrar conocimientos y habilidades, y en las formas en las que los estudiantes se pueden implicar en este proceso, y reduce las barreras en la enseñanza, ofrece adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidades y estudiantes con dominio limitado del inglés".*

El tercer elemento sobre el que se fundamenta el DUA son las investigaciones sobre el cerebro y sus redes de aprendizajes, así como las aportaciones de la tecnología de la imagen que permiten visualizar o recoger imágenes de la actividad cerebral que se produce cuando una persona realiza cualquier tarea de aprendizaje, como puede ser leer o escribir. Esta tecnología permitió identificar tres redes diferenciadas que intervienen en los procesos de aprendizaje: Red de reconocimiento (el "qué" del aprendizaje), red estratégica (el "cómo" del aprendizaje), y la red afectiva (la implicación en el aprendizaje). (Rose y Meyer, 2002).

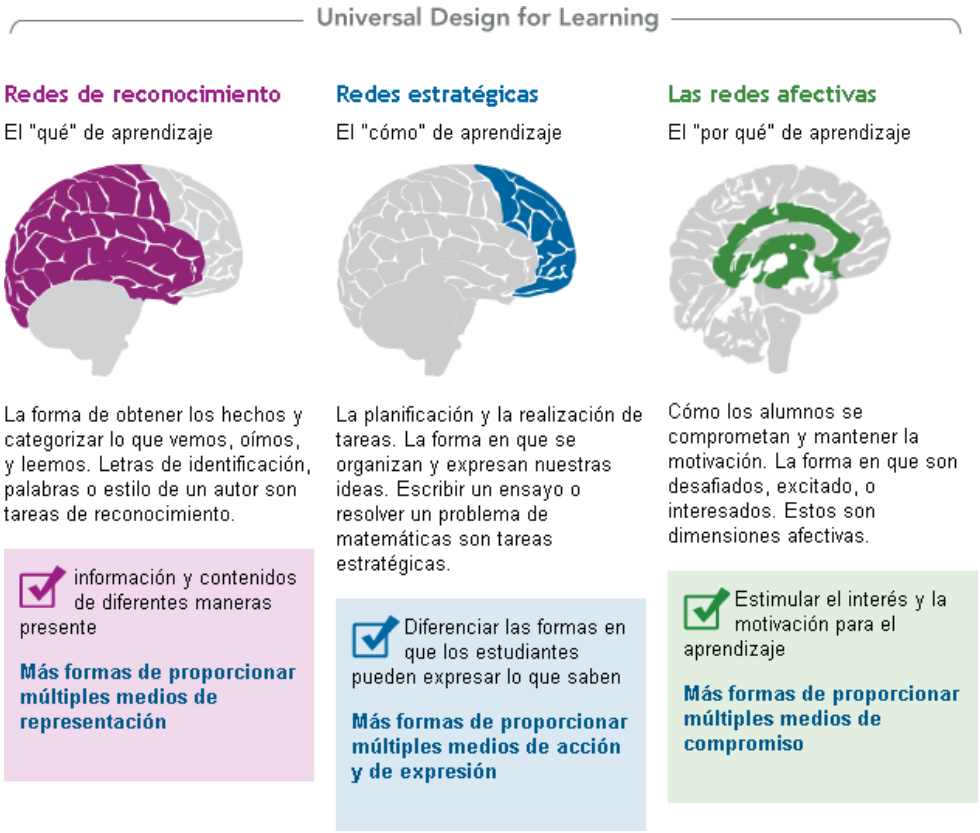


Figura 1. Resumen sobre el Diseño Universal de Aprendizaje. Fuente: http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl

2.3. Principios del DUA.

En relación con estas redes surgen los tres principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje, basados en la investigación pseudocientífica: (CAST, 2011)

- PRINCIPIO I: Proporcionar múltiples medios de representación (el "que" del aprendizaje). El siguiente principio hace referencia al "QUE" del aprendizaje y se fundamenta en las disparidades que manifiestan los estudiantes en la forma que cada uno de ellos tiene de comprender y percibir la información. Por lo tanto, los estudiantes deben tener acceso a la información para que de este modo puedan interaccionar con ella. No hay ningún medio de representación óptimo para todos, por tanto, es esencial suministrar diferentes opciones para que los estudiantes elijan aquella que se adapte más a sus preferencias, necesidades y capacidades.
- PRINCIPIO II: Proporcionar múltiples medios de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje). Según Rose y Meyer (2002), también existen diferencias en la forma en la que los estudiantes interaccionan con la información y sus conocimientos y en la manera de expresar el resultado del aprendizaje, de ahí la importancia de este segundo principio, que hace referencia al "CÓMO" ocurre. "Los alumnos difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben" (CAST, 2011, p.4).No hay un medio óptimo para todos los estudiantes, debido a que cada uno de ellos tiene diferentes necesidades, por lo tanto, debemos proporcionar diversas opciones.
- PRINCIPIO III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el "por qué" del aprendizaje). El tercer y último principio avala el componente emocional, pues se trata de un elemento fundamental para el aprendizaje. Los alumnos difieren en los procedimientos en los que pueden ser implicados o motivados para llevar a cabo

el aprendizaje. Existe una gran versatilidad afectiva en la adquisición de conocimientos como pueden ser; factores neurológicos y culturales, el interés personal, el conocimiento previo, etc.

2.4. Pautas del DUA.

Según CAST "Las pautas del DUA son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos. Pueden servir como base para crear opciones diferentes, flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje" (CAST, 2011, p.19).

Cada una de las pautas están asociada con uno de los principios del DUA, cada pauta nos aporta directrices sobre cómo llevar a la práctica cada principio.

> *"Las pautas del DUA proveen un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que fijan los objetivos, seleccionan los contenidos y los materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes" (Pastor, 2012).*



Figura 2. Pautas de Diseño Universal para el aprendizaje
Fuente:http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v1.0- Organizer_espanol.pdf)

3. Diseño de la Propuesta.

La propuesta se la ha elaborado con las herramientas de CAST ya que de este modo se cumplen los principios y las pautas del DUA.

Ha sido ideada con el objetivo de que los equipos de orientación de los diferentes centros formen a los profesionales docentes en esta nueva metodología preocupados por ofrecer una

educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos que se encuentran en el sistema educativo actual. Los enfoques más tradicionales de la enseñanza parten de supuesto de que todos los alumnos son diferentes en cuanto a la forma en que cada uno adquiere los conocimientos, por lo que es necesario fijar metas diferentes en función de sus capacidades. Por el contrario, los enfoques de carácter inclusivo y que no solo atienden a la diversidad del aula, sino que la ponen en valor y la respetan, platean que los objetivos de aprendizaje deben ser los mismos para todos los estudiantes y determinan los métodos y estrategias docentes como aquello que realmente debe individualizarse de garantizar el aprendizaje. (Sánchez – Serrano y Zubillaga 2015).

Los enfoques inclusivos se encuentran en la base de los Sistemas Educativos que apuestan por la comprensividad, esto es, que todos los alumnos estudien lo mismo durante el periodo de escolarización obligatoria.

El DUA se inscribe en estos últimos enfoques de carácter inclusivo planteando que cuando los objetivos de aprendizaje están diseñados correctamente, todos los estudiantes pueden alcanzarlos si se utilizan los métodos más adecuados de acuerdo a las capacidades y preferencias personales.

Por lo tanto, para llevar a cabo la siguiente propuesta se deben poner en práctica los principios y pautas citadas con anterioridad.

Es decir, lo que se pretende con esta propuesta es que aplicando los principios y las pautas del DUA el material elaborado sea inclusivo y pueda ajustarse continuamente para de este modo responder a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. Así como estimular la creación de entornos de colaboración que incluyan a todo el alumnado.

Por otra parte, el material creado basado en los principios del DUA permite proporcionar información accesible a todo tipo de alumnado ya que brinda la oportunidad adjuntar texto, audio, imagen, video, glosario, ayudantes, destacar y comparar información importante, añadir notas y Texthelp.

Además de proporcionar información mediante diversos videos, también permite comprobar mediante una evaluación continua, si los estudiantes están alcanzando los objetivos, para ello aporta diversas herramientas; pregunta respuesta, pasaje incompleto, elección múltiple.

La evaluación debe ser continua de esta forma aseguramos que el alumno reciba un feedback a medida que va entregando las diversas actividades y el mismo podrá ir gestionando y modificando el aprendizaje. En cambio, cuando se realiza una única evaluación final se coarta al alumno la libertad de modificar las actividades y con ello la forma de mejorar.

Por ejemplo, cuando se pide a un alumno que explique en qué cosiste el ciclo del agua las opciones se limitan a escribirlo, pero con herramientas de este tipo brindamos la posibilidad de que elabore un video, lo realice de forma oral, mediante un dibujo o un esquema.

"Un currículum rígido condena a la exclusión a una población muy numerosa, no solo a la que presenta necesidades educativas especiales y eso hay que corregirlo de inmediato en la educación obligatoria de una sociedad democrática" (Casanova, 2011, p.21).

3.1. Propuesta

La propuesta que se presenta a continuación es una propuesta elaborada por el equipo de orientación a los profesionales docentes preocupados por ofrecer una educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos que se encuentran en el sistema educativo actual.

Somos conscientes de las limitaciones que deriva ya que se trata de un modelo americano y nuestro objetivo es implantarlo en las aulas españolas, en las cuales los profesionales docentes no se encuentran cualificados en muchas ocasiones en esta nueva metodología, y en ocasiones no se dispone de los medios tecnológicos necesarios.

La propuesta que se presenta está elaborada a partir de los principios y las pautas del DUA. Sus destinatarios son alumnos de 6º de primaria. Se han elaborado tres lecciones con sus respectivas evaluaciones a modo de ejemplo de las siguientes áreas académicas: naturales, lengua e inglés. El material ha sido elaborado mediante dos herramientas; UDL Book Builder y UDL Studio, ambas están dirigidas al diseño de recursos didácticos digitales para su posterior uso por parte del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- UDL Book Builder; es una herramienta que nos permite diseñar libros digitales aplicando los principios y las pautas del DUA. Es una herramienta que nos permite convertir el aprendizaje en una actividad divertida, interactiva y más significativa. Book Builder nos brinda mucha flexibilidad a la hora de trabajar los contenidos, pues permite modificar y personalizar distintos aspectos del material y de este modo dar preferencia a las preferencias y habilidades de los estudiantes. (CAST, 2011)
- UDL Studio; es una herramienta que nos da la posibilidad de diseñar recursos digitales que incluyan texto, imágenes, vídeos, audio y animaciones. También nos brinda la oportunidad de plantear cuestiones o evaluaciones de diversos tipos: (preguntas abiertas, elección múltiple, completar frases). Además, ofrece andamiaje al alumno mediante ayudantes, glosario, resaltar texto y le da la opción de responder a las preguntas o tomar notas de múltiples formas (escribiendo texto, grabaciones de audio, dibujando o cargando un archivo. El profesional docente puede ver las respuestas de sus alumnos ya que quedan guardadas en la plataforma. (CAST, 2011).

3.2. Objetivos.

Los objetivos son la pieza clave en el diseño del currículum, debido a que ejercen como referentes para dirigir la metodología que se llevará a cabo para la consecución de los mismos. Además, la definición de metas concretas que expresen claramente adonde se pretende llegar, permitirá delimitar las formas de evaluación más adecuadas. “Los objetivos que se especifican con mucha precisión limitan las estrategias posibles para alcanzarlas, suprimiendo las soluciones creativas y limitando el número de personas que pueden intentar lógralo” (Rose y Meyer, 2002, p.88).

A continuación, se presenta los objetivos de cada una de las áreas académicas con las cuales se empleará dicha metodología.

- Naturales
  - Conocer el proceso de nutrición.
  - Comprender el proceso de la fotosíntesis.
  - Entender en que consiste la digestión, respiración, circulación y excreción.
- Lengua
  - Diferenciar entre sustantivo y adjetivo.

  - Distinguir entre sustantivos comunes y propios.
- Inglés
  - Realizar frases en presente continuo de forma afirmativa, negativa e interrogativa.
  - Identificar fallos en determinadas frases y corregirlos.

3.3. Descripción de los materiales.

Los materiales elaborados para la siguiente propuesta mediante las herramientas citadas con anterioridad son los siguientes, se pueden visualizar a través de los siguientes enlaces:

- - http://udlstudio.cast.org/?wicket:interface=:4:1 :::
- - http://bookbuilder.cast.org/create.php

El orden es el siguiente primeramente se puede observar el material realizado con la herramienta UDL Book Builder para las diferentes asignaturas: naturales, lengua e inglés.

Se puede decir que el material generado con dicha herramienta corresponde con el temario de la propuesta.

Finalmente, con el objetivo de realizar las diferentes actividades y pruebas de evaluación, se realizaron gracias a la herramienta; UDL Studio.

A continuación, se muestra un ejemplo de los materiales:



Figura 3: Actividades: La nutrición de animales y plantas Fuente: http://udlstudio.cast.org/

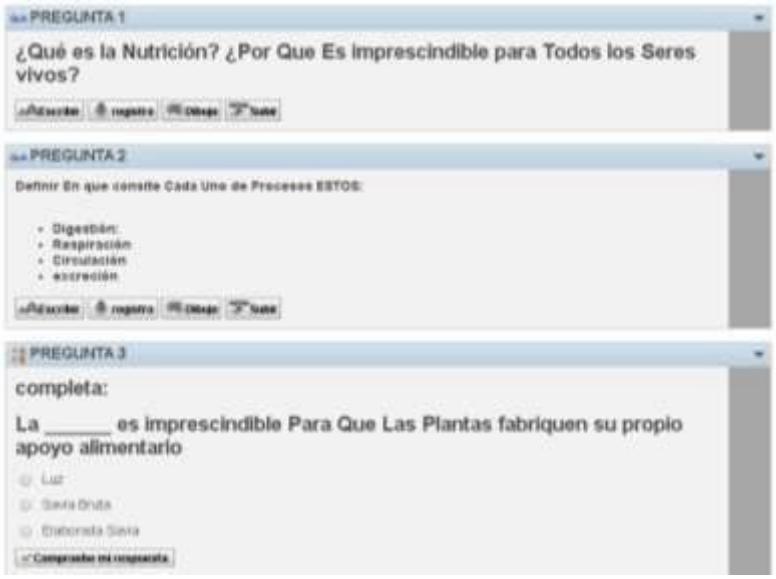
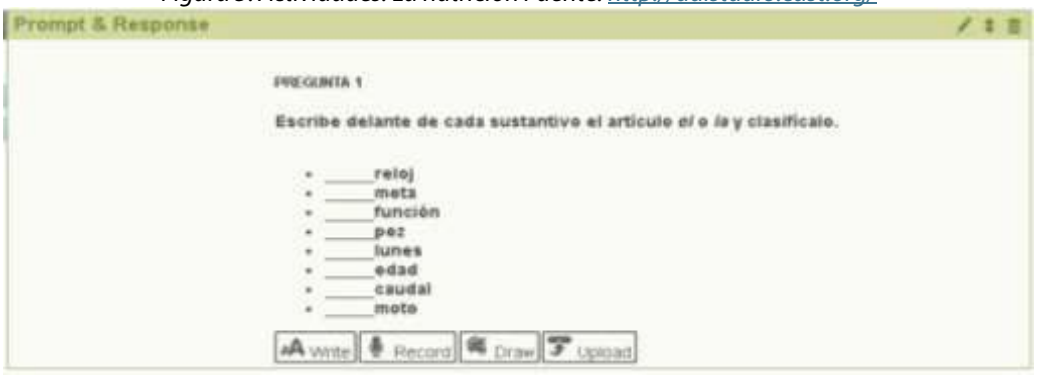


Figura 4: Actividades: La nutrición Fuente: http://udlstudio.cast.org/



Figura 5: Actividades: La nutrición Fuente: http://udlstudio.cast.org/



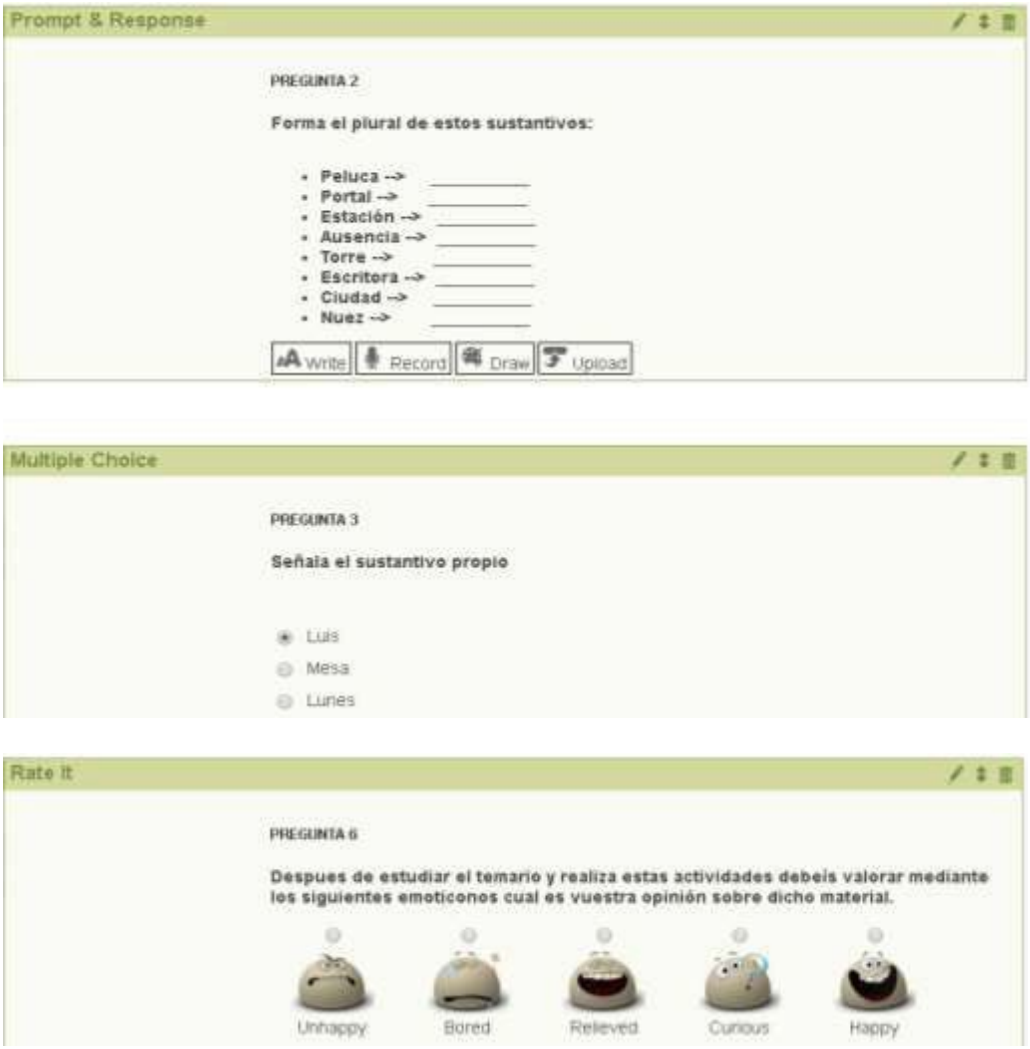


Figura 6: Evaluación: el sustantivo y el adjetivo Fuente: http://udlstudio.cast.org/

4. Conclusiones.

El DUA dirige sus acciones al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas posibles, sin la necesidad de adaptarlos; es decir diseña los materiales para todos y no centrándose en un pequeño grupo.

Las prácticas de enseñanza deben reconocer los diversos tipos de estudiantes, ya que no hay una única manera de aprender.

Los beneficios del emplear esta propuesta son variados; pues proporcionan un currículo inclusivo, debido a que respeta las diferencias; el aprendizaje se basa en habilidades para desarrollar competencias, se adapta al ritmo de aprendizaje de cada alumno, simplifica la realización de las tareas a los estudiantes aportándoles diversos métodos de entrada, y nos permite establecer procesos de evaluación continuos y dinámicos. La tecnología en esta metodología tiene un papel relevante para proporcionar respuestas didácticas a todos los estudiantes.

De modo que evitamos normalizar a los estudiantes bajo un mismo estándar, así como crear espacios fuera del aula pata atender a personas con NEE.

La propuesta expuesta cumple los tres principios primarios que guía el DUA: El primer principio está enfocado a proporcionar distintas opciones de abordar los contenidos a través de los diferentes canales de percepción y proporcionar la información en diversos formatos que se adapten a los alumnos. La presente propuesta tiene en cuenta estos aspectos y los fomenta mediante la diversidad de materiales, y las diversas opciones que se ofrecen a los alumnos mediante el andamiaje con ayudantes, texthelp, audio y glosario.

El segundo principio trata sobre la importancia de proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión debido a que los alumnos difieren en el modo en que puedan navegar en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por lo tanto, es fundamental proporcionar múltiples medios de representación, ya que los alumnos difieren en el modo en que perciben y comprenden la información. Es necesario ofrecer varias opciones para la acción, facilitar opciones expresivas y de fluidez, en dicha propuesta lo podemos observar gracias a las diferentes opciones que brinda a los estudiantes para hacer las entregas de actividades Ejemplo: Texto, audio, gif, video, imagen.

El tercer y último principio ofrece opciones que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar nuevas tareas, así como opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas. Se manifiesta a lo largo de esta propuesta ya que el alumno es el guía de su propio aprendizaje y esta herramienta permite que cada alumno lleve un ritmo diferente ya que todo quedará recopilado en la plataforma.

Para poder llevar a cabo una puesta en práctica del DUA es necesario estar formado, no solo aprender las numerosas posibilidades que entraña esta metodología, o la cantidad de mejoras educativas que proporciona, sino como un docente debe ponerlo en práctica.

Referencias bibliográficas.

C Casanova, M.A. (2011): "De la Educación Especial a la Inclusión Educativa". Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado, 18, págs. 8-24.

CAST (2006-2012) UDL Bookbuilder. http://bookbuilder.cast.org/. Luis Sepúlveda. Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar. Adaptado por Cristina Aguilar y Mónica López Alba.

CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. http://www.cast.org/udl/index.html diferencia, 107-119.

Meyer, A., Rose, DH, y Gordon, D. (2014). El diseño universal para el aprendizaje: Teoría y Práctica. Wakefield, MA: REPARTO la publicación profesional.

Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Recuperado de http://diversidad. murciaeduca. es/publicaciones/dea2012/docs/calba. pdf.

Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia, 107-119.

Masculinidades coeducadoras: prácticas y realidades educativas del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la igualdad de género.

David Martín Vidaña. Universidad de Granada (España).

Carmen María Martín Suárez. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

En la actualidad, la emergencia de los estudios sobre género, en particular aquellos que centran su atención en las masculinidades, cobran en las últimas décadas, tanto a escala global como local, especial relevancia desde el marco académico y social (Azpiazu, 2017; Sanfélix y Cascales, 2019). En un principio, los estudios sobre masculinidades comienzan a aparecer en la década de 1970 en Estados Unidos como respuesta a la segunda ola del movimiento feminista. De hecho, los propios estudios sobre masculinidades emergen gracias a la financiación subvencionada por los proyectos concedidos desde la perspectiva de pensamiento feminista (Kimmel, 2008; Sambade, 2020).

Con el paso del tiempo, los estudios sobre masculinidades comienzan a profundizar en diferentes cuestiones relacionadas con la corporalidad (Martínez Guirao, 2019); el feminismo (Varela, 2019), el trabajo (Martínez Guirao y Téllez, 2017; Téllez, 2019), la prostitución (Alario, 2021), la trata (Navarro-Ríos, 2019); la violencia de género (Lorente, 2009); la paternidad (Figueroa y Salguero, 2014; Salguero, 2019; Salguero y Yoseff, 2020) y la educación (Abril, 2011; Subirats, 2007; Díez Gutiérrez, 2019), entre otros temas. No obstante, desde el ámbito educativo, son pocos los estudios que permiten abordar la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre masculinidades con perspectiva de género. De hecho, las investigaciones realizadas en relación con las masculinidades y la educación se han centrado en analizar la perspectiva coeducativa (Bonal, 1998; Tomé y Rambla, 2001; Subirats, 2017); o los códigos de la masculinidad hegemónica en los diferentes contextos escolares (Connell, 2001; Lomas, 2004; Díez Gutiérrez, 2015) y han olvidado poner el foco de atención en la palabra del propio profesorado.

El hecho de poner la educación como estrategia de transformación política, social y cultural para avanzar hacia sociedades democráticas ha supuesto recorrer un camino enrevesado, complejo e intrincado (Subirats, 2013). La coeducación, entendida como herramienta de transformación social para educar en igualdad, debe contemplar a los hombres como principales sujetos de estudio con enfoque de género, incorporando en los diferentes sectores de la educación las complejidades y particularidades de las masculinidades.

Desde este punto de vista, la prevención de la violencia contra las mujeres, la educación por la diversidad sexual y los buenos tratos, la coeducación, y la erradicación de la homofobia constituyen los principales temas de estudio que se deben introducir en la formación interdisciplinar del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Todo ello permitirá sensibilizar y concienciar al profesorado sobre importancia de la promoción de

masculinidades positivas (Lomas, 2008), masculinidades alternativas (Salazar, 2018) o masculinidades igualitarias (Cascales y Sanfélix, 2020).

2. El ligero maquillaje de las nuevas masculinidades.

En el momento actual, la problematización del concepto masculinidades en el campo de investigación social es relativamente creciente. De hecho, son pocas las investigaciones que optan por este objeto de estudio, si bien la propia academia, compuesta en su inmensa mayoría por hombres herederos de la tradición patriarcal, muestra reticencias para aceptar el estatus de la masculinidad como campo de investigación social (Montesinos, 2002).

En cualquier caso, los cambios promovidos por el movimiento feminista han comenzado a resquebrajar las bases de la condición masculina, por cuanto que los hombres no necesariamente deben ocupar la totalidad de todos los sectores que rodean a la sociedad (Sambade, 2020). Dicho de otro modo, la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo ha supuesto una ruptura con respecto al orden de género patriarcal establecido en la sociedad (Salazar, 2013). Si en un comienzo, los hombres eran considerados como los principales proveedores económicos, los protectores de la familia y los principales potenciadores de la sexualidad (Gilmore, 1994), los cambios promovidos por el feminismo, en especial con la segunda ola con el feminismo radical, han comenzado a trastocar y cuestionar las bases del ordenamiento tradicional (Salazar, 2019; Sambade, 2020).

El cambio debe realizarse desde el propio interés personal de los hombres por reconocer el sufrimiento que han vivido las mujeres en las sociedades patriarcales. Desde este punto de vista, no solo deben renunciar a sus privilegios, sino luchar de manera colectiva y colaborativa con las mujeres en el intento de acabar con el patriarcado e implicarse de manera personal y política en esta lucha tan positiva, acudiendo a manifestaciones, participando en asociaciones que promueven la igualdad de género, e impulsando actividades colectivas que permitan coadyuvar en el propósito de la igualdad (Herrera, 2019; Lorente, 2020). Dicho de otro modo, los hombres deben superar todos los obstáculos que las sociedades patriarcales han presentado como beneficiosos para el género masculino, y ello no debe marchitar el verdadero propósito de la igualdad.

En la actualidad, existen pocos referentes de hombres que luchan por la igualdad de género (Salazar, 2019). Sin embargo, en el marco español, se puede contemplar cada vez mayor número de hombres que deciden apostar en beneficio de los derechos y libertades de las mujeres, de los niños/as y de los propios hombres, como es el caso de José Luis Rodríguez Zapatero, Pedro Sánchez, Ritxar Bacete, Pau Gasol, Josep Vicent Marqués, Octavio Salazar, Miguel Lorente, Joan Sanfélix y Joaquim Montaner, entre otros muchos hombres españoles.

A la luz de lo expuesto, el término nuevas masculinidades produce numerosas confusiones en la propia academia, si bien este calificativo ampliamente extendido, puede conducir a ciertas desviaciones con respecto a su objetivo inicial, que no es otro que intentar luchar activamente para promover la igualdad de género entre hombres y mujeres (Azpiazu, 2017; Sanfélix y Cascales, 2019). De hecho, desde ya 40 años que comenzó a emplearse este término y todavía no ha sido posible acabar con las masculinidades hegemónicas o patriarcales (Enguix, 2020).

> *Las mal denominadas "nuevas masculinidades" o desde mi punto de vista lo que deberíamos entender como masculinidades igualitarias, se podrían configurar desde la particular forma en que yo me posiciono, a partir de una manifiesta cultura de la paz y no violenta que se articule con prácticas discursivas y existenciales que pongan la vida y los cuidados en el centro, lo que creo puede engranar bastante bien, y más en este momento*

> *de emergencia climática, con algunos postulados de determinado ecofeminismo (Sanfélix, 2020, p.183).*

Si bien son numerosas las dificultades o limitaciones existentes para conceptualizar el término nuevas masculinidades, masculinidades despatriarcalizadas, masculinidades antisexistas o masculinidades igualitarias, entre otros muchos términos que comienzan a plantear diferentes investigadores/as, no podemos olvidar que " la masculinidad es un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo" (Kimmel, 1997, p.47).

2.1. Masculinidades con perspectiva de género.

Si bien no existe un consenso académico con respecto a la idoneidad del concepto de las nuevas masculinidades (Sanfélix y Cascales, 2019), cada vez son más los estudios que consideran pertinente hablar sobre masculinidades alternativas (Gutmann, 2019); masculinidades igualitarias (Cascales y Sanfélix, 2020); nuevas masculinidades positivas (Boscán, 2008); nuevas masculinidades alternativas (Flecha et al., 2013); o masculinidades híbridas (Bridges y Pascoe, 2018). El discurso académico sobre las nuevas masculinidades inicia su andadura desde comienzos de la década de 1980, si bien parece permanece en un estado de crisis permanente, impulsado por las diferentes olas del feminismo, aunque no asociadas con las mismas (Azpiazu, 2017; Sanfélix y Cascales, 2019). En cualquier caso, el hombre o las masculinidades siempre aparecen como entidades o configuraciones prácticas que remiten a una multiplicidad de relaciones con respecto al cuerpo, la sexualidad, el género y los afectos. En consecuencia, las masculinidades son siempre cambiantes, complejas y adaptables a los diferentes contextos o situaciones (Enguix, 2020).

Analizadas desde una perspectiva de género, las masculinidades contribuyen a legitimar las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, entre masculinidad y feminidad y entre masculinidades. Desde este punto de vista, Messerschmidt (2016) considera que las masculinidades con perspectiva de género remiten a varones no violentos, que abrazan la diversidad de cuerpos y sexualidades, que incluyen el cuidado como elemento central en la vida de las personas (Martín Vidaña, 2021) e incorporan el feminismo en su vida como recurso fundamental para avanzar hacia la igualdad de género.

3. Violencia, heterosexualidad y homofobia

Violencia contra las mujeres, violencia de género, violencia machista, violencia contra las personas homosexuales, violencia contra las personas que tienen otras ideas o creencias… No importa el adjetivo, el nombre es siempre violencia y el hombre es siempre su autor (Lorente, 2020). La Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer pone en evidencia una de las definiciones que más consenso produce en la academia:

> *Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado de un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.*

La cifra de mujeres asesinadas por violencia a manos de los hombres poco ha variado en los últimos años. De hecho, España se sitúa en una media de 60 asesinatos de violencia machista por año. Solo el 28% de las mujeres asesinadas por violencia machista ha denunciado a su agresor, y casi el 68% de las mujeres maltratadas no han denunciado nunca a su agresor (Marañón, 2020). De la misma manera, los datos ofrecidos por diferentes plataformas

feministas, inciden en la necesidad de añadir a las cifras oficiales de asesinatos machistas, los casos de feminicidio íntimos no oficiales, los feminicidios infantiles, los feminicidios por prostitución, los asesinatos de mujeres por odio, los asesinatos de mujeres por violencia económica, así como otros casos que despiertan duda entre los investigadores e investigadoras (Marañón, 2020).

A grandes rasgos, los hombres maltratadores y asesinos son, aparentemente, hombres que de manera social, intentan representar una imagen opuesta a aquella que manifiestan en el ámbito privado, y fuera de casa pueden ser educados, amables, respetuosos, alegres y seductores (Marañon, 2020). De hecho, en ocasiones la sociedad está tan confundida, que suele indicar que los hombres maltratadores son buenos padres de familia (Lorente, 2020). Por otra parte, los hombres heterosexuales ven a los hombres homosexuales como personas que traicionan y atacan la esencia de un hombre de verdad, un concepto de masculinidad hegemónica que se sitúa en oposición con la homosexualidad. De ahí deriva que los hombres hegemónicos decidan contraatacar con violencia homofóbica (Lorente, 2020). En resumen, las violencias machistas que atentan contra las mujeres y los hombres homosexuales son ejercidas por hombres patriarcales al intentar interponer su poder y autoridad:

> *Las violencias que se desarrollan desde las ideas y valores de la cultura patriarcal para alcanzar los objetivos de castigar a quien se aparte del modelo, y para aleccionar a la sociedad con su mensaje lleno de violencia. De ahí que la violencia sea contra la persona considerada como «diferente», y que sea tanto más intenta cuanto más amenazada vea la identidad y el estatus masculino (Lorente, 2020, p.110).*

4. Maternidad, paternidad y cuidados.

Cuando se pone el foco de atención en las nuevas masculinidades, se abre paso a cuestionar la participación e implicación de los hombres en el cuidado de personas dependientes, en especial el cuidado que se dispensa a los hijos e hijas. En este sentido, a pesar de que son pocos los hombres que deciden romper con el ideal de masculinidad hegemónica o tradicional para acercarse a aquellos sectores feminizados, los resultados de las investigaciones realizadas indican que las experiencias masculinas son positivas y enriquecedoras, por cuanto permiten vivenciar experiencias y percepciones emasculadas por la sociedad patriarcal (Comas D´Argemir, 2016).

Desde otro punto de vista, y en relación con la maternidad, debemos pensar que los discursos normativos sobre esta misma han sido elaborados por las propias sociedades androcéntricas y patriarcales. En este sentido, la maternidad vertebra en un doble propósito: por un lado, pretende poner en evidencia el hecho biológico de la reproducción, del mantenimiento de la especie humana, de la transmisión de valores, creencias, actitudes y de la transformación del orden social y cultural (Gimeno, 2018). Por otra parte, cabe destacar la maternidad desde la propia experiencia individual de las mujeres. En este sentido, los valores asociados a la maternidad son simbólicos, por cuanto que esta misma se proyecta de formas muy diversas con respecto al espacio y al tiempo que se pretende analizar.

Por todo ello, los hombres deben comenzar a participar en el cuidado de personas dependientes y ejercer un modelo de paternidad comprometida y corresponsable, tanto con las personas que reciben los cuidados como con sus parejas y las propias madres. Este hecho permitirá conciliar la vida laboral y familiar de hombres y mujeres, por cuanto beneficiará la relación de ambos y enriquecerá las experiencias personales de los hombres cuidadores. No

obstante, como bien es sabido, la conciliación está pensada en clave feminista, y los hombres tienen que empezar a luchar por sus propios derechos en materia de igualdad de género.

5. Objetivos e hipótesis de partida.

El fin último de la presente investigación consiste en conocer la percepción social y cultural del profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía sobre masculinidades con perspectiva de género.

De este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Andalucía con respecto a las mal denominadas nuevas masculinidades, masculinidades alternativas o masculinidades en transición.
- Conocer la opinión que el profesorado manifiesta con respecto a la violencia contra las mujeres y a la homofobia.
- Delimitar la opinión que el profesorado manifiesta en la relación entre maternidad, paternidad y cuidados.

6. Metodología.

Para la consecución de los objetivos propuestos se ha diseñado una investigación cuantitativa por medio de una encuesta, adaptada a partir de la Escala Internacional sobre Hombres e Igualdad de Género (IMAGES). Esta encuesta, formada por 30 ítems, y divida en tres bloques, aborda en profundidad diferentes aspectos relacionados con la masculinidad. Los tres pilares que se pretenden analizar a través de esta encuesta son: el estudio de las nuevas masculinidades o masculinidades en transición, el estudio de la violencia, la heterosexualidad obligatoria y la homofobia y, por último, el estudio de la maternidad, la paternidad, la conciliación y los cuidados.

Por una parte, el primer pilar "nuevas masculinidades: las masculinidades en transición" pretende presentar una panorámica general sobre el significado de masculinidad y su relación con el feminismo, así como algunos de los aspectos vigentes que inciden en la sociedad con respecto a las nuevas masculinidades, masculinidades igualitarias, masculinidades alternativas o masculinidades disidentes.

Por otra parte, el segundo pilar "violencia, heterosexualidad y homofobia" pretende incidir en el análisis de algunas de las características tradicionales que responden al patrón de masculinidad hegemónica o tradicional, sobre todo, aquellas centradas en la violencia contra las mujeres, la heterosexualidad masculina impuesta por el patriarcado y la homofobia y el odio contra los varones homosexuales.

Por último, el tercer pilar "paternidad, maternidad y cuidados" comprende el análisis de la vinculación existente entre la construcción sociocultural de la masculinidad y la forma de ejercer la paternidad, ya que ambos campos de estudio están interconectados y necesitan de una reconfiguración estructural en el intento de fomentar la implicación de los hombres en el ámbito familiar y en los trabajos de cuidados y, por ende, en el fomento de la igualdad de género.

En definitiva, el análisis de los tres bloques presentados pone de manifiesto la percepción que el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Andalucía tiene sobre qué significa ser un hombre en el marco actual, así como las diferentes formas de ejercer y representar la

masculinidad en diferentes contextos cotidianos, como es el plano social, familiar, laboral, académico o institucional.

6.1. Participantes encuestados.

En líneas generales, se invitó a participar a todo el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. Para ello, se difundió a través de diferentes canales de comunicación de las personas investigadoras, un folleto informativo que contenía de manera detallada toda la información relativa a este estudio, indicando el formulario que debían rellenar y cumplimentar en su totalidad para su participación.

En un principio, el folleto comenzó a difundirse en redes sociales desde comienzos del mes de abril de 2021, hasta finales de diciembre de 2021. Finalmente, participaron 104 profesores de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. De los 104 participantes, 73 son mujeres y 31 son hombres. En cuanto a su ocupación, 42 mujeres son profesoras de Educación Infantil, y 31 son de Educación Primaria. Por otra parte, 30 hombres son profesores de Educación Primaria y 1 hombre es profesor de Educación Infantil.

7. Resultados.

Los resultados obtenidos en la presente investigación quedan representados en función de los pilares que componen la encuesta suministrada al profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En líneas generales, se puede comprobar que los y las encuestadas manifiestan su conformidad con los preceptos que abanderan la igualdad de género. De hecho, buena parte de las respuestas obtenidas sostienen la necesidad de incorporar a los hombres a los espacios creados por el feminismo, así como aquellos que han sido feminizados por las sociedades patriarcales, como es el caso del sector de la Educación Infantil.

No obstante, se ponen de manifiesto algunas disparidades con respecto a la igualdad de género, sobre todo, aquellos aspectos relacionados con la posición de poder y autoridad que los hombres detentan en las sociedades patriarcales. En resumen, si bien cada vez más son las mujeres y los hombres que deciden luchar por derribar los preceptos delimitados por las sociedades patriarcales, se debe seguir concienciado a los diferentes sectores de la sociedad civil sobre la importancia de la igualdad de género. Por consiguiente, los y las profesoras de Educación Infantil y Primaria tienen en sus manos el elemento clave para avanzar hacia la igualdad: la coeducación o educación en igualdad.

Pilar 1: Nuevas masculinidades					
CD: Completamente Desacuerdo; D: Desacuerdo; NS: No sabe A: Acuerdo; CA: Completamente Acuerdo	CD	D	NS	A	CA
1. Los hombres deben resolver sus problemas por sí mismos, sin pedir ayuda a los demás.	53,8%	31,7%	1,9%	6,7%	5,8%
2. Los hombres deben mostrar su fuerza, incluso si se sienten asustados o nerviosos por dentro.	75%	18,3%	1,9%	1,9%	2,9%
3. Es necesario que los hombres reconozcan la posición de privilegio que ocupan en la sociedad.	42,3%	10,6%	4,8%	16,3%	26%
4. Para un hombre es importante tener un amigo con quien hablar de sus problemas.	3,8%	4,8%	7,7%	47,1%	36,5%
5. Los hombres merecen más respeto que las mujeres.	89,4%	9,6%	1,0%	-	-
6. Las nuevas masculinidades son una apariencia de los hombres para continuar haciendo lo mismo.	21,2%	18,3%	33,7%	21,2%	5,8%

7. Para que el feminismo avance es necesario contar con la participación de los hombres.	1,0%	1,0%	1,9%	33,7%	62,5%
8. La igualdad que existe entre hombres y mujeres es real.	39,4%	45,2%	5,8%	3,8%	5,8%
9. El feminismo acusa injustamente a los hombres de los problemas de las mujeres.	46,2%	37,5%	9,6%	6,7%	-
10. Las mujeres son más machistas que los hombres.	20,2%	53,8%	13,5%	12,5%	-

Tabla 13.

Pilar 2: Violencia, heterosexualidad y homofobia					
CD: Completamente Desacuerdo; D: Desacuerdo; NS: No sabe A: Acuerdo; CA: Completamente Acuerdo	CD	D	NS	A	CA
11. Un hombre de verdad nunca diría no al sexo	53,8%	31,7%	1,9%	6,7%	5,8%
12. Está bien que un hombre golpee a su pareja cuando ella no quiera mantener relaciones sexuales.	75%	18,3%	1,9%	1,9%	2,9%
13. Un hombre maltratador puede ser un buen padre	42,3%	10,6%	4,8%	16,3%	26%
14. Un hombre siempre debería tener la última palabra sobre las decisiones en su relación.	99,0%	1,0%	-	-	-
15. Hay ocasiones en que las mujeres deben ser golpeadas.	99,0%	-	-	-	1,0%
16. Las mujeres no quieren que los hombres se preocupen demasiado de su físico y apariencia.	29,8%	27,9%	26,0%	12,5%	3,8%
17. Un hombre que pasa mucho tiempo ocupándose de su apariencia no es un "hombre de verdad"	78,8%	20,2%	-	1,0%	-
18. Un "gay" no es un hombre de verdad.	95,2%	3,8%	-	1,0%	-
19. Está bien que los hombres heterosexuales tengan amigos gays.	1,0%	1,0%	2,9%	12,5%	82,7%
20. Me desagrada ver que un hombre se comporta como una mujer.	87,5%	10,6%	1,0%	1,0%	-

Tabla 14.

Pilar 3: Maternidad, paternidad y cuidados					
CD: Completamente Desacuerdo; D: Desacuerdo; NS: No sabe A: Acuerdo; CA: Completamente Acuerdo	CD	D	NS	A	CA
21. Los hombres no deberían hacer las tareas domésticas.	98,1%	1,0%	-	1,0%	-
22. No es bueno que los hombres aprendan a cocinar, coser, limpiar y cuidar de los niños y niñas.	100%	-	-	-	-
23. Los hombres tienen las mismas capacidades que las mujeres para cuidar.	-	1,9%	-	15,4%	82,7%
24. Los hombres deben traer dinero a casa mientras que las madres cuidan.	94,2%	4,8%	-	1,0%	-
25. Cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños/as es responsabilidad de las madres.	95,2%	2,9%	1,0%	-	1,0%
26. Los hombres no cuidan porque no quieren.	13,5%	23,1%	18,3%	26,0%	19,2%
27. Una pareja debe decidir en conjunto si quieren tener un/a hijo/a.	4,8%	1,0%	4,8%	9,6%	79,8%
28. Es responsabilidad de la mujer evitar quedarse embarazada.	85,6%	11,5%	1,0%	1,0%	1,0%
29. El reparto de tareas es responsabilidad tanto de hombres como de mujeres.	1,9%	-	-	5,8%	92,3%
30. El rol más importante de la mujer es cuidar del hogar y cocinar para la familia.	90,4%	8,7%	1,0%	-	-

Tabla 15..

8. Conclusiones.

Las conclusiones que se plantean en el presente trabajo derivan del estudio teórico y empírico de las masculinidades con perspectiva de género, así como del análisis cuantitativo de la investigación realizada al profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En líneas generales, este trabajo permite poner de manifiesto las luces y sombras que vive la sociedad española con respecto a los avances conseguidos en materia de igualdad de género. En concreto, se pone en evidencia la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre las masculinidades con enfoque de género. Para ello, se analizan diferentes aspectos relacionados con la masculinidad y su vinculación con el feminismo, empleando la educación como herramienta de transformación social y personal para avanzar hacia sociedades abiertas, justas y democráticas.

Desde este punto de vista, se puede observar que el profesorado participante manifiesta cierta sensibilización con respecto a la igualdad de género. De hecho, el 62,5% de las maestras y maestros encuestados afirman que para que el feminismo pueda avanzar en su propósito de alcanzar los preceptos democráticos de igualdad y equidad de género, es necesario contar con la participación de los hombres. En efecto, los hombres representan el 50% de la población mundial, y es clave concienciar a los mismos sobre la importancia del feminismo como herramienta fundamental para avanzar hacia sociedades democráticas.

A pesar de los avances introducidos por la corriente de pensamiento feminista, el calado social y cultural del patriarcado impera en la conciencia de las mujeres y de los hombres occidentales, así como en el caso del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. De hecho, se pueden comprobar las debilidades y carencias del profesorado con respecto a diferentes temas de estudio relacionados con la igualdad, como son las nuevas masculinidades, la violencia de los hombres contra otros hombres, la homofobia, y todos aquellos aspectos socioculturales que impiden a los hombres demostrar sentimientos y emociones.

Pese a ello, el 98,1% de los profesores varones encuestados afirma que los hombres deben asumir su parte de responsabilidad en el desarrollo de las tareas domésticas, y que deben aprender a cocinar, coser y limpiar, así como encargarse de las actividades de cuidado de personas dependientes, en el especial, del cuidado de sus hijos e hijas. De la misma manera, el cuidado que dispensan los hombres no solo debe circunscribirse en el ámbito familiar, sino que puede ampliarse en diferentes ámbitos políticos y sociales, dotando de reconocimiento y profesionalización a los cuidados, así como incorporándose a trabajos de cuidados de personas dependientes en diferentes instituciones sociales.

Por consiguiente, se debe seguir concienciado a la sociedad civil en materia de igualdad de género, no solo por el beneficio personal de ellos y ellas mismas, sino en beneficio de la propia sociedad. En este sentido, la educación es la principal herramienta de transformación social que permite a los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria educar en igualdad, y las masculinidades igualitarias pueden ser una estrategia adecuada para abordar las masculinidades con perspectiva de género en los diferentes sectores de la educación, tanto en los ámbitos formales como en los informales.

Tal como indica Sanfélix (2020, p.186) "la masculinidad necesita ser investigada, conocida de manera concreta y localizada, comprender adecuadamente ese objeto de estudio escurridizo que en este tiempo se enfrenta a un proceso de transformación que todavía no sabemos a dónde nos conducirá".

Referencias bibliográficas.

Azpiazu, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Virus Editorial.

Comas D'Argemir, D. (2016). Hombres cuidadores: barreras de género y modelos emergentes. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, 15*(3), 10-22.

Enguix, B. (2020). Las (nuevas) masculinidades a debate. En A. Téllez, J. E. Martínez Guirao y J. Sanfélix (Eds.), *Hombres, género y patriarcado: reflexiones, cuerpos y representaciones* (pp. 35-54). Dykinson.

Figueroa, J. G. y Salguero, A. (2014). *¿Y si hablas desde tu ser hombre? Violencia, Paternidad, Homoerotismo y Envejecimiento en la experiencia de algunos varones*. El Colegio de México.

Gimeno, B. (2018). *La lactancia materna: política e identidad*. Cátedra.

Kimmel, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp.49-62). Ediciones de las Mujeres. Isis Internacional.

Kimmel, M. (2008). Los estudios de la masculinidad: una introducción. En A. Carabí y J. M. Armengol (Eds.), *La masculinidad a debate* (pp.15-32). Icaria.

Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado?: luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península.

Lorente, M. (2020). *Autopsia al machismo*. Comares.

Marañón, I. (2020). *Educar a un niño en el feminismo*. Plataforma Actual.

Martín-Vidaña, D. (2021). Masculinidades cuidadoras: la implicación de los hombres españoles en la provisión de los cuidados. Un estado de la cuestión. *Revista Prisma Social*, 33, 228–260.

Martínez-Guirao, J. E. (2019) Cuerpos en riesgo. Implicaciones y consecuencias de la masculinidad en las corporeidades. En J. E. Martínez Guirao, A. Téllez y J. Sanfélix (Eds.), *Deconstruyendo la masculinidad. Cultura, género e identidad* (pp.85-109). Tirant Lo Blanch.

Salazar, O. (2013). *Masculinidades y ciudadanía: los hombres también tenemos género*. Dykinson.

Salazar, O. (2018). *El hombre que no deberíamos ser: la revolución masculina que tantas mujeres llevan siglos esperando*. Planeta.

Salguero, A. (2019). *Aprendizajes de género, masculinidad y paternidad en hombres de la Ciudad de México*. Género y Salud en Cifras. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/556596/17-2_pdf-VFaprobadaCS.pdf

Salguero, A. y Yoseff, J. J. (2020). *Presencias y ausencias paternas desde una aproximación sociocultural de género*. UNAM, FES Iztacala.

Sambade, I. (2020). *Masculinidades, violencia e igualdad. El (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*. Universidad de Valladolid.

Sanfélix, J. y Cascales, J. (2019). Problematizando las masculinidades igualitarias que se configuran alrededor de la estrategia de las nuevas masculinidades. En A. Téllez, J. E. Martínez Guirao y J. Sanfélix (Eds.), *Masculinidades igualitarias y alternativas. Procesos, avances y reacciones* (pp.121-142). Tirant Humanidades.

Subirats, M. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

¿Cómo aprovechar la vida coherente de Sócrates como modelo de virtud para los jóvenes?.

Josu Ahedo Ruiz. Universidad Internacional de La Rioja (España).

1. ¿Fue Sócrates un maestro ejemplar?

Sócrates era conocido como el *pensador* en la Grecia del siglo V a. de C. Era un maestro que dialogó continuamente sobre la manera de vivir. Querefonte afirmó que Sócrates era el más sabio de todos los hombres. Sin embargo, paradójicamente Sócrates decía de sí mismo que no sabía nada. Esta sincera humildad demuestra que el maestro debe tener una clara actitud abierta para aprender porque nadie lo sabe todo, siempre se puede saber más. Esta cualidad es esencial en todo docente, puesto que su afán por aprender le ayudará a fomentar la escucha activa para desterrar la enseñanza exclusivamente unidireccional del maestro al estudiante. Por eso, Sócrates fue uno de los primeros maestros que concibió la educación como bidireccional, característica clave de los mejores profesores universitarios, quienes tienen una actitud abierta para aprender de sus estudiantes (Bain, 2004).

Sócrates es el primer filósofo, al menos que haya sido conocido por ello, que murió condenado en un juicio. Pero ¿Cuál es el motivo de la muerte de Sócrates? Meleto denunció a Sócrates de delinquir por no reconocer a los dioses a los que la ciudad daba culto, también de introducir nuevas divinidades y de corromper a los jóvenes. Por todo ello solicitó la pena de muerte. Sin embargo, Sócrates, en la *Apología de Sócrates,* afirma que se dedica a enseñar porque ha recibido un encargo divino, obedeciendo desde joven la voluntad de un Dios que le ha consagrado a la educación moral de sus conciudadanos. La relevancia de Sócrates como modelo de todo maestro, quien desea y quiere el bien de cada uno de los estudiantes a los que enseña, radica en que demostró que era posible enseñar la virtud. Sin duda se conocen maestros anteriores a él, pero es el primero notablemente admirado, quizás por varios motivos, pero algunos pueden ser por su trágica muerte o por la llamativa coherencia de vida demostrada o por sus enseñanzas o por el método empleado, pero, sin duda, es aceptado como modelo de virtud. No obstante, quizá lo más significativo de Sócrates sea el modo tan particular de enseñar, ayudando a quien escucha a que sea él mismo el que deduzca la respuesta y que llegue, por medio del razonamiento, a encontrar la verdad. Es un continuo uso de los silogismos para llegar a conclusiones. Este método ha sido conocido como la *mayéutica*, caracterizado por no ser un modelo educativo unidireccional, sino que busca, en todo momento, la interpelación de quien escucha. Además, es un modo de enseñar que en ningún momento impone nada.

¿Fue Sócrates realmente virtuoso? ¿Puede ser considerado como un modelo para los jóvenes? La respuesta a ambas cuestiones requiere distinguir qué es una vida coherente. Al respecto, cabe señalar que Sócrates no usa la estrategia de la dialéctica sofista para persuadir. Era digno de elogio la coherencia de su vida porque en el mundo en el que le tocó vivir, lleno de sofistas, él fue plenamente coherente con lo que enseñaba, mostrando que enseñar la virtud implica ser virtuoso. En defensa de la vida virtuosa, Sócrates dice que no se arrepiente de nada,

mostrando que es un defensor de los valores no porque fueran suyos, sino porque eran buenos. En este sentido, es coherente porque el objetivo de su vida no es la fama, sino enseñar buscando el bien de quien le escuchaba. No buscaba tampoco dinero, ni hacerse rico gracias al don que había recibido de los dioses. También fue un fiel defensor de la amistad; sabía que el virtuoso quiere lo mejor para su amigo: se dio cuenta de que el amigo es quien mejor puede ayudar al otro a ser virtuoso. Por eso rechazó la propuesta de sus amigos cuando Critón fue a verle a la celda, previo a la ejecución de la condena, para pedirle que huyera o que se retractará. Sin embargo, Sócrates argumentaba que la mejor ayuda para sus amigos era mantener una coherencia de vida y, por eso, debía aceptar la injusta muerte a la que había sido condenado. Además, Sócrates dice que no tiene miedo a la muerte porque o es un anonadamiento absoluto o es el tránsito de un lugar a otro.

Sócrates es una figura clave que puede ser un recurso pedagógico para educar la virtud de los jóvenes. Por eso, el objetivo que pretendemos es diseñar una propuesta educativa que pueda ser desarrollada en el aula, basada en la educación de la virtud, usando la metodología socrática a través del diálogo. La propuesta está dirigida a estudiantes de catorce a dieciséis años y se ha elegido esta edad porque la adolescencia es el momento propicio para mostrar modelos de personas virtuosas, ya que es un periodo de identidad fuerte, en el que cada adolescente quiere descubrir quién es. La propuesta está centrada en cuatro virtudes encarnadas en la figura de Sócrates: la justicia, la sinceridad o deseo de verdad, la humildad y la amistad.

Esta propuesta requiere que sea sumamente fundamental contextualizar la figura de Sócrates para lograr una identificación de los adolescentes con la propuesta pedagógica que se plantea. La posibilidad de conocer su vida a través de los diálogos platónicos es, francamente interesante porque también es factible conocer sus enseñanzas con una lectura pausada de estos diálogos. Por eso esta propuesta demanda la necesidad de la lectura de dos libros para conocer la figura de Sócrates, la *Apología de Sócrates* y el *Critón*. Ambos diálogos platónicos muestran la coherencia de vida de Sócrates y cómo merece la pena morir por defender la verdad y la justicia. Se han elegido estos dos libros porque en ellos se detalla el juicio de Sócrates y la conversación con su amigo Critón, horas antes de morir. ¿Qué hubiera sido de la figura de Sócrates si hubiera atendido a los requerimientos de Critón y hubiera consentido a lo que le pedía para que se le condonará la pena de muerte? ¿Alguien se acordaría de él? ¿Podría ser considerado como un maestro?

2. La propuesta pedagógica de educación del carácter a través de Sócrates.

El objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta educativa que incluya tres estrategias de referencia en la educación del carácter: el modelaje, el diálogo y las narrativas (Berkowitz, 2011; Carr, 2006; Carr y Harrison, 2015). El modelaje es una estrategia excelente para educar el carácter (Kristjánsson, 2017). Con el fin de educar según el modelaje se propone usar algunos fragmentos de textos que desgranan los rasgos del carácter del filósofo griego entresacados de los diálogos de Platón: La *Apología de Sócrates* y el *Critón*. La estrategia del diálogo se desarrollará porque la implementación de la propuesta en el aula requiere que los participantes representen los personajes de las narraciones protagonizadas por Sócrates. En cuanto a las narrativas se propone recrear la historia a través de un blog que facilite un diálogo entre estudiantes y entre estos y el profesor. Asimismo, tendrán que comparar al filósofo griego con personajes actuales que hayan afrontado situaciones similares. Se proponen trabajar a través estas tres estrategias los rasgos más notables de su carácter, concretamente, la justicia, la sinceridad o deseo de verdad, la humildad y la amistad:

Respecto a la virtud de la justicia, es preciso presentar a Sócrates como modelo de esta virtud. en relación con esto, se debe contextualizar el hecho que culmina la vida de este filósofo y que muestra porque es modelo de la virtud de la justicia. En este sentido, es la primera vez que Sócrates comparece ante un tribunal de justicia, después de setenta años. Señala que ha dedicado toda su vida a defender la justicia.

	Apología de Sócrates	Critón
Virtud de la justicia	Sé que es malo y vergonzoso cometer injusticia y desobedecer al que es mejor, sea dios u hombre" (Platón, 1985, p. 167).	"¿Cometer injusticia no es, en todo caso, malo y vergonzoso para el que la· comete?" (Platón, 1985, p. 202).
	"sin transigir en nada con nadie contra la justicia ni tampoco con ninguno de los que, creando falsa imagen de mí, dicen que son discípulos míos" (Platón, 1985, p. 173).	"Luego no se debe responder con la injusticia ni hacer mal a ning1ín hombre, cualquiera que sea el daño que se reciba de él" (Platón, 1985, p. 203).
	"Llegado uno al Hades, libre ya de éstos que dicen que son jueces, va a encontrar a los verdaderos jueces, los que se dice que hacen justicia allí" (Platón, 1985, p. 184).	"(…) jamás es bueno ni cometer injusticia, ni responder a la injusticia con la injusticia" (Platón, 1985, p. 203).
		"lo más importante para los hombres es la virtud y la justicia, y también la legalidad y las leyes" (Platón, 1985, p. 209).

Tabla 1. Textos para el modelaje y el diálogo sobre la virtud de la justicia.

En cuanto a la virtud de la sinceridad, cabe señalar que en los dos textos platónicos analizados no se usa en ninguno la palabra *sinceridad*, ni *sincero*. En su lugar se ha realizado una búsqueda del término verdad, estrechamente relacionado con la sinceridad, ya que ser sincero es decir la verdad. él señala como prueba irrefutable que, si ha corrompido a los jóvenes, alguno de estos ya adultos debería subir a acusarle de haberles enseñado cosas deshonestas y falsas, pero ninguno de ellos me condena. En cuanto al análisis de este término en el libro de Critón se indica que no hay ninguna frase digna de ser recogida para su análisis que muestre el modelaje de Sócrates o que permita una reflexión profunda sobre la veracidad. La verdad de sus palabras no se fundamenta en sí mismo, sino en una autoridad digna de su confianza. La sinceridad es un deseo de vivir la verdad, lo cual implica un vivir de modo coherente. Para Sócrates vivir de coherentemente es vivir según la virtud.

	Apología de Sócrates	Critón
Virtud de la sinceridad o veracidad	"Vosotros vais a orí de mí toda la verdad" (Platón, 1985, p. 148)	
	"Éste es el deber del juez, el del orador, decir la verdad" (Platón, 1985, p. 149).	
	"Si habéis oído a alguien decir que yo intento educar a los hombres y que cobro dinero, tampoco esto es verdad" (Platón, 1985, p. 152).	
	"Ahí tenéis, atenienses, la verdad y os estoy hablando sin ocultar nada, ni grande ni pequeño, y sin tomar precauciones en lo que digo" (Platón, 1985, p. 158).	

	"Ciertamente yo presento, me parece, un testigo suficiente de que digo la verdad: mi pobreza" (Platón, 1985, p. 170).

Tabla 2. Textos para el modelaje y el diálogo sobre la virtud de la sinceridad en torno al concepto de verdad.

En cuanto a la virtud de la humildad, en la búsqueda de este término o de la palabra *humilde* o del verbo *humillarse*, en ambos diálogos platónicos, no se encuentra ninguna referencia. No obstante, se pretende una reflexión a partir de lo que Sócrates señala respecto al saber y la humildad que demuestra sin creerse en posesión absoluta de la verdad, sino que es humilde porque indica que no sabe nada. En el libro del *Critón* no se ha encontrado ninguna referencia a la palabra saber o sabiduría.

	Apología de Sócrates	Critón
Virtud de la humildad	"Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio, yo, así como, en efecto, no sé, tampoco creo saber" (Platón, 1985, p. 155)	
	"creo que no desearían decir la verdad, a saber, que resulta evidente que están simulando saber sin saber nada" (Platón, 1985, p. 158).	
	"¿cómo no va a ser la más reprochable ignorancia la de creer saber lo que no se sabe? Yo, atenienses, también quizá me diferencio en esto de la mayor parte de los hombres, y, por consiguiente, si dijera que soy más sabio que alguien en algo, seria en esto, en que no sabiendo suficientemente sobre las cosas del Hades, también reconozco no saberlo" (Platón, 1985, p. 167).	
	"De modo que me preguntaba yo mismo, en nombre del oráculo, si preferiría estar así, como estoy, no siendo sabio en la sabiduría de aquellos ni ignorante en su ignorancia o tener estas dos cosas que ellos tienen. Así pues, me contesté a mí mismo y al oráculo que era ventajoso para mí estar como estoy" (Platón, 1985, p. 157).	
	"Es el más sabio, el que, de entre vosotros, hombres, conoce, como Sócrates, que en verdad es digno de nada respecto a la sabiduría" (Platón, 1985, p. 157).	

Tabla 3. Textos para el modelaje y el diálogo sobre la virtud de la humildad

Respecto a la amistad, en la Apología, Sócrates mantiene un diálogo con Meleto, quien le había acusado y el tratamiento que le da es de amigo, se dirige a él como amigo. Le pregunta qué es lo que hace mejores a los jóvenes a quienes supuestamente Sócrates ha corrompido. A esta pregunta, Meleto responde que las leyes les hacen mejores. Otra pregunta que le dirige es: "Dinos aún, Meleto, por Zeus, si es mejor vivir entre ciudadanos honrados o malvados. Contesta, amigo" (Platón, 1985, p. 160). Y luego, Sócrates afirma: "¿Hay alguien que prefiera recibir daño de los que están con él a recibir ayuda? Contesta, amigo. Pues la ley ordena responder. ¿Hay alguien que quiera recibir daño?" (Platón, 1985, p. 161). Más adelante le reprocha a Meleto que se preocupa de obtener riquezas, pero no te preocupas de la inteligencia o de la verdad y de cómo el alma va a ser lo mejor posible. En el *Critón*, Sócrates se dirige a Critón como su buen amigo. En un momento afirma lo siguiente:

> *Para mí, si tú mueres, no será una sola desgracia, sino que, aparte de verme privado de un amigo como jamás encontraré otro, muchos que no nos conocen bien a ti y a mí creerán*

que, habiendo podido yo salvarte, si hubiera querido gastar dinero, te be abandonado (Platón, 1985, p. 195).

Durante el juicio Sócrates dialoga con su amigo Mileto. La representación de alguna de las partes de este diálogo puede servir para trabajarlo en el aula. En un momento del diálogo Sócrates le pregunta a Melito ¿Quién es el que puede hacer mejores a los jóvenes? Melito contesta que las leyes, en concreto, los jueces. Melito afirma que cualquier ateniense puede hacer mejores a los jóvenes, salvo Sócrates, que los corrompe a quien acusa de no reconocer ningún Dios. Sócrates señala que obedeceré a Dios antes que a los hombres y que nunca dejará de filosofar.

Según Carr (2005), Sócrates consideraba que toda buena práctica educativa requería la reflexión sobre la naturaleza de la vida buena. Este es el objetivo del blog, ya que va a suscitar la posibilidad de reflexionar sobre la virtud y cómo ejercitarla, sobre todo, la de virtud de la justicia, que es la más relevante en estos dos diálogos. Además, el blog es importante para el desarrollo de las narrativas como estrategia de reflexión para comprender la importancia de las cuatro virtudes que se plantean trabajar en el aula con esta propuesta.

Estrategias para utilizar en el aprendizaje de valores a través de la figura de Sócrates		
Modelaje	Lectura de los diálogos, analizando la figura de Sócrates	Uso de fragmentos específicos sobre las virtudes propuestas como modelos
Diálogo	Representación de partes de los diálogos	Role Playing, sobre todo, con la figura de Sócrates. Coherencia entre la vida y lo que se señala.
Narrativas	Uso del blog para destacar las características más relevantes de Sócrates	Buscar comparativa con otros personajes o figuras actuales

Tabla 4. Estrategias educativas para aprender de la figura de Sócrates.

Esta propuesta pedagógica debe tener presente la relevancia de unas adecuadas estrategias educativas para un correcto aprendizaje de los valores a través del análisis de la vida de Sócrates porque no basta solo con mirar su vida, sino que es fundamental el aprendizaje a partir de quién era él y de lo que enseñaba contando con las estrategias más acordes para tal fin. Se puede tener claro qué enseñar y qué debe ser aprendido, pero si no se explica bien, si el cómo se enseñe no es claro el aprendizaje será deficitario.

3. Conclusiones.

En esta aportación se presenta la figura del filósofo Sócrates como un educador que no busca ganar dinero, sino obedecer un mandato divino de enseñar a los jóvenes. El método mayéutico, ajeno a cualquier pretensión de imposición, que caracteriza el modo de enseñar de Sócrates es el mejor argumento para la defensa de la coherencia de su vida, ya que no puede pervertir a los jóvenes si él no quiere imponer nada; su única pretensión siempre fue ayudar a quiénes le preguntan a comprender qué es la justicia y cómo se puede vivir. En ningún momento se observa que Sócrates tuviera algún resentimiento contra quienes le habían acusado ni contra los que le habían condenado. En su último discurso realiza una clara defensa de la virtud, indicando que es mejor sufrir la injusticia y padecerla que cometerla. La cercanía de la muerte no le retracta de su modo de enseñar y de sus enseñanzas; prueba de ello es que sigue pidiendo a los mayores que hostiguen a sus hijos cuando sean mayores si eligen las riquezas en lugar de la virtud.

La propuesta presentada en esta aportación es una oportunidad educativa para la educación, en la escuela, de cuatro valores esenciales que se pueden observar en la vida coherente de Sócrates: la justicia, la sinceridad, la humildad y la amistad. Es cierto que la lectura de los dos

diálogos platónicos propuestos remarca la justicia como el valor principal en la vida coherente de Sócrates, ya que él muere por una injusticia. En este punto, el diálogo de *Critón* es muy interesante desde el punto de vista de la amistad, con el fin de comprender qué es la amistad y cómo el mejor regalo que se puede hacer a los amigos es morir coherentemente según cómo se ha vivido.

La vida de Sócrates es digna de elogio y así lo expresa Critón cuando dirigiéndose a Sócrates le dice que ha envidiado muchas veces su manera de ser a lo largo de su vida, pero es ahora, en la presente desgracia, cuando observa la facilidad y la tranquilidad con la que Sócrates soporta la muerte cuando todavía admira más a su amigo. Esta admiración le lleva a Critón a afirmar que la muerte le va a privar de un amigo excelente porque jamás encontrará otro igual.

En conclusión, Sócrates es un ejemplo de vivir según la verdad. Se puede considerar que es el primer maestro moral de occidente de reconocido prestigio, sobre todo, debido a la actitud socrática de buscar la verdad. Sócrates es un modelo de enseñanza, que consiste en aprender del otro y estar abierto a lo que se pueda aprender de otro. Además, es interesante advertir que la educación es una ayuda a buscar la verdad, lo que encarnó de modo especial Sócrates.

Referencias bibliográficas.

Bain, K. (2004). Lo que hacen los mejores profesores de Universidad. Universidad de Valencia.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. International Journal of Educational Research, 50, 153-158.

Carr, D. (2005b). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. Journal of Moral Education, 34(2), 137–151.

Carr, D. (2006). Moral education at the movies: on the cinematic treatment of morally significant story and narrative. Journal of Moral Education, 35(3), 319-333.

Carr, D. and Harrison, T. (2015). Educating character through stories. Imprint Academic.

Platón. (1985). Diálogos: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras. Editorial Gredos.

Kristjánsson, K. (2017). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. Theory and Research in Education, 15(1), 20-37.

La Animación Sociocultural de las personas más desfavorecidas como lucha contra la aporofobia.

Mercedes Barragán López. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

La personas pobres y excluidas socialmente se ven extirpadas de su ciudadanía ante la discriminación y el rechazo que en múltiples ocasiones reciben. Dicha vulnerabilidad y victimización conlleva al silencio del precitado colectivo, que es olvidado por parte de la sociedad y de las propias instituciones públicas.

Como forma de erradicar la aporofobia, vocablo que será explicado en el apartado correspondiente, y que significa el rechazo, aversión y discriminación hacia el pobre, se presenta la animación sociocultural (en adelante AS), consistente en tareas socioeducativas encaminadas a la inclusión social de todos los colectivos, a pesar de sus diferencias, gracias al reconocimiento mutuo de todos los seres humanos, para que cada individuo se convierta en el protagonista de su propia transformación social.

En consecuencia, el empoderamiento de los grupos vulnerables a través de la AS, se presenta como una lucha contra la aporofobia, puesto que, por un lado, hace posible la convivencia pacífica de todos los grupos sociales y; por otro lado, permite el crecimiento y desarrollo personal de aquellos individuos que son invisibles y olvidados.

2. Aporofobia.

En este apartado se estudiará un término acuñado en el año 1995, pero que no fue hasta 2017 cuando, tras años de lucha e investigación, incorporado al Diccionario de la Real Academia Española para reconocer una realidad social que venía siendo olvidada, y que todavía necesita muchos esfuerzos desde diversos ámbitos para poder poner fin a dicha lacra social.

2.1. Aporofobia: un nuevo término.

El término de aporofobia fue acuñado por Adela Cortina en el año 1995, cuando hizo alusión a él por primera vez en una columna de ABC Cultural, en el que denunciaba el rechazo y la discriminación del extranjero pobre por su condición socioeconómica, y no por su etnia. Con la construcción de dicho vocablo, la autora quiso visibilizar la existencia de "la fobia hacia el pobre" que es lo que lleva a una persona a rechazar a otra por la carencia de recursos económicos, y por sus condiciones sociales y estructurales. De esta forma, asegura que el problema no es la raza o la etnia de una persona, sino su pobreza, puesto que no se rechaza al extranjero rico que llega a España en yate para contribuir a la economía del país, pero sí al extranjero pobre que viene en un cayuco (Cortina, 2017), por lo que el alto nivel de vulnerabilidad de una persona pobre conlleva a una victimización mayor como reflejo de aporofobia (Bustos, 2020).

La aporofobia vulnera el derecho a la dignidad que ostenta todo ser humano, aprovechándose el sujeto activo, el que rechaza y discrimina, de la situación de indefensión y vulnerabilidad de una persona pobre. Para poner fin a la aporofobia, se debe garantizar la construcción de la igualdad desde la educación, formal e informal, así como de la constitución de instituciones políticas y económicas que persigan la creación de una sociedad justa, en la que no exista pobreza y sí igualdad (Cortina, 2017).

Además de lo anterior, se debe educar para la autonomía y la compasión, para que todos los individuos actúen incluyendo, y no excluyendo a los demás, sin menospreciar la pobreza y reconociendo al pobre como un igual. Para hacerlo posible se tiene que construir una moralidad con unas normas y costumbres que eviten el egoísmo y lleven al ser humano a preocuparse por el resto de la sociedad, por una colectividad heterogénea, pero homogénea en valores y derechos, y con unos deberes que respeten al prójimo.

3. Animación sociocultural.

En este apartado se explicará y analizará la AS, exponiendo sus características y objetivos, para con posterioridad, en el apartado siguiente, poder poner de manifiesto la influencia que tienen las tareas socioeducativas llevadas a cabo con las personas pobres y excluidas socialmente, en el desarrollo humano de dicho colectivo.

Asimismo, se expondrá la importancia de la AS para empoderar a las personas más vulnerables socialmente, puesto que a través de tareas socioeducativas se perseguirá, no solo el empoderamiento, libertad y desarrollo de los sujetos, sino que se les dará las herramientas necesarias para que mejoren su calidad de vida y sean los protagonistas de su propia vida, pudiendo acudir a las mismas cada vez que requieran una transformación vital.

3.1. ¿Qué se entiende por animación sociocultural?

La educación sociocultural es una tarea de carácter socioeducativa perteneciente al ámbito de la pedagogía dentro de la educación no formal, puesto que se trata de actividades educativas fuera del sistema educativo reglado y se relaciona con la educación popular, la educación permanente, la educación extraescolar, etc. La AS tiene como tarea principal conocer la realidad social en la que se encuentran los individuos, para que reflexionen sobre la misma de una forma crítica, desde diferentes perspectivas, para que la transformen desde dentro (Pérez y Pérez de Guzmán, 2006).

Con la AS se logra también reforzar la identidad de cada persona, a través del derecho a expresarse mediante sus propias manifestaciones culturales, ofreciendo además diversos cauces para difundirlas. Asimismo, se debe tener en cuenta que la AS fomenta la participación ciudadana y crea nuevas posibilidades sociales y culturales, lo cual fomenta el desarrollo económico (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán Puya, 2006).

Para conseguir lo expuesto con anterioridad, se debe fomentar la democracia y la participación, a través del asociacionismo y el fortalecimiento de los lazos sociales, facilitando la adhesión a objetivos marcados de una forma libre y consciente, en virtud de sus aspiraciones y necesidades de cada persona y cada grupo social. Asimismo, también se tiene que fomentar la innovación y la creación cultural, el desarrollo del civismo, el sentido crítico, la integración, el cambio social y el respeto mutuo (Castro, 2020).

Ante ello, la AS promueve el autoconocimiento y la autoconstrucción personal y colectiva, de una forma activa y consciente por parte de cada persona, lo cual permite la convivencia entre seres individuales y diferentes, de una forma colectiva, y consigue la mejora de la calidad de vida por medio de la participación social de todos los seres humanos.

3.2. La cultura y la animación sociocultural de las minorías.

Reconocer y valorar el patrimonio cultural existente en cada comunidad, teniendo en cuenta el carácter diferencial de cada grupo social, en ningún caso conlleva a establecer un obstáculo en la consecución de la igualdad de derechos para las personas y los colectivos sociales, sino que visibiliza a las minorías, consiguiendo una convivencia más tolerante, solidaria y justa. Por ello, se debe advertir de la importancia de la educación y las prácticas socioculturales para fomentar un desarrollo personal y colectivo que sea congruente con los desafíos que conlleva la precitada convivencia, y así poder incrementar el sentimiento de pertenencia a una comunidad que incluya y no discrimine (Caride, 2005), puesto que el meritado sentimiento de pertenencia a un espacio social deviene indispensable para que la existencia de una comunidad que abarca todas las diferencias sea una realidad (Flores, 2005).

Como una de las formas de expresión de la Educación Social se encuentra la AS, que tiene como objetivo "transformar las condiciones que impiden y/o limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la promoción de una mejora significativamente de su bienestar y calidad de vida, y la integración de lo educativo en la sociedad y de lo pedagógico en el trabajo social" (Caride, 2005). Así, se da protagonismo a las culturas para poner de manifiesto una educación que sea capaz de afrontar las circunstancias en las que se encuentra la sociedad actual, sin olvidar la necesidad de la vinculación y acción de las prácticas políticas (Caride, 2005).

De esta forma, con la puesta en marcha de la AS, que tiene una enorme presencia de educación en sus procesos y prácticas socioculturales, se consigue, a través de la aplicación de estrategias metodológicas, la promoción de la iniciativa, la auto-organización, la participación y la acción autónoma de los individuos de los grupos sociales, de forma que se alcance una democracia cultural (Caride, 2005).

Asimismo, la AS también persigue el desarrollo humano, en tanto que cada individuo se convierte en protagonista de sus propios procesos de transformación social de forma autónoma, pero sin olvidar que se encuentran en una sociedad interdependiente y globalizada. El precitado desarrollo de los grupos sociales consigue que cada individuo se sienta partícipe de proyectos, los cuales deben ser apoyados por las instituciones públicas. En consecuencia, la AS fomenta la interculturalidad y el pluralismo, que persigue comprometer a la ciudadanía con la sociedad para con la pluralidad, consiguiendo el desarrollo integral de cada persona en una sociedad heterogénea (Caride, 2005). Esto está relacionado con la dignidad humana, en tanto que ésta se presenta como el punto de partida de todas aquellas facultades tendentes a reconocer y afirmar la dimensión moral del ser humano (Pérez, 1991).

En este sentido, cabe advertir de la importancia de la AS entre las poblaciones más desfavorecidas y vulnerables socialmente, para que puedan conseguir su desarrollo integral como ser humano y ser independientes en una sociedad heterogénea e interdependiente. Para ello, se debe partir de una Educación Popular, que facilite el crecimiento de los grupos sociales a través de su participación en las decisiones relativas a su vida cotidiana, un pensamiento crítico y reflexivo que consiga una autovaloración tendente a tener un sentimiento de pertenencia. De esta forma, los grupos sociales tendrán sus propias fuerzas para conseguir un cambio social y que puedan crear cultura, para así obtener una mayor calidad de vida (Sirvent, Lomagno y Llosa, 2011).

3.3. La animación sociocultural como lucha contra la aporofobia.

Como se ha expuesto con anterioridad, la AS, en tanto proceso educativo (Úcar, 2012), fomenta el desarrollo económico, ya que a través de tareas socioeducativas los individuos que participan en las mismas optimizan sus posibilidades y consiguen su desarrollo personal y social. En dichas actividades pedagógicas tienen un papel fundamental los animadores socioculturales que, aunque su trabajo se dirige a todos los sectores se la población, muy especialmente trabaja con personas excluidas socialmente y grupos marginados (Pérez y Pérez de Guzmán, 2006).

El animador sociocultural ejerce como mediador y promotor de relaciones humanas, fomentando la tolerancia y la comprensión entre los sujetos, de forma que extrae lo positivo de cada cultura, buscando un mínimo común denominador para hacer posible la convivencia y el respeto mutuo de comunidades y grupos sociales diferentes. Para ello, el animador acudirá a los derechos humanos que constituyen la base de toda relación entre sectores de la población heterogéneos. Por tanto, lo que persigue es promover la inclusión social de los individuos de todos los colectivos, para que puedan vivir juntos a través del respeto de la diversidad, gracias al establecimiento de unos derechos individuales y colectivos, pero también de unos deberes (Pérez y Pérez de Guzmán, 2006).

Asimismo, debido a que la AS es un proceso de acción y una intervención socioeducativa, que persigue acompañar, apoyar y ayudar a los individuos para que desarrollen acciones que les permitan mejorar sus vidas, ya que se convierten en sujetos activos de su propia transformación, y empodera al pobre y excluido socialmente. Esto se debe a que los procesos de AS se construyen sobre la convicción de que todas las personas son necesarias e importantes, con voz suficiente para cambiar sus vidas (Úcar, 2012), sin olvidar que los más pobres, olvidados e invisibles, debido a las condiciones estructurales y sociales pierden su derecho a la libertad de expresión, puesto que las desventajas sociales se convierten en una mudez social que les impiden defender sus derechos, ser parte de la colectividad y desarrollarse como persona (Barragán, 2022).

En consecuencia, a través de la AS, mediante el establecimiento de tareas socioeducativas a las personas pobres y excluidas socialmente, se consigue su desarrollo social de forma integral, convirtiéndoles en protagonistas de sus propias vidas y de la transformación de las mismas. De esta manera, no solo se les ayuda a formar parte de la sociedad, sino que permiten una convivencia pacífica en una sociedad heterogénea, mediante la inclusión social de todos los colectivos, puesto que se conseguirá el reconocimiento mutuo de todos los individuos, a pesar de sus diferencias. Así, se conseguirá avances en la lucha contra la aporofobia, la cual victimiza, desde diversos ámbitos, a los más vulnerables y desfavorecidos socialmente.

4. Conclusiones.

El colectivo de las personas pobres forma parte de una sociedad que les olvida, rechaza y discrimina debido a sus condiciones socioeconómicas. La pobreza, junto al olvido social de dicho colectivo, supone una doble victimización, es decir, la propia victimización derivada de su situación de pobreza y exclusión social; y la derivada de los actos e incidentes de aporofobia, un término acuñado por Adela Cortina para referirse a la aversión, rechazo y discriminación del pobre, y así poder reconocer y visibilizar la existencia de dicha realidad social, para con posterioridad buscar sus causas y posibles soluciones.

Para poder poner fin a la aporofobia se deben aunar fuerzas desde diversos ámbitos, puesto que son muchos los factores y sectores los que victimizan al pobre, siendo uno de ellos el ámbito educativo. Indudablemente la educación es un arma de lucha contra la aporofobia, en

dos vertientes: por un lado, la educación tendente a términos con los actos aporófobos y, por otro lado, para ayudar al pobre a salir de su miseria.

De este modo, respecto a la última utilidad de la educación mencionada, la AS de las personas pobres se presenta como una forma de luchar contra la aporofobia, consiguiendo su integración en la sociedad en condiciones igualitarias, y otorgándoles sus propias herramientas personales para que cambien sus vidas, ganando calidad y libertad personal.

Para ello, el animador sociocultural trabajará con los pobres y excluidos socialmente para que conozcan su propia realidad social, la analicen a través de una reflexión profunda y transformadora, de forma que se conviertan en los sujetos activos de su propio cambio. Dichas tareas socioeducativas fomentarán el desarrollo personal de cada sujeto, así como el desarrollo económico, que les convertirán en seres libres e independientes.

Referencias bibliográficas.

Barragán M., (2022). Aporofobia: un contraste entre odio y ausencia de expresión. En D. Martín-Herrera, La libertad de expresión desde un enfoque global y transversal en la era de los objetivos de desarrollo sostenible. Aranzadi, 389-400.

Bustos, M. (2020). Aporofobia y delito. La discriminación socioeconómica como agravante (Art. 22, 4ª CP). Bosch Editor.

Caride Gómez, J.A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. Revista de Educación, 336, 73-88.

Castro, L. (2020). Animación sociocultural. Centro Latinoamericano de Trabajo Social. Consultado el 17 de marzo de 2022. https://www.celats.org/22-publicaciones/nueva-accion-critica-9/275-animacion-sociocultural

Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. PAIDÓS Estado y Sociedad.

Flores, I. (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. La Palabra y el Hombres, 136, 41-48.

Pérez, A. E. (1991). Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución. Tecnos.

Pérez, G. y Pérez de Guzmá, M.V. (2006). Qué es la animación sociocultural. Epistemología y valores. Narcea Ediciones.

Sirvent, M.T., Lomagno, C.M. y Mabel Llosa, S. (2011). Intervención comunitaria en contextos de pobreza en la ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de animación sociocultural e investigación acción participativa. Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles, 2, 37-54.

Úcar, X. (2012). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogía Social.

Estado de la cuestión sobre la competencia oral en Educación Primaria.

Nicoletta Fallarino. Universidad de Málaga (España).

1. Introducción.

En la actualidad las habilidades comunicativas son clave en el ser humano para desenvolverse en cualquier ámbito de la vida diaria. La palabra hablada es el medio principal a través del cual interactuamos con los demás, damos voz a nuestros pensamientos y conocimientos. En efecto, mientras por un lado se constata que la sociedad actual demanda la posesión de un alto nivel de capacidades comunicativas orales porque denotan éxito, poder de decisión y acción social, personal y profesional; por otro lado, en el mundo académico se evidencian carencias y dificultades a la hora de expresarse y comunicarse con un código oral formal adecuado al contexto y al nivel requerido, y que con frecuencia llevan a un auténtico fracaso en los estudios superiores y universitarios (Arias Cortés, 2017; Gil, 2017; Núñez Delgado, 2011).

La expresión oral (habla) y la comprensión oral (escucha) junto con la escritura y la lectura constituyen las cuatro competencias lingüísticas necesarias para manejar una lengua (Cassany, Luna y Sanz, 2011). Todas ellas, por tanto, para su aprendizaje y desarrollo, requieren la misma atención a través de propuestas didácticas específicas, que además se perfilan a través de los objetivos educativos del currículo escolar. Sin embargo, la expresión escrita y la lectura han tenido desde hace siglos un papel dominante y de prestigio en la escuela respecto a la expresión oral y la escucha, que se han quedado al margen de las enseñanzas y de las propuestas didácticas idóneas para su correcta evolución (Rodero y Rodríguez de Dios, 2021). Esto ha sido así también porque en la tradición educativa se ha considerado erróneamente, y se sigue haciendo, que las habilidades orales se aprenden de forma natural, dado que el niño que llega a la escuela ya sabe hablar (Gómez Antolinos, 2013; Gutiérrez Ríos, 2012; Vilà Santasusana y Castellà Lidon, 2021). Pero, aprender a "hablar bien" es una competencia compleja que va más allá de las conversaciones espontáneas e informales, más bien, constituye un código con sus propias normas, modalidades de uso y géneros discursivos característicos (Cantero, 1998; Fonseca, Correa, Pineda y Lemus, 2011), donde entran en juego múltiples factores internos y externos al acto comunicativo, que le otorgan significados y matices diferentes según el contexto, la función, el contenido del mensaje, las intenciones, los participantes implicados, etc. A todo eso hay que añadir la importancia de todos los elementos *extralingüísticos o no verbales* (proxémica, kinésica, etc…) de la comunicación interpersonal, que aportan gran parte del significado del mensaje oral y lo completan (Gutiérrez Ríos, 2011; Cestero Mancera, 2014).

En consecuencia, resulta crucial tener conciencia y conocimiento de estos elementos, sobre todo a nivel didáctico, porque influyen en la eficacia y la calidad de la comunicación. En la escuela el alumnado tiene experiencia y dominio de discursos orales coloquiales e informales que no requieren un alto nivel de reflexión y organización de lo verbal. Ahora, si tiene que exponer delante de la clase o utilizar un código oral más formal que se sale de su contexto

diario, puede sentirse inseguro y demonstrar ciertas dificultades acabando por presentar comunicaciones incorrectas y no adecuadas a la situación comunicativa (Vilà y Santasusana, 2011). Porque para poderse expresar haciendo un buen uso y dominio del código oral hay que practicarlo en sus múltiples variedades y grados de formalidad. A este propósito, uno de los principales retos del profesorado es enseñar al alumnado, igual que para la escritura y lectura, a saberse expresar correctamente llegando a poseer una capacidad oral creciente sobre un amplio abanico de géneros discursivos. Todo eso requiere un aprendizaje gradual y constante, donde el estudiantado se convierta en protagonista activo, el profesorado en facilitador de la comunicación, y el aula el contexto en el que se puedan experimentar situaciones reales de diferentes modalidades de habla. La sociedad está sujeta a transformaciones paulatinas y constantes a las que hay que saberse adecuar. De hecho, el vertiginoso avance de la era digital y de las nuevas tecnologías, con internet al mando, ha permitido la comparecencia y/o el incremento de diferentes formas de oralidad o, mejor dicho, de la *oralidad digital*: las vídeollamadas, las charlas TED, los podcasts o audiolibros (Rodero y Rodríguez de Dios, 2021; Rodero, 2018). Todas ellas han otorgado más valor a las competencias comunicativas orales.

Partiendo de esta premisa teórica, el fin de esta contribución es aportar unos primeros datos y constancias de cómo se lleva a cabo el trabajo didáctico sobre las competencias comunicativas (oralidad y escucha) en el ámbito educativo, que es precisamente donde se tienen que aprender y perfeccionar, y si se les está dedicando la misma atención y tiempo que se le brinda a la lectura y a la escritura. El objetivo principal de este trabajo, por tanto, es analizar información reciente disponible sobre el rol y la importancia que se le otorga a la competencia discursiva oral a nivel educativo en la actualidad. Se trata de una aportación inicial que constituye el primer fundamento de un proyecto de investigación de tesis doctoral acerca de esta temática.

2. Metodología.

Se han recopilado una serie de estudios publicados entre el 2020 y la actualidad, principalmente en el territorio español. Se han consultado diferentes bases de datos utilizando las siguientes palabras clave: *competencia oral*, *expresión oral*, *habla, discurso oral*, *géneros discursivos orales*, *comunicación oral*, *oralidad y escritura, competencia discursiva oral*. Para la recopilación de los datos, se ha hecho una revisión sistemática del índice de cada número de las primeras 9 revistas de educación situadas en el ranking nacional. Los años considerados están en la franja de 2020 a 2022.

Las revistas indagadas son, en orden: 1) Comunicar; 2) Educación XXI; 3) Revista de Psicodidáctica; 4) Revista Española de Pedagogía; 5) Cultura y Educación; 6) Psicología Educativa; 7) Enseñanza de las Ciencias; 8) Porta Linguarum, 9) Revista de Educación. También se han explorado el buscador Google Académico y la base de datos Dialnet.

Después de haber consultado y seleccionado la documentación encontrada que tuviera alguna relación con aspectos de la oralidad en el ámbito educativo, se ha procedido a organizar la información en las distintas áreas temáticas que se reflejan, con matices diversos, en las investigaciones seleccionadas. Una vez categorizados los grupos temáticos se ha procedido a analizar y destacar los resultados de interés en los artículos seleccionados. Finalmente se han redactado las conclusiones finales en relación a las líneas temáticas señaladas. Se indican a continuación los grupos temáticos abordados:

- Importancia y tiempo otorgados a las cuatro habilidades del lenguaje (lectura, escritura, habla, escucha) en la escuela primaria por parte de los maestros.

- Si la competencia comunicativa oral, subestimada por tradición, ha alcanzado mayor prestigio (grado de visibilidad) en la educación.
- Percepción/conciencia del profesorado sobre la importancia de trabajar la producción oral en el aula.
- Cuánto y cómo se trabaja la expresión oral más formal en el aula a través de propuestas y estrategias didácticas específicas y cómo influyen en su efectivo desarrollo y mejora.
- Formación inicial y permanente del profesorado universitario, maestros en activo, futuros docentes (estudiantes de Grado de Educación Primaria e Infantil) sobre las competencias orales.

3. Resultados: Estudios recientes sobre oralidad en el contexto educativo.

A continuación, se presentan los aspectos principales de cada uno de los estudios analizados evidenciando los resultados relacionados con las categorías establecidas:

En la investigación de Rodero y Rodríguez de Dios (2021), llevada a cabo con una muestra de 433 docentes de primaria de toda España, con método cuantitativo (diseño descriptivo exploratorio y correlacional) y el uso de encuestas online, la mayoría considera que ha habido una mejora en los últimos años en la forma de enseñar las habilidades orales, aunque se evidencia que el currículo oficial carece de propuestas didácticas eficaces para el trabajo y el desarrollo de las competencias orales. También se destaca un mejor grado de conciencia sobre el valor de trabajar estas habilidades (habla y escucha). Respecto al tiempo/importancia dedicados a cada destreza lingüística, teniendo en cuenta también algunas asignaturas troncales (lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales y sociales) se evidencia que las competencias de escritura y lectura son las que prevalecen. En particular, es significativo que justo la asignatura de Literatura y Lengua es la que menos tiempo le dedica al habla y aún inferior a la escucha. En general los resultados evidencian que "la competencia oral ha ganado protagonismo" (Rodero y Rodríguez de Dios, 2021, p. 2) aunque "la escucha sigue siendo la menos trabajada" y la gran mayoría del profesorado señala que todavía hay discrepancia entre las competencias orales y las escritas en la fase educativa y que aún queda cierto camino para que las primeras alcancen la igualdad con el escrito.

El análisis elaborado por Jiménez-Fontana, Aragón y Albendín (2020**)** trata sobre el uso de talleres formativos para mejorar la competencia comunicativa oral y escrita y la creación de pósteres científicos en el Grado en Educación Primaria y en el Grado en Ciencias Ambientales de la Universidad de Cádiz. Lo que impulsó dicha investigación fueron los resultados de indagaciones previas sobre las evaluaciones de estudiantes de cursos anteriores, las cuales mostraban carencias en habilidades comunicativas como la exposición/defensa oral de un trabajo, además de tener escasa formación en tales competencias (Jiménez-Tenorio y Vicente, 2018). Cabe señalar que los *talleres* forman parte de aquellas "estrategias didácticas innovadoras que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa en el marco de la Educación Superior" (Jiménez-Fontana, Aragón y Albendín, 2020, p. 3203-3). Después de ambas actividades formativas específicas, el profesorado implicado organizó un simulacro de Congreso Científico, en el cual el alumnado que había asistido a los talleres formativos y el que no, presentó sus investigaciones. Finalmente, los autores de este estudio aportaron dos conclusiones en relación a los resultados obtenidos mediante el análisis de los indicadores de las rúbricas creadas por parte del equipo docente, para la recopilación y evaluación de los datos. La primera: los estudiantes que habían estado en los talleres habían demostrado mejores capacidades comunicativas a la hora de diseñar, elaborar y defender sus trabajos respeto a los compañeros que no habían acudido. La segunda conclusión: en relación a los resultados obtenidos en cada habilidad investigada, se comprobaban mejores prestaciones en las competencias escritas que en las orales del grupo de participantes en los talleres frente

a los que no. En relación a los resultados obtenidos, los autores consideraron que, por un lado, el desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes y docentes necesita de dedicación específica y una formación continua, además llevadas a cabo por parte de profesionales. Por otro, que el progreso de las competencias comunicativas es imprescindible para cualquier profesional que recurra diariamente al habla y al lenguaje para su "actividad laboral, docente, social o científica". A este respecto, reclaman como indispensable una propuesta de mejora, o sea: "incidir de manera explícita en el desarrollo de la competencia comunicativa desde todas las asignaturas de dichos Grados, o implementar programas específicos que acompañen al alumnado durante su formación inicial" (p. 3203-14). A raíz de esta investigación, así como de otras y de lo que se observa en el panorama general de la enseñanza del Espacio Europeo de Educación superior (EEES), se revelan dificultades y carencias en el alumnado y futuros docentes en saberse expresar oralmente de manera formal y apropiada en relación a la correcta trasmisión de ideas (defensa oral del trabajo), argumentaciones y conocimientos que tienen que comunicar (Gil, 2017; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013), cuando, además, las competencias orales y escritas son básicas en ambas titulaciones (Jiménez-Tenorio y Vicente, 2018).

El estudio de Hoyos Hoyos, Acosta Valencia y Morillo Puente (2020), llevado a cabo con alumnado de primaria (entre 7/8 años) en un colegio de Colombia, utiliza un método cuasiexperimental con enfoque cuantitativo y análisis de los datos (con pre y postest) de tipo descriptivo e inferencial. El objetivo principal era examinar la influencia de una estrategia didáctica con textos multimodales en el avance de la competencia discursiva oral. Un texto multimodal es objeto de estudio del enfoque multimodal, según el cual para crear significados se recurre a variados recursos del lenguaje verbal y no verbal o paralenguaje (Manghi Haquin, 2017; Hoyos Hoyos, Acosta Valencia y Morillo Puente, 2020). A tal propósito los autores afirman que tenemos familiaridad en tratar a diario con textos multimodales, porque se componen de dos o más sistemas semióticos (lingüístico, visual, audio, gestual, espacial), que juntos ofrecen la oportuna comprensión y enriquecen el acto comunicativo. Los autores consideran que la habilidad oral se debe trabajar desde los primeros años de la escuela y que el contexto educativo es lugar propicio para que desde temprana edad se estimule el habla y la escucha ayudando al correcto desarrollo de las capacidades expresivas orales.

Tal indagación analiza la competencia discursiva organizada en tres dimensiones estrechamente ligadas en el proceso de comunicación, que son: la dimensión *enunciativa*, la *descriptivo-narrativa* y la *argumentativa* (Charaudeau, 2002). Durante las sesiones (18 de dos horas cada una) en la clase se usaron los textos multimodales con intervenciones didácticas a través de debates, intercambios dialógicos, exposiciones orales, la socialización y el trabajo cooperativo. Se hizo una valoración de las competencias discursivas en las tres dimensiones, antes y después el uso de los textos multimodales como estrategia didáctica; los resultados evidenciaron una mejora considerable de las habilidades discursivas en general. Es interesante destacar en cada dimensión los cambios de mejora en las habilidades comunicativas de los estudiantes. Respecto a la *dimensión enunciativa*: al finalizar el estudio los alumnos habían evolucionado su actitud hacia la escucha y al respeto de los roles entre interlocutores en relación a la toma de palabra como enunciadores, aspecto en el cual encontraban dificultades en la valoración diagnóstica anterior a la aplicación de dicha herramienta didáctica. Después de la introducción de la estrategia, los estudiantes sabían respetar más el turno de palabra durante el intercambio conversacional, además de demostrar mejor capacidad en la escucha activa y expresión de opiniones en pro o contra de su interlocutor; en relación a la *dimensión narrativo-descriptiva* los estudiantes demostraron saber referir los hechos con coherencia, un abanico léxico más rico y en armonía con el contexto comunicativo. Por último, la *dimensión argumentativa*, donde se destacaron los mejores resultados al término de las sesiones con los

textos multimodales; el alumnado que al principio no sabía expresar oralmente con razones y argumentaciones para respaldar sus ideas, ahora podía defenderlas con explicaciones pertinentes y más persuasivas sobre argumentos que quería demostrar delante de sus compañeros/as.

En la investigación de Martín Vegas y Chireac (2022) el objetivo ha sido proyectar una renovación de los contenidos de la comunicación oral en los planes de estudio del grado de Maestro en Educación Primaria explicando tal proposición a partir de cuatro indicadores: 1) el análisis de la expresión oral de más de 20 horas de grabación donde 32 maestros exponían sus insuficiencias en habilidades lingüísticas orales y los logros que las prácticas de aula alcanzan en sus discentes, 2) la exploración de las disciplinas de lengua de las guías docente del grado de 20 universidades públicas españolas, 3) los resultados de una encuesta realizada a 300 estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria de distintas Universidades españolas, y 4) los resultados conseguidos en un cuestionario realizado a 51 maestros de Primaria en activo. En este estudio se pone de manifiesto la importancia de la competencia lingüística oral como L1 en cuanto medio principal de uso entre el profesorado y discentes en cualquier etapa educativa y, a la vez, la que menos formación didáctica específica recibe para su avance, en particular en sus empleos y características más formales, y en comparación con todo tipo de cursos de actualización ofertados. En relación al primer aspecto se examinaron las exposiciones orales grabadas de maestros en videoconferencias organizadas a final del 2020 y tituladas Jornadas sobre Didáctica de la Lengua Oral (JORAL 2020). El análisis de sus comunicaciones reveló deficiencias en habilidades oratorias. Además, tales lagunas eran aún más evidentes tratándose de discursos en videoconferencia o sea a través de un canal diferente. La falta de la presencialidad, de un control físico y visivo (elementos extralingüísticos) por parte de los emisores puede dificultar las trasmisiones del significado de los mensajes de los hablantes y, por tanto, requiere una exposición más clara y escrupulosa. Los enunciados analizados fueron, por un lado, narraciones consistentes en monólogos sobre las experiencias didácticas de prácticas de oralidad en el aula y por otro, intervenciones cortas en forma de argumentaciones; en ambos casos se requería cierto nivel de formalidad de exposición tratándose de contexto académico y de conferencia. Las conclusiones sobre los resultados revelaron dificultades por parte de los docentes en particular a la hora de comunicarse con argumentaciones de forma no planificada mostrando, en consecuencia, un nivel expositivo más cercano al conversacional informal en vez del más típico del ámbito de la conferencia. Respecto al segundo punto se hizo una lectura detallada de los planes anuales del grado de Maestro de Primaria en los programas de 44 asignaturas del área de didáctica de la lengua castellana, indagando si en los contenidos se contemplaba la formación en comunicación y didáctica de la oralidad. Los datos recopilados revelaron, según las autoras, que no se da suficiente importancia a la formación en competencia oral para que los futuros maestros puedan tener adecuados recursos de intervención didáctica con su alumnado y que logren un avance permanente de sus habilidades lingüísticas en intervenciones orales.

Por lo que concierne al tercer instrumento, las encuestas dirigidas a los estudiantes de Grado en maestro de Primaria querían valorar cómo ellos consideran en la actualidad la formación en comunicación oral recibida durante la carrera universitaria y también preuniversitaria, además de si son conscientes de que pueden necesitar de una mejor preparación en estrategias específicas sobre oralidad en el aula. Se destacan algunos aspectos como, por ejemplo, el hecho de ser conscientes de no haber recibido enseñanzas significativas para un correcto desarrollo de sus habilidades orales en todas las etapas educativas; además en la etapa educativa de escuela primaria es donde se necesita más exigencia para trabajar la expresión oral a través de una didáctica adecuada. Sobre el cuarto indicador, se indagaron a través de preguntas (cuestionario) cuatro aspectos en concreto: la percepción que tienen los

maestros sobre sus capacidades orales; el tipo de formación recibida sobre didáctica de la oralidad y exposición oral; cómo valoran los docentes el tiempo dedicado y qué metodologías específicas sobre oralidad utilizan en el aula respecto a las otras destrezas lingüísticas; y finalmente sobre qué necesidades formativas consideran imprescindibles para mejorar la didáctica de la comunicación oral con el alumnado. Un dato destacado en las encuestas a los maestros es que casi la totalidad (78,4 %) afirmaba no haber recibido ninguna formación didáctica sobre el discurso oral, asimismo todos consideraban imprescindible una formación en didáctica de la comunicación oral para trabajar con competencia en el aula. En conclusión, en el análisis de los datos proporcionados por las respuestas en las cuatro vertientes investigadas y relacionadas entre ellas, las autoras ponen de manifiesto la escasa preparación y competencia en comunicación oral en todos los niveles educativos y, por tanto, solicitan la gran necesidad de formación específica en ella. Esto implicaría un cambio y una redefinición de los programas de didáctica de la lengua en el Grado de Educación Primaria con el fin de formar a docentes capaces de comunicarse oralmente y con nivel conforme a los contextos requeridos, y que, gracias a su preparación precisa, sepan implementar la didáctica de la lengua oral en Primaria.

En la indagación de Iñesta Mena e Iglesias Montes (2021) se recopila información sobre enseñanzas concretas de la oralidad y su evaluación en Educación Primaria. El estudio se desarrolla con metodología cuantitativa y descriptiva, a través de las que las autoras denominan "prácticas declaradas" (Iñesta Mena e Iglesias Montes, 2021, p. 289), es decir, lo que relatan un grupo de 25 docentes de Lengua Castellana y Literatura de alumnado de 5° y 6° de centros públicos de Asturias. Los maestros pertenecen a siete colegios públicos conveniados con la Universidad de las investigadoras. El instrumento de recogida de información es un cuestionario de *Nolin* sobre prácticas de enseñanza de la oralidad en las escuelas canadienses en Quebec (Nolin, 2013; 2015) adaptado al contexto educativo español. Las preguntas estaban organizadas en tres áreas temáticas: *información sociológica*, *enseñanza* y *evaluación*. En lo relativo a la información sociológica se destaca que la gran mayoría tienen bastante experiencia de enseñanza y menos de la mitad (36%) tiene una formación permanente relacionada con la oralidad. Respeto a la *enseñanza* se abordan preguntas como *el tiempo dedicado a las destrezas lingüísticas, la percepción de la enseñanza de lo oral y sus contenidos, aplicaciones de estrategias específicas, actividades tipología y géneros textuales orales*. Los resultados evidencian que la comprensión oral es la a que se dedica más tiempo, mientras que a la producción oral y escrita menos. Los investigadores, a raíz del hecho de que los estudiantes sobre todo escuchen para la comprensión, consideran que quizás refleja que se queden como sujetos pasivos y tampoco es cierto que esta escucha sea realmente activa en su proceso de comprensión y activación de respuestas eficaces en relación al tema tratado en el aula. Sobre los contenidos de la enseñanza, prevalecen elementos de prosodia, la adquisición de nuevo léxico y también propio de diferentes contextos comunicativos, y seguir normas de comunicación; pero casi no se contempla el empleo de estrategias didácticas que pertenezcan al desarrollo del lenguaje oral como, por ejemplo, las que se proponen para la didáctica en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del siglo XXI (Consejo de Europa, 2002): talleres formativos de oralidad, secuencias didácticas, centros de literacidad (Diller, 2011), debates, proyectos lectores, tertulias literarias. Las estrategias que predominan en el aula son las explicaciones.

En las respuestas sobre la evaluación se tratan aspectos como *percepción, criterios de evaluación de producción y comprensión oral, herramientas y fuentes*. Respecto a la valoración de la *producción*, los elementos extralingüísticos del habla (no verbales, prosémica, kinésica, etc.) son los que reciben menos atención, incluso en la comprensión oral, por el contrario, se evalúa sobre todo el uso de un léxico adecuado y respeto de las normas lingüísticas. Desde el

análisis de las respuestas ofrecida por el profesorado surgen también algunas contradicciones y aspectos relativos a la evaluación que no encuentran correspondencia con elementos propios de ella, no señalados en el cuestionario, por tanto, se deduce cierta dificultad en la tarea de evaluar, tanto la producción como la comprensión oral, ya que no se usan recursos típicos, como por ejemplo las rúbricas, la retroalimentación o la coevaluación por parte de pares. En definitiva, cuanto emerge de los relatos del profesorado en cuestión implica algunos aspectos positivos sobre metodologías de enseñanza y evaluación, pero todavía subraya que la oralidad necesita un mejor tratamiento a nivel didáctico y con una disposición más activa en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, reflexiva e igualitaria para permitir a todos la posibilidad de saberse expresar eficazmente en la clase.

La siguiente aportación consta de las contribuciones de un corpus de cuatro artículos publicados en el número 301 de la revista *Aula de Innovación Educativa* (febrero 2021). Se trata de experiencias diferentes en el aula de primaria donde se trabaja sobre todo la oralidad en relación con la escritura. El objetivo principal de dichas intervenciones es desarrollar y potenciar las habilidades comunicativas orales más formales y demostrar una vez más cómo la escritura se beneficia cuando el alumnado sabe expresarse oralmente con claridad, coherencia y fluidez. Los dos primeros artículos tratan sobre cómo organizar secuencias didácticas de una actividad oral en combinación con una de redacción escrita. En el primer artículo, de Vilà Santasusana y Castellà Lidon (2021), después de una introducción teórica acerca del vínculo recíproco entre oralidad formal y escritura a nivel educativo, se explica cómo organizar en el contexto de la clase, a través de una secuencia didáctica completa y gradual, un adecuado discurso oral y una buena composición escrita. Las autoras destacan la importancia de que los docentes enseñen a su alumnado a reflexionar para hablar y para escribir, y se necesita que sepan organizar espacios donde se puedan hacer fluir y ordenar las ideas. En el segundo artículo, de las autoras Santolària Orrios y Sánchez Rodríguez (2021), se muestra cómo en dos clases de 2° de primaria de España (Valencia y Cantabria) el alumnado mediado por los docentes llega a escribir en un proyecto por grupos algunos resúmenes de unos cuentos que expondrán al final. Para llegar a escribir los resúmenes los alumnos reunidos leen previamente cuentos, intercambian ideas en voz alta (razonamientos) y, de manera gradual y cooperativa, consiguen escribir el resumen (tarea curricular compleja). Otro ejemplo tiene que ver con la preparación de exposiciones orales apoyadas en un guion y con el refuerzo y la orientación del docente. En ambos casos, la relación copartícipe entre componentes de escritura y oralidad, en un clima de constante diálogo y confianza, favorece por un lado el alcance del lenguaje típico de una redacción y, al mismo tiempo, el pasaje natural a una exposición oral formal significativa en línea con el ámbito educativo donde se desarrolla.

El tercer artículo, de Vilà Santasusana y Medina Mayol (2021), expone cómo se empieza a aprender la argumentación oral a partir de un tema sencillo, en una clase de tercero de primaria, a través del trabajo colaborativo y la construcción de una secuencia didáctica. El reportaje de los investigadores muestra cómo mediante la estrategia de la secuencia didáctica todo el alumnado de forma activa e inclusiva llega a la elaboración de una argumentación oral eficaz y coherente, sucesivamente trasladada al escrito de manera no complicada, porque ya posee bien desarrollado todo el contenido. Las autoras subrayan que saber argumentar es una habilidad oral compleja pero fundamental para que el alumnado aprenda a escuchar y comprender el punto de vista del otro y, paralelamente, expresar y poder defender sus ideas con razonamientos claros. El último artículo, de Núñez Delgado y Madueño Canales (2021), presenta otra experiencia de un Centro educativo de infantil y primaria de Córdoba con trayectoria innovadora, ya que participa en muchos proyectos impulsados por la Junta de Andalucía, además de poner las competencias lingüísticas como eje central del currículo

escolar. Los autores evidencian cómo el uso de recursos tecnológicos, que en este caso se corresponde a un canal en YouTube denominado *Radio School Solano*, permite a los aprendientes experimentar la comunicación oral a través de prácticas reales, motivándolos y estimulándolos para su aprendizaje. En este centro el alumnado de sexto de primaria realiza diferentes tareas de expresión y comprensión del discurso oral y escrito, además de experimentar la dramatización y uso de las TIC. En conclusión, los autores quieren evidenciar que dada la actual complejidad metodológica (Vilà, 2010) de las prácticas orales, el uso de técnicas y herramientas didácticas específicas sobre oralidad, basadas en situaciones reales, estimulantes y donde el aprendiente se siente protagonista en el aula, proporciona un verdadero progreso lingüístico y demuestra nuevamente que la oralidad es susceptible de constantes mejoras.

El estudio de Gràcia, Vega, Bitencourt, Vinyoles y Jarque (2021**)** fue dirigido a docentes en activo de cinco escuelas de E. Infantil y E. Primaria de Cataluña, así como a estudiantes y profesorado de dos Universidades de Barcelona en los grados de Educación Infantil y Primaria. La investigación tenía dos objetivos, el primero: qué relevancia ha tenido para ellos la presencia de la comunicación oral en la formación inicial de profesorado. Para la recopilación de la información se elaboraron tres entrevistas calibradas según la caracterización de cada grupo de participantes. El segundo objetivo se centraba en cómo se trabaja la oralidad en la escuela, de qué manera se adquiere la competencia oral, y cuáles son las características de los intercambios orales entre profesorado y alumnado. Tal objetivo está centrado solo en los docentes en activo de Infantil y Primaria. Para este segundo propósito se empleó la Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar –EVALOE– (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Vega et al., 2015). Se trata de un instrumento de observación certificado, estructurado en dos partes, que evalúa los intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes durante las clases. La primera se compone de tres subescalas de observación con el fin de analizar determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso oral a nivel escolar. Mientras que la segunda consta de una entrevista en profundidad sobre diferentes áreas temáticas relacionadas con los ítems de la primera parte. Con la entrevista se quiere analizar a fondo la percepción de los maestros sobre cómo realizan y preparan sus actividades y qué valor de correlación tiene tal información respecto a lo investigado en la escala de observación.

Los resultados hallados respecto al primer objetivo han permitido trazar un perfil bastante homogéneo sobre la percepción de estos colectivos, las carencias y las potencialidades que subrayan vinculados con la enseñanza de la lengua oral en la universidad. También se han hecho propuestas de mejora. A raíz de los resultados alcanzados, todos señalan una competencia discursiva oral pobre en el alumnado universitario, asimismo destacan que la evaluación de la oralidad no se lleva a cabo con precisión y sigue siendo dominante en las actividades de escritura; también, la metodología se considera bastante obsoleta y con limitada introducción de didáctica innovadora sobre la comunicación oral. Respeto al profesorado universitario se evidencia que no tiene bases sólidas y actualizadas sobre formación en competencia oral, lo cual repercute en una transmisión inadecuada de saberes y enseñanza de metodologías significativas sobre ella a su alumnado. Respecto a los puntos fuertes se destacan algunas prácticas de conversación, trabajo cooperativo, discusión en grupo y uso de técnicas activas para la labor con la lengua oral. Otro aspecto importante detectado es la concienciación de algunos profesores para representar un modelo a seguir por sus estudiantes y próximos maestros respecto al trabajo con la oralidad en el aula. Por último, los resultados de este estudio demuestran que todos los colectivos que han participado tienen alguna experiencia e idea que puede ser útil para el objetivo clave de esta investigación, que es saber cómo incorporar la competencia oral tanto en la formación de los futuros maestros y

en sus propias habilidades, como en propuestas docentes para un futuro alumnado en el que la competencia comunicativa sea esencial. La totalidad expresa que todavía subsisten considerables carencias en la formación inicial del profesorado respeto a la enseñanza de lo oral, sobre todo relacionada a las habilidades dialógicas y argumentativas. Las propuestas de mejora van dirigidas a la incorporación del análisis de actividades que reproduzcan situaciones reales de habla y de diferente tipología discursiva.

En correspondencia con el segundo objetivo, que contemplaba la calidad y tipologías de interacciones relativas al habla entre maestros en activo y alumnado dentro del aula, los resultados hallados muestran que necesitan mejorar y progresar respecto a la activación de metodologías significativas, gestión de los discursos orales, que tomen conciencia de ello y faciliten el uso del lenguaje oral para intenciones variadas. Lo que más "sufre" el contexto clase es el hecho de no representar un espacio significativo donde las conversaciones y las argumentaciones tengan la primacía de construir nuevos conocimientos. Porque todavía el docente sigue siendo quien domina y conduce el habla, y el alumnado quien se queda como sujeto pasivo con escasa posibilidad y estimulo de intervención comunicativa. Todo eso no favorece un buen avance de las capacidades comunicativas orales (Mercer, Hennessy y Warwick, 2019;). En conclusión, los resultados de lo investigado y la correspondencia entre las dos partes examinadas, hacen reflexionar a los autores sobre la necesidad de una evolución y un cambio en las propuestas de formación de los docentes.

4. Conclusiones.

Tras el análisis de los contenidos de las diferentes aportaciones investigativas reseñadas, se pueden destacar las siguientes conclusiones:

- Respecto a la percepción por parte del profesorado de cualquier nivel educativo sobre la importancia de trabajar la oralidad en el aula, se puede detectar que en los últimos años los docentes están más concienciados y reflexivos, y consideran significativo operar el aula con el lenguaje oral. Son conscientes de que la oralidad se tiene que enseñar de forma reglada, específica y gradual a partir de edades tempranas, ya que saber expresarse en diferentes circunstancias con un código apropiado asegura convertirse en adultos capaces de desenvolverse personal, social y profesionalmente. Por tanto, hay que reservarle más espacio didáctico y tiempo. Asimismo, señalan también que en el currículo oficial no se presentan todavía contenidos suficientemente organizados y concretos para poder trabajar con la oralidad y la escucha de manera más sistemática como con la lectura y la escritura. También se destaca que donde más hace falta trabajar la oralidad con una didáctica especifica es en la Escuela Primaria.

- En relación al tiempo y la importancia otorgados a las cuatro habilidades del lenguaje (lectura, escritura, habla, escucha), que habría que trabajar de forma integrada y complementaria dentro del aula de primaria y en cualquier nivel educativo, se confirma en general que todavía escritura y lectura siguen siendo las que más atención reciben con perjuicio de las destrezas de comprensión y expresión oral. Además, la escucha activa quizás es la que menos interés didáctico recibe en las diferentes asignaturas. Desafortunadamente, esta falta de consideración homogénea y equilibrada repercute de forma negativa en el desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas. A tal propósito está demostrado por numerosos estudios que la escucha activa y la comunicación oral influyen positivamente en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y, además, que las producciones orales con diferentes niveles de formalidad tienen aspectos en común con la escritura de tal manera que se

fomentan mutuamente para su recíproco progreso (Camps, 1989; Gutiérrez Fresneda y Diez Miediavilla, 2017)

- - Respecto a cómo y cuánto se trabaja la expresión oral más formal en el aula a través de estrategias didácticas específicas y cómo estas influyen en su efectivo desarrollo y mejora, se señala una ulterior consideración final significativa: en los contextos educativos donde los docentes proponen diferentes técnicas comunicativas orales, variadas experiencias de oralidad formal y metodologías específicas para su aprendizaje, siempre se produce una efectiva mejora de la competencia comunicativa oral. Esto corrobora que la expresión oral, sobre todo en sus géneros discursivos más formales, necesita de una metodología y de una ejercitación sistemática y continua al igual que la expresión escrita y lectora.

- Como conclusión final, relativa a la formación inicial y continua del profesorado y futuros docentes, y que quizás unifica las precedentes, se puede subrayar como resultante de todos los trabajos examinados, que es necesario reformar y actualizar los planes de estudio universitarios del profesorado para proyectar e insertar metodologías más actualizadas sobre el desarrollo de lenguaje oral en cada etapa educativa. Este cambio tiene que empezar por actualizar y formar al profesorado universitario para que se colme este vacío pedagógico y se construya una enseñanza de calidad para las destrezas comunicativas orales.

Referencias bibliográficas.

Cantero, F. J. (1998). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Horsori.

Camps, A. (1989). Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola. Perspectiva escolar, (131), 10-16.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2011). Enseñar lengua. Graó.

Cestero Mancera, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. Elua, 28, 125-150.

Charaudeau, P. (2002). Una concepción comunicativa del discurso. Discourse Studies, 4(3), 1-22.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Cortés, D. A. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 171-186.

Diller, D. (2011). Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans: Une approche basée sur l'autonomie pour consolider les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale. Adaptación de J. Proulx. Chenelière Education.

Domingo, J., Gallego J. L., y Rodríguez A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. Perfiles Educativos, 35(142), 54-74.

Fonseca Yerena, M., Correa Pérez, A., Pineda Ramírez, M. I., y Lemus Hernández, F. J. (2011). Comunicación oral y escrita. Pearson Educación.

Gil, J. M. (2017). Sobre el papel del lenguaje en el "fracaso escolar". Didáctica. Lengua y Literatura, 29, 121-137.

Gràcia, M., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., y Jarque, M. J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria: La competencia oral. Revista mexicana de investigación educativa, 26(88), 195-224.

Gràcia, M. (coord.); Galván-Bovaira, M. J.; Sánchez-Cano, M.; Vega, F.; Vilaseca, R., y Rivero, M. (2015). Evaluación de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE. Graó.

Gómez Antolinos, I. (2013). La estimulación del lenguaje oral en Educación Primaria. Publicaciones Didácticas, 41, 38-46.

Gutiérrez-Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. E. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. Álabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura, (16), 3.

Gutiérrez Ríos, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. Enunciación, 16(1), 116-135.

Gutiérrez Ríos, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. Revista Iberoamericana de educación, 59, 223-239

Hoyos Hoyos, M. L., Acosta Valencia, G. L., y Morillo Puente, S. (2020). La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales. Ciencias Sociales y Educación, 9(17), 175-201 https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a9.

Iñesta Meña, E. e Iglesias Montes, L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. Tejuelo, 33, 281-318. https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281

Jiménez-Fontana R., Aragón L., y Albendín G. (2020). Análisis de la incidencia de talleres formativos en el desarrollo de competencias comunicativas en futuros docentes y ambientólogos. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 17(3), 3203. https://doi.org 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i3.3203

Jiménez-Tenorio N., y Vicente J. J. (2018). I Congreso de estudiantes sobre Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Cádiz: experiencia educativa en el Grado de Maestros de Educación Primaria. IV Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias.

Manghi Haquin, D. (2017). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. Revista electrónica diálogos educativos, 11(22), 4-15.

Martín Vegas, R. A. y Chireac, S. M. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. Tonos Digital (42), 1-22.

Mercer, N., Hennessy, S., y Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. International Journal of Educational Research, 97, 187-199.

Nolin, R. (2013). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Éducation. Université du Québec à Montréal.

Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. En R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, y R. Nolin (Dir.), La didactique du français oral du primaire à l'université (pp. 69-83). Peisaj.

Núñez Delgado, M. P. y Madueño Canales, R. (2021). Posibilidades de YouTube para la enseñanza de la lengua oral. Aula de innovación educativa, 301, 26-32.

Núñez Delgado, M. P. (2011). Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil. Dauro.

Rodero, E. (2018). El peso creciente de la voz y el sonido para comunicar en la era digital: el protagonismo de la oralidad. Anuario AC/E de cultura digital, 80-94.

Rodero-Antón, E., y Rodríguez de Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. El Profesional de la Información, 30(6).

Santolária Órrios, A. y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Hablar antes de escribir y pensar antes de hablar. Aula de innovación educativa, 301, 16-20.

Vilà Santasusana, M. (2010). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. Leer.es.

Vilà Santasusana, M. y Castellà Lidon, J. M. (2021). Oralidad y escritura, una relación de ayuda mutua. Aula de innovación educativa, 301, 10-15.

Vilà Santasusana, M. y Medina Mayol, J. (2021). «De mayor quiero ser...»: la argumentación oral (y escrita) paso a paso. Aula de innovación educativa, 301, 21-25.

Influencia del confinamiento total por COVID-19 en las clases de Educación Física según el tipo de centro escolar en Educación Primaria.

Gracia Cristina Villodres Bravo. Universidad de Granada (España).

Laura García Pérez. Universidad de Granada (España).

1. Introducción.

1.1. Actividad física y salud.

La actividad física [AF] se define como el comportamiento del movimiento humano, producido por los músculos esqueléticos, que da lugar a atributos fisiológicos como el aumento de gasto energético y un mejor estado físico (Pettee et al., 2012).

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020a) recomienda que niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años de edad deben realizar al menos 60 minutos de AF diaria, incluyendo actividades domésticas, deportivas, competitivas, e incluso actividades habituales como subir o bajar escaleras, caminar al colegio, uso de bicicleta, etc. (Frischenschlager y Gosch, 2012; OMS, 2020a).

Según diversos estudios, los sujetos que realizan AF de manera cotidiana en la etapa de la niñez y adolescencia, tienden a continuar su práctica en la edad adulta, previendo así, indirectamente, una buena salud futura (Renato et al., 2007; Black et al., 2019). Además, existen pruebas abrumadoras que asocian la AF con una reducción de enfermedades cardiovasculares, hipertensión, diferentes cánceres, etc. (Warburton et al., 2017). Asimismo, la realización de AF regular, también amortigua el impacto negativo de experiencias traumáticas y factores de estrés, reduciendo incluso síntomas depresivos y tendencias adictivas (Harris et al., 2006; Rebar et al., 2015; Brailovskaia et al., 2018) fortaleciendo así la respuesta inmunológica y salud metabólica (Ranasinghe et al., 2020) y contribuyendo a mejoras de autoestima, de ánimo, bienestar mental y calidad de vida (Lee et al., 2012; McAuley et al., 2000; McMahon et al., 2017; Gall et al, 2016).

Sin embargo, según la OMS (2020b), más del 80% de la población mundial, entre 11 y 17 años, presenta un nivel insuficiente de AF, llegando a alcanzar el 90% en el sexo femenino (Guthol et al., 2020). Esta ausencia de AF se relaciona directamente con un aumento de probabilidad de padecer sobrepeso, obesidad, diabetes de tipo 2 y una peor calidad de vida (Biswas et al., 2015; Cole y Lobstein, 2012; Estruch y Ros, 2020; Rodríguez et al., 2020). En consecuencia, dicha inactividad llega a ser considerada un problema de salud pública, encontrándose entre los principales factores de riesgo de mortalidad a nivel mundial (OMS, 2020).

Cabe destacar que, una AF persistente, aumenta los niveles de felicidad y estrategias de afrontamiento adaptativo en situaciones de incertidumbre (Richards et al., 2015; Wunsch et al., 2017) como la ocasionada por la pandemia por COVID-19.

1.2. Educación Física.

Se puede considerar a la Educación Física [EF] como un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el desarrollo de estilos y hábitos de vida saludable en edad escolar, que se desarrolla y ejecuta en la adultez y en la vejez (Flores-Moreno et al., 2017). Además, diversos estudios afirman que la AF asociada a la EF escolar, tiene un papel muy importante en la salud del alumnado (Chillón et al., 2011; Yanci et al., 2013; Yanci et al., 2014).

Esta asignatura es el principal medio responsable para fomentar la práctica de AF en niños/as (Sallis, 1997). A través de ella, los niveles de salud física y mental pueden verse aumentados debido a la práctica de AF mediante actividades llamativas y lúdicas para el alumnado (Sutton, 2018). En esta misma línea, varios estudios declaran que la asistencia a clases de EF está asociada a unos mayores niveles de AF y, por lo tanto, a un menor comportamiento sedentario (Bassett et al., 2013; Silva et al., 2018).

1.3. Actividad física, Educación Física y COVID-19.

El conocido confinamiento total por COVID-19, fue causado por la expansión de coronavirus del SARS-CoV-2, identificado en Wuhan a finales del año 2019 (OMS, 2020b). Esto condujo a España a anunciar un período de confinamiento total, dando lugar a un período de inseguridad. Según la OMS (2020c) todas las personas se vieron afectadas por las medidas de confinamiento. Entre ellas, cambios de hábitos y estilos de vida, socialización, etc. Concretamente, en niños y niñas de Educación Primaria vieron afectados su ámbito educativo y su propio hogar (Wang et al., 2020).

A causa de esta situación, fue inevitable la reducción de AF diaria, ya que los estudiantes perdieron oportunidades de mantenerse activos y, a su vez, aumentaron las horas frente a la pantalla, incentivando así el sedentarismo (Schmidt et al., 2020). Estudios como los de Ghosh et al. (2020) y Dunton (2020) ya han observado efectos negativos tempranos en la salud física y mental de los niños y niñas.

La EF tiene como principal objetivo desarrollar beneficios de tipo físico, psicológico y cognitivo (Chen et al., 2020a). Por tanto, la mayor parte de la AF diaria de los niños y niñas, además de derivarse de desplazamientos a escuelas, clases extraescolares, etc., se deriva de las clases de EF (Mizdrak et al., 2021).

Sin embargo, se ha observado cómo la sociedad ha denunciado con su voz la omisión de dicha asignatura de manera online o, en caso de que se diese, la AF era mínima e insuficiente, durante el período de confinamiento total por COVID-19. Por tanto, se plantea ¿La asignatura de EF se ha llevado a cabo durante el período de confinamiento total en Educación Primaria de manera online? ¿Lo han llevado a cabo algunos centros educativos y no otros? ¿De qué depende?

2. Objetivos.

El presente estudio de análisis y reflexión surge a partir de la observación de testimonios dados por gran parte del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria durante el trabajo de campo de una investigación ampliada. De manera general, estos coincidían en que durante el confinamiento total por COVID-19, se eliminaron las clases de EF o no se realizó AF durante las mismas.

Por tanto, se establecieron los siguientes objetivos:

- O.G. Estudiar, analizar y reflexionar la influencia del confinamiento por COVID-19 sobre la realización de AF durante las clases de EF en estudiantes de Educación Primaria.

- O.E. Estudiar en profundidad el ítem 2 del cuestionario PAQ-C en estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria.

3. Material y método.

3.1. Diseño y participantes.

Se diseñó un estudio no experimental, de carácter descriptivo y de corte transversal, para el análisis de lo que ocurrió durante el período de confinamiento total.

Se contó con una muestra total de 263 participantes en edad pre-adolescente, descartando 5 cuestionarios cumplimentados de manera incorrecta, invalidados para su inclusión. Por tanto, finalmente se cuenta con una muestra válida de 258 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria, perteneciente a centros educativos, públicos y concertados, de la provincia de Granada. La muestra válida quedó dividida en 125 niños, que representó el 48,4% de la población de estudio y en 133 niñas, constituyendo el 51,6%.

La selección de la muestra se llevó a cabo de manera no aleatoria, por conveniencia, debido a la facilidad de acceso a los centros. Padres, madres o tutores/as legales dieron el consentimiento a todo el alumnado de manera previa a su voluntaria participación.

3.2. Instrumentos.

Actividad física

Para la evaluación de la práctica física se utilizó la traducción al castellano del cuestionario de AF para la población infantil y preadolescente entre 8 y 14 años, *Physical Activity Questionnaire for Children* (PAQ-C) (Manchola-González et al., 2017).

El presente cuestionario está diseñado para medir la AF moderada y vigorosa realizada durante siete días. Tiene en cuenta las horas de EF, actividades extraescolares y tiempo de ocio, durante la semana y el fin de semana. Está formado por 10 ítems. Nueve de ellos se utilizan para obtener la puntuación global del test (media aritmética de cada uno de los ítems ponderados del 1 al 5). El número 10, permite aprobar o no la validez del cuestionario si los participantes han tenido algún problema para no realizar su AF regular en los 7 días.

Ítem número 2

Con el fin de cumplir con el objetivo general y específico del presente estudio, se seleccionó el ítem 2 del cuestionario PAQ-C. Este ítem está formado por la pregunta: "En los 7 días de la semana elegida, DURANTE el confinamiento total, en clase de EF, ¿Cuántas veces estuviste muy activo durante las clases: jugando intensamente, corriendo, saltando, haciendo lanzamientos…?", con las siguientes opciones de respuesta: "No; casi nunca; algunas veces; a menudo y siempre".

Cuestionario ad-hoc

Se confeccionó un cuestionario ad-hoc para la recogida de datos sociodemográficos, se recogieron: sexo, fecha de nacimiento, tipo de centro, altura y peso.

El índice de masa corporal (IMC) se calculó a partir de peso/altura $(m)^2$, clasificándolo posteriormente según los puntos de corte internacionales definidos por Cole et al., (2000), teniendo en cuenta la edad (2-18 años) y el sexo.

3.3. Procedimientos.

Para dar comienzo a la recogida de datos, se confeccionaron dos cartas de consentimiento: una dirigida al director/a de los centros educativos participantes y otra para los padres, madres o tutores/as legales.

Tras la recogida de las mismas, parte de los centros participantes eligieron que su estudiantado realizara los cuestionarios en horario escolar junto a la presencia de un investigador, asegurando así su validez mediante las explicaciones iniciales y durante su realización. Otra parte, eligieron cumplimentarlos a través del acceso a un formulario Google. Estos se hicieron llegar al estudiantado por parte de la dirección y docentes.

3.4. Análisis estadístico.

El análisis de datos se llevó a cabo a través del programa estadístico IBM SPSS, en su versión 28.0.1.0. Las variables cualitativas (sexo, tipo de centro, IMC y la realización o no de EF) se presentan en forma de porcentaje. Los datos se analizaron mediante la prueba de Chi-Cuadrada de Pearson, para la comparación de variables nominales dicotómicas no relacionadas (tipo de colegio: público o concertado; AF: nunca/casi nunca; casi siempre/siempre). Para ello, las dimensiones en las que las respuestas al ítem 2 que se dividen: "No; casi nunca; algunas veces; a menudo y siempre", se anidaron en "Nunca/Casi nunca" (No, casi nunca) y en "Casi siempre/Siempre" (Algunas veces, a menudo, siempre), convirtiéndola así en una variable dicotómica.

4. Resultados.

La Tabla 1 expone las características de la muestra según sexo, tipo de colegio, curso e IMC, durante el período de confinamiento total.

Del estudiantado encuestado, un 48,4% fueron niños y un 51,6% fueron niñas, pertenecientes al curso de 5º de Primaria un 48,1% y al curso de 6º de Primaria un 51,9%, correspondientes a centros públicos el 39,9% y a centros concertados el 60,1%.

Del total del alumnado, el 78,7% manifestó tener normopeso y un 21,3% manifestó tener sobrepeso u obesidad.

Sexo		Tipo de colegio		Curso		IMC		
Niño	Niña	Público	Concertado	5º	6º	Normopeso	Sobrepeso	Obesidad
125	133	103	155	124	134	203	49	6
48,4%	51,6%	39,9%	60,1%	48,1%	51,9%	78,7%	19%	2,3%
N= 258								

Tabla 1. Características de la muestra según sexo, tipo de colegio, curso e IMC.

El Gráfico 1 expone las características de la muestra según la realización de AF en las clases de EF durante el período de confinamiento total.

Del total del alumnado participante (N=258), un 45,74% declaró haber realizado AF durante las clases de EF casi siempre o siempre. Por el contrario, un 54,30% manifestó haber realizado AF durante las clases de EF nunca o casi nunca.

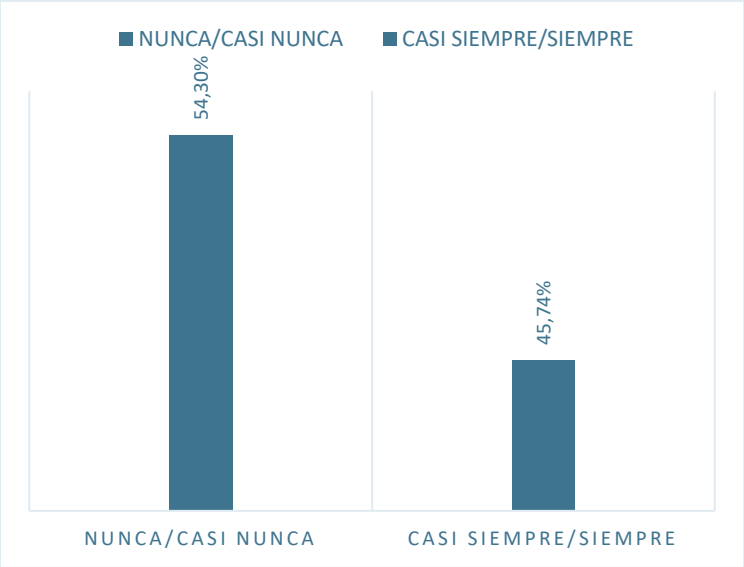


Gráfico 1. Características de la muestra según la realización de AF en las clases de EF.

El Gráfico 2 expone los valores de AF realizada durante las clases de EF, durante el período de confinamiento total, según el tipo de colegio.

Atendiendo al análisis relacional, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas al relacionar la práctica de AF con el tipo de colegio ($p<0,001$).

Se observa cómo el alumnado perteneciente al centro concertado manifestó haber realizado AF "siempre/casi siempre" en las clases de EF (68,93%), siendo un porcentaje muy superior al del centro público (30,32%). De la misma manera, el centro público manifestó haber realizado AF "nunca/casi nunca" en las clases de EF (69,67%), con un porcentaje muy superior al del centro concertado (31,07%).

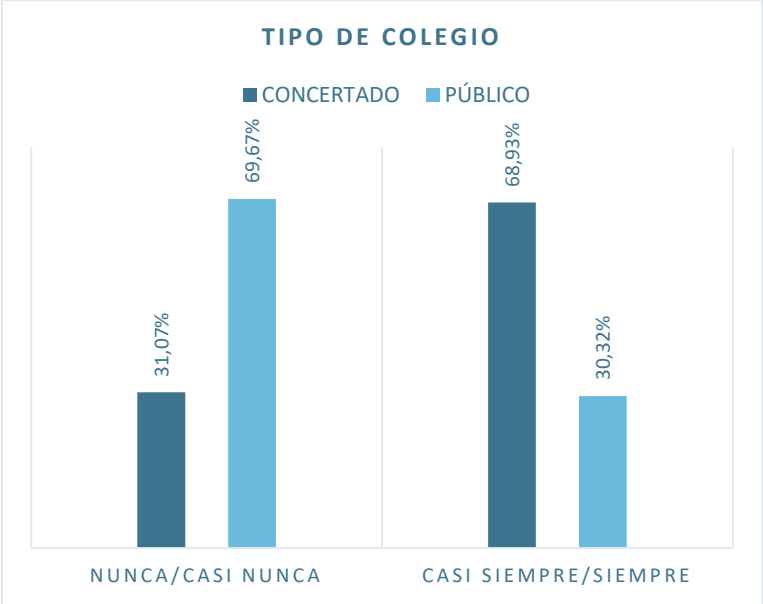


Gráfico 2. Características de la muestra según la realización de AF en las clases de EF durante el período de confinamiento total, dependiendo del tipo de colegio ($p<0,001$).

5. Discusión.

El presente estudio de análisis y reflexión surge a partir de la observación de testimonios dados por gran parte del estudiantado durante el trabajo de campo de una investigación ampliada. De manera general, estos coincidían en que durante el confinamiento total por COVID-19, se eliminaron las clases de EF o no se realizó AF durante las mismas. Por tanto, se pretende estudiar la influencia del confinamiento por COVID-19 sobre la realización de AF durante las clases de EF en estudiantes de Educación Primaria. Concretamente, a partir del análisis del ítem 2 del cuestionario PAQ-C en estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria.

Tal y como se puede observar en los resultados, para más de la mitad de la muestra, la realización de AF en las clases de EF durante el período de confinamiento total fue mínima o inexistente. Schmidt et al. (2020) observó que la población de niños, niñas y adolescentes, entre 5 y 17 años, disminuyó su realización de AF durante el período de confinamiento total por COVID-19. Esta disminución correlacionó negativamente con las horas pasadas frente a la pantalla, aumentando así el sedentarismo.

Fuentes et al. (2021) han llevado a cabo un estudio donde han contado con las experiencias de diversos profesionales docentes de la asignatura de EF. La mayoría de estos últimos denunciaron la poca relevancia que se le ha dado al área de EF durante el período de confinamiento total por COVID-19. Chen et al. (2020b) reflejan la importancia que ha tenido una adecuada adaptación del uso de las TIC en la práctica docente de EF durante este período. Calderón et al. (2020) afirman que la capacidad digital de los docentes ha resultado ser un factor clave para el proceso de dicha asignatura en confinamiento y Shahidi et al. (2020) defienden que el desarrollo de la capacidad digital del profesorado en el área de EF, mediante formación, debe ser primordial en este tipo de situaciones, con el fin de poder crear estrategias efectivas y realistas para reducir el sedentarismo consecuente.

Sin embargo, la implementación de las TIC no se había generalizado en el área de EF ya en un período anterior al pandémico, yendo un paso por detrás de otras materias que llevan un largo camino recorrido (Díaz-Barahona, 2013). Concretamente, Fernández-Espínola et al. (2018) ya habían observado que los docentes de EF declararon no considerarse personas eficientes con el manejo de las nuevas tecnologías.

Entre estas debilidades, se encuentran otros inconvenientes familiares como son los económicos, que conducen a la falta de medios digitales en la familia (García et al., 2020). Junto a ello, en relación a la realización de EF durante el período de confinamiento total por COVID-19, las familias con menor nivel socioeconómico, que no han podido disfrutar de casas con espacios amplios como patios, perdieron aún más oportunidades de activación (Pombo et al., 2020).

Además, asociando esta problemática con el resto de resultados del presente estudio, donde se observó que el estudiantado de los centros concertados realizaron más AF que el estudiantado de los centros públicos en la asignatura de EF durante el período de confinamiento total por COVID-19, estudios como el de Rogero-García y Andrés-Candelas (2016) observaron que los progenitores con un mayor poder adquisitivo, tienden a inscribir a sus hijos/as en la escuela privada o concertada, en lugar de en la pública. Santos y Elaqua (2016) afirmaron que esta población valora de manera positiva dicho tipo de educación, además de tener más facilidad para pagar las exigencias económicas de este tipo de centros. En la misma línea, Fernández-Cruz et al. (2018) observó que son los centros concertados/privados aquellos que pueden permitirse disponer de más recursos y dispositivos relacionados con las nuevas tecnologías. Estos son utilizados por el profesorado

y alumnado, los cuales reciben formación para su uso. Además de ello, observaron su correlación positiva con el contexto económico. Simultáneamente, los centros concertados/privados mostraron valorar más la AF y sus aspectos competitivos (Moreno-Murcia y Hellín-Gómez., 2002). Asimismo, según Villodre et al. (2005), en los centros concertados se percibieron mayores climas motivacionales orientados al ego.

Estas razones económicas favorables respecto al centro concertado, junto a la motivación a la competitividad en el deporte, pueden justificar los datos del presente estudio. Por tanto, una dotación temprana y equitativa de recursos tecnológicos a todo tipo de centros, junto a una formación que permita el desarrollo realista de la competencia digital tanto del profesorado como del alumnado, puede llegar a ser un factor clave a desarrollar para disminuir la problemática observada.

6. Conclusión.

La población entre 10-12 años, en su mayoría pertenecientes a centros públicos, no han realizado AF suficiente en las clases de EF durante el período de confinamiento total por COVID-19. Las razones residen en la desigual provisión de recursos digitales y formación impartida sobre su uso, entre centros públicos y concertados. Este ha sido un factor clave en la pérdida de oportunidades de activación de esta población. Últimos titulares en noticias generalizadas, declaran que gran parte de niños y niñas solo realizan AF en la asignatura de EF. Por tanto, se reclama la creación de estrategias que permitan desarrollar buenas respuestas en situaciones similares futuras posibles, atendiendo fundamentalmente a la población más vulnerable a sus efectos negativos.

Referencias bibliográficas.

Bassett, D. R., Fitzhugh, E. C., Heath, G. W., Erwin, P. C., Frederick, G. M., Wolff, D. L., Welch, W.A. y Stout, A. B. (2013). Estimated energy expenditures for school-based policies and active living. *American journal of preventive medicine, 44*(2), 108-113. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.10.017

Biswas, A., Oh, P. I., Faulkner, G. E., Bajaj, R. R., Silver, M. A., Mitchell, M. S. y Alter, D. A. (2015). Sedentary time and its association with risk for disease incidence, mortality, and hospitalization in adults: a systematic review and meta-analysis. *Annals of internal medicine, 162*(2), 123-132. https://doi.org/10.7326/M14-1651

Black, N., Johnston, D. W., Propper, C. y Shields, M. A. (2019). The effect of school sports facilities on physical activity, health and socioeconomic status in adulthood. *Social Science & Medicine, 220*, 120–128. http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.10.025

Brailovskaia, J., Teismann, T. y Margraf, J. (2018). Physical activity mediates the association between daily stress and Facebook addiction disorder (FAD)–A longitudinal approach among German students. *Computers in Human Behavior, 86*, 199-204. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.045

Calderón, A., Meroño, L. y MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Physical Education Review, 26*(1), 241-262. https://doi.org/10.1177/1356336X19850852

Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E. y Li, F. (2020a). Wuhan coronavirus (2019-nCoV): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science 9*(2), 103–104. https:// doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001

Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E. y Li, F. (2020b). Returning Chinese school-aged children and adolescents to physical activity in the wake of COVID-19: Actions and precautions. *Journal of sport and health science, 9*(4), 322. http://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.003

Chillón, P., Ortega, F. B., Ferrando, J. A. y Casajus, J. A. (2011). Physical fitness in rural and urban children and adolescents from Spain. *Journal of Science and Medicine in Sport, 14*(5), 417-423. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.04.004

Cole, T. J. y Lobstein, T. (2012). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric obesity, 7*(4), 284-294. https://doi.org/10.1111/j.2047-6310.2012.00064.x

Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M. y Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *Bmj, 320*(7244), 1240. https://doi.org/10.1136/bmj.320.7244.1240

Díaz-Barahona, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Educación física y deporte, 31*(2), 1056-1056. https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/14409

Dunton, G. F., Do, B. y Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. *BMC Public Health, 20*(1), 1-13. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3

Estruch, R. y Ros, E. (2020). The role of the Mediterranean diet on weight loss and obesity-related diseases. *Reviews in Endocrine and Metabolic Disorders, 21,* 315–327. https://doi.org/10.1007/s11154-020-09579-0

Fernández-Cruz, F.J.; Fernández-Díaz, M.J. y Rodríguez-Mantilla, J.M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1, 21*(2), 395-416. https://doi.org/10.5944/educXX1.17907

Fernández-Espínola, C., Ladrón de Guevara Moreno, L., Almagro-Torres, B. J. y Rebollo González, J. A. (2018). Formación del profesorado de Educación Física en TIC: Modelo TPACK. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*. http://hdl.handle.net/11162/182362

Flores-Moreno, P. J., Margarita-Salazar, C., Gómez-Villa, J. A., Barreto-Gonzalez, Y., Valdovinos-Rivera, O., Vicente-Rivera, J. U. y Del Río-Valdivia, J. E. (2017). Medición del tiempo efectivo de la clase de educación física y su impacto en el gasto calórico en escolares de nivel primaria del municipio de Colima, México. *Sportis, 3*(1), 34-49. https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1766

Frischenschlager, E. y Gosch, J. (2012). Active Learning-Leichter lernen durch Bewegung. *Education & Training, 162*(1), 131-137.

Fuentes-Nieto, T., Jiménez-Herranz, B., López-Pastor, V. M. y Fernández-Garcimartín, C. (2021). El profesorado de Educación Física ante la situación de educación a distancia por Covid-19. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *16*(49). http://doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1589

Gall, S. L., Sanderson, K., Smith, K. J., Patton, G., Dwyer, T. y Venn, A. (2016). Bi-directional associations between healthy lifestyles and mood disorders in Young adults: The Childhood Determinants of Adult Health Study. *Psychological. Medicine, 46*(12), 2535-2548. https://doi.org/10.1017/S0033291716000738

García, N., Moreno, M. L. R. y Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital*, (28), 76-85.

Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. y Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva pediatrica, 72*(3), 226-235.

Guthol, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. y Bull, F.C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 millions participants. *Lancet Child Adolescent Health, 4*(1),23-35. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2

Harris, A. H., Cronkite, R. y Moos, R. (2006). Physical activity, exercise coping, and depression in a 10-year cohort study of depressed patients. *Journal of affective disorders, 93*(1-3), 79-85. https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.02.013

Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., Katzmarzyk, P. T. y Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The lancet, 380*(9838), 219-229. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61031-9

Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C. y Girabent-Farrés, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C / Reliability Spanish Version of Questionnaire of Physical Activity PAQ-C. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 17 (65), 139-152. http://doi.org/10.15366/rimcafd2017.65.008

McAuley, E., Blissmer, B., Katula, J., Duncan, T. E. y Mihalko, S. L. (2000). Physical activity, self-esteem, and self-efficacy relationships in older adults: a randomized controlled trial. *Annals of Behavioral Medicine, 22*(2), 131-139. https://doi.org/10.1007/BF02895777

McMahon, E. M., Corcoran, P., O´Regan, G., Keeley, H., Cañón, M., Vladimir, C., Wasserman, G. H., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Bruner, R., Cozman, D., Haring, C., Iouse, M., Kaess, M., Kahn, J. P., Nemes, B. y Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child Adolescent Psychiatry, 26*(1), 111-122. https://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9

Mizdrak, A., Shaw, C., Lynch, B. y Richards, J. (2021). The potential of school-based physical education to increase physical activity in Aotearoa New Zealand children and young people: a modelling study. *The New Zealand Medical Journal, 134*(1531), 23-5.

Moreno-Murcia, J. A. y Hellín-Gómez, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro.

Organización Mundial de la Salud (2020a, 26 de noviembre). Physical Activity. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Organización Mundial de la Salud (2020b, 29 de junio). Archived: WHO Timeline - COVID-19. World Health Organization. https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19

Organización Mundial de la Salud (2020c, 7 de octubre). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. World Health Organization. Consultado el día 3 de marzo de 2021. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public?gclid=Cj0KCQjwvr6EBhDOARIsAPpqUPFkW2lNR7vsk7eSBSOuv1tTAjOQP1cEtiPzsgP67OqeYeGoYoBkBMsaAue1EALw_wcB

Pettee, K. K., Morrow, J. R. y Woolsey, A. L. T. (2012). Framework for Physical Activity as a Complex and Multidimensional Behavior. *Journal of Physical Activity and Health, 9*(1), 11-18. https://doi.org/10.1123/jpah.9.s1.s11

Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., Ferreira, C. y Cordovil, R. (2020). Correlates of children's physical activity during the COVID-19 confinement in Portugal. *Public Health, 189*, 14-19. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.09.009

Ranasinghe, C., Ozemek, C. y Arena, R. (2020). Exercise and well-being during COVID 19–time to boost your immunity. *Expert Review of Anti-infective Therapy, 18*(12), 1195-1200. https://doi.org/10.1080/14787210.2020.1794818

Rebar, A. L., Stanton, R., Geard, D., Short, C., Duncan, M.J. y Vandelanotte, C. (2015). A meta-meta-analysis of the effect of physical activity on depression and anxiety in non-clinical adult populations. *Health Psychol, 9*(3), 366–378. https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1022901.

Renato, M., Luiza, C., Cozzensa, M. y Curi, P. (2007). Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: A population-based study. *Revista de Saúde Pública, SciELO Brasil, 41*(1), 69–75. https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000100010

Richards, J., Jiang, X., Kelly, P., Chau, J., Bauman, A. y Ding, D. (2015). Don't worry, be happy: cross-sectional associations between physical activity and happiness in 15 European countries. Health 15 (1), 53. https://doi.org/10.1186/s12889-015-1391-4

Rodríguez, J., Iglesias, A. y Molina, J. (2020). Evaluación de la práctica de actividad física, adherencia a la dieta y el comportamiento y su relación con la calidad de vida en estudiantes de Educación Primaria. *Retos, 38,* 129-136. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73921

Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9 (1),* 46-58. http://hdl.handle.net/10486/677365

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N. y Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. Sports, Play and Active Recreation for Kids. *American journal of public health, 87*(8), 1328-1334. https://doi.org/10.2105/AJPH.87.8.1328

Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL, (119),* 133-147. http://hdl.handle.net/11362/40396

Schmidt, S. C., Anedda, B., Burchartz, A., Eichsteller, A., Kolb, S., Nigg, C., Niessner, C., Oriwol, D., Worth, A. y Woll, A. (2020). Physical activity and screen time of children and adolescents before and during the COVID-19 lockdown in Germany: a natural experiment. *Scientific Reports, 10*(1), 1-12.

Shahidi, S. H., Stewart Williams, J. y Hassani, F. (2020). [BRIEF REPORT] Physical activity during COVID-19 quarantine. *Acta Paediatrica, 109*(10), 2147-2148. https://doi.org/10.1111/apa.15420

Silva, D. A. S., Chaput, J. P., Katzmarzyk, P. T., Fogelholm, M., Hu, G., Maher, C., Olds, T., Onywera, V., Sarmiento, O., Standage, M., Tudor-Locke, C. y Tremblay, M. S. (2018). Physical education classes, physical activity, and sedentary behavior in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 50*(5), 995-1004. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001524

Sutton, H. (2018). Demonstrate the value of a liberal arts education. *Dean and Provost, 19*(7), 1-5. https://doi.org/10.1002/dap.30427

Villodre, N. A., Martínez Galindo, C., Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flow en educación física. *VCI d. EF e. Interculturalidad,* (1), 1-33.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet, 395*(10228), 945–947. https:/ /doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X

Warburton, D. E. y Bredin, S. S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current opinion in cardiology, 32(*5), 541-556. https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437

Wunsch, K., Kasten, N. y Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality, well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and science of sleep, 9*, 117. https://doi.org/10.2147/NSS.S132078

Yanci-Irigoyen, J., Los Arcos, A., Grande, I., Gil, E., y Cámara, J. (2014). Correlation between agility and sprint according to student age. *Collegium Antropologicum, 38*(2), 533–538. https://hrcak.srce.hr/127557

Yanci-Irigoyen, J., Reina, R., Los Arcos, A., y Cámara, J. (2013). Effects of different contextual interference training programs on straight sprinting and agility performance of primary school students. *Journal of Sports Science and Medicine, 12*(3), 601-607. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3772608/

Las "Reuniones Científico-Técnicas" (RCT). un modelo alternativo de formación continua y divulgación.

Pablo Cienfuegos Suárez. Universidad de Oviedo (España).

Efrén García Ordiales. Universidad de Oviedo (España).

1. Las Reuniones Científico-Técnicas (RCT). Un modelo alternativo de formación-divulgación.

En 1999, en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas (ETSIMO) de la Universidad de Oviedo (actualmente Escuela de Ingeniería de Minas, Energía y Materiales, EIMEM) surgió un nuevo modelo de educación continua, mixta entre la formación continua y la divulgación científico-técnica. A este nuevo modelo formativo se le denominó "Reuniones Científico Técnicas" (RTC). Sus patrocinadores fueron los catedráticos D. Fernando Pendas Fernández (†) y D. Jorge Luis Loredo Pérez.

Este nuevo modelo permitía aunar el rigor de la formación técnica continua con la divulgación mediante el libre acceso de cualquier persona interesada en las diversas temáticas tratadas en tales eventos.

Así, generalmente en cada edición anual se trataba un tema de actualidad técnico científico que permitía dar a conocer al "ciudadano de a pie" como al profesional, las nuevas teorías, conceptos, técnicas o procedimientos en las temáticas de minería, geología y medioambiente.

Estas jornadas organizadas en formato de comunicaciones, permitía generar un foro o debate al final de las mismas en las que diversos técnicos, científicos y público en general intercambiaban información sobre temas que aún no habían llegado a las estanterías de las librerías o a las ediciones de libros tanto nacionales como extranjeros.

Con las RTC nacieron en la escuela de minas de Oviedo, una nueva forma de divulgación de la investigación, las denominadas Reuniones Científico-Técnicas que reunía y debatía cada cierto tiempo a un tema de actualidad, muchos de los cuales se anticipaban varios años incluso décadas al presente actual.

Las actuales líneas de investigación del grupo de investigación "*Investigación del suelo, subsuelo y medioambiente*" (ISYMA) continúan las investigaciones iniciadas por ambos catedráticos.

2. Temáticas de actualidad de las RCT.

Las temáticas abordadas en estas RCT abarcaron problemas relacionados con los procesos de cierre de la minería, la producción de recursos minerales y energéticos y el cambio climático. De este modo, el agua, la hidrogeología, y su comportamiento en el suelo y subsuelo es un tema destacado. Asimismo, se abordaron nuevas técnicas de exploración y producción de nuevos recursos energéticos fósiles.

Las temáticas tratadas fueron:

- Prospección de la contaminación en Instalaciones Industriales (15-17/marzo/1999)
- La explotación del metano de las capas de carbón (CBM) (23-25/mayo/2001).
- Acidificación de suelos y aguas. problemas y soluciones (17-19/junio/2002)
- La explotación del metano y secuestro de CO_2 en capas de carbón (3-5/junio/2004).
- Las cuencas sedimentarias como almacén de dióxido de carbono (25-29/abril/2005).
- Hidrogeología aplicada a la explotación del metano de las capas de carbón y secuestro de dióxido de carbono (5-6/octubre/2005).
- La explotación de metano y secuestro de CO_2en capas de carbón (3-5/junio/2006).2ªed.
- Gestión y aprovechamiento del agua en el cierre de explotaciones mineras (12-14/junio/2006).
- Modelización en el almacenamiento de dióxido de carbono (19-20/abril/2007).

3. Afección al medio ambiente de las actividades industriales.

La demanda de suelo en las ciudades lleva al consiguiente interés por la recuperación y reutilización de terrenos ocupados por viejas instalaciones industriales, con residuos típicos de los procesos de fabricación que funcionaron en el emplazamiento en cuestión, con alta probabilidad de haber alterado los suelos que ocupan, y los consiguientes peligros para las aguas superficiales y subterráneas y para las personas de las nuevas zonas urbanas, que ello representa.

La prospección de la contaminación en antiguos emplazamientos industriales es hoy una práctica usual y necesaria antes de acometer cualquier tipo de uso para estos terrenos. Se emplean en general los mismos métodos y tecnologías que la ingeniería utiliza en la prospección de recursos naturales en el subsuelo y en la corrección de los impactos que la minería produce, con pequeñas variaciones.

A partir del nacimiento del siglo XXI, los problemas ambientales comenzaron a preocupar a la sociedad. Dentro de los agentes productores de estas alteraciones se puede considerar toda la problemática asociada con los tanques de almacenamiento subterráneo en estaciones de servicio y otras instalaciones industriales, fugas de los contenidos de los tanques y de las conducciones, derrames y lixiviados de compuestos orgánicos de todo tipo, contaminaciones por metales y otros compuestos inorgánicos, los vertidos de residuos, etc., que conducen a una serie de riesgos para la salud humana y los ecosistemas (Pendás et al., 2002).

Para conseguir una puesta al día en las metodologías y las técnicas más adecuadas, en cada caso, para caracterizar y valorar la contaminación, así como para seleccionar y aplicar las técnicas de remediación, más favorables, para diferentes ruinas industriales y otros emplazamientos potencialmente contaminados, el Departamento de Explotación y Prospección de Minas de la Universidad de Oviedo, organizó una Reunión Científico Técnica sobre "*Prospección de la Contaminación en Antiguas Instalaciones Industriales*", celebrada en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo entre los días 15-17 de marzo de 1999.

Con esta Reunión, se ofertaba una actualización para científicos y técnicos, en metodologías y técnicas para caracterizar y valorar la contaminación, así como en las técnicas de remediación, en ruinas industriales y otros emplazamientos potencialmente contaminados. Para ello se contaba con la presencia de especialistas nacionales y extranjeros de reconocido prestigio en la materia, que impartirán conferencias y sesiones con comunicaciones libres, sobre los diferentes temas objeto de la reunión, que serían seleccionadas por el Comité Científico.

Asimismo, comenzaba a conocerse otro problema medioambiental muy grave, la acidificación de aguas y suelos, un problema medioambiental importante que provocan actividades industriales, entre las que se incluye la minería, centrales termoeléctricas, repoblación forestal con coníferas, incendios forestales, etc.

Como resultado de la actividad industrial, se han venido generando y emitiendo al medio ambiente grandes cantidades de elementos contaminantes, con las consiguientes alteraciones en los suelos y las aguas, tanto superficiales como subterráneas (Barettino et al.,2005).

Entre el 17 y 19 de junio de 2002, se celebró la Reunión Científico Técnica sobre "*Acidificación de suelos y aguas. Problemas y soluciones*" dirigida por D. Fernando Pendás y D. Jorge Loredo. La organización de esta Reunión surge del interés que los problemas de acidificación de aguas y suelos, vienen despertando en la sociedad, y el interés en desarrollar métodos de tratamiento apropiados. Para ello especialistas en la materia procedentes de EE. UU, Reino Unido y España, aportaron sus experiencias en este campo. También se prestó atención a la visión de este problema desde los Organismos Oficiales, mediante la participación de especialistas de las Instituciones Europeas.

Las emisiones de compuestos como NOx y SOx, generados durante la combustión de hidrocarburos fósiles, provocan la formación de lluvia ácida, que colabora activamente en la acidificación de los suelos.

Un ejemplo se puede encontrar en la acidificación de lagos y suelos en los países del norte de Europa. La magnitud del impacto que las aguas ácidas pueden ocasionar en el medio ambiente será función, además de sus propias características físico-químicas, del régimen de flujo y magnitud del curso de agua al que van a parar.

En todo caso, tanto los efectos sobre la calidad de las aguas y sobre los ecosistemas, como los impactos visuales asociados son de gran importancia. Los sistemas de tratamientos convencionales requieren altos costes de operación y mantenimiento. Esto hace que los Organismos y Empresas dirijan sus esfuerzos a desarrollar sistemas alternativos, de bajo coste, efectivos, y medioambientalmente aceptables, como son los tratamientos pasivos.

4. Agua y recursos energéticos.

Desde la década de los ochenta del siglo XX, la Unión Europea está llevando a cabo una profunda transformación del sector productivo primario, la minería. El cierre de la misma lleva asociada una serie de problemáticas que deben ser abordadas de forma científico-técnica, de forma que los futuros profesionales sepan abordar los problemas del futuro con garantías de éxito.

La importancia de todos aquellos aspectos, especialmente los ambientales, relacionados con el cierre de minas, llevó al Departamento de Explotación y Prospección de Minas de la Universidad de Oviedo, a organizar una Reunión Científico Técnica sobre "*Gestión y aprovechamiento del agua en el cierre de explotaciones mineras*" entre los días 12 y 14 de junio de 2006.

El objetivo de la Reunión fue suministrar un foro de debate entre científicos y técnicos para el intercambio de información referente a la gestión y potencial aprovechamiento del agua de mina, que con el cese de bombeo asociado al cierre de explotaciones mineras va a fluir a la superficie.

La predicción y modelización de los procesos y de las consecuencias sobre el medio ambiente que la elevación del nivel piezométrico podría tener, tanto sobre la calidad como sobre el caudal de los cursos superficiales de agua en la zona, son aspectos fundamentales a considerar durante el proceso de cierre de una explotación minera. Esta Reunión Científico-Técnica estuvo dedicada fundamentalmente a los procesos de rebote de agua de mina en explotaciones subterráneas y a la creación de lagos mineros en minas a cielo abierto.

Un especial interés tendrá la presentación de casos de estudio, en minas subterráneas y a cielo abierto en proceso de cierre, y las previsiones en el comportamiento de la zona minada como un acuífero, para predecir y diseñar las acciones a emprender durante el proceso de clausura.

Desde el punto de vista de la gestión de aguas, la finalidad fue exponer la problemática que presenta la contaminación por aguas de mina, así como una revisión y una puesta al día en las técnicas más modernas para el tratamiento de aguas de mina, como son los sistemas pasivos, que combinan una alta eficacia en el tratamiento con una notable integración del sistema de tratamiento en el medio ambiente natural, y ello con una importante reducción de los costes frente a los tratamientos físico-químicos convencionales.

En relación con el cierre de minas, especialmente en las cuencas carboníferas, han venido surgiendo numerosos problemas. Por una parte, estos son debidos a la recuperación del nivel piezométrico original por cese de bombeo, lo que crea problemas tanto de índole geotécnica como de contaminación de las aguas. El cierre de una mina como episodio final de su actividad minera, conlleva una serie de implicaciones, entre las que destaca el posible impacto medioambiental a las aguas superficiales y subterráneas, y esta afección será especialmente grave en aquellos casos en los que las aguas, al circular a través de los huecos mineros o de los materiales acumulados en las escombreras, entran en contacto con minerales que pueden modificar su calidad. Por otra parte, los huecos existentes en los espacios subterráneos abandonados pueden ser utilizados, bien como depósitos de aguas para conseguir los caudales ecológicos en los ríos, o bien como depósitos para el almacenamiento de residuos inertes y especiales (Jardón et al., 2013).

La organización de esta Reunión respondía al interés que estos problemas presentaban y presentan en la actualidad, en Asturias y Comunidades limítrofes, con minas en proceso de cierre, en las que se van a acometer o se están acometiendo ya acciones encaminadas a gestionar adecuadamente el agua de la mina y a potenciar aprovechamientos de estos recursos de agua. En la Reunión participaron especialistas de reconocido prestigio, a nivel mundial, de España, Reino Unido y Alemania.

5. Cambio climático y recursos energéticos fósiles.

En 1990 existía en el mundo, un nuevo recurso energético: el gas no convencional. Los EEUU, Canadá, Australia comenzaban a explotar este nuevo recurso con grandes volúmenes de recursos y reservas. Se comenzaba a escuchar el término Coal Bed Methane, CBM ("explotación de metano en capa de carbón). Pero no existía bibliografía a respecto.

Por esto, se celebró en mayo de 2001, se celebraba la *Reunión científico-técnica sobre la Explotación del metano de las capas de carbón* y se celebró con gran éxito de asistencia.

En 2004, se comenzó a popularizar el término secuestro o almacenamiento de dióxido de carbono con motivo de la Cumbre de Kyoto. El Ministerio a través del IGME inició las primeras investigaciones sobre el tema.

Los compromisos del Protocolo de Kyoto han engendrado inquietudes sobre el panorama energético, en especial para las empresas generadoras de energía eléctrica con carbón, en las que el dióxido de carbono representa el 15% de los gases de chimenea. La solución puede venir por la inyección de dióxido de carbono en formaciones geológicas profundas, que es una posibilidad real, viable y demostrada.

En junio de 2004, se celebró la RCT sobre "*Explotación del metano de las capas de carbón y secuestro geológico de dióxido de carbono"*. Entre los ponentes destacaron algunos investigadores de renombre como el Dr. Jack Pashin, director del servicio geológico de Alabama (EEUU), pionero en la investigación de este tema y el Dr. Charles Boyer III, de la compañía Schlumberger (Pendas el al., 2004).

En aquellos años se iniciaron abundantes proyectos en los que participan empresas, centros de investigación y universidades para poner a punto tecnologías de inyección de CO_2, desde el punto de vista geológico, geofísico y geoquímico para "secuestrar" o inyectar dióxido de carbono en el subsuelo.

La hidrogeología es un factor crítico en la comprensión de la productividad de las capas de carbón porque integra todos los parámetros decisivos que pueden condicionar la productividad de un yacimiento o de un pozo en un sistema metanífero.

En abril y octubre de 2005 se celebraron dos ediciones de las RCT sobre la "Hidrogeología aplicada a la explotación del metano de las capas de carbón y secuestro de dióxido de carbono".

El almacenamiento de dióxido de carbono en el subsuelo se lleva a cabo mediante sondeos en formaciones geológicas desplazando agua para reemplazar el espacio intergranular poroso por dióxido de carbono, igual que el petróleo y gas natural han rellenado el espacio poroso en los yacimientos naturales. Las rocas porosas y permeables son muy abundantes en cuencas sedimentarias cuyos estratos pueden alcanzar espesores de varios kilómetros y cubrir superficies de miles de Km^2. No todas las cuencas sedimentarias son adecuadas para el secuestro de dióxido de carbono, como en los yacimientos petrolíferos hace falta que exista una roca almacén porosa y permeable y una roca cobertura de muy baja permeabilidad (Cienfuegos, 2008).

No todas las cuencas sedimentarias son adecuadas para el secuestro de dióxido de carbono, como en los yacimientos petrolíferos hace falta que exista una roca almacén porosa y permeable y una roca cobertura de muy baja permeabilidad. En conclusión, la operación de inyectar dióxido de carbono en el subsuelo se puede hacer industrialmente con tecnologías conocidas y contrastadas en cuencas sedimentarias que reúnan unas determinadas condiciones geológicas e hidrogeológicas.

Por ello, en 2005, se diseñó y llevaron a cabo dos eventos: en abril, la RCT sobre "*Las cuencas sedimentarias como almacén de dióxido de carbono" y* en octubre una RCT sobre "*Hidrogeología aplicada a la explotación del metano de las capas de carbón y secuestro de dióxido de carbono*" con la asistencia de importantes científicos como el Dr. S. Bachu, asesor científico del Gobierno de Canadá en materia de cambio climático.

En 2006, dado el auge de esta nueva tecnología de lucha contra el cambio climático y el éxito de la anterior RCT celebrada en 2001 sobre el mismo tema, se celebró la 2ª RCT sobre "*Explotación del metano de las capas de carbón y secuestro geológico de dióxido de carbono".*

En Sleipner (Noruega), ya se está inyectando un millón de toneladas de dióxido de carbono al año en una roca almacén a 800 m de profundidad.

En los principales proyectos internacionales de almacenamiento geológico de dióxido de carbono, una de las tareas previas más importantes es la modelización numérica del comportamiento del dióxido de carbono, en condiciones supercríticas, tanto durante la inyección como para predecir la migración y distribución del penacho de dióxido de carbono en la estructura del subsuelo con el objeto de optimizar las operaciones de inyección y minimizar los riesgos de fuga.

Los modelos matemáticos y las herramientas de simulación numérica juegan un papel importante en la evaluación de la viabilidad de almacenar dióxido de carbono en almacenes geológicos, tales como los acuíferos profundos, los campos agotados de gas y/o petróleo y las capas de carbón no minables.

Por ello, nuevamente, en abril y junio de 2007 se organizaron dos ediciones de RCT sobre "*Modelización en el almacenamiento geológico de dióxido de carbono*" donde el Dr. Rubén Juanes del Instituto tecnológico de Massachusetts (MIT) instruyó a los asistentes en las últimas técnicas de modelización de almacenamiento en el subsuelo, donde los modelos matemáticos y las herramientas de simulación numérica juegan un papel importante en la evaluación de la viabilidad de almacenar dióxido de carbono en almacenes geológicos, tales como los acuíferos profundos, los campos agotados de gas y/o petróleo y las capas de carbón no minables.

Esta edición de 2007 fue la última RCT impartida. A partir de esta fecha, no se celebraron posteriores ediciones de este evento.

6. Conclusiones.

Si bien este modelo de formación fue un éxito y demostró su validez, fue abandonado tras la jubilación y posterior fallecimiento de uno de sus promotores.

El éxito de las RCT quedó demostrado por la importante convocatoria de empresas e investigadores, así como público en general, que, año tras año, se reunían en un foro de debate tras las intervenciones de los ponentes.

Las temáticas abordadas siempre fueron punteras en el momento de su celebración, situándose en la frontera del conocimiento científico técnico en el área de las ciencias aplicadas. Esta afirmación quedaba demostrada por la importante afluencia de empresas y organismo de investigación que se patrocinaban estas jornadas.

Las RCT demostraron su validez como un modelo alternativo de formación y divulgación científico-técnica, pues permitía reunir en un mismo lugar y momento a diferentes puntos de vista sobre la temática tratada. Además, permitía establecer lazos de colaboración universidad-empresa y conocer la problemática de la empresa para enfrentarse a los nuevos retos tecnológicos de la sociedad.

En la actualidad, se está trabajando en la puesta en marcha de estos eventos que tanto impacto causaron en su momento y que fueron un modelo de formación continua de vanguardia en la divulgación de conocimientos.

Referencias bibliográficas.

Barettino, D., Loredo, J., & Pendás, F. (2005). *Acidificación de suelos y aguas: problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (España). Instituto Geológico y Minero de España, Madrid (España).

Jardón, S., Ordóñez, A., Álvarez, R., Cienfuegos, P., & Loredo, J. (2013). Mine water for energy and water supply in the Central Coal Basin of Asturias (Spain). *Mine Water and the Environment*, *32*(2), 139-151.

Pendás, F., Loredo, J., Fernández, J. & Cienfuegos, P. (2004). Reunión Científico-Técnica sobre la explotación del metano y secuestro de dióxido de carbono en capas de carbón: Conclusiones y resumen de las ponencias presentadas. *Ingeopres: Actualidad técnica de ingeniería civil, minería, geología y medio ambiente*, (127), 30-36.

Pendás, F. & Pérez, J. L. (2002). *Prospección de la contaminación en instalaciones industriales*. Universidad de Oviedo, Departamento de Explotación y Prospección de Minas.

Cienfuegos Suárez, P. (2008). *Almacenamiento geológico de dióxido de carbono. Posibilidades en Asturias* (Tesis doctoral, inédita. Universidad de Oviedo).

Hacia un nuevo modelo de evaluación de buenas prácticas educativas.

Manuel Castillo García. Universidad de Sevilla (España).

Francisco José Racero Montes. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Conceptualización de buenas prácticas educativas.

Las buenas prácticas educativas (BBPP) aunque con diversas concepciones siempre han sido uno de los temas e inquietudes a descubrir por parte de investigadores y profesionales de la enseñanza, tanto en las medias como en las superiores universitarias. Descubrir el arte del buen hacer del profesorado exitoso ha sido y es en la actualidad motivo de estudios científicos, con objeto de copiarlo y transponerlo a contextos determinados. Estas investigaciones tienen por objeto, extraer los elementos estructurales y fundamentales con el fin último de homologarlos y normalizarlos.

Para Escudero (2009) las BBPP educativas nacieron en 1996 en la Conferencia de Naciones Unidas, Hábitat II (Estambul) dentro del programa específico sobre la sostenibilidad. Como aspecto nuclear se definieron indicadores referidos a la evaluación y caracterización de las mismas.

Indicador	Definición
Impacto	Mejoras tangibles en las condiciones de vida de las personas en cualquiera de las esferas temáticas propuestas
Asociación	En su desarrollo deben haber colaborado al menos dos de las siguientes entidades: gobierno nacional y regional, ciudades, autoridades locales o sus asociaciones, ONG y OBC, sector privado y fundaciones públicas o privadas, organismos internacionales, instituciones académicas y/o de investigación, asociaciones profesionales, medios de comunicación, líderes cívicos, voluntarios, profesionales, personas físicas
Sostenibilidad	Cambios duraderos en: marcos legislativos, normas, ordenanzas o estándares, políticas sociales y estrategias sectoriales con posibilidad de aplicación en otras situaciones, marcos institucionales y procesos para la adopción de decisiones, sistemas de gestión eficaces, transparentes y responsables
Liderazgo y fortalecimiento de la comunidad	A través de Iniciativas que inspiren actividades innovadoras, fomenten cambios, incluyendo cambios en las políticas públicas. Habilitación de la gente, barrios y comunidades e incorporación de sus habilidades, aceptación y respuesta a la diversidad social y cultural. Posibilidad de intercambio, transferencia y aplicación de experiencias
Medidas adecuadas	A las condiciones y niveles de desarrollo locales
Igualdad de género e inclusión social	Iniciativas que acepten y respondan a la diversidad social y cultural, promuevan la igualdad y equidad social, por ejemplo en los ingresos, género y edad, condiciones físicas/mentales y reconozcan y valoren las distintas capacidades.
Innovación	Cómo se han enterado y beneficiado otros de la iniciativa. Medios usados para compartir o transferir conocimientos

Transferencias	Iniciativas que conlleven un impacto tangible resultante de la traspaso de ideas; cambios en políticas o prácticas resultantes; y sostenibilidad de la transferencia como parte de un proceso continuo de aprendizaje

Tabla 1. Indicadores para definir buenas prácticas. Conferencia de Naciones Unidas, Hábitat II.

1.1. Revisión histórica del concepto.

Chickering y Gamson (1991) definieron características que deben de cumplir las BBPP; entre ellas, se encuentran las de: promover relaciones entre profesores y alumnos, desarrollar dinámicas de cooperación entre los alumnos, aplicar técnicas activas para el aprendizaje, permitir procesos de retroalimentación, enfatizar el tiempo de dedicación a la tarea, comunicar altas expectativas y respetar la diversidad de formas de aprender. Para Abdoulaye (2003, p.3) las BBPP son "ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen".

Marqués (2002) refiere la necesidad de instrumentalización de las practicas, constituyendo un elemento facilitador del aprendizaje, uniéndolo al concepto de eficiencia. De igual forma, concibe otros atributos como implicación, atención a la diversidad, operaciones mentales superiores, participación social, trabajo colaborativo, autoaprendizaje, perseverancia, creatividad, carácter aplicativo, evaluación continua, integración, interdisciplinariedad, nuevos roles, accesibilidad del profesor para atender dudas, asesorar, orientar..., utilización de una multivariedad de recursos, utilización de las nuevas tecnologías, y vinculación intercentros "*intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo*" (p.1).

En la misma línea, Epper y Bates (2004) incluyeron en la definición la mejora del desempeño del proceso. El *State Education Resource Center* (2006) establecía nueve estándares de BBPP:

- Claro enfoque común de profesores, estudiantes, administradores, padres, etc.
- Altos estándares y expectativas.
- Fuerte liderazgo.
- Aprendizaje con apoyo personalizado y relevante.
- Implicación de los padres y de la comunidad.
- Control, rendición de cuentas y evaluación.
- Currículo e instrucción vinculados a expectativas de aprendizaje fundamentales.
- Desarrollo profesional.
- Tiempo y estructura, escuelas bien estructuradas con flexibilidad para maximizar el uso del tiempo y acomodar las vidas de los estudiantes, profesores y comunidad para mejorar el rendimiento de los estudiantes

De Pablos y Jiménez (2007, p.17) añadieron las siguientes restricciones a la definición: sistematización, documentación, experimentación e innovación. Por otro lado, establecieron distintos usos y acepciones como:

- Manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios.
- Reflejo/producto de la identidad de un contexto; en este caso sería una buena herramienta para gestionar las diferencias y sacar a la luz lo singular y especifico de ese contexto.
- Instrumento de control de quién diseña las políticas públicas para legitimar esas políticas.

- Instrumento para gestionar el cambio en las organizaciones.
- Exportabilidad.
- Resisten a las dificultades, responden a procesos de excelencia.
- Instrumento para tomar decisiones.

La UNESCO, en el marco de su programa MOST (*Management of Social Tranformations*), ha especificado los atributos del concepto. En términos generales, una buena práctica (BP) ha de ser: innovadora, desarrollando soluciones nuevas o creativas; efectiva, demostrando un impacto positivo y tangible sobre la mejora; sostenible por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pudiendo mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; replicable, sirviendo como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares. Escudero (2009, p.113) incluye dos condiciones indispensables para caracterizar una BP; por un lado, el éxito, y por otro sustentarse en una teoría que le otorgue base científica:

> *(…) serie de atributos o características, referidos a formas de conseguir el éxito en el logro de objetivos, que han sido validados de modo sistemático y empírico y que por ello se proponen como guías de acción a ser aplicados fielmente por otros sujetos que pretendan lograr con sus acciones objetivos idénticos o similares en sus propios contextos.*

La Junta de Andalucía (2012) en su guía sobre BBPP docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado, hace un resumen de las características de las mismas al objeto de su identificación:

- Se trata de una acción, refiriéndose a hechos evidenciables y no a intenciones.
- Responde a una necesidad identificada, fruto de una evaluación cuidadosa de alguna característica en una población definida que se hace necesario modificar y mejorar y, por tanto, tiene objetivo definido, pertinente y realista.
- Introduce nuevos elementos o mejora los existentes con el objetivo de perfeccionar su funcionamiento interno y su relación con el entorno (innovación).
- Está fundamentada en un modelo lógico, con un conjunto de pasos ordenados racionalmente y diferenciados entre sí y que desarrollan estrategias basadas en la evidencia, ya sea teórica o de buenas prácticas anteriores, tanto externas como derivadas de la trayectoria de la propia entidad.
- Está bien documentada, dando a conocer toda la información necesaria, lo cual va a permitir su traspaso a otros ámbitos.
- Es efectiva, ya que consigue un impacto observable y positivo en el contexto de intervención; eficaz, puesto que alcanza los objetivos planteados por la práctica; eficiente, haciendo un uso adecuado de todos sus recursos; sostenible, porque cuenta con la estructura económica, organizativa y técnica que hace posible su práctica de forma sistemática; y flexible, porque se adapta a las necesidades de sus clientes y/o los cambios en el contexto.
- Se desarrolla gracias a una amplia participación ciudadana y/o de los miembros de la organización, aportando sus ideas y participando de la mayor parte del proceso. Destaca la diversidad de agentes implicados, lo cual aportará una mayor objetividad y profundidad de la participación y conocimiento de la práctica, aportándole calidad.
- Cuenta con los recursos necesarios, destacando los humanos, los cuales están lo suficientemente definidos y especializados.
- Posee un sistema riguroso de seguimiento de los resultados procesuales, con mecanismos que permitan la retroalimentación y mejora. Por otro lado, sistematiza y evalúa el conjunto de resultados obtenidos, utilizando indicadores que apunten hacia su efectividad, eficacia, eficiencia, sostenibilidad o flexibilidad.

- Presenta un código ético específico que guía la metodología y la implementación de la práctica. A su vez, se inspiran en la misión, visión y valores de la entidad.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2014) de España caracterizó la definición con objeto de calificar y diferenciar las BBPP de las prácticas innovadoras, exigiendo la posibilidad de la implementación y la mejora de los procesos escolares y los resultados educativos. Fernández Díaz (2014, p.99) matiza que:

> *(…) su eficacia varía en función de las circunstancias de los alumnos y las situaciones de cada institución. Emplean seis fuerzas de educación: actividad, expectativas, cooperación, interacción, diversidad y la responsabilidad.*

1.2. Categorización.

El ámbito educativo cada vez se encuentra más fragmentado en categorías y subcategorías, aunque forma parte de un todo global. Ramos y Castillo (2012) clasificaron las prácticas educativas en distintos ámbitos que se citan a continuación: organización escolar, docencia del profesorado, gestión y dirección, orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias, atención a la diversidad. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012) estableció las siguientes categorizaciones de BBPP:

- Programación y enseñanza.
- Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Orientación del alumnado y colaboración con las familias.
- Orientación del alumnado y colaboración con equipos de apoyo.
- Atención al desarrollo del alumnado.
- Actividades complementarias.
- Clima de convivencia.
- Relación con las familias.
- Acción educativa coordinada.
- Participación en la actividad general del centro.
- Planes de evaluación.
- Innovación.
- Uso de las TIC como herramienta didáctica.

1.3. Caracterización de buenas prácticas educativas en trabajos de investigación.

De la Herrán (2009) considera que una de las variables más importantes para el desarrollo de la práctica docente es la seguridad profesional del docente apoyado por el conocimiento con soltura de los contenidos y la metodología. Para Boza y Toscano (2011) las consideraciones principales a tener en cuenta sobre las BBPP son las siguientes:

- El marco ideal lo constituye un proyecto de centro compartido con la comunidad educativa.
- Detrás, y a veces también delante está un equipo directivo que impulsa y apoya la experiencia.
- Uno de los efectos principales es la conformación progresiva de un verdadero equipo docente de carácter colaborativo.
- Parten de una formación previa, pero requieren procesos de formación permanente.
- La implicación de las familias es vital.
- No necesariamente tiene que haber un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje para estar ante una BP educativa. Pero sí debe haber procesos reflexivos y evaluativos de carácter grupal y colaborativo entre profesores y alumnos que permitan cuestionarse sistemáticamente las acciones docentes y discentes. Un

cambio lento, pensado, revisado, asumido, modelado día a día, quizá sea lo ideal. Profesores y padres deben vencer el miedo al cambio. Los alumnos ya han cambiado.
- El aporte de infraestructura material y de equipamiento, así como el reconocimiento formal-administrativo, son condiciones esenciales que posibilitan o facilitan su implementación.

Fernández Díaz (2014) considera que las BBPP educativas:

- Representan un tipo de conocimiento aplicado.
- Se adquieren en general como resultado de la aplicación y de la experiencia en la vida diaria de las organizaciones.
- Constituyen un medio poderoso de aprendizaje y de mejora que debe aplicarse utilizando el "benchmarking".
- En general, subyacen como resultado de experiencias concretas de centros que han implementado algún proyecto.
- Deben ser comunicables y transferibles para que sean consideradas como tales.
- Su aplicación, adquiere mayor significado y puede aumentar su eficacia dentro de los sistemas de gestión de la calidad en los centros educativos.

Para Castillo et al. (2017) los núcleos de las distintas categorías pivotan alrededor del concepto de práctica docente. Los principales vectores de investigación que giran sobre esta categoría fueron identificados a través de la técnica de grupos de discusión. En este sentido, cobraba gran importancia para el profesorado participante la concepción del método didáctico. Como principales líneas de investigación se analizaron las siguientes: relaciones entre profesorado y alumnado, colaboración, cooperación y competición, técnicas aplicadas por parte del docente en los procesos de aprendizaje, resultados de una buena práctica docente, respuesta a situaciones novedosas, estrategias para tener en cuenta la diversidad, diseño de la práctica docente, actuación del profesorado, organización grupal y espacial, exposición y puesta en escena con alto nivel de éxito, procesos de autoevaluación, diseño de actividades.

En los últimos años, en relación con la práctica docente se está desarrollando una línea de investigación en paralelo a las BBPP, basada en el método *flipped learning* (Zainuddin et al., 2019; Moreno et al., 2021). Se fundamenta en la metodología activa donde el estudiante toma el protagonismo, consolidando aprendizajes en contextos diferentes al aula utilizando las nuevas herramientas tecnológicas, siendo el profesorado un agente que dirige y guía en el proceso formativo con acciones y actividades de carácter práctico con objeto de aplicación del contenido teórico (Santiago & Bergmann, 2018).

Gairín e Ion (2021), han desarrollado un trabajo de investigación sobre prácticas educativas basadas en evidencias (PBE). En este sentido, ponen en valor la reflexión profesional del docente antes, durante y después de la práctica como base para la búsqueda de la mejora continua. La autoevaluación, desde la mirada de la superación de obstáculos, con objeto de diseñar estrategias que permitan la toma de decisiones y avanzar hacia la innovación supone un nuevo reto para los docentes. Esta nueva tarea, debe de incorporarse a la planificación cotidiana del profesorado, dentro de la cultura de la mejora continua. Coinciden con la investigación de Castillo et al. (2020) que identifican como variables destacadas en la caracterización de BBPP educativas la autoevaluación, para cumplir el objetivo de mejora continua y la innovación, entre los pilares fundamentales en los que se sustente la planificación y organización docente (Navareño, 2020; García, 2020; Bejarano-Álvarez et al., 2021).

2. Propuesta de instrumento para recogida de información con objeto de evaluación de buenas prácticas.

A la hora de visibilizar una buena práctica nos encontramos con la falta de indicadores y descriptores que faciliten la catalogación de la misma con dicha calificación.

> *Puede suceder (…) que haya buenas prácticas incluso cuando lo que se ha hecho y logrado en unas circunstancias determinadas con el alumnado no ha llegado a satisfacer todas las expectativas depositadas ni está plenamente de acuerdo con lo que, en teoría, podría ser considerado como lo mejor y más deseable. Bajo determinadas condiciones, una práctica, sin satisfacer criterios óptimos, merece, quizás, ser valorada como buena porque es la mejor posible en razón del pasado y el presente, porque en ella han depositado los docentes lo mejor de sí mismos (conocimientos, experiencia, compromiso, humanidad, calidez, acogida, implicación con los estudiantes) y porque a algunos estudiantes les ha servido, cuando menos, para paliar grados más profundos y extensos de exclusión académica, personal y social. (Escudero, 2009, p.116)*

Se ha diseñado un instrumento con objeto de elaboración por parte de los órganos directivos y de coordinación de los centros docentes. En la misma se selecciona la categoría y subcategoría a la que pertenece la BP, justificando y describiendo la misma. Se redactan los objetivos y las conclusiones. Esta BP, deberá ser sometida a evaluación por un órgano experto en evaluación para su calificación dentro de los indicadores expuestos en apartados anteriores.

CENTRO: LOCALIDAD
CATEGORÍA
Buenas prácticas en la organización escolar
Buenas prácticas en la Docencia del profesorado (práctica docente)
Buenas prácticas en la Gestión y dirección de un centro escolar
Buenas prácticas en la Orientación, tutoría y relaciones con familias
Buenas prácticas en las Nuevas Tecnologías
Buenas prácticas en la Atención a la diversidad
SUBCATEGORÍA
DESCRIPCIÓN
1. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA BUENA PRÁCTICA
2. OBJETIVOS
3.RESULTADOS OBTENIDO
4. CONCLUSIONES

Tabla 2. Instrumento de recogida de datos previo a la valoración y calificación de buenas prácticas.

3. Ejemplificación de buenas prácticas educativas.

A continuación, se muestra un ejemplo de instrumento confeccionado por un centro educativo CEIP Andrés Bernáldez (Los Palacios y Villafranca, Sevilla) donde se detectó una buena práctica relacionada con la categoría de Nuevas Tecnologías (NNTT)y se implementó el modelo anterior.

CENTRO: CEIP Andrés Bernáldez LOCALIDAD: Los Palacios y Villafranca (Sevilla)
CATEGORÍA
Buenas prácticas en la organización escolar
Buenas prácticas en la Docencia del profesorado (práctica docente)
Buenas prácticas en la Gestión y dirección de un centro escolar

Buenas prácticas en la Orientación, tutoría y relaciones con familias	
Buenas prácticas en las Nuevas Tecnologías	X
Buenas prácticas en la Atención a la diversidad	
SUBCATEGORÍA	Integración de TIC en la práctica
DESCRIPCIÓN	Uso del vídeo escolar
1. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA BUENA PRÁCTICA	
La elaboración de videos representa una fuente de experiencias para el alumnado por su carácter aglutinador, de proyecto y de tarea integrada. Basado en el proyecto Grimm nacido a mediados de los noventa del siglo pasado con la inquietud investigadora de ver qué pasa cuando colocamos y usamos un ordenador en clase. Desde entonces, una de las señas de identidad de los profesores que lo componen es el uso del vídeo de digital como herramienta de aprendizaje para y/o por los alumnos. Uno de los subproyectos nacidos a partir de este movimiento es GrimmTV.	
2. OBJETIVOS	
- Trabajar todo tipo de competencias con el aliciente de un producto final llamativo, de calidad y muy apreciado por el alumnado. - Fomentar en el alumnado el uso creativo de las tecnologías. - Cultivar el gusto por la estética, el trabajo bien hecho, la responsabilidad, autonomía, colaboración. - Poner de relieve la comunicación audiovisual y hacer de nuestro alumnado algo más que telespectadores pasivos consumidores de cualquier tipo de información.	
3.RESULTADOS OBTENIDO	
- Alto de nivel de implicación y motivación - A este nivel los alumnos ponen en práctica múltiples destrezas tanto de contenidos, actitudinales y competenciales porque se trabajan aspectos lingüísticos, plásticos, etc. - Mayor protagonismo por parte del alumnado, como la realización del guion, la posibilidad de grabación con el uso inteligente de diferentes planos, y, en situación ideal, incluso la de edición, donde ya se deben poner en práctica conocimientos y manejos de tiempos, sincronizaciones..., la actividad pensamos que resulta de lo más completa.	
4. CONCLUSIONES	
El uso creativo del vídeo en la escuela proporciona una fuente de trabajo y puesta en práctica de múltiples destrezas encaminadas a un producto de atractivo para el alumnado y de plena actualidad como es la comunicación audiovisual. De la misma forma, cuando lo utilizamos para desarrollar algunos contenidos curriculares, obtenemos un trabajo sobre contenidos y procedimientos que se complementa con toda una serie de destrezas colaborativas y actitudinales que hace de esta práctica una de las más completas.	

Tabla 3. Instrumento de recogida de datos identificando una buena práctica relacionada con el uso de las NNTT.CEIP Los Palacios y Villafranca, Sevilla.

4. Conclusiones.

Desde el enfoque de las BBPP educativas se ha creado la necesidad de homologar criterios objetivos que definan y categoricen las distintas situaciones exitosas que se desarrollan en los escenarios educativos de los distintos niveles. En los centros educativos se tiende a confundir el concepto de innovación educativa y el uso de nuevas tecnologías con BBPP, lo que genera confusión e incertidumbre en el desarrollo de metodologías activas que puedan llegar al éxito educativo mediante el desarrollo de competencias al margen de la utilización de instrumentos más novedosos (Chacón et al., 2018; Antúnez et al.,2021; Ceballos y Saiz, 2021).

Los centros educativos deben de implementar sistemas de evaluación de procesos y productos que generen información acerca del buen hacer de su organización, visibilizando las prácticas y poniéndolas a disposición de la sociedad con el objeto de replicarlas en contextos diferentes. Hasta momento no existen modelos homologados y regulados en el marco jurídico para valorar y categorizar BBPP educativas, lo que supone una gran ambigüedad a la hora de la definición y caracterización de las mismas. En el trabajo presentado se propone un modelo de instrumento basado en las distintas fuentes de información e investigaciones recientes, que puede suponer un apoyo de gran interés para las distintas

instituciones. En este sentido, habrá de tenerse en cuenta coincidiendo con la investigación desarrollada por De Pablos et al. (2010, p.184) en relación a la identidad o contexto en el que se encuentre cada situación educativa:

> *(…) un modelo o/y ejemplo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de 'querer avanzar' y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se lleva a cabo.*

Si bien el trabajo que se presenta se afianza en el análisis de la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el concepto de BBPP educativas; nos encontramos en un momento de cambio metodológico en los centros docentes como consecuencia de la era de la digitalización y la incorporación ingente recursos relacionados con las NNTT a consecuencia de la COVID-19. Ello hace, que se revisen en trabajos posteriores de investigación la relación entre la incorporación de metodologías basadas en herramientas digitales en modelos tanto síncronos como asíncronos y el éxito educativo con objeto de incorporar nuevas características y categorías a la concepción de BBPP.

Referencias bibliográficas.

Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et Dissemination des Bonnes Pratiques en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet. Geneve: *Bureau International d'Education*. http://www.ibe.unesco.org

Antúnez, L. M. T. P., Pacher, J. R., & Morales, R. L. C. (2021). El modelo educativo finlandés: lecciones para el sistema educativo paraguayo AL 2018. *Ciencias Económicas ISSN-2788-6425*, *2*(3), 74-85.

Bejarano-Álvarez, P., Leiva-Huamanyalli, D., Rojas-Alanya, M. S. M., & Narro-León, M. (2021). Revisión teórica de la Educación en la modalidad virtual. *Maestro y Sociedad*, *18*(1), 241-253.

Boza, A. y Toscano, M.O. (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación. Ponencia: *VI congreso virtual de la Asociación Interuniversitaria de Investigación y Pedagogía*. *AIDIPE*. 1-39

Castillo, M., Amador, L.V.; Ramos, M.J. y Musitu, G. (2017). *El Rol de Buenas Prácticas Educativas. Identidad Docente*. Editorial Académica Española.

Castillo, M., Corpas, M. J. R., & del Moral Arroyo, G. (2020). Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos. *Bordón. Revista de pedagogía*, *72*(1), 11-30.

Ceballos López, N., & Saiz Linares, Ángela. (2021). School autonomy at the service of educational success for all. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January - July), 22. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5366

Chacón, J. A., Fernández, E. C., & Campos, J. G. (2018). El compromiso estudiantil ciudadano y su vínculo con el éxito educativo en la educación superior. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (86), 393-422.

Chickering, A.; Gamson, Z. (eds.) (1991). *New Directions for Teaching and Learning, Aplying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New York: Jossey-Bass.

De la Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. *La práctica de la innovación educativa*, 251-278. Síntesis.

De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Modelos de "buenas prácticas" con TIC apoyados en las Políticas Educativas. *Comunicación y Pedagogía,* 36-41.

De Pablos, J.; Colás, P.; Villaciervos, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* (11), 180-202.

Epper, R. y Bates, A.W. (2004): *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red.

Escudero, J. M. (2009): Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (13), 107-141

Fernández Díaz, M.J. (2014): Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa.* (3), *92-101*

Gairín, J., & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias: reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Narcea.

García, F.J. (2014). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En GARCÍA, F.J. y GÓMEZ, I. *Manual de didáctica. Aprender a enseñar,* 25-44. Ediciones Pirámide.

García Garrido, J.L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson.

García, D. R. C. (2020). Modelo de capacitación en emprendimiento para docentes de educación básica, desde la perspectiva de la Mejora Continua de Kaizen. In *[GKA INNO 2020] Congreso Internacional de Innovación y Educación para el Desarrollo*.

Junta de Andalucía (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Consejería de Educación Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.

Junta de Andalucía (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Consejería de Educación Agencia de Evaluación.

Marqués, P. (2002). Buenas prácticas docentes. *Revista DIM*.

MECD (2014). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Resultados y contexto. MEC.

Moreno, A. J., Soler, R., Marín J. A. y López, J. (2021). Flipped learning y buenas prácticas docentes en educación secundaria. *Revista Científica de Educomunicación*, 68(29), 107-117. https://doi.org/10.3916/C68-2021-09.

Navareño Pinadero, P. (2020). Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje. *Avances en supervisión educativa*.

Santiago, R., & Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.

State Educational Resource Center (SCER), (2006). *Best Practices in education*. Recuperado de: http://ctserc.org/s/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=28

UNESCO (2009). Buenas prácticas para una educación de calidad. París: UNESCO.

Zainuddin, Z., Habiburrahim, H., Muluk, S., & Keumala, C.M. (2019). How do students become self-directed learners in the EFL flipped-class pedagogy? A study in higher education. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 8(3), 678-678. https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.152.

Estudio de la ecología microbiana en la educación media, una alternativa pedagógica ambiental escolar, en el fomento del pensamiento crítico para el desarrollo sostenible.

Sandie Lucía Zárate Barros. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

Mardelia Zambrano Pinto. (Colombia).

1. Introducción.

En épocas anteriores la educación se fundamentaba en acumular y transmitir conocimientos (Forero de Moreno, 2009) . Con el auge de la tecnología y el uso de la internet que facilitan este aspecto, la tendencia de la educación es a desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes, en procura de lograr soluciones para los problemas que aquejan al planeta, tales como los contemplados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (Forero de Moreno, 2009; Naciones Unidas, 2018).

La educación ambiental que se viene impartiendo en los últimos años a nivel mundial, con miras al cuidado del planeta, se ha centrado en la búsqueda de soluciones de recuperación de los diferentes ecosistemas macroscópicos, y la importancia del estudio de la ecología microbiana como elemento esencial en el sostenimiento de la integridad de los ecosistemas (Zabala G, y García, 2008).

A pesar de ello, varios estudios (Álvarez Suárez y Vega Marcote, 2010; Icaza-Chávez, 2013 y Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica, 2006), indican que se presentan diversos problemas, tales como:

- Deterioro de la salud humana por alteración de su microbiota normal debido a los malos hábitos alimenticios, e introducción de nuevas enfermedades infecciosas como consecuencia de erradas interrelaciones con los microorganismos que forman parte de los diferentes ecosistemas.
- Insalubridad por desconocimiento del ecosistema microbiano en la disposición de desechos, en los riegos de cultivo con aguas contaminadas y el manejo de aguas residuales, causando un impacto social negativo.
- Crisis económica por incidencia negativa de algunos microorganismos en materias primas, productos y manipuladores.

Los microorganismos son los seres más primitivos que existen en la tierra, con la gran habilidad de colonizar los diferentes ambientes que tienen relación con el hombre, indistintamente de si se trata de un factor biótico o abiótico, por tanto, los microorganismos tienen la facultad de multiplicarse en elementos que le son vitales a la raza humana como lo son el agua, aire y tierra; además de ello, guardan una estrecha relación con animales, plantas y su importante interacción con el propio organismo humano.

Es así, como los microorganismos se convierten en un eje fundamental en el funcionamiento cíclico armonioso de los ecosistemas con los que el hombre se relaciona y de los que depende

su subsistencia, además de que su propio funcionamiento corporal también depende en gran parte de esa interrelación simbiótica que se origina en los humanos a partir de unos pocos meses de vida, el microbiota normal. "La microbiota es el conjunto de microorganismos que se localizan de manera normal en distintos sitios del cuerpo humano. Varios factores permiten que se mantenga el equilibrio necesario para conservar la salud" (Gamiño-Arroyo et al., 2005, p.34).

Es por ello que, la propuesta de un programa que estudie la ecología microbiana en la educación media, como alternativa pedagógica ambiental escolar, que fomente el pensamiento crítico para el desarrollo sostenible, pretende concientizar al individuo, sobre la importancia que tienen los microorganismos en el comportamiento y bienestar de los diversos ecosistemas, y su impacto en la salud, la sociedad y la economía. Estos campos no solo han trabajado de manera aislada a nivel educativo, sino que poco han profundizado en el verdadero conocimiento de los ecosistemas microbianos y su aprovechamiento en la prevención y recuperación del medio ambiente.

la educación colombiana ha implementado la cátedra de medio ambiente en los currículos de educación básica secundaria, además del trabajo transversal de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), logrando concientizar medianamente a la población en cuanto a la solución de problemas ambientales como lo son el manejo de residuos sólidos, contaminación por ruido, entre otros; pero la inadecuada relación de la familia con otros seres vivos y demás componentes de su entorno, denota la falta de conciencia del estudiantado en su vínculo con el ecosistema y su falencia para poner en práctica lo aprendido en la academia, requiriéndose una enseñanza que trascienda los límites de la escuela y que los conduzca al análisis de problemáticas de salud que se presentan a diario en su comunidad, haciendo énfasis al mismo tiempo , de su importancia dentro del cuidado del planeta: la ecología microbiana (Flórez-Espinosa et al., 2017; Huérfano Aguilar, 2018).

Por los motivos anteriormente expuestos, y en concreción con el horizonte institucional, la IED Santamaría en Barranquilla, Colombia, busca "el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo"(Comité de Calidad IED Santamaría, 2020, p. 10), en procura de la transformación del entorno familiar, local, regional y nacional, lo que motiva a implementar el estudio de la ecología microbiana como alternativa pedagógica ambiental en la institución; además, de poseer un modelo pedagógico dialogante que propende por el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, lo que resulta ser una gran herramienta para lograr concientizar a la comunidad en torno a este tema.

2. Importancia del estudio de la ecología microbiana como alternativa pedagógica ambiental en la educación media.

Se ha reconocido ampliamente la presencia de los microorganismos, no solo en el origen de la vida, sino en la sostenibilidad de su evolución(Aguilera, 2017; Lavagnino et al., 2014; Oparin, 1988).

No obstante, la primacía de suplir las necesidades humanas nos ha llevado a enfocarnos principalmente en la recuperación del medio ambiente y poco se aborda el tema de la ecología microbiana en proyectos ambientales, a pesar de ser clave para la salud ecosistémica. Los proyectos ambientales escolares, generalmente se centran en actividades de recuperación ambiental donde prima el activismo y se observan falencias en la profundización de conocimientos que permitan desaprender malos hábitos ambientales y permitir la competencia del maestro de diferentes áreas para abordar los temas y entrar en discusión de ellos con sus estudiantes(Torres Vargas, 2019; Torres Vásquez, 2019).

La importancia del estudio de la ecología microbiana se basa en la adquisición de conocimientos en torno a los microorganismos como seres fundamentales en el adecuado sostenimiento del medio ambiente y su interrelación con el hombre. Dicho conocimiento y su correcta asimilación (gracias al fomento del pensamiento crítico), como eje importante en el comportamiento humano, brindará la oportunidad de aprovechar sus beneficios en procura de los objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la ONU, iniciando en el aula, con los estudiantes y docentes participantes, para luego impactar el nivel local y regional, cuando los conocimientos sean puestos en práctica en la solución de los problemas ambientales de la comunidad y de la región, además de transmitirse a padres y demás individuos implicados en el sector.

Es así, como el desarrollo de la presente investigación contribuirá al logro del objetivo de desarrollo sostenible 2 (Hambre cero), 3 (Salud y bienestar), 4 (educación de calidad), 6 (agua limpia y saneamiento), 12 (Producción y consumo responsable),14 (vida submarina) y 15 (vida de ecosistemas terrestres); creando una conciencia en torno a la conservación de la microbiota natural de cada especie, integrando saberes que conlleven a desaprender las inadecuadas interrelaciones del hombre con otros seres vivos y contribuir en la prevención de la formación de cepas mutadas de microorganismos causantes de nuevas patologías, no solo en humanos, sino también en animales y plantas tales como las originadas en las últimas décadas (García, 2008).

La investigación planteada contribuirá a fomentar el pensamiento crítico desde el nivel de la educación media, brindando la oportunidad de crear bases ambientales tempranas a través de la concientización que aporta el entendimiento de la ecología microbiana como factor central en el mantenimiento de los diferentes ecosistemas; formando así, estudiantes con un pensamiento crítico ambiental que puedan continuar proyectos como los ya iniciados por Torres Vásquez quien propone a nivel universitario, " lograr una preparación en educación ambiental con influencias en la salud y desarrollar una conciencia ambientalista que influya en el mejoramiento de las condiciones del medio ambiente para la obtención de una salud óptima al mantener controlada las poblaciones microbianas y virus" (Torres Vásquez, 2019, p. 1)

Al desarrollar un pensamiento crítico ambiental, los estudiantes además podrán influir en su entorno familiar y social, para multiplicar estos beneficios y desaprender los malos hábitos cotidianos generados por el desconocimiento de la existencia de una ecología microbiana y su incidencia en la salud.

Cabe mencionar, que el estudio de la ecología microbiana comprende las diferentes características de los microorganismos, ya sea desde el clásico punto de vista patológico como generadores de procesos infecciosos en los seres vivos, o desde puntos más benéficos como en su relación con la naturaleza a través de su metabolismo en los ciclos biogeoquímicos, o su utilización en el área de la biorremediación u otros usos biotecnológicos como en la agroindustria y la farmacéutica, lo que sería de gran aporte para los objetivos de desarrollo sostenible 2 (Hambre cero), 6 (agua limpia y saneamiento, uno de los objetivos de la biorremediación) y 7 (energía asequible y no contaminante, como es el caso de la generación de biocombustibles a partir del metabolismo de ciertas bacterias). Además de ello, el fomento del pensamiento crítico aporta al logro del objetivo 4 que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Teniendo en cuenta que el modelo pedagógico de la IED Santamaría en Barraquilla, Colombia, es dialogante, resulta viable los proyectos que fomenten el pensamiento crítico, lo que facilita

la transversalización dentro de la institución, la cual podría beneficiarse al incluir el desarrollo de este estudio como opción para la implementación del servicio social obligatorio estudiantil, del que habla el artículo 97 de la ley 115 y la resolución 4210 de 1996 del Ministerio de Educación. Convirtiéndose en una alternativa pedagógica ambiental que beneficiaría al estudiantado, a la comunidad local, regional y a la institución al participar activamente en el desarrollo de las estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental, logrando un reconocimiento al integrar este estudio como componente del PRAE con contribución académica e innovadora en los CIDEA (Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental), además de contribuir al programa de Biodiverciudades 2030 que abandera Colombia, en el marco del Programa Nacional de Carbono Neutralidad de la Estrategia Climática de largo plazo E2050, presentada por el presidente colombiano en enero del 2020 en el foro económico mundial (Gobierno de Colombia, 2020; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2021)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es imperativo describir la alternativa pedagógica: implementación del estudio de la ecología microbiana en la educación media, como estrategia que fomenta el pensamiento crítico ambiental escolar, para el desarrollo sostenible en la IED Santamaría de Barranquilla, Colombia, siendo éste el objetivo general del estudio expuesto en el presente artículo, con los siguientes objetivos específicos:

- Explorar ideas previas sobre la importancia de la ecología microbiana para el equilibrio de los ecosistemas naturales y el desarrollo del pensamiento crítico, en sujetos vinculados a la educación media de la IED Santamaría en Barranquilla, Colombia.
- Establecer las características pedagógicas de un programa sobre ecología microbiana en la educación media, que fomente el pensamiento crítico en pro de acciones ambientales para el desarrollo sostenible en la IED Santamaría de Barranquilla, Colombia.
- Implementar la estrategia: estudio de la ecología microbiana en la educación media, como alternativa pedagógica que fomenta el pensamiento crítico ambiental escolar, para el desarrollo sostenible en la IED Santamaría de Barranquilla, Colombia.
- Evaluar los alcances pedagógicos de la estrategia: estudio de la ecología microbiana en la educación media, como alternativa que fomenta el pensamiento crítico ambiental escolar, para el desarrollo sostenible, en la IED Santamaría de Barranquilla, Colombia.

3. Método.

3.1. Enfoque de la investigación.

Para el logro de los objetivos anteriormente expuestos, se hace necesario asumir el enfoque cualitativo ya que "La investigación cualitativa representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales, y el entendimiento de los significados que éstos asignan a sus acciones, creencias y valores" (Wynn y Money, 2009, p.138, como se citó en Izcara Palacios, 2014, p. 13).

3.2. Paradigma de la investigación.

El paradigma en el que se inscribe esta investigación es el sociocrítico y del pensamiento complejo, pues podemos resaltar que con él se busca reorientar la educación con miras a un desarrollo sostenible.

El paradigma sociocrítico según Arnal et al. (1992), "tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas"

(p.44). Este paradigma considera que el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos, siendo fundamental la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social.

De esta manera, el tema del pensamiento complejo, articulado a este paradigma sociocrítico, va a centrarse en el conocimiento que se requiere para formar a las nuevas generaciones, estos son, los pertinentes para entender la condición humana. Para que un conocimiento sea pertinente, escribe Morín (1990), por ejemplo, la educación deberá evidenciar el contexto, el cual determina la condición de inserción y los límites de su validez. En otras palabras, el conocimiento aislado del contexto (social, ambiental y ecológico) carecerá de cierta validez. Se debe integrar el conocimiento particular a un entorno global, al entorno multidimensional y a la realidad compleja.

3.3. Diseño de la investigación.

El presente estudio se acoge a la investigación-acción (Bartolomé Pina, 1986; Elliott, 2000; Lewin, 1946; Logroño, 2016), pues facilita durante la praxis educativa, realizar un diagnóstico sobre los saberes que los estudiantes y cuerpo de profesores poseen sobre el tema educación ambiental para el desarrollo sostenible desde la comprensión compleja de la dinámica de los ecosistemas, permitiendo interactuar investigadores con sujetos investigados, buscando desarrollar conocimientos compartidos, desde actividades pedagógicas que fomentan el pensamiento crítico en el aula y la escuela.

3.4. Población y muestra.

Se define como *Población*, a los 280 estudiantes de Educación media (correspondientes a la sumatoria de los estudiantes de grado décimo y undécimo) de la IED Santamaría que requieren prestar servicio social obligatorio estudiantil. A partir de esta población, se realiza un muestreo de tipo no probabilístico por cuotas, pues los individuos que la componen no guardan relación de equiprobabilidad, sino de características propias de la investigación, seleccionando los sujetos que se estima que pueden facilitar la información para hallar respuestas a las preguntas planteadas. (Arnal et al., 1992).

El total de la muestra de la primera cuota está conformado por 24 estudiantes de educación media de la IED Santamaría, quienes serán seleccionados bajo los criterios del *muestreo intencional,* "la lógica del muestreo intencional estriba en seleccionar unidades que te permitirán realizar comparaciones significativas con relación a tus preguntas de investigación, tu teoría y el tipo de explicación que deseas desarrollar" (Mazon, 1997, p.96, como se citó en Izcara Palacios, 2014, p. 76).

En complemento a lo anteriormente expuesto, como lo indica Arnal et al. (1992), el muestreo por cuotas del presente estudio se realizará teniendo en cuenta la muestra aceptante, invitada y productora de datos, dando así fundamento a la representatividad de la muestra; de esta manera, la segunda cuota se tomará del grupo de los directivos docentes, conformado por 1 rector y 3 coordinadores, y la tercera cuota de los 6 docentes que conforman el área de Ciencias Naturales en la educación media de la IED Santamaría.

4. Desarrollo de la investigación.

En la presente investigación se tuvo en cuenta las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría 1: Ecología (Subcategorías: Ecología Microbiana, Ecosistema Microbiano vegetal, Ecosistema Microbiano animal, Ecosistema Microbiano humano, Interacción entre los ecosistemas microbianos y el medio ambiente)

Categoría 2: Pensamiento Crítico (Subcategorías: Concepto del pensamiento crítico, Características del pensador crítico, Habilidades cognitivas del pensamiento crítico).

Categoría 3: Desarrollo sostenible (Subcategorías: Generalidades, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Estilo de vida en relación con los ODS vinculados con el estudio de la ecología microbiana)

Categoría 4: Educación Ambiental (Subcategorías: Ecología microbiana)

4.1. Fase exploratoria de la investigación.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación se construyeron a partir del análisis de los objetivos, categorías, subcategorías e indicadores, contrastados a través de un cuadro triple entrada, donde al hacer la triangulación de datos, se tuvo especial cuidado en la concreción de estos ítems, en busca de que el diseño de dichos instrumentos permitiera la recolección de datos que brindara respuesta al objeto de investigación. Es así, como en la fase exploratoria, se aplicó encuesta por medio de cuestionarios realizados a estudiantes, docentes y directivos docentes, donde a través de 30 preguntas abiertas y cerradas se aportó al objetivo: "explorar ideas previas sobre la importancia de la ecología microbiana para el equilibrio de los ecosistemas naturales y el desarrollo del pensamiento crítico, en sujetos vinculados a la educación media de la IED Santamaría en Barranquilla, Colombia". La observación directa fue la técnica que se utilizó para complementar la encuesta realizada a los estudiantes, y de esta manera contrastar los datos obtenidos y permitir el logro del objetivo inicial; Además de las diferentes técnicas mencionadas, se realizó una revisión a los documentos institucionales de la IED Santamaría, tales como: PEI (Proyecto Educativo Institucional), PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) y propuesta curricular del área de Ciencias Naturales.

Las técnicas de recolección de datos usadas en esta investigación fueron validadas por el análisis de dos expertas relacionadas con el objeto de este estudio, quienes dieron sus sugerencias, para el adecuado abordaje de las categorías propuestas, en correlación a los objetivos formulados en esta tesis. En cuanto a la confiabilidad, se utilizó para su medición el cálculo del coeficiente del alfa de Cronbach, descrito en 1951 por Lee J. Cronbach, el cual, según Oviedo y Campo-Arias (2005) "Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados" (p.575). De esta manera, se efectuó la encuesta a una muestra piloto, obteniendo un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,83, que según interpretación de dicha técnica es un Buen rango de confiabilidad.

4.1.1. Análisis y conclusiones de los resultados obtenidos en la fase exploratoria.

En términos generales, un 55% de los estudiantes participantes en la encuesta, evidencian dominio de los conceptos referentes a la categoría Ecología, mostrando mayor apropiación de los criterios "ecología microbiana" y "microbiota humana", en contraste, la fase exploratoria del presente estudio refleja la necesidad de priorizar el abordaje de las interrelaciones microbianas, ya que un 70% de los encuestados requieren concientización acerca de las consecuencias de la alteración del equilibrio de los diferentes ecosistemas microbianos y las inadecuadas interrelaciones que el ser humano puede generar, tal es el caso del incremento de las zoonosis, variaciones de materias primas por microorganismos e infecciones oportunistas gracias a nuevas cepas mutadas; además de lo anteriormente expuesto, un 55% de los estudiantes encuestados no evidencian apropiación del concepto de desarrollo sostenible y el impacto de la ecología microbiana para el logro Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU.

En la misma línea, se observó que documentos institucionales de la IED Santamaría, tales como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), Planes de área y Proyectos Educativos como el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) abordan los ejes temáticos planteados dentro de las categorías de educación ambiental y pensamiento crítico; no así para las categorías de Ecología y Desarrollo sostenible, justificándose la implementación de esta propuesta pedagógica en la institución.

4.2. Fase de Aplicación de la investigación.

Fundamentado en los resultados hallados en la fase exploratoria y Según el análisis arrojado por el cuadro triple entrada, al contrastar objetivos, categorías, subcategorías e indicadores, se determinaron técnicas de recolección de datos como la entrevista y grupos focales para docentes y directivos docentes, con el objeto de "establecer las características pedagógicas de un programa sobre ecología microbiana en la educación media, que fomente el pensamiento crítico en pro de acciones ambientales para el desarrollo sostenible en la IED Santamaría de Barranquilla, Colombia" (Objetivo específico número 2 de esta investigación).

Fueron analizadas las respuestas dadas por los docentes y directivos docentes y complementadas con el criterio de expertos microbiólogos para el diseño de la propuesta pedagógica que da respuesta al objetivo 3 y 4 de la investigación.

4.2.1. Propuesta educativa.

La propuesta educativa "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible", se desarrolló en dos fases principales, según Tabla 1:

- Fase Preliminar, la cual comprende los ajustes a la malla curricular de Ciencias Naturales, ajustes a las actividades de Servicio social estudiantil obligatorio del PRAE y la Integración de la propuesta educativa a los subgrupos del PRAE.
- Desarrollo, quien a su vez se divide en 6 fases: Actividad inicial, conceptos básicos, práctica, interiorización y apropiación, educación ambiental a la comunidad y evaluación.

Estrategias	Descripción General	Actores Involucrados	Objetivo de Desarrollo Sostenible que	Productos y resultados esperados
Fase preliminar: Ajustes a la malla curricular de Ciencias Naturales.	Ajustes a la malla curricular de Ciencias Naturales de grado décimo y undécimo, con la finalidad de establecer los tiempos específicos y ejes temáticos de la propuesta educativa que fortalecerán las asignaturas que irradian el PRAE.	Jefe de área del Departamento de Ciencias Naturales. Docente de asignatura. Coordinación académica Investigadoras	No aplica	Ajustes a la malla curricular de Ciencias Naturales de grado décimo y undécimo, donde se contemple la propuesta educativa como parte del fortalecimiento del PRAE y los ejes temáticos abordados.
Fase preliminar: Ajustes a las actividades de Servicio	Establecer la presente propuesta educativa como parte de las	Coordinación académica Líderes de Proyectos IED Santamaría.	No Aplica	Los estudiantes participantes de la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la

social estudiantil obligatorio del PRAE.	actividades del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) para ser realizadas dentro de los parámetros del Servicio Social Estudiantil Obligatorio de la IED Santamaría.	Coordinador Servicio Social Obligatorio Docentes supervisores Servicio Social Obligatorio Investigadoras		Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible" le será contado como parte de su Servicio Social Obligatorio, siendo monitoreado su impacto en la comunidad educativa, para próximas intervenciones.
Fase preliminar: Integración de la propuesta educativa a los subgrupos del PRAE	Los estudiantes que forman parte de la Muestra del presente estudio, ingresan al subgrupo de trabajo del PRAE: Huellas 5s- Salud ecosistémica, para ello, se realiza inducción dentro de los objetivos y actividades que trabaja dicho grupo Ambiental y cómo se articula la propuesta didáctica presente.	Líder del PRAE de la IED Santamaría. Docente líder del grupo estudiantil ecológico Huellas 5s-Salud ecosistémica. Estudiante líder del grupo estudiantil ecológico Huellas 5s-Salud ecosistémica. Investigadoras	No Aplica	Claridad en la integración de la propuesta educativa con el PRAE institucional. Integrar a los estudiantes Muestra del estudio al grupo ecológico Huellas 5s-Salud ecosistémica.
Desarrollo de la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible": Fase 1-Actividad inicial	Se realiza encuesta a los estudiantes y observación directa a las familias que dieron autorización para ello, alrededor de conceptos de ecología microbiana.	Estudiantes de educación media que participan de la presente propuesta educativa. Familias de estudiantes que participan de esta propuesta educativa. Docentes expertos de apoyo. Investigadoras	2, 3, 4,6,12, 14 y 15	Diagnóstico de la comunidad a intervenir con la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible".
Desarrollo de la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible": Fase 2-Conceptos básicos	Desarrollar una serie de charlas utilizando la pedagogía dialogante, para aplicar conceptos básicos de Ecología microbiana, educación ambiental, pensamiento crítico y desarrollo sostenible. Recursos: Vídeos, estudio de casos, observación de campo, guías de práctica en laboratorio.	Docentes expertos de apoyo. Investigadoras Estudiantes de educación media que participan de la presente propuesta educativa	2, 3, 4,6,12, 14 y 15	Claridad en los conceptos de ecología microbiana, educación ambiental y desarrollo sostenible, para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Desarrollo de la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible": Fase 3-Práctica	Ejecutar diversas actividades prácticas que lleven al estudiante a experienciar la participación de la ecología microbiana dentro del equilibrio ecosistémico humano, animal y vegetal, por medio de la solución de un problema ambiental detectado por los estudiantes.	Docentes expertos de apoyo. Investigadoras Estudiantes de educación media que participan de la presente propuesta educativa	2, 3, 4,6,12, 14 y 15	Fomento del pensamiento crítico en torno a la ecología microbiana y su papel para el equilibrio ecosistémico.
Desarrollo de la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible": Fase 4-Interiorización y apropiación.	Por medio de los conocimientos teórico-prácticos obtenidos, los estudiantes podrán interiorizar y apropiarse de lo aprendido a través del estudio de casos reales, análisis de problemas y soluciones.	Docentes expertos de apoyo. Investigadoras Estudiantes de educación media que participan de la presente propuesta educativa	2, 3, 4,6,12, 14 y 15	A través del fomento del pensamiento crítico, el estudiante estará en capacidad de analizar, argumentar, inferir, alrededor de casos reales y poder emitir juicios acerca del medio ambiente actual, sus problemáticas y posibles soluciones.
Desarrollo de la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible": Fase 5-Educación ambiental a la comunidad.	Por medio de charlas y prácticas sencillas, los estudiantes participantes, compartirán lo aprendido con estudiantes de otros grados de la institución, vecinos y familiares, programando un ciclo de talleres para ello.	Docentes expertos de apoyo. Investigadoras Estudiantes de educación media que participan de la presente propuesta educativa	2, 3, 4,6,12, 14 y 15	-Fortalecer la gestión de la IED Santamaría a la comunidad. -Enriquecer el PROCEDA (Proyecto Ciudadano de Educación Ambiental) de la localidad, a través del PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) de la institución. -Fomentar el pensamiento crítico de la comunidad en procura de los objetivos de Desarrollo Sostenible.
Desarrollo de la propuesta "Estudio de la Ecología Microbiana en la Educación Media, una Alternativa Pedagógica Ambiental Escolar, en el fomento del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Sostenible": Fase 6-Evaluación.	Evaluar, por medio de entrevistas y observación a estudiantes y familias participantes, las competencias obtenidas tras la implementación de la propuesta educativa, y la solución de un problema ambiental.	Docentes expertos de apoyo. Investigadoras Estudiantes de educación media que participan de la presente propuesta educativa	2, 3, 4,6,12, 14 y 15	Observar cambios positivos en el estilo de vida y comportamiento de la comunidad educativa, con respecto al cuidado del medio ambiente, con base en el equilibrio ecosistémico, sostenido por las adecuadas interrelaciones ecosistémicas.

Tabla 1. Diseño de la propuesta.

5. Conclusiones.

Dando respuesta al objetivo general de esta investigación y sus objetivos específicos, se logran los siguientes resultados:

- Se integró la propuesta pedagógica al PRAE de la institución, y su correspondiente curricularización.
- Se lleva al consejo académico y directivo la propuesta de integrar las categorías de ecología microbiana y desarrollo sostenible en el horizonte institucional y otros ámbitos del PEI.
- Se establece la propuesta educativa como actividad certificable para el Servicio Social Obligatorio estudiantil y se implementan talleres teórico prácticos en estudiantes de grado décimo de la IED Santamaría, tomando como ejes temáticos la ecología microbiana, ecosistema microbiano vegetal, ecosistema microbiano animal, ecosistema microbiano humano y las diferentes interrelaciones que se ejecutan entre ellos, en procura del desarrollo sostenible en el fomento del pensamiento crítico; dejando establecidos planes de clase y guía de trabajo (Zambrano Pinto & Zárate Barros, 2022)
- Fueron Ejecutadas diversas actividades prácticas que llevaron al estudiante a experienciar la participación de la ecología microbiana dentro del equilibrio ecosistémico humano, animal y vegetal, por medio de la solución de un problema ambiental detectado por ellos.
- La evaluación se realizó mediante exámenes que abordaron conocimientos adquiridos durante la práctica y el desarrollo del pensamiento crítico, además de la concientización a través de la observación y seguimiento de los nuevos hábitos adquiridos por el estudiante y su socialización con su núcleo familiar.

Referencias bibliográficas.

Aguilera, J. (2017). *El origen de la vida: La aparición de los primeros microorganismos.* (RBA Libros S.A., Ed.). https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eozODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=origen++de+la+vida+por+los+microorganismos&ots=VTjQfqP6nB&sig=RKvo473BmlhPHLmEO5ashnoedOI#v=onepage&q=origen%20%20de%20la%20vida%20por%20los%20microorganismos&f=false

Álvarez Suárez, P., & Vega Marcote, P. (2010). Developing sustainable environmental behavior in secondary education students (12-16): Analysis of a didactic strategy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3568–3574. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.553

Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa Fundamentos y Metodología*.

Bartolomé Pina, M. (1986). LA INVESTIGACION COOPERATIVA. *Educar*, 51–78.

Blaser, P., Lippold, J., Gutjahr, M., Frank, N., Link, J. M., & Frank, M. (2016). Extracting foraminiferal seawater Nd isotope signatures from bulk deep sea sediment by chemical leaching. *Chemical Geology*, *439*, 189–204. https://doi.org/10.1016/j.chemgeo.2016.06.024

Comité de Calidad IED Santamaría. (2020). *Horizonte Institucional IED Santamaría*.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4th ed.). Morata.

Flórez-Espinosa, G. M., Velásquez-Sarria, J. A., & Arroyave-Escobar, M. C. (2017). Formación ambiental y reconocimiento de la realidad: Dos aspectos esenciales para la inclusión de

la educación ambiental en la escuela. *Revista Luna Azul*, *45*, 377–399. https://doi.org/10.17151/luaz.2017.45.19

Forero de Moreno, I. (2009). La Sociedad del Conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, *5*(7), 40–44. https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf

Gamiño-Arroyo, A. E., Barrios-Ceballos, M. P., Cárdenas de la Peña, L. P., Anaya-Velázquez, F., & Padilla-Vaca, F. (2005). Flora Normal, Probióticos y Salud Humana. *Acta Universitaria*, *15*(3), 34–40. https://doi.org/10.15174/AU.2005.212

García, F. (2008). Enfermedades infecciosas emergentes: interacción entre el mundo microbiano y las sociedades humanas. *Acta Médica Costarricense*, *50*(3). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S0001-60022008000300003&script=sci_arttext

Gobierno de Colombia. (2020). *Estrategia Climática de Largo Plazo de Colombia E2050*. https://e2050colombia.com/

Huérfano Aguilar, G. A. (2018). *Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) como estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación básica y media en Colombia*. http://ppgciac.macae.ufrj.br/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Gina_Alejandra_Hu%C3%A9rfano_Aguilar.pdf

Icaza-Chávez, M. (2013). Microbiota intestinal en la salud y la enfermedad. *Revista de Gastroenterología de México*, *78*(4). http://www.revistagastroenterologiamexico.org/es-pdf-S0375090613001468

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa.* (Editorial Fontamara, Ed.; 1st ed.).

Lavagnino, N. J., Massarini, A., & Folguera, G. (2014). Simbiosis y evolución: Un análisis de las implicaciones evolutivas de la simbiosis en la obra de Lynn Margulis. *Revista Colombiana de Filosofía de La Ciencia*, *14*(29), 161–181. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41438646008

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, *2*(4), 34–46. https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1946.TB02295.X

Logroño, M. (2016, July 14). *¿Qué es la investigación-acción?*

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2021, October). *Minambiente abrió convocatoria para que empresas se unan a la Estrategia Nacional Colombia Carbono Neutral - Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible*. https://www.minambiente.gov.co/carbono-neutralidad/minambiente-abrio-convocatoria-para-que-empresas-se-unan-a-la-estrategia-nacional-colombia-carbono-neutral/

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* (Gedisa, Ed.).

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Ed.; Vol. 1). Naciones Unidas. www.cepal.org/es/suscripciones

Oparin, A. (1988). *El origen de la vida.* Libresa.

Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(4), 572–580.

Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica. (2006). *Perspectiva Mundial sobre la Diversidad Biológica 2*. www.alphapresse.ca.

Torres Vargas, J. J. (2019). La educación ambiental como estrategia para favorecer el pensamiento crítico. *Bio-Grafía. Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza.Memorias Del X Encuentro Nacional de Experiencias En Enseñanza de La Biología y La Educación Ambiental. V Congreso Nacional de Investigación En Enseñanza de La Biología*, *0*, 1182–1191. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11065

Torres Vásquez, J. D. (2019). La gestión ambiental desde la biología de los microorganismos en los estudiantes de carrera de biología. *ATLANTE. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 9-undefined. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/gestion-ambiental-biologia.html

Zabala G, I., & García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, *32*(63), 201–218. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es

La Educación Patrimonial. Castilla-La Mancha y la Universidad.

Carlos Vicente del Amo. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

La Educación Patrimonial es un concepto en pleno desarrollo que se preocupa de transmitir los valores inherentes al Patrimonio Cultural a la ciudadanía. Desde los primeros años del siglo XXI se ha ampliado su público objetivo pasando del infantil al joven y adulto, en un intento de ampliar sus valores para el disfrute de toda la sociedad. (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2013)

Podríamos afirmar que la evaluación de la acción educativa tiene sus orígenes en publicaciones tan relevantes como las propuestas por Cuenca (2002), Ibáñez-Etxeberria (2006), y por supuesto, Fontal (2003), uno de los máximos exponentes en la disciplina. Desde el año 2013 la generación de programas en Educación Patrimonial se incrementó notablemente hasta el año 2019. (Fontal y García, 2019). La investigación realizada por Panizo-Santos (1999) nos parece interesante precisamente por ser la primera que introduce la concatenación de los términos *Educación* y *Patrimonio* en la lingüística científica humanística. Se trata de un recorrido a través de la Historia de la biblioteca que en su día nacería como hacienda del Instituto de Enseñanza Media de la ciudad de Pamplona. Tras enriquecerse progresivamente con diferentes aportaciones y estando bajo la influencia de diferentes coyunturas políticas, llegaría a convertirse en lo que hoy se conoce como la Biblioteca General de Navarra.

La liderada por López-Cruz (2014), pretende realizar un análisis del tratamiento didáctico que se le da al concepto de *patrimonio* en los libros de texto en la diciplina de las Ciencias Sociales. Se focaliza en la Enseñanza Secundaria y el área de actuación es de ámbito nacional. Esto nos hace recordar relevantes analistas que afrontaron importantes investigaciones en torno a la manera de enseñar dicha materia, como Prats y Santacana (1998), Carbonell (1988) o Fontana (1992), y critican duramente la consideración que poseía la *Historia* como asignatura, la cual simplemente era aprendida como un mera consecución de memorización de datos y referencias sin estar interconectados y, por supuesto, dejando a un lado uno de los aspectos más importantes, a nuestro juicio de las *Humanidades*, es decir, el *pensamiento crítico*.

Volviendo a la tesis que nos concierne, encontramos interesante su pretensión de "posicionarse acerca del concepto de patrimonio". Asegura que, para el momento de su publicación, "no existía todavía un *consenso claro* acerca del mismo", sino que se encontraría simplemente "ligado a calificativos *asociados* a las diferentes disciplinas que lo estudian". En este apartado, nos habla de la "necesidad de reconceptualización del término", realizando una clasificación de los "principales criterios" existentes que se tenían en cuenta, hasta dicho momento, para encontrar su definición (López Cruz, 2014). Defiende que "el concepto de patrimonio" nacería con el fin de "proteger ciertos elementos *en un principio* relacionados con la historia, el arte y la arqueología". Añade un aspecto interesante. Considera el patrimonio

como "símbolos de las diferentes culturas, *posibles* generadores de identidad y elementos de conexión intercultural" que podrían ser considerados relevantes dentro del ámbito de la Enseñanza Secundaria, si se establecieran "conexiones identitarias" entre el *patrimonio* y el estudiantado. Manifiesta es la relevancia que debería adquirir el tratamiento del concepto en los manuales. Volviendo a enlazar con Prats y Santacana (1998), coincide con ellos en la excesiva importancia que se le da al *libro de texto* en la educación formal, siendo todavía considerado un instrumento de suma preeminencia. Siguiendo en esta línea, se interesa por analizar la relevancia que puedan adquirir los conceptos *patrimonio* e *identidad*. La principal contribución de la presente investigación radica en el análisis de los resultados.

Tras haber realizado un análisis descriptivo del *libro de texto*, López Cruz (2014) llega la conclusión de que "a pesar de emplearse una multitud de elementos patrimoniales en los manuales" suelen, a menudo, presentarse como un contenido adyacente, en el que, *para más INRI*, predomina su naturaleza abstracta sobre explicaciones precisas y adecuadas al contexto sociocultural en el que se manifiestan. En concordancia, de nuevo, con los postulados expuestos por Prats (2000). Fontana (1992) y Carbonell (1998), asegura que al igual que la Historia en general, la visión del *patrimonio* en el libro de texto se muestra "sesgada, con una fuerte impronta disciplinar, un tratamiento de carácter anecdótico y como ilustración de los contenidos de las unidades". En el mismo contexto, afirma que, dicho contenido, se preocupa por resaltar los "elementos patrimoniales mundialmente conocidos", despreciando, en la mayoría de las ocasiones, las "relaciones simbólicas e identificativas" que puedan existir entre "los elementos patrimoniales y las sociedades".

El binomio *Educación y Patrimonio* es un concepto emergente en el área de las políticas culturales. Partiendo de la base de que solamente se puede proteger lo que se valora, debería ser misión prioritaria de las administraciones e instituciones públicas. Queremos averiguar si se puede considerar, a día de hoy, una región competente en materia de *Educación Patrimonial.* La pretensión de esta sencilla investigación es incentivar la producción de programas en *Educación Patrimonial*, dado su potencial para generar y establecer vínculos entre personas y bienes. De hecho, esta capacidad para generar vínculos identitarios está considerada como uno de sus valores más importantes. (Fontal, O., 2013).

2. Estado de la Cuestión. Revisión Sistemática de la literatura.

Según una búsqueda realizada en la base de datos *Teseo*, un recurso público perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, donde podemos encontrar información sobre las tesis doctorales publicadas en España desde el año 1976, comprobamos que actualmente existen un total de veintidós tesis publicadas en torno al concepto *Educación Patrimonial* y, dos más, si escribimos las palabras *Educación* y *Patrimonio* en su buscador.

La primera que encontramos es la realizada por Fontal (2003), desde la Universidad de Oviedo, en cuyo resumen consta que "la Tesis Doctoral se ocupa de la educación patrimonial entendida como un cuerpo disciplinar autónomo". Probablemente sea el primer acercamiento al término como concepto independiente. Seguidamente, comprobarnos dos tesis publicadas en los años siguientes. Sin embargo, a pesar de ser *Objeto de Estudio* el término *Educación Patrimonial* y haber sido realizadas desde diferentes universidades españolas, como son las de Sevilla y León, respectivamente, su investigación se focaliza en los países de Venezuela (Valecillo, 2013) y la Unión Europea o Sudamérica (Schwengber, 2004).

No es hasta el año 2013 y, prolongándose hasta el 2021, cuando comprobamos que se han emitido veinte de las veintidós publicaciones. Dicha circunstancia evidencia el significativo interés que ha venido adquiriendo en entornos académicos de manera progresiva.

Consideramos relevantes las realizadas por Cepeda (2014), desde la Universidad de Valladolid, en cuyas hipótesis plantea que, en su momento, existía una carencia en torno a la "solidez" del concepto, ya que no existía un modelo educativo único que pudiera servir de referencia para desarrollar proyecto, ya fuera por educadores o investigadores. Añade que la mayoría de los programas no cumplían con la legislación vigente. La autora planteaba la necesidad de generar un modelo educativo que orientase las prácticas educativas del patrimonio, haciendo alusión, además, a la diversidad y extensión al público general.

Posteriormente encontramos una tesis de especial relevancia en al área que, sin duda, significará un momento clave en la historia del concepto. La investigación realizada por Sánchez-Ferri (2016), contribuiría favorablemente a la ulterior generación del *Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.* En esta ocasión se desarrolla una tesis desde la *Metodología* de evaluación de programas. La investigadora sigue el Método OEPE, según una serie de parámetros llamados *Estándares de Calidad,* sobre un muestrario de los diferentes programas que encuentra en la Comunidad de Madrid (Sánchez-Ferri, 2016). En este punto, cabe destacar la tarea desempeñada por el anteriormente citado *OEPE*, acrónimo de Observatorio de Educación Patrimonial en España. Organismo que se dedica a localizar, evaluar e inventarían los programas de ámbito nacional e internacional relacionados con la *Educación Patrimonial*. (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2009).

Entre los años 2013 y 2015 realizan un segundo proyecto para proceder a una *Evaluación basada en Estándares* (Ministerio de Economía y Competitividad, 2012). Por último, como tercer proyecto, se focaliza en identificar y analizar los procesos sensibilización, valorización y socialización que giran en torno al Patrimonio Cultural. (Ministerio de Economía y Competitividad, 2015).

Consideramos relevante la aportación realizada por Ceballos (2018), quien a través de una evaluación de diferentes programas en *Educación Patrimonial,* utilizando el método *SAEPEP-OEPE* y su instrumento basado en estándares *EBEB-OEPE* concluye que un elevado número de ellos, no profundizan en su estructura didáctica; no encuentran consonancia con su diseño educativo, y su publicación y difusión se considera una acción fundamental para la prosperidad de la Educación del patrimonio.

En esta línea, Macías (2019) realiza, de la misma manera, una evaluación de los programas en *Educación Patrimonial* en Secundaria y Bachilleratito, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Es esta ocasión a través de un *Estudio de Caso* y basándose en modelos teóricos como el de Stake (1995), y su *Paradigma Constructivista e Interpretativo* de la evaluación.

Por último, vemos interesante citar a Peña (2021), una de las últimas propuestas en la materia en ser publicadas como tesis a través de una institución universitaria en nuestro país. La realiza desde la Universidad de La Laguna y se basa en plantear el desarrollo de una propuesta didáctica para ser implementada en la región de Canarias.

3. Metodología.

3.1. Búsqueda del número de programas en Educación Patrimonial.

El método que para llevar a cabo la recogida de datos se ha empleado, parte de una búsqueda en la Base de datos específica del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)[81].

81 Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Subdirección General de Proyectos de Investigación y El OEPE se integra en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, un instrumento de gestión de los bienes

Dicha herramienta permite localizar todos los programas en Educación Patrimonial inventariados en la misma, a partir de una serie de criterios de selección y exclusión.

3.2. Localización del número de tesis universitarias ordenadas por CCAA.

En la base de datos TESEO, buscamos las publicaciones que hacen alusión directa al término *Educación y patrimonio* o, en su defecto, *Educación patrimonial*, en el título del documento y en la totalidad del documento. Obtenemos 41 ítems que lo ordenamos en la siguiente tabla.

Título de la tesis	Institución
Educación y Patrimonio: El caso de los campos de trabajo en la CCAA del País Vasco	Univ. País Vasco
Educación y Patrimonio bibliográfico navarro en la coyuntura política del siglo XIX y primer tercio del XX. La Biblioteca del Instituto de Enseñanza Media de Pamplona.	Univ. Pública de Navarra
Educomunicación en Twitter de los Museos Arqueológicos Españoles. Estudio de Estrategias de Educación Patrimonial	Universidad de Zaragoza
Educación Patrimonial con realidad virtual y aumentada: un estudio piloto para la villa de UJUÉ/UXUE	Univ. Pública de Navarra
Las dimensiones emocional y creativa en la educación patrimonial desde el ámbito de las ciencias sociales. Evaluación de programas.	Universidad de Valladolid
Educación Patrimonial en Canarias. Desarrollo de una propuesta didáctica para el conocimiento y apreciación del patrimonio construido de San Cristóbal de La Laguna	Universidad de La Laguna
Modelo de evaluación de programas de Educación Patrimonial (*MAPEP*). Deseño e avaliación do programa patrimonializarte	Univ. Santiago de Compostela
Experimentación y análisis del uso de los videojuegos para la Educación Patrimonial.	Universidad de Huelva
La Educación Patrimonial en Castilla y León: evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en Secundaria y Bachillerato	Universidad de Valladolid
Framework para la Educación Patrimonial apoyada en realidad aumentada	Univ.de Girona
Evaluación de programas de Educación Patrimonial para personas con trastorno del espectro autista (TEA) en museos	Universidad de Valladolid
Evaluación de programas en Educación Patrimonial. Indicadores de calidad a través del método *SAEPEP-OEPE* y su instrumento basado en estándares *EBEB-OEPE*.	Universidad de Valladolid
Educación Patrimonial, museos y ferrocarril: un estudio de caso sobre el Museo del Ferrocarril de Madrid	Univ. Autónoma de Madrid
Cartografía *autoetnográfica* de una genealogía de programas de Educación Patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la Investigación-Acción.	Universidad de Valladolid
Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa	Universidad de Valladolid
Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid	Universidad de Valladolid
Educación Patrimonial y patrimonio mundial. El caso de los monasterios de San Millán de Suso y de Yuso.	U. Complutense de Madrid
¿Qué aporta la Educación Patrimonial a la enseñanza de las ciencias experimentales?: Un análisis del patrimonio en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza de la ESO.	Universidad de Huelva
Educación Patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de *patrimonialización*	Universidad de Valladolid
La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria	Universidad de Huelva
Programas de Educación Patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de eso de la zona minero-industrial de Bizkaia	Universidad del País Vasco
Evaluación de un programa de Educación Patrimonial basado en tecnología móvil	UAM Madrid
La Educación Patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico	Universidad de Sevilla

culturales con fines de protección, preservación y difusión gestionado por la Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La preservación del patrimonio histórico a través de la Educación Patrimonial en los países del *MERCOSUR*. Una propuesta de Arqueología y Educación.	Universidad de León
La Educación Patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización	Univ. de Oviedo
El patrimonio como recurso turístico en los territorios de Trujillo, parque nacional de Monfragüe y geoparque Villuercas-Ibores-Jara: comunicación, difusión y educación	Universidad de Extremadura
Patrimonio, Arte y museos: el museo de Guadalajara como caso de estudio y proyecto de educación y acción cultural	UNED
El patrimonio como medio para la construcción de la diversidad afectivo-sexual: estudio de su grado de desarrollo curricular en la formación de los futuros maestros de Educación Primaria en Andalucía	Universidad de Málaga
¿Para qué sirve la Arqueología Preventiva? Una propuesta desde la (re) significación del patrimonio, la práctica arqueológica y la educación.	Universidad del País Vasco
La gestión y difusión del potencial educador del patrimonio cultural de Valparaíso y su integración educativa en el segundo ciclo de Educación Básica.	Universidad de Valladolid
Patrimonio y educación literaria: los clásicos y su recepción	Univ. de Jaén
La educación del patrimonio cultural inmaterial: análisis del currículo y evaluación de programas	Universidad de Valladolid
La comunicación oral en Inglés en la educación obligatoria: el patrimonio cultural …	Universidad de Oviedo
Educación, territorio y patrimonio. Construyendo ciudadanía a través de la educación sobre el patrimonio territorial agrario en algunas experiencias educativas. El caso de *Vegaeduca* en la Vega de Granada.	Universidad de Granada
Una mirada a través del arte: vinculación del pasado y el presente del patrimonio cultural colombiano en la Educación.	U. Complutense de Madrid
Educación, museos y comprensión del patrimonio etnográfico: el caso del museo etnográfico de Talavera de la Reina.	UNED
Patrimonio musical en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de caso.	Univ. de Oviedo
El estudio y la didáctica de la literatura desde una perspectiva ecocrítica y sus nexos con la educación ambiental, patrimonial y de género.	Universidad de Extremadura
Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos	Universidad de Extremadura
Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo.	Universidad de Valladolid
La Educación y la Comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva	Universidad de Huelva

Tabla 16

4. Presentación de resultados.

4.1 Resultados extraídos de la base de datos del OEPE.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL			
COMUNIDAD AUTÓNOMA	N.º PROGRAMAS	PROPORCIÓN (%)	POSICIÓN CON RESPECTO A LA MEDIA
Andalucía	173	11,12%	233,78%
Aragón	110	7,07%	148,65%
Baleares	1	0,06%	1,35%
C. de Madrid	158	10,15%	213,51%
Cantabria	19	1,22%	25,68%
Castilla la mancha	18	1,16%	24,32%
Castilla y León	338	21,72%	456,76%
Cataluña	149	9,58%	201,35%
Ceuta	33	2,12%	44,59%
Extremadura	38	2,44%	51,35%
Galicia	42	2,70%	56,76%
Islas Baleares	3	0,19%	4,05%

Islas Canarias	16	1,03%	21,62%
La Rioja	4	0,26%	5,41%
Melilla	2	0,13%	2,70%
Murcia	21	1,35%	28,38%
Navarra	39	2,51%	52,70%
País Vasco	255	16,39%	344,59%
Principado de Asturias	62	3,98%	83,78%
Valencia	56	3,60%	75,68%
Resto España	19	1,22%	25,68%

Tabla 2. Número de programas en Educación Patrimonial ordenados por Comunidades Autónomas según la base del OEPE.

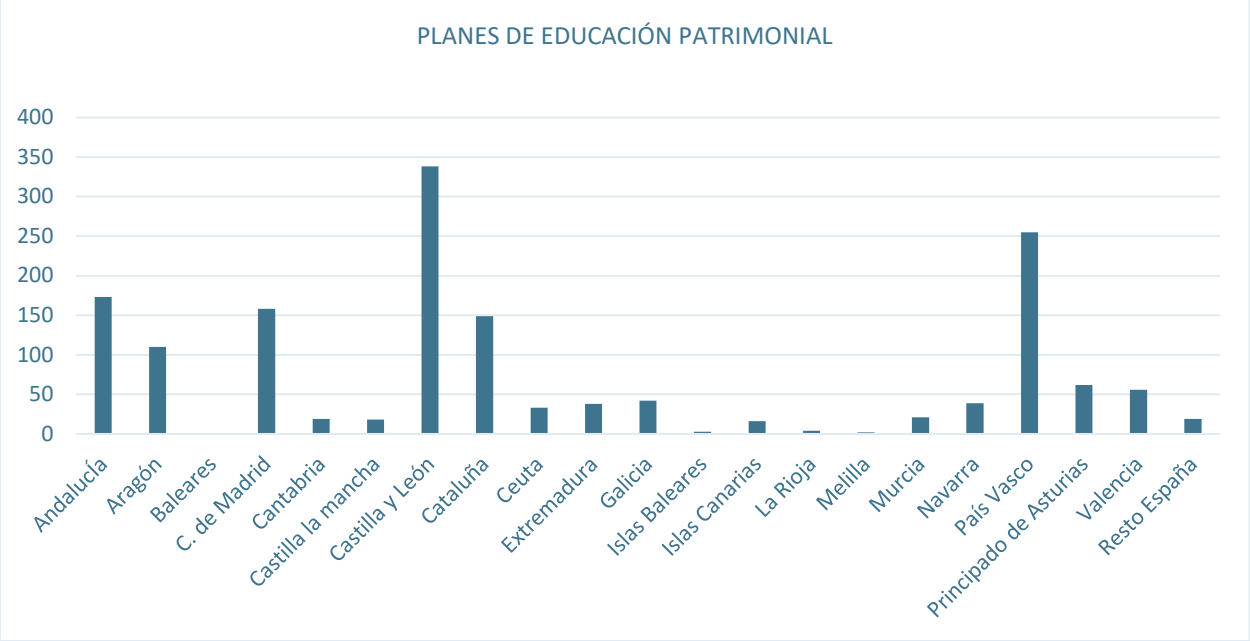


Diagrama de barras 1. Número de programas en Educación Patrimonial ordenados por Comunidades Autónomas según la base del OEPE

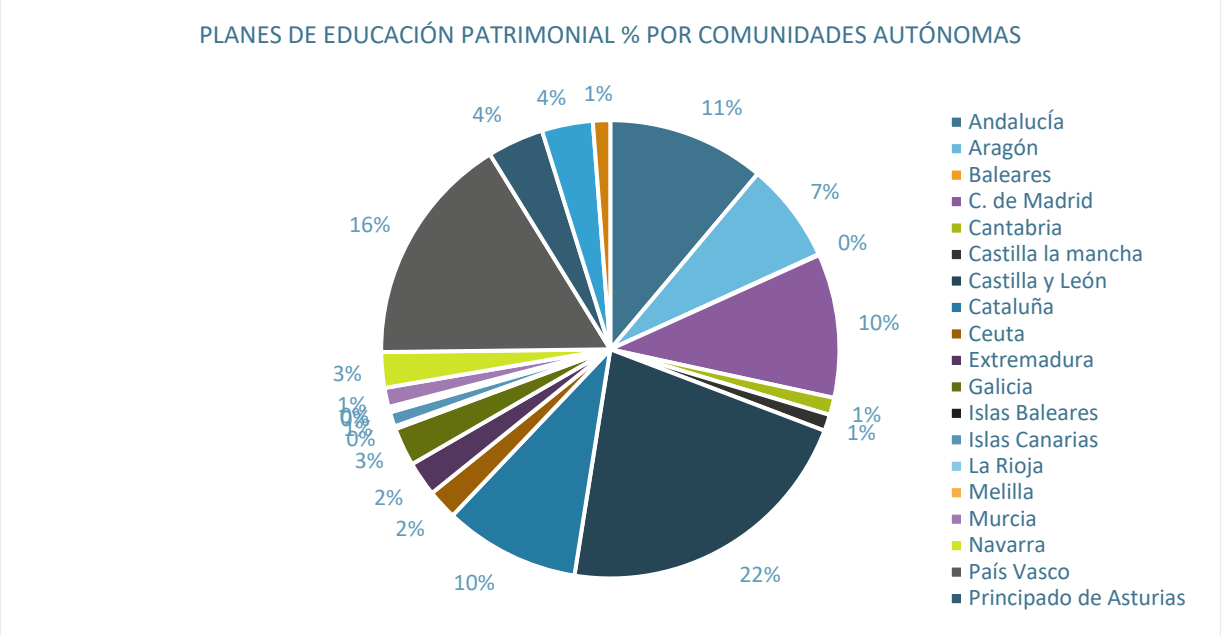


Gráfico circular 1. Número de programas en Educación Patrimonial ordenados por Comunidades Autónomas según la base del OEPE.

4.2. Resultados extraídos de la base de datos de TESEO.

Institución	Nº de Publicaciones
Universidad de Valladolid.	11
Universidad de Huelva	4
Universidad de Extremadura	3
Universidad de Oviedo	3
Universidad del País Vasco	3
Universidad Autónoma de Madrid	2
Universidad Complutense de Madrid	2
Universidad Nacional de Educación a Distancia	2
Universidad Pública de Navarra	2
Universidad de Girona	1
Universidad de Granada	1
Universidad de Jaén	1
Universidad de La Laguna	1
Universidad de León	1
Universidad de Málaga	1
Universidad de Santiago de Compostela	1
Universidad de Sevilla	1
Universidad de Zaragoza	1

Tabla 3

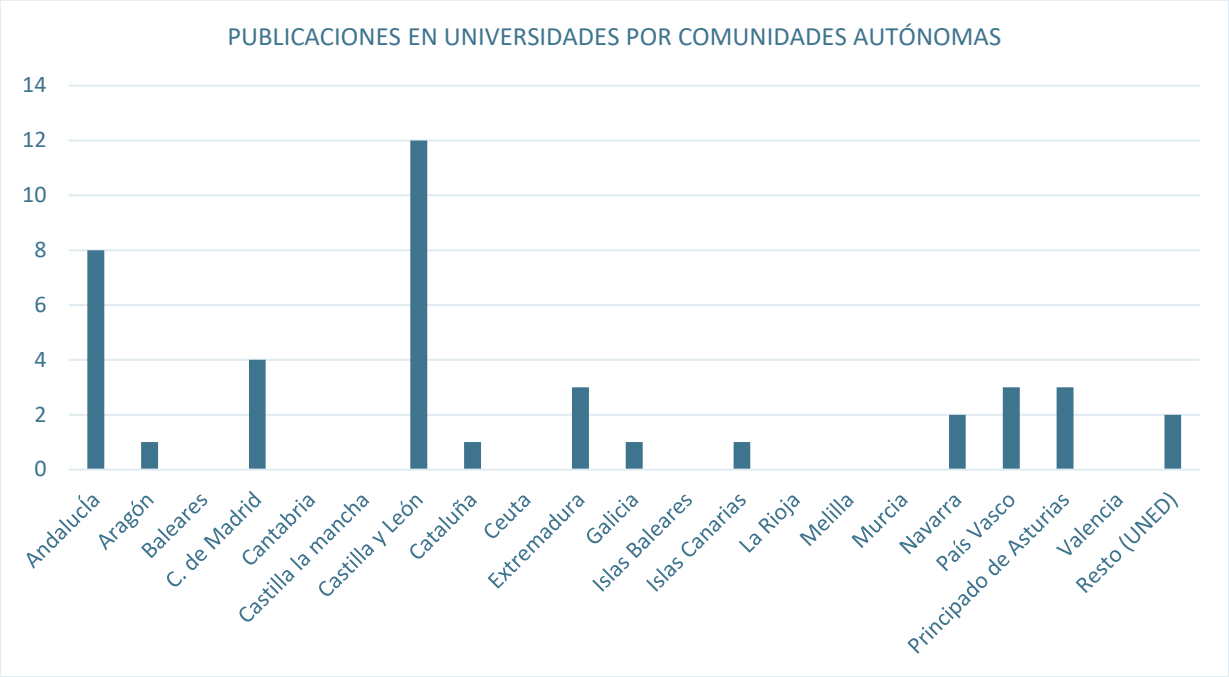


Diagrama de barras 2. Número de tesis universitarias ordenadas por Comunidades Autónomas según base de datos de TESEO

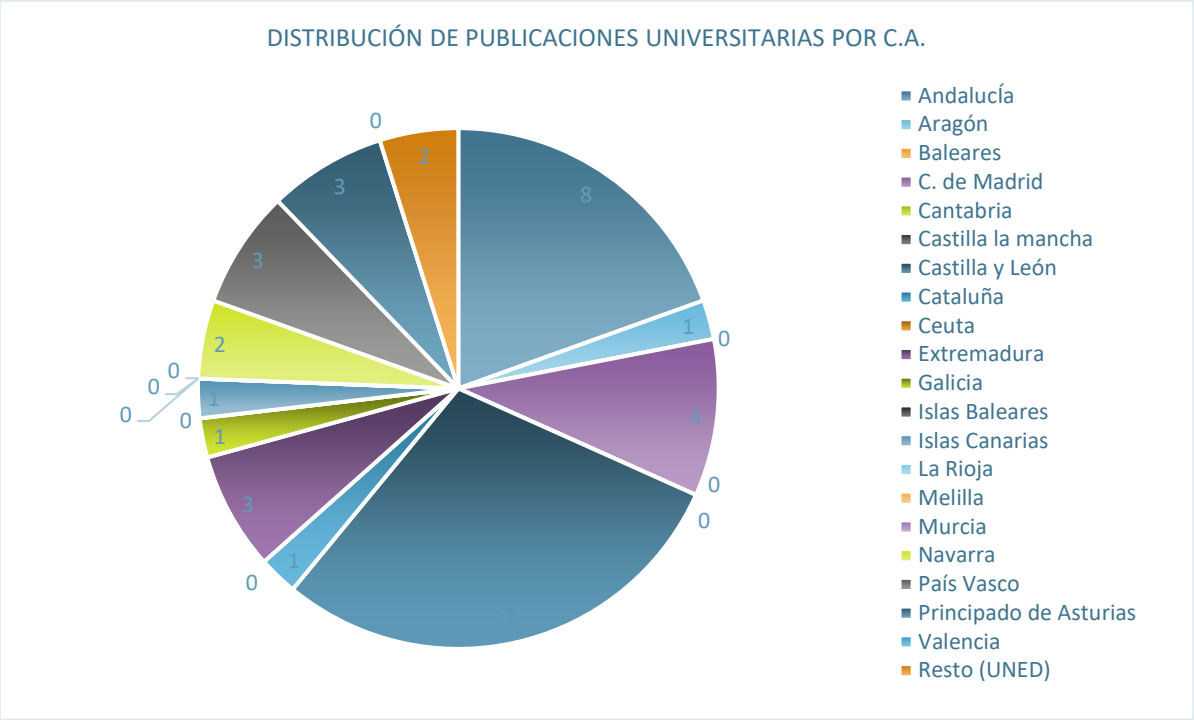


Gráfico circular 2. Número de tesis universitarias ordenadas por Comunidades Autónomas según base de datos de TESEO

4.3. Comparación entre el número de programas en Educación Patrimonial el número de tesis universitarias ordenadas por CCAA.

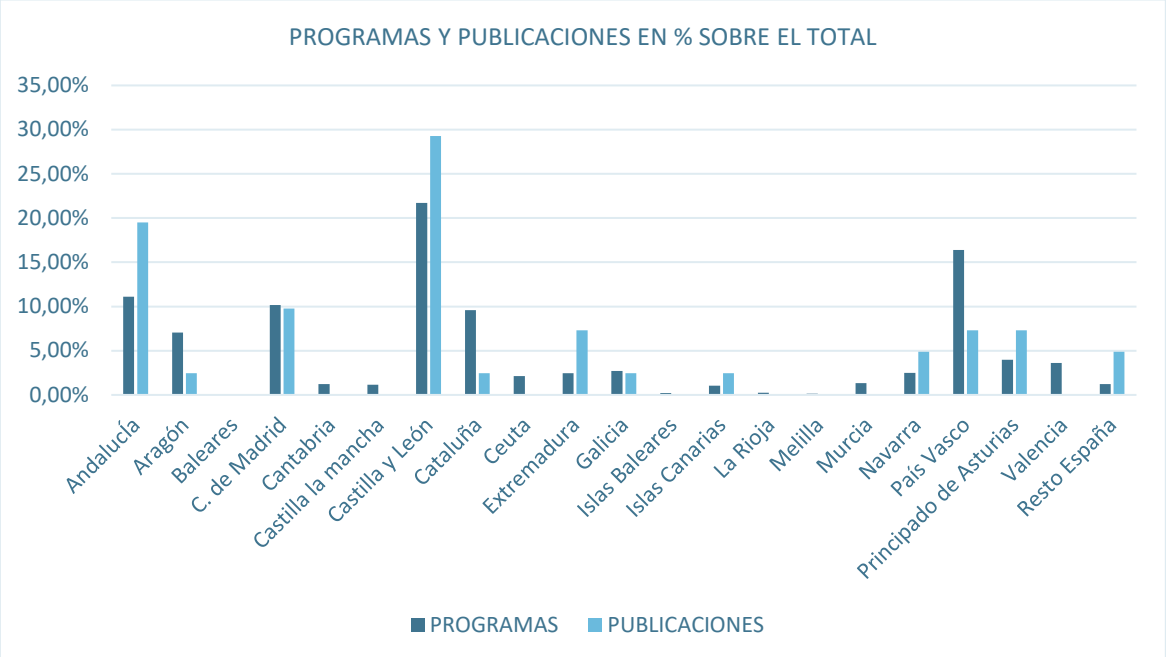


Diagrama de barras 3. Comparación entre el número de programas en Educación Patrimonial y el número de tesis universitarias, ordenados por Comunidades Autónomas.

5. Discusión de resultados, conclusiones, implicaciones del estudio.

Con respecto a los datos obtenidos de la base de datos del OEPE, de un primer vistazo y, observando el *Diagrama de barras 1*, apreciamos cómo las Comunidades de Andalucía, Castilla y León, la Comunidad de Madrid y País Vasco acaparan más de la mitad de los planes. Sin embargo, Castilla-La Mancha, no es capaz de apenas superar el 1,1 %. En el *Gráfico circular 1*, mostramos la distribución de los programas en *Educación Patrimonial* por Comunidades Autónomas, en valor absoluto, donde fácilmente visualizar la diferencia entre las diferentes CCAA españolas. De los datos extraídos de la base de datos de *TESEO,* podemos apreciar cómo Castilla y León sobresale considerablemente por con respecto a la cantidad de publicaciones emitidas a través de las instituciones universitarias. Andalucía acapara un total de ocho publicaciones sumando los valores de sus diferentes provincias. En Baleares, La Rioja o Melilla no se han encontrado, sin embargo, resultados.

Nos llama la atención el caso de Galicia, tierra de sabida riqueza en bienes culturales. Nos planteamos a raíz de esta cuestión, relacionar en futuras investigaciones el número de bienes declarados en cada región con el número de programas inventariados en *Educación Patrimonial*. Nos gustaría saber si existe una relación razonable. De igual manera, Interesante encontramos el *Diagrama de barras 3*, donde se comparan el número de programas en *Educación Patrimonial* con número de tesis universitarias publicadas en la base de datos TESEO. Comprobamos que existe una relación entre el número de programas publicados en *Educación Patrimonial* con la cantidad de tesis generadas por las universidades. La universidad se revela, en consecuencia, como una institución *clave* en la difusión del concepto. Por otra parte, nos parece lógico pensar que, desde Castilla y León, donde se originó el concepto, a través de la Universidad de Valladolid, con Olaia Fontal como principal artífice de término, se encuentre en la cúspide en la fecha actual como principal generador de conocimiento.

Nos parecería interesante comprobar, en futuras ocasiones, si el resto de las instituciones que podamos encontrar en las autonomías españolas y que velan por la preservación y difusión de la *Educación Patrimonial*, ejercen una influencia directa en la proliferación del concepto o, por el contrario, tan sólo se está impulsando a través de las universidades, como el presente estudio evidencia. Nuestro propósito es incentivar la Educación Patrimonial en Castilla-La Mancha, por lo que quizá deberían las instituciones universitarias localizadas en dicha región, comenzar a preocuparse por investigar en dicha materia, tan importante hoy en día en la difusión del a cultura en nuestro país. Nos parece adecuado puntualizar que, en nuestro caso, lo estamos haciendo desde la Universidad de Extremadura. Podemos afirmar que Castilla-La Mancha es una de las Comunidades Autónomas con menor incidencia en cuanto a publicación y proliferación de programas en *Educación y Patrimonio*. Si bien es cierto que se ha incrementado en los últimos años con respecto a sus inicios, todavía queda un largo camino por recorrer si queremos generar una autonomía competente con respecto al resto de regiones en España.

Para estudios venideros, podría ser un buen punto de partida inventariar y, posteriormente, realizar un análisis evaluativo de los agentes culturales generadores de dicho patrimonio. Sería a su vez conveniente indagar cuál podría ser la manera más adecuada de incentivar la generación de nuevos programas. Originado en el ámbito público o en el privado, lo más importante es que el concepto *Educación y Patrimonio* siga evolucionando exponencial y cualitativamente, contemplándose como un pilar fundamental en el presente y futuro de nuestra cultura.

Referencias bibliográficas.

Ceballos, S. G. (2018). Evaluación de programas en educación patrimonial. Indicadores de calidad a través del método SAEPE-OEPE y su instrumento basado en estándares EBEB-OEPE [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid].

[http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html]

Cuenca, J. M. (2002). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. http://hdl.handle.net/10272/2648

Fontal O. (2003). La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo].

Fontal, O. (2013). Cómo Educar en el Patrimonio, Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial. Dirección General de Patrimonio Cultural.

Fontal, O. y García, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34 (1),1-15. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Enlace web: http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos - Consultada en fecha (21/04/2022)

Fontana, J. (1992). La historia después del fin de la historia (pp. 1937-1975). Barcelona: Crítica.

http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33112

Ibáñez-Etxeberria, A. (2006). Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco].

López-Cruz, I. (2014). La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733

Macías, I. S. (2019). La educación patrimonial en castilla y león: evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en secundaria y bachillerato [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid].

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España (Ref. EDU2009-09679). Proyecto de I+D+i OEPE.

Ministerio de Economía y Competitividad (2012). Evaluación de los aprendizajes en programas de Educación Patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio cultural (Ref. EDU 2015/65716-C2-1-R). Proyecto de I+D+i. OEPE

Ministerio de Economía y Competitividad (2015). La educación en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE (Ref. EDU2012-37212). Proyecto de I+D+i OEPE

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PNEP). Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013).

Panizo-Santos, I. (1999). Educación y patrimonio bibliográfico navarro en la coyuntura política del s. XIX y primer tercio del XX: la biblioteca del Instituto de Enseñanza Media de Pamplona: noticia de tesis. HUARTE DE SAN JUAN. Geografía e Historia N. 6/Geografia eta Historia 6. Z. Pamplona: Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 1999. Págs. 271-272.

Peña, F. C. (2021). Educación patrimonial en canarias. Desarrollo de una propuesta didáctica para el conocimiento y apreciación del patrimonio construido de San Cristóbal de La Laguna [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna].

Prats, J., y Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía, principios básicos. En. Enciclopedia General de la Educación. Volumen III (Ciencias Sociales). Barcelona. http://www.ub.es/histodidactica/articulos.htm

Sánchez-Ferri, A. S. (2016). Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789

Schwengber (2004). La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los paises del MERCOSUR : una propuesta de arqueología y educación = [A preservação do patrimônio histórico através da educação patrimonial nos países do MERCOSUL : uma proposta de arqueologia e educação]. [Tesis doctoral inédita, Universidad de León].

Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Madrid.

Valecillo, Z. S. (2013). La educación patrimonial en Venezuela desde una versión latinoamericana: una propuesta de modelo teórico [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. https://hdl.handle.net/11441/72029

Nuevas formas de habitar: Cohousing un modelo educo-comunitario.

Rafael Sosa Ramírez. Universidad Pablo de Olavide (España).

Eloy López-Meneses. Universidad Pablo de Olavide (España).

Esteban Vázquez-Cano. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

1. Introducción.

En la actualidad los centros de cuidados de larga duración articulados bajo la modalidad de centros residenciales se contraponen a las demandas de autonomía de los posibles perceptores al disfrute de sus derechos humanos. Resulta inasumible qué el envejecimiento, la diversidad funcional y las enfermedades mentales puedan condicionar de sobremanera la vida de estas personas mermando su autonomía personal. Además, la situación demográfica de España nos obliga a buscar nuevas alternativas para garantizar los derechos humanos y fundamentales de la población potencialmente dependiente.

Existe una suspicacia generalizada sobre las prioridades en los cuidados de larga duración cómo si la gestión actual va en pos de priorizar la dignada humana o si por el contrario su máxima el redito económico. Respecto a esto y más aún tras los acontecimientos vividos con la pandemia se evidencia que el lado humano en ocasiones ha quedado en un segundo lugar frente a la rentabilidad económica. Debemos preguntarnos ¿hay alternativas a los modelos residenciales? La respuesta es sí, una de ellas es la atención domiciliaria gestionada en España a través de la prestación del servicio de ayuda a domicilio, pero es solo una opción que puede no satisfacer a todos los posibles usuarios. Por ello existe el Cohousing entendido como viviendas o comunidades diseñadas por los propios interesados y para su disfrute. Normalmente se crean en entornos comunitarios adaptados a las necesidades de los residentes y con ciertos compromisos a la participación. Se desea el mantenimiento de la autonomía personal y el mayor nivel de dignidad obteniendo beneficios a través de la ayuda mutua. Poner en conocimiento este modelo permite por un lado que las personas puedan informarse y planificar su envejecimiento de forma privada y por otro que la sociedad civil organizada pueda ejercer presión al estado para su promoción.

2. Una aproximación al concepto de cohousing.

La mirada se encuentra limitada en cuanto a modelos de habitar, particularmente cuando surgen necesidades de atención que se reducen a la propia vivienda cuya estancia allí debe ser prioridad cuando así lo desee la persona y por otro lado a distintas modalidades parciales o completas de estancias o de internamientos residenciales. El cohousing es una modalidad de organización comunitaria nacida desde la sociedad civil que admite distan grados de autogestión. Coincidiendo con autores cómo Del monte (2017) y Lucerga (2017) debe haber una intencionalidad de involucrarse en las dinámicas comunitarias y de ocupar y dar uso a los espacios compartidos del cohousing. Es en la búsqueda de alternativas que favorezcan necesidades humanas tan elementales como la libertad, democracia, autonomía y los aspectos positivos de la vida comunitaria donde tiene origen el cohousing.

Su nacimiento como tal se inscribe en la década de los años 70 y en la literatura existente la acuñación del término e inicial sistematización del modelo es atribuida a Kathryn McCamant y Charles Durret, matrimonio de arquitectos estadounidenses (Torio et al.,2018) que han publicado varios libros al respecto desde los años 80 como Acontemporary Approach to housing Ourselves en 1988 o. Creating Cohousing, Building Sustainable Communities en 2011. Se trata de recuperar antiguas formas vida redireccionadas de forma intencional y ajustadas a las necesidades contemporáneas para aprovechar los beneficios de la vida comunitaria. Tan diversas pueden ser las modalidades de cohusing como lo son los distintos estilos de vida cómo podremos observar a continuación (Tabla 1).

Tipos	Características
Ecológicos.	Fundamentados en la idea de convivir en equilibrio con la naturaleza, se prioriza el respeto medioambiental.
Intergeneracionales.	Convivencia de diferentes generaciones presuponiendo la obtención de beneficios
Femeninos o de mujeres.	Destinados exclusivamente a mujeres. Es una de las modalidades más antiguas de cohousing.
Senior.	Destinado para adultos mayores. Proporcionan alternativas habitacionales de envejecimiento activo distintas de los modelos de internamiento.
Diversidad funcional	Formados por personas con diversidad funcional y/o dependencias o núcleos familiares donde algunos familiares se encuentra dentro de estas circunstancias.
Artísticos	Adaptados a las características en cuestión, insonorizados o con espacios comunes para el desarrollo de la música, etc.
Rural	Interés por atender zonas despobladas o en riesgo de despoblación, proteger y/o conservar el patrimonio cultural.
Juvenil	Destinados a población joven que puede combinar espacios de ocio, habitabilidad y trabajo.
Ecológicos.	Fundamentados en la idea de convivir en equilibrio con la naturaleza, se prioriza el respeto medioambiental.
Intergeneracionales.	Convivencia de diferentes generaciones presuponiendo la obtención de beneficios
Femeninos o de mujeres.	Destinados exclusivamente a mujeres. Es una de las modalidades más antiguas de cohousing.

Tabla 1. Modelos de cohousing. Fuente: Elaboración propia.

El tamaño de las viviendas es reducido en general no obstante es variable según el número de habitantes y se complementa con espacios compartidos como: lavanderías, bibliotecas, comedores y espacios para el ocio (García y Moya, 2018). La participación es una de las características principales del cohousing con una gradación en los niveles según la tipología concreta y las necesidades de los miembros. Si así se considera se puede recurrir a la externalización de servicios para la gestión de determinadas funciones.

Los modelos arquitectónicos intentan ser optimizados en base a las características del colectivo habitante y además intentan cumplir con criterios de sostenibilidad y de eficiencia energética. Existen varias configuraciones legales de cooperativas de viviendas. Uno de los modelos más empleados internacionalmente es el de Cooperativas de Viviendas en Regimen de Cesión de Uso. En el cual los cooperativistas como socios son dueños de la totalidad del complejo, pero no de la propiedad si no que adquieren un derecho de uso sobre la misma. Comúnmente se le conoce como modelo Andel, tiene su nacimiento en Dinamarca y es dominante sobre el resto:

> *En Dinamarca, 125.000 viviendas se encuentran gestionadas a través del modelo andel, con especial incidencia en las ciudades danesas. En Alemania el peso de las cooperativas de vivienda sobre el conjunto del parque construido es muy relevante y el modelo de cesión de uso es dominante, de manera que cerca de 5 millones de personas reside en cooperativas de vivienda (aproximadamente 6% de la población alemana). En Suecia, la*

> *Federación Nacional de cooperativas suecas HSB gestiona en torno a 400.000 viviendas, de las cuales la mayor parte (310.000) corresponde al modelo asimilable a la cesión de uso en el que los residentes son inquilinos y la propiedad se mantiene en la cooperativa (Aitziber et al., 2018, p.67).*

Arquitectónicamente pueden efectuarse tanto en entornos rurales como en urbanos dependiendo de los recursos materiales y económicos contará con mayor o menor espacio, pero la arquitectura estará orientada siempre a direccionar a los residentes hacia el contacto social. Ecohousing (2013) una iniciativa española para la difusión y desarrollo del cohousing conformada por arquitectos y otros profesionales facilita en su espacio virtual lo que podrían ser algunas configuraciones urbanas.

Se ha de reconocer que el cohousing es un término que puede generar ambiguedades. La gran diversidad de tipologías y regulaciones juridicas en el entorno internacional hacen que no puedad existir un único modelo. Además, coexisten otros modelos habitacionales colaborativos distintos del cohousing. Debemos distinguirlo de las comunidades intencionales que generalmente se distancian de los nucleos urbanos convencionales guiados por convenciones utopicas, fuertemente ideológicas o espirituales (Meijering Louise et al., 2006). Por tanto, aceptemos que el cohosuing es un proceso diverso y flexible que busca recuperar las virtudes comunitarias con adecuación a las nuevas realidades.

3. Ejemplos de modelos de cohousing nacionales e internacionales.

En los siguientes epígrafes podremos ver de primera mano algunos ejemplos de las modalidades anteriormente referenciadas destacando sus características principales. Se aconseja al lector para obtener una mayor información acceder a los respectos espacios virtuales de las cooperativas, dónde podrán encontrar más elementos de interés.

3.1. Cohousing Senior – Trabensol en Torremocha de Jarama (Madrid).

El cohousing senior o para mayores se encuentra enfocado generalmente a población en edad de jubilación. Sin embargo, cada cohousing puede establecer los requisitos específicos de edad para su acceso premiando en algunos casos a aquellos que planifican su envejecimiento con antelación.

Entre las experiencias de cohousing senior desarrolladas en el territorio nacional esta quizás sea una de las más conocidas. Trabensol es una cooperativa madrileña constituida en el año 2002 para desarrollar una alternativa residencial de envejecimiento activo distinta a la ofrecida por el marco institucional. Su nombre es un neologismo construido a partir del enunciado trabajadores en solidaridad y se autodenominan en su documento de líneas básicas como "Centro Social de Convivencia, Asistencia y Servicios Para Mayores" (Trabensol, 2013, p.2). Con el fin de evitar la especulación inmobiliaria y el interés individual, los socios no son propietarios de los apartamentos, sino que lo es la cooperativa por tanto toman como referencia el modelo Andel. En caso de fallecimiento o renuncia a continuar con el proyecto la cooperativa es la responsable de la venta del alojamiento, es decir se articulan como cooperativa en régimen de cesión de uso. Dada esta situación los socios o herederos reciben el valor actualizado del inmueble, la aportación inicial realizada fue aproximadamente de 140.000€ según los datos aportados por el estudio de arquitectura encargado del diseño (Ecohousing, 2013). La organización subraya que uno de los componentes más importantes para el correcto funcionamiento son las comisiones de trabajo. En estas comisiones se articula la organización del centro y la participación voluntaria de los socios con el fin de abaratar los costes de la gestión, promover el envejecimiento activo y la corresponsabilidad. La edificación fue finalista en el año 2011 en los premios Endesa de sostenibilidad y todo su entramado está orientado

hacia la consecución de la mayor eficiencia energética posible, lo definen como un diseño bioclimático:

> *Orientación y geotermia, con aprovechamiento energético, de bajo consumo y escaso impacto medioambiental. Todo ello, utilizando lo máximo posible el potencial lumínico y de temperatura estacional del Sol; canalización y recogida del agua pluvial, desde los tejados hasta el gran depósito subterráneo –aljibe-, que permite el riego de jardín y huerta durante varios meses. Mediante veinticinco sondeos de 150 metros de profundidad cada uno, se extrae de la tierra una temperatura estable y permanente de 160C, tanto en verano como en invierno. Una instalación informatizada de geotermia que utiliza el gas natural para, con un considerable ahorro energético. (Trabensol, 2013, pp.2-3)*

El total de la propiedad tiene una extensión de 16.000 m2. Un 37,50% del espacio es ocupado por el conjunto residencial con 54 alojamientos con una dimensión 50m2 cada uno. Además, se encuentran los distintos espacios comunes que alberga la construcción: biblioteca; gimnasio; cocina; lavandería; baño terapéutico y salas de usos múltiples entre otros. El restante 62,50% pertenece a jardines y huertos comunitarios.

3.2. Cohousing para atender a personas con diversidad funcional -L'oasi, Bologna (Italia).

Tantos padres preocupados por el presente y futuro de sus hijos cómo los propios afectados son generalmente los principales motores para el desarrollo de cohousing para personas con diversidad funcional. Buscan entornos de máxima autonomía dentro de un contexto que pueda garantizar el desarrollo de sus derechos. En el cohousing l'Oasi los residentes son personas que padecen algún tipo de daño cerebral como la parálisis cerebral Este proyecto fue inaugurado en el año 2018 fruto de la colaboración entre el Ayuntamiento de la ciudad de Bolonia, la empresa pública Azienda Pubblica di Servizi Alla persona, el servicio de salud y la Associazione italiana Assistenza Spastici abreviada como AIAS (Comune di Bologna, 2018).La empresa pública es la propietaria del edificio mientras que AIAS se encarga de la gestión. Los participantes son seleccionados y derivados por el servicio de salud. L'Oasi es el ejempo de como un cohousing puede ser implementado en lugares céntricos de nuestras ciudades. Es un edificio adaptado con 7 apartamentos y varios locales en la planta baja para actividades de: socialización, convivencia, reuniones de grupos o actividades. El precio que cada usuario debe pagar en concepto de alquiler oscila los 280€ (Corriere della Sera, 2018). Las viviendas ofrecen alojamientos para personas con diversidad funcional: física, intelectual, leve, grave, estabilizada o progresiva Los objetivos del proyecto son los siguientes:

> *1)Poner en funcionamiento propuestas eficaces e innovativas habitacionales como alternativa a las estructuras residenciales institucionales, para favorecer la autonomía, la vida independiente y el ejercicio de los derechos de ciudadanía de las personas con discapacidad de personas con diversidad funcional elevada. 2)Desarrollar la participación como estrategia para mejorar la vida cotidiana de personas con diversidad funcional que corren un alto riesgo de aislamiento social.3) Promover posibles itinerarios de inclusión laboral de personas con diversidad funcional con el ulterior valor del proyecto que además puede ofrecer soportes formativos y educativos. (Marco Guerzoni, 2019, p.24)*

Participan un educador social y un operador sociosanitario que realizan intervenciones individuales y colectivas, revisan el estado de satisfacción, plantean acciones autofinanciadas o eventos relacionados con la comunidad como proyecciones o talleres. También la persona encargada de controlar el acceso será una persona con diversidad funcional en prácticas asignada por la asociación AIAS.

3.3. Cohousing para mujeres New Ground, Older Women's Cohousing en Londres (Reino Unido).

Estadísticamente se es consciente de la mayor esperanza de vida que experimentan las adultas mayores, la atención a sus necesidades es una prioridad y desafío a lograr y se ha de tener presente esta singularidad. New Ground es el primer es el primer cohousing senior de Londres y también el primero exclusivamente dirigido a mujeres, gestionado y creado por la asociación Older Women's Cohousing en adelante OWCH. En el año 1998, 6 mujeres acudieron a un evento que pretendía exportar el modelo de cohousing a Reino Unido, el interés generado les motivo a fundar la asociación (Fernández y West, 2019). Al ser pioneros en la materia y portar la condición de adultas mayores el proceso ha sido largo y con grandes trabas burocráticas. Tanto es así que el inicio de su cohousing se hizo esperar hasta el año 2016, el grupo estaba compuesto por 26 mujeres de edades comprendidas entre los 50 y finales de os 80 años). De las participantes muchas tienen trayectorias en el activismo social y medioambiental por lo que poseían y poseen vocación transformadora. Con intención de que personas con reducidos recursos económicos pudieran acceder al proyecto se pensó en una colaboración con las instituciones públicas para destinar 8 viviendas de los 25 totales a alquileres sociales. Las instituciones públicas no mostraron interés, pero la idea pudo llevarse a cabo gracias a The Tudor Trust entidad que se encarga de financiación y apoyar proyectos sociales comunitarios. Las viviendas y su uso tienen carácter privado, la gestión compartida se enfoca hacia los espacios comunes a pesar de ello cuentan con un fondo común de solidaridad ante posibles contingencias. El precio de los 17 alojamientos restantes oscila entre 298.551,93 € y 488.244,48 euros según dispongan entre uno o tres dormitorios a través de alquiler por un contrato de 250 años. El precio es elevado, pero se ha de tener en cuenta de que hablamos de la ciudad de Londres.

Para participar es imprescindible ser miembro de OWCH y adherirse a sus principios pues un cohousing de este tipo exige una participación en la comunidad y en la prestación de cuidados mutuos. Aunque se ocupan del mantenimiento y cuidado de los espacios comunes (jardines, lavandería, etc.) pueden subcontratarse servicios que actúan bajo la supervisión de los socios residentes. Se programan actividades con carácter periódico como almuerzos en las que ellas deciden quien ejercer el liderazgo de la actividad o en cambio solo ofrecen su apoyo para que cada uno se sienta como en la función que realiza, estas actividades son voluntarias. En el presente los cuidados asistenciales para aquellas personas que presenten grandes limitaciones son responsabilidad del socio en cuestión que las atenderá a título privado con sus propios fondos, familiares o mediante los recursos públicos existentes. Pero estudian crear un fondo para financiar profesionales sociosanitarios. Los materiales empleados para la construcción también son seleccionados por su vida util y el menor impacto medioambiental posible

3.4. Cohousing Ecológico – Entrepatios (Madrid).

Existen grupos de personas que se encuentran en total desacuerdo con la sobreexplotación de los recursos naturales y la falta de respeto al medioambiente. Entre patios se definen en su espacio virtual[82]l como la primera cooperativa ecosocial en España, al igual que algunas de las mencionadas anteriormente se articulan cómo el modelo Andel es decir en cesión de uso. Sostienen que la cooperativa se fundamenta sobre tres pilares: el social, el ecológico y el económico. Al respecto al ecológico a través de la colaboración con Lógica'Eco, una gestora de proyectos asociativas, y sAtt, un estudio de arquitectura, consiguiendo que el edificio tenga un consumo energético casi nulo. Las viviendas están pensadas para evitar pérdidas de calor y frío y para que la propia orientación hacia el sol sirva como fuente de calefacción. Utilizan la

[82] https://www.entrepatios.org/

reutilización del agua de lluvia y de las aguas grises para el riego y energía fotovoltaica, cocinas solares para la producción energética. Todas las decisiones que afectan a entre patios se encuentran sometidas a procesos participativos mediante asambleas.

4. Beneficios del cohousing.

Hay pocos estudios que evaluén los efectos qué tiene el cohousing en su población. Pero por su configuración comunitaria y sus viviendas individuales se pueden extrapolar algunas conclusiones generales aunque no son definitivas. Se espera que con la actual situación epideimologica y las consecuencias psicosociales de la misma se realicen más estudios sobre los posibles beneficios del cohousing.

4.1 Prevención de la soledad.

El aumento exponencial de las capas más longevas de la población, la consiguiente reducción de la natalidad y las relaciones laborales de la población en edad de trabajar que fagocitan gran cantidad de tiempo perfilan condiciones que fomentan el aislamiento social de los adultos mayores. Preocupa la socialización de las personas que se encuentran en centros residenciales, al menos así lo percibe el imaginario colectivo que esboza la muerte social o la creación de un microcosmo de relaciones artificiales. Se conoce que la epidemiología de la depresión se encuentra con mayor presencia en ancianos institucionalizados (Sánchez y Muñoz, 2019) por la convergencia de múltiples factores en distinto grado. En el estudio realizado por Sánchez y Muñoz (2019), Depresión Socialización y Autonomía en Ancianos Institucionalizados tras analizar una muestra de 80 adultos mayores ingresados en un centro residencial perteneciente a Diputación de Salamanca observaron que "la depresión correlaciona negativamente con la socialización y la autonomía de los ancianos institucionalizados de forma significativa" (p.254). Aquellos se sentían más solos de manera frecuente obtenían puntuaciones más elevadas en depresión y una mayor cadencia en la realización de salidas ofreció menor puntuación en depresión. Concluyen coincidentemente con estudios previos que la institucionalización es un factor de riesgo para padecer depresión y qué una mayor autonomía y socialización reducen los niveles de depresión significativamente. Por lo que los esfuerzos han de estar redirigidos en la dirección de promocionar y extender al máximo la socialización y la autonomía para provocar cambios significativos. Tampoco podría pensarse que el aumento de las relaciones sociales y su ponderación positiva en depresión depende exclusivamente de la cantidad por el contrario cabría pensar que la calidad de estas es un hecho más diferencial. establecimiento de relaciones sociales depende de la cantidad. Existe carestía de estudios relacionados con el Cohousing, pero su simple creación viene determinada entre otras cuestiones por la voluntad de vivir en comunidad para prevenir la soledad y maximizar su autonomía. Lubik y Kosatsky (2019) en una revisión de estudios internacionales sobre el Cohousing encontraron que el modelo aporta beneficios a la salud física y mental retrasando o evitando en algunos casos la necesidad de atención médica gracias a la intervención de sus vecinos, pero que aún se precisa de un mayor número de estudios longitudinales para establecer inferencias. La prevención de la soledad y de las consecuencias adyacentes es consustancial al cohousing propiciándose relaciones de calidad ya que la participación es voluntaria, no es el fruto de un ingreso ineludible y el perfil de los cohabitantes se sobrentiende que es afín a modelos cooperativos y comunitarios

4.2 Prevención de enfermedades nosocomiales.

Dentro del espectro sanitario la experiencia y la literatura científica ha reconocido la existencia de enfermedades típicas de estos entornos, entendiéndose por enfermedad nosocomial las infecciones producidas tras las 48 horas de ingreso (Pujol y Limón, 2013). Las necesidades actuales y el perfil demográfico de la población hacen escueta esta definición y traspasa las

fronteras tradicionales del entorno hospitalario, así los centros sociosanitarios que prestan cuidados de larga duración se incluyen dentro del concepto. Las causas que aúnan el fenómeno son múltiples más la estructura organizativa y la acumulación de personas susceptibles de contagio fungen como un gran facilitador coadyuvado por la merma inmunológica que acompaña al envejecimiento y a determinadas enfermedades. Las enfermedades nosocomiales provocan una notable mortalidad y aumentan el gasto sanitario al prolongarse las estancias médicas y los tratamientos asistenciales y farmacológicos). Las dimensiones susceptibles de medir para el usuario son claras, partiendo de una perspectiva epidemiológica residir en un centro residencial incrementa el riesgo de padecer enfermedades y de perecer frente a la vivienda. Por otra parte, sin poder afirmarse habría que cuestionarse en términos económicos el posible ahorro que podría ocasionar la reducción de estas enfermedades. Las infecciones que acontecen con mayor frecuencia son las que afligen a las vías urinarias, las que afectan a las vías respiratorias y las relacionadas con la dermis y las partes blandas (Ramos, et al., 2000). Existen discrepancias en cuanto a la incidencia real de las infecciones en residencias por la falta de estudios y la opacidad de estas entidades, sin embargo:

> *la prevalencia en la mayoría de estos estudios es > 10% y a pesar de sobrestimar la frecuencia de infecciones crónicas, como las cutáneas, y subestimar las agudas, como las respiratorias, coinciden en señalar a estas últimas junto a las urinarias sintomáticas y cutáneas como las más prevalentes. (Canut, 2007, p.28)*

Se ha de hablar sobre el riesgo ocasionado por el uso intensivo de medicamentos y las condiciones clínicas de los residentes que pueden derivar en cepas de bacterias con distintas características que modifican el curso clásico de la atención farmacológica, "los geriátricos están considerados como reservorios de bacterias resistentes a los antimicrobianos" (Canut, 2007, p.33). En los cohousing las viviendas son viviendas tradicionales de arquitectura universal no centros superpoblados que favorecen la transición de enfermedades. También tienen un mayor control sobre la administración de medicamentos dado que en caso de que una empresa preste un servicio se encuentra bajo la supervisión de la propia comunidad.

4.3. Vulnerabilidad frente a la situación de pandemia mundial ocasionada por SARS CoV-2.

La pandemia iniciada en 2019 ha modificado el curso actual del mundo y ha atentado contra la vida de infinidad de personas en forma desigual. Aquellas que presentan una mayor vulnerabilidad se han visto especialmente castigadas teniendo mayor probabilidad de desarrollar síntomas graves o de perecer. Los centros residenciales son la cara más amarga de este periodo, muchos han mostrado deficiencias estructurales en su organización y trato a los usuarios. La preocupación generada no solo atañe a la opinión pública, sino que ha generado preocupación entre entidades nacionales e internacionales. El Ministerio de Ciencia e Innovación solicitó un informe al GTM (Grupo de Trabajo Multidisciplinar) para intentar comprender las razones del mayor impacto en las residencias. Desde el inicio se plantean las complicaciones metodológicas existentes para realizar comparaciones internacionales entre el número de fallecidos en residencias, considerando los múltiples sesgos estiman que el promedio de muertos en residencias respecto al total se encuentre sobre el 50% (GTM, 2020). Entre el conjunto de los países se encuentran casos con una baja mortalidad como el de Dinamarca, con un modelo más centrado en el bienestar de los usuarios y más análogo a una vivienda tradicional que ayuda a prevenir la transmisión y facilita el aislamiento de los casos positivos. Entre los factores que propician el mayor impacto en residencias, se contemplan los intrínsecos a los pacientes asociados al proceso de envejecimiento y al padecimiento de enfermedades crónicas y altamente discapacitantes, pero también se alude a cuestiones

organizativas y financiarías del sistema en el momento de la gestión de la crisis sanitaria y preexistentes.

El GTM identifica 6 debilidades anteriores a la pandemia. En primer lugar, el desconcierto y la fragmentación de competencias entre los niveles administrativos e institucionales complican la atribución de responsabilidades, consideremos que las heterogeneidades de grandes centros gestionados por multinacionales frente a pequeños provocan garantías y calidades distintas a ciudadanos con iguales derechos. Los procedimientos de asignación de plazas públicas también generan incertezas. En segundo lugar, valoran que el sistema se encuentra infrafinanciado y que la formación de profesionales y la atracción de personal no tiende a la excelencia. Las pobres e inestables condiciones laborales provocan una gran rotación de personal y ahuyentan al personal cualificado y experto que revoca la idea de trabajar en contextos antiéticos y poco valorados. El tercer error estructural es el diseño estructural de los centros que siendo utilizados para proporcionar cuidados de larga duración son asimiles a una vivienda tradicional. Cuando las habitaciones son compartidas la privacidad se ensombrece más y complica el aislamiento de casos en brotes epidémicos. Los puntos cuarto y quinto versan en lo general sobre lo mismo, el modelo actual no tiene como prioridad la dignidad humana ni los deseos y preferencias de los usuarios. Son modelos negocio con claras orientaciones a incrementar la plusvalía económica con poco control público. Por último, el soporte sanitario que reciben los centros residenciales es dispar, teniendo poca o nula presencia. Entre los aspectos claves a tratar, al igual que otros expertos el GTM cree que se debe transitar a un modelo centrado en la persona y que se deben considerar "alternativas para mantener en sus domicilios a las personas que así lo deseen y otras alternativas como pisos con servicios, asistidos o comunidades de convivencia ("co-housing") "(GTM, 2020, p.20). El 1 de abril de 2020 se publicó la *declaración en favor de un necesario cambio en el modelo de cuidados de larga duración de nuestro país* firmada en su inicio a título personal por 39 profesionales entre los que se encuentran científicos y catedráticos de prestigio y posteriormente se adhirieron 1094 más casi todos del campo de la atención a personas dependientes o con diversidad funcional. En el documento se subrayan dimensiones que precisan de una mejora inmediata, una vez más se hace hincapié en el deseo de las personas de permanecer en su domicilio y de recibir una atención integral en el marco comunitario.

5. Conclusiones.

Tras lo expuesto se llega la conclusión de qué es necesario promocionar la creación de este tipo de proyectos. Su andadura aún es incipiente en España y existen pocos ejemplos, aunque esperanzadores y con buenas intenciones. La autonomía de la persona debe ser un valor irrenunciable y debe permitirse que cada persona viva en un contexto que le permita el pleno desarrollo. El aislamiento provocado por el modelo tradicional de atención residencial debe quedar atrás y trabajar en contextos comunitarios en la mayoría de los casos. Además, el contexto actual de del virus sarc-cov2 nos obliga a generar espacios más seguros, una población no puede ser más vulnerable desde el punto de vista residencial. Cabe decir que el cohousing no es una panacea y no es una solución para todos los tipos de personas, no todas están dispuestas a llevar a cabo una vida más comunitaria. Por otro lado, el gran problema de este tipo de proyectos es la financiación su elevado coste inicial y la elevada edad de algunos de sus participantes dificultan el acceso a los créditos bancarios. Sin un apoyo estatal solido el acceso queda vetado para los ciudadanos con menor poder adquisitivo. Con el cohousing se abre un gran abanico de posibilidades dentro de las ciencias de la educación y las ciencias sociales. Ya que se necesita tanto educar a la población para la convivencia comunitaria cómo para generar estructuras que permitan replicar los modelos de éxito. Sin menos cabo de todos los proyectos que puedan ejecutarse al interior del cohousing social o educativos ya que la educación debe de ser un derecho en todas circunstancias y etapas de nuestro ciclo vital.

Referencias bibliográficas.

Aitziber, E., Cano, G., & Merino, S. (20118). Las cooperativas de viviendas de cesión de uso: experiencias emergentes en España. *CIRIEC, España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, *92*, 67–79.

Canut, Á. (2007). Infecciones en residencias de ancianos: microorganismos más frecuentes, uso de antimicrobianos y resistencias bacterianas. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, *42*(1), 28--33.

Comune di Bologna. (2018). *Taglio del nastro per il cohousing per disabili L'Oasi*. Http://Www.Comune.Bologna.It/News/Taglio-Del-Nastro-Il-Cohousing-Disabili-Loasi.

Corriere della Sera. (2018). *A Bologna c'è l'Oasi: il cohousing multietnico per la disabilità*. Https://Www.Corriere.It/Salute/Disabilita/18_aprile_12/a-Bologna-c-l-Oasi-Cohousing-Multietnico-La-Disabilita-E9cb11ee-3e40-11e8-Aea7-B22f62e05f02.Shtml.

Del Monte, D. (2017). *Cohousing. Modelo residencial colaborativo y capacitante para un envejecimiento feliz* (Fundación Pilares). Fundación Pilares.

Ecocohousing. (2013). *Viabilidad social y económica del cohousing II*. Http://Ecohousing.Es/Portfolio/Viabilidad-Social-y-Economica-Del-Cohousing-i/.

Ecocohousing. (2013.). *Ecocohousing arquitectura para nuevas formas de vida*. Http://Ecohousing.Es/.

Entrepatios. (2022). *¿Qué es entre patios?* Https://Www.Entrepatios.Org/.

Fernádez, M., & West, K. (2019). Interdependence, commitment, learning and love. The case of the United Kingdom's first older women's co-housing community. *Ageing and Society*, 1–24.

Grupo de trabajo multidisciplinar del Ministerio de Ciencia e innovación. (2020). *Informe del GTM sobre el impacto de la COVID-19 en las personas mayores, con especial énfasis en las que viven en residencias*. Https://Www.Ciencia.Gob.Es/Stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Informe_residencias_GDT_MinisterioCyI.Pdf.

Guerzoni, M. (2019). *Cohousing a Bologna, esperienze e prospettive*. Guerzoni, M. (2019). *Cohousing a Bologna, esperienze e prospettive*. https://www.aiasbo.it/PDF/report_istruttorio_abitare_collaborativo.pdf

Lubik, A., & Kosatsky, T. (2019). La salud pública debe promover la vivienda cooperativa y la convivencia. *Revista Canadiense de Salud Pública*, *110*, 124

Lucerga, R. (2017). «Cohousing» ¿un nuevo modelo de convivencia? *Autonomía Personal*, *21*, 22.

Meijering, L., Huigen, P., & van Hoven, B. (2007). Intentional comunities in rural spaces. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, *98*(1), 43–45.

Pujol, M., & Limón, E. (2013). Epidemiología general de las infecciones nosocomiales. Sistemas y programas de vigilancia. *Enferm Infecc Microbiol Clin*, *31*(2), 109–110.Ramos, A., Pérez-Canosa, M., Díez, A., & Asensio, A. (2000). Infecciones bacterianas adquiridas en Residencias de ancianos. *Esp Geriatr Gerontol*, *35*(4), 191–195.

Sánchez, Á., & Muñoz, A. (2019). Depresión, Socialización y Autonomía en Ancianos Institucionalizados. *INFAD Revista de Psicología*, *2*(1), 252–256.

Torio, S., Viñuela, P., & García-Pérez, O. (2010). Experiencias de vejez vital. Senior Cohousing: Autonomía y participación. *Aula Abierta*, 81.

Trabensol. (2013). *Líneas básicas.* Https://Trabensol.Org/Wp-Content/Uploads/2013/03/Lineas-Basicas.PdfL.

Trabensol. (2013). *Memoria, Trabensol, un proyecto joven hecho por mayores*. Https://Trabensol.Org/Wp-Content/Uploads/2013/03/MEMORIA.-Trabensol-Un-Proyecto-Joven-Hecho-Por-Mayores.Pdf

Habitar el espacio doméstico a través del juego simbólico. Una experiencia de innovación docente interdisciplinar en la educación superior.

Cinta Pilar Báez García. Universidad de Granada (España).

Rafaèle Genet Verney. Universidad de Granada (España).

Inmaculada González Falcón. Universidad de Huelva (España).

Katia Álvarez Díaz. Universidad de Cádiz (España).

1. Introducción.

La infancia es considerada como un mundo de ensoñación desde la mirada adulta. Se constituye como una entidad de espacio-tiempo lento fuera de las vicisitudes de la vida ajetreada de la sociedad contemporánea. Es un mundo en el cual al estar en proceso de construcción cognitiva el niño/a se aventura entre la fantasía y lo real para desarrollar su propia identidad como persona. Según Wallon (1980), los logros psicomotores, emocionales e intelectuales con los que se cuenta en cada edad establecen los estadios sucesivos de la personalidad. La persona se transforma al transformar sus circunstancias de vida. Durante este proceso, el juego es el hábito principal para apropiarse la realidad y construirse como individuo. En el juego, no solo existe la interacción con el otro, sino que influye también la interacción con el espacio y los objetos que se presentan al niño. Esta exploración del mundo le permite adaptarse al medio, pero también crear mundos imaginarios a partir de este. Abad (2008, p.171) nos recuerda que "El cuerpo no puede concebirse sin la relación que tiene con el espacio y el tiempo, los objetos y los otros, esto es, lo que constituye ese contexto relacional que construye el imaginario", por tanto, el juego no puede ser comprendido sin la acción incorporada y la relación sensorial que establece un lenguaje entre el niño y el espacio en constante recreación (Aucouturier, 2004).

La experiencia estética provocada por el juego permite el asombro y la sorpresa, pero cualquier acción posee un valor perceptivo por ser experiencia vital y por supuesto sensible. La instalación lúdica potencia el juego espontaneo mediante la apropiación del medio desde lo estético. Si nos apoyamos en referentes artísticos para su creación la experiencia vivida será aún más potente y desarrollará un encuentro más sensible con el medio. Según Efland (2004), las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de las realidades que contribuyen a la comprensión del espacio social y cultural en el que habita cada individuo.

Asimismo, esta propuesta presenta los resultados de un proyecto de innovación docente desarrollado entre el Departamento de Didáctica de la Organización Escolar de la Universidad de Huelva y el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. El proyecto, titulado: "Escenografías de juego para la infancia. Mejorando la formación inicial de futuros docentes" tiene como propósito formar al alumnado de ambas instituciones andaluzas en el proyección e implementación de escenografías de aprendizaje, al tiempo que ejercitan los procesos de registro, interpretación y construcción de narrativas visuales de estos espacios mediante un seguimiento y asesoramiento interdisciplinar durante todo el proceso. El proyecto se organiza en varias fases que van desde

la exploración inicial del espacio, pasando por la aplicación y desarrollo de las propuestas hasta la interpretación y construcción pedagógica de las acciones de juego.

El contexto de desarrollo de las propuestas es el escenario doméstico, dado que debido a que proyecto se contextualiza dentro del marco formativo en modalidad virtual durante el curso 2020-2021 los espacios que componen el lugar de residencia del estudiantado se tornaron ambiente de investigación y aprendizaje tomando como punto de partida el juego simbólico en la etapa inicial.

Las capacidades del alumnado, en el rol de escenógrafos, en la creación de escenografías de juego simbólico han dado lugar a una gran variedad de experiencias y contextos de proyección simbólica, comprendiendo el juego desde un imaginario que implica la acción docente o social. Por otra parte, ha permitido comprender como el niño o niña ocupa o conquista la casa como territorio de aprendizaje, creación y exploración constante.

En síntesis, la dimensión interdisciplinar ha cruzado una serie de saberes sobre el juego en la infancia con la práctica de la instalación artística, que abre infinitas posibilidades de acción e innovación en marco de la formación superior.

2. Metodología.

La metodología se encuadra en el modelo de la investigación –acción basado en las artes visuales en educación aplicado a la formación superior desde un enfoque cualitativo-artístico (Elliot 2000; Roldán y Viadel, 2012). Este método hace posible comprender la práctica artística como proceso formativo, de pensamiento y reflexión crítica en constante reformulación (Dewey, 1938; Sáenz, 2004). Así el espacio educativo extendido como es el contexto doméstico se torna un laboratorio donde se esbozan posibilidades de conocimiento teórico-práctico, a partir de las bases pedagógicas aprehendidas y de las estrategias de creación y reconfiguración estética del espacio. A su vez, los diversos procesos formativos se nutren de la revisión bibliográfica y documentación pedagógico-visual durante todo el transcurso de la implementación de las experiencias.

2.1. Contexto y participantes

El proyecto se desarrolla conjuntamente en el marco formativo de las materias de "Arte y Cultura" en el Grado de Educación Social de la Universidad de Granada y de "Taller de Juego Simbólico" en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Huelva. Esta colaboración está enmarcada en un proyecto de innovación docente interuniversitario denominado "Escenografías de juego para la infancia. Mejorando la formación inicial de futuros docentes desde la Didáctica de las Artes Visuales y la Organización Escolar" cuyo fin es potenciar en el alumnado universitario las capacidades de diseño e implementación de espacios escenográficos de juego para, posteriormente, establecer procesos de asesoramiento de evaluación cruzada mediante el análisis de la documentación pedagógica-visual en las interacciones y aprendizajes del estudiantado de Ciencias de la Educación de las dos universidades andaluzas anteriormente mencionadas. Este proyecto está dirigido a generar una triangulación de miradas y enfoques a apelando al uso del espacio doméstico como ambiente de aprendizaje que garantice el compromiso con la tarea docente mediante la configuración de estética de espacios simbólicos de juego. Su articulación hace posible implementar un proceso de observación centrado en la documentación de los actos lúdicos de la infancia y la transformación físico-simbólica del espacio, en el que el alumnado asume un rol activo mediante el diseño, aplicación y valoración visual de las experiencias recogidas (Hoyuelos, 2006).

Durante el curso 2020-2021 se inicia la colaboración entre los docentes y alumnado de ambas materias. De ese modo, el alumnado de la Universidad de Granada ha asesorado y realizado un seguimiento acerca de la relevancia del juego en la etapa inicial y la aplicación de la observación cualitativa. Por su parte, el alumnado de la Universidad de Granada ha orientado al grupo onubense sobre la importancia de la dimensión estética en la disposición de los contextos estéticos de juego y en la documentación pedagógico-visual. Las propuestas de ambos grupos han sido evaluadas de forma cruzada por las docentes de grupo opuesto. Todo ello ha permitido focalizar y atender a los contenidos más vinculados a cada una de las materias. De este modo, en correspondencia con las competencias formativas recogidas en cada una de las guías docentes, los estudiantes han abordado cada uno de los siguientes aspectos referidos a los contenidos académicos de cada especialidad:

- Valoración cultural y pedagógica del juego y el aprendizaje lúdico desde una óptica conceptual y procesual.
- Diseño, aplicación y evaluación de propuestas pedagógicas y recursos basados en el aprendizaje lúdico y globalizado de la etapa infantil.
- Uso de los lenguajes visuales para documentar, describir, construir relatos y narrativas que ayuden a comprender los procesos de aprendizaje creativo.
- Elementos fundamentales de las artes y las diferentes expresiones visuales y plásticas y sus didácticas para utilizarlos en el aula como herramientas de aprendizaje.
- Emprendimiento de iniciativas que relacionan el hecho artístico contemporáneo y sus agentes sociales actuales con el mundo escolar.

En este proyecto han participado un total de 40 alumnos/as entre Grado de Educación Infantil y el Grado en Educación Social, junto a 4 docentes de las instituciones. Se han realizado un total de 10 escenografías de aprendizaje en los diferentes entornos del contexto domestico bajo criterio de los componentes de los grupos atendiendo a la dimensión pedagógica y estética del espacio. Debido a la crisis sociosanitaria algunos grupos contaron con la participación de niños y niñas de la etapa inicial pertenecientes a su círculo cercano para su desarrollo de las experiencias. Cada grupo han ejercido la figura del escenógrafo a fin de percibir y proponer el acto lúdico-simbólico en los niños/as a edades tempranas.

2.2. Instrumentos

Para poder dar cuenta del rol desempeñado por el estudiantado y el profesorado durante el proyecto, se aplicaron una serie de estrategias, permitiendo la recogida de la información, y estableciendo cauces de colaboración a nivel interuniversitario y entre las dos áreas de conocimiento de acuerdo a una serie de fases.

Instalaciones de juego.

Las instalaciones son escenarios que desde una dimensión simbólica propician el juego espontáneo a través de la disposición estética e interacción entre diferentes materiales transformando y resignificando el espacio como ambiente de aprendizaje. De acuerdo con los planteamientos de Javier Abad (2008) las instalaciones posibilitan una situación lúdica de vínculo y aprendizaje mediante la reconstrucción creativa del espacio, la gestión y la exploración de diferentes elementos y materiales. Estas a su vez, parten de la corriente artística contemporánea y conceptual que toma el escenario de la instalación para visibilizar, reflexionar o abordar una idea, pensamiento o temática en relación con la realidad social, y en este caso también educativa. Así las posibilidades pedagógicas de las instalaciones de juego cobran sentido como medio espacio de representación del imaginario infantil en un entorno construido que proponen ir más allá de lo puramente manipulativo, perceptivo o multisensorial para dotar de valor a lo simbólico, narrativo o relacional. El tipo de materiales

utilizados provienen del entorno inmediato y se valen del concepto estético de los objetos relacionales que proyectan significados diversos, de tal modo que el objeto o los objeto sirven de mediadores de la acción lúdica que aparece a partir de la creación del ecosistema objetual. Esta configuración escenográfica se da en correspondencia con una triada objetual. Cada objeto o recurso se complementa o acopla a otro que puede hacer de contenido o continente, o también puede posibilitar la reconstrucción en sentido vertical, el apilamiento, o derivar a una experiencia de corporalidad o envoltura. La estructura estética también se realiza a partir de la configuración del espacio de juego en atención a diferentes formas compositivas a nivel visual y que permitan, intencionadamente, el recorrido, la construcción y reconstrucción del escenario de forma progresiva.

En cuanto al contexto donde se han ubicado las instalaciones se ha caracterizado por su gran diversidad de posibilidades. En algunos casos se han realizado en espacios exteriores como jardines o terrazas mientras que otros se han proyectado en el interior de la residencia, apostando por una ocupación de espacios que normalmente se consideran espacios comunes dentro del domicilio como lugares de resignificación simbólica. Estos contextos se han organizado, liberando los espacios y dotándolos de mayor amplitud y de libertad de movimiento. En el diseño de las instalaciones de juego se han seguido los siguientes procesos: 1. reflexión acerca de los valores y sentidos culturales y patrimoniales del juego en la infancia, 2. introducción de las posibilidades de juego de las instalaciones de arte contemporáneo, 3. diseño, proyección y documentación de escenografías de juego 4. interpretación de los contextos proyectados y profundización óptica conceptual fundamentada. Cada una de las fases se desarrolla de forma paralela en los dos escenarios donde se contextualiza el proyecto, siguiendo una coordinación y seguimiento continuo desde ambas universidades.

El rol del alumnado ha partido de la exploración espacial tras la cual se ha esbozado lo que luego sería el diseño de la instalación para después aplicar y documentar este contexto de juego. En todo momento han asumido un papel activo, cuestionándose y profundizando sobre diversas temáticas y articulaciones objetuales que incidieran en el propósito de la escenografía de juego. La dimensión estética y cultural ha atravesado cada una de las propuestas proporcionando y amplificando nuevos significados y modalidades de entender elementos compositivos, sensoriales, o de significación simbólica.

Documentación pedagógico-visual.

La documentación pedagógica (Hoyuelos, 2006) se centra en la recolección sistemática de los procesos educativos durante las interacciones del niño/a con el espacio y los objetos. Esta técnica, a su vez, se divide en tres etapas: 1) Recogida de información de la disposición y estética espacial previa del espacio seleccionado, teniendo en cuenta las necesidades y características de los grupos de referencia. 2) Diseño del espacio escenográfico atendiendo al nivel organizativo y la elección estético-organizativa de los materiales, propuestas que a su vez fueron defendidas y discutidas con las docentes de ambas asignaturas. 3) Interpretación y análisis permanente de la proyección simbólica de la experiencia para el niño y la niña, reflexionando acerca de qué significado tienen las acciones, recogiendo mediante observación in situ las interacciones simbólicas posibles en el despliegue de las acciones lúdicas de los/las niños/as. En cuanto a esta última etapa, es fundamental saber enfocar nuestra mirada en determinados aspectos para generar una documentación con riqueza comunicativa (Ruíz de Velasco y Abad, 2016). Para ello, se aplicó una rejilla de observación a partir de unas categorías centradas en distintos parámetros: los materiales, el espacio, relación con sus iguales, relación consigo mismo y el tiempo de interacción con el entorno. Estas categorías preestablecidas pudieron ser ampliadas y/o reducidas según los datos recopilados tratándose de proceso emergente. La finalidad de esta documentación consistió en analizar el

modo en que los niños/as establecieron los vínculos simbólicos con los objetos; observar cómo crece y evoluciona el juego en sus actuaciones espaciales y exploratorias y, sobre todo, valorar el rol adulto como mediador/condicionante durante las acciones: de qué modo interviene, en qué tiempos, así como la influencia que provocan sus ayudas y ajustes a la secuencia lúdica. De este modo, la documentación se convierte en una memoria visible que da cuenta de todo el proceso de aprendizaje. Para la documentación se partió del registro visual como proceso narrativo de las acciones, y para ello se hizo uso de diferentes instrumentos de investigación basada en imágenes tales como el fotoensayo, el fotopar, la serie secuencia, entre otros. Estas estrategias se han implementado solo atendiendo a un fin descriptivo, sino también evocativo y narrativo de las experiencias e imaginarios de la infancia desde la perspectiva de la acción docente.

2.3. Procedimiento.

El proceso de implementación de las escenografías de juego se ha organizado en cuatro fases de acuerdo a la aproximación, coordinación interdisciplinar y el desarrollo de las instalaciones de juego, y atendiendo a la elección y distribución espacial, objetos y materiales relacionales, así como a los procesos de registro y narración interpretativa llevado a cabo por cada grupo.

Fase I. Exploratoria. La fase de iniciación se ha centrado en el desarrollo de la capacidad explorativa en la observación y análisis del espacio, importante para la toma de decisiones en la ubicación del espacio de montaje de la escenografía de aprendizaje. Durante esta etapa inicial se ha reflexionado y explorado a nivel experiencial en el entorno doméstico a fin de buscar potenciales espacios de juego. Se ha realizado a través de la realización de fotografías de tres escenarios posibles, justificando su elección para después comentarlos y compartirlos en pequeño y gran grupo. A su vez, en el marco de cada asignatura se han realizado acciones independientes. En la asignatura centrada en el diseño de ambientes de aprendizaje centrado en el juego se han analizado otras escenografías y proyectos basados en el juego simbólico atendiendo a las acciones y posibilidades autonomía de juego, así como a los posibles roles docentes. En cambio, en la asignatura de centrada en creación cultural y patrimonial en torno al fenómeno lúdico se ha enfocado a la búsqueda de espacio ocultos de juego dentro del entorno cotidiano. También se abordado el espacio doméstico como lugar de memoria y efecto en vinculación con la experiencia de juego. Se ha realizado una observación a través del registro visual espacial planteando cuáles eran los lugares donde solían jugar en la infancia, con qué objetos y de qué modo creen que está presente la creatividad en la búsqueda de escenarios de juego en casa. Asimismo, el propósito final de estas cuestiones, y de la primera fase en general, era que los grupos comenzaran a pensar las formas y las tipologías de acción que un niño o niña podría hacer para apropiarse simbólicamente de cualquier espacio, amplificando desde su propia experiencia de juego el imaginario sobre las posibilidades y cualidades espaciales importantes para la construcción del contexto de juego. Esta fase era útil para las docentes dado que les era de gran utilidad para realizar un sondeo general sobre nociones previas entorno al juego, y generar procesos de reflexión y concienciación sobre el valor cultural y pedagógico del mismo.

Fase II. Formativa. Desde el enfoque interdisciplinar que ha definido al proyecto se estableció un proceso de tutorización cruzada entre el profesorado del área de Didáctica y Organización Escolar y el de Didácticas de las Artes Visuales y Plásticas debido a la necesidad de formación y referencias tanto de base pedagógica como a nivel visual y de configuración estética de los espacios de juego simbólicos creados por el alumnado de ambas disciplinas. Esta colaboración se materializó en dos sesiones de mentoria colaborativa en modalidad virtual. La Universidad de Huelva se enfocó en la valoración y justificación conceptual del juego como ámbito de aprendizaje en la etapa infantil, mientras que la Universidad de Granada centró el encuentro

con el alumnado ahondando y exponiendo las potencialidades de las instalaciones artísticas como escenarios de juego simbólico y la construcción de narrativas y relatos visuales de las actuaciones y juegos desplegados. Tras esta sesión más adelante se realizó un segundo encuentro consistente en el seguimiento y planteamiento de cuestiones relativas a la creación de las escenografías de juego abordando dudas y consultas correspondientes a los temas tratados en ambas sesiones. El proceso de metorización sirvió para amplificar nociones sobre el juego y los espacios de simbolización, pero también para afinar aspectos relativos al uso de materiales, elección de espacios, o compartir inquietudes a partir de las hipótesis que se planteaban los respectivos grupos en torno a las posibles actuaciones de los niños y niñas. Ambos encuentros fueron debidamente registrados, y los materiales multimedia y referentes artísticos utilizados fueron puestos a disposición del alumnado para su consulta y aplicación didáctica.

Fase III. Proyectiva. Esta etapa comprende los procesos de diseño y planificación previo y el desarrollo del escenario de juego simbólico realizado por el estudiantado. Se inició con el diseño de los espacios de simbolización a través de diversas estrategias proyectivas como el dibujo, esquemas o el prototipado digital, según la elección de los grupos. Se esbozó como sería el contexto y se realizaron hipótesis acerca de las principales interacciones simbólicas en los niños y niñas a partir de los materiales y objetos proyectados, y se estableció un tema o concepto a abordar. Esta primera parte fue desarrollada en pequeños grupos siendo supervisada con las docentes a cargo del proyecto. En un segundo momento, y una vez realizado el seguimiento de las propuestas, se llevaron a cabo las instalaciones de juego. Cada grupo la ubicó en un contexto concreto del espacio de la casa, dispuso los materiales intencionadamente para provocar la acción y transformación simbólica. Se atendió a una estructura compositiva y cromática que marcaría el recorrido o proceso de juego, y se organizaron los objetos relacionales formando triadas objetuales repartidos y/o concentrados según la delimitación espacial planteada. También se incluyeron materiales sonoros o sensoriales que promoviesen la intervención de todo el cuerpo, e implicases diversidad de movimientos dentro del mismo espacio, o expandiéndose. De forma paralela a las acciones de los niños y niñas, se realizaron registros fotográficos de las mismas dando cuenta de las estrategias de significación espontánea que surgían en el espacio. De ese modo, los grupos pudieron tener constancia del desarrollo de la escenografía en las diferentes fases de acceso o recorrido, transformación o expansión simbólica de las actuaciones de los niños y niñas.

Fase IV. Interpretativa. Tras la implementación de las instalaciones de juego simbólico se hizo un proceso de selección y construcción narrativa de las experiencias desplegadas. Se ordenaron las imágenes recogidas en secuencias partiendo de los instrumentos de construcción narrativa mostrados en la etapa formativa desde el enfoque de interpretación basado en estrategias visuales. Así cada grupo, organizó la documentación estableciendo las acciones de juego como unidades de sentido pedagógico y creativo, y extrayendo reflexiones sobre las acciones simbólicas resultantes. Todo ello luego, se presentó y defendió tanto al grupo de pertenencia como al de la otra universidad. De ese modo, se dieron ocasiones de diálogo desde una mirada abierta y globalizada que sirvieron para afianzar los contenidos y competencias formativas desde un enfoque constructivo del aprendizaje.

3. Resultados.

Una vez realizado el proyecto, y en retrospectiva, es posible generar un análisis de todo su desarrollo partiendo de las voces y miradas del alumnado participante de acuerdo con cada una de las etapas. A su vez, las reflexiones y observaciones extraídas por el profesorado refuerzan la consecución del proyecto que ha respondido a los parámetros planteados

inicialmente entorno a la profundización de contenidos formativos y valores pedagógicos de los contextos de simbolización de juego.

En cuanto a los procesos de exploración realizados a nivel grupal sirvieron para recoger algunas ideas previas e introducir la importancia del de juego simbólico a partir de la propia historia lúdica personal. De ese modo, en cuanto a la exploración de lugares ocultos de juego algunos grupos respondieron: "se debe a una predisposición de las/os niñas/os a buscar espacios adaptados a su tamaño para utilizarlos como medios de proyección para recrear su propio universo imaginario" (obs.FI.g.5). Así, se observa como la investigación y concepción espacial y del valor de juego proviene de un vínculo o recuerdo previo, que resulta un óptimo motor de reflexión y profundización a nivel pedagógico-patrimonial. Ese mismo recuerdo que deviene en conocimiento sobre este ámbito cultural de la infancia implica ya en sí la construcción de una imagen de infancia que comienza a acentuarse como podemos extraer de la siguiente reflexión de otro de los grupos: "no existen límites para las/os infantes, puesto que cualquier lugar sufrirá una metamorfosis hasta transfigurarse en lo que su imaginación desee…cada perspectiva es única, conllevando que cada niño o niña haga que el espacio en el que se encuentre se convierta en suyo." (obs.FI.g.3). Se puede abstraer de estas reflexiones que ya se da una preconcepción del niño o niña en su singularidad y que es esta misma, en gran medida la que media en su proyección simbólica dentro de cualquier espacio.

En cuanto a la dimensión objetual queda reflejado en el registro fotográfico que es indiferente la complejidad del lugar u objeto de juego, dado que como recoge otro de los grupos "los utensilios más sencillos, y aparentemente insulsos a ojos adultos, resultan tener mayor potencial, mientras que el clima sea propicio para las niñas/os" (obs. FI.g2). Y es en esta cita donde aparece la importancia de tener en cuenta un ecosistema lúdico idóneo acompañado de una actitud adulta de escucha y una inquietud por hacer visible el juego facilitando ocasiones interesantes y estimulantes para su desenvolvimiento.



Figura 1. Búsqueda visual de los espacios y objetos de juego simbólico en el escenario doméstico.

Por otra parte, la fase formativa ha provisto de un espacio de colaboración interdisciplinar que, a su vez, ha facilitado el intercambio y el cuestionamiento más allá de las ideas sobre el juego socialmente generalizadas, ligadas al concepto de entretenimiento, desfogue o los juegos sujetos a un tipo de roles y reglas determinadas. Además, ha acercado a la comprensión de los elementos potenciadores y condicionantes del juego desde la misma presencia y relación adulto/a-niño/a entendiendo que el adulto debe dejar hacer al niño sin limitarlo o intervenir si la situación no lo requiere.

Todo ello ha llevado a los grupos de alumnado y profesorado a establecer unas bases conceptuales y metodológicas sobre las que comprender y dotar de valor el juego en la infancia como lenguaje clave de relación con el otro y con el espacio próximo.

Durante el seguimiento de los grupos, en la fase de planificación y aplicación de las escenografías se enfatizó en la concepción del juego espontáneo en contraposición al juego

predeterminado o dirigido, ya sea por el propio adulto/a o debido a las características de los propios materiales. Sin embargo, se observaron estas preconcepciones sobre el juego simbólico dirigido o mediado mediante algunas de los diseños previos e hipótesis formuladas. Así, uno de los grupos insistiendo en la comprensión de este ámbito de aprendizaje realizó una serie de bocetos aportados en la parte inferior, que da buena cuenta de los cambios y replanteamientos hacia un progresivo entendimiento de los valores e intenciones de la práctica escenográfica y de los espacios de simbolización espontánea. Asimismo, al final del proyecto este grupo manifestó que de hecho la experiencia le había confirmado la significación de las relaciones que establece el adulto/a y la importancia de seleccionar una cierta tipología de materiales, para que el juego sea verdaderamente libre.

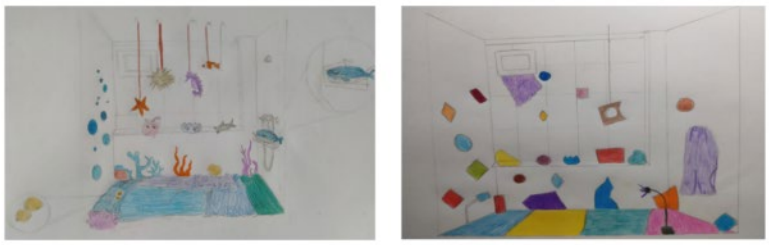


Figura 2. Boceto previo y definitivo durante la fase de diseño escenográfico grupal.

En esta fase proyectiva se realizaron todo tipo de espacios escenográficos contemplando múltiples posibilidades espaciales dentro del contexto doméstico incluyendo espacios de intimidad, espacios exteriores, espacios comunes o partes de los mismos. Todo ello posibilitó apreciar cualquier espacio de la casa desde la mirada de la acción lúdica. Así, se aporta una de las instalaciones en uno de los espacios ocultos ocupando la cama de tipo canapé como un ambiente de aprendizaje y transformación simbólica. En este caso el grupo, creo un clima de silencio y con una luz tenue, atendiendo a la ambientación estética y sensorial que se trató de dotar de componente imaginativo a través de una historia que invitaba a la niña participante a hacer y rehacer el contexto creado, y formar parte del microcosmos que el grupo había generado con plantas, hilos, sábanas, etc. En este caso la propuesta partió de una experiencia previa relacionado con un espacio contiguo a la habitación lo que articuló una narración que culminó con el escenario de juego vivenciado por la niña.



Figura 3. Escenografía de juego en un espacio doméstico oculto.

El resto de los grupos lo hizo con diferentes criterios, también en gran medida respetando una temática o concepto que hizo de hilo conductor de la propuesta. Ello permitía clarificar un poco más el clima y dotarlo de mayor familiaridad y confianza para el niño o niña en cuestión. Otros grupos que no pudieron contar con la participación de niños/as lo realizaron y justificaron mediante procesos donde explicaban cuál había sido el procedimiento y de qué modo se desarrollaría el juego simbólico en ese contexto.

Asimismo, se realizaron diversas interpretaciones de las escenografías a partir de los registros del espacio y de las experiencias partiendo de cómo se habían propuesto y transformado los

lugares de juego, el uso de los objetos y materiales en correspondencia a las acciones simbólicas previstas. También se abordaron otros aspectos que sirvieron para enfatizar en las posibles mejoras de las propuestas por parte de los grupos, tanto a nivel proyectivo como desde la dimensión estética o sensorial.

Las documentaciones pedagógico-visuales generaron procesos de reflexión e intercambio entre el propio grupo, pero también entre los grupos de ambas áreas de conocimiento, derivando en conclusiones muy significativas a nivel conceptual. Muestra de esta idea es la documentación realizada por uno de los grupos incidiendo en una dimensión simbólica que trasciende más allá del propio contexto físico cobrando una dimensión incluso metafísica del espacio. Esta propuesta busca hacer una exploración simbólica sobre el proceso experiencial transitorio entre la vida y la muerte, lo que ha implicado una apuesta a nivel de fundamentación teórica a la par que un ejercicio de práctica artística de gran trascendencia simbólica. La disposición de los objetos relacionales está sujeta a los conceptos que la articulan generando una vivencia significativa de juego en cada una de las partes que la determinan, así como en el propio recorrido entre un punto y otro de la instalación. Este tipo de propuestas implican procesos de pensamiento y proyección simbólica que denotan gran implicación pedagógica y artística en la comprensión de la globalidad del proyecto. Los materiales sensoriales que se han implementado al igual que el uso de diferentes tipos de ambientación lumínica ha dado lugar a un ecosistema de juego articulando diversos focos de acción y trasformación simbólica.



Figura 4. Documentación y justificación conceptual de la configuración espacial de uno de los grupos.

En definitiva, tras su finalización podemos afirmar que el proyecto se ha nutrido de la colaboración interuniversitaria, generando espacios de profundización interdisciplinar que se han fortalecido con las formaciones en el enfoque estético de las propuestas y en la profundización teórico- metodológica a partir de los contenidos didáctico-organizativos. Todo ello ha conformado una revisión y reformulación de los valores y sentidos del acto de jugar que sin duda ha impregnado las acciones, relaciones, pensamientos, fortaleciendo la definición de este ámbito de aprendizaje en la etapa inicial.

4. Conclusiones.

El juego en la infancia sucede siempre en un sentido plural. El niño o la niña cuando juega lo hace a través de diversos lenguajes y en infinidad de lugares, aunque aparentemente solo se encuentre en un determinado contexto. Por inquietud propia busca y descubre otros mundos imaginarios o reales explorando sus escalas, acercando y alejando su proceso de exploración espacial, a visiones espaciales macro o micro. Uno de los lugares por excelencia que compone los territorios de la infancia es el espacio de la casa, que está repleto de rincones, objetos, pero también experiencias y recuerdos intangibles, crea y recrea mediante la búsqueda de espacios donde esconderse, cobijarse, etc. Todo ello nos habla en gran parte de la inquietud del niño/a

por simbolizar en la etapa inicial dentro de un espacio próximo como es el escenario doméstico.

Así, podemos afirmar que el proyecto ha cumplido con las expectativas recogidas en el propósito inicial. El desarrollo de la experiencia escenográfica ha promovido la mejora de las competencias formativas del alumnado, que, partiendo de su propia vivencia afectiva, acerca del acto lúdico-simbólico, ha diseñado y aplicado escenografías de aprendizaje de gran calidad, denotándose la eficiencia del proceso de cambio teórico-práctico en el grupo compuesto por sendas universidades.

Sin embargo, los procesos de documentación generados por gran parte de los grupos han contenido algunos aspectos mejorables. Por una parte, se observa que en ambos grupos parece que habría que seguir incidiendo en el tipo de documentación haciendo uso de los instrumentos aportados para la construcción de narrativas. Por otra, la presentación final de las documentaciones ha demostrado la excesiva necesidad de realizar intervenciones o filtros en las imágenes, lo que ha restado claridad al proceso de documentación visual-pedagógica.

Para finalizar concluimos diciendo que pese a ser una línea de investigación e innovación que el grupo viene desarrollando desde hace mucho tiempo atrás, todo lo recogido en este proyecto ha implicado una serie de aprendizajes a nivel del profesorado y del alumnado, que nos recuerdan el valor del juego como forma de proyección identitaria de la infancia, implicando escucha en su aprendizaje constante y disponibilidad en los procesos de resignificación y conquista, sea cual sea el espacio de juego.

Referencias bibliográficas.

Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Institucional UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/9161/

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao.

Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Octaedro.

Elliot, J. (2000, 4ª ed.). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Hoyuelos, A: (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat.

Roldán J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Sáenz, J. (2004, ed.). *John Dewey. Experiencia y educación (Memoria y crítica de la educación. Serie clásicos de la educación)*. Biblioteca Nueva.

Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Pablo del Río.

La observación no participante como método de formación continua en el aula bilingüe de educación primaria.

María del Carmen Ramos Ordóñez. Universidad de Córdoba (España).

1. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas.

El vertiginoso cambio que ha experimentado la sociedad en su conjunto en el último siglo ha sido tal que, en la actualidad, tenemos que hablar de *sociedades multilingües dinámicas* (Coyle et al., 2010, p. 157) donde, por motivos de muy diversa índole, el número de personas que aprende al menos una lengua extranjera no deja de crecer. Al margen del fomento del uso de otras lenguas, minoritarias o no, el inglés ha alcanzado una importancia internacional a nivel profesional y eso se ha visto reflejado en los sistemas educativos: "Globalization changes the conditions in which language learning and language teaching take place" (Block & Cameron, 2002, p. 2). De este modo la enseñanza bilingüe, como complemento a la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, está presente en la agenda política de las autoridades en materia de educación.

En esta agenda aparece el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), una modalidad de enseñanza bilingüe, cuyo término original en inglés es Content and Language Integrated Learning (CLIL). Este término fue acuñado en la década de 1990 por David Marsh, miembro del equipo de trabajo en el área de multilingüismo y educación bilingüe de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), y adoptado por la Red Europea de Administradores, Investigadores y Profesionales. AICLE tiene un doble objetivo: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de la lengua extranjera a través de la cual se accede a esos contenidos. En otras palabras, AICLE se refiere a cualquier actividad en la que "a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role" (Marsh, 2002, p. 58), y puede definirse como "a dual focused educational approach in which an additional language is used for the learning and the teaching of both content and language" (Coyle et al., 2010, p. 1).

Desde entonces numerosos países europeos y de otras latitudes han adoptado este enfoque metodológico desde Educación Infantil a Educación Superior. En España, son muchas las Comunidades Autónomas que han desarrollado políticas educativas que van en esta dirección en lo que a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, entre las que se encuentra Andalucía. Tras el éxito de la implantación de las primeras secciones bilingües de francés en el año 1998, las autoridades educativas andaluzas pusieron en marcha el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP) en el año 2005 (Consejería de Educación, 2005), plan que fue renovado en el año 2016 por el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, conocido como PEDLA, (Consejería de Educación, 2016). A lo largo de dos décadas, la enseñanza bilingüe en Andalucía se ha implantado en un elevado número de centros educativos que en la actualidad alcanza la cifra de 1139 en el caso de centros bilingües de inglés (Consejería de Educación y Deporte, s.f.). Esa gran red de centros bilingües ha necesitado de un enorme esfuerzo no solo por parte de la administración educativa, sino por los propios centros

educativos y el profesorado participante. Aquí llegamos a uno de los puntos cruciales para el éxito de este tipo de enseñanza, la formación del profesorado, siendo muchos los investigadores que hablan del dominio de unas competencias específicas (Bertaux *et al*., 2010; Bonnet, 2012; Dalton-Puffer, 2007; Hillyard, 2011; Marsh *et al*., 2011; Meyer, 2010).

2. La formación del profesorado: motivación de la experiencia.

La necesidad de invertir en formación del profesorado y promoverla ha sido puesta de manifiesto por expertos en la materia (Coyle, 2011, Fernández & Halbach, 2011; Mehisto, 2008; Pavón & Ellison, 2013; Pavón et al., 2019) y así se recoge en las conclusiones del primer informe encargado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para evaluar el PFP. Dicho informe, entre otras conclusiones, destacaba la necesidad de mayor formación por parte del profesorado y de los coordinadores de los centros sobre "la integración del currículo…, métodos, técnicas y recursos específicos para la enseñanza bilingüe" (Lorenzo et al., 2009, p. 26). El segundo informe de evaluación del programa de enseñanza bilingüe (Lorenzo, 2019) fue realizado tras la puesta en marcha del PEDLA. Este informe vuelve a insistir en la mejora y ampliación de la formación del profesorado en los siguientes términos:

- "El nivel C1 debe tomarse como nivel de acceso del nuevo profesorado para la participación en el programa y fomentar la formación intensiva en el profesorado con nivel menor" (p. 70).
- "Debe incidirse en la conveniencia de este modelo metodológico a través de la formación del profesorado y los nuevos currículos oficiales y difundir casos de buenas prácticas" (p. 71).

Desde que el PFP se iniciara en el curso 2005/2006, se han llevado a cabo una serie de medidas para la formación lingüística y metodológica del profesorado. Respecto a la formación lingüística, anualmente se ofrecen distintas actividades: cursos de actualización lingüística, los llamados CAL, impartidos por la red de Escuelas Oficiales de Idiomas; estancias de inmersión lingüística en cursos intensivos durante el verano; y estancias profesionales en centros europeos durante dos semanas para observar a docentes de otros países, lo que propicia a la vez intercambios lingüísticos y la posibilidad de establecer nuevas sinergias de trabajo. Esto nos lleva al segundo aspecto, la formación metodológica. En este caso, además de las estancias profesionales y los proyectos Erasmus+ en sus acciones K1 y K2 (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, s.f.), existe un gran número de actividades formativas coordinadas por los Centros de Profesorado. Estas actividades se ofertan tanto en convocatorias provinciales como regionales a través de varias modalidades: la formación en centros, los grupos de trabajo y los cursos presenciales, semipresenciales o a distancia. En ellas se abordan aspectos como la coordinación, la atención a la diversidad, el uso de herramientas digitales en la enseñanza AICLE, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o la elaboración de materiales y de unidades didácticas integradas, entre otros.

Sin embargo, después de seis años de la aprobación del PEDLA, aún no han visto la luz algunas de las actuaciones que planteaba, como la financiación de "licencias de estudio al profesorado de centros docentes públicos para la realización de tesis doctorales y tesis de máster relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas" (Consejería de Educación, 2016, p. 38). Aun así, existen publicaciones de tesis doctorales realizadas por docentes de centros educativos andaluces que se suman al numeroso grupo de tesis doctorales sobre educación bilingüe publicadas durante la última década en nuestro país. Aunque la tesis que surgirá del estudio de caso que se presenta a continuación tiene como objetivo principal el estudio del discurso en el aula AICLE, la motivación que subyace a la propia tesis es la necesidad formativa

de la doctoranda, maestra en un centro bilingüe de Educación Primaria en Andalucía, y su especialización en competencias para el ejercicio de la docencia en enseñanza bilingüe, algo que ha sido objeto de estudio de otras tesis doctorales (D'Angelo, 2011; Mallorquín, 2019; Pedrosa, 2011; Pérez, 2019; Prieto, 2017; Ramos, 2010 y San Román, 2016).

Como se ha indicado, la experiencia que se presenta en este trabajo surge de la inquietud personal de una docente por profundizar en el conocimiento del AICLE y se diseñó como una actividad a desarrollar durante una estancia internacional pre-doctoral dentro del plan formativo del Doctorado de Lenguas y Culturas de la Universidad Córdoba durante el curso 2016/2017. El centro escogido para realizar la estancia internacional fue la Universidad de Jyväskylä, que, como hemos visto, es un referente en la materia. Esta universidad cuenta con docentes e investigadores de distintos departamentos que trabajan en el estudio del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. El Departamento de Educación ofrecía el programa JULIET[83], Jyväskylä University Language Innovation and Educational Theory Programme, un programa que se puso en marcha en el año 1995 y cuyo objetivo era la formación del alumnado de Educación en la enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas, en concreto, Inglés como Lengua Extranjera y especialistas en CLIL (University of Jyväskylä, 2018). Con el paso de los años, otros idiomas se incluyeron en el programa. En este contexto y como "visiting doctoral student" del Departamento de Lenguas, la doctoranda formó parte del reducido grupo de alumnos del programa JULIET que durante dos semanas realizaron prácticas en un centro de la localidad para realizar observación en el aula. Este periodo de observación permitió tener una visión internacional de una práctica concreta del enfoque AICLE y sirvió para comprobar in situ qué prácticas docentes eficaces llevaban a cabo en ese centro y con qué problemática o dificultades, en el caso de haberlas, se encontraban los docentes: "…sharing successes and problems depends on groups of schools, teachers, learners and researchers collaborating and working together locally, nationally and internationally" (Coyle, 2007, p. 556).

3. La enseñanza bilingüe en Kortepohja Elementary School.

3.1. Objetivo.

El objetivo principal del estudio era conocer cómo se llevaba a cabo la enseñanza bilingüe en un centro público de Educación Primaria de Jyväskylä (Finlandia), qué tipo de interacciones se producían en el aula bilingüe, así como la distribución del alumnado en el aula, el tipo de recursos y materiales utilizados.

3.2. Diseño de la investigación.

Se trata de una investigación cualitativa basada en la práctica con el objetivo de recoger evidencias de lo que sucede en un centro de educación primaria (Tucker, 1990). En concreto, se trata de un estudio de caso. Según Domínguez y Medina:

> *La investigación focalizada en el estudio de caso representa un enfoque singular de indagación en el que el experto elige alguna realidad peculiar, convirtiéndola en un foco prioritario de análisis y comprensión profunda, mediante el cual se pretende entender la máxima complejidad y significado del sujeto o/e instituciones elegidas, a través del que se pretende aportar el mayor conocimiento posible acerca de la situación educativa elegida. (2018, p. 87)*

En este estudio de caso se usaron varias técnicas: la observación participante pasiva, el análisis de contenido y la entrevista. La observación participante pasiva permite a la investigadora

[83] Para mayor información, consúltese la página web https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/en

aprender sobre los sujetos y grupos observados en su escenario natural, pero sin intervenir o interactuar con ellos. Aunque la observación como técnica de investigación no está libre de limitaciones por la dificultad que supone "analizar de modo objetivo lo que se aprecia y…la dificultad para medir y cuantificar con rigor lo que se observa" (Gento & Medina, 2018, p. 137), al tratarse de una investigación llevada a cabo en el aula, una de sus ventajas es que permite tener una "visión global y holística del fenómeno estudiado" (Buendía, 1999, citado en Tomé, 2019, p. 41) y, a la vez, lograr un conocimiento más profundo del aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera: "Classroom-oriented research is important –especially when it is explicitly directed towards understanding effective learning and teaching" (Larsen-Freeman, 2016, p. 338).

3.3. Instrumentos.

Previa a la visita al centro se diseñó una escala de observación, que, aunque no fue validada siguiendo el método Delphi, sí fue compartida con dos expertos en el tema, uno español y otro angloparlante, para que hicieran sus aportaciones y sugerencias. Se trataba de una escala de observación de tipo descriptivo que permitía constatar una serie de rasgos agrupados en los siguientes bloques: uso del inglés, metodología, recursos, clima del aula, retroalimentación y evaluación. En todos los bloques se ponderaba el valor de cada uno de los rasgos en una serie en función de la frecuencia con la que aparecían a lo largo de la clase: nunca – alguna vez – muchas veces – siempre. Solamente algunos rasgos eran analizados mediante una lista de cotejo que ofrecía una serie de opciones. Por ejemplo, los tipos de recursos digitales podían ser: pizarra digital, internet, plataformas de aprendizaje (blogs, wikis, webquests), ordenadores, auriculares y tabletas.

Para poder comprender lo observado en las aulas, era necesario conocer lo que estable el currículum finés sobre la enseñanza bilingüe y cómo ese currículum se concreta en este centro, Kortepohja Elementary School. Para ello se utilizó la técnica de análisis de contenido del Finnish National Core Curriculum (Finnish Board of Education, 2016) y se realizó una entrevista a la coordinadora del programa JULIET del centro. De este modo, el uso de la observación participante pasiva, el análisis de contenido y la entrevista permiten la triangulación de los datos y refuerzan las conclusiones.

3.4. Participantes.

Los participantes en este estudio fueron los siguientes:

- La coordinadora del programa JULIET de Kortepohja Elementary School
- 7 docentes encargados de la enseñanza bilingüe en el centro y cuyas clases estaban en el listado que la coordinadora del programa JULIET ofrecía al alumnado del Departamento de Educación de la Universidad de Jyväskylä. En la siguiente imagen se puede observar parte de la encuesta que la coordinadora enviaba al alumnado a través de la aplicación Doodle.com. En ella aparecían todas las clases disponibles y el alumnado seleccionaba aquellas en las que quería hacer las prácticas de observación. Las clases eran de dos tipos: clases AICLE y clases EKL (Ensligh Kortepohja Lessons). Estas últimas eran clases de inmersión donde el profesorado y el alumnado solamente usaba el inglés.



Figura 7.

- El número de alumnos observados ascendía a 163. Las clases observadas fueron un total de 10 clases. A continuación, se detallan los grados, la materia y el número de alumnos por clase:
    - Grado 2B: Maths CLIL (23 alumnos)
    - Grado 3A: Religion/Ethics CLIL (19 alumnos)
    - Grado 5A: Art CLIL (19 alumnos)
    - Grado 5A: English CLIL (18 alumnos)
    - Grado 5A: Maths CLIL (13 alumnos)
    - Grado 6A: Geography CLIL (18 alumnos)
    - Grados 1 and 2: Crafts EKL (16 alumnos)
    - Grados 1 and 2: Religion EKL (8 alumnos)
    - Grados 3 and 4: English EKL (11 alumnos)
    - Grados 5 and 6: Maths EKL (18 alumnos)

3.5. Análisis y discusión de los datos.

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos y se organizan en tres ámbitos según lo establecido en el objetivo del estudio:

- Organización de la enseñanza bilingüe en Kortepohja Elementary School
- Interacciones observadas en el aula entre el profesorado y el alumnado y entre el alumnado, así como su distribución en el aula
- Tipos de recursos y materiales utilizados

En primer lugar, Kortepohja Elementary School es un centro educativo que está localizado en la ciudad de Jyväskylä (Finlandia). De entrada, el país posee una cultura bilingüe más arraigada que otros países europeos ya que posee dos lenguas oficiales, el sueco y el finés. En cuanto a política educativa, la última reforma del currículum se llevó a cabo en el año 2014 con la publicación del *Finnish National Core Curriculum*. Este nuevo currículum se implantó a partir del curso 2016/2017, curso en el que tuvo lugar la experiencia formativa que aquí se describe. El currículum finés plantea un discurso explícito sobre el multilingüismo, integrando la perspectiva multilingüe en todo el currículum (Paulsrud et al., 2020). Además de la perspectiva multilingüe del currículum, la política lingüística del país favorece el acceso a la televisión pública que apuesta por la difusión de películas, series y programas en versión original. Aunque en la actualidad esta diferencia puede no ser tan acusada por las facilidades que

ofrece el uso internet y la gran oferta en versión original que proporcionan las plataformas privadas de televisión, en aquellos países donde no existe tal política lingüística, de algún modo, se limita el grado de exposición extramuros que el alumnado puede tener a otras lenguas más allá del centro educativo.

Kortepohja Elementary School es un centro educativo de educación primaria en el que la enseñanza se estructura del grado 1 al grado 6. De los diferentes modelos de bilingüismo (García, 2009), éste es un centro en el que conviven diversas modalidades en función del perfil del alumnado. Así pues, nos encontramos con clases en las se practica un bilingüismo de enriquecimiento que implica necesariamente la enseñanza de contenidos académicos a través de la L2 en las clases AICLE/CLIL para aquellos alumnos cuya lengua materna es el finés y están aprendiendo inglés como lengua extranjera. Por otro lado, hay grupos en los que la enseñanza bilingüe consiste en un bilingüismo de mantenimiento, se trataría de las clases EKL. En este caso se produce instrucción en la L1 junto con el aprendizaje de la L2. Se trata de alumnos que tienen un dominio adecuado a su edad tanto de su lengua materna, el finés, como del inglés, de modo que pueden seguir las clases completamente en inglés. En este grupo también están escolarizados alumnos de familias que provienen de otros países y que han estado escolarizados en centros internacionales en los que la lengua de instrucción era el inglés. Salvo aquellos alumnos que vayan a estar escolarizados durante menos de 18 meses y no hablan finés, los alumnos han de pasar un examen para poder escolarizarse en lo grupos EKL y, aunque siguen el currículum local en lo que a materias y evaluación se refiere, estos alumnos estudian menos horas en finés y más en inglés que el resto de alumnado (Jyväskylän Kaupunki, s.f.). El número de alumnos escolarizados en esta modalidad es menor por lo que los grupos se fusionan en tres grupos: grados 1 y 2, grados 3 y 4, y grados 5 y 6. La práctica bilingüe en este centro refleja la perspectiva multilingüe del currículum finés y son las autoridades locales las que las implementan, como indican Paulsrud y colaboradores:

> *The issue in the Finnish case is if this strong curricular support reflects a bottom-up initiative based in the reality of the classroom or if it is solely based on the desire of policy-makers. The Finnish curriculum has only recently come into effect, and therefore a key question in future research concerns the capacities and practices of teachers and schools in the implementation of this curriculum and in the creation of a language-aware school. (Paulsrud et al., 2020, p. 315)*

En cuanto al segundo ámbito de estudio, las interacciones observadas en el aula, todos los profesores usan distintos tipos de agrupamiento según los niveles. Los alumnos participan tanto en actividades en gran grupo y en parejas principalmente, aunque hay clases en las que los alumnos están organizados en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos, según el número total de alumnos en el aula. Durante esas interacciones, en las clases EKL tanto el profesorado como el alumnado utilizan el inglés para comunicarse y no recurren a la lengua materna. Sin embargo, en el caso de los alumnos escolarizados en los grupos AICLE, éstos usan la lengua materna cuando trabajaban en parejas o en grupo, mientras que el profesorado usa el inglés y, solo en contadas ocasiones, recurre a la lengua materna. Para ello el profesorado se vale del uso del lenguaje no verbal, imágenes y objetos reales para facilitar la comprensión y la comunicación, así como de una gran variedad de recursos impresos y digitales como son la pizarra digital, tabletas, cámaras que permitían proyectar en la pizarra digital imágenes en movimiento, aulas de informática equipadas con ordenadores portátiles, auriculares, y equipos de sonido, además de una gran cantidad de material de apoyo a disposición del alumnado como puede verse en las siguientes imágenes:

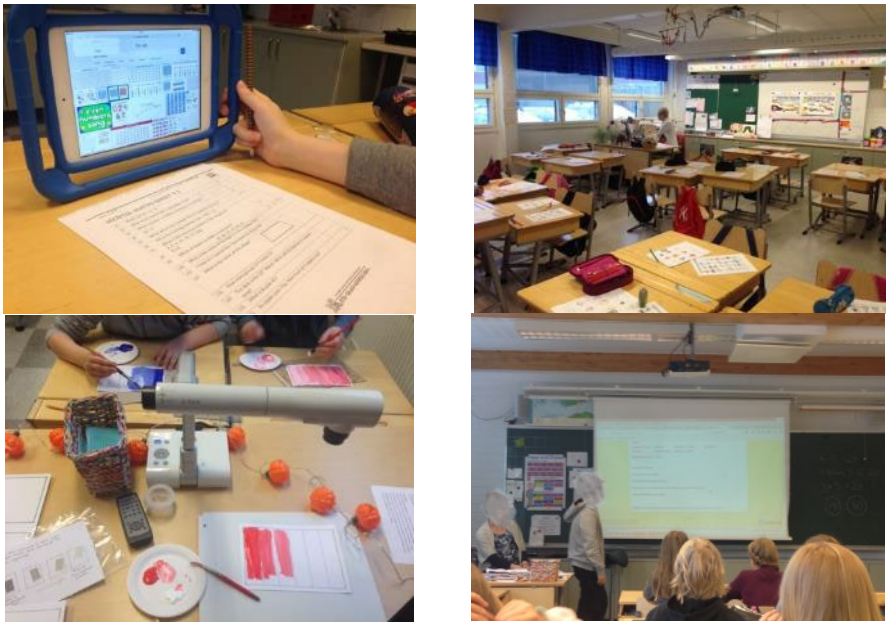


Figura 2.

4. Conclusiones.

Como se mencionaba en la introducción, este estudio de caso, aun con las limitaciones asociadas la metodología elegida, ha permitido conocer otra realidad educativa y profundizar en el enfoque AICLE. La observación de las clases AICLE en Kortepohja Elementary School sirvió para comprobar que, independientemente de las ventajas que una sociedad pueda ofrecer a sus alumnos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, está claro que todos han de pasar por diferentes niveles dominio de una lengua, y por lo tanto el uso que hacen de la lengua materna en el aula (ya sean clases CLIL o clases tradicionales de lengua extranjera) tiene muchos rasgos en común. Esta experiencia, previa al diseño de investigación de la tesis doctoral[84] que se llevaría a cabo meses después en un centro público bilingüe de educación primaria de Andalucía, sirvió para acotar el objeto de la investigación y que resulta de especial interés en AICLE. Se trata del papel que tiene la lengua materna en el aprendizaje de los contenidos y cómo en el aula AICLE, especialmente en educación primaria, se usa todo un repertorio de estrategias discursivas en L1 y L2 para acceder a los contenidos (Pavón & Ramos, 2019), y es que, aun siendo dos contextos totalmente distintos, este sigue siendo un caballo de batalla en las aulas bilingües en las que el dominio que el alumnado tiene de la lengua de instrucción es limitado.

Referencias bibliográficas.

Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols & M.J., Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's Competence Grid.* Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius Network.

Bonnet. A. (2012). Language, Content and Interaction: How to Make CLIL Classroom Work. En D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 172-189). Eichstätt: Eichstätt Academic Press.

Block, D., & Cameron, D. (eds) (2002). Globalization and Language Teaching. London: Routledge.

[84] Resultados preliminares de esa investigación están disponibles en el artículo Describing the Use of L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies (Pavón & Ramos, 2019).

Consejería de Educación. (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2005/65/d/5.html

Consejería de Educación. (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/462f16e3-c047-479f-a753-1030bf16f822

Consejería de Educación y Deporte. (s.f.). *Plurilingüismo. Centros Bilingües*. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/centros-bilingues

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(5), 543–562. http://doi.org/10.2167/beb459.0

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Coyle, D. (2011). Post-method pedagogies: using a second or other language as a learning tool in CLIL settings. En Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. & Gallardo del Puerto, F. (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp.49–74). Peter Lang.

Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

D'Angelo, L. (2011). El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL. [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza] ZAGUAN. https://zaguan.unizar.es/record/6206/files/TESIS-2011-049.pdf

Domínguez Garrido, M. C. & Medina Domínguez, M. C. (2018). Estudio de caso: método para la investigación educativa. En Domínguez Garrido, M. C., Medina Domínguez, M. C., González Fernández, R. & López Gómez, E. (Coords.) Metodología de investigación para la educación y la diversidad (pp. 85–131). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fernández, R. & Halbach, A. (2011). Analyzing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. & Gallardo del Puerto, F. (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp. 241–270). Peter Lang.

Finnish National Board of Education. (2016). National Core Curriculum for Basic Education 2014.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Wiley-Blackwell.

Gento Palacios, S. & Medina Rivilla, A. (2018). La observación en la investigación educativa. En Domínguez Garrido, M. C., Medina Domínguez, M. C., González Fernández, R. & López Gómez, E. (Coords.) Metodología de investigación para la educación y la diversidad (pp. 133–154). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *4*(2), 1–12.

Jyväskylän Kaupunki (s.f.) Kortepohjan väistökoulu Voionmaa. English speaking classes in Kortepohlia school in Jyväskylä. https://peda.net/jyvaskyla/kortepohjankoulu/ec

Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *6*(3), 377–393. https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.3.2

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. & Yeray, M. A. (2009). Bilingüismo y Educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía. *Centro de Estudios Andaluces. Colección Actualidad 29*. Sevilla. https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/descargar/525/documento/1065/Actualidad39.pdf

Lorenzo, F. (Ed.). (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Bruselas: The European Union.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frígols-Martín, M. J. (2011). European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers. European Centre for Modern Languages. Council of Europe.

Mallorquín Rodríguez, M. S. (2019). Las competencias profesionales necesarias de un docente CLIL. [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna] Teseo https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do?idFicha=596440.

Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: recognizing and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, *1*, 93–119.

Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *PULSO. Revista de Educación*, *33*, 11-29.

Paulsrud, B., Zilliacus, H. & Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, *14*(4), 304–318. DOI: 10.1080/19313152.2020.1714158

Pavón Vázquez, V. & Ellison, M. (2013). Examining teacher's roles and competences in content and language Integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena* 4, 65–78.

Pavón Vázquez, V., Lancaster, N. & Bretones Callejas, C. (2019). Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination. *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2019.1642940

Pavón Vázquez, V. & Ramos Ordóñez, M.C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: analysing students' L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22*(1), 35–48. DOI: 10.1080/13670050.2018.1511681

Pedrosa Lobato, M. B. (2011). Discurso pedagógico y estrategias docentes en dos aulas AICLE. [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco] TESEO.

Pérez Costa, S. (2019). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): un análisis de las estrategias discursivas del profesorado en educación primaria. [Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba] Helvia. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/19130

Prieto Molina, M. (2017). El enfoque por tareas y la construcción del significado en la enseñanza bilingüe-AICLE: un estudio sobre las competencias y las necesidades formativas del profesorado. [Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba] Helvia. http://hdl.handle.net/10396/15108

Ramos De Robles, S. L. (2010). Contextos CLIL para la formación inicial del profesorado de ciencias: análisis de la interacción desde una perspectiva sociocultural. [Tesis Doctoral,

Universitat Autònoma de Barcelona] TDX. https://www.tdx.cat/handle/10803/4729#page=1

San Román López, M. (2016). Aplicación de la metodología CLIL en Educación Primaria. Organización y Formación de los equipos docentes. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia] e-spacio. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Msanroman/SANROMAN_LOPEZ_Marta_Tesis.pdf

Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (s.f.) Educación Escolar 2021. http://sepie.es/educacion-escolar/index.html

Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación. (s.f.) Equivalencia entre el sistema educativo de España y Finlandia. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1315c7ee-edcf-4e34-8ab1-a136039ab7a8/finlandia.pdf

Tomé Fernández, M. (2019). Observación sistemática y análisis de contextos para la innovación y mejora de la Educación. Ediciones Paraninfo.

Tucker, G. (1990). The project in perspective. En Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency* (pp. 221-226). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524568.019

University of Jyväskylä (2018). JULIET. Recuperado de: https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/en

Comparativa estadística de la presencia de las escritoras (siglos XX y XXI) en el sistema educativo y editorial españoles.

Álvaro Rodríguez Subero. Universidad de La Rioja (España).

Tamara Serrano Romero. Universidad de La Rioja (España).

1. Introducción.

Bloom (1997), a la hora de definir el concepto de canon literario, destaca que "originariamente, el canon significaba la elección de libros por parte de nuestras instituciones de enseñanza" (p. 25). Por lo tanto, desde su propia base, el sistema educativo sirve como selector de las obras literarias que perdurarán en el tiempo y serán ensalzadas por la sociedad. A pesar de la oposición de Bloom a las teorías de género vinculadas con los estudios culturales, se considera especialmente relevante esta definición a la hora de enfocarse en un abordaje del estudio del canon literario que se ofrece en los centros educativos y de la presencia de las autoras en este. Para esto, se ha desarrollado un estudio estadístico tras reunir varios manuales educativos que sirven como guía al docente para impartir contenidos, mediante la comparación de los resultados obtenidos en estos con los extraídos a través del procesamiento del porcentaje de libros que se publican anualmente escritos por mujeres y de los premios literarios con los que se galardona a obras ya publicadas. Este trabajo, por lo tanto, enmarcado dentro del Proyecto Lid-UR IV (Literatura, Innovación y Didáctica en la Universidad de La Rioja): Las escritoras en el canon literario. Las redes sociales como medio difusor, servirá como radiografía transversal del estado de la literatura escrita por mujeres en los siglos XX y XXI, tanto desde una perspectiva centrada en el ámbito de la edición y sus satélites como en el de la educación literaria que se imparte en las aulas.

2. Análisis de libros de texto.

Como señalaba Bloom, la educación es la gran formadora de canon y, dentro del sistema educativo actual, son las editoriales que hacen los libros de texto y que seleccionan los autores y fragmentos que se van a incluir las que están construyendo el canon desde la perspectiva educativa, puesto que su proyección es mucho mayor que la que pueda realizar cualquier docente por sí mismo. No han sido pocas personas las que han estudiado el fenómeno de la inclusión de mujeres en los libros de texto, en López-Navajas (2016) o López-Navajas y López García-Molins (2012) se denuncia la falta de referentes femeninos en los libros de texto a través de un completísimo aparataje estadístico, mientras que en López-Navajas y Querol Bataller (2014) se realiza una propuesta de integración de las mismas en el currículo; en otros casos, como en Blanco García (2000), este hecho se lleva más allá, mediante la realización de un análisis de los personajes masculinos y femeninos que pueblan los manuales educativos, estos últimos minusvalorados por número o roles. Como señala Dolera (2020), el déficit de mujeres en los manuales escolares es "gravísimo por injusto y por el sexismo con el que impregna la educación de niñas y niños, esto sí es adoctrinar" (p. 38). Esto demuestra, precisamente, que la ausencia de la mujer en los materiales escolares resulta un tema de interés, y más aún en la época actual, en la que la sensibilidad respecto a la igualdad de género ha permeado en la academia.

Para la realización de este apartado, se han tomado diez libros de texto, cinco de 4.º de ESO y cinco de 2.º de Bachillerato. Hemos incluido dichos manuales sin atender a ningún criterio específico de selección, puesto que no queríamos incluir una visión sesgada del fenómeno, ya fuera positiva o negativa[85]. En la siguiente tabla, se muestran los diversos manuales que se han tenido en cuenta para la realización del estudio, así como el número de textos encontrados en los mismos, siguiendo un criterio de género en relación con la autoría, y destacando el porcentaje de mujeres presentes en dichos textos:

Relación de libros de texto	N.º de hombres	N.º de mujeres	Porcentaje de mujeres
Santillana (2003) - 4.º de ESO	43	1	2,27
Oxford Education (2008) - 4.º de ESO	97	9	8,49
Santillana (2008) - 4.º de ESO	40	2	4,76
Oxford Education (2016) - 4.º de ESO	55	6	9,84
Santillana (2016) - 4.º de ESO	111	12	9,76
SGEL (1997) - 2.º de Bachillerato	71	2	2,74
McGraw Hill (2003) - 2.º de Bachillerato	88	9	9,27
Santillana (2003) - 2.º de Bachillerato	49	1	2
Casals (2015) - 2.º de Bachillerato	128	5	3,76
Micomicona (2016) - 2.º de Bachillerato	66	3	4,35

Tabla 1. Ocurrencias en libros de texto.

Los textos que se han contabilizado, en cada caso, responden a dos criterios básicos: que fueran textos originariamente escritos en castellano y que la persona que los hubiera realizado fuera de nacionalidad española. El porcentaje medio de todos los manuales consultados es de 6,27 %, porcentaje que es algo superior si tuviéramos en cuenta solamente los que se encuentran realizados bajo el marco de la ley de educación vigente, que sería de un 6,74 %, aunque en muchos casos se encuentra un porcentaje superior en ediciones antiguas de determinadas editoriales al de ediciones más actuales de otras. En estos datos destacaremos, además de las pocas apariciones de mujeres en el corpus (un total de cincuenta textos), que todas ellas se reducen a veintiuna autoras, en concreto las pertenecientes al siglo XIX, con Emilia Pardo Bazán a la cabeza con un total de trece apariciones (de las cuales nueve responden a su obra *Los pazos de Ulloa*). Si, a tenor de la motivación de esta investigación, se eliminaran a estas mujeres de las listas, su presencia quedaría reducida en un 40 %, y la de las mujeres de los siglos XX y XXI sería casi anecdótica, con Carmen Martín Gaite como autora más recurrente, con ocho apariciones. También cabe destacar lo tendencioso de algunas publicaciones, como es el caso de la editorial Micomicona, en la que los tres textos encontrados pertenecientes a mujeres forman parte del corpus de literatura infantil y juvenil, hecho que se reitera muy a menudo en estos manuales; por otro lado, resulta realmente difícil encontrar autores de género masculino en este ámbito. Nos encontraríamos, por lo tanto, ante una doble afrenta, a las mujeres como autoras, por un lado, y a la literatura infantil, por el otro; de hecho, se evidencia el prejuicio de considerar a la literatura infantil y juvenil una literatura menor, ocupada por mujeres que, quizá, también estén considerándose autoras menores.

Se ha de destacar que, como ya se había dejado entrever previamente, la tendencia en los últimos años, aunque tímida, tiende hacia una mayor inclusión. Como paradigma de este hecho, cabe destacar que la editorial Santillana, en sus manuales de 4.º de ESO, está

[85]En concreto, estos manuales proceden del Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas de la Universidad de La Rioja, en cuya organización destaca un área especialmente relevante en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. Dentro de dicha área, estos libros de texto suelen utilizarse como materiales ilustrativos en las diferentes asignaturas del Máster en Formación del Profesorado. En este sentido, de entre los diversos manuales disponibles, se han seleccionado aleatoriamente diez de ellos, siguiendo un criterio de equilibrio entre los dos cursos académicos trabajados.

duplicando el porcentaje de textos producidos por mujeres en cada edición; aunque a este ritmo necesitaría tres leyes educativas más para equiparar los textos pertenecientes a hombres y mujeres que figuran entre sus páginas.

Sin embargo, aunque resulte paradójico reseñar esto, la responsabilidad de estos datos no recae exclusivamente en las editoriales encargadas de la elaboración de los manuales, sino en que estas están amparadas por la legislación vigente y se ciñen a la realización de lo que los currículos educativos proponen. En el ámbito de la LOMCE, nos encontraremos con que se destaca entre sus objetivos de etapa en varias ocasiones que debe "ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres" (p. 177). A pesar de este ideal, no encontramos una correlación en el ámbito de los contenidos de cada asignatura; se deja, por lo tanto, a la buena voluntad del docente su aplicación. Como la educación forma parte de las competencias cedidas a las CCAA, nos encontramos con alguna en la que sí que se introduce esta inquietud en los contenidos curriculares de sus asignaturas, como es el caso del Principado de Asturias, en donde, en el apartado de metodología didáctica de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se incluye el siguiente apartado:

> *La selección de obras debe tener en cuenta que autores y autoras estén representados. Los manuales de Historia de la Literatura obvian habitualmente el hecho de que la no presencia de autoras esté relacionado con la pervivencia de un canon de obras tradicional, con la ocultación y silenciamiento de muchas autoras y con la dificultad de las mujeres para acceder a la cultura y, especialmente, a la creación literaria en muchas épocas históricas (p. 275)*

Si acudimos a la legislación en el ámbito curricular de Secundaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, nos encontramos con un calco de la normativa estatal, por lo que, nuevamente, es el docente el que puede decidir implementar este contenido, puesto que la norma no le obliga a ello. En un punto intermedio entre el decreto asturiano, que modifica por completo la ley para darle un peso específico a los elementos trasversales, y el riojano, que mantiene la legislación estatal sin ningún tipo de modificación más allá de la reorganización, nos encontramos la norma de la Comunidad de Madrid. En esta se destacan en cada uno de los periodos de estudio de la literatura española algunos autores u obras paradigmáticas, que se erigen como el eje central del movimiento al que pertenecen. A pesar de esta modificación, solo se explicitan tres etapas literarias en el siglo XX: Modernismo y Generación del 98, la Generación de 27 y la literatura de posguerra. Entre dichas etapas, solo se nombra a dos autores, Rubén Darío y Miguel de Unamuno, por lo que se continúa sin introducir el ámbito de la literatura escrita por mujeres en el currículo de dicha comunidad autónoma.

3. Análisis de premios literarios.

Si alguien se sintiera impelido a sumergirse en el proceloso mar del cine clásico y deseara comenzar con el visionado de títulos, por ejemplo, de la década de los 30, lo más seguro es que buscase un listado de las películas que se alzaron con el Oscar, o cualquier otro galardón similar, para iniciar su periplo. Los premios son una de las formas más directas que existen para elevar a la categoría de clásico o canónico una obra artística, no son los únicos, pero si los más ágiles creadores de esta circunstancia. Los premios generan conversación inmediata acerca de la obra premiada y, en esta sociedad capitalista, cuanto más alto es el monto que recibe el laureado, mayor es el respeto social por este. Aunque no son infalibles, junto con la educación, como ya se había señalado previamente, y la crítica (elemento que, como veremos, muchas veces los acompaña) son los que aseguran un pequeño hueco para un artista en el olimpo del

recuerdo, aunque el tiempo, en ocasiones, es cruel. Bloom apostilla este hecho en su obra de 1997, en la que destaca que

> *el canon (…) se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o (…) por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas. Algunos (…) llegan a sugerir que las obras entran a formar parte del canon debido a fructíferas campañas de publicidad (p. 30).*

Precisamente, será en ese último motor destacado por Bloom en donde se enclavarán los premios literarios. Los textos destacados gracias a estos procesos tienen una atención inicial con la que no cuentan otros, por lo que, de partida, cuentan con esa ventaja para perpetuarse en los anales.

El sistema premial español en el ámbito literario tiene unas peculiaridades únicas a nivel global. Como en muchos otros territorios, nos encontramos con un sistema de galardones público y privado; el privado, en nuestro caso, es el que ha brotado a tenor de la situación coyuntural propiciada por el franquismo. Este proceso comienza en 1944 con la primera concesión del premio Nadal por la editorial Destino, primera concesión que fue obtenida, de hecho, por una mujer: Carmen Laforet, con su novela *Nada*. Este galardón se postuló como el gran descubridor de talento nuevo en un país culturalmente devastado por la guerra, como señala Martínez Martín (2015). Actualmente, ha crecido hasta estar presente en nuestras fronteras el premio literario mejor pagado de todo el mundo: el Planeta. A pesar de las peculiaridades del sistema privado de galardones literarios, en este caso, y ante la sombra de la duda que siempre planea sobre estos premios, nos centraremos en los premios públicos, o como son denominados de una forma más adecuada por Witt (2001), premios no comerciales; en estos integraremos, además de los otorgados desde distintos ámbitos gubernamentales, los premios que otorga en nuestro país anualmente la crítica literaria.

Para este apartado, por lo tanto, se ha realizado un análisis estadístico al igual que en el ámbito del libro de texto, con las peculiaridades de que fueran textos originariamente escritos en castellano y que la persona que los hubiera realizado fuera de nacionalidad española. En el corpus de premios estudiados estadísticamente, se encuentran los premios de la crítica de narrativa castellana; los de poesía castellana; los premios otorgados por instituciones públicas como son los premios nacionales de narrativa, poesía, teatro y de poesía joven Miguel Hernández; el Premio Fastenrath; el premio de la RAE; el Premio Princesa de Asturias (anteriormente Príncipe de Asturias); el Premio Miguel de Cervantes, y el Premio de las Letras Españolas.

Para comenzar el análisis, partiremos de la comparativa entre premios públicos y de la crítica a nivel global, para la que se han extraído datos de las bases de datos del Ministerio de Cultura, en el caso de los premios otorgados por este, y de las reseñas encontradas en prensa, en los casos del Premio Fastenrath y de los premios de la crítica. Mientras que los premios gubernamentales cuentan con un 14,23 % de autoras premiadas, en los de la crítica nos encontramos con un 9,17 %. Con esto se da más fuerza, si cabe, a las productoras culturales en su cuestionamiento de la crítica, la cual siempre ha sido tildada de extremadamente misógina, otorgada por hombres que premian a hombres bajo los parámetros del público masculino.

En cuanto se integran las dos tipologías de premios, salta a la vista la discordancia que se encuentra entre diferentes momentos temporales. En el siglo XX, nos encontramos solamente con un 7,29 % de autoras galardonadas. Como muestra de la difícil relación de mujeres y premios, De Cascante (2022) pone negro sobre blanco esta situación a través de una

compilación de noticias periodísticas, a raíz de la concesión del Premio Planeta a Ana María Matute, en las que se considera esta circunstancia un elemento negativo, se enjuicia la pertinencia de la presencia de mujeres en este tipo de galardones o se busca una continuidad de la hegemonía masculina. Por su parte, entre los concedidos en el siglo XXI el porcentaje asciende hasta un 22,14 % que, aunque muy lejos de una igualdad real, supone una grandísima mejora ante los pobres datos arrojados por las estadísticas en el siglo XX. Dentro de los diversos géneros literarios, siempre tienen un mayor peso las mujeres premiadas en los géneros que se podrían considerar menos comerciales: el teatro y la poesía. La narrativa tiene un 10,81 % de mujeres laureadas, datos que ascienden a un 14,71 %; de este porcentaje, en gran medida resulta culpable la crítica, con dos mujeres premiadas en las dieciocho obras computadas en el siglo XXI, aunque el Premio Nacional de Narrativa no suponga una gran mejora, con tres de dieciocho. Los premios de teatro y poesía sí que presentan un mayor aumento, con un incremento del 18,75 % al 25 % y del 13,62 % al 32,65 %, respectivamente. Si los premios de mayor calado comercial, es decir, los de novela, son reticentes a la inclusión de mujeres en sus listas, tampoco se resisten a este suceso los premios otorgados al compendio de toda una carrera, los que tienen una percepción de mayor prestigio y resonancia en medios; en estos, se pasa de un 12 % en el ámbito general a un 15,63 % en el siglo XXI, lo que representa, de nuevo, un perjuicio para las mujeres escritoras.

También destaca que las autoras multipremiadas tienen una menor aparición en la lista, así como menor número de premios respecto a los hombres. La más galardonada de entre las mujeres es Ana María Matute, con cinco premios; mientras que, del lado masculino, nos encontramos a Miguel Delibes y a José Hierro, con siete cada uno. Paradójicamente, la autora más premiada de las letras españolas no tiene su reflejo en el ámbito educativo, puesto que en todos los manuales consultados no se ha encontrado ni un solo texto perteneciente a esta conocida autora.

Si parece desalentador el panorama nacional en lo que a los resultados del sistema premial compete, en el ámbito internacional resulta todavía más yermo en relación con la presencia femenina. Solo se han encontrado dos autoras que hayan resultado honradas con sendos galardones que podríamos considerar de una importancia media. Estas son Almudena Grandes, galardonada con el Premio Iberoamericano de novela Elena Poniatowska en 2011, por su novela *Inés y la alegría*, y Rosa Montero, laureada con el Premio Grinzane Cavour 2004 al mejor libro extranjero publicado en Italia, por su novela *La loca de la casa*. A pesar de la larga trayectoria de la literatura española en el Premio Nobel, ninguna mujer de nuestro territorio ha sido honrada con él, y en todo el ámbito hispánico solamente la chilena Gabriela Mistral ostenta ese galardón, otorgado a mitad del siglo XX.

4. Estudio del mercado editorial.

Si observamos los datos del *Anuario de estadísticas culturales 2021*[86], podemos afirmar que se experimenta una ligera mejora a lo largo de los años en los datos globales. De un 23,4 % en 2018 pasamos a un 26,8 % en 2020, diferencia que, aunque escasa, señala una tendencia alcista en la publicación de obras realizadas por mujeres. Sin embargo, sigue siendo un hecho probado que el porcentaje de autores es casi el doble que el de autoras, y de estos datos se deduce, por lo tanto, que siguen existiendo trabas sexistas en el mercado del libro. Esta mejora de los datos, con el foco otra vez en el ámbito literario, no se ve representada en el apartado que clasifica la totalidad de obras publicadas por categorías, concretamente en el apartado de

[86]Entre muchas otras cuestiones, este documento se encarga de cuantificar el número de publicaciones realizadas en España. Destacamos que, por primera vez en la historia de esta publicación, ha incluido el componente de género del autor en sus estadísticas.

"Creación literaria", en el que las cifras son prácticamente iguales y fluctúan muy ligeramente hacia arriba o hacia abajo en función del año consultado.

En este sentido, y aunque sí se experimenta, a nivel global, cierta mejora en los números relacionados con las autoras, los datos evidencian de una forma bastante clara que las industrias culturales siguen estando enclavadas dentro de un machismo exacerbado. Esto se refleja en la presencia de la mujer en el mercado editorial, que sigue siendo, en mayor medida, tremendamente inferior a la del hombre. Y esto resulta bastante paradójico teniendo en cuenta que las mujeres, si atendemos a las estadísticas relacionadas con la población lectora, son las principales consumidoras de literatura. Carrión (2016), a través de una anécdota en la que relata cómo el escritor y artista Víctor García Tur realiza una intervención en una de las principales librerías de Barcelona, evidencia precisamente lo que aquí queremos transmitir, que la mujer en las librerías ocupa un 14 % del espacio, sin tener en cuenta la riqueza literaria y cultural de muchas de sus obras; intervención de la que se obtiene como reflexión que "el catálogo de las editoriales y la inercia social imponen una oferta mayoritariamente masculina" (p. 113).

Por otro lado, queremos resaltar que, lamentablemente, no existen estadísticas de años anteriores, las cuales vendrían muy bien para realizar un estudio diacrónico de la presencia de la mujer en el ámbito editorial, más allá de los datos ofrecidos.

5. Conclusiones.

Como se infiere de toda la información previamente aportada, los conceptos de literatura y mujer siguen teniendo un encaje complicado en todas las áreas. Desde la perspectiva de la educación, el ámbito con más camino por recorrer, nos encontramos un sistemático ninguneo a la figura de la autora a lo largo del tiempo, especialmente en el siglo XX, en el que tan cuajado está el panorama de plumas femeninas (las del siglo XXI casi ni aparecen). Respecto a este ámbito, sigue siendo curioso que, aun cuando no figura en su currículo, se encuentran muchos textos decimonónicos entre las páginas de los manuales de 2.º de Bachillerato.

Si comparamos el ámbito de los textos académicos con el sistema premial estudiado, obviamente, este último resulta muy beneficiado de la comparación, sobre todo si acudimos a las estadísticas arrojadas por los galardones del siglo XXI. No obstante, con un 12,66 % de mujeres premiadas en el cómputo general, no se puede decir que este goce de una buena salud igualitaria. A pesar de ello, nos encontramos con datos halagüeños en las dos últimas décadas, en las que el estudio arroja valores que superan el 30 %, mientras que, en ninguno de los libros de texto estudiados, por muy recientes que estos fueran, se llegaba a un 10 % de fragmentos pertenecientes a mujeres. Cabe destacar que, si se hubieran tenido en cuenta a las mujeres galardonadas en el territorio español en lenguas distintas al castellano, la estadística habría estado más inflada para estas, por lo que se ve la muestra de un sistema en pleno cambio. En estos años resultaría inconcebible tener que asistir a los titulares publicados por hombres criticando que una mujer ganara un único premio que tuvo que leer Ana María Matute.

Respecto al mercado editorial, a pesar de que los datos son bastante mejores que en el contexto educativo y en el sistema premial, no podemos decir que constituyan un hecho positivo en relación con la presencia de la mujer en el mismo. Las industrias culturales y, en especial, la editorial, siguen perpetuando la invisibilización de la mujer en la literatura. Sin embargo, con estas reflexiones no queremos decir que el canon deba ser integrado en su totalidad por mujeres, sino que, también en las Humanidades, debería perseguirse esa equidad de la que tanto se habla en la legislación y en los medios.

A través de las estadísticas manejadas, se puede apreciar, sin lugar a dudas, que hay entidades y corporaciones que parecen no darse cuenta de que la cuarta ola del feminismo habita el actual siglo XXI. Quizá debamos hacer un ejercicio de introspección y replantearnos si de verdad vamos en favor de la evolución social o seguimos, consciente o inconscientemente, perpetuando una tradición con siglos de pervivencia.

Referencias bibliográficas.

Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Instituto Andaluz de la Mujer.

Bloom, H. (1997). *El canon occidental*. Anagrama.

Bouza, Mª. T., González, J. M., Pérez, J. L., Romeu, A. (2008). *Lengua castellana y Literatura, 4.º Secundaria*. Oxford University Press.

Carrión, J. (2016). Librerías. Desapariciones, permanencias, metamorfosis. En J.A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 113-123). Federación de Gremios de Editores de España.

Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 79, de 19 de junio de 2015. https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946

Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 149, de 29 de junio de 2015. https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/29/2015-10783.pdf

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid*, 118, de 20 de mayo de 2015. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF

De Cascante, J. (Ed.) (2022). *El libro de Ana María Matute*. Blackie Books.

Dolera, L. (2020). *Morder la manzana: la revolución será feminista o no será*. Planeta.

González, J. M., González, B. y Portugal, J. (2016). *Lengua castellana y literatura, 4.º ESO*. Oxford University Press.

Hernández, G. (2002). *Lengua castellana y literatura: 2.º Bachillerato*. SGEL.

López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [Tesis doctoral, Universitat de València] Roderic.

https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50940/Ana%20L%c3%b3pez%20Navajas-TESIS-Las%20mujeres%20que%20nos%20faltan.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López-Navajas, A. y López García-Molins, Á. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, *Vol. XVII*, 27-40.

López-Navajas, A. y Querol Bataller, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *Vol. 26*, 217-240.

Martínez Martín, J.A. (2015). La autarquía editorial. Los años cuarenta y cincuenta. En J.A. Martínez Martín (Ed.), *Historia de la edición en España 1939-1975* (pp. 233-271). Marcial Pons.

Riquelme, J. y Talamás, C. R. (2016). Lengua castellana, 2.º Bachillerato. *Micomicona*, *D. L.*

Ministerio de Cultura y Deporte (2021). *Anuario de estadísticas culturales 2021*. Secretaría General Técnica.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, *3*, de 3 de enero de 2015, 169-546.

https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf

Vilaplana, J. L. (2003). *Lengua castellana y literatura 2.º*. McGraw-Hill.

V.V.A.A. (2015). *Lengua castellana y literatura, 2.º Bachillerato*. Casals.

V.V.A.A. (2003). *Lengua castellana y literatura: 2.º bachillerato*. Santillana.

V.V.A.A. (2003). *Lengua castellana y literatura 4.º: métodos, técnicas y estrategias*. Santillana.

V.V.A.A. (2008). *Lengua y literatura, 4.º ESO*. Santillana.

V.V.A.A. (2016). *Lengua y literatura, 4.º ESO. Serie Comenta*. Santillana.

Witt, N. (2001). Premios literarios entre cultura, negocio y política. En J.M. López de Abiada, H.J. Neuschäfer y A. López Bernasocchi (Eds.), *Entre el ocio y el negocio: Industria editorial y literatura en la España de los 90* (pp. 305-316). Editorial Verbum.

Competencias clave para la sostenibilidad en las enseñanzas artísticas de educación secundaria: Diseño en Bachillerato.

Silvia Laguna López. Universidad de Oviedo (España).
Inés López Manrique. Universidad de Oviedo (España).
Antonio Torralba-Burrial. Universidad de Oviedo (España).

1. Introducción.

La Transición a la Sostenibilidad es un objetivo que ha de lograrse en el presente de manera prioritaria (Vilches y Gil, 2016). Existen evidencias sólidamente argumentadas que demuestran el proceso de cambio global derivado de la acción humana, representando entre otras cuestiones el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad, en un proceso cada vez más acelerado (IPCC, 2022; Ripple *et al.*, 2020). Esto representa un riesgo para la supervivencia de multitud de especies, así como la calidad de vida humana, acrecentando las desigualdades sociales, por lo que ha de atajarse con celeridad para evitar los impactos más graves, buscando mitigar por tanto sus efectos en la medida de lo posible (IPCC, 2022).

Este planteamiento de valoración de la problemática, de reflexión y de preparación para la acción transformadora debe abordarse desde un enfoque global e interdisciplinar (Varela-Losada et al., 2015), que ponga de manifiesto las relaciones y contrastes entre la capacidad individual y la colectiva, facilitando la formación de una ecociudadanía consciente (Sauvé, 2017), dotada de herramientas suficientes para afrontar la crisis ambiental y elaborar propuestas para una transición ecológica hacia la sostenibilidad (Vilches y Gil, 2016). Por ello, la educación se manifiesta como un pilar fundamental para dotar a la ciudadanía de conocimientos, habilidades, herramientas y actitudes necesarias para abordar dicha problemática, abarcando las distintas etapas educativas (Grupo Entorno, 2019).

El objetivo de investigación de este trabajo es un análisis del currículo de una asignatura dentro de las Enseñanzas Artísticas Plásticas y Visuales en educación secundaria, Diseño, relacionándolo con las Competencias Clave para la Sostenibilidad en Educación, como método de sostenibilización del currículo.

1.1. Las Competencias clave para la Sostenibilidad en Educación.

Ya en 2005 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se propuso como meta general el integrar principios, valores y prácticas para el Desarrollo Sostenible en todos los ámbitos de la educación y el aprendizaje, a través del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017). Este finalizó en 2014 con resultados positivos que han servido de muestra para argumentar los múltiples beneficios ecosociales que tiene su puesta en marcha en la educación formal (Valero-Avendaño y Febre Cordero-Briceño, 2019).

Igualmente, la iniciativa sirvió para localizar, entre otros aspectos, obstáculos que pudieran estar dificultando la puesta en práctica de la Educación para el Desarrollo Sostenible, definida a partir de ahora como EDS, en la enseñanza reglada de los niveles de Primaria y Secundaria. En ellos cabe destacar la falta de una formulación adecuada de estrategias y políticas de EDS

de acuerdo con las competencias en EDS (Patta Tomás y Murga-Menoyo, 2020), reflejadas, en su versión actualizada, en el documento de la UNESCO (2017) *Competencias clave para la Sostenibilidad y el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación* (Tabla 1).

1.2. Contexto legislativo educativo.

Contextualizando la situación española en materia de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), el 10 de diciembre de 2013 se publicó en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, conocida como LOMCE. Esta ley marcaba como objetivos principales reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internaciones tanto en excelencia estudiantil como a nivel del número de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, así como mejorar la empleabilidad y fomentar el espíritu emprendedor estudiantil, tal y como dicta su artículo sexto.

Competencias clave	Habilidades que se trabajan al abordar cada competencia
Competencia de pensamiento sistémico (CPS)	CPS1. Reconocer y comprender las relaciones. CPS2. Analizar los sistemas complejos. CPS3. Pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas. CPS4. Lidiar con la incertidumbre.
Competencia de anticipación (CA)	CA1. Comprender y evaluar múltiples escenarios futuros - el posible, el probable y el deseable. CA2. Crear visiones propias de futuro. CA3. Saber aplicar el principio de precaución. CA4. Evaluar las consecuencias de las acciones. CA5. Aprender a lidiar con los riesgos y los cambios.
Competencia normativa (CN)	CN1. Comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones. CN2. Aprender a negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones.
Competencia estratégica (CE)	CE1. Saber desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá.
Competencia de colaboración (CdC)	CdC1. Aprender de otros. CdC2. Comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía). CdC3. Comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático). CdC4. Abordar conflictos en grupo. CdC5. Facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativamente.
Competencia de pensamiento crítico (CPC)	CPC1. Cuestionar normas, prácticas y opiniones. CPC2. Reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias. CPC3. Adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad.
Competencia de autoconciencia (CdA)	CdA1. Reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial). CdA2. Evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza. CdA3. Aprender a lidiar con los sentimientos y deseos personales.
Competencia integrada de resolución de problemas (CIRP)	CIRP1. Saber aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos. CIRP2. Saber idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas.

Tabla 1. Competencias clave para la Sostenibilidad y el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación (siglas adoptadas en este documento para facilitar trazabilidad en tablas y figuras).

No obstante, esta ley estaba altamente descontextualizada en lo que respecta al ámbito de la sostenibilidad, como se puede observar en su artículo número tres, donde se la aborda por primera y única vez en el texto legislativo (excluyendo de esta oración lo referente a los Reales Decretos 126/2014 y 1105/2014, donde se establecen los currículos básicos de las materias de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato respectivamente),

refiriéndose a la sostenibilidad, desde su perspectiva social, dejando de lado todo su componente ecológico y omitiendo la EDS que planteaba la Organización de las Naciones Unidas desde 2005.

Afortunadamente, la situación de la EDS dentro de las enseñanzas regladas en España está cambiando gracias a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE. Con ella se plantea por primera vez, una reforma educativa que impulsa con suficiente fuerza la Educación Sostenible y se enfoca directamente en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, cuyo número cuatro es la *Educación de calidad*.

1.3. Iniciativas sostenibles en Enseñanzas Artísticas Plásticas y Visuales de ESO y Bachillerato.

En lo que compete al papel que juegan las Enseñanzas Artísticas Plásticas y Visuales en Educación Secundaria en materia de Sostenibilidad, se plantea una disparidad entre el currículo formativo y las experiencias docentes (Aguilar, 2010; Santamaría, 2012).

El currículo de estas materias, como hemos indicado, presenta un vacío de contenido en este ámbito en la LOMCE, sobre el que se dilucidan pinceladas del mismo en materias como Diseño de 2º de Bachillerato, donde se menciona el abordaje del Diseño sostenible como un punto aislado del currículo de la asignatura, o en Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 1º y 4º de la ESO, donde se plantea el uso de materiales reciclados para elaborar obras de forma responsable con el medioambiente.

No obstante, para abordar la EDS en los centros educativos se avanza más allá en el desarrollo curricular, y se trabaja desde las enseñanzas de Artes Plásticas y Visuales utilizándolas como medio de transmisión y expresión cultural de saberes propios de asignaturas de ciencias experimentales o ciencias sociales (Franco-Mariscal, 2014).

Aunque a simple vista todo esto pueda interpretarse como un acercamiento de las Enseñanzas Artísticas, Plásticas y Visuales, al contenido sostenible, ha de tenerse en consideración que, por un lado, no dejan de tratarse de puntos aislados en currículos de extenso contenido o de proyectos cuyo fin no es la educación ecosocial desde las artes. Por ello, supone necesario abordar la sostenibilidad desde los propios contenidos de las enseñanzas artísticas, incorporando referentes ligados a la misma como son el Land Art (López, 2021; Raquejo, 2006) o el Artivismo (Raquejo, 2015) en sus currículos.

2. Contexto y objetivos. Educar desde el Diseño sostenible.

La asignatura de Diseño se encuentra englobada dentro del grupo de materias de Bachillerato de Artes según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato acorde a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

De igual manera, Diseño se representa en el proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato acorde a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Las enseñanzas del Diseño, impartidas durante el segundo curso de Bachillerato y puntuables en la Evaluación para el Acceso a la Universidad, se caracterizan por educar al alumnado en los principios y fundamentos de la actividad diseñadora desde un enfoque teórico-práctico, recalcando la estrecha relación e importancia de los elementos del Diseño en la vida cotidiana.

Mostrándose en sus múltiples formatos, bidimensionales y tridimensionales, el Diseño juega un papel fundamental en los hábitos y formas de consumo de la sociedad, ya que es especialmente a través de la publicidad impresa, digital y televisiva (Rom-Rodríguez *et al.,* 2019), del *merchandising,* de la moda y del diseño de productos, desde donde constantemente se emiten mensajes que moldean la conciencia del consumidor.

Por ello, hablando en términos de sostenibilidad, la asignatura de Diseño es una materia con gran potencialidad para educar al alumnado en valores de consumo sostenible, los cuales pueden trabajarse en las aulas reforzando el trabajo de conceptos como la publicidad enfocada en la promoción de campañas de ONGs, el uso del Ecodiseño (Arias, 2015; Comisión Europea, 2014; Murga-Menoyo y Bautista-Cerro, 2019) o el Biodiseño vinculado a la Economía Circular y el Diseño de producto, para que, con su puesta en práctica mediante proyectos y actividades, el alumnado adquiera las competencias y herramientas necesarias para vivir de manera más sostenible y ser capaz de idear propuestas que mejoren el entorno y la sociedad.

Una vez argumentada la versatilidad que muestra la materia de Diseño para abordarse desde la Educación para el Desarrollo Sostenible con ligeras ampliaciones curriculares, se pasa a continuación al análisis de este mismo contenido curricular a través del estudio de sus cinco Bloques de Contenido (Evolución histórica y ámbitos del diseño, Elementos de configuración formal, Teoría y metodología del diseño, Diseño gráfico, y Diseño de producto y del espacio) con sus correspondientes criterios de evaluación en su versión LOMCE, utilizando las Competencias clave para la sostenibilidad mencionadas en el punto 1.1 de este artículo para conocer cuán preparada está la asignatura de Diseño para trabajar dichas competencias en el aula.

Aunque existe actualmente un borrador del currículo de la asignatura de Diseño en la nueva legislación LOMCE, se ha considerado más apropiado realizar este análisis sobre la asignatura en vigor, ya que son posibles cambios en su redacción y no podría ser aplicable actualmente por el profesorado de la asignatura que quisiera utilizar este documento como guía para trabajar las Competencias clave para la sostenibilidad.

3. Método.

Para elaborar esta propuesta sobre las Competencias para la sostenibilidad y cómo relacionarlas con la asignatura de Diseño, se realizó un análisis curricular de tipo mixto centrando su foco en los criterios de evaluación de la materia bajo el modelo establecido por la LOMCE, con el propósito de conocer y establecer una relación de causa-efecto que sirviera para comprender este currículo y su relación con la Educación para el Desarrollo Sostenible.

El procedimiento seguido para su estudio consistió, en primer lugar, en realizar un desglose de las Competencias para la sostenibilidad, a las que se dividió en un total de 25 Habilidades definidas por la UNESCO (2017) y se les dotó de siglas identificativas individuales (Tabla 1). En segundo lugar, se realizó una agrupación por bloques de Contenido según el currículo de los criterios de evaluación, a los que la propia legislación ya enumera y define como unidades independientes a trabajar.

Como resultado se elaboró una matriz específica en la que se analizaba morfológica y sintácticamente cada bloque de los criterios de evaluación, con el fin de poder vincular a cada uno de ellos a las Habilidades competenciales para la sostenibilidad más acordes a los mismos.

De esta forma se consigue comparar desde una perspectiva ecosocial las enseñanzas de Diseño, localizando las lagunas competenciales existentes (Figura 1) y agilizando la labor

docente para trabajar desde la sostenibilidad y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

4. Resultados y conclusiones

A continuación, se muestra la presencia de las Competencias clave para la sostenibilidad en la asignatura de Diseño LOMCE en relación con sus criterios de evaluación, según se reflejan estos en el Real Decreto 1105/2014 (Tabla 2).

B	Criterios de evaluación del Currículo de la asignatura de Diseño LOMCE	Habilidades Sostenibilidad
1	Bloque 1. Evolución histórica y ámbitos del diseño 1.1. Conocer y describir las características fundamentales de los movimientos históricos, corrientes y escuelas más relevantes en la historia del diseño reconociendo las aportaciones del diseño en los diferentes ámbitos, y valorar la repercusión que ello ha tenido en las actitudes éticas, estéticas y sociales en la cultura contemporánea. 1.2. Comprender que la actividad de diseñar siempre está condicionada por el entorno natural, social y cultural y por los aspectos funcionales, simbólicos, estéticos y comunicativos a los que se quiera dar respuesta.	CPS1 CPS2 CA4 CN1 CdC1 CdC2
2	Bloque 2. Elementos de configuración formal 2.1. Identificar los distintos elementos que forman la estructura del lenguaje visual. 2.2. Utilizar los elementos básicos del lenguaje visual en la realización de composiciones creativas que evidencien la comprensión y aplicación de los fundamentos compositivos. 2.3. Aplicar las teorías perceptivas y los recursos del lenguaje visual a la realización de productos concretos de diseño. 2.4. Diferenciar los aspectos formales, funcionales, estéticos y comunicativos de objetos de referencia de los distintos ámbitos del diseño.	CPS1 CPS2 CPS3 CN1 CdC1 CPC1 CPC2 CdA2
3	Bloque 3. Teoría y metodología del diseño 3.1. Valorar la importancia de la metodología como herramienta para el planteamiento, desarrollo, realización y comunicación acertados del proyecto de diseño. 3.2. Resolver problemas de diseño de manera creativa, lógica, y racional, adecuando los materiales y los procedimientos a su función estética, práctica y comunicativa. 3.3. Recopilar y analizar información relacionada con los distintos aspectos del proyecto a desarrollar, para realizar propuestas creativas y realizables ante un problema de diseño. 3.4. Aportar soluciones diversas y creativas ante un problema de diseño, potenciando el desarrollo del pensamiento divergente. 3.5. Conocer y aplicar técnicas básicas de realización de croquis y bocetos presentando con corrección los proyectos y argumentándolos en base a sus aspectos formales, funcionales, estéticos y comunicativos.	CPS1-4 CA1-5 CN1 CdC1 CdC3 CPC1 CPC2 CdA1-3
4	Bloque 4. Diseño gráfico 4.1. Explorar, con iniciativa las posibilidades plásticas y expresivas del lenguaje gráfico utilizándolas de manera creativa en la ideación y realización de obra original de diseño gráfico, y analizar desde el punto de vista formal y comunicativo productos de diseño gráfico, identificando los recursos gráficos, comunicativos y estéticos empleados. 4.2. Identificar las principales familias tipográficas reconociendo las pautas básicas de legibilidad, estructura, espaciado y composición. 4.3. Realizar proyectos elementales de diseño gráfico identificando el problema, aportando soluciones creativas y seleccionando la metodología y materiales adecuados para su materialización. 4.4. Desarrollar una actitud reflexiva y creativa en relación con las cuestiones formales y conceptuales de la cultura visual de la sociedad de la que forma parte. 4.5. Iniciarse en la utilización de programas informáticos de ilustración y diseño aplicándolos a diferentes propuestas de diseño.	CPS1-4 CA1-5 CN1 CN2 CPC1 CPC2 CdA1 CdA2

5	Bloque 5. Diseño de producto y del espacio 5.1. Analizar los aspectos formales, estructurales, semánticos y funcionales de diferentes objetos de diseño, pudiendo ser objetos naturales, artificiales, de uso cotidiano, u objetos propios del diseño. 5.2. Desarrollar un proyecto sencillo de diseño industrial, siguiendo una metodología idónea y seleccionando las técnicas de realización apropiadas. 5.3. Realizar un proyecto elemental de espacio habitable, siguiendo una metodología idónea y seleccionando las técnicas de realización apropiadas. 5.4. Valorar la importancia que tiene el conocimiento y la aplicación de los fundamentos ergonómicos y antropométricos, en los procesos de diseño, entendiendo que son herramientas imprescindibles para optimizar el uso de un objeto o un espacio y adecuarlos a las medidas, morfología y bienestar humanos.	CPS1-4 CA2-5 CN1 CN2 CdC2 CPC1 CPC2 CdA1

Tabla 2. Análisis sobre el vínculo de las competencias clave para la sostenibilidad (Tabla 1) con la asignatura de Diseño LOMCE utilizando sus criterios de evaluación (Real Decreto 1105/2014) como nexo.

Como se puede observar en la Figura 1, siendo esta una reinterpretación gráfica de los contenidos de la Tabla 2, en la que se relacionan los criterios de evaluación de la asignatura de Diseño con las habilidades de las Competencias clave para la sostenibilidad, se destaca a simple vista que el abordaje de las mismas habilidades queda repartido entre los cinco bloques de conocimiento de la materia, trabajándose en todos ellos. Sin embargo, cabe remarcar otros dos aspectos clave observables en la figura.

El primero de estos aspectos se visualiza con la comparativa de bloques de conocimiento. De los que se muestra que el Bloque 1 (Evolución histórica y ámbitos del diseño) y el Bloque 2 (Elementos de configuración formal), muestran menos enlaces con las habilidades y por ende con las competencias para la educación ecosocial. Esto se debe a que estos bloques de contenido son eminentemente teóricos, ya que en ellos se busca introducir al alumnado en los conceptos fundamentales del diseño y no en la puesta en práctica de los mismos.

El caso contrario sucede con el Bloque 3 (Teoría y metodología del diseño) y el Bloque 4 (Diseño gráfico). Estos, al contar con un contenido abierto a mayores posibilidades de abordaje por su carácter teórico-práctico, permiten poner en marcha iniciativas que aborden un mayor número de habilidades sostenibles. De este aspecto, sorprendentemente, destaca el análisis del Bloque 5 (Diseño de producto y del espacio), que, a pesar de tratarse de un apartado teórico-práctico igualmente comparable a sus homónimos bloques 3 y 4, a la hora de estudiarlo curricularmente, tal y como se plantea en la Figura 1, se descubre que aborda un número inferior de habilidades que estos.

El segundo de los aspectos clave a destacar es la ausencia de conexiones entre los bloques de contenido de la asignatura de Diseño con las habilidades referentes a la Competencia estratégica (CE) y a la Competencia integrada de resolución de problemas (CIRP), además de a las habilidades 4 y 5 de la Competencia de colaboración (CdC). Si bien esta ausencia de vínculos es realista si se analiza el currículo educativo de forma austera, no lo es si se observa la práctica docente de la materia, donde habitualmente se aborda la asignatura desde el uso de metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Cooperativo cuya base fundamental trabaja sobre estas tres competencias.

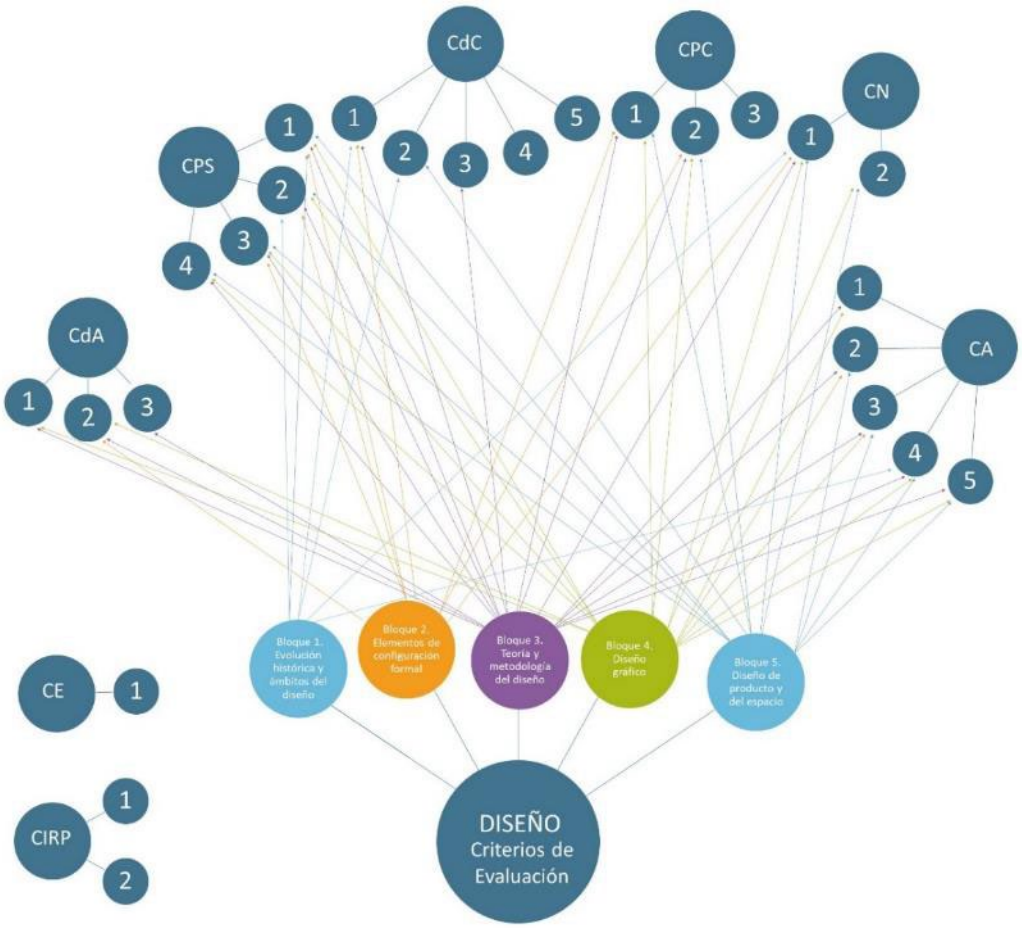


Figura 1. Relación entre los criterios de evaluación de la asignatura de Diseño y las habilidades de las Competencias sobre sostenibilidad (Tabla 1).

En la Figura 2 se observan las habilidades para trabajar las Competencias clave para la Sostenibilidad en la materia de Diseño LOMCE. Las siglas que aparecen en el apartado inferior de la gráfica hacen referencia a las *Habilidades que se trabajan en cada una de las Competencias clave para la Sostenibilidad.* Se puede consultar esta información acudiendo a la Tabla 1 referente a *Competencias clave para la Sostenibilidad y el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación*.

En la interpretación de la Figura 2 el valor 100% hace referencia a que la/s habilidad/s se estarían trabajando en el 100% de los criterios de evaluación. Es este el caso de la habilidad CN1 (Comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones) junto a las CPS1 y CPS2, ambas pertenecientes a la Competencia de pensamiento sistémico, lo cual tiene sentido porque constantemente se trabaja este tipo de pensamiento con la metodología propia utilizada para el Diseño y el trabajo por resolución de problemas.

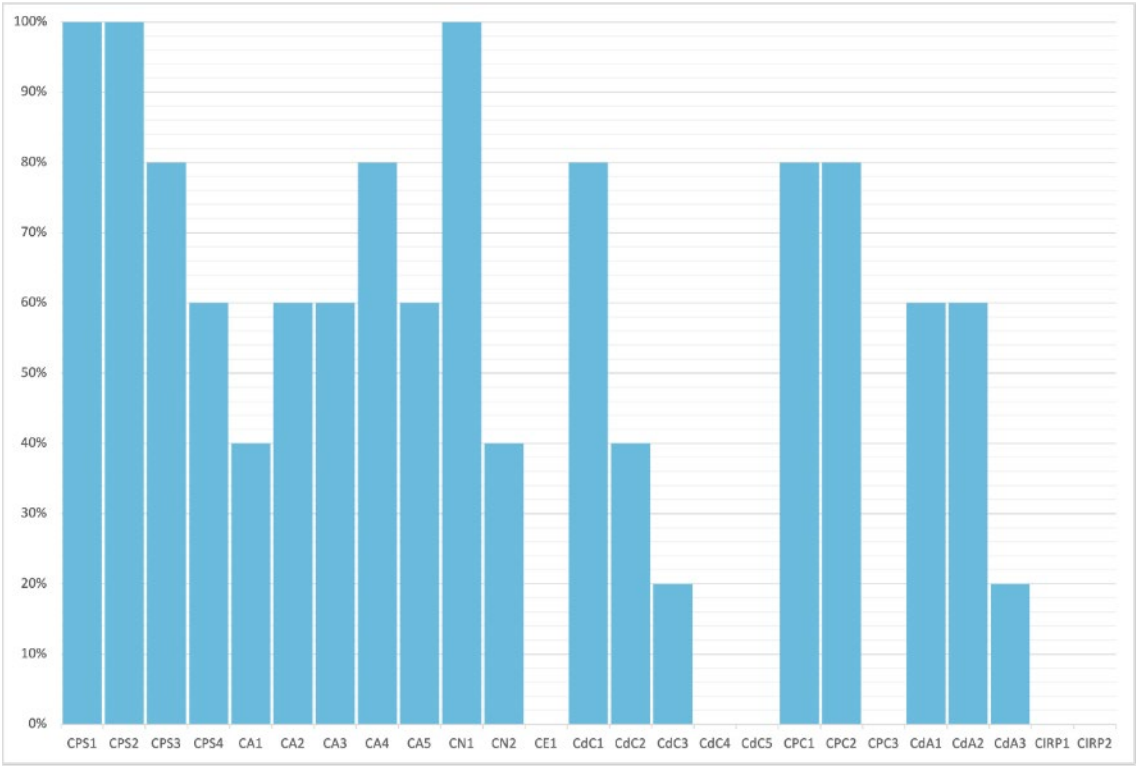


Figura 2. Presencia de las Habilidades para trabajar las Competencias clave para la Sostenibilidad en la materia de Diseño LOMCE, según porcentaje de criterios de evaluación relacionados.

De igual modo, se observa la presencia en un 80% de la habilidad CA4 (Evaluar las consecuencias de las acciones), perteneciente a la Competencia de anticipación, relacionado con el proceso de diseño y de consumo, así como con la iniciativa del alumnado para proyectar productos de diseño. También estarían presentes las habilidades CPC1 y CPC2 de Pensamiento crítico en el ámbito del diseño en cuanto al cuestionamiento de normas, prácticas y opiniones, así como la reflexión sobre valores y acciones propias. De nuevo, las cuestiones de pensamiento sistémico se aplican en un 80% con la habilidad CPS3 (Pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas).

Siendo lógica esta alta presencia de este tipo de habilidades en la asignatura de Diseño porque hay una conexión directa con sus contenidos conceptuales y metodológicos, propios de una cultura proyectiva. Así mismo, el aprendizaje de otros (CdC1) está muy presente (80%), pero como ocurrirían en otras materias.

En el caso de las habilidades CPS4, CA2, CA3, CA5, CdA1, CdA2 su presencia es de un 60%. Se tratan estas de cuestiones relacionadas con la Proyección de futuro, adecuadas a la asignatura por su planteamiento, en que se piensas en un destinatario, se da un briefing o unas condiciones específicas de encargo y el estudiante/diseñador debe ajustarse a una propuesta. Recordemos que las habilidades CPS4 (Lidiar con la incertidumbre), CA2 (Crear visiones propias de futuro), CA3 (Saber aplicar el principio de precaución), CA5(Aprender a lidiar con los riesgos y los cambios) y CdA1 (Reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad mundial) aluden al comportamiento de un diseñador en un mundo cambiante lleno de retos donde la iniciativa y la actitud abierta son fundamentales.

A lo que habría que añadir acciones de reevaluación de la práctica dentro de ese pensamiento enmarcado en el presente y el futuro, lo cual está presente en la Competencia de

autoconciencia (CdA), específicamente en la CdA2 (Evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza).

Sorprende que, hasta el momento, en una materia como Diseño donde la tendencia del Ecodiseño es tan significativa y dentro del contexto de inicios del siglo XXI en que nos encontramos, no se ha nombrado aún el término "sostenibilidad", que se encuentra presente en un 40%, aunque en el texto se refleja mínimamente en el Criterio de Evaluación 1.2. (Comprender que la actividad de diseñar siempre está condicionada por el entorno natural, social y cultural y por los aspectos funcionales, simbólicos, estéticos y comunicativos a los que se quiera dar respuesta). También CA1 (Comprender y evaluar múltiples escenarios futuros el posible, el probable y el desea) y CdC2 aparecen en un 40% pero dadas las características de la materia y el resto de las habilidades que se están trabajando, estas se están abordando en mayor grado del que se mostraría en la Figura 2.

En cuanto a las habilidades CdC3 (Comprender, identificarse y ser sensibles con otros/ liderazgo empático) y CdA3 (Aprender a lidiar con los sentimientos y deseos personales) tienen una presencia del 20%, lo que puede aplicarse en la asignatura con facilidad, pero dependiendo especialmente del enfoque metodológico y actitud del docente.

Por último, destacar que las habilidades CE1, CdC4, CdC5, CPC3, CIRP1 y CIRP2 se omiten cuando en esta nueva ley la cuestión de la sostenibilidad es uno de los objetivos principales. Esta cuestión especialmente se evidencia en CE1 (Saber desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá), CPC3 (Adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad) y CIRP2 (Saber idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas). Mientras que CdC4 (Abordar conflictos en grupo) y CdC5 (Facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativamente) se trabajan a través de los contenidos y metodología propios de la asignatura Diseño, aunque no estén contempladas en el currículo.

Este análisis mixto refleja que el actual planteamiento de la asignatura Diseño obvia cuestiones importantes en cuanto a la sostenibilidad. Por el vínculo con la propia materia, además de la realidad que la rodea, el aspecto ecosocial no es abordado en el currículo, pero pueden abordarse parte de las competencias clave en sostenibilidad a partir del análisis de los criterios de evaluación y las habilidades establecidas en esas competencias, tal y como mostramos en este trabajo. De hecho, tenemos constancia de que los docentes sí que plantean estas cuestiones a sus estudiantes al considerarlas clave en los procesos de proyectación y aprendizaje del diseño. Es preciso continuar abordando este análisis del currículo desde diferentes perspectivas y con diferentes metodologías de investigación, especialmente de cara a los cambios legislativos próximos en el currículo educativo. Resulta necesario integrar en la formación del alumnado la sostenibilidad, también desde la visión de las Artes Plásticas y Visuales, de forma que se enriquezcan los aportes interdisciplinares a la sostenibilidad.

Referencias bibliográficas.

Aguilar, M. (2010). La Educación Ambiental a través del Collagraph: Propuesta dirigida a la enseñanza del grabado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Arte, Individuo y Sociedad*, *22* (1), 49-58.

Arias, G. (2015). *La ambientalización curricular en las humanidades. El caso de la universidad madrileña.* Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.

Comisión Europea. (2014). *Ecodesign Your Future. How Ecodesign can help the environment by making products smarter.* Directorate-General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs. https://op.europa.eu/s/vWyX

Franco-Mariscal, A. J. (2014). Un estudio exploratorio de una experiencia medioambiental: la escalera del instituto, un espacio para la educación ambiental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 35*, 13-37. http://ref.scielo.org/x3zhbx

Grupo Entorno. (2019). *En torno a la educación socioambiental: ecología, desarrollo y solidaridad. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*. Cuaderno, 9. https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-9.pdf

IPCC, (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.* Intergovernmental Panel on Climate Change.

López, I. (2021). Herramientas sensitivas desde la educación artística, un proyecto para el bienestar. *Innovaciones metodológicas con TIC en educación,* 3 (135), 2686-2704.

Murga-Menoyo, M.A. y Bautista-Cerro, M.J. (Eds.) (2019). *Guía PRADO. Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria.* UNED. https://doi.org/10.5944/catedra.eads.501120

Patta Tomás, M., y Murga-Menoyo, M. A. (2020). El marco curricular de la Educación Secundaria Obligatoria: Posibilidades para la formación de competencias en sostenibilidad. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo, 3*(13), 90-109. http://dx.doi.org/10.15304/ricd.3.13.7180

Raquejo, T. (2006). El arte de la tierra: el espacio-tiempo en el Land Art. En J. Maderuelo (Ed.). *Medio siglo de arte. Últimas tendencias.* 1955-2005. Madrid: Abada Editores.

Raquejo. T. (2015). La ficción en la construcción de la consciencia ecológica: correspondencias entre las dinámicas psíquicas y el planeta. *Arte y Ecología*, 2 (!), 56-94. https://bit.ly/3saR8uF

Ripple, W., Wolf, C., Newsome, T.M., Barnard, P., Moomaw, W.R., & 11258 scientist signatories form 153 countries (2020). World scientists' warning of a climate emergency. *BioScience, 70*, 8-12. https://doi.org/10.1093/biosci/biz088

Rom-Rodríguez, J., Fnodevila-Gascón, J.F., Polo-López, M. (2020). Tendencias en formatos publicitarrios en la programación televisiva. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico,* 26 (2), 759-771. http://dx.doi.org/10.5209/esmp.67344

Santamaría, C. (2012). Urbanismo sostenible en educación plástica y visual. ¿Cómo salvar la ciudad? *Aula de Innovación Educativa, 211*, 61-64.

Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, ediçao especial 2017,* 261-278. https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Valero-Avendaño, M. N., y Febres Cordero-Briceño, M. E. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros, 17* (2), 24-45. http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661

Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Pérez-Rodríguez, U., Álvarez-Lires, M. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research, 22* (3), 390-421.

Vilches, A., y Gil, D. (2016). La transición a la Sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13* (2), 395-407. http://hdl.handle.net/10498/18296

Animación Sociocultural y desarrollo comunitario como experiencia de dinamización rural. De los proyectos académicos a la intervención comunitaria. Un estudio de caso.

Julio Esparís Pereiro. Universidade de Santiago de Compostela (España).

1. Introducción temático-conceptual.

Desde una perspectiva docente, el diseño y realización de proyectos académicos por parte del alumnado universitario es un ejercicio de carácter pedagógico de gran interés en la formación de profesionales, y más se cabe aun, en aquellas titulaciones de carácter socioeducativo.

Con todo, esta cuestión puede variar en gran medida en función del enfoque docente que se aplique sobre a cuestión. De este modo, podemos pasar de una experiencia que, a pesar de ser interesante, difícilmente pueda aportar cambios significativos en la trayectoria del alumnado, a experiencias ampliamente satisfactorias, transformadoras, y que incluso tienen la proyección de tener un alto potencial formativo-laboral, si estas están basadas en contextos y realidades concretas.

Con este escrito, se pretende recoger el testimonio de esto ultimo a través de una experiencia en dos momentos temporales diferenciados: del diseño de un proyecto de desarrollo comunitario basado en el análisis exhaustivo de las necesidades del territorio, a la creación de una asociación de carácter cultural para la implementación de los resultados de dicho proyecto.

De esta manera, se pone en valor la importancia que pueden tener los proyectos de carácter académicos si estos están centrados y basados en contextos reales y necesidades sociales percibidas y demandadas por la ciudadanía. Así, es necesario remarcar que el conocimiento que generan los estudiantes no debe quedar en exclusiva dentro del ámbito universitario, si no que se puede y debe transferir a la sociedad.

Dicha investigación es enmarcada y sustentada en el desarrollo comunitario, un concepto que comienza a adquirir una importante relevancia tras la Segunda Guerra Mundial. Son muchos y variados los informes de la UNESCO que hacer referencia a este concepto. El Dicionario Galego de Pedagoxía hace referencia al desarrollo comunitario como una técnica de acción social como proceso, fundamentalmente de tipo educativo, coordinado y sistemático que se realiza en las comunidades que presentan índices de marginación sociocultural y/o económica, insuficiente utilización de los recursos disponibles, con el fin de favorecer o impulsar el acceso a niveles excelentes de bienestar social y de calidad de vida a través de la participación voluntaria, consciente y responsable de la población en su propio desarrollo económico y social. En este sentido, el Desarrollo Comunitario no sólo busca favorecer e incentivar la participación popular deliberada, consciente y organizada, sino que resulta un instrumento decisivo para la preparación psicosocial de las comunidades, al provocar los

cambios de actitud necesarios mediante un proceso educativo concienciador en la comunidad en la que interviene.

Además, el desarrollo comunitario segundo esta misma fuente, debe integrar el desarrollo endógeno y exógeno de las comunidades. Esto es, debe desarrollar el propio de la comunidad local articulada en asociaciones o instancias operativas de animación y desarrollo local, mientras que el desarrollo exógeno se corresponde a las instituciones externas (poderes públicos, entidades personales y organizaciones no gubernamentales) y abarca las medidas e iniciativas necesarias (de formación, información, animación, apoyo entre otros) para potenciar el desarrollo endógeno.

En base a todo lo anterior, se podría entender el Desarrollo Comunitario como un proceso educativo de acción social, que desarrolla plenamente el bienestar de una comunidad, a través del aprovechamiento sostenible de sus recursos. Todo esto implica una planificación estratégica que engloba un proceso endógeno de participación social, incluyendo una capacitación de la población de la mano de un proceso reflexivo en el que es imprescindible a toma de conciencia de la realidad en la que viven, para conseguir cómo fin último, la transformación social.

Las estrategias para que se den procesos de Desarrollo Comunitario realmente efectivos deben atender las características del propio contexto, adaptándose las propuestas a las características en medios de carácter urbano o rural.

Focalizando el punto de interés en estos últimos, los espacios rurales se caracterizan en términos generales por una baja densidad poblacional, por la dependencia económica del sector primario, la escasez de servicios por concentrarse estos en las áreas urbanas, por su localización en espacios naturales y por las relaciones personales fuertes, tanto negativas cómo positivas. Esta idea es ampliada por Amaro (1995) citado en (Caride, et al, 2007, p.220), el cual destaca que las características de los medios rurales se pueden encuadrar en cuatro tipos según su tipología:

- La desintegración económica, causada por la globalización y las líneas políticas. Tiene como consecuencia la crisis de la agricultura y la desertificación humana y física de en medio.
- La desintegración social, con las profundas migraciones no sólo causadas por cuestiones económicas si no también en la falta de expectativas.
- La desintegración cultural, resultado de las nuevas formas de comunicación que fomentan la pérdida de la cultura local.
- La desintegración ambiental, provocada por la desertificación humana que lleva consigo a la destrucción del patrimonio ambiental.

Como se expone en (Caride, et al, 2007), en base a las problemáticas anteriormente descritas, se debería hacer énfasis desde una perspectiva educativa de las siguientes cuestiones:

- Promocionar programas que analicen las necesidades, potencialidades y recursos de estas comunidades, implicando a todas las personas y colectivos.
- Integrar en los procesos educativos información relativa a las potencialidades y los recursos de los que se dispone.
- Desarrollar en el currículum metodologías adecuadas estas comunidades y a sus valores.
- Emplear la educación como instrumento de consenso para un desarrollo sostenible.

2. Metodología del estudio.

La obtención de la información para el estudio se realizó principalmente mediante el uso de instrumentos de carácter cualitativo, lo que permitió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva más amplia y holística de lo que se podría hacer con instrumentos de carácter cuantitativo.

El método se corresponde principalmente -aunque no en exclusiva- con el estudio de caso, considerando que lo que define un estudio de caso no es el tipo de metodología que se emplee, sino la singularidad del fenómeno que se estudia.

Este método permite estudiar y comprender un caso concreto desde perspectivas particulares relacionadas entre sí por compartir un fenómeno común, analizando e identificando sus similitudes y/o diferencias; lo que posibilita adoptar la generalización de datos cruzados (Simons, 2011). En este sentido, se pretende relacionar los resultados de esto con una teoría o conjunto de ellas, pues lo primordial no es la generalización de resultados a una población o universo, sino el marco teórico que posibilitará resultados semejantes en otros casos (Coller, 2005).

Para alcanzar esto, se optó por identificar a personas clave que participaron tanto en diseño del proyecto como aquellas que posteriormente lo implementaron.

Uno de los motivos de selección responde a criterios de viabilidad operativa para la realización del estudio (posibilidad de desplazamiento, accesibilidad a los informantes clave entre otros).

Para la realización del estudio se obtuvo información a partir de todas las personas que participaron en el desarrollo del proyecto (cinco), a todas las personas que conforman actualmente la asociación (seis), así como también se desarrolló un grupo de discusión conformado por todas esas personas con el fin de analizar como evoluciono el proyecto desde su conceptualización hasta el momento actual.

3. Descripción de la experiencia.

3.1. Antecedentes. De los trabajos académicos a la praxis social comunitaria.

En el año 2017, en el marco de la asignatura Educación y Desarrollo Comunitario en Contextos Rurales y Urbanos del Grado en Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela, un grupo de alumnas de diferentes realidades sociales desarrollaron un trabajo académico de investigación, el cual tenía como enfoque principal el estudio en profundidad de un contexto social, para posteriormente, desarrollar una propuesta de desarrollo comunitario en ese contexto en específico.

A tal fin, dicho equipo de trabajo deicidio seleccionar Rois, un ayuntamiento rural situado en la provincia de A Coruña, en Galicia, España. Las características que identificaban y definía dicho contexto eran muy similares a las de muchos otros ayuntamientos gallegos: un territorio de un tamaño medio-bajo (92,76 Km^2), con una población que no llegaba a superar los 5.000 habitantes, estando esta dispersada al largo del todo el territorio en pequeños núcleos poblacionales. En cuanto a la población, en su mayoría esta estaba envejecida. Las motivaciones que llevaron a este grupo de estudiantes a la hora de elegir el territorio fueron varias. Tenía claro que el contexto sobre el cual querían desarrollar su estudio debería ser rural, con una clara intencionalidad de poner en valor el potencial educativo que presentan este tipo de territorios. Además, buscaban una realidad próxima a su centro de estudios. Sin embargo, la cuestión clave que les determino en la elección del contexto social fue que buscaban una doble perspectiva: por un lado, querían estudiar un contexto al que

perteneciese por lo menos uno de los estudiantes, con el fin de tener una visión externa, pero siendo la mayoría de los contextos los cuales no tuviesen relación con este, para de este modo no dejarse influenciar en el estudio de la información previa que pudiesen tener.

Tomando como premisa todas las consideraciones anteriormente mencionadas, hicieron cuestionarios a la población, entrevistas con agentes clave y un grupo de discusión con los agentes sociales más representativos de la comunidad. El resultado de todo esto fue un extenso análisis DAFO el cual permitió entender el contexto en mayor profundidad. Tras esto, se desarrollaron una serie de propuestas, las cuales pretendían dar respuesta a las cuestiones detectadas en el análisis. Sin embargo, lo que se consideró más interesante de la propuesta fue la implicación del contexto social -tanto de la ciudadanía como agentes municipales- durante todo el proceso, pero fundamentalmente una vez que se presentaron los datos. De esta manera, la ciudadanía fue consciente y se conciencio tanto de las problemáticas sociales que estaban presentes en el territorio, como del potencial socioeducativo que este tenía.

Pese a acabar el proyecto, el grupo de trabajo siguió teniendo un fuerte vínculo con el territorio, así como con la población presente en este, estableciendo relaciones y participando en las iniciativas que fueron surgiendo a raíz de la concienciación que se consiguió con el estudio. A pesar de seguir desarrollando esta labor durante un tiempo de modo informal, parte del grupo de trabajo original, así como otras personas que se fueron sumando al proyecto con posterioridad decidieron constituirse como una asociación de carácter socioeducativo y cultural en el año 2019, una vez que ya estaban graduadas con el fin de seguir dando forma y seguir pudiendo explotar el proyecto.

3.2. Desarrollo. De las redes locales a las entidades de asociaciones.

En el año 2019 se constituye en el ayuntamiento de Rois una nueva asociación de carácter educativo y cultural, como una iniciativa fruto de un trabajo académico universitario, la cual buscaba explotar los resultados de dicho proyecto. En el momento de su fundación, las personas que la conformaron tenían una serie de características básicas comunes, tales como que todas en su totalidad procedían del campo socioeducativo y tenían un bagaje muy amplio con metodologías de trabajo vinculadas a la animación sociocultural. Además, ninguna de ellas superaba la edad de los 25 años en el momento de su fundación. A pesar de que la iniciativa de su fundación nació como una iniciativa del proyecto anteriormente relatado, no todas las personas que participaron en su fundación tenían vinculación con este, pero si compartían sus objetivos y finalidades.

Dado que en esta nueva asociación no estaba el equipo original que desarrollo el proyecto, tomaron como referencia el análisis DAFO del territorio más que las actividades de este en si. Así, pudieron analizar y determinar que uno de los aspectos clave en el cual deberían centrar su foco de actuación sería en el propio tejido asociativo presente en el contexto de intervención. Una de las características definitorias presentadas por las asociaciones de Rois es que, en su mayoría, estas estaban inactivas. Las que aun seguían desarrollando su actividad de manera regular, lo hacían de una forma muy reduccionista, hacia un grupo limitado o residual, sin una visión perspectiva al territorio en su globalidad. En lo relativo a la incidencia de su participación, esta recaía fundamentalmente en las personas asociadas. Apenas existía relación entre ellas, exceptuando posibles colaboraciones puntuales con la administración municipal. Las acciones que desarrollaban se solían repetir en ciclos anuales, siendo estas en su mayoría de carácter recreativo, sin buscar un impacto o trascendencia sociocultural en el contexto en el que intervenían. Según los datos de los que se disponía, estas desarrollaban su actividad sin un estudio de análisis de necesidades previo. Además, su labor no estaba sujeta

al impacto que este pueda tener en la comunidad. Tampoco se veía necesario la necesidad del trabajo en red con otras entidades de su contorna social.

En base a esto, se decidió acudir al Registro Municipal de Asociaciones del ayuntamiento, con el fin de localizar el contacto de las veintiocho entidades allí registradas. Una vez conseguidos, con ayuda de diferentes técnicos municipales con competencias en esta área, se estableció una primera reunión a la que acudieron un total de ocho entidades en la que se trataría la realidad asociativa municipal. En esta, se ensalzo el papel que tenían las asociaciones municipales en el desarrollo de los procesos educativos y culturales que se podían dar dentro de los territorios. Se presentaron los datos de la DAFO, y se tomó la iniciativa de crear una red Plataforma de Asociaciones Municipales. Dicha agrupación crearía diferentes grupos de trabajo con la intencionalidad de crear propuestas de trabajo conjuntas y en red, abiertas a todo el territorio y basadas en el estudio de necesidades percibidas y demandadas por el vecindario y fortalecida por las particularidades y rasgos definitorios que poseía cada entidad que conformaba la Plataforma. Al mismo tiempo, se nombró a la asociación convocante de la reunión como entidad coordinadora de esta red asociativa.

Tras la creación de la plataforma, se decidió hacer un nuevo análisis de las necesidades municipales las cuales se podrían dar respuesta desde este nuevo conjunto de entidades desde enfoques heterogéneos. Así, se detectó la falta de arraigo por parte de la juventud con la comunidad local. Intentando dar respuesta a esta problemática, se llegó la conclusión de que esto se debía en gran medida a falta de una oferta de ocio (y fundamentalmente en los recursos que posibilitan estos) más allá de las ofertas municipales basada en los intereses de este grupo. Se siguió profundizando en esta cuestión, llegando a la conclusión de que en contexto estaba sucediendo un fenómeno similar a la de muchos otros ayuntamientos de carácter rural en Galicia: en lo que a cuestiones de ocio se refiere, la población prefería desarrollarlos en contextos limítrofes mayores, con una oferta y variedad de equipamientos focalizados al consumo, propio de realidades urbanas o periurbanas.

Intentando profundizar aún más en esta cuestión, se detectó una relación directa con los usos de los tiempos. A pesar de que el ayuntamiento de Rois es un territorio tradicionalmente rural, con una economía muy ligada la agricultura y ganadería, en los últimos años sufrió una importante transformación que afectó principalmente en dos sectores: el cultural y el educativo. En referencia al laboral, con el abandono de gran parte del vecindario de la agricultura y la ganadería como fuente principal de sustento, esta tuvo que desplazarse a pueblos y ciudades próximas o limítrofes en la búsqueda de empleo. En referencia a la educación pasó algo similar. Con la búsqueda de nuevos empleos, la juventud necesitaba cada vez más formación y especialización. Al existir en el ayuntamiento una oferta educativa que se extendía en exclusiva a etapas obligatorias, el alumnado se veía en la obligación de desplazarse a ayuntamientos limítrofes con la finalidad se seguir estudiando niveles postobligatorios. De este modo, se da explicado el motivo principal por el cual existía una diferencia tan grande en los usos del tiempo de ocio en el ayuntamiento en función de la edad: mientras que la población infantil desarrollaba sus momentos de ocio dentro del ayuntamiento, esto empanzaba a cambiar en el momento en el cual sus momentos educativos y laborales se desarrollaban en otros contextos sociales. Así, sus tiempos de ocio se veían desplazados a los lugares en los cuales se situaban sus tiempos educativos y laborales.

De este modo, el objetivo que se marcó en un primer momento la Plataforma era fomentar la participación de todas las personas que pertenecían a la comunidad, pero que no desarrollaban sus tiempos libres en ella. Así, se hizo un profundo trabajo de revalorización, extendiendo la idea de que su contexto originario era un lugar el cual poseía unas

características identitarias únicas, lo cual lo convertían en un lugar ideal donde desarrollar alternativas de ocio que fuesen más allá del consumo de un servicio, fomentada en la participación y en los recursos endógenos de la comunidad.

En base a los gustos y necesidades de la población, la Plataforma descubrió que una de las actividades predilectas entre la mayoría de la ciudadanía presente en el territorio eran aquellas vinculadas con el deporte, siendo las caminatas promovidas desde el ayuntamiento una de las actividades programadas con mayor éxito en lo que a términos de participación se refiere. Sin embargo, focalizando esto en la juventud en exclusiva, estos indicaron que las actividades por las que sentían una mayor predilección eran aquellas que tenían un alto componente de dinamización y teatralización.

De este modo, el grupo de trabajo de la Plataforma Municipal de Asociaciones decidió crear, organizar y dinamizar una caminata nocturna de terror. A pesar de que la red de entidades no consideraba esta una actividad muy interesante en lo que al potencial educativo del resultado se refiere, consideraron que esta podía ser una estrategia de animación sociocultural muy importante en dos sentidos: por un lado, se intentaría atraer a toda aquella ciudadanía que no desarrollaban sus tiempos de ocio en su ayuntamiento, trasladándole la idea de que este era un contexto que buscaba focalizar la oferta de ocio en sus intereses, al mismo tiempo que se fortalecían los lazos entre las entidades que decidieron colaborar en su organización y dinamización, al desarrollar un trabajo conjunto y coordinado alejado de su zona de confort (en lo que a la práctica de la asociación se refiere), buscando valorizar individualmente a todos los individuos.

Tomando como referencia todo lo anterior se programa una caminata nocturna de 10 kilómetros de duración, organizada por ocho asociaciones, pero abierta a toda persona o institución que desease colaborar en su ejecución. Las propias asociaciones fueron las encargadas de hacer esa labor de captación y difusión entre la comunidad. Tras un largo periodo de trabajo, se desarrolló una actividad en la que participaron directamente en su dinamización más de 100 personas -conformada principalmente por integrantes de las asociaciones, personal municipal y voluntariado-. El grupo era completamente diverso, tanto en edades como en trayectoria vital. En lo que se refiere a número de participantes de la actividad ya dinamizada, la inscripción supero las 600 personas (número que se completó por inscripción en menos de dos horas, existiendo una lista de espera de otro tantas).

La Plataforma considero sin lugar a duda esta experiencia como un completo éxito, mucho más allá de los resultados conseguidos -los cuales se consideraron superados con creces- si no por el cumplimiento de sus fines: la creación de una actividad única coordinada y dinamizada por asociaciones muy diferentes a la vez, al mismo tiempo que se incidía en una revalorización del territorio como lugar en el que desarrollar tiempos de ocio.

4. Conclusiones.

A pesar de que la incidencia de los resultados de estas experiencias es compleja de cuantificar en el tiempo al ser estas bastante recientes, no teniendo la posibilidad de hacer un estudio de la repercusión, sí se obtuvieron una serie de puntos que compre destacar.

En lo relativo al objetivo primario que se planteó en el inicio la asociación, el cual era fue la creación de una Plataforma Municipal de Asociaciones que trabajase de manera horizontal y autónoma. La primera de las actividades que desarrollaron fue solo el detonante para empezar a crear una serie de dinámicas de trabajo y de relaciones de interdependencia entre todas las entidades. De esta manera, y a pesar de que vieron su actividad mermada debido a la situación sanitaria derivada del COVID-19, la plataforma sigue en la actualidad vigente y operativa, con

una metodología de trabajo basada en el desarrollo de proyectos basados en las necesidades percibidas y demandadas por la población, en lugar de actividades puntuales sin un trasfondo de carácter educativo.

Sin embargo, a pesar de que la primera de las actividades que desarrollaron fue el detonante de cara a promover una oferta de ocio comunitaria dinamizada por la ciudadanía basada en la realidad del contexto, así como una aproximación a las posibilidades de ocio que se podían enfocar desde y para la comunidad, esto está lejos aún de convertirse en una tendencia estable dentro de todo el territorio de cara al futuro.

No se puede obviar tampoco el hecho de que esta iniciativa tuvo su origen en la elaboración de un trabajo académico universitario basado en el análisis de la realidad de un contexto concreto. Así, es necesario hacer hincapié en la importancia que este tipo de experiencias pueden tener en la formación del alumnado, pero sin obviar que esta debe orientarse de cara a tener impacto en la sociedad.

Referencias bibliográficas.

Caride, J.A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.

Caride, J.A., Pereira, O. e Vargas, G. (2007). *Educaçâo e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profediçaoes.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Dapía, M.D. y Reyes, M. (2001). Situación e perspectivas laborais da educación social no ámbito da animación sociocultural e da pedagoxía do ocio en Galicia. *Revista galega do ensino*, 31, 149 164.

Ferreira, J.P., Pose, H., e De Valenzuela, A.M. (2015): El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2015, 25, pp. 25 49

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, (4).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a edición). México: McGraw-Hill.

Lorenzo, J.J. y Montero, P. (2008). De estudantes a profesionais na acción socioeducativa e cultural local. *Revista galega de educación*, 40, 146-151

Neira, J.A. y Cantón, J.C. (2017). *Animación y gestión cultural*. Madrid: Síntesis.

Palacios, D. (2017). Desarrollo cultural local y desarrollo cultural comunitario. Deslinde conceptual para una gestión participativa. *Culturas: Revista de Gestión Cultural*, 4 (1), 1-14.

Popper, F. (1989). *Arte, acción y participación* (Vol. 19). Ediciones Akal.

Pose, H. (2008*). La cultura en las ciudades: un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.

Sanabria Ramos, G. (2001). Participación social y comunitaria: reflexiones. *Revista cubana de salud pública*, 27(2), 89-95.

Sánchez, J.A. (2014). *La gestión cultural como eje de integración comunitaria*. Trabajo Social, 16, 221-235.

Sánchez, R. (2013). *La animación sociocultural en el ámbito municipal*. Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud, 19, 147-178.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata

Torres, R. M. (2001). Participación ciudadana y educación. *Una mirada amplia* y, 20, 24-25.

Trilla, J. (s.f): Tres pedagogías del ocio y otra mas. *Educación Social*, 11, pp. 54-71

Úcar, X. (2008). Animación sociocultural y política: el papel de la administración en los procesos de animación sociocultural (55-83). En Ventosa, V. (coord.). *Los agentes de la animación sociocultural. El papel de las instituciones, de la comunidad y de los profesionales*. Madrid: CCS.

Úcar, X. e Llena, A. (coord.). (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó

Úcar, X. Heras, P. e Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria,* 24, 21-47.

Vega, M.C. (1994). *La animación sociocultural en el ámbito rural*. UNED: Tesis Doctoral.

La alfabetización en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad y la equidad de género.

Ana de la Calle Cabrera. Universidad de Sevilla (España).

Elena Guichot-Muñoz. Universidad de Sevilla (España).

1. Introducción.

El género, de modo tradicional y por defecto, ha sido entendido como un componente binario que categoriza al ser humano, de modo sincrónico al sexo y la sexualidad entre, de acuerdo a la masculinidad o feminidad, generando un contexto de desigualdad entre hombres y mujeres. Así pues, el género es una construcción social trasmitida por herencia cultural en base a lo que la sociedad asigna como roles, actitudes, valores, estereotipos, poder de influencia al género masculino y femenino, aunque no por ello, no modificable (Marugán, 2020). Esta realidad ha situado a la figura de la mujer en una situación de desventaja en un sistema patriarcal, donde comienzan a romperse los patrones desde nuevos enfoques, como es la Teoría Queer. Esta revindica al género como una pluralidad de identidades y orientaciones sexuales que quiebra la construcción social dual (Butler, 2004).

Si bien es cierto de que el movimiento feminista intercede en la construcción de una nueva realidad social en materia de género, a día de hoy, vencer los estereotipos de género sigue siendo un desafío. Aún la simplificación sexo y género da lugar a falta de equidad en la posición social de las personas y en el desarrollo de las oportunidades. Sigue siendo una problemática social el hecho de que las mujeres sean infravaloradas en un sistema donde impera la ideología patriarcal. De hecho, cierto es que, la alfabetización y el acceso a la educación de las mujeres en igualdad a los hombres ha sido un hándicap a las que estas han tenido que enfrentarse a lo largo de historia (Gilbert, 2003; Gilbert & Gilbert, 2017). Esta circunstancia plantea la necesidad de preguntarse cómo el patriarcado, y de la desigualdad de género latente en este sistema, resulta una influencia en el proceso de alfabetización de las personas desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante, NEL) (Maddox, 2007).

Los NEL permiten entender la alfabetización como una práctica social situada, determinada por las experiencias vinculantes a los contextos (Street, 2003, 2014). De modo que, la alfabetización adquiere diferentes formas, sin responder a un patrón único, de acuerdo con las circunstancias sociales y culturales específicas; siendo, por tanto, importante atender a la existencia del desarrollo de alfabetizaciones múltiples desde una visión más amplia que se desvincula del entendimiento de la alfabetización como los procesos de lectura y escritura de modo estricto (Barton & Hamilton, 2004; Rowsell & Pahl, 2015). Puesto que, desde esta panorámica, alfabetizar no es sólo el hecho de aprender a leer y escribir, sino que promueve el desarrollo integral de las personas y su inclusión en la sociedad, la liberación de estas y de las comunidades; así como, la erradicación de barreras personales mediante la activación del pensamiento autónomo (Gee, 2000, 2004). De tal manera que, esta aproximación sociocultural pone en valor las situaciones cotidianas de aprendizaje en la vida de las personas y cómo estas trascienden a su proceso de alfabetización múltiple (Zavala et al., 2004). Esta postura visibiliza

a la alfabetización como un aprendizaje de la lectura y la escritura que va más allá de las habilidades cognitivas, que atienden a las particularidades del contexto social y cultural (Hull & Moje, 2012; Street, 2014), e incluso, que puede requerir el aprendizaje simultáneo de habilidades de alfabetización tradicional y digital (Hutchison & Woodward, 2014), lo cual supondría dar y construir significado en el uso de recursos multimodales y multimedias (Kress, 2003).

La etnografía se presenta como un elemento de la metodología de los NEL imprescindible. La comprensión de la alfabetización como práctica situada requiere un análisis de cómo las prácticas alfabetizadoras se ven condicionadas por las experiencias vitales de las personas y su identidad (McArthur & Muhammad, 2017; Pahl & Rowsell, 2012; Rowsell & Pahl, 2015; Street, 2014). En consecuencia, los NEL se encauzan hacia conocer el modo en que los seres humanos desempeñan un determinado rol en las prácticas alfabetizadoras dentro de las estructuras sociales de las que son partícipes, en consonancia con sus experiencias e identidades (Barton & Hamilton, 2000).

Los NEL posibilitan la atención a los aspectos individuales, tales como la raza, el género, la sexualidad, etc. El entendimiento de que las prácticas alfabetizadoras discurren en contextos sociales y culturales donde las construcciones sociales ejercen influencia (Papen & Thériault, 2016, 2017; Richardson, 2009). En este sentido, los NEL son un marco para la comprensión de la naturaleza de género en las prácticas letradas al mismo tiempo que favorece una nueva óptica en el análisis de las construcciones de género en dichas prácticas como elemento de transformación social en las relaciones de poder y en la herencia cultural con connotaciones machistas (Butler, 2004; Prins, 2008; Robinson-Pant, 2001). En este sentido, los NEL suponen la delimitación de un marco donde el género adquiere protagonismo en las prácticas de alfabetización como elemento disolutorio de la discriminación por esta causa y trasformador hacia la equidad entre hombres y mujeres (Delmar, 2018).

En este marco, resulta de interés conocer cómo los estudios científicos atienden la desigualdad por razones de género en las prácticas alfabetizadoras en los últimos años, cómo el contexto social y cultural que contempla la ideología patriarcal y los estereotipos de género como un fenómeno latente condiciona el modo de alfabetizarse de las personas y, de modo particular, cómo los NEL atienden al género en las prácticas de alfabetización situadas. Por consiguiente, el presente trabajo tiene por propósito una review de la literatura o investigaciones realizadas específicamente sobre los Nuevos Estudios de Literacidad y la atención al género.

2. Método.

Este trabajo presenta una review de la literatura o investigaciones realizadas específicamente sobre los Nuevos Estudios de Literacidad y la atención al género. En consecuencia, se desarrolla un procedimiento metodológico característico de los trabajos de revisión que hace uso del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) con el propósito de garantizar la sistematización. La selección de esta herramienta se soporta en la su utilidad para aseverar la rigurosidad en la revisión sistémica y, por ende, la calidad de los estudios con diseño de revisiones sistemáticas y metaanálisis (Panic et al., 2013).

2.1. Proceso de selección.

El desarrollo de la revisión sistemática a través de PRISMA se concreta en tres fases del siguiente modo:

1) Fase 1. Identificación de investigaciones (artículos científicos) sobre el objeto de estudio alojadas en la base de datos WOS (Catálogo principal de la Web of Science) y Scopus de

acuerdo con criterios de inclusión/exclusión en relación al año de las publicaciones (entre 2000 y 2021) y el idioma (inglés).

1.1) Primera búsqueda mediante el uso de las palabras claves "New Literacy Studies", "gender" y "women".

1.2) Segunda búsqueda restrictiva mediante mediante el filtrado de las siguientes palabras claves: "New Literac*" y "gender".

2) Fase 2. Cribados de investigaciones.

2.1) Primer cribado de estudios tras la eliminación de los trabajos duplicados mediante el uso de Mendeley.

2.2) Segundo cribado de los estudios en el análisis de los resúmenes considerando también como criterio de inclusión/exclusión la identificación de investigaciones sobre alfabetización en mujeres desde una perspectiva social y sobre experiencias alfabetizadoras que plasmen cuestiones de género.

3) Fase 3. Análisis de los resúmenes y del cuerpo completo de los artículos seleccionados.

2.2. Proceso de revisión.

Todos los artículos objeto de la revisión fueron analizados y codificados por un par de investigadores, quienes triangularon y consensuaron los resultados, en cada uno de los apartados del cuerpo completo de estos (justificación, objetivos, participantes, diseño metodológico y principales hallazgos y conclusiones). Además, en relación al contexto social, se indaga acerca del país de referencia y nivel de desarrollo del país donde estos han sido llevados a fin, de acuerdo con el criterio de <<*The Word Bank*>> (The Word Bank, 2021).

3. Resultados.

Los artículos incluidos en la revisión, aquellos que respetaban los criterios de inclusión indicados en las bases de datos de WOS y Scopus, fueron 25. El mayor volumen de trabajos se ubicaba entre los años 2012 y 2021 al constituir el 60 % de los artículos revisados, lo que corresponde a 15 trabajos. En particular, un 44 % de estos estudios se situaban entre el intervalo 2015 – 2020, ambos inclusive. Por otro lado, el 68 % de los trabajos se desarrollaron en el continente americano y el 52 %, en concreto, en Estados Unidos. Además, la mayor parte de los estudios, 19 de los artículos, se desarrollaron en contextos con un nivel de desarrollo del país alto, siendo la representación minoritaria, sólo tres, en contextos más vulnerables.

Entre los resultados obtenidos, se halló, en relación a los participantes, que 12 artículos (48 %), contemplaron como muestra a las mujeres, dos de los artículos (8 %) consideraron sólo a hombres y, el resto, 11 de los artículos (44 %) se centraron en la población general. Entre estos últimos, uno de los artículos incluía a niños y niñas; cuatro de ellos, a adolescentes; dos de ellos a jóvenes; otros dos, a adultos y adultas; y dos más, a estudiantes de Educación Superior; mientras que otros tres, estaban destinados al público en general en las plataformas digitales como las redes sociales y los blogs. Además, cuatro artículos incorporaban la procedencia étnica mixta.

Por otro lado, entre los principales hallazgos y conclusiones de los estudios, cabe destacar que ocho de los artículos (32%) evidenciaron que las prácticas de alfabetización perpetúan la herencia cultural en relación al género. Uno de estos trabajos, reflejan cómo las narrativas de cultura popular, que reflejan el clima sociopolítico y las ideologías, repercuten en las identidades de las mujeres (y modo de vida); dos de ellos, muestran cómo las prácticas

alfabetizadoras con mujeres integran procesos de negociación y resistencia sobre nuevos roles e identidades de género; y por último, tres de ellos, evidencia evidencian que las personas usan la escritura para documentando eventos de su vida, reflejando el ámbito sociopolítico de los entornos en que viven, sus identidades y la desigualdad que puedan padecer por cuestiones de género (y también, raza, juventud e idioma), así como las identidades sexuales. Por otro lado, sólo uno de los trabajos pone de manifiesto que la participación en prácticas de alfabetización que promueven la igualdad de género no es suficiente para el empoderamiento colectivo ni mayor equidad de género.

4. Discusión y conclusiones.

La revisión sistemática abordada en este trabajo permite hacer latente la escasa presencia del género en la literatura de los NEL. Si bien es cierto que este marco ha sido considerado como un escenario que permite abordar la equidad de género, romper con la herencia cultural del patriarcado, comprender el género como un factor individual que influye en la alfabetización y su naturaleza; que posibilita, además, analizar de las construcciones de género en las prácticas alfabetizadoras hacia la transformación social en las relaciones de poder (Butler, 2004; Prins, 2008; Robinson-Pant, 2001¸ Papen & Thériault, 2016, 2017). Sin embargo, es necesario que nuevos estudios se dirijan a profundizar en esta línea de investigación apoyándose en los trabajos de estos últimos años (dos décadas). De modo que, a través de estos se realice un impacto positivo sobre las prácticas de alfabetización como clave para la transformación de la realidad social para la equidad real de género desde la sensibilidad hacia el feminismo y la diversidad, siendo los NEL ese escenario favorecedor de la ideología feminista para la transformación social (Delmar, 2018).

Por otra parte, el presente trabajo ha permitido visibilizar los estudios que revindican la equidad de género como una problemática social que atañe a todas las personas con independencia de ser hombre o mujer, y cómo hacer asunto de todos y todas la liberación de personas y comunidades y la erradicación de barreras personales que se sufren a consecuencia de la desigualdad de género (Gee, 2000, 2004). Asimismo, los NEL es un marco científico que favorece la comprensión de la naturaleza de género en las prácticas letradas al mismo tiempo que favorece una nueva óptica o perpetúa un análisis de las construcciones de género en dichas prácticas como elemento de transformación social en las relaciones de poder y en la herencia cultural con connotaciones machistas, presentando la dualidad que la propia posición ante el género impera (Butler, 2004; Prins, 2008; Robinson-Pant, 2001). En este sentido, los NEL suponen la delimitación de un marco donde el género adquiere protagonismo en las prácticas de alfabetización como elemento disolutorio de la discriminación por esta causa y trasformador hacia la equidad entre hombres y mujeres (Delmar, 2018), pero también como perpetuador de la discriminación.

En definitiva, los NEL se presentan como un escenario pro-equidad siempre y cuando a través de las prácticas alfabetizadoras se rompa con los estereotipos de género, la estructura social del patriarcado, la herencia cultural machista, etc. En el futuro, dado que este trabajo se ha centrado específicamente en la identificación de investigaciones sobre alfabetización desde una perspectiva social y sobre experiencias alfabetizadoras que plasmen cuestiones de género, en las que el género ha sido valorado como un componente binario, sería interesante atender el género entendido desde la Teoría Queer. Por otro lado, la prospectiva investigadora en esta línea podría residir también en analizar las divergencias que podrían tener estos estudios en su potencial transformador cuando se involucra sólo a mujeres o a hombres o a toda la población.

Referencias bibliográficas.

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices, in D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds), Situated Literacies: reading and writing in context (pp. 7-15). New York: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds), Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (pp. 109-139). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Butler, J. (2004). Undoing gender. New York: Routledge.

Collins, P.H. (2000). Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment, 2nd edn. New York: Routledge.

Delmar, R. (2018). What is feminism? In Theorizing feminism (pp. 5-28). Routledge.

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From 'socially situated' to the work of the social, in D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), Situated Literacies: Reading and Writing in Context (pp. 180–196). London: Routledge.

Gee, J. (2004). Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling. Routledge.

Gilbert, P. (2003). Gender, talk and silence: speaking and listening in the classroom, in G. Bull, & M. Anstey (Eds), The literacy lexicón (pp. 183-194). Prentice Hall.

Gilbert, R., & Gilbert, P. (2017). Masculinity goes to school. Routledge.

Hull, G., & Moje, E. B. (2012). What is the development of literacy the development of? Paper presented at the Understanding Language Conference, Stanford, CA.

Hutchison, A., & Woodward, L. (2014). Un examen de cómo el uso de herramientas digitales por parte de un maestro fortalece y limita la instrucción de artes del lenguaje. En las escuelas de Informática, 31(4), 316 - 338. https://doi.org/10.1080/07380569.2014.967629

Kress, G. (2003). Alfabetización en la nueva era de los medios. Nueva York, NY: Routledge.

Lewis, T.Y. (2010) Intergenerational Meaning-making between a Mother and Son in Digital Spaces, in C. Compton-Lilly & S. Greene (Eds), Bedtime Stories and Book Reports: connecting parent involvement and family literacy (pp. 85-93). New York: Teachers College Press.

Maddox, B. (2007). What Can Ethnographic Studies Tell Us about the Consequences of Literacy? Comparative Education, 43(2), 253-271. https://doi.org/10.1080/03050060701362607

Marugán, B. (2020). Género. EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad, (18), 199-213. https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5273

McArthur, S. A., & Muhammad, G. E. (2017). Black Muslim girls navigating multiple oppositional binaries through literacy and letter writing. Educational studies, 53(1), 63–77. https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1263635

Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom. London: Paul Chapman.

Panic, N., Leoncini, E., de Belvis, G., Ricciardi, W., & Boccia, S. (n.d.). Evaluation of the Endorsement of the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) Statement on the Quality of Published Systematic Review and Meta-Analyses. PloS One, 8(12), e83138. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083138

Papen, U., & Thériault, V. (2016). Youth Workers as literacy mediators: Supporting young people's learning about institutional literacy practices. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 60(2), 185–193. https://doi.org/10.1002/jaal.545

Papen, U., & Thériault, V. (2017). Writing retreats as a milestone in the development of PhD students' sense of self as academic writers. Studies in Continuing Education, 40(2), 166–180. https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1396973

Robinson-Pant, A., (2001). Women's literacy and health: can an ethnographic researcher find the links?', in B.V. Street (ed.), Literacy and development: ethnographic perspectives (pp. 150-170). London, UK: Routledge.

Rowsell, J., & Pahl, K. (2015). The Routledge Handbook of Literacy Studies. Hoboken: Routledge.

Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current issues in comparative education, 5(2), 77-91.

Street, B. V. (2014). Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Routledge.

Twomey, S. J. (2011). Girls, computers, and "becoming": The pink voice writing project. Journal of Youth Studies, 14(7), 795–810. https://doi.org/10.1080/13676261.2011.588943

The Word Bank (2021). GNI per capita, Atlas method. Recuperado de: https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD

Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Universidad del Pacífico.

Los órganos de participación infantil mediante el aprendizaje y servicio en acogimiento residencial.

Marcelo Viera Abelleira. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España).

Elisabet Marco Arocas. Universitat de València (España).

1. Introducción.

Impulsar procesos participativos es una estrategia básica para promover una ciudadanía activa y responsable. Todo proceso de participación exige una serie de requisitos destacando entre ellos la máxima presencia y representatividad posible de todos los/las actores involucrados/as. Como indica Ravetllat (2015), los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) conforman el colectivo que ha experimentado mayores dificultades a la hora de ejercer su derecho a intervenir en la cambiante realidad que les rodea. Los NNA han sido históricamente como ciudadanos "en preparación" y con ello, excluidos de los procesos de toma de decisiones, tanto en la esfera pública como privada (Ramírez y Contreras, 2014). La historia del reconocimiento de los derechos de los niños y niñas llega a su forma más completa y relevante con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989. Junto a los derechos tradicionales de protección hacia los niños y niñas frente a peligros y la promoción de un trato justo, la Convención adopta derechos que promueven su participación.

En concordancia con los principios y garantizar el pleno cumplimiento de la Convención, la Generalitat Valenciana impulsa mejoras legislativas en materia de infancia y adolescencia y, como otras administraciones públicas, pone en marcha distintas iniciativas para implicar activamente a la ciudadanía en las decisiones públicas, fortaleciendo e impulsando también los mecanismos de participación infantil.

En este trabajo nos centramos en el contexto del acogimiento residencial y los órganos y mecanismos de participación sujetos a los recursos residenciales del sistema de protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Valenciana. En concreto en hogares y residencias de acogida destinados a la atención general de NNA entre 6 y 17 años, donde existe una gran diversidad de realidades, trayectorias y sensibilidades.

1.1. Órganos de participación.

Una infancia y adolescencia protagonista implica necesariamente la participación activa de las personas menores de edad en su entorno vital más cercano (Casas, 2007) y, en nuestro caso, el entorno residencial como en el familiar si los/as NNA disponen del mismo. Según el Comité de los Derechos del Niño (2009) escuchar e incluir su voz no significa apoyar acríticamente sus opiniones, si no entablar un diálogo respetuoso en el que los niños, niñas y adolescentes se integren como sujetos activos en sus comunidades.

El estudio de Ravetllat y Sanabria (2016) sobre la participación de la infancia y adolescencia en el ámbito local, destaca varios elementos clave de los procesos de participación infantil y adolescente. Un primer elemento esencial para conseguir que un proyecto sea realmente participativo, es la conceptualización de la participación como un derecho de la infancia y de

la adolescencia. En concordancia con la CDN, la participación es una finalidad en sí misma sino un procedimiento que debe garantizar la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de tomar decisiones en aquellos temas que les afecten. Los autores destacan como segundo principio la claridad y transparencia que debe ser exigible a toda iniciativa participativa infantil y juvenil, lo que debe extenderse tanto a todos los y las actores seleccionados, a los objetivos, métodos empleados para la toma de decisiones y a los resultados alcanzados y la evaluación del proceso. En este sentido, todo proceso participativo debe generarse tomando como punto de partida el tiempo, horarios, entornos, recursos y posibilidades con los NNA cuentan (Ramírez y Contreras, 2014). Un tercer elemento gira en torno al rol de los niños, niñas y adolescentes, lo que implica redefinir los procesos y espacios participativos y adaptarlos a sus edades, necesidades e inquietudes. Para garantizar el éxito de un proceso participativo en que intervengan activamente personas menores de edad es fundamental que los resultados de la participación sean tangibles y vinculados a la vida cotidiana de los/as NNA (Ravetllat y Sanabria, 2016). Finalmente, un cuarto elemento gira en torno a los resultados del proceso participativo, que deben ser tangibles y vinculados a la vida cotidiana de las personas menores de edad.

En el caso del territorio valenciano, la legislación en materia de infancia y adolescencia, la Ley 26/2018, contempla como uno de los objetivos fundamentales del proyecto normativo, la participación infantil en todos los ámbitos de las esferas pública y privada. En el contexto del acogimiento residencial del sistema de protección de menores de edad, el marco normativo contempla y regula los órganos de participación infantil en los hogares y residencias. Según la Orden 17 de enero de 2008[87], los órganos de participación infantil son el Consejo de Grupo Educativo y el Consejo de Centro. Nos centramos aquí en el Consejo de Grupo Educativo (en adelante, CGE) y exponemos de forma sucinta los artículos que lo regulan. El CGE es definido como el cauce de comunicación y participación de los miembros de la comunidad educativa en todas las cuestiones que les afecten (art. 62). Debe estar integrado por el conjunto de niños y niñas que la componen y, como mínimo, uno de los/las educadores a cargo de los mismos/as (art. 63). Las funciones del CGE vienen reguladas en su artículo 64 que son: a) Mantener una dinámica interna del grupo que facilite la convivencia, la participación y los procesos educativos de cada uno de sus miembros; b) Conocer el Proyecto Global del Centro, la Programación Anual del Centro y la Memoria Anual del Centro a partir de los guiones didácticos y sistemas de información elaborados desde una perspectiva educativa; c) Analizar los problemas de convivencia del grupo y generar acuerdos de solución cuando sea precisa su mediación; d) Responsabilizarse de cuantas acciones conduzcan al grupo a su integración en el centro y en el Entorno social en el que éste se enclave; e) Cualquier otra función que se le encomiende. El régimen de funcionamiento de este órgano de participación viene regulado en el art. 65, que prevé las reuniones mínimas previstas (quincenales) para desarrollar las funciones y tareas encomendadas. También regula que serán convocadas por los educadores responsables del mismo o por dos tercios de los componentes de dicho grupo.

Además de las obligaciones técnicas que se derivan al respecto de la promoción de espacios de participación infantil en los hogares y residencias del marco normativo que regula el funcionamiento de los centros, es importante señalar los diferentes equipos educativos y de gestión pueden implementar otros mecanismos de participación en el marco de sus proyectos educativos.

[87] ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana

1.2. Acogimiento residencial de niños, niñas y adolescentes en la Comunidad Valenciana.

En los estos supuestos y obligaciones técnicas descritos en el apartado anterior, se destaca el papel fundamental de los equipos educativos y de gestión de los hogares y residencias del sistema de protección, a la hora de promocionar la participación activa y protagonismo de los NNA en la vida cotidiana y asuntos que les conciernen, el fomento de espacios, la puesta en marcha de instrumentos y el desarrollo de los mecanismos de participación infantil.

Tal y como recoge la actual Ley 26/2018, el acogimiento residenciales una medida de protección mediante la que se proporciona a una persona protegida un lugar de residencia y convivencia y una atención orientada a su desarrollo holístico y comunitario (Art. 137). Para ello, la Dirección Territorial de la Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas correspondiente al lugar de residencia del menor de edad formalizará esta medida mediante resolución administrativa, previo acuerdo de la Comisión de Protección de la Infancia y la Adolescencia, cuando el acogimiento familiar resulte imposible o contrario a su interés.

La administración pública con competencia en materia de infancia y adolescencia diseñará diversos programas de acogimiento residencial en función de los diferentes objetivos a los que puede responder esta medida en el marco del plan de protección, así como programas especializados para atender las necesidades singulares que, por sus características y circunstancias psicosociales, presenten determinadas personas acogidas. La Generalitat, en el marco de sus competencias en materia de acogimiento residencial observará los siguientes principios: Formación integral; proximidad; desinstitucionalización; ocio educativo; emancipación; coordinación; inclusión; apertura a la comunidad; y participación de los niños, niñas y adolescentes en las decisiones que les afecten. En concreto sobre este último, la legislación vigente señala que todas las residencias y hogares deberán disponer de órganos internos de participación que permitan tomar parte en su gestión a toda la comunidad educativa.

En el contexto del acogimiento residencial, la implantación de procesos de participación significativa de los niños, niñas y adolescentes en todos los ámbitos de la vida social y en todas las cuestiones que les afectan queda delegado a los diversos equipos educativos y de gestión de los diversos recursos. El rol de los y las educadoras sociales es central como figura de referencia con NNA en situación de riesgo y exclusión social. Debido a las necesidades de los/as NNA y, en algunas ocasiones, a la falta de habilidades por parte de los padres y madres, Gómez (2008) destaca en los recursos de protección la figura profesional del educador/a social en el proceso de acompañamiento de los/as NNA. El autor en su trabajo establece la figura del educador/a social como clave de éxito en la intervención socioeducativa. Además, Viera (2017) destaca la importancia de generar un vínculo afectivo con los/as adolescentes para mejorar la relación educativa entre el/la profesional y el/la beneficiaria. Junto con esta figura profesional, en los centros de protección es necesario que cuenten con un equipo multidisciplinar: psicólogos/as, trabajadores/as sociales, profesionales del centro de enseñanza e integradores/as sociales, entre otros. Por otro lado, debemos tener en cuenta que dado al sentimiento de abandono que pueden sentir estos adolescentes, los y las profesionales deben ejercer un papel crucial para poder cubrir estas necesidades afectivo-emocionales, sin pretender en ningún momento, reemplazar a sus padres, madres y/o familiares (Trujillo, 2016). Por ello, generar un ambiente familiar y un clima de convivencia en los hogares y residencias adecuado a las necesidades de los NNA es crucial para promocionar su protagonismo y rol activo, un entorno que debe trasladarse a todos los espacios y, entre ellos, a los espacios y órganos de participación, lo que favorecerá notablemente cumplir con los objetivos propuestos.

1.3. Aprendizaje y Servicio.

Una primera aproximación al Aprendizaje y Servicio (en adelante, ApS) permite identificar una heterogeneidad de propuestas que se reúnen bajo este rótulo. Esta diversidad de propuestas tiene en común el hecho de vincular en un mismo proyecto formativo actividades de aprendizaje con actividades de servicio a la comunidad (Martínez y Puig, 2011). Otros autores/as, hacen hincapié en otro rasgo, señalando que el aprendizaje-servicio es un modo de enseñar y aprender y, al mismo tiempo, una manera específica de organizar una actividad social (Tapia, 2010).

El APS se define como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los y las jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Pérez y Ochoa, 2017). Así pues, la finalidad de esta metodología es unir, explícitamente e intencionalmente, el compromiso hacia la comunidad y el éxito educativo. De estas experiencias de calidad, se destaca un aprendizaje muy preciso el cual se vincula sincrónica y estrechamente a una labor solidaria bien articulada, procurando tener un impacto positivo respecto a la comunidad y que favorezca la competencia formativa de ambos elementos (Bersategi, Alonso y Román, 2016). También es importante aprender a "saber hacer", poseer saberes culturales sobre los contenidos teóricos que van a ser aprendidos por los estudiantes, utilizar diversas metodologías de trabajo que estén basadas en los principios pedagógicos de las tareas, intuición, habilidades sociales, individualización y ser creativos. Este pilar de la educación requiere saber llevar a cabo los conocimientos teóricos adquiridos los talleres y vincularlos a la práctica (Cámara, 2013; Martínez y Puig, 2011).

Diversos autores y autoras destacan la potencialidad de las APS como estrategia para educar en la ciudadanía. Formar para una ciudadanía activa, implica promover la participación en asuntos públicos y privados que permita la adquisición y actualización de competencias ciudadanas. En este sentido, señalan Pérez y Ochoa (2017) la potencialidad de los proyectos de Aprendizaje – Servicio como metodología para promover y estimular la participación de los NNA, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social. Los APS permiten a los NNA ser protagonistas activos, implicándose en las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

Se considera el Aprendizaje-Servicio como un movimiento hacia la innovación en la educación no formal en todos los niveles del proceso de aprendizaje (Bersategi et al., 2016) que fusiona una acción solidaria desempeñada por los/as NNA n en los hogares y residencias. Esta metodología facilita el proceso de aprendizaje del contenido teórico y fomenta la educación en valores para formar ciudadanos responsables y comprometidos (Cámara, 2013; Herrero, 2010).

Para la mejor comprensión de la definición anterior, se ha considerado de interés resumir las características que deseablemente deberían tener los diferentes proyectos que siguen esta metodología (Puig et al., 2007; Viera y Noguera, 2017):

- Pretende dar respuesta a una necesidad real de la sociedad basándose en el principio de reciprocidad entre todas las partes.
- Se basa en la experiencia, la participación directa, la reflexión, la interdisciplinariedad y la evaluación continua de los participantes.
- Su aplicación es posible en cualquier ámbito y etapa educativa, así como en cualquier franja de edad.
- No puede basarse únicamente en el servicio comunitario, sino que de este debe surgir un aprendizaje previamente planificado y sistematizado.

- Requiere que las instituciones educativas y las entidades sociales estrechen lazos de cooperación y colaboración.
- Beneficia a los y las estudiantes, tanto personal como académicamente; a la institución educativa que promueve el proyecto; y a la comunidad que recibe el servicio.
- Se precisan órganos de participación reglados.

Fases del aprendizaje y servicio.

En el diseño de un proyecto de Aprendizaje-Servicio es muy importante encontrar las herramientas para que los/as NNA sean los protagonistas de todo el proceso y todas sus etapas desarrollando actividades del diagnóstico, posibilitando que se involucren en la planificación, en la gestión de su logística y recursos y en todas las tareas del proyecto, inclusive la evaluación (Tapia, 2010). El ApS no puede ser fruto del azar y de la improvisación, sino que debe seguir un proceso con etapas claramente diferenciadas (ver figura 1). En líneas generales, dichas etapas resultan comunes a las que se llevan a cabo en el proceso de puesta en marcha de cualquier proyecto.



Figura 1 Etapas de un proyecto. Nota. Elaboración propia. Esta figura muestra las etapas de un proyecto ApS.

Aunque nombrándolas de diferente manera, Batlle (2013) subdivide esas tres grandes fases en las siguientes etapas:

Preparación	1	Esbozo de la idea
	2	Establecimiento de alianzas
	3	Planificación del proyecto
Realización	4	Preparación del proyecto con el grupo
	5	Ejecución del proyecto
	6	Cierre del proyecto con el grupo
Evaluación	7	Evaluación multifocal

Tabla 1. Subdivisión de las tres grandes fases del proceso de APS. Nota. Elaboración propia. Esta tabla señala las fases de un proyecto ApS.

En función de ello, el recorrido que presenta la figura 2, implica tres grandes etapas: diagnóstico y planificación, ejecución del proyecto y, evaluación y sistematización final. Ahora bien, como se ha mencionado con anterioridad, algunos elementos del proyecto no se deben a una estructura cronológica, sino que lo atraviesan permanentemente de un modo transversal (Tapia, 2010). Por ello, el esquema presenta tres grandes fases en las que convergen tres procesos simultáneamente y que comprometen todo proyecto: reflexión, registro, sistematización y comunicación, y evaluación (Aval, 2016; Campo, 2015; Folgueiras y Luna, 2011; Tapia, 2010).



Figura 2. Etapas y fases del APS. Nota: La figura representa las características de las fases y etapas del ApS. Extraído de Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": Una perspectiva latinoamericana. Tzhoecoen, 5, 23-43.

Efectivamente, no se plantea un sistema educativo que sólo se base en proyectos de Aprendizaje-Servicio, pero éstos deberían estar presentes durante algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Batlle, 2010). En definitiva, estas propuestas socioeducativas deben ir ligadas al desarrollo físico, anímico y psicológico del alumnado y estar vinculadas al fomento de las relaciones sociales, la convivencia y el desarrollo de los valores y la propia personalidad (Rodríguez, 2014). Se concibe como una metodología innovadora para aprender contenidos y adquirir competencias mejorando el bienestar propio de los NNA y el de la comunidad (Bersategi y cols., 2016), favoreciendo así aprendizajes óptimos que fomentan la empatía, las competencias sociales (Viera, 2017), permitiendo aumentar su fortaleza en la construcción de su personalidad (Redondo, 2020), y promoviendo su reconocimiento y papel activo en la vida social.

2. Objetivos.

Como objetivo general, este estudio explora los retos que supone la participación infantil en el contexto de los hogares y residencias de acogida del sistema de protección. El estudio se basa en la revisión del uso e implementación de la APS para promocionar la participación infantil y el papel activo de los NNA en todos los aspectos su entorno residencial y comunitario.

Los objetivos específicos:

1. Analizar las prácticas y mecanismos de participación que se implementan
2. Conocer las percepciones que tienen los NNA que viven experiencias participativas en acogimiento residencial en la Comunidad Valenciana.
3. Implementar el ApS en los recursos residenciales para:
   - 3.1 Reconocer los intereses y necesidades de los/as NNA atendidos en acogimiento residencial.
   - 3.2 Implicar a los NNA en la programación, ejecución y evaluación de las actividades de los hogares y residencias.
   - 3.3 Fomentar capacidades y competencias ciudadanas a través del encuentro con otros colectivos.

3. Metodología.

Para poder abordar los objetivos propuestos en este estudio, hemos analizado la aplicación del ApS en diversos hogares y recursos pertenecientes al sistema de protección de la

Comunidad Valenciana y gestionados por la Fundación Amigó. Este estudio revisa la implantación de esta metodología durante los cursos 2018-2019, 2020-2021 y 2021-2022. Se ha llevado a cabo en un total de 13 recursos distribuidos en las tres provincias: 2 en la provincia de Castellón, 4 de Alicante y 7 de Valencia. Han participado un total de 174 NNA, 118 chicos (68%) y 56 chicas (32%). Como órganos de participación se han tenido en cuenta en este estudio el Consejo de Grupo Educativo y las asambleas del Proyecto de Aprendizaje- servicio, así como otro instrumento de participación como es el Buzón de quejas y sugerencias de los hogares y residencias.

Para la obtención y producción de datos en relación a la aplicación del Proyecto de Aprendizaje-servicio se hace servir un modelo de evaluación continua. Para ello, se aplica un instrumento de recogida de información dirigido a los y las profesionales previo a la aplicación del proyecto ApS y que se realizará de nuevo al finalizar el proyecto durante cada curso académico. Con el fin de conocer las percepciones y sentidos que los actores, en este caso los NNA, confieren a sus acciones y a los acontecimientos y experiencias, se ha recogido la información realizando una evaluación al final de cada sesión. Esta evaluación se hace de forma conjunta con todos los NNA participantes. El modelo de evaluación se basa en una entrevista grupal, a través de un guion básico con temas a cubrir sin un orden estructurado y facilitando aportaciones que los NNA consideren relevantes o deseen compartir. El guion básico gira entorno a: concepciones, percepciones y sensaciones de los órganos de participación y las diversas sesiones; propuestas realizadas, necesidades e intereses de los y las NNA; competencias personales y sociales. La información que se recoge en las sesiones de evaluación sirve a la vez para que los y las profesionales puedan ir registrando la información de forma continua. Para ello se hace servir una herramienta (rúbrica trimestral) donde se recogen aspectos relacionados con los objetivos específicos del proyecto ApS.

4. Resultados y conclusiones.

A continuación, y a modo de conclusión, exponemos algunos de los resultados del estudio.

La observación profesional sobre la implicación en los órganos de participación a lo largo de los tres cursos por parte de los NNA acogidos/as, permite constatar que un 72% de los NNA han participado de manera proactiva en las diferentes actividades vinculadas a los órganos de participación en los hogares y residencias observados. Se entiende aquí participación proactiva aquella que se desarrolla con iniciativa personal y compromiso.

Frente a la imagen generalizada de que NNA no se implican en su realidad o no están preparados/as para ello, la implementación del proyecto Aps y la participación de las NNA en cada fase del proyecto permite evidenciar la capacidad de los NNA para hacer propuestas y hacerse cargo de las tareas que cada fase supone. En este sentido, en un 86%, se ha tenido en consideración las aportaciones de los/as NNA a la hora de planificar, ejecutar y evaluar las sesiones del proyecto ApS.

En cuanto a los objetivos de intervención socioeducativa, a través de la implementación de la Aps y respecto a los NNA participantes, los resultados extraídos de la observación del equipo educativo a través de la herramienta de evaluación individual (rúbrica trimestral) señalan que un 84% de los NNA han adquirido competencias personales ayudando a otros colectivos con dificultad. No obstante, se observa que las competencias y habilidades que los NNA manifiestan en el contacto con otros colectivos no siempre se identifican en el contexto residencial y con su grupo de iguales. Este dato revela un aspecto que abre una reflexión fundamental: la dificultad de desarrollar competencias y habilidades en el entorno más cotidiano y en las relaciones que no se enmarcan en un contexto formal.

Respecto al análisis de las evaluaciones realizadas por los NNA participantes, destacamos algunos resultados en base los temas básicos que estructuran la evaluación.

En cuanto a las concepciones y percepciones al respecto de los órganos de participación, se observa la importancia que los NNA confieren al hecho de disponer de un espacio donde compartir sus ideas con el equipo educativo y al hecho de que los temas que ellos y ellas proponen sean objeto de debate en las reuniones educativas:

- "son me sentía escuchado. Ahora proponemos y hasta lo hablan en la reunión" (MJ)
- "a veces nos venimos arriba, pero es bueno que tengamos un espacio para compartir con los educadores" (PD)

Por otra parte, y al respecto de las necesidades e intereses de los NNA participantes, la implementación del proyecto y su participación en todas las fases del mismo, donde además tiene especial importancia la evaluación continua, revela la importancia que estas experiencias participativas tienen al respecto de atender necesidades e inquietudes compartidas y, al mismo tiempo, responder a cuestiones de índole personal:

- "estuvimos compartiendo nuestros gustos en los bailes, ¿por qué no hacemos una fiesta africana? (AB)
- "me motivan para trabajar, ahora valoro mucho más las cosas básicas como es el desayuno de cada día" (YT)

Por otra parte, el análisis de las evaluaciones grupales revela la adecuación de implementación de la ApS y las competencias personales y sociales que los NNA adquieren o refuerzan con este tipo de proyectos. En este sentido, el encuentro con otros colectivos y la participación en el entorno comunitario potencia el reconocimiento de fortalezas y logros propios y de los demás:

- "sé que puedo ayudarles en las rutas y actividades" (MB)
- "ellos son los que nos animan cuando estamos de bajón a pesar de sus dificultades. Me siento tranquila cuando estoy con ellos (JB)

Como conclusión, y partiendo de la idea de que la participación es un elemento fundamental para ejercer la ciudadanía real, resulta evidente la necesidad de generar y promover los espacios donde los NNA participen de todos los asuntos que les conciernen. No obstante, la mera existencia de órganos de participación no refuerza el papel y reconocimiento de la infancia y adolescencia como ciudadanía activa y de pleno derecho. Es necesario, por una parte, analizar la calidad de deliberación y la agencia de los NNA en estos espacios y, de otra, fomentar la implementación de metodologías activas y colaborativas que refuercen las competencias y habilidades tanto de los NNA como de los y las profesionales en aras a la participación activa. En este sentido, destacamos los múltiples beneficios que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje la práctica de metodologías activas (Chiva y cols., 2016).

En definitiva, los proyectos de Aprendizaje y Servicio basados en experiencias reales, fomentan la promoción de un clima motivacional en los/as NNA que les permite trabajar en equipo, fomentar la responsabilidad y la participación social para incidir, positivamente, en las necesidades de su comunidad (Batlle, 2013). No obstante, y tal como nos muestra este estudio, es necesario fomentar la implementación de metodologías activas en el contexto de la intervención socioeducativa en los hogares y residencias de acogida que potencien la adquisición y puesta en práctica de las competencias y habilidades prosociales en el contexto cotidiano.

Referencias bibliográficas.

Aval, I. (2016). Aprendizaje Servicio solidario: una propuesta innovadora. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (2)*, 3-32. doi:10.1344/RIDAS2016.2.2

Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC

Billig, S., Jesse, D. y Root, S. (2006). *The Impact of Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*. Evaluation Report Prepared for the Carnegie Corporation of New York. Denver (Colorado): RMC Research Corporation.

Bersategi, N., Alonso, I., y Roman, G. (2016). Service-learning and higher education: evaluating students learning process form their own perceptive. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 228,* 424-429.

Cámara, A. M. (2013). La educación en valores a través del Aprendizaje-Servicio. *Edetania, 44,* 187-196.

Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de Aprendizaje Servicio en la universidad. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (1),* 91-111. doi:10.1344/ridas2015.1.6

Casas Aznar, F. (2007). *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas).* Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El Aprendizaje Servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (2),* 70-94. doi:10.1344/RIDAS2016.2.4

Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2011). *Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios*. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

Generalitat Valenciana (2022). *Infancia y acogimiento residencial. Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas.* Consultado el 01 de marzo de 2022 en: https://inclusio.gva.es/es/web/menor/estatal

Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, X (2),* 105-122.

Herrero, M. A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el Aprendizaje-Servicio en educación superior. *Tzhoecoen, 5,* 63-78.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE núm. 15, de 17 de enero de 1.996).

Martínez, M. y Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'educació, 2*(41), 11-24. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/253365/340131

Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva, 5*(1), 71-82. Recuperado de: http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-6.pdf

ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana.

Pérez Galván, Luis Manuel. y Ochoa Cervantes, Azucena de la Concepción (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía 1. ALTERIDAD. *Revista de Educación, 12*(2), 175-187.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos. J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: OCTAEDRO

Ramírez Pavelic, M. y Contreras Salinas, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 10*(1):91-105.

Ravetllat Ballesté, I. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Ravetllat Ballesté, I. y Sanabria C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales 12* (1), 87-91.

Redondo Corcobado, Paloma. (2020). *Evaluación de las competencias ético-cívicas desarrolladas en la participación de proyectos de ApS en Educación Primaria y Secundaria*. En 6as Jornadas de Investigación PhDay Educación, junio 2020, Universidad Complutense de Madrid.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, 5,* 23-43.

Trujillo, M. (2016). *La resiliencia en la psicología social.* Facultad de estudios superiores Iztacala. Disponible en: http://www.urg.es/javera/pdf/2-3-AF.pdf[octubre,2016].

Viera, M. (2017). *Evaluación del riesgo de reincidencia en adolescentes en conflicto con la ley sometidos a medidas de internamiento judicial por la comisión de delitos violentos*. Tesis doctoral, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1604388

Viera, M., y Noguera, M. (2017). Los adolescentes como participantes en el proceso de desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual a través del aprendizaje por servicio. *Revista Educación Social, (4)*, 1034-1037

Yeh, T. L. (2010). Service-Learning and Persistence of Low-Income, First-Generation College Students: An Exploratory Study. *Michigan Journal of Community Service Learning, 16* (2), 50-65.

Promoción de la movilidad activa, un recurso educativo en el contexto socio-ambiental del siglo XXI.

Gloria Romero Alé. (España).

1. Introducción y justificación.

La presente propuesta de innovación docente se basa en problemáticas sociales y educativas que se observan en la más reciente actualidad en los centros de enseñanza obligatoria españoles, afrontando la temática de cambio climático y salud. La especialidad desde la que se aborda la propuesta de intervención docente es la asignatura de Biología y Geología, una de las principales disciplinas vinculadas con la enseñanza de las ciencias entre los jóvenes. Sin embargo, tal y como se especifica en la legislación vigente, se debe estimular el diseño de un currículo que aborde, a través de la transversalidad, competencias como la cultura científica, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la salud, entre otras (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

En este aspecto, los profesionales de la educación se encuentran, actualmente, con grandes desafíos en la enseñanza de las competencias científicas ya que, como establecen Arteaga Valdés et al. (2016), "tener algún tipo de formación científica dota a la persona de actitudes y aptitudes que necesitarán sea cual sea la carrera o el tipo de vida que decidan seguir".

Tres son las escalas de actuación que apuestan por la implementación de una educación moderna, adaptada a las necesidades de la década actual, las cuales son:

- Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2016), en la que se establecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 a cumplimentar en el ámbito de la educación.
- La Resolución (2021/c66/01) establece como prioridad estratégica el "respaldo de la transición ecológica en la educación y la formación y a través de ella" (Consejo de la Unión Europea, 2021).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Se establece que "los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen…las condiciones ambientales y de salud del centro escolar y su entorno, la investigación, la experimentación y la renovación educativa" (Ley Orgánica 3/2020, 2020, Artículo Único de Modificación de la Ley Orgánica 2/2006).

2. Marco teórico.

2.1. Identificación de la problemática.

Las ciudades en España, y en el resto del mundo, han sufrido un proceso de transformación trascendental a lo largo del pasado siglo XX. Tras la concepción de nuevos modelos de ciudad que conllevan beneficios visibles para la población en numerosos aspectos, resurgen a su vez

debates palpables que cuestionan la aparición de espacios cada vez menos habitables, distinguidos por la invasión de los vehículos a motor en las calles, la reducción de la seguridad vial para la población en general, y para los más jóvenes en particular, acompañado de una disminución de la autonomía de estos últimos para desplazarse por su localidad.

Ya en los años 70, países como Dinamarca, se percatan sobre la aparición de grandes problemáticas, debido a la complejidad en la disposición y funcionamiento de los espacios urbanos (Madrona Moreno & Rodríguez Ramírez, 2016) afrontando aspectos como el aumento de población juvenil con problemas de sobrepeso u obesidad debido.

España, al igual que el resto de los países europeos, comienza a presentar este tipo de patrones de salud y comportamiento entre la población infantil y juvenil, por ello se llevan a cabo estudios específicos como Pasos 2019, a través del cual se confirma que "en España estamos sufriendo una epidemia de obesidad infantil que está afectando de forma relevante al desarrollo de los niños/as y adolescentes. Un 14,2% de la población infanto-juvenil padece esta problemática y un 24,5% presenta obesidad abdominal" (Gasol Foundation, 2019), niveles que van en aumento. Por otro lado, también se expone que "la disminución promedio de minutos diarios dedicados a la actividad física es muy relevante a lo largo de la última etapa de la infancia y la adolescencia" (Gasol Foundation, 2019).

Por ello, en los últimos años se plantean por parte no solo de las administraciones públicas, sino de la sociedad civil en general, metodologías vincular a los más jóvenes con los cambios necesarios hacia una movilidad sostenible y saludable que deben implantarse en los espacios urbanos actuales.

Proyectos como Caminos Escolares Seguros (Madrona Moreno & Rodríguez Ramírez, 2016), se han propagado por diferentes regiones del mundo, con el compromiso de implementar estrategias para que los niños y adolescentes puedan acudir a los centros escolares a través de métodos de movilidad activa, las cuales facilitan el desarrollo de entornos saludables y medioambientalmente amigables. Sin embargo, este tipo de programas en España hasta ahora han estado muy vinculados a los centros de educación primaria. Por ello, se reduce las posibilidades de actuar sobre un colectivo social que se encuentra en la transición en el uso entre métodos de movilidad más activa o métodos de movilidad individual y motorizada.

Desde el currículum de educación secundaria se brinda la oportunidad al profesorado de abordar esta temática. Por una parte, en el ámbito estatal, se establece para esta etapa el objetivo k), que especifica en su segunda parte lo siguiente: "Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora" (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre). Por otro lado, en la actual normativa autonómica, se especifica la inclusión de elementos transversales que se encuentran directamente relacionados con la promoción de la movilidad saludable y sostenible. Concretamente, a través del Artículo 3. Elementos transversales, se detallan los elementos mencionados en el Artículo 6 del Decreto 11/2016, de 14 de junio, como "la promoción de los hábitos de vida saludable" o "la toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la contaminación o el calentamiento de la Tierra" (Orden de 15 de enero de 2021).

2.2. Repercusión de los hábitos de movilidad en la etapa adolescente.

Numerosos artículos trabajan con la hipótesis de la aparición temprana en la población juvenil de ciertas enfermedades vinculadas con rangos de edad mayores, como el sobrepeso y la obesidad, los cuales se definen como "una acumulación anormal o excesiva de grasa que

puede ser perjudicial para la salud" (Organización Mundial de la Salud, 2020), debido, entre otros aspectos, al descenso de la actividad física en la rutina de los adolescentes.

En España, tras la exposición de resultados del Estudio ANIBES 2013 (citado en Aparicio-Ugarriza et al., 2020), el cual señala que más del 55% de los niños y adolescentes españoles no alcanzan las recomendaciones de la OMS en cuanto al desarrollo de actividad física de intensidad moderada (Merino Merino & González Briones, 2006). Además, el 48% de ellos ocupan más de 2 horas de su jornada sentados, realizando actividades ajenas al estudio, empeorando estos datos a lo largo del fin de semana (Aparicio-Ugarriza et al., 2020).

Entre los factores que han conllevado a los jóvenes a la situación actual descrita en los párrafos anteriores, se encuentra la clara reducción de lo que se conoce como movilidad activa, término que se refiere al desplazamiento que se lleva a cabo andando o en bicicleta (Martínez Compeán, 2018), el cual favorece el aumento de la actividad física diaria de aquellos que lo realizan.

Teniendo en cuenta estos datos, se visibiliza el papel de los centros educativos como "espacios generadores de movilidad", recurriendo a la necesidad de implementar esfuerzos por acabar con la tendencia de aumento de vehículos que, a su vez, aumentan la inseguridad de los peatones y reducen los desplazamientos activos (Bicicleta Club de Catalunya, 2009).

2.3. Enfoque didáctico de la temática.

Tras plasmar los resultados más relevantes de las investigaciones sociales llevadas a cabo sobre la temática de movilidad activa en la adolescencia, se propone el diseño de estrategias didácticas en el ámbito educativo, ya que suponen herramientas fundamentales para el fomento de la salud en los jóvenes. Sin embargo, la realidad es que pocos han sido los análisis que se han ejecutado tras la implementación de programas educativos específicos, centrándose más en la contextualización de la problemática que en el propio diseño de actuaciones y su posterior evaluación (Aparicio-Ugarriza et al., 2020).

En este sentido, en España se han implantado programas como los actuales Caminos Escolares Seguros. Sin embargo, este programa se realizó entre escolares de Educación Primaria, excluyendo al grupo de edad sobre el que es prioritario incidir por las condiciones anteriormente comentadas, la adolescencia. Según establecen Schönbach et al. (2020) en su revisión sistemática, los resultados de las estrategias de intervención educativa en los adolescentes resultan más desconocidas que en edades inferiores. Además, al no superar ninguna intervención los 13 meses de duración, el éxito no resultó el esperado, siendo necesarias, nuevamente, intervenciones más extensas con las que el alumnado pudiera afrontar el cambio de comportamiento, lo que se conoce como "modelo transteórico de cambio de comportamiento" (Schönbach et al., 2020). Este argumento es recurrente en las evaluaciones llevadas a cabo tras el desarrollo de intervenciones educativas directas, ya que alrededor del 78% de las analizadas tienen una duración menor de un año (Herrero et al., 2021).

3. Descripción del desarrollo del estudio.

El objetivo principal de este estudio es contextualizar la situación de un centro de educación secundaria en torno a la temática propuesta, para así poder establecer las bases y el diseño adecuado de una intervención didáctica que permita al equipo docente concienciar al conjunto de la comunidad educativa acerca de los beneficios reales, pero escasamente visibles, de los medios de transporte activo. Con ello, se incita a promocionar desde el centro educativo la elección de un desplazamiento saludable y respetuoso con el medio ambiente,

no únicamente en la etapa de la adolescencia, sino como hábito perdurable a lo largo de la vida del individuo.

La población de estudio se ha dividido en dos grupos diferenciados generando, por tanto, dos tipologías de encuesta: una para los escolares comprendidos entre 1º de ESO y 2º de Bachillerato, y otra para el equipo docente, cada una de ellas con un propósito concreto:

- En el caso del alumnado, la intención es conocer los hábitos diarios de actividad física, y de movilidad en el día a día y la posible motivación de su elección, en relación a su edad, sexo, área de residencia e índice de masa corporal.
- En el caso del profesorado, la intención es, además de conocer sus hábitos diarios de actividad física y de movilidad, averiguar su grado de compromiso e inclusión en proyectos de carácter innovador, su opinión acerca de la temática didáctica propuesta en el contexto del entorno educativo, o la existencia de contenidos en sus asignaturas que se puedan vincular con aspectos de movilidad.

El centro objeto de estudio con una oferta educativa amplia, teniendo en cuenta que éste está compuesto por 970 alumnos y 74 profesores. Sin embargo, al resultar dificultoso extraer información del conjunto del alumnado, se ha optado por escoger muestras representativas de los diferentes cursos, para mostrar la realidad de los hábitos de movilidad en diferentes edades.

Concretamente, se ha escogido de forma aleatoria entre una y dos clases de cada curso para realizar la encuesta de forma presencial y en formato papel. Se ha optado por este número de clases teniendo en cuenta la disponibilidad de los tutores y el cronograma de actividades del alumnado.

3.1. Instrumentos.

Los instrumentos propuestos son fundamentales para mostrar la realidad del centro educativo y, posteriormente, poder elaborar una propuesta de intervención adaptada a las necesidades reales.

Finalmente, se ha optado por el diseño de cuestionarios autoinformados que permiten recopilar información de un número elevado de población. Teniendo en cuenta que la investigación se lleva a cabo tanto para alumnado como profesorado, y con distintos fines, se plantea el desarrollo de dos cuestionarios diferenciados, pero con algunos bloques en común. A partir de la revisión bibliográfica realizada y expuesta en el apartado de Marco Teórico, se han propuesto tipologías de preguntas, en su mayoría cerradas, que responden a los propósitos de esta investigación.

Concretamente, el cuestionario para el alumnado posee la siguiente división de bloques:

- Datos iniciales: se desarrollan preguntas que permiten recabar las características básicas de la muestra y ser tratadas en análisis estadísticos, como el género y la edad, o medidas como el peso y la altura, las cuales permiten calcular indicadores como el Índice de Masa Corporal.
- Hábitos diarios: con el objetivo de medir los valores de actividad física, se han incluido las preguntas correspondientes el cuestionario validado BPAAT (Brief Physical Activity Assessment Tool) (Puig Ribera et al., 2012).
- Movilidad en tu día a día: por último, se plantea el bloque más extenso, ya que dispone de 8 preguntas relacionadas con la temática central del trabajo de investigación, que son los hábitos de movilidad, ya sea al centro educativo, como en el barrio o en el resto

de la ciudad; las motivaciones o causas de una elección u otra, la aspiración por escoger el mismo u otro medio de transporte; la inclusión de aspectos como la salud o el medio ambiente; también el papel del barrio como dinamizador de transporte activo.

Por otro lado, desde el cuestionario para el profesorado se plantean los mismos bloques relacionados con "hábitos diarios" y "movilidad en el día a día", con el objetivo de conocer el grado de concienciación y reconocimiento de esta población como posibles modelos de conducta. Además, se plantea un nuevo bloque, vinculado con el carácter educativo y didáctico de la investigación, reconocido como "inclusión de nuevos proyectos educativos en el currículum escolar", para así mostrar el interés del profesorado frente a proyectos de innovación y la viabilidad de su puesta en marcha en el contexto del centro.

3.2. Análisis estadístico.

Desde el software SPSS se han realizado análisis estadísticos que permiten comparar un número de datos significativos, extrayendo relaciones entre variables que no son evidentes previamente, y demostrar la veracidad de las posibles hipótesis planteadas. Se ha establecido el uso de esta herramienta para la población de alumnos, ya que se ha extraído un volumen de datos mayor.

El análisis estadístico que se desarrolla con el software SPSS se ha basado en dos hipótesis nulas (H0), las cuales se plantean tras la recogida de datos para las encuestas diseñadas:

- No existen diferencias estadísticas significativas entre las variables independientes "edad" y "género" y la variable dependiente "actividad física".
- No existen diferencias estadísticas significativas entre la variable independiente de "género" y la variable dependiente de "percepción de actividad física".

Para identificar las posibles relaciones y rechazar o no estas suposiciones se ha llevado a cabo la realización de diferentes pruebas estadísticas. Concretamente, en la primera de las hipótesis, en relación a las variables "género del estudiante" y "actividad física", se ha realizado la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para comprobar si los datos se corresponden con la distribución normal, siendo la población mayor de 50, concretamente n=171. En este caso se confirma la normalidad, siendo el p-valor < 0,05, rechazándose la hipótesis nula de la homogeneidad de la muestra, por lo que no es paramétrica.

Tras rechazar la hipótesis nula de homogeneidad, se someten a la realización de la prueba no paramétrica de Chi Cuadrado tanto la variable correspondiente al "género del estudiante", como la variable correspondiente a la "edad del estudiante", con el objetivo de conocer cuál es la asociación entre cada una de estas variables independientes descritas (por separado) y la variable dependiente "nivel de actividad física". En este caso, a partir de la tabla cruzada que se extraiga del análisis, habrá que confirmar o rechazar la hipótesis nula, a partir del resultado del p-valor (nivel de significación).

Por último, en lo que respecta a la segunda hipótesis nula (H0), referida a que "no existen diferencias estadísticas significativas entre la variable independiente de "género" y la variable dependiente de "percepción de actividad física"", se reitera el uso de la prueba no paramétrica de Chi Cuadrado.

3.3. Resultados del estudio.

Se han recabado un total de 171 respuestas entre los diferentes cursos de alumnos, y 24 respuestas entre el profesorado del área científico-tecnológica, el área socio-lingüística y el área de Orientación y Ciclo Formativo.

En relación a los niveles de actividad física, tanto el colectivo de profesorado como alumnado muestran un porcentaje en torno al 35% de personas que son insuficientemente activas. En el caso del alumnado estos resultados se encuentran asociados a un 45% de los individuos con índices de sobrepeso u obesidad. Lo que sí difiere, aunque levemente, es la concepción de la realidad en la que se encuentran los sujetos, siendo el estado de inactividad más reconocible y visible para los adultos que para los jóvenes y, en concreto para las mujeres. Estos resultados demuestran la necesidad de formación en el ámbito de la actividad física, para conocer de primera mano las implicaciones de los hábitos personales y el estilo de vida activo sobre la salud.

Los hábitos de vida sedentaria se registran en jóvenes de todos los cursos diagnosticados, aunque con mayores niveles de significación entre edades de 14 y 16 años. A pesar de ello, las mujeres adolescentes suponen una población perjudicada por los estilos de vida sedentaria, ya que el 46,8% de ellas han mostrado niveles insuficientes de actividad física. Por eso será necesario aumentar los esfuerzos en garantizar que tanto los jóvenes como las jóvenes posean la información necesaria para poder tomar decisiones coherentes y reflexivas en torno a la elección de estilos de vida más saludables, rompiendo con claros estereotipos de género.

En el centro más de la mitad de los alumnos se desplazan a pie al centro educativo. Aunque los resultados en un principio parecen positivos, únicamente el 26% de ellos piensan realmente cuando se desplazan es aspectos beneficiosos de la movilidad activa, como la salud o el medio ambiente. Normalmente, entre los motivos que se señalan para elegir un medio de transporte u otro se encuentra la distancia tanto al centro educativo como a los espacios de ocio, pero también la comodidad y la compañía, debiendo incidir en los aspectos más positivos del desplazamiento. Sin embargo, en el profesorado los resultados son claramente preocupantes, polarizándose hacia el uso hegemónico del vehículo privado en su día a día. De esta transformación en los hábitos de movilidad se puede extraer una conclusión: la población joven escoge, en su mayoría, medios de movilidad activa debido a que el vehículo privado resulta todavía inaccesible y no requieren realizar desplazamientos de largas distancias. Sin embargo, la escasa conciencia de las implicaciones reales de la movilidad activa, más allá de un simple medio de transporte, conlleva que, en las nuevas generaciones de adultos, se dé un uso indiscriminado de los vehículos a motor, desechando la movilidad a pie o en bicicleta como medio para mantener los niveles de actividad física recomendados, todo ello en un contexto urbano que facilite su elección.

Por otro lado, sobre la percepción y el uso de la bicicleta, sería necesario llevar a cabo un estudio exhaustivo acerca de este medio de transporte. Resulta ser uno de los medios más valorados y deseados, pero de los menos usados, sobre todo en el caso del alumnado. Muchos de ellos manifiestan su deseo de poder desplazarse en bicicleta, ya que es un transporte saludable, rápido, agradable y, además, la ciudad de Sevilla cuenta con unas condiciones ambientales, orográficas y estructurales que invitan a su uso, a pesar de las mejoras pertinentes en el espacio.

Por último, es clara la disposición por parte del profesorado a incorporar metodologías y actividades innovadoras que contemplen la problemática tanto ambiental como de salud ligada a los hábitos en el transporte. Además, muchos de ellos ya introducen problemáticas

actuales en los contenidos de sus asignaturas, ya sea en las áreas socio-lingüísticas como científico-tecnológicas.

4. Propuesta de intervención o innovación para la mejora de la situación analizada.

Se ha comprobado en el análisis estadístico desarrollado que el alumnado con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años disminuyen sus niveles de actividad física y que el desconocimiento sobre las implicaciones reales de la movilidad activa en el cambio de hábitos es generalizado. Por otro lado, el alumnado que se encuentra cursando los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria posee mayor autonomía para implantar nuevas conductas relacionadas con la movilidad personal y puede adquirir conciencias de responsabilidad individual y colectivas que les permitan tomar decisiones acordes a este aprendizaje en etapas posteriores de su vida (por ejemplo, obtención del permiso de conducir entre los 16 y los 18 años, motocicleta y coche respectivamente).

En este sentido, la asignatura Biología y Geología será el eje vertebrador de la propuesta de intervención. Sin embargo, para facilitar tanto la participación como el cambio de hábitos del conjunto de la comunidad educativa se plantea el diseño de actuaciones que contemplen la integración de asignaturas diversas. Como se ha mostrado en los resultados del estudio, no únicamente se llevan a cabo actividades relacionadas con las problemáticas actuales en los departamentos científico-tecnológicos, si no que resulta muy interesante abordar la temática desde diferentes puntos de vista, por ejemplo, desde el ámbito social, lo cual permite enriquecer la propuesta.

Los cursos en los que se van a desarrollar las actuaciones serán, por tanto, 3º y 4º de ESO. A pesar de ser optativa en la última etapa, la transversalidad con la que se plantean las actividades permitirá la participación del conjunto del alumnado.

Se propone una temporalización de la intervención durante dos cursos académicos, a través del desarrollo de dos unidades didácticas específicas para cada curso (presentando algunas actividades en común, como el caso de las sesiones de iniciación y clausura) ya que la mayoría de los proyectos didácticos propuestos se desarrollan en menos de un año, siendo un claro limitante a la hora de obtener los resultados esperados.

Según la normativa autonómica vigente, en Anexo I Materias del Bloque de asignaturas troncales, en 3º de la ESO el principal objetivo es "que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades y competencias que les permitan cuidar su cuerpo tanto a nivel físico como mental, así como valorar y tener una actuación crítica ante la información y ante actitudes sociales que puedan repercutir negativamente en su desarrollo físico, social y psicológico". Por otro lado, en 4º de la ESO, uno de los objetivos que se plantean en el Bloque 3. Ecología y Medio Ambiente es "concienciar al alumnado de la necesidad de evitar el derroche en el consumo de recursos naturales, cuya obtención constituya un obstáculo para conseguir ese futuro sostenible" (Orden de 15 de enero de 2021).

4.1. Objetivos didácticos.

A continuación, se muestran los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en el desarrollo de las actividades propuestas, estableciendo una relación directa con objetivos generales del área.

Objetivos de área (Orden de 15 de enero de 2021)	**Objetivos específicos (Elaboración propia)**
Aplicar, en la resolución de problemas, estrategias coherentes con los procedimientos de las ciencias, tales como la discusión del interés de los problemas planteados, la formulación de hipótesis, la elaboración de estrategias de resolución y de diseño experimentales, el análisis de resultados.	Desarrollar metodologías de enseñanza y aprendizaje que faciliten la participación conjunta tanto del alumnado como del profesorado en la resolución de problemas locales.
Comprender y expresar mensajes con contenido científico utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad, interpretar diagramas, gráficas, tablas y expresiones matemáticas elementales, así como comunicar a otras personas argumentaciones y explicaciones en el ámbito de la ciencia.	Promover espacios de reflexión en el aula y fuera de ella.
Obtener información sobre temas científicos, utilizando distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación.	Utilizar fuentes de información variada, discriminar y decidir sobre ellas y los métodos empleados para su obtención. Distinguir herramientas digitales actuales que permitan analizar datos científicos en relación a la temática de movilidad.
Adoptar actitudes críticas fundamentadas en el conocimiento para analizar, individualmente o en grupos, cuestiones científicas.	Aprender a trabajar en grupo, respetando y valorando las aportaciones llevadas a cabo por cada uno de sus integrantes, y formando parte integral de su desarrollo. Analizar la idoneidad de los hábitos de movilidad del conjunto de la comunidad educativa.
Desarrollar actitudes y hábitos favorables a la promoción de la salud personal y comunitaria, facilitando estrategias que permitan hacer frente a los riesgos de la sociedad actual.	Establecer y valorar los vínculos existentes entre la movilidad activa, la salud y el medio ambiente.
Comprender la importancia de utilizar dichos conocimientos para satisfacer las necesidades humanas y participar en la necesaria toma de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos.	Adquirir responsabilidades individuales y colectivas a largo plazo en los actos cotidianos, fundamentalmente en torno a la escuela. Comprender los retos globales a los que se enfrenta la población en el ámbito de la salud y el medio ambiente.
Conocer y valorar las interacciones de la ciencia con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad.	Analizar los impactos que el ser humano provoca en el medio ambiente, en el contexto de emergencia climática.
Conocer y apreciar los elementos específicos del patrimonio natural de Andalucía para su valor y respeto.	Aprender a valorar los recursos naturales urbanos que permiten apostar por una vida saludable y sostenible.

Tabla 1.

4.2. Contenidos tratados.

A través de las actividades planteadas en el proyecto de intervención docente, se van a abordar los contenidos de Biología y Geología que se describen tanto en el Real Decreto 1105/2014 del currículo básico de la ESO y Bachillerato, como a nivel autonómico en la Orden de 15 de enero de 2021. Además, se detallan los contenidos específicos, aquellos relacionados con la temática de movilidad, los cuales serán abordados por el profesorado en el desarrollo de las actividades.

- 3º de ESO: Bloque 2. Las personas y la salud. Promoción de la salud.
- 4º de ESO: Bloque 3. Ecología y medio ambiente.

4.3. Metodología de la propuesta de intervención docente.

La principal metodología que se va a desarrollar en la Propuesta de Intervención es el Aprendizaje basado en Servicios (ABS). A través de una propuesta de intervención educativa, el alumnado tendrá la oportunidad de vincularse con el contexto de su entorno más próximo,

diagnosticar posibles problemáticas y proponer soluciones a través del desarrollo de actividades y proyectos determinados. Concretamente, en los dos cursos académicos se establece una temática común, la promoción de la movilidad saludable y sostenible, con todos los beneficios para el barrio que esto puede conllevar. Por otra parte, y siguiendo la temporalización marcada en dos cursos académicos, se establece la siguiente secuencia de actividades.

4.4. Unidades didácticas diseñadas.

Sesión 1 (iniciación): ¿Se pueden convertir las ciudades en enemigas de nuestra salud? Para esta primera actividad el alumnado se trasladará a la sala de conferencias del centro. En la sesión se contará con la participación de integrantes de la asociación A Contramano, un colectivo que vela por preservar los intereses de personas que deciden utilizar la movilidad activa como principal medio de transporte en el ámbito urbano.

Sesión 2 (desarrollo): Cambiemos el rol, de población analizada a analistas de la movilidad. El profesorado de Biología y Geología expondrá los resultados obtenidos en la investigación inicial. Se definirán los siguientes términos o expresiones: Ser una persona físicamente activa y "desplazamiento activo". Se invitará a la reflexión: ¿son nuestros hábitos de movilidad similares a los de nuestros padres? Se indagará en ello gracias a la realización de la misma encuesta de movilidad a la que ellos fueron sometidos.

Sesión 3 (desarrollo): Cambiemos el rol, de población analizada a analistas de la movilidad. Después de la investigación y recopilación de datos que el alumnado ha realizado en casa, llega la hora de relacionar las variables y de analizar los resultados, realizando la misma tarea que el profesorado llevó a cabo a la hora de plantear el proyecto de innovación en el centro educativo.

Sesión 4 (desarrollo): El veneno invisible, ¿qué se respira en nuestras ciudades? Esta sesión se adapta a los contenidos correspondientes al currículo de cada curso, existiendo un aprendizaje conjunto. Se plantea en 4º de ESO una actividad de indagación, que permite trabajar con herramientas de la junta de Andalucía que controlan la calidad diaria del aire en las ciudades de la Comunidad. Concretamente, el alumnado debe extraer los datos del mes de abril de 2020, en el contexto de la pandemia, y del mes de abril de 2021, volviendo a los patrones de movilidad estándar. Posteriormente se abordarán los aspectos "tráfico y consumo de energía", "contaminación atmosférica" y "medidas para reducir la contaminación".

La información recabada por parte de 4ºESO será utilizada en la unidad didáctica de 3º de ESO como recurso para la explicación de su sesión. Concretamente, el profesorado propondrá la cuestión ¿Cómo afecta a la salud vivir en una ciudad con tráfico? Para ello, se utilizará la herramienta ISGlobalRankingdeCiudades para averiguar cuál es la situación del área metropolitana de su ciudad en el ranking de calidad del aire, vinculándose con la información extraída en 4º ESO. Tras ello, se reflexionará y se realizará una lluvia de ideas sobre la cuestión.

Sesión 5 (desarrollo): ¡Paso a paso, llegamos a Copenhague! El reto permitirá que la comunidad educativa en su conjunto se propongan aumentar los kilómetros que recorren a la semana a pie. Se propondrá una actividad de gamificación, a través de la herramienta Google Fit. Para justificar el desarrollo de la actuación se explicará la temática en relación a la propuesta de Salud y enfermedad y Consumo ambientales vinculadas al consumo de recursos no renovables.

Sesión 6 y 7 (desarrollo): Con bicicleta mejoramos las condiciones de nuestro barrio. Actuación de desarrollo que permite que el alumnado, a través de la indagación y el trabajo

de campo, conozca las características principales de su barrio, proponiendo medidas que mejoren la calidad de vida de la población. En este caso, para mejorar la movilidad activa.

Sesión 8 y 9 (sesión final): Semana Europea de la Movilidad, los jóvenes se proclaman como protagonistas del cambio. Sesión de clausura del proyecto en la Semana Europea de la Movilidad, la cual permitirá al alumnado mostrar el aprendizaje y las conclusiones del proyecto que se ha realizado a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica.

5. Conclusiones.

El diseño de la Propuesta de Intervención Didáctica ha sido una apuesta por liderar desde el conjunto de la comunidad educativo, y a través del currículo presentado por la normativa vigente, mecanismos socioeducativos que permitan atender a los desafíos del actual contexto socio-ambiental complejo al que se enfrenta la ciudadanía en la actualidad. Resulta fundamental contar con la aprobación y participación del colectivo docente, ya que, además de expertos en las distintas materias, son modelos sociales en los que el alumnado debe verse reflejado.

Los hábitos de movilidad en los ámbitos urbanos han sido claramente cuestionados tras la pandemia provocada por el SARS-CoV-2. Se ha comprobado la importancia de contar con espacios que permitan que la población se desarrolle de forma segura y saludable. Por lo tanto, el profesorado debe hacerse eco de aspectos de completa actualidad y trasladarlas a la realidad del centro educativo, donde el alumnado se encuentra en una etapa en la que se está formando como persona, brindándoles la oportunidad de ser agentes activos del cambio.

Además, la participación del equipo docente en el desarrollo del estudio es una oportunidad para acompañar al alumnado en este proceso y, a su vez, mejorar día a día como docentes.

Referencias bibliográficas.

Aparicio-Ugarriza, R., Mielgo-Ayuso, J., Ruiz, E., Ávila, J. M., Aranceta-Bartrina, J., Gil, Á., Ortega, R. M., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G., & González-Gross, M. (2020). Active commuting, physical activity, and sedentary behaviors in children and adolescents from spain: Findings from the ANIBES study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(2)*. https://doi.org/10.3390/ijerph17020668

Arteaga Valdés, E., Armada Arteaga, L., & Del Sol Martínez, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad, 8(1)*, 169–176.

Herrero, D. C., Serrano, M. A. T., Solis, M. V., Prieto, J. P., & Miguel, P. A. S. (2021). Systematic review of psychosocial benefits obtained with interventions to promote active commuting in schools. *Sport TK, 10*(1), 95–106. https://doi.org/10.6018/SPORTK.461711

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperada de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Madrona Moreno, M. T., & Rodríguez Ramírez, R. (2016). Manual para la implantación de Caminos Escolares Seguros. *A21*. Recuperado de http://www.a21-granada.org/red-gramas/manual-de-implantacion-de-caminos-escolares-seguros-para-pequenos-y-medianos-municipios.

Martínez Compeán, A. L. (2018). *La Movilidad Activa. Un derecho fundamental en la ciudad para las personas*. Recuperado de http://evirtual.uaslp.mx/Habitat/innobitat01/BAF/15125/La%20Movilidad%20Activa.pdf

Merino Merino, B., & González Briones, E. (2006). Recomendaciones sobre Actividad Física para la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación. *Salud Pública. Promoción de La Salud y Epidemiología*., 37–54.

Orden por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de La Junta de Andalucía*, núm. 7, de 18 de enero de 2021, pp. 656–1024. Recuperada de https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/3

Organización Mundial de la Salud (2021). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 12 de abril de 2021, de https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight

Puig Ribera, A., Peña Chimenis, Ò., Romaguera Bosch, M., Duran Bellido, E., Heras Tebar, A., Solà Gonfaus, M., Sarmiento Cruz, M., & Cid Cantarero, A. (2012). Cómo identificar la inactividad física en atención primaria: validación de las versiones catalana y española de 2 cuestionarios breves. *Atencion Primaria*, *44*(8), 485–493. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2012.01.005

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembte, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546. Recuperada de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37.

Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C66, de 26 de febrero de 2021, C66/1-C66/21. Recuperado de ttps://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017.

Schönbach, D. M. I., Altenburg, T. M., Marques, A., Chinapaw, M. J. M., & Demetriou, Y. (2020). Strategies and effects of school-based interventions to promote active school transportation by bicycle among children and adolescents: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *17*(1), 1–17. https://doi.org/10.1186/s12966-020-01035-1

UNESCO. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon. *La UNESCO*, *2*, 60. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf

Sensibilización sobre perspectiva de género en el Grado de Fisioterapia.

José Antonio Mingorance Rubiño. Universitat de les Illes Balears (España).

Nuria García-Dopico. Universitat de les Illes Balears (España).

1. Introducción.

A pesar de que en nuestro país el artículo 14 de la Constitución (1978) proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo, la historia contemporánea de nuestro país refleja las enormes desigualdades existentes entre sexos. Dichas desigualdades han ido superándose de la mano de actualizaciones en la legislación vigente. En este sentido, el derecho de las mujeres a votar se instauró en España en el año 1931 por impulso de Clara Campoamor (Madrid 1988-Suiza 1972). En el 1975 se suprimió la llamada "licencia marital" (Ley 14/75 de 2 de Mayo) momento en el que se anuló que las mujeres tuvieran que tener la autorización de sus maridos para trabajar, sacarse el carné de conducir o el pasaporte. En 1981 se permitió que las mujeres pudieran ostentar la patria potestad de sus hijas o hijos (Ley 11/81, de 13 de Mayo). En 1961 se introdujo la igualdad de la retribución para el mismo trabajo, de la mano de la Ley 56/1961, de 22 de julio), aunque hoy en día siga siendo una aspiración presente. No fue hasta el 1999 que se promulgó una ley que regulara la conciliación de la vida laboral y familiar (Ley 39/1999, de 5 de noviembre), si bien la promoción profesional sigue siendo una reivindicación actual de las mujeres.

La violencia machista está considerada como un problema prioritario de salud pública por las organizaciones internacionales. Además de tratarse de un fenómeno social de múltiples y diferentes dimensiones, ha sido declarada por la Organización Mundial de la Salud como una prioridad internacional para los servicios de salud (Vidal et al, 2017). En este sentido, la medicina basada en la evidencia, apoyándose en estudios basados en el sesgo de género, sustenta que existen imprecisiones empíricas en la práctica clínica, pudiendo ser éstas consecuencia del androcentrismo. Los hombres han sido los prototipos poblacionales para la investigación sanitaria y, de sus resultados, se han inferido los de las mujeres (Ruiz-Cantero et al, 2004). Las evidencias actuales apuntan a que el sesgo de género en la atención en salud afecta el acceso a los hospitales, los tiempos de espera desde los primeros síntomas hasta la atención terapéutica, las estrategias terapéuticas ofrecidas o el consumo y tipo de medicamentos prescritos (Ruiz-Cantero et al, 2004). Dadas las consecuencias negativas que las desigualdades por razón de sexo y presencia de este sesgo en la atención en salud, resulta imprescindible dotar de conocimientos teóricos y estrategias prácticas a los alumnos de los Grados Universitarios de índole sanitaria para afrontar, paliar y reducir esas desigualdades en la práctica. En este sentido, la función investigadora de la Universidad resulta esencial tanto para la formación profesional como para la transferencia del conocimiento a la sociedad.

Actualmente, la inclusión de la perspectiva de género en los Planes de Estudio resulta irrenunciable (Agencia Catalana para la Calidad del Sistema Universitario, 2019), siendo necesario un aprendizaje que tenga en cuenta el género, la igualdad y la diversidad. La integración de los valores profesionales ha de comenzar desde la universidad y,

posteriormente, ha de ser reforzada (Fernández, 2000; Fueyo, 2017; Calvo, 2020; Rigol et al., 2020). De hecho, el Real Decreto de Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales) en su artículo 3 establece que "*Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos*".

Dadas las evidencias aportadas y la importancia de la formación responsable de las y los futuros profesionales de la salud, se propone realizar una modificación integral de la asignatura Legislación Sanitaria del Grado en Fisioterapia. Se propone reducir el predominio androcentrista de la enseñanza de las leyes mediante la incorporación de la perspectiva de género y la incorporación de las diferencias prevalentes entre mujeres y hombres por el cumplimiento del principio de igualdad (Álvarez et al., 2003). Por ello, el presente trabajo resume el proceso de modificación del currículum de la asignatura y sus herramientas de evaluación. Asimismo, se considera imprescindible diagnosticar el grado de sensibilización del alumnado sobre perspectiva de género, mediante el uso de cuestionarios validados (Moya et al., 2006; Axpe et al., 2020).

2. Objetivos.

- Objetivos generales
    - Realizar una modificación integral de la asignatura Legislación Sanitaria y sus herramientas de evaluación a la luz de la perspectiva de género.
    - Diagnosticar el grado de sensibilización del alumnado en perspectiva de género.
    - Incorporar nuevos contenidos orientados a incrementar el conocimiento del alumnado en cuanto a igualdad y perspectiva de género.
- Objetivo específico
    - Modificar la guía docente, mediante la incorporación de contenido y adaptar la rúbrica de evaluación, valorando el lenguaje no sexista y la contemplación del género, la igualdad y la diversidad.

3. Metodología.

En primer lugar, el profesorado de la asignatura estableció como objetivos el diagnóstico del grado de sensibilización del alumnado y la modificación e incorporación de contenido específico en materia de igualdad y protección a las mujeres. Así, se realizó la selección de los contenidos a impartir, aportando leyes y bibliografía con perspectiva de género y planteando la importancia de este enfoque. Tras la selección de esos contenidos, que incluyen la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género), se procedió a modificar la Guía Docente de la asignatura, eliminando la terminología que reproducía binarismos, estereotipos y discriminaciones durante las clases y priorizando el uso de un lenguaje no sexista. Asimismo, se tuvo en cuenta la importancia de las dinámicas de género y la interseccionalidad de los contenidos, considerando las diferencias existentes entre mujeres y hombres dentro de los contenidos de la asignatura y visibilizando las contribuciones presentes y pasadas de las mujeres, así como las barreras en este campo de conocimiento. Así, se ha transmitido una visión de las mujeres transformadoras en esta materia, incluyendo experiencias pasadas y presentes, como las que impulsa la Asociación de Mujeres Juezas de España (AMJE).

Una vez modificadas las bases sobre las que se sustenta la asignatura, se propuso la creación de nuevas dinámicas de aula que permitan dotar a los y las estudiantes de las herramientas necesarias para afrontar las consecuencias negativas de la desigualdad y los roles de género que deberán enfrentar en su práctica profesional. Esto se realizó mediante la exposición de situaciones problema donde se produjo discriminación por género y un debate posterior, donde cada participante analizaba el problema y proponía soluciones. Estas dinámicas de aula permitieron además potenciar la relación entre los/as participantes y la cohesión grupal. Gracias a la incorporación de estas nuevas propuestas se ha creado un clima de apoyo mutuo entre profesorado y alumnado, escuchando todas las voces en el aula en las actividades participativas, fomentando la intervención de cada integrante.

Para evaluar el punto de partida del alumnado en esta área del conocimiento, resultaba imprescindible realizar un análisis previo de la sensibilización ante la perspectiva de género. Para ello, se administró a los estudiantes un formulario de Google Forms que incluyó dos cuestionarios validados, con el fin de obtener el mayor número de respuestas anónimas posibles. El primer cuestionario consistió en la versión reducida de la Escala sobre Ideología de Género (Moya et al., 2006), formado por 12 preguntas con 5 alternativas de respuesta en formato Likert (1-5), desde "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo". El segundo fue un cuestionario sobre percepción de igualdad en el mundo laboral (Axpe et al., 2020), consistente en 17 preguntas con 5 alternativas de respuesta en formato Likert (1-5), desde "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo". En la tabla 1 se recogen los dos cuestionarios.

Escala sobre Ideología de Género (Moya et al., 2006)
1. Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia
2. Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas
3. Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo
4. Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera
5. Es más importante para una mujer que para un hombre llegar virgen al matrimonio
6. La relación ideal entre marido y esposa es la de interdependencia, en la cual el hombre ayuda a la mujer con su soporte económico y ella satisface sus necesidades domésticas y emocionales
7. Es más apropiado que una madre y no un padre cambie los pañales del bebé
8. Considero bastante más desagradable que una mujer diga tacos y palabras malsonantes que el que los diga un hombre
9. Las relaciones extramatrimoniales son más condenables en la mujer
10. La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas
11. Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción
12. Los hombres, en general, están mejor preparados que las mujeres para el mundo de la política
Cuestionario sobre percepción de igualdad en el mundo laboral (Axpe et al, 2006)
El que en algunas profesiones predominen los hombres (mineros, ingenieros, policías…) y en otras las mujeres (enfermeras, azafatas, secretarias…) se debe a diferencias naturales entre ambos sexos.
Las diferencias en el sueldo de hombres y mujeres de la misma categoría y nivel profesional responden a diferente nivel de productividad o de capacidad de cada uno/a
Las acciones positivas hacia las mujeres (destinarles ayudas específicas, fomentar su contratación) perjudican a los hombres y a las propias mujeres, porque les hace parecer inferiores
El que haya más mujeres en profesiones de cuidado (enfermeras, maestras…) y de limpieza se debe a gustos y tendencias naturales de las mujeres.
Hay más hombres empresarios y políticos porque a ellos les interesa más el poder.
Un jefe hombre es más objetivo e imparcial y, por tanto, más resolutivo que una jefa.
Los hombres llegan más lejos y a mejores puestos en su carrera profesional porque, por naturaleza, las mujeres son menos competitivas y emprendedoras.

En el trabajo, los hombres suelen tomar mejores decisiones, porque son más racionales y objetivos que las mujeres.
En el espacio público (reuniones laborales, charlas), las mujeres tienen menos protagonismo, porque les gusta ser más discretas
En grupos de trabajo mixtos, se suele escuchar con más detalle cuando interviene un hombre que una mujer, porque normalmente se explican más claramente.
Si en una pareja heterosexual hay que encargarse del cuidado de hijos/as u otro familiar, y alguno de los dos miembros tiene que dejar su trabajo profesional, les gusta más hacerlo a las mujeres
Los hombres son más productivos y rentables para cualquier empresa, ya que las mujeres suponen muchos más problemas: bajas por maternidad, permisos para cuidado, ausencias por enfermedades de los hijos/as…
En estos momentos, las reivindicaciones feministas respecto a condiciones laborales, abusos de poder etc. han perdido todo su sentido
Las bajas de paternidad sólo sirven para que los hombres tengan más vacaciones, ya que en el momento en que nace el hijo/a el cuidado principal corresponde por naturaleza a la madre
En Educación, las mujeres son mayoritarias en niveles de Infantil porque son más cariñosas, afectivas, cuidadosas…
Las mujeres tienden a escoger profesiones y estudios referidos al cuidado (como psicología, enfermería,…) mientras que los hombres escogen profesiones técnicas porque es lo que la sociedad espera.
Las diferencias en la ropa y vestimenta profesionales (ej: faldas en mujeres, uso de tacón, maquillaje…) se deben a que ellas son más coquetas y les gusta más cuidar la apariencia.

Tabla 1. Preguntas de los dos cuestionarios del proyecto

Una vez obtenidos los datos preliminares, el alumnado recibió formación específica basada en los contenidos de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia machista. Adicionalmente, se ofreció al alumnado la posibilidad de organizar sesiones de tutoría donde poder consultar con nosotros cualquier tipo de duda o cuestión. Este espacio nos ha ofrecido la posibilidad de conocer de primera mano el resultado de la inclusión de la perspectiva de género en la asignatura, así como de intercambiar ideas.

Por último, la modificación de la Guía Docente trajo consigo la incorporación de cambios en los elementos de evaluación de la asignatura, que debían integrar los nuevos conocimientos aportados. En primer lugar, se realizó la modificación de la rúbrica de evaluación del trabajo de la asignatura (que se resume en la Tabla 2), así como la incorporación de preguntas de examen específicamente diseñadas para la evaluación de estos contenidos. En ambos casos, se incluye la valoración de los conocimientos relevantes adquiridos desde la perspectiva de género, evaluando el efecto transformador de los nuevos conocimientos impartidos. Para la adaptación de la rúbrica de evaluación, se incorporaron la valoración del lenguaje no sexista y la contemplación del género, la igualdad y la diversidad, analizando la mención a estereotipos y/o prejuicios sobre lo masculino o lo femenino, aspectos previamente no evaluados como competencias necesarias para superar la asignatura. Esta modificación respondía a la finalidad de objetivar la sensibilización del alumnado tras los cambios realizados en nuestra asignatura y se mantendrá a partir de ahora como un requisito para la presentación oral y escrita de los trabajos de la asignatura.

	4	3	2	1
Introducción	Plantea clara y ordenadamente el tema de su trabajo y su importancia	Plantea de forma clara y ordenada, pero muy breve el tema del trabajo y su importancia	Plantea de forma confusa el tema del trabajo y su importancia	No se plantea la introducción
Cantidad de información	Todos los temas tratados y todas las preguntas fueron contestadas suficientemente	Todos los temas tratados y la mayor parte de las preguntas fueron contestadas suficientemente	Casi todos los temas tratados y la mayor parte de las preguntas fueron contestadas suficientemente	Uno o más temas fueron tratados
Calidad de información	La información está claramente relacionada con el tema principal y proporciona varias ideas secundarias y/o ejemplos	La información da respuesta a las preguntas principales y 1-2 ideas secundarias y/o ejemplos	La información da respuesta a las preguntas principales, pero no da detalles y/o ejemplos	La información tiene poco o nada que ver con las preguntas planteadas
Uso de lenguaje inclusivo	Usa siempre un lenguaje que nombra a ambos sexos, tanto en el texto como en las ilustraciones	A veces usa un lenguaje que nombra a ambos sexos, tanto en el texto como en las ilustraciones	El lenguaje utilizado expresa en la mayoría de ocasiones solo un género gramatical y utiliza adjetivos que reproducen estereotipos	El lenguaje utilizado expresa en exclusividad un solo género gramatical y utiliza adjetivos que menosprecian y reproducen estereotipos
Mención a estereotipos y/o prejuicios sobre lo masculino o lo femenino	Describe de manera detallada los estereotipos y/o prejuicios y expone una buena práctica para contrarrestarlos	Describe los estereotipos y/o prejuicios pero no la buena práctica para contrarrestarlos.	Solo describe algunos prejuicios, pero no la buena práctica para contrarrestarlos	No describe ni los estereotipos ni los prejuicios, ni la buena práctica para contrarrestarlos
Organización	La información está muy bien organizada, con párrafos bien redactados y con subtítulos	La información está organizada con párrafos bien redactados y con subtítulos	La información está organizada, pero los párrafos no están bien redactados.	La información proporcionada no está organizada
Diagrama e ilustraciones	Son ordenados y precisos ayudando siempre al entendimiento del tema	Son precisos y ayudan al entendimiento del tema	Son precisos y algunas veces ayudan al entendimiento del tema	No son precisos y no ayudan al entendimiento del tema
Conclusiones	Incluye los descubrimientos que se hicieron y lo que se aprendió del trabajo	Incluye solo lo que fue aprendido del trabajo	Incluye solo los descubrimientos que se hicieron	No hay conclusión incluida
Bibliografía	Todas las fuentes de información están documentadas. No hay errores en las citas bibliográficas, siguiendo las Normas APA	La mayoría de las fuentes de información están documentadas. Solo un par de fallos en las citas, siguiendo las Normas APA	Algunas de las fuentes de información están documentadas. Más de 3 fallos en las citas, siguiendo las Normas APA.	Ninguna fuente de información está documentada. Numerosos fallos en las citas según las Normas APA.

Tabla 2. Rúbrica adaptada. La modificación de la asignatura llevó a la incorporación de los puntos "uso de lenguaje inclusivo" y "mención a estereotipos y/o prejuicios sobre lo masculino o lo femenino" en la rúbrica, que se utiliza para la evaluación del trabajo de la asignatura.

4. Resultados y discusión.

De los 37 estudiantes invitados a participar, 31 contestaron la encuesta preliminar facilitada mediante Google Forms. El 62% eran mujeres y la mayoría de 19 años. En la Escala de ideología de género (Moya et al., 2006), el alumnado mostró resultados con actitudes mayoritariamente favorables hacia la igualdad, demostrando un alto grado de sensibilización sobre la igualdad de género. De hecho, en las 12 afirmaciones de índole machista, la mayoría del alumnado se ha mostrado en desacuerdo, con porcentajes que van del 83,9% al 96,8%. Este dato objetiva el diagnóstico sobre la sensibilización del alumnado en igualdad, evidenciándose que la inmensa mayoría se muestra a favor de la igualdad entre mujeres y hombres. En el Cuestionario sobre percepción de igualdad en el mundo laboral (Axpe et al., 2020), los estudiantes se sitúan en una actitud mayoritariamente igualitaria. No obstante, una pequeña minoría obtiene puntuaciones sugestivas de actitudes sexistas. Así, aunque la mayoría del alumnado respondió estar en desacuerdo con las afirmaciones que no contemplan la igualdad entre mujeres y hombres en el trabajo, se han evidenciado algunas salvedades. En los ocho ítems del cuestionario que reproducen afirmaciones no igualitarias en el mundo laboral, más del 95% se mostró totalmente en desacuerdo o en desacuerdo. No obstante, entre un 7-10% de los alumnos se mostraron, en cierto grado, de acuerdo con afirmaciones que reproducían diferencias en la elección profesional, cuestionaban las acciones positivas hacia las mujeres, vinculaban las diferencias en la carga doméstica y el cuidado familiar a la voluntad y mayor afectividad de la mujer, vinculaban la mayor presencia de hombres en cargos de poder por sentir mayor afán o cuestionaban la productividad y/o la vestimenta de las mujeres a diferencias naturales entre ambos sexos. Es especialmente llamativo que el 30% de los futuros profesionales de la salud encuestados afirme en mayor o menor grado que "Las mujeres tienden a escoger profesiones y estudios referidos al cuidado (como psicología, enfermería,…) mientras que los hombres escogen profesiones técnicas porque es lo que la sociedad espera".

A pesar de que las políticas de igualdad en el entorno laboral han existido durante años, todavía hay un amplio margen para la acción y el cambio en la educación superior para evitar la inequidad en este ámbito. El progreso será más rápido si se introduce desde la educación, superando las resistencias y provocando los cambios culturales necesarios y los beneficios para el conjunto de la sociedad. Los resultados obtenidos apoyan la necesidad de realizar trabajos de mejora integral de los contenidos curriculares en el ámbito de la igualdad y la disminución de los sesgos de género. En este sentido, nuestros resultados están consonancia con otros autores, que han evidenciado que se hace necesaria la sensibilización del alumnado universitario proponiendo metodologías y formas de trabajo igualitarias (Buquet et al., 2020, López et al., 2015). En concreto, se resalta la actuación del profesorado como un elemento catalizador en la construcción de nuevas identidades profesionales y éticas capaces de responder a los retos del siglo XXI

En referencia a la Escala de ideología de género (Moya et al., 2006), es importante destacar que, en todas las afirmaciones, un porcentaje igual o superior al

83,9% de los alumnos mostró un alto nivel de sensibilización hacia la igualdad de género. No obstante, esa sensibilización no ha terminado de hacerse patente en los trabajos finales de la asignatura. La aplicación de la rúbrica modificada para la corrección de los trabajos ha provocado que la nota global descienda un 5% con respecto a años anteriores ya que, desafortunadamente, se ha seguido detectando la utilización de lenguaje sexista y la inclusión de estereotipos y prejuicios en cuanto a género. En este sentido, es importante destacar que la asignatura Legislación Sanitaria tiene una carga de 3ECTS dentro de la totalidad del Grado en Fisioterapia, frente a los 240ECTS que componen la formación en su totalidad. Es posible que la acción formativa haya resultado insuficiente para limitar la reproducción de

estereotipos que están social y profundamente arraigados. Por ello, resulta imprescindible aunar esfuerzos para transversalizar la perspectiva de género en el entorno universitario.

5. Conclusiones.

En base a los resultados preliminares, se estima necesaria la puesta en marcha de medidas dirigidas sobre todo hacia el plano laboral, para mejorar la sensibilización de la igualdad en este ámbito. Resulta necesario romper con los estereotipos de género conscientes e inconscientes y que éste sea el punto de partida para abordar las desigualdades de género, que se han manifestado en el cuestionario sobre percepción de igualdad en el trabajo. Dadas las evidencias, es esencial garantizar en la educación universitaria esquemas de educación sensibles al género, en particular mediante la educación de mujeres y hombres jóvenes sobre cuestiones de igualdad en la actividad laboral.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, M., Nuño, T. & Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Síntesis.

Axpe, I., Subinas, A., y Berciano, A. (2020). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepción de igualdad en el mundo laboral. *Artigo Cad. Pagu*, 58. https://doi.org/10.1590/18094449202000580003

Buquet, A. G., López, H., & Moreno, H. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. *Perfiles educativos*, 42(167), 178-196. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037

Calvo, A. (2020). Innovar en la educación desde las aportaciones de los Estudios de Género. *XI Jornadas de Innovación docente 2018*. Universidad de Oviedo. https://unican-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/calvoa_unican_es/EXHXlpFi6zxJn-2uoobnFzcBpGOI_BxdU1HSymDKy94A7g?e=lSNUD5

Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.

Fueyo, A. (2017). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. *Feminismo/s*, 29, 99-124.

Ley Orgánica 1/2004. Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 28 de diciembre de 2004. D.O. No. 21760.

Ley Orgánica 3/2007. Igualdad efectiva de mujeres y hombres. 22 de marzo de 2007. D.O. No. 6115.

Ley 14/75. Reforma de determinados artículos del Código Civil y del Código de Comercio sobre la situación jurídica de la mujer casada y los derechos y deberes de los cónyuges. 2 de mayo de 1975. D.O. No. 9245.

Ley 11/81. Modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y Régimen económico matrimonial. 13 de mayo de 1981. D.O. No. 11198.

Ley 56/1961 Derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer. 22 de julio de 1961. D.O. No. 14132.

Ley 39/1999- Promoción de la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. 5 de noviembre de 1999. D.O. No. 21568.

Ley 1060 de 2006. Por la cual se modifican las normas que regulan la impugnación de la paternidad y la maternidad. 26 de julio de 2006. D.O. No. 46341.

López, I., & Vázquez, V. (2015). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. Education in the Knowledge Society, 15(4), 241-261. https://doi.org/10.14201/eks.12343.

Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. (28 de enero de 2022). Agencia Catalana para la Calidad del Sistema Universitario (AQU). http://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf

Moya, M., Expósito, F. & Padilla, J. L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *Int J Clin Health Psychol* (3), 709-727.

Real Decreto 1393/2007. Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 29 de octubre de 2007. D.O. No. 18770.

Rigol, M. A., & Rodríguez D. (2020). Infermeria: guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. *Xarxa Vives d'Universitats*. http://hdl.handle.net/10854/6281

Ruiz, M. T., & Verdú, M. (2004). Sesgo de género en el esfuerzo terapéutico. *Gaceta Sanitaria*, 18(4), 118-125.

Solsona, N. (2015). (28 de enero de 2022). *La química de la cocina*. http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/042460QuimicaCocina.pdf.

Retos a solucionar en la inclusión de estudiantes universitarios peruanos.

Jimmy Nelson Paricahua Peralta. Universidad Nacional Amazónica de Madre Dios (Perú).
Edwin Gustavo Estrada Araoz. Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (Perú).
Wilian Quispe Layme. Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (Perú).

1. Panorama mundial de la inclusión en educación superior.

Uno de los aspectos cruciales que le toca atender a la educación en la actualidad está relacionado con la heterogeneidad en los estudiantes en todos los niveles educativos. Educar en este contexto conlleva necesariamente a considerar la presencia de tres dimensiones básicas: calidad, equidad e inclusión; siendo la calidad y la equidad cruciales para garantizar la educación inclusiva y entendiendo, además, que la inclusión y la calidad deben ser variables recíprocas en los modelos educativos del siglo XXI (Fernández, 2017).

Si bien es cierto, la educación inclusiva debe asegurar el bienestar, el aprendizaje, la permanencia, la sana convivencia, el diseño y ejecución de adaptaciones a las que haya lugar para que un estudiante pueda formarse exitosamente (Barón et al., 2020). La problemática de la inclusión en educación superior estaría centralizada en aspectos como las limitaciones que los estudiantes tienen del nivel de educación secundaria, asimismo, que los adolescentes sufren cambios drásticos, como se manifiesta en el salto del colegial al joven universitario que no ha alcanzado la madurez necesaria y, por otro lado, traen un bagaje de formas y estilos específicos y diferentes de aprendizaje (Santana, 2017). Por tanto, las universidades solamente con su esfuerzo no pueden ofrecer soluciones a todos los problemas relacionados con los colectivos en condición de vulnerabilidad, aunque están obligadas a procurar hacerlo, siendo este uno de los mayores obstaculizadores es el desconocimiento referente a la discapacidad (Paz, 2020).

2. Desarrollo.

2.1. Limitantes en la inclusión universitaria.

Si bien las instituciones de educación superior, tanto privadas como tradicionales reciben a estudiantes en situación de discapacidad, declarándose con esto inclusivas, no todas se hacen cargo de apoyar su tránsito educativo, dando respuestas a sus necesidades para asegurar condiciones de igualdad y calidad que certifiquen el ingreso, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad en condiciones igualitarias (Tenorio y Ramírez, 2016; Vásquez, 2019). Sin embargo, Figueredo y Ortiz (2017), estas condiciones no serían necesariamente consideradas, existiendo obstáculos que dificultarían el quehacer académico de los estudiantes, como se muestra en la tabla 1.

Dificultades	Explicación
Incoherencia en asignaturas	En algunas asignaturas se observan ciertas incoherencias, puesto que a pesar de incluir referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre sus competencias, estas no siempre se encuentran reflejadas entre los resultados de aprendizaje y/o no se trabajan de forma directa a través de los contenidos.
Planificación coordinada	Las referencias añadidas en los distintos elementos curriculares no representarían una relación que garantice el progreso gradual de adquisición y desarrollo de las competencias.
Empleo de estrategias	A pesar de contar con estudiantes con capacidades diversas se continuaría utilizando estrategias comunes, destacan: • Las clases magistrales. • Las exposiciones. • La realización de informes. • Los ejercicios y problemas. • El análisis y comentario de documentos.
Sistema de evaluación	Se consideran dos limitantes que afectarían el aprendizaje de los estudiantes: • La valoración de las competencias interculturales adquiridas por parte del alumnado. • El establecimiento de criterios e instrumentos dirigidos a evaluar la adquisición del aprendizaje, denotando la escasa importancia de las mismas en el diseño curricular.

Tabla 1. Limitantes del aprendizaje. Fuente: Figueredo y Ortiz (2017).

Asimismo, existe la prevalencia de otras barreras como la infraestructura y el acceso. Para una persona que presenta discapacidad, la falta o el inadecuado acceso físico al lugar de trabajo, escuelas, clínicas, transporte y edificios pueden representar un obstáculo (Palmeros y Gairin, 2016). Debido a que las demandas que expresan los estudiantes con discapacidad están direccionadas a diferentes ámbitos como el acceso a los campus, la instalación de ascensores y señalética adecuada a sus necesidades, siendo necesario el diseño y rediseño de las construcciones, así como la modificación de la infraestructura y la organización de espacios (Corrales et al., 2016). Ello plantea nuevos desafíos a los establecimientos, especialmente en la generación de instituciones más inclusivas y al no cumplirse se tendría limitaciones para asegurar el despliegue de prácticas educativas que atiendan adecuadamente la heterogeneidad (Cornejo, 2019).

La actitud estudiantil hacia la discapacidad sería determinante en la exclusión de personas, como también lo es para la inclusión, cuando los estudiantes presentan predisposición favorable a comportarse de manera efectiva frente a personas con discapacidad, valorando positivamente sus capacidades y reconociendo sus derechos fundamentales (Araya et al., 2014). El apoyo de los compañeros favorecería la participación de los alumnos con discapacidad (Victoriano, 2017). En esta interacción ambos grupos se benefician, los estudiantes aparentemente normales desarrollan y fortalecen habilidades como valores para acoger las diferencias estando mejor preparados para la vida en una comunidad marcada por la diversidad; mientras que los estudiantes con capacidades diversas mejoran su comunicación y habilidades sociales (Holzschuher, 2016).

Por otra parte, estudios evidencian que el profesorado universitario no está suficientemente capacitado para responder a las necesidades de los estudiantes que demanda su formación, como el uso de estrategias y recursos, esto dificultaría la práctica pedagógica, pudiendo ocasionar que los docentes rechacen adentrarse en el desafío de atender la diversidad del estudiantado (Álvarez y López, 2015; Moriña y Cotán, 2017; Martínez, 2019). El desarrollo de competencias docentes para trabajar con grupos heterogéneos desde una perspectiva inclusiva sería determinante para eliminar barreras, sin embargo, muchas veces las prácticas pedagógicas e institucionales generan la exclusión de grupos de estudiantes, reproduciéndolas y naturalizándolas (Cornejo, 2019).

E incluso se daría preferencia a otros aspectos considerándolos necesarios para incluir a los estudiantes, como, la necesidad de cumplir diversos requisitos antes de ingresar a la enseñanza universitaria, entre los que predomina el perfil de ingreso, en el que se demanda una serie de competencias académicas y específicas según la disciplina a cursar (Paz, 2020). Otras barreras tienen que ver con la realización y la ejecución de adaptaciones curriculares, así como, el uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), para la atención personalizada del alumnado con necesidades educativas específicas (Álvarez y López, 2015). Estas limitantes relacionadas con los maestros pudieran deberse a las condiciones sociales y culturales del contexto que en muchos casos no son favorables (Quintero, 2020).

2.2. Inclusión del estudiantado con capacidades diversas.

Aún no se puede afirmar que la universidad se encuentra preparada para afrontar la inclusión educativa real en lo que respecta a las personas en condición de discapacidad intelectual, dándose la misma situación en gran parte de América Latina, siendo necesario dejar de considerar a la inclusión como algo que hacemos para ayudar a un grupo que necesita apoyo, para pasar a considerarlo como un tema de derecho y lograr avances (Vásquez, 2019).

En cuanto a la discapacidad sensorial, se requiere de tiempo, dedicación y compromiso de los docentes para cualificarse y adaptarse al proceso de inclusión en su quehacer diario, como aprendiendo la lengua de señas, el braille, utilizando un lenguaje más técnico para la comprensión por parte del estudiante ciego como los SAAC (Romero y Urrego, 2017). En relación a la discapacidad auditiva no implica únicamente la incapacidad de oír o una disminución de la audición, sino que suele comportar una serie de consecuencias condicionadas por factores relacionados con la pérdida y por factores psicosociales, educativos y familiares de la persona (Palmeros y Gairin, 2016). Por otra parte, los estudiantes con discapacidad visual son quienes encuentran más barreras y, por tanto, demandan más apoyos (Corrales et al., 2016).

El problema que afrontan los estudiantes con Trastorno por déficit de la atención (TDA) en su formación superior, está relacionado con la actitud, puesto que por la naturaleza del trastorno que padecen son recurrentes las llamadas de atención por parte de los docentes, exigiéndoles cambio en su comportamiento, esto representaría que los estudiantes modifiquen su propia identidad (Santana, 2017). Por otra parte, en el estudiantado con movilidad reducida las necesidades estarán direccionadas al desplazamiento, la movilidad, a los procesos cognitivos y de aprendizaje, por tanto, representarían obstáculos el transporte, las edificaciones, la inaccesibilidad al manejo de documentación, cansancio físico, entre otros (Palmeros y Gairin, 2016).

Esto señalaría como obstaculizadores para lograr la inclusión, en primer lugar, al desconocimiento respecto a las formas de discapacidad (Victoriano, 2017). En segundo lugar, a la falta de recursos, en ayudas técnicas, siendo estas precarias, debido al poco financiamiento destinado a mejorar la calidad de vida estudiantil de este grupo de personas; por último, a la apertura y el modo de enfrentar el proceso de aprendizaje (Tenorio y Ramírez, 2016).

3. Prácticas que promueven la inclusión en educación superior.

El concepto de inclusión es operacionalizado por la política pública; por ejemplo, puede ser entendido como igualdad de oportunidades en el acceso (Rodríguez, 2020). Demanda una nueva manera de pensar sobre las diferencias y la diversidad, percibiéndola como algo valioso en sí mismo que requiere un procedimiento educativo y social apropiado (Martínez, 2019). Es un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social puedan aumentar las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente

en la vida económica, social y cultural, así como gozar de unas condiciones de vida y de bienestar (Fernández, 2019).

Uno de los ámbitos relevantes para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad se encuentra en el contexto educacional (Araya et al., 2014). Por tanto, la inclusión supone una transformación en los paradigmas de la educación desde un enfoque basado en la diversidad y no en la homogeneidad (Fernández, 2017). Plantea el derecho de todos a una educación de calidad, lo que implica tener en cuenta las necesidades y las potencialidades de cada estudiante (Álvarez y López, 2015). Así como reconocer y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes para que su aprendizaje sea efectivo, minimizando la exclusión dentro y fuera de las instituciones educativas (Quintero, 2020).

La universidad integrada por docentes, estudiantes y graduados, representa una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de la realidad multicultural (Ruíz y Briceño, 2020). Siendo necesario que el enfoque inclusivo se implante en el contexto universitario, al igual que en los demás niveles de la enseñanza, para dar una verdadera respuesta a la diversidad.

Es preciso reconocer que paulatinamente hay un mayor compromiso por parte de las universidades tanto nacionales como internacionales, manifiestan la importancia y necesidad de que el alumnado con diversidad funcional participe y se encuentre incluido en las instituciones de enseñanza superior en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros (Moriña y Cotán, 2017).

Sin embargo, para que la inclusión en la educación superior se convierta en una realidad se debería cuidar dos aspectos importantes, una son las actitudes y los valores sociales donde la comunidad aún no ha avanzado en su pensamiento sobre el tema; y por otro lado está el área de carácter profesional donde hace faltan técnicas para llevar adelante procesos de enseñanza aprendizaje adaptados a cada persona para poner en práctica uno de los paradigmas de hoy el aprendizaje centrado en el alumno (Martínez, 2019).

Paz (2020), considera vital impulsar acciones destinadas cubrir las necesidades que presentan los estudiantes en su mayoría. En la figura 1 se especifican.



Figura 1. Acciones destinadas a impulsar la inclusión. Fuente: Paz (2020).

El tipo de discapacidad que presentan las personas es una variable fundamental para establecer el apoyo educativo pertinente (Corrales et al., 2016). Siendo la implementación del proceso de inclusión un camino arduo, debido a que requiere del compromiso social, financiero, la implementación de infraestructura física, tecnológica y de recursos educativos, el fomento a la capacitación y la investigación de los docentes en la formación de personas con discapacidad (Romero y Urrego, 2017). Tener que ubicar a los estudiantes en las aulas más accesibles, dar acceso a las pizarras y tarimas, proporcionar mobiliario adaptado, software y hardware específico, autorización para grabar las clases, que alguien tome apuntes, papel autocopiativo, entre otros (Palmeros y Gairin, 2016).

Entre esos retos se destaca promover la formación del profesorado universitario en materia de inclusión y discapacidad, vinculada a la calidad de sus competencias y desarrollo profesional y modificar el desarrollo e implementación curricular conforme a los preceptos de la educación inclusiva, así como el diseño para todas las personas (Alcaín y Medina, 2017). Asimismo, implantar un sistema de tutoría personalizada para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas monitoreando las metas y logros alcanzados (Álvarez y López, 2015). Además, debe sumarse la importancia de las campañas de sensibilización para visibilizar a los estudiantes con discapacidad permitirían no solo mostrar sus necesidades, sino dar cuenta de los aportes que ellos pueden realizar como futuros profesionales (Corrales et al., 2016).

Por tanto, sin la sensibilización adecuada a la población, a la comunidad docente, estudiantil y administrativa, como parte de la responsabilidad social universitaria, se dificultaría la promoción, accesibilidad y la participación de los alumnos en situación de discapacidad en el proceso educativo (Victoriano, 2017).

4. Actualidad de la educación inclusiva en el Perú.

En el Perú la tendencia está orientada a la educación superior y la población aumenta en mayor proporción cada año al número de vacantes ofrecidas, por ello, al existir pocas universidades e institutos nacionales, se ha fomentado la creación de instituciones privadas (Ruíz y Briceño, 2020). Esta expansión del sector privado en la educación superior se dio a la par de la precarización del sistema universitario público por falta de inversión en infraestructura, equipamiento, investigación y salarios (Rodríguez, 2020). Por tanto, las restricciones al presupuesto y al ingreso en las universidades públicas, así como el costo de la matrícula en las universidades privadas, son condicionantes para realizar estudios universitarios, quienes estarían más favorecidos serían los estudiantes que pertenecen a estratos con mayores ingresos, por lo que tendría un nivel de dependencia la ocupación de los padres (Rodríguez, 2020).

La educación inclusiva se percibe como una modalidad equitativa, situación que obliga a garantizar al Estado la universalidad y para evitar la exclusión de este derecho que es de todos sus ciudadanos (Acho et al., 2021). Sin embargo, no se limita solamente a un grupo poblacional como es el caso de la discapacidad, por el contrario, es un término amplio y complejo que aborda un sin número de situaciones con las que conviven los estudiantes, como desigualdad, pobreza, migración y violencia, factores con los que lidia cotidianamente el docente y que repercuten en las aulas de clase (Quintero, 2020). La convergencia, en un mismo contexto, de diversas culturas, la globalización del mercado, la evolución de las estructuras familiares, el incremento de los flujos migratorios ha generado una sociedad plural y multicultural propiciando un entorno cambiante que genera un nuevo reto pedagógico que conlleva a una educación intercultural de calidad (Moncada, 2017).

Asimismo, en el caso peruano con una importante población indígena y rural, las bajas tasas de ingreso y las altas tasas de deserción y rezago de las poblaciones indígenas en la educación superior, configuran un estado de injusticia e inequidad que afecta fundamentalmente a la población pobre, rural y a las mujeres (Rodríguez, 2020). Demuestra claramente la existencia de una barrera para una parte significativa de la población, lo que incide de manera directa a sus posibilidades de lograr un mínimo básico de calidad de vida, bienestar y de garantizar mejores condiciones para el buen vivir y desarrollo de una mejor educación inclusiva y equitativa de calidad (Acho et al., 2021).

Aunque el acceso y la calidad de la educación han ido mejorando a nivel nacional, aún las brechas entre zonas urbanas y rurales son bastante acentuadas, estando concentrada la población de jóvenes con educación superior en el área urbana, dos de cada diez jóvenes en zonas rurales tienen como máximo nivel alcanzado la educación primaria (Reategui, 2020). Al igual que México, España, Colombia, Chile y Argentina, en el Perú se evidenció algunas situaciones que se convierten en obstáculos para atender necesidades educativas como son: La infraestructura de la institución educativa, la formación de los docentes, la falta de recursos materiales, ya que en la mayoría de instituciones con escuelas focalizadas en la ruralidad se cuenta con poco personal docente y administrativo, que además no está especializado para atender las necesidades educativas (Vargas y Romero, 2021).

El problema no solo estaría relacionado con el desempeño estudiantil y posterior despliegue en la vida laboral de los jóvenes sino por factores asociados a su entorno socioeconómico, (Reategui, 2020). Otro fenómeno que no se podría soslayar de la realidad peruana es la desigualdad debido a las grandes brechas de pobreza aún existentes entre los distintos sectores de la población, provocando exclusión y discriminación (Vásquez y Loayza, 2021).

Dentro de la retórica de la igualdad de oportunidades, no sorprende que la educación haya cobrado relevancia como uno de los ejes centrales para la lucha contra la pobreza y las desigualdades, así como el elemento fundamental para la movilidad social (Reategui, 2020). Para lograr la inclusión y accesibilidad educativa, es necesario primero el cambio de actitud del personal de la universidad y entender en su real magnitud la inclusión y la accesibilidad (Ramírez et al., 2021). Es evidente que los apoyos y ajustes académicos que los estudiantes requieren deben apuntar a su independencia, su libre movilidad y el establecimiento de adaptaciones para las asignaturas, no obstante, se convierte en un proceso que para muchas instituciones educativas es complejo realizar, ya sea por falta de capacitación, recursos o por el hecho de tener que luchar contra aquellos imaginarios que impiden ver la discapacidad sin limitaciones (Barón et al., 2020).

Moncada (2017), identifica aspectos que limitarían la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes del ámbito rural en las universidades, los cuales se detallan en la figura 2.

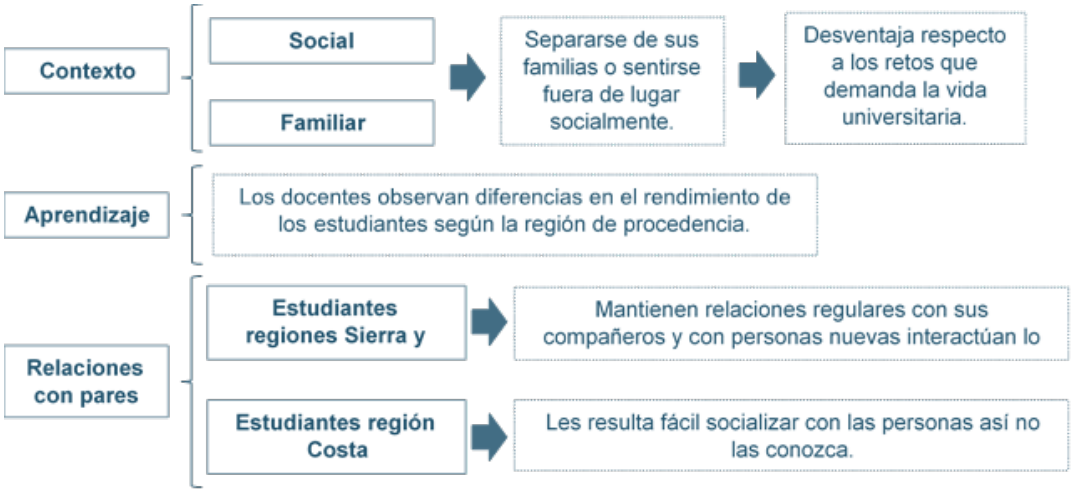


Figura 2. Situaciones limitantes en la estabilidad de los estudiantes. Fuente: Moncada (2017).

Estas limitaciones pudieran deberse a las condiciones en las que se desarrollan los estudiantes en su etapa previa a la inducción universitaria. Charry (2019), indagó la situación en la ruralidad del Perú identificando diferentes circunstancias que pudieran afectar a los estudiantes en la educación escolar. Se enumeran en la figura 3.

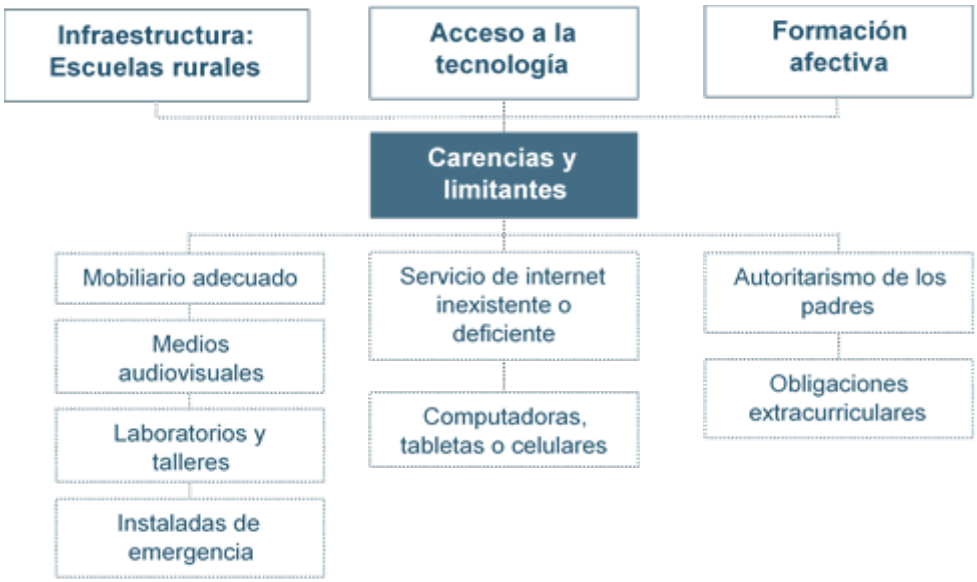


Figura 3. Limitantes de los estudiantes en educación escolar. Fuente: Charry (2019).

El Perú pese a contar con un marco sobre discapacidad y ser un país alineado a las normativas internacionales como la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD), todavía hay un consenso sobre los tipos de discapacidades que se utilizan en los censos y las encuestas, esto conlleva a pensar que los servicios educativos que se brindan en el Perú todavía no están encaminados a superar la transición a la vida adulta y el desarrollo integral de una vida autónoma en las personas con discapacidad (Apaza, 2018).

La población con discapacidad que alcanzó un nivel superior con maestría y doctorados solo representa un 1.3%, superior universitaria completa el 9.1%, superior universitaria incompleta el 4.3%, superior no universitaria completa el 5.8% y superior no universitaria incompleta el 3.2%, se demuestra presenta una realidad estadística en materia de discapacidad, que coincide con ciertos informes internacionales, que alertan sobre la situación de vulnerabilidad

de los discapacitados, en cuanto a sus derechos humanos; en especial el sexo femenino y aquellos que padecen de discapacidad visual, en donde se tendrán que priorizar e instrumentalizar acciones de corto y mediano plazo, que involucren temas de prevención; atención y eficiente inclusión social (Díaz, 2019).

Estos datos demuestran que las instituciones deben realizarse los ajustes razonables para garantizar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad, así pues, existe una reserva del 5% de vacantes o en caso incurran en discapacidad y se vean obligados a interrumpir sus estudios cuentan con una reserva de matrícula hasta por 5 años. También existen disposiciones que mencionan la inclusión de cursos sobre discapacidad en los currículos y programas de estudios (Apaza, 2018). Debido a que los estudiantes con discapacidad van a recurrir a los materiales y formatos que son más adecuados para su aprendizaje, que los docentes estén en la capacidad de hacer sostenible el aprendizaje en su asignatura y que las actitudes sean favorecedoras para el desarrollo de los estudiantes (Acho et al., 2021).

Ramírez et al. (2021), recogió apreciaciones de los estudiantes acerca de las dificultades que complican la vida académica universitaria. Los detalles se aprecian en la figura 4.

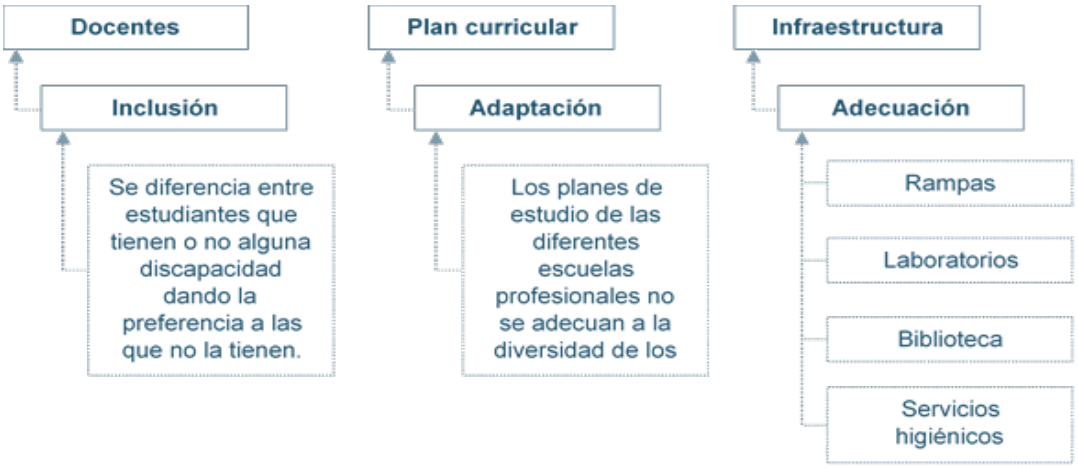


Figura 4. Limitantes de los estudiantes con discapacidad. Fuente: Paz (2020).

Aunque las ratios de inclusión que se han establecidos en las instituciones educativas de 3% y 5% según sea de índole privado o público respectivamente, es una forma de reconocer socialmente que la población con discapacidad es capaz de desarrollarse en todos los contextos que la sociedad posee, por otra parte, si se le tacha por su condición y que solo necesitan ayuda es una forma de pensar no permite la inclusión (Vásquez y Loayza, 2021).

5. Conclusiones.

De manera global las limitantes de la inclusión universitaria estriban en aspectos relacionados con la planificación didáctica, el desarrollo y la evaluación (instrumento de certificación de la calidad del aprendizaje), la infraestructura, la actitud estudiantil y las capacidades docentes. Estas brechas se ahondan considerando a un estudiantado con capacidades diversas como: la discapacidad intelectual, sensorial, auditiva, motora o los problemas relacionados con la atención. Incluso si estas barreras pudieran ser mitigadas por la sensibilización, promoviendo la igualdad de las condiciones entre los diferentes estamentos universitarios o la adecuación de la infraestructura y de la normativa a través de los protocolos de acción. La inclusión de los estudiantes en la educación superior, tendría aún dos serias limitaciones.

La primera está relacionada con la actitud docente para aceptar la heterogeneidad del estudiantado, lo que demostraría su predisposición hacia el fortalecimiento de sus capacidades inclusivas, permitiendo especializarse en el conocimiento relacionado con las necesidades educativas especiales. Solucionar esta brecha fortalecería la atención a la diversidad y la adecuación de las sumillas de los planes de estudio de las diferentes carreras profesionales. La segunda brecha a superar tiene que ver con la escasez de los recursos económicos, que afectarían directamente a la calidad de vida de los estudiantes. Poner énfasis en esta limitación, pudiera permitir la prevención de la deserción estudiantil. El caso peruano se corresponde con las diferentes instituciones de educación superior de Latinoamérica; sin embargo, se identifican dos brechas que afectan la inclusión en las instituciones de educación superior del país. Estas se relacionan, en primer lugar, a la inclusión de personas con discapacidad, cuyas barreras están determinadas por la ideología inclusiva de los docentes, las adaptaciones de los planes de estudio y la adecuación de la infraestructura. En segundo lugar, están los estudiantes pertenecientes al ámbito rural, quienes, tendrían dificultades para posicionarse en la comunidad universitaria, debido a aspectos asociados con el vínculo familiar, la religiosidad, las costumbres, la capacidad para relacionarse con sus pares y las carencias en el acceso a la tecnología que tuvieron en su etapa escolar.

Referencias bibliográficas.

Acho, S., Diaz, M., Criollo, V., & García, O. (2021). La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad. *EduSol, 21*(77), 153-168. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000400153&lng=es&tlng=es

Alcaín, E., & Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 4-19. https://doi.org/10.19083/ridu.11.530

Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación Y Educadores, 18*(2). https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4158

Apaza, E. A. (2018). Desafíos en la Educación Superior: el caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú. Revista *Diálogos y Perspectivas en Educación Especial, 5*(1), 141-158. https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.11.p141

Araya, A. A., González, M., & Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación Y Educadores, 17*(2), 289-305. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4027

Barón, A. T., Cuevas, C. A., Rojas, P. A., Moreno, C. P., & Romero, A. M. (2020). Experiencias de procesos de educación inclusiva. *Educación Y Ciencia*, (24). https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11007

Cornejo, J. (2019). Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule – Chile. *Educación, 28*(55), 27-58. https://doi.org/10.18800/educacion.201902.002

Corrales, A., Soto, V., & Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 16*(3), 1-29. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861005

Charry, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(1), 225-246. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/400

Diaz, J. R. (2019). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia, 24*(85), 243-263. https://doi.org/10.37960/revista.v24i85.23838

Figueredo, V., & Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 38-61. https://doi.org/10.19083/ridu.11.529

Fernández, J. M. (2017). Educación inclusiva: construyendo caminos para avanzar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 1-3. https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/549

Fernández, C. (2019). *Capacidades diversas y educación social*. Ediciones Pirámide.

Holzschuher, C. (2016). *Cómo organizar Aulas Inclusivas. Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. NARCEA, S.A. de Ediciones.

Martínez, M. E. (2019). La inclusión un desafío para la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 3*(1), 259-271. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/22

Moncada, F. C. (2017). Perspectivas de jóvenes universitarios sobre la educación superior: Una visión intercultural. *Revista Psicológica Herediana, 9*(1-2), 34. https://doi.org/10.20453/rph.v9i1-2.3004

Moriña, A., & Cotán, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 20-37. https://doi.org/10.19083/ridu.11.528

Palmeros, G., & Gairin, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación, 25*(49), 83-102. https://doi.org/10.18800/educacion.201602.005

Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos, 46*(1), 413-429. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413

Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

Ramírez, A., González, L., Noa, P., & Torres, D. L. (2021). Percepción de estudiantes con discapacidad sobre inclusión y accesibilidad educativa. Universidad nacional de San Cristobal de Huamanga. Ayacucho 2016. *Revista Científica De Enfermería (Lima, En Linea), 10*(2), 34-44. https://revista.cep.org.pe/index.php/RECIEN/article/view/72

Reategui, L., Grompone, A., & Rentería, M. (2020). Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 12*(12), 33-54. https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.162

Rodríguez, Y. (2020). Políticas de inclusión en educación superior. El programa nacional BECA 18. *Revista De Sociología*, (31), 39-54. https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i31.19275

Romero, M. F., & Urrego, S. (2017). Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos) en los programas de formación musical universitaria en la ciudad de Bogotá, D.C. *Uni-Pluriversidad, 16*(2), 27-40. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/328260

Ruíz-Gonzáles, C. F. & Briceño-Cotrina, O. S. (2020). Realidad y perspectiva de la Educación Superior en el Perú (Revisión). *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 16*(4), 97-108. https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/3142

Santana-Quintana, M. C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención (TDA). *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 100-112. https://doi.org/10.19083/ridu.11.531

Tenorio, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores, 19*(1). https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4827

Vásquez, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación, 28*(54), 243-265. https://doi.org/10.18800/educacion.201901.012

Vásquez, S. M., & Loayza, E. F. (2021). La inserción laboral y la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta. *Horizonte de la Ciencia, 11*(20), 177-194. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.776

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC*. *Estudios Pedagógicos, 43*(1), 349-369. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020

La evaluación formativa y su impacto en el curriculum.

Marisol Álvarez Cisternas. Universidad de Las Américas (Chile).

Brunilda Torres Orellana. Universidad Andrés Bello (Chile).

Isabel Medina Gajardo. (Chile).

1. Introducción.

La tarea fundamental de toda organización educativa, es que sus estudiantes aprendan y que dicho aprendizaje sea de calidad, tal como lo plantea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar, que indica que el horizonte de trabajo para todas las instituciones que forman parte del Sistema Educativo en Chile, consiste en asegurar que todos los establecimientos del país desarrollen e implementen, con el apoyo de su sostenedor, procesos pedagógicos y de gestión necesarios y, que además, cuenten con las condiciones institucionales y capacidades profesionales idóneas para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016).

Los docentes entienden, que el objetivo de la evaluación debe ser promover el desarrollo del aprendizaje, por lo que debe convertirse en un proceso intrínseco a la enseñanza y que se debe realizar a través de todo el proceso enseñanza aprendizaje y no solo al final, con un fin meramente calificativo y no de aprendizaje, como lo plantea el Ministerio de Educación de Chile (2018):

> *(…) la evaluación es una herramienta central en el logro de los objetivos de aprendizaje, ya que permite al docente y a las y los estudiantes ir evidenciando el avance en sus trayectorias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. Considerando la diversidad que existe en todas las aulas de nuestro país, un buen uso de la evaluación permite hacerse cargo de las distintas características y necesidades que surgen en los procesos de aprendizaje. (p. 4)*

Es justamente en el contexto de la política de fortalecimiento de la evaluación en el aula, en pleno periodo de pandemia y postpandemia, es que la evaluación formativa surge como una estrategia relevante, que permita a estudiantes altamente vulnerables, poder avanzar en sus procesos de formación, de manera acompañada y contenidas por los docentes.

> *"Desde hace décadas se ha aportado información a la literatura conceptual con respecto a la evaluación formativa, enfatizando en su función motivadora y orientadora, pero descartando la acción sancionatoria" (González, 2018, p. 1).*

La evaluación formativa, permite al docente ir monitoreando si las estrategias pedagógicas están permitiendo a los y las estudiantes aprender lo que se espera que aprendan, y para hacer este monitoreo posible, es necesario comprender la evaluación como algo que se realiza mientras ocurre la enseñanza, analizar la evidencia que ésta nos entrega e implementar mejoras oportunas para ajustar o redireccionar algunas de las prácticas, así como apoyar el progreso de los aprendizajes (MINEDUC, 2018).

Es a partir de esta premisa, que los docentes ante la nueva modalidad de trabajo virtual a la que se ven enfrentados producto de la crisis sanitaria, asumen que uno esos procesos

pedagógicos es el de la planificación e implementación de la evaluación situada y así asegurar el aprendizaje de los estudiantes, para que la evaluación sea más efectiva.

Acorde a lo anteriormente citado por el MINEDUC, el Decreto Supremo No. 67 sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (2018) en su articulado hace referencia, en varios de ellos, a la evaluación formativa y a la importancia de recopilar información sobre el avance de los estudiantes y aplicar remediales oportunas.

En el apartado de normas generales artículo 2°, letra b del Decreto Supremo No. 67 (2018) se refiere a la evaluación como:

> Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. (p. 3)

El artículo 4° del mismo decreto en mención, indica que:

> El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza deberá usarse formativa o sumativamente. Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir cuando la evidencia del desempeño de éstos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso enseñanza aprendizaje. (Decreto Supremo No. 67 sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar, 2018, p. 3)

En el Artículo 18, letra d:

> Respecto de las actividades de evaluación que pudieran llevar o no calificación, incluyendo las tareas que se envían para realizar fuera de la jornada escolar, se deberán establecer los lineamientos para cautelar que exista la retroalimentación de las mismas, las estrategias para el seguimiento de su calidad y pertinencia y la forma que se coordinaran los equipos docentes, en el marco de su autonomía profesional, para definir su frecuencia, en función de evitar la sobrecarga y resguardar los espacios de vida personal, social y familiar de los alumnos. (Decreto Supremo No. 67 sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar, 2018, p. 6).
>
> > *"Entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje son procesos intrínsecamente relacionados, los y las docentes deben conocer el progreso y las necesidades de sus estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje para adaptar su propio trabajo a ello" (Decreto Supremo No. 67 sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar, p. 7-8).*

A diferencia de la evaluación formativa, las evaluaciones sumativas dan información a las y los estudiantes, respecto de lo que se valora, es decir, respecto de lo que es importante aprender, es central que efectivamente se evalúen aprendizajes fundamentales, mostrando cómo se puede integrar y aplicar lo que se aprende a nuevos contextos, y que cuenten con la más alta calidad posible. Además, la información de las evaluaciones sumativas se debe utilizar también para tomar decisiones pedagógicas en todo momento que sea posible y pertinente, buscando formas de diseñar y comunicarlas que faciliten este uso (MINEDUC, 2018).

Si bien la evaluación sumativa, como se expresa en la cita anterior es un proceso que ocurre al final de la entrega de varios aprendizajes, los y las docentes, no pueden perder de vista que

esta evaluación, también es parte del proceso enseñanza aprendizaje, por lo que debe ser retroalimentada y generando en los estudiantes metacognición real y efectiva.

La evaluación formativa es un proceso permanente y sistemático, que se inicia con el docente y transita hacia los estudiantes, entregando evidencias esenciales de lo que aprendieron, lo que permite que el docente tome decisiones oportunas y pertinentes para seguir avanzando.

Bellei et al., (2015), plantean que las escuelas en su trabajo colaborativo, han incorporado un sistema de planificación de clases institucionalizadas, con la finalidad de unificar criterios y retroalimentar permanentemente la labor docente para implementar la planificación, monitoreo y evaluación de los aprendizajes en el aula a través de la evaluación formativa, confirmando el círculo virtuoso que existe entre ellos.

"*Al implementar alguna de estas estrategias de evaluación formativa, es fundamental tener en consideración los siguientes principios orientadores: Nuevas reglas, dar tiempo, valorar los procesos" (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, p. 2).*

Las estrategias de evaluación formativa, son prácticas que se realizan en un aula cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de la y los docentes, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia (MINEDUC, 2017).

Esto está relacionado con el Marco para la Buena Enseñanza que en el dominio B, referido a "(…) la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje" (MINEDUC, 2008, p. 9) se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiante, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantiene normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio organizado y enriquecido, que invite a indagar a compartir y a aprender. Todo esto se logra cuando las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano (MINEDUC, 2008).

Un estudiante que genera confianza con su educador y en su capacidad de aprendizaje, producto del constante refuerzo entregado por esta metodología de evaluación formativa, será un estudiante con ganas de aprender, con inquietudes hacia generar nuevos aprendizajes, por lo tanto, será un agente participativo en el aula, lo que sin duda beneficiará el logro de las metas de aprendizaje propuestas y la creación de climas óptimos de convivencia.

La evaluación formativa, ayuda al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo y con las finalidades sociales que signan dicha formación en la sociedad. Además, es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje, determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede avanzar. Informa al estudiante de los hallazgos encontrados, lo que le permite al docente adecuar el currículo y los objetivos iniciales, y le otorgan la posibilidad de ajustar el proceso progresivamente (Pérez et al., 2017).

La historia reciente muestra cómo muchos docentes desean cambiar su proceso de enseñanza comienzan modificando las metodologías; sin embargo, la tradición y la resistencia al cambio, les hace retroceder en ese proceso de cambio. Por todo ello, podríamos decir que presentamos la evaluación formativa como la mejor manera de iniciar un cambio metodológico eficaz (Hortigüela et al., 2018).

Se ha comentado que esta modalidad online ha sido perjudicial tanto para docentes como estudiantes, sin embargo, al develarse en el proceso ciertas debilidades tanto metodológicas como de implementación en la evaluación, por lo que se hace necesario reflexionar que deberán hacer los docentes, para seguir cumpliendo eficazmente con el proceso enseñanza-aprendizaje y con el logro de metas establecidas, es así, como en un trabajo colegiado basado en co-docencia efectiva en el aula y mediante un liderazgo pedagógico resiliente, además de la aplicación de nuevas estrategias metodológicas en modalidad virtual, se podría contribuir a la instalación efectiva de la evaluación formativa durante el proceso de enseñanza.

Se hace imprescindible que, en la formación docente, la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje adquiera un carácter formativo, ya que la forma en que los docentes apliquen la evaluación en el aula, tendrá una gran incidencia en cómo y cuánto aprenden sus estudiantes, de ahí la frase "dime cómo evalúas y te diré qué enseñas" (Hortigüela et al., 2018).

Talanquer (2015) hace énfasis en la implementación de modelos y estrategias de enseñanza, centradas en los estudiantes, no puede considerarse como única garantía de calidad educativa. La naturaleza específica de las actividades seleccionadas o diseñadas por la o él docente, la manera en la que la o él docente implementa tales actividades, la naturaleza de la evaluación formativa que realiza durante el trabajo en el aula, las decisiones que toma y las acciones que implementa con base en los resultados de sus evaluaciones, son indicadores críticos que también hay que tener en cuenta. De igual manera, el autor, plantea, que la evaluación formativa se fundamenta en el análisis de resultados de las evaluaciones aplicadas y que entregan a la o él docente información relevante para retroalimentar al estudiante y de este modo mejorar su comprensión y realizar la metacognición necesaria del aprendizaje.

La evaluación formativa, la podemos significar, como todas las acciones que realiza un docente, con el fin de recopilar información de los aprendizajes de sus estudiantes y utilizarla en la adecuación de los procesos enseñanza-aprendizaje, entregando retroalimentación adecuada para fortalecer sus aprendizajes (Fasce, 2009).

La correcta aplicación de una evaluación formativa por parte de los docentes permitirá a los educandos, desarrollar estrategias de autonomía en sus aprendizajes, esto quiere decir, que tendrá la posibilidad de analizar y evaluar su forma de internalizarlos y aprenderlos, por lo tanto, también estará consciente de los mecanismos y recursos que deberá utilizar para lograr sus objetivos (Fasce, 2009).

Con todo, la evaluación formativa, se constituye en la estrategia utilizada por los docentes para "reconocer y responder al aprendizaje del estudiante" (Cowie y Bell, 1999, como se citó en Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], s.f., p. 3) con el fin de retroalimentarlo y reforzarlo, no sólo al final del proceso, sino que durante toda la extensión de éste.

> *Es necesario que se construya una cultura educativa con base en la vinculación de la teoría y la práctica en el proceso de aprendizaje. No aporta a la reflexión y al hacer, un discurso que no promueva un cambio genuino en los sistemas de educación, ni cuya implementación se imponga. Son las prácticas reflexivas y críticas de los docentes las que ayudan a darle otro sentido a la evaluación. (MINEDU, s.f., p. 5)*

De esta manera, Bizarro et al. (2019), enfatiza que la evaluación de aprendizaje constituye uno de los problemas más complejos de la práctica pedagógica en aula y fuera de ella, siendo un tema controversial, quizás incomprendido por los docentes, ya que no se aplica técnicamente, sea por falta de claridad y apropiación de conceptos claves, por lo tedioso que es o por falta de interés. Se observa que en las jornadas de capacitación no se desarrollan como se debe o queda suspendido por falta de tiempo. Esto se viene sopesando año tras año en la educación básica, por ello la evaluación se reduce solamente al aspecto cuantitativo, la calificación o por cumplimiento ministeriales, puesto que las evaluaciones que más influyen en el desempeño de los estudiantes se descuidan casi por completo.

La evaluación formativa, está basada en el constructivismo y tiene la finalidad de extraer información con el fin de analizarla e interpretarla, para tomar decisiones de apoyos oportunos sobre los avances de aprendizaje de las y los estudiantes. Cuando entendemos la evaluación de esta forma, la convertimos no solo en una instancia calificatoria, sino en una estrategia de aprendizaje (Bizarro et al., 2019).

En Chile, el Decreto 67/2018 establece un conjunto de orientaciones, que buscan promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de las y los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza. En concordancia con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos (MINEDUC, s.f.).

El decreto 67, en tiempos de pandemia ha sido relevante para la implementación de la evaluación formativa, ya que los docentes al verse enfrentados a estudiantes en situación de confinamiento, los que presentaron problemas emocionales, que dificultaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, es justamente esta estrategia evaluativa, que permitió al docente además de evaluar, analizar y retroalimentar a sus estudiantes positivamente y en forma oportuna, hacer que los educandos "crearan confianza en sus docentes y volvieran a comprometerse con su proceso de aprendizaje" (Hoyuelos-Álvaro y Ibáñez-Quintana, 2018, p. 430). Así de valioso es la nueva mirada y el vuelco que debemos dar al proceso de evaluación, es una forma más de aprender y no una instancia para solo emitir juicios de valor, que se refrenda con una calificación.

La evaluación pierde todo carácter formativo si no se acompaña de una retroalimentación efectiva hacia los estudiantes, que les permita acceder a información sobre su desempeño y sobre el progreso en su formación, de tal manera que cuenten con las herramientas necesarias para mejorar sus debilidades y apoyar sus fortalezas. Ambas no funcionan sin la otra, su articulación las convierte en herramientas de aprendizaje.

La evaluación en los ambientes virtuales de aprendizaje implica "renunciar al control", es decir, el estudiante es quien asume el control de la evaluación en lugar del docente, pues se responsabiliza por su propio aprendizaje y evaluación, aprende a utilizar diferentes recursos para desarrollar la evaluación de manera autónoma, debe desarrollar habilidades de pensamiento de alto nivel cognitivo, como lo es la aplicación, análisis, síntesis, y evaluación para el desarrollo autónomo de su propia evaluación. Lo anterior tiene grandes implicaciones con respecto al diseño que se haga de las asignaturas o de los cursos online, y de las habilidades que los propios estudiantes deben desarrollar para saber utilizar la evaluación como fuente de información y aprendizaje (Castro y Moraga, 2020). Es aquí donde juega un papel preponderante la evaluación formativa, ya que permite que tanto el estudiante como el

docente analicen e interpreten los resultados de la evaluación y los educandos adquieran la autonomía para elaborar desde allí sus propios y nuevos aprendizajes.

El proceso de evaluación, entonces, deberá responder a preguntas claves que permitan una organización pertinente de sus elementos para alcanzar los propósitos establecidos en el proceso de enseñanza aprendizaje (MINEDUC, s.f.).

- ¿Qué se espera que el estudiante aprenda?
- ¿Qué evidencias se utilizarán para observar esos aprendizajes?
- ¿Qué significado se dará a esas evidencias?
- ¿Cómo se utilizará la información recopilada?

La evaluación formativa suele ser más beneficiosa para los estudiantes, ya que genera instancias de aprendizaje docente-estudiante, logrando que los estudiantes asuman un rol protagónico en su proceso de aprendizaje y se motiven a ampliarlos y a generar otros nuevos (Gallardo, 2018).

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), nos dicen que "la evaluación formadora busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje" (p. 38).

La evaluación formativa, como se ha reiterado en este documento, es un proceso que evidencia lo aprendido para la toma de decisiones cuya finalidad es que sea una instancia más de aprendizaje y no solo tenga un fin calificatorio (López-Pastor, 2009).

López-Pastor et al. (2019), en sus planteamientos confirman que través de un proceso de evaluación formativa se demuestra cómo los estudiantes son conscientes de los aciertos y errores que tienen en su práctica, aspecto que favorece la adquisición de competencias profesionales y mejora su capacidad crítica.

El gran beneficio de la evaluación formativa es que proporciona datos que permiten la toma de decisiones oportuna y adecuada, consolidando el aprendizaje en tiempos reales (Saltos-Dueñas y Chiriboga-Zambrano, 2016, p. 114).

La evaluación formativa es una actividad compleja; pero al mismo tiempo gratificante, tanto para el docente, por cuanto le orienta hacia la adopción de otras metodologías, técnicas, estrategias y cambio de actitudes, como para el estudiante, puesto que le permite ver los errores y rectificar; para las instituciones educativas, en el mejoramiento de los procesos, y para las autoridades educativas nacionales, por lo cual permite el replanteamiento de programas de estudio (Saltos-Dueñas y Chiriboga-Zambrano, 2016, p. 114).

Popham (2013), plantea que, "afrontar la evaluación centrado en su poder formativo produce grandes beneficios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes" (p. 135), ya que dicha metodología de evaluación va permitiendo que los estudiantes vayan identificando sus errores de inmediato y los puedan corregir, de esta manera retroalimentan sus aprendizajes y fortalecen la confianza en su proceso académico.

La evaluación formativa y sus principios muestran que es una de las estrategias más efectivas para optimizar el rendimiento de los estudiantes. "También es de suma importancia lograr una gran regularidad del éxito escolar y para que los estudiantes 'aprendan a aprender'". (Rosales, 2014, como se citó en Chávez, et al., 2021, p. 44)

Por evaluación formativa debe entenderse todo proceso de evaluación cuya finalidad principal sea mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje realizar la valoración de las actividades que realiza el estudiante en el proceso, analizando el desarrollo de sus competencias de manera gradual y sostenible, cada vez se hace más necesario conocer y aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo permitiendo que el estudiante pueda entender y resolver problemas que se encuentran en su contexto (Chávez et al., 2021).

La tarea del docente es entender que la evaluación es un proceso de acompañamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, conducente al desarrollo de las competencias de los estudiantes. El objetivo de la evaluación es que el docente recepcione la "información sobre el progreso del estudiante, de tal manera que se puedan identificar las limitaciones en el desarrollo de sus capacidades y de esta manera implementar la retroalimentación" (López, 2020, como se citó en Chávez et al., p. 46). Esta práctica impactará positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que recibirán una retroalimentación inmediata y oportuna que les permitirá generar confianza en su proceso y comprometerse con él

Saiz y Susinos (2018, como se cita en Chávez et al.), plantean que:

> *en la evaluación formativa, las expectativas y metas de aprendizaje se traducen en criterios de evaluación e involucramiento de los estudiantes de manera activa en un proceso formativo, que conlleve al desarrollo de sus competencias, la evaluación formativa considera precisar los criterios de evaluación los cuales son descritos en gradualidad de acuerdo al nivel de logro de los aprendizajes, es por ello que, uno de los instrumentos para el recojo de información relevante lo constituye la rúbrica, en la cual para establecer el desarrollo de un determinado criterio de evaluación se redacta un conjunto de desempeños en forma gradual que evidencien el logro del aprendizaje, el papel de la evaluación formativa se constituye como una palanca para facilitar el aprendizaje y los procesos reflexivos. (p. 47)*

2. Metodología.

La investigación se asume desde un estudio intrínseco de casos, siguiendo el postulado de Sandín (2003), con el propósito de indagar y comprender los conceptos y redes de significados de los docentes de la escuela Santo Domingo, respecto la utilización de estrategias de evaluación formativa y su impacto en los aprendizajes estudiantiles y en consecuencia en la priorización curricular formalmente establecida por los docentes.

La muestra quedó conformada por ocho docentes que de manera voluntaria quisieron participar, accediendo a las cinco preguntas a través de un software de administración de encuestas utilizando google forms, ellos tuvieron algunas semanas para responder y enviar sus aportes a través del mismo medio.

De las preguntas formuladas, debemos señalar:

- ¿Cómo implementan la evaluación formativa en el aula?
- ¿Considera que realizar la evaluación formativa le ha permitido acompañar a sus estudiantes durante la pandemia en modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué impacto tenido en sus estudiantes, en sus clases y la priorización curricular de su asignatura?
- ¿Qué aportes usted percibe el utilizar la evaluación formativa en sus clases?
- ¿Resulta útil para sus estudiantes, por qué?
- ¿Los apoderados valoran estos procesos formativos de evaluación?

- ¿Qué sugerencias haría para lograr una implementación efectiva de la evaluación formativa en las asignaturas?

La información cualitativa, se transcribió en forma textual, el análisis se realizó desde una aproximación inductiva, a través de método constante de comparación Glaser y Strauss (1967), utilizando el software de análisis cualitativo Atlas T, siguiendo la propuesta de Huberman y Miles (1994), resguardando los criterios de credibilidad, transferibilidad y conformabilidad.

3. Resultados.

En la escuela Santo Domingo se ha trabajado con el proceso de evaluación formativa desde el año 2018 aproximadamente, proceso que cada vez se ha ido fortaleciendo al pasar los años, cuando se produce en 2020 la pandemia a nivel mundial los docentes debieron adecuar su forma de enseñar llevando a un nivel virtual, este proceso lleva a los docentes a priorizar curricularmente y a realizar adecuaciones su proceso de evaluación generando un proceso formativo de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

A partir de la percepción de los docentes y de las evidencias recolectadas, se generaron tres categorías descriptivas de análisis, y 45 unidades de significados relevantes para los docentes que implementaron evaluación formativa, tal como se ilustra en tabla 1.

Categorías descriptivas	Número de unidades de significados
Categoría 1: Implementación de la Evaluación Formativa.	10 de las repuestas de los docentes se vinculan a esta categorización.
Categoría 2: Impacto de la implementación de la Evaluación Formativa.	15 de las respuestas de los docentes se vinculan a esta categoría.
Categoría 3: Utilidad, transferencia y sugerencias.	20 de las respuestas dadas están vinculada a esta categorización.

Tabla 1. Categorización y unidades de significado relevantes para los docentes.

Con el propósito de buscar similitudes de contenidos, estructura y teoría. A partir de las categorías descriptivas, se conformaron tres meta-categorías, tal como se ilustra en tabla 2.

Meta-categorías	Codificación	Definición
Descripción	DES	Se describen en base a evidencia la implementación de estrategias de evaluación formativa.
Impacto	IMP	Se describe el impacto de la implementación de estrategias de evaluación formativa.
Utilidad y transferencia	UTT	Percepciones de los docentes y apoderados respecto de la utilidad y transferencia de las experiencias de evaluación formativa.

Tabla 2. Meta-categorías, códigos y definición.

A partir de las meta-categorías, que consideró tres dominios cualitativos, donde se nuclearon las opiniones y percepciones docentes, a modo ilustrativo a continuación se transcriben algunas de las opiniones.

Meta-categoría 1: Descripción.

Categoría 1: Implementación de la Evaluación Formativa

"Ticket de entrada y salida"

- "…Haciendo preguntas con alternativas, usando tarjetas de alternativas, donde todos los estudiantes elevan su tarjeta y verifico que responden"
- "…Durante toda la clase, por medio de preguntas dirigidas o abiertas"

- "…La participación, con escala de expresión (entendió bien, más o menos y no entendió) ticket de salida de lo aprendido en clases"
- "…Preparo actividades cortas donde se pueda evidenciar el logro de la habilidad de la clase y cada estudiante responde de manera individual. Esto se registra en una planilla"

Desde el punto de vista operativo, en la asignatura de matemática, lo primero que se formalizó fue el objetivo de aprendizaje que se trabajó en la clase, luego de ellos además de la lectura que realizó la docente de manera conjunta con las y los estudiantes, fue necesario explicarles aquellos conceptos que desconocían. Junto a esto, fue necesario que diseñaran e implementaran actividades que permitieran evidenciar aprendizajes, así como recoger información precisa y de calidad, además de levantar evidencias sobre el avance de los estudiantes a través de preguntas; explicación individualizada a los estudiantes; participación y colaboración entre los estudiantes. De esta manera, en el presente estudio, las estrategias evaluativas formativas más utilizadas por los docentes que formaron parte del estudio fueron:

- Ticket de salida: Facilitan la verificación de los aprendizajes. Pueden usarse en diferentes momentos de la clase, pero se usan más como actividad de cierre. Ejemplo ¿Qué es lo fue más importante que aprendiste en esta clase?
- Uso de tarjetas: Otra forma de ticket de salida, acción de recoger las respuestas de los estudiantes, antes de que termine la clase, permitiendo un rápido análisis de los datos.
- Uso de pizarritas: Uso de pizarras individuales, donde escriben respuestas y la levantan a pedido del docente, para mostrar su respuesta y evaluar el desarrollo, estimulando la atención de los estudiantes con clases más dinámicas aumentando su participación.
- Mi error favorito: estrategia de evaluación que permite al docente detectar errores frecuentes por medio de respuestas rápidas, escritas por los estudiantes en un medio concreto.
- Pausa reflexiva: Estrategia de evaluación, que se utiliza para comprobar rápidamente la comprensión de los estudiantes.

Meta-categoría 2: Impacto.
Categoría 2: Impacto de la implementación de la Evaluación Formativa

- "…El impacto logrado ha sido significativo. Ya que permite analizar de manera sistemática los procesos de enseñanza y aprendizaje"
- "…Ha sido positiva, ya que ellos se sienten más cómodos"
- "…De todas maneras, la evaluación formativa impacta de manera positiva en los estudiantes debido a que al momento de contestar alguna pregunta o poder participar logran explicar el contenido visto o muchas veces dan su punto de vista y comentan lo relacionado a sus experiencias promoviendo el aprendizaje significativo"
- "…Mis estudiantes han podido identificar los errores sin que yo se lo comente, como también han logrado comentar sin vergüenza cuando algo no entienden. Los estudiantes les queda más claro los contenidos trabajados en clases"
- "…Ha sido de gran ayuda, me. Sirve para implementar nuevas estrategias, cuando veo que no se ha logrado el aprendizaje, entrego retroalimentación individual"

Junto a lo anterior, el uso de estrategias de evaluación formativa, tal como se ha ilustrado, impactaron en el logro de objetivos de aprendizaje, y en consecuencia en la priorización curricular, solicitada por MINEDUC (2020). De esta manera, en la asignatura de lenguaje, y a modo de referencia se formuló el objetivo nivel 1 (priorizado), que se señala a continuación:

Objetivo de Aprendizaje 3(OA3): Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas.

De un universo en 1° básico de 38 estudiantes en el año 2020, donde las docentes utilizaron estrategias de evaluación formativa, 25 estudiantes rindieron la evaluación sumativa, conforme al OA3, se observa que el 50% de los estudiantes, logra un aprendizaje adecuado; 13% elemental, el 5% insatisfactorio y el 33% no se conectaron.

En el caso de la asignatura de matemática, considerando el objetivo nivel 1 (priorizado):

OA 6: Componer y descomponer números del 1 al 20 de manera aditiva.

De un universo en 1° básico de 38 estudiantes en el año 2020, donde las docentes utilizaron estrategias de evaluación formativa, 28 estudiantes rindieron la evaluación sumativa conforme al objetivo OA6, se observa que el 66% de ellos logra un aprendizaje adecuado; 3% elemental; 5% insatisfactorio y un 26% no se conectaron.

Meta-categoría 3: Utilidad y transferencia.
Categoría 3: Utilidad, transferencia y sugerencias.

- "…Monitoreo constante, lo cual permite tomar decisiones oportunas (reforzar contenidos, repetir una clase etc.)"
- "…Todos pueden participar"
- "…De todas maneras el aprendizaje significativo, basado en experiencias"
- "…Identificar las fortalezas y debilidades de mis estudiantes y así lograr identificar loa errores de manera oportuna"
- "…Puedo realizar adecuaciones para llegar a quienes no lograron el aprendizaje"
- "…Si porque comprender sus procesos de aprendizaje"
- "…Porque se puede ver en el momento quién no está trabajando correctamente"
- "…Si, porque a través de la pantalla logró evidenciar su aprendizaje en todo momento durante la clase"
- "…Si, ya que ellos pueden manifestar con confianza lo que no comprenden e identifican sus errores"
- "…Así cada estudiante puede mostrar sus logros y recibir ayuda de ser necesario"
- "…En su gran mayoría si los valoran. Debido a que logran reforzar aquellos contenidos más descendidos"
- "Si, de echo cuando los apoderados responden. Los invito a responder otras preguntas con alternativas"
- "…Si, les gusta mucho el tema de la participación y por lo mismo siempre busco estrategias, juegos, videos y actividades para fomentar la comunicación en los estudiantes"
- "…Si, bastante sobre todo cuando se les sugiere mejorar en algunos aspectos de lo aprendido"
- "…Lo desconozco. Siempre agradecen en general el proceso completo. Creo que sería bueno explicarles en qué consiste para que comprendan el propósito y los beneficios"
- "…Destinar un tiempo oportuno dentro de los tres momentos de la clase"
- "…Un consejo, siempre buscar más información, ideas, actividades sobre todo ahora que estamos en pandemia. Los estudiantes los podemos motivar mediante la tecnología y eso es un gran apoyo para nosotros los docentes"
- "… Es necesario evaluar de manera formativa en cada momento de la clase y no sólo al cierre…. Muchos docentes evalúan el final de sus clases. Por lo tanto, es necesario

dar la confianza a los estudiantes para evaluar de manera oportuna durante todo momento de la clase"

- "… Evaluar una meta clara en cada clase. Quizás un solo aspecto del objetivo que permita evidenciar los indicadores logrados para aumentar el nivel de complejidad sin dejar estudiantes atrás"

Adicionalmente en la figura 1, se presenta la Red semántica conformada a partir de las tres categorías descriptivas que surgen del análisis realizado, en ella aprecian las categorías y meta categorías que surgen de las percepciones y opiniones docentes.

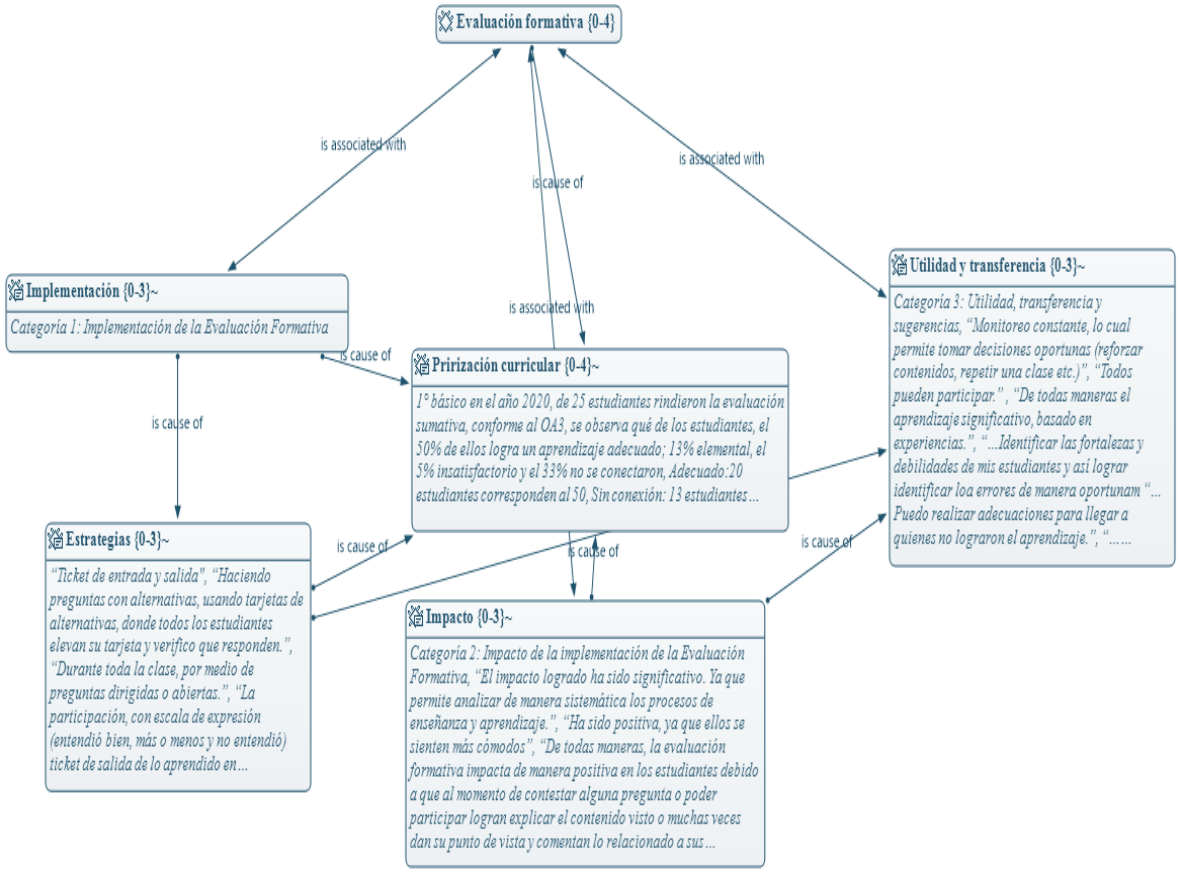


Figura 1. Red semántica de categorías.

4. Discusión.

Implementar procesos de evaluación formativa, permite a los estudiantes ir consolidando las posibilidades de éxito académico, en la medida que existan apoyos y recursos positivos a tiempo en sus procesos de formación. La evaluación enfocada más bien en el proceso, de manera flexible y diferenciada, conforme a los avances de los estudiantes, impactó en su autoestima y valoración de sí mismos, toda vez que el constatar avances y progresos en sus rendimientos académicos, movilizo en ellos un mayor compromiso con la tarea, lo que concuerda con los planteamientos de Saiz y Susinos (2018, como se citó en Chávez et al., 2021), en cuanto a que la evaluación formativa, genera las expectativas y metas de aprendizaje se traducen en criterios de evaluación e involucramiento de los estudiantes de manera activa en un proceso formativo. De igual manera, se confirman los planteamientos de (Chávez et al. (2021), en cuanto a la necesidad de que los docentes de la escuela Santo Domingo, comprendieron que el proceso de acompañamiento conduce al desarrollo de las competencias de los estudiantes. De igual manera, el objetivo de la evaluación formativa

implica que el docente recopile la información sobre el progreso del estudiante, identificando sus limitaciones e incorporando las ayudas requeridas en el momento oportuno. Con todo el logro en los objetivos de aprendizaje nivel 1, incorporando procesos de evaluación formativa y retroalimentación efectiva y a tiempo, permitió avanzar en la priorización curricular establecida por los docentes, incorporando diversas estrategias lo que impacto en un mayor compromiso de los estudiantes con sus tareas conforme Rosales (2014) y la valoración de sus propios desempeños a partir de la auto-reflexión de los estudiantes conformándose los planteamientos de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Referencias bibliográficas.

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Estrategias de Evaluación formativa. https://www.rmm.cl/sites/default/files/doc1-ev-formativa.pdf

Asunción, S (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento. Docente Active Methodologies: Tools for teacher empowerment. *Revista internacional Docentes 2.0 Tecnológica-Educativa*. Vol 19. Edición N°1.

Bellei. C, Vanni, X., y Valenzuela. J.P. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile.

Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova educación, 1*(3), 375-390. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001

Castro, C., y Moraga, A. (2020). *Evaluación y Retroalimentación para los aprendizajes*. Instituto Profesional IACC. Universidad de Chile. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf

Chávez, L. A., Peña, C. A., Gómez, S., y Huayta-Franco, Y. (2021). Evaluación Formativa, un reto en la educación actual. *Cuadernos de desarrollo aplicado a las TICs, 10*(3), 41-63. https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63

Decreto Supremo No. 67. Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. (31 de diciembre de 2018). https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255

Fasce, E. (2009). Evaluación formativa. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud, 6*(1), 8-9. http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol612009/RECS6109.pdf

Gallardo, F. (2018). *Efectos de la utilización de procesos de evaluación formativa en los estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de los Lagos (Chile)* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33110

Glaser B. G., y Strauss, A. L. (1967) The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine Publishing Company.

González, M. J. (20 de febrero de 2018). *La Evaluación Formativa en la Escuela*. Tiching Blog. El blog de educación y TIC. http://blog.tiching.com/la-evaluacion-formativa-la-escuela/

Hortigüela, D., Pérez, A., y Moreno, A. (2018). La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado. Estudios Pedagógicos, 44(2), 7-8. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200007

Hoyuelos-Álvaro, J. F., y Ibáñez-Quintana, J. (2018). Características y prácticas docentes universitarias más valoradas por los/as estudiantes de primer curso comparadas en los

Grados en Química y Ciencia y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Burgos. *Revista Complutense de Educación, 29*(2), 423-439. http://hdl.handle.net/11162/162249

Huberman, A. M., y Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications, Inc.

López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Narcea.

López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Buenas Prácticas Docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/5999

López-Pastor, V., Sonlleva, M., y Martínez, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 5-9. https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/10844

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279

Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza* (7ª Edición). https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/442

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Evaluación formativa en el aula, orientaciones para directivos*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89342_archivo_01.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2255

Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *El Valor de La Evaluación Formativa*. Conectados. https://www.minedu.gob.pe/conectados/docentes-recomendaciones.php

Pérez, M., Enríquez, J. O., Carbó, J. E., y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Educación Médica del Centro, 9*(3), 263-283. http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/989

Popham, W. J. (2013). *Evaluating America's Teachers: ¿Mission Possible?* CORWIN.

Saiz, A., y Susinos, T. (2018). Practicum or how to learn through collaborative reflection. The case of Elena 'S problem,El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de elena. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(1), 393–411. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63650

Saltos-Dueñas, C. M., y Chiriboga-Zambrano, M. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 2*, 112-127. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/88

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill.

Talanquer, V. (2015). La importancia de la Evaluación Formativa. *Educación Química, 26*(3), 177-179. http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001

Identificación de modelos mentales en la resolución de algoritmos condicionales.

Yazmín Cifuentes. Universidad Católica Luis Amigó (Colombia).

1. Introducción.

En Colombia se concibe la educación media técnica, desde la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, Artículo 32), con el fin de preparar a los estudiantes para el desempeño laboral y para continuar con la educación superior en modalidades como la informática con énfasis en desarrollo de software. De esta forma, los estudiantes de secundaria que inician el grado décimo de media técnica, inicialmente abordan los dos primeros semestres del ciclo técnico y pueden continuar con el ciclo tecnológico y posteriormente el profesional, que en este campo de formación corresponde a la Ingeniería en Sistemas.

Una de las asignaturas del primer semestre, es Lógica de Programación, en ella se plantea el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento analítico sistémico y lógico, a través de la resolución de problemas algorítmicos. Inicialmente, la solución de un algoritmo se expresa en pseudocódigo, que consiste en una mezcla de lenguaje natural e instrucciones de lenguaje de programación en el mismo idioma, el cual posteriormente se traduce a la sintaxis del lenguaje de programación específico que se vaya a implementar directamente en el computador.

Sin embargo, es común observar que la asignatura lógica de programación se oriente directamente al aprendizaje de los lenguajes de programación o al uso de intérpretes de código, sin tener en cuenta las etapas lógicas de la metodología de resolución de problemas en este campo y que su desarrollo, en un primer momento, implica la utilización de lápiz y papel sin apoyo del computador. De acuerdo con Enes da Silveira y Gomes (2019), la mayor dificultad en el aprendizaje de la programación no radica en aprender un lenguaje sino en la manera que el estudiante plantea un algoritmo solución para un problema específico. De allí que los estudiantes encuentran difíciles de aprender las técnicas de formalización (Goldson, Revees y Bornat, 1993; Barland et al., 2009; Bubica y Boljat, 2015) y, el razonamiento implicado en ellas, como un proceso muy abstracto (Fung et al., 1993; Vrachnos & Jimoyiannis, 2017).

Varios estudios, entre los realizadas por Eranki & Moudgalya (2013), López y Silva (2014), Khemlani & Johnson-Laird (2017), Teichert et al. (2017) y Muñoz-Campos et al. (2018), se han ocupado de analizar la relación entre la resolución de problemas y la construcción de modelos mentales en diferentes áreas del conocimiento. En el campo específico de la programación de computadores, se han encontrado pocas investigaciones que aborden los problemas algorítmicos en pseudocódigo.

En relación con la estructura condicional, hasta el momento no se han hallado estudios que se enfoquen en la relación modelos mentales y estructuras condicionales en estudiantes de media técnica. En línea con lo anterior, Bubica & Boljat (2015) plantean que, aunque hay

muchas investigaciones que tratan sobre modelos mentales humanos de varios fenómenos, existen muy pocos estudios que hayan explorado específicamente modelos mentales de programadores novatos.

En este sentido, se rastrearon investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de computación, como las realizadas por Goltermannl & Höppne (2017), T. H. Spangsberg et al. (2018) y Andrzejewska & Skawińska (2020), en las que se desarrollaron estrategias para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en relación con el diseño e implementación de programas directamente en un lenguaje de programación. A nivel nacional se encontró el estudio realizado por Zuñiga et al. (2016), los autores abordaron la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento, los modelos mentales compartidos y los mecanismos de abstracción con niños de entre ocho y doce años.

De esta forma, sólo se ha encontrado un estudio que aborde la enseñanza de los algoritmos de programación directamente en pseudocódigo y en lápiz y papel, realizado en Estados Unidos por Kwon (2017) con una población de 12 maestros en formación de pregrado, la investigación se centró en la solución de algoritmos enfocados en la sintaxis, se analizaron los modelos mentales asociados a los conceptos de programación en general.

De allí que, para el presente estudio se plantea como objetivo, establecer la relación que existe entre los modelos mentales que los estudiantes hombres y mujeres de grado undécimo de media técnica en informática, elaboran durante la resolución de un algoritmo con estructura condicional.

2. Fundamentación Teórica.

2.1. Modelos mentales.

La representación del conocimiento requiere de movilizaciones entre la comprensión del texto que describe una situación problema y su paso a un sistema de representación simbólica, que representa la solución de ese problema. Johnson – Laird (1983), establece una relación entre la percepción del mundo y el discurso sobre el mundo basada en modelos, el autor afirma que cuando un sujeto comprende una descripción del mundo, puede construir una representación similar, es decir un modelo mental. De acuerdo con Rapp (2005), los modelos mentales son estructuras de memoria que se pueden utilizar para para elaborar una comprensión más profunda, es decir, ir más allá de una comprensión superficial de la información que se presenta.

2.1. Algoritmos y estructura condicional.

EL propósito de un algoritmo es procesar los datos de entrada que se proporcionan en el enunciado de un problema, junto con los datos que debe suministrar el usuario para encontrar los datos de salida que representan la solución del problema. Según Joyanes (2008), un algoritmo en sí es un método para resolver un problema y es independiente del lenguaje de programación en que se programa. Existen tres tipos de estructuras que determinan la lógica de ejecución del algoritmo, entre ellas se ubica la estructura condicional, empleada cuando se requiere tomar decisiones lógicas respecto a la evaluación de una condición, Hernández (2010).

La estructura condicional puede ser simple, compuesta y múltiple. Este estudio aborda las condiciones compuestas, que obedecen a la sintaxis expuesta en la tabla 1, donde se realiza un conjunto de acciones en caso de ser verdadera la condición y otro grupo de acciones en caso de no cumplirse la condición.

Sintaxis estructura condicional
si (condición) entonces acciones si no acciones fin si

Tabla 1. Sintaxis de la estructura condicional compuesta.

3. Marco metodológico.

El enfoque metodológico empleado en este estudio es de tipo cuantitativo, participaron 95 estudiantes pertenecientes a cuatro Instituciones Educativas públicas con ciclo de formación media técnica, ubicadas en el municipio de Medellín, 53.7% fueron mujeres con una mediana de la edad de 16 años (RI= 1) y en los hombres la mediana de la edad fue de 17 años (RI= 2).

3.1. Instrumento.

Con el propósito de identificar los modelos metales que los estudiantes construyen durante la resolución de un algoritmo con estructura condicional, se sometieron a la resolución de un ejercicio cuya solución implicaba la utilización de un condicional compuesto. A través de un cuestionario compuesto por ocho preguntas, se indagó por cada fase implicada en la metodología para la resolución de problemas algorítmicos. Así mismo, se articularon procesos de los cuatro pasos planteados por Polya (2004), para resolver problemas en el campo de las matemáticas, debido a que esta área comparte procesos mentales asociados al pensamiento lógico requerido en el ámbito de la programación. En este sentido, los ocho reactivos, se formularon con el propósito de develar los modelos mentales que elaboran los estudiantes durante las fases de definición, análisis del problema, diseño y verificación de la solución, los 6 primeros consistieron en preguntas de selección múltiple y los dos últimos que estaban asociados al planteamiento de la solución y a su verificación, se diseñaron de tipo abierto.

De esta forma, las preguntas de selección múltiple indagaban por la comprensión del enunciado de tipo condicional compuesto, a través del reconocimiento de los datos de entrada explícitos (MMDEE) e implícitos (MMDEU), los datos de proceso secuenciales (MMDPS), condicionales (MMDPC), cíclicos (MMDPR) y los datos de salida (MMDS). En relación con las preguntas de tipo abierto, correspondían al diseño de la solución (MMD) y a la verificación (MMV) tabla 2.

Identificador	Modelo mental
MMDEE	Modelo mental datos de entrada enunciado
MMDEU	Modelo mental datos de entrada implícitos
MMDPS	Modelo mental datos de proceso secuenciales
MMDPC	Modelo mental datos de proceso condicionales
MMDPR	Modelo mental datos de proceso repetitivos
MMDS	Modelo mental datos de salida
MMD	Modelo mental diseño de la solución
MMV	Modelo mental verificación del pseudocódigo

Tabla 2. Modelos mentales en la resolución de algoritmo condicional.

Las seis primeras categorías, se ubicaron en tres niveles de consistencia tabla 3, si el modelo mental del estudiante es coherente con los requerimientos del enunciado, presenta un nivel consistente, cuando evidencia confusiones y planteamientos incoherentes, se ubica como ambiguo y en el caso que no responde el reactivo o su elección se aleja completamente de lo que se requiere, el estudiante se ubica en un nivel de inconsistencia.

Para las dos últimas categorías MMD y MMV, se propuso la resolución directa en seudocódigo con su respectivo proceso de verificación, a partir de preguntas abiertas que fueron evaluadas por la investigadora y clasificadas como inconsistente aritmético, inconsistente lógico, ambiguo, consistente y no realizó, para el caso del modelo diseño de la solución (MMD). En relación con el modelo de verificación (MMV), se establecieron los niveles inconsistente datos de entrada, inconsistentes datos de salida, ambiguo, consistente y no realizó.

Nivel de consistencia
Consistente
Ambiguo
Inconsistente

Tabla 3. Niveles de consistencia modelos mentales.

4. Análisis de datos.

Para realizar el análisis descriptivo de los modelos se utilizaron frecuencias absolutas, relativas e indicadores de resumen como la mediana y el rango intercuartílico. En el caso de las categorías de los modelos según sexo, se aplicó la prueba chi cuadrado de razón de verosimilitud, complementada con la V de Cramér como medidas de magnitud de efecto, los resultados se observan en la tabla 4.

Aunque los estudiantes reconocieron qué se les estaba pidiendo resolver, así como los procedimientos lógicos y aritméticos que se debían plantear para encontrar la solución, se detectaron dificultades con la traducción de enunciados del lenguaje natural al pseudocódigo y con la reversibilidad del pensamiento implicada en la verificación de la solución.

Igualmente, se observa que existen dificultades en la identificación de las condiciones inherentes a la estructura condicional, si bien se detectan los datos de salida, se evidencian modelos mentales ambiguos en el planteamiento de los datos de proceso. Los niveles de inconsistencia y ambigüedad predominan en los datos de proceso cíclico, lo que es indicio que puede existir una confusión entre las estructuras condicionales y cíclicas, posiblemente, el modelo mental asociado a un condicional opera a nivel mental en los estudiantes como una repetición. Esta situación se observó cuando los estudiantes nombran la estructura condicional como "el ciclo si".

		Sexo		Valor p* [T.E]**
		Femenino	Masculino	
MMDS	Inconsistente	3 (5.9%)	5 (11.4%)	0.593 [0.105]
	Ambiguo	5 (9.8%)	5 (11.4%)	
	Consistente	43 (84.3%)	34 (77.2%)	
MMDEE	Inconsistente	44 (86.3%)	34 (77.3%)	0.077 [0.224]
	Ambiguo	1 (1.9%)	6 (13.6%)	
	Consistente	6 (11.8%)	4 (9.1%)	
MMDEU	Inconsistente	8 (15.7%)	1 (2.3%)	0.039 [0.247]
	Ambiguo	5 (9.8%)	8 (18.2%)	
	Consistente	38 (74.5%)	35 (79.5%)	
MMDPS	Inconsistente	21 (41.2%)	22 (50%)	0.671 [0.092]
	Ambiguo	16 (31.4%)	11 (25%)	
	Consistente	14 (27.4%)	11 (25%)	
MMDPC	Inconsistente	8 (15.7%)	9 (20.4%)	0.832 [0.062]
	Ambiguo	28 (54.9%)	23 (52.3%)	
	Consistente	15 (29.4%)	12 (27.3%)	

* Prueba de razón de verosimilitud - Chi cuadrado
** Tamaño del efecto: V de Cramér

MMDPR	Inconsistente	21 (41.2%)	11 (25%)	0.213 [0.179]
	Ambiguo	11 (21.6%)	10 (22.7%)	
	Consistente	19 (37.2%)	23 (52.3%)	
MMD	A	25 (49%)	18 (40.9%)	0.837 [0.123]
	C	2 (3.9%)	4 (9.1%)	
	INC ARI	1 (1.9%)	1 (2.3%)	
	INC LOG	16 (31.4%)	14 (31.8%)	
	NO R	7 (13.7%)	7 (15.9%)	
MMV	A	27 (52.9%)	25 (56.8%)	0.329 [0.210]
	C	0 (0%)	1 (2.3%)	
	INC DE	4 (7.8%)	7 (15.9%)	
	INC DS	1 (1.9%)	1 (2.3%)	
	NO R	19 (37.2%)	10 (22.7%)	

Tabla 4. Distribución de las categorías de la estructura mental condicional de los modelos según sexo.

De acuerdo con los valores p hallados para los diferentes modelos mentales, a nivel general no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los modelos elaborados por estudiantes hombres y mujeres, a excepción del modelo MMDEU con un valor $p<0.05$. Sin embargo, el valor de la medida de magnitud efecto, a través de la V de Cramér [0.247], indica que los MMDEU de estudiantes hombres y mujeres, están asociados moderadamente.

5. Resultados y discusión.

En cuanto a la identificación de los datos de proceso secuenciales, se observan modelos metales uniformes, el enunciado abordaba el contexto escolar sobre una compra del refrigerio en la cafetería del colegio. De esta forma, se asume que resultaba más natural reconocer la secuencia de procedimientos aritméticos que se debían realizar para encontrar la solución.

En relación con el modelo mental para los datos de proceso condicionales, se encontró el nivel más bajo de consistencia, esto se puede atribuir a que el escenario del enunciado planteaba una condición que dependía de un total específico e implicaba un porcentaje de descuento en caso de cumplirse esa condición. Posiblemente, la realización de cálculos previos a la condición, sumado al concepto de porcentaje en el consecuente, aumentó el grado de dificultad para el reconocimiento de los datos de proceso condicionales.

Al comparar los resultados obtenidos, se evidencia predominancia de los modelos mentales ambiguo e inconsistente. Lo anterior indica que existen dificultades en el momento de plantear la secuencia de pasos que dan solución a la situación problema, es decir, la formulación del pseudocódigo se aclara que esta pregunta es abierta, a diferencia de las anteriores que ofrecían múltiples opciones de respuesta.

El planteamiento del pseudocódigo implica especificar un conjunto de instrucciones paso a paso, a través de una mezcla de lenguaje natural y lenguaje de programación. El modelo mental del diseño de la solución pudo estar afectado por modelos mentales inconsistentes asociados a los modelos mentales de los datos de entrada, proceso y salida. De la misma forma, los procesos de traducción implicados en la fase de diseño implican un nivel de dificultad alto, debido a que varios estudiantes manifestaron conocer qué se debía realizar, pero no recordaban o no sabían cómo escribirlo.

En este sentido, se confirman los hallazgos de Thevathayan & Hamilton (2015), quienes argumentan que el bajo rendimiento y la alta deserción en los cursos introductorios de programación pueden atribuirse en parte a la amplia gama de conocimientos y aptitudes de los estudiantes. Estos autores exponen que no corregir tempranamente los conceptos erróneos de los estudiantes hace que las dificultades de aprendizaje incrementen y conduzcan

a un bajo rendimiento en la programación, asimismo manifiestan que los modelos mentales no válidos de construcciones básicas también son una razón importante para el bajo rendimiento en las tareas de programación, los estudiantes que se centran en el aprendizaje pasivo a menudo forman modelos mentales inválidos. En esta misma línea, sentido Bubica & Boljat (2015), afirman que el conocimiento previo afecta el aprendizaje del estudiante mientras construye nuevos conocimientos debido a que sus creencias a menudo están en desacuerdo con las que debe aprender.

Los planteamientos expuestos en la presente investigación permitieron establecer que, en términos generales, no existen diferencias estadísticamente significativas en los modelos MMDS, MMDEE, MMDPS, MMDPC, MMDPR, MMD Y MMV; entre estudiantes hombres y mujeres. Sin embargo, el MMDEU, evidencia diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, Con una medida de magnitud de efecto moderada con una tendencia un poco mayor hacia modelos inconsistentes en las mujeres.

Si bien se encuentran varias estrategias en el contexto mundial, enfocadas a mejorar los procesos de pensamiento de los estudiantes novatos, se enfocan principalmente en la codificación de los diseños de solución, directamente a un lenguaje de programación. Sin embargo, se requiere fortalecer los aprendizajes de la resolución en un momento previo a la traducción al lenguaje formal, es decir en el establecimiento de los seudocódigos en lenguaje natural y haciendo énfasis en las diferentes fases de la metodología de resolución de problemas de programación.

Referencias bibliográficas.

Andrzejewska M., & Skawińska A. (2020). Examining Students' Intrinsic Cognitive Load During Program Comprehension – An Eye Tracking Approach [Examen de la carga cognitiva intrínseca de los estudiantes durante la comprensión del programa: un enfoque de seguimiento ocular]. In I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin & E. Millán (Eds.), *Artificial Intelligence in Education. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 25-30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52240-7_5

Barland, I., Felleisen, M., Fisler, K., Kolaitis, P., & Vardi, M. (2009). *Integrating Logic into the Computer Science Curriculum* [Integración de la lógica en el plan de estudios de ciencias de la computación]. http://www.cs.utexas.edu/users/csed/formal-methods/docs/iticse-fislervardi.pdf

Bubica, N., & Boljat, I. (2015). Programming novices'mental models [Programación de modelos mentales de principiantes]. In *7th International Conference on Education and New Learning Technologies* Barcelona, Spain. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3773.2960

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115*, Ley General de Educación.

Enes da Silveira, P., & Gomes, R. (July 24, 2019). *How to achieve better performance in teaching computer programming: Cases of iterative and recursive programming* [Cómo lograr un mejor desempeño en la enseñanza de la programación de computadoras: Casos de programación iterativa y recursiva] [Sesión de conferencia]. AIP Conference Proceedings. https://doi.org/10.1063/1.5114427

Eranki, K. L. N., & Moudgalya, K. M. (October 14-17, 2012). *A collaborative approach to scaffold programming efficiency using spoken tutorials and its evaluation* [Un enfoque colaborativo para la eficiencia de la programación de andamios utilizando tutoriales hablados y su evaluación] [Sesión de conferencia]. 8th International Conference on Collaborative

Computing: Networking, Applications and Worksharing (CollaborateCom). Pittsburgh, USA. https://ieeexplore.ieee.org/document/6450951

Fung, P., O'Shea, T., Goldson, D., Reeves, S., & Bornat, R. (1993). Computer science students perceptions of learning formal reasoning methods [Percepciones de estudiantes de informática sobre el aprendizaje de métodos de razonamiento formal]. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *24*(5), 749-759. https://doi.org/10.1080/00207399302405161

Goldson, D., Reeves, S., & Bornat, R. (1993). A review of several programs for the teaching of logic [Una revisión de varios programas para la enseñanza de la lógica.]. The *Computer Journal, 36*(4), 373–386. https://doi.org/10.1093/comjnl/36.4.373

Joyanes Aguilar, L. (2008). *Fundamentos de programación: Algoritmos, estructura de datos y objetos*. McGraw-Hill.

Goltermann, R., & Höppner, F. (2017). Internalizing a Viable Mental Model of Program Execution in First Year Programming Courses [Internalización de un modelo mental viable de ejecución de programas en cursos de programación de primer año]. *Revista Brasileira de Psiquiatria.* http://ceur-ws.org/Vol-2015/ABP2017_paper_05.pdf

Hernández, M. (2010). *Diseño estructurado de algoritmos, Diagramas de flujos y pseudocódigos*. Universidad de Teuxtepe.

Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6) [Modelos mentales: hacia una ciencia cognitiva del lenguaje, la inferencia y la conciencia (No. 6)]. Harvard University Press.

Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. (2017). Illusions in Reasoning [Ilusiones en el razonamiento]. *Minds & Machines, 27*, 11–35. https://doi.org/10.1007/s11023-017-9421

Kwon, K. (2017). Novice programmer´s misconception of programming reflected on problem-solving plans [El concepto erróneo del programador novato sobre la programación reflejado en los planes de resolución de problemas]. *International Journal of Computer Science Education in Schools, 1*(4), 14-24. https://doi.org/10.21585/ijcses.v1i4.19

López E., y Silva, R. (2015). Transformación de los modelos mentales sobre los conceptos de fuerza y campo eléctrico mediante la metodología Webquest. *Caderno Brasileiro de Ensino de Fís1ica, 32*(1), 2-3. https://doi.org/10.5007/2175-7941.2015v32n1p2

Muñoz-Campos, V., Franco-Mariscal, A. J., y Blanco-Lopez, A. (2018). Modelos mentales de estudiantes de educación secundaria sobre la transformación de la leche en yogur. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *15*(2), Artículo 2106. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2106

Polya, G. (2004). *How to solve it: a new aspect of mathematical method* [Cómo resolverlo: un nuevo aspecto del método matemático]. Princeton University Press.

Rapp, D.N. (2005). Mental Models: Theoretical Issues for Visualizations in Science Education [Modelos mentales: aspectos teóricos de las visualizaciones en la enseñanza de las ciencias]. In J. K. Gilbert (Ed.), *Models and Modeling in Science Education* (Vol. 1 pp. 43-60). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3613-2_4

Teichert, M., Tien, L., Dysleski, L., & Rickey, D. (2017). Thinking Processes Associated with Undergraduate Chemistry Students' Success at Applying a Molecular-Level Model in a New Context [Procesos de pensamiento asociados con el éxito de los estudiantes de

química de pregrado en la aplicación de un modelo de nivel molecular en un nuevo contexto]. *Journal of Chemical Education, 94*(9), 1195-1208. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00762

Thevathayan, C., & Hamilton, M. (2015). Supporting diverse novice programming cohorts through flexible and incremental visual constructivist pathways [Apoyar a diversas cohortes de programación de principiantes a través de vías constructivistas visuales flexibles e incrementales]. *ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 296–301). https://doi.org/10.1145/2729094.2742609

Vrachnos, E., & Jimoyiannis, A. (2017). Secondary education students' difficulties in algorithmic problems with arrays: An analysis using the SOLO taxonomy [Dificultades de estudiantes de educación secundaria en problemas algorítmicos con arreglos: un análisis utilizando la taxonomía SOLO]. *Themes in Science & Technology Education, 10*(1), 31-52. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59463886

Zuñiga R., Hurtado J., & Paderewsky P. (2016). Discovering the mechanisms of abstraction in the performance of work teams in children to solve computational problems[Descubriendo los mecanismos de abstracción en el desempeño de equipos de trabajo en niños para resolver problemas computacionales]. *Sistemas & Telemática, 14*(36), 69-87. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=411545767002

La reeducación de personas reclusas en contextos penitenciarios: consideraciones desde la mirada de la Educación social.

Jéssica Martín Pajuelo. Universidad de Extremadura (España).

1. Introducción.

Reeducar es una tarea compleja en la que se deben tener en cuenta diversas esferas que envuelven al educando. Dentro de estas se pueden incluir los pensamientos, comportamientos y experiencias vividas, entre otros factores que tendremos en cuenta en las próximas páginas. Uno de estos factores, es el propio entorno que rodea a la persona en cuestión, protagonista de la reeducación. Las características del entorno, las posibilidades y las dificultades que ofrece este para educar, etc.

Por ello, para poder analizar la reeducación existente dentro del contexto penitenciario, es imprescindible no sólo conocer estos espacios, tan hostiles e impermeables a la vida y el entorno social, sino que, además, se hace necesario analizar en profundidad, qué espacio se deja para la reeducación dentro del contexto penitenciario.

Ante esto, tras poner el foco en la reeducación, el siguiente punto de análisis es el marco legal que nos lleva a comprender desde qué punto se establecen cauces de actuación dentro de las prisiones, para después profundizar en la realidad de este marco legal, es decir nos cuestionaremos hasta qué punto se lleva a cabo lo escrito sobre el papel y si las leyes están siendo eficaces respecto a la reeducación de las y los penados.

Finalmente, y tras la discusión del papel de la reeducación dentro de este contexto, se dará paso al análisis de la práctica, aportando las consideraciones que se creen necesarias desde la práctica de la educación social, para que esta reeducación sea eficaz y favorezca la tan ansiada reinserción social de presos y presas dentro de los Centros Penitenciarios.

2. Reeducación.

Reeducar es una tarea compleja en la que se deben tener en cuenta diversas esferas que envuelven al educando. Dentro de estas se pueden incluir los pensamientos, comportamientos y experiencias vividas, entre otros factores. Para entenderlo mejor, se hace alusión a Gifre y Esteban (2012), que basándose en la Teoría Ecológica de Uri Bronfrenbenner exponen que "Es necesario situar el desarrollo dentro de un contexto, es decir, estudiar las fuerzas que dan forma a los seres humanos en los ambientes reales en los que viven" (p.82). Por lo que, en base a esto, se entiende que reeducar resulta más complicado si el educando en este caso se encuentra privado de libertad en un centro penitenciario, teniendo en cuenta su alejamiento con respecto a la sociedad.

Pero no sólo importa el contexto donde se lleve a cabo la reeducación, se habla en este caso las prisiones, sino del mismo espacio que se deja dentro de estas para llevar a cabo acciones educativas que empoderen a los internos e internas, abriéndose así cauces de actuación para

que la propia persona sea consciente de su propio proceso, de los errores cometidos y de la oportunidad de cambio que tienen ante sí mismo/as. Las actividades educativas que se ejecuten dentro de los centros penitenciarios deben buscar este principio de empoderamiento para que la propia persona entienda el sentido y la importancia de su transformación. Este sería el comienzo de la oportunidad de cambio para los reclusos y reclusas, ya que una vez entienden el porqué de ese cambio, se inicia un proceso de motivación que será el punto de partida para que los tratamientos penitenciarios con carácter educativo sean eficaces.

Cabe cuestionarse si el hecho de aislar al delincuente tiene un efecto educativo en la propia persona, pues internarse en una prisión que no deja espacio para la educación y la resocialización con carácter humanizado conlleva una serie de consecuencias dañinas para la persona que se encuentra en privación de libertad, para fundamentarlo leemos a Valverde (1991) que expresa que "El daño que hace la prisión es contrario al tratamiento, y las secuelas que deja son contrarias a la llamada reeducación y resocialización" (Citado de Ayuso, 2001,p.82).

Muestra de ello, es el gran porcentaje de personas que reinciden en el mismo delito porque su forma de socializar y desenvolverse en la vida diaria es delinquiendo ya que han crecido en un ambiente desestructurado, donde la delincuencia ha sido su única forma de sustentación.

Más no se debe olvidar el porcentaje de personas que se encuentra dentro de prisión debido a un problema de adicciones, "Cerca del 80% de los presos españoles están de alguna forma relacionados con las drogas" (Ayuso, 2001, p.86). Por lo que hay un conjunto de factores que afectan a la reincidencia del delito,

> *Los factores individuales también son causa de la delincuencia y se deben tener en cuenta, tales como los biológicos y psicológicos, […] pero rechazamos que sean los únicos a tener en cuenta a la hora de legislar la reeducación del preso. (Ayuso, 2001, p.87)*

Con esto, se considera que el contexto y la educación recibida a lo largo del a vida, genera unos patrones de conducta difíciles de modificar y que no solo son un problema en la propia persona que los sufre, sino que son problemas que reflejan la sociedad en la que se encuentra inmersa la persona. Como afirmó Mapelli (1988) "La sociedad crea al delincuente, a las prisiones y a su sistema de funcionamiento. La sociedad recoge las consecuencias de su actuación sobre los presos"

Por lo tanto, estamos ante un problema que va más allá del propio individuo, en el que los cambios que se necesitan para mejorar comienzan en la propia sociedad.

> *Para que haya un cambio social entendemos que debe haber una evolución de la conciencia social. Y para que esta conciencia evolucione y llegue a horizontes más amplios debe quererse y buscarse con voluntad. La conciencia se crea inconscientemente. Si no hay conciencia de que falta conciencia, nunca se van a crear medios para que la voluntad actúe. Los poderes del estado deben ser conscientes de la necesidad de cambio social, de lo contrario no es posible que el cambio se dé realmente. Si no hay voluntad política no se crearán los recursos necesarios para hacer realidad el cambio. (Ayuso, 2001, p.84)*

Si trasladamos el punto de mira de la sociedad a los Centros Penitenciarios, es imprescindible hablar del área de tratamiento. Las prisiones, para poder regir el funcionamiento de estas, son dirigidas desde diferentes compartimentos o áreas, como el de seguridad, el de sanidad, el de régimen o el tratamental. Es en este último donde debemos hacer hincapié cuando hablamos

de la reeducación, pues cada intervención con este fin forma parte del área denominado "tratamiento".

Según la Ley Orgánica General Penitenciaria (LOGP) en sus artículos 59.1 y 59.2, el tratamiento es el "conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados" además de que, "pretende hacer del interno una persona con la intención y la capacidad de vivir respetando la Ley penal, así como de subvenir a sus necesidades".

Dentro de este tratamiento penitenciario, se engloban tantas actividades lúdicas, de ocio y tiempo libre, deportivas y de formación.

Dentro del perfil tratamental, además encontramos el factor "Voluntariedad-Obligatoriedad" dado que no se puede obligar a los internos e internas, a participar dentro de las actividades tratamentales, y en muchos de los casos, para que se de esa voluntariedad debe darse cumplirse el principio de "consciencia del propio estado de uno/a mismo/a". Es decir, ellos y ellas mismas deben ser conscientes de que necesitan dicha intervención, y para llegar a ese punto, se hace necesario un recorrido educativo-social previo que conduzca a advertir la necesidad, y en muchos de los casos, este primer objetivo no solo es relevante e imprescindible, sino además complejo de alcanzar.

Sumado a todo ello, no podemos obviar que además de ser necesario el análisis de las metodologías utilizadas para conseguir la reeducación y reinserción social de las personas recluidas en Centros Penitenciarios, existen otras circunstancias que dificultan alcanzar resultados más positivos respecto a ello, así por ejemplo, citamos las palabras de Montero Pérez de Tudela, E. (2019) que señala que "el amplio número de internos ingresados en prisión y el alto nivel de carencias que presenta la población carcelaria, hacen que los recursos con los que cuentan los equipos de tratamiento sean muchas veces insuficientes".

Si esta misma situación la trasladamos a cualquier ámbito o área de intervención dentro de las prisiones, ya sea la sanitaria, la regimental o de seguridad, encontramos un *tótum revolútum* de necesidades no cubiertas que no hacen sino desembocar en un empeoramiento de los reclusos y reclusas, siendo esto a su vez un agravamiento que dificulta sin duda la intervención.

3. Marco Legal.

Al hablar de centros penitenciarios, se debe tener en cuenta el objetivo primordial que persiguen estas instituciones. Para conocer esto, a continuación, se analiza el marco legal que rige las intervenciones educativas dentro de las prisiones, teniendo en cuenta lo necesario que es conocer el marco jurídico para poder entender y desarrollar propuestas que alcancen a crear mejoras dentro de esta institución. El marco jurídico que regula las intervenciones dentro del sistema penitenciario español es el siguiente: Por un lado, a nivel más general, se encuentra la Constitución Española, concretamente en su artículo 25.2 que hace referencia a la pena privativa de libertad de la siguiente manera:

> *Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la*

> *Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad.(CE, 1978, art. 25.2)*

Por otro lado, de forma paralela, se encuentra la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria que establece lo siguiente:

> *Las instituciones penitenciarias reguladas en la presente Ley tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados. Igualmente tienen a su cargo una labor asistencial y de ayuda para internos y liberados.*

Como se puede observar, en este mismo párrafo se hace saber que se dan dos fines primordiales: "La reeducación y reinserción social de los sentenciados" y "La retención y custodia de esos" Este último objetivo comprende que retener a los presos, supone una tranquilidad y protección a la sociedad, pero cabe preguntarse, ¿Hay un fin que prima sobre otro? ¿Se le da más importancia a proteger a la sociedad y la reinserción queda supeditada a esto? Cuestionarse esto es de vital importancia en el proceso de reinserción de los internos e internas de las prisiones, ya que, si se debe reeducar dentro de la prisión y esta se encuentra alejada de la sociedad, ¿Cómo podemos garantizar que la persona a la salida de prisión va a saber comportarse según unas normas sociales y va a conseguir esa integración social de la que hablamos, si no le hemos reeducado en base al contexto social que le espera a la salida?

No obstante, lo primero que se hace imprescindible es una modificación de la institución penitenciaria que a día de hoy persigue el castigo y ofrece una seguridad a la ciudadanía, olvidándose del objetivo primordial del que se habla en la Constitución Española y en la Ley Orgánica General Penitenciaria.

4.Consideraciones.

Desde la práctica de la educación social, dentro del contexto penitenciario, existen varios aspectos a tener en cuenta, para favorecer la reeducación de la que venimos reflexionando en las páginas anteriores.

4.1 Conocer el perfil de la población penitenciaria.

Uno de los factores más importantes a la hora de atender a un interno o interna, dentro de los centros penitenciarios y querer iniciar un itinerario educativo-social, es conocer el perfil de la persona protagonista de la intervención. Para ello, se exponen brevemente una serie de características comunes en la población penitenciaria.

Estas características presentan unos rasgos muy particulares que denotan una clara situación de exclusión social incrementada una vez cumplen condena dentro de las prisiones. Esto es así, porque como se ha comentado anteriormente, los centros penitenciarios se encuentran alejados de los núcleos urbanos, teniendo en cuenta además que su convivencia se basará eminentemente en el contacto diario con internos e internas en la misma situación.

Esto por supuesto, agrava la situación inicial de cada una de las personas recluidas, sumado a las circunstancias que se presentan una vez cumplen condena, como el desconocimiento de su situación penitenciaria y jurídica, el funcionamiento del sistema penitenciario, sus derechos o las modificaciones legales que pudieran afectarles o cómo se lleva a cabo la tramitación de solicitud de asistencia jurídica gratuita, entre otros.

Teniendo en cuenta a los internos e internas, no debemos olvidar a sus familiares, que una vez tienen a alguien cercano dentro de prisión, desconocen totalmente el proceso de reclusión al que se va a enfrentar el propio interno/a.

La población extranjera en este sentido ve agravada su situación, ya que en muchas ocasiones desconocen los requisitos necesarios para su traslado o expulsión administrativa -si la tuviera-, y su asilamiento dentro del establecimiento penitenciario se multiplica si desconoce el idioma.

Algunas de las principales particularidades son las siguientes:

4.1.1 Bajo nivel formativo y escasez de oportunidades.
Encontrar a personas con un bajo nivel formativo en los Centros Penitenciarios es algo frecuente. Debemos tener en cuenta la historia de vida detrás de cada persona, que, en muchos de los casos, le ha llevado a delinquir como forma de subsistencia, como por ejemplo robos, venta de drogas, etc, para poder mantener a su familia.

En este sentido, las oportunidades que han tenido estas personas para poder tener un nivel de vida digno, perseguir sus propias metas y ser protagonistas de sus propias vidas, han sido muy reducidas, para ello es importante tener en cuenta el entorno en el que se han desarrollado como personas, en el que han crecido y que, en la mayoría de los casos, una vez salen de prisión, volver a este mismo entorno supone volver a reincidir, lo que supone factor de riesgo clave.

4.1.2 Toxicomanía.
Como bien es sabido, uno de los mayores motivos vinculados a los delitos dentro de prisión, son los delitos contra la salud pública, o delitos relacionados con estupefacientes que como hemos dicho, se relacionan también con el intento de subsistir ante una vida llena de dificultades.

No obstante, no sólo se intenta vender para obtener beneficios, en la otra cara de la moneda se encuentra la toxicomanía, que acarrea una serie de circunstancias como robar cualquier tipo de objeto a fin de obtener dinero para comprar y consumir droga, es la otra cara de la moneda que implica sufrir una grave adicción.

Hay una gran mayoría de personas jóvenes que reconocen haber cometido el delito por la necesidad de consumir estupefacientes y que incluso reconocen sufrir una transformación de su propia personalidad, por el hecho de necesitar consumir.

4.1.3 Redes de apoyo mermadas.
Conforme vamos describiendo el perfil de la población penitenciaria, se va conformando una serie de rasgos que ayudan a comprender la escasez de redes de apoyo a su alrededor. Es habitual atender a personas que no tienen familiares ni redes de apoyo que le apoyen en su proceso de reinserción, lo cual supone un factor de riesgo añadido y una imposibilidad para poder salir de permiso si se encuentra preparada. La labor de educador y educadora social en muchos casos es prestarle atención y guiarle en este proceso a asumir el papel de protagonista de su propia vida y también a dar solución a gestiones que en sí misma la persona no puede porque se encuentra recluida y sin ayuda familiar fuera de prisión.

4.1.4 Condiciones de insalubridad y trastornos mentales.
Por último y no menos importante, las condiciones de insalubridad con las que llegan al Centro Penitenciario, ya sea por haber consumido drogas durante una larga temporada, no haber llevado un control médico de su salud, etc, además se desarrollan enfermedades mentales que, dentro de las propias prisiones, resultan difíciles de gestionar ya que no están adaptadas para ello.

En conclusión, cada una de estas características descritas, confluyen unas en otras, no son factores de riesgo aislados, sino que se retroalimentan, creando una situación de aislamiento y exclusión mucho mayores de las sufridas a su entrada.

4.2 Conocer a la persona reclusa y detección de necesidades.
Una vez se tienen en cuenta estas características, a través de una primera entrevista inicial, vamos a conocer al interno o interna. Esta será la oportunidad que se debe aprovechar para detectar aquellas necesidades que puede tener la persona protagonista de la reeducación. Es imprescindible aplicar la escucha activa, la empatía, fuera de prejuicios que pueden impedir acceder a sus necesidades. A través de la escucha activa se detectarán aquellas necesidades más acuciantes y evidentes para la propia persona. Pero en muchos casos, además de estas necesidades que aparentemente son primarias, se detectaran otras necesidades latentes que el propio recluso o reclusa no serán capaces de expresar pero que el educador o la educadora detectaran a través de la observación y del propio discurso del interno/a. Conocer a la persona que hay detrás de su perfil penitenciario, es un factor clave, ya que se detectaran factores potenciales como sus intereses formativos, lúdicos, que nos servirán como elementos motivadores de cara la formulación del itinerario de reinserción educativo-social.

4.3 Experiencias de vida y entorno social.
Las vivencias del recluso o reclusa que se atiende en el momento son imprescindibles para comprender su situación y sus necesidades. Puede que atendamos a personas que arrastran experiencias y sucesos que implican aprehender y asimilar una serie de conductas fuera de la legalidad, que han normalizado. Estas actitudes ya normalizadas por la persona dificultan que esta detecte sus errores de cara a la reinserción en la sociedad puesto que son conductas que han vivenciado desde la infancia y que, en su entorno más próximo, se daban con frecuencia. Tener en cuenta estos factores para definir su itinerario educativo-social será clave ya que, en el peor de los casos el efecto reincidente en el mismo u otro delito a su salida en libertad se verá incrementado.

4.4. Adaptación al Centro Penitenciario.
Hasta ahora, se han puesto en práctica habilidades del educador y educadora social, como la observación, la escucha activa, la empatía, que junto al discurso de la persona que se atiende en ese momento, serán claves para determinar qué acciones educativas serán necesarias para su reeducación. Pero, otro de los elementos imprescindibles para tener en cuenta, es la adaptación de la persona al Centro Penitenciario en el que convive.

Se pueden observar conductas inadaptadas al centro, que implican conflictos con otros internos e internas que a su vez conducen a tener partes disciplinarios contraproducentes para su reeducación. Ser conocedores del perfil de la persona reclusa nos permite detectar los factores que impiden su inadaptación -si la hubiera- y diseñar estrategias para sobreponernos a ello, ya sea proponer a la dirección del centro un cambio de módulo si no se adapta en aquel en el que se encuentra, saber por qué es fuente de conflictos para con los compañeros y compañeras del módulo, etc.

Un ejemplo muy claro, se da en aquellos internos que no tienen una correcta gestión de conflictos y necesitan aprender a autorregular emociones como la ira. Si esto no es algo correctamente aprendido, es frecuente observar como a través de un mínimo de contacto con otras personas, el conflicto es inminente.

4.5 Diseño de itinerario educativo-social.
Una vez se tienen en cuenta todos los elementos detallados en los párrafos anteriores, se podrá diseñar un itinerario educativo- social de acuerdo a su perfil, que favorezca el recorrido penitenciario de la persona reclusa. Para ello, se tendrán en cuenta aquellos factores que consideramos relevantes y pueden desembocar en conflictos, empeoramiento del interno dentro del centro penitenciario, que determinaremos como factores de riesgo, y por el

contrario, todas aquellas potencialidades que nos fomentarán la reeducación que se está persiguiendo, ya sean sus intereses, motivaciones, etc.

Siguiendo el ejemplo del recluso al que hemos hecho mención anteriormente. Sabiendo que la incorrecta gestión de su ira le conduce a repetitivos conflictos, hemos detectado que necesita controlar sus impulsos, sabremos que la formación en gestión de emociones le beneficiará en ello. Pero, además, si conocemos que le gusta escribir poemas, sabremos utilizarlo a favor como herramienta de canalización de su ira en este caso. El resultado puede ser muy positivo, ya que el interno en vez de volcar dicha ira en su entorno próximo, como por ejemplo sus compañeros de módulo, canalizará y expresará a través de poemas que, para fomentar esa motivación, se le guiará a exponer en convocatorias y concursos de poemas que se celebran dentro de los centros penitenciarios. Ver que, este "otro" camino, da sus frutos, será el factor determinante que apoye una nueva versión de su mismo/a.

Este ejemplo, que es real y no ficticio, ha propiciado una evolución positiva del interno y un cambio reeducativo sustancial de cara su reinserción. Tanto, que la propia dirección del Centro Penitenciario decidió acceder a concederle un permiso penitenciario para ver a su familia, tras 5 años de reclusión.

5. Conclusiones.

Como podemos comprobar, haciendo un recorrido breve tanto del marco legal, como de la intervención tratamental dentro de los centros penitenciarios, podemos llegar a la conclusión de que si llevamos a cabo acciones educativas centradas en el propio individuo, teniendo en cuenta todas las circunstancias que le rodean, sus experiencias vividas, su personalidad, sus intereses creando un itinerario de educativo-social donde figuren sus potencialidades en contraposición a sus factores de riesgo, se hace posible una nueva configuración de la reeducación dentro de los Centros Penitenciarios.

Para ello, es imprescindible tener la capacidad de reflexión y análisis del marco legal y el sistema penitenciario, para advertir la necesidad de mejora, y de una nueva reforma y reestructuración de la praxis dentro de estos centros. Ya que, desde una innovación metodológica, es posible la reeducación y por supuesto, es necesaria su puesta en práctica por profesionales de la educación.

Referencias bibliográficas.

Ayuso. A (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria. Segunda época*, (6-7), 73-99.

Constitución Española (1978). «BOE» núm. 311.1, de 29/12/1978., pp. 29313 – 29424. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

Gifre, M., y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, (15), 79-92.

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. «BOE» núm. 39, de 05/10/1979., pp. 23180 – 23186. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-23708

Montero Pérez De Tudela. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos*. (7), 227-249.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el currículum de la Educación Infantil.

María de los Ángeles Romero Gómez. Universidad Pablo de Olavide (España).

1. Introducción:

Hace poco más de dos años que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el covid-19 como pandemia. Una pandemia que nos ha dejado una grave crisis sanitaria, económica y social, pero también educativa.

No obstante, problemáticas como la sostenibilidad, la salud y calidad de vida, la inclusión social o la educación, entre muchas otras continúan más allá del coronavirus. Por ello, es necesario que esa colaboración continúe y se amplifique, incidiendo en modelos de impacto que reconstruyan la economía, transformándola a un sistema más resiliente y orientado a la generación de beneficios que contemplen las variables medioambiental, social y humana como aspectos transversales.

Desde este enfoque del Bien Común fundamentado en el Desarrollo humano para generar cambios no solo a nivel particular sino a escala global, centramos nuestra actividad coincidiendo que es desde la educación donde radica el cambio y desde donde se debe de intervenir, concienciando a las nuevas generaciones desde su entrada en el sistema de la educación reglada.

El sistema educativo ha estado creando máquinas, mediante una metodología tradicional, de agentes pasivos y donde premiaba la capacidad de retención de conocimientos potenciando la memoria a corto plazo. Si bien esto es cierto, también podemos afirmar que en los en los últimos años la educación ha ido evolucionando, innovando en nuevas metodologías más humanísticas y participativas, y teniendo en cuenta otras inteligencias como la intrapersonal y la interpersonal de las cuales nos hablaba Gardner, donde la buena gestión interna de conflictos a través de la propia metacognición queda reflejada y expresada en el trato con los otros, premiando valores como el respeto, tolerancia, solidaridad, compromiso, etc. (DARA, 2017)

Estas inteligencias aparecen reflejadas en los contenidos transversales del currículo de la Educación Infantil en Andalucía donde nos posicionamos. Relacionando el Desarrollo Global fundamentado en el desarrollo individual que ha de conectar estos contenidos transversales del currículo de la educación infantil con los Objetivo del Desarrollo sostenible (ODS) mediante actividades de sensibilización, concienciación y acción. Esta nueva coordenada de los ODS parte de la concepción de Desarrollo que reside en su concepto.

La iniciativa de los ODS surge como ampliación de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio). Los ODM al igual que los ODS, son una iniciativa llevada a cabo por el PNUD, bajo la bandera mundial para abordar la indignidad de la pobreza. Por ello, los ODM fueron creados en el año 2000 como un plan estratégico y comprometido para hacer frente a lo que se

consideraron "prioridades para el desarrollo". Para esto, en la cumbre celebrada en Nueva York se crearon ocho objetivos (UN, 2015) con los que hacer frente a estos problemas mundiales en un período de quince años.

Evidentemente, la resolución de los ODM fue negativa, ya que no se consiguió ningún objetivo en su totalidad por ser claramente utópicos, pero sí se consiguió un fuerte progreso en la mayoría de ellos. Gracias a esto, surgen los ODS (UN, 2015b) gestados en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en Río de Janeiro (Brasil), en el año 2012. Estos objetivos surgen con el fin de ampliar los ODM, pasando de ocho a diecisiete objetivos con 169 metas y 241 indicadores correspondientes, estructurados en torno a cinco ejes centrales: planeta, personas, prosperidad, paz y Alianza (denominadas las 5 p: planet, people, prosperity, peace, partnership).

Los ODS pueden ser usados como una herramienta para visibilizar y sensibilizar de los cambios que deben de tomar los individuos respecto a la pobreza, todos ellos por medio de la Educación para el Desarrollo (EpD).

"La Educación para el Desarrollo (EpD) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta." Argibay & Celorio, 2007(págs. 124-130)

Ante esto nos planteamos qué papel juega la educación ante la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

2. Estructura de la propuesta

Para la aplicabilidad los ODS en Currículo de la Educación Infantil es necesario desmembrar los apartados que componen estas programaciones para entenderlos mejor y aportar las nociones necesarias para comprensión de los ODS en el trabajo del aula con los menores.

Según lo establecido en la LOE, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por esta Ley.

Existen tres tipos de currículos, por un lado, encontramos el currículo explícito, que es aquel que está planificado (objetivos, contenidos…), es decir el currículo que vemos (programación del profesor y el que se expone). El currículo no planificado es el oculto, especialmente relacionado con la transmisión de valores (sobre este vamos a actuar dando el enfoque de los ODS). Los adultos en general y los profesores en particular estamos permanentemente transmitiendo valores a las personas que nos rodean, aunque sea de forma inconsciente. Por último, nos referiremos al tercer tipo, el ausente, formado por contenidos que no se atienden (Los ODS), por lo que no forma parte de ninguno de los dos anteriores.

Es por ello que queremos materializar los ODS en el currículo explicito, donde se aprecie su concepto, así como la transmisión de sus valores, los cuales han estado presentes en el currículo no planificado. Para ello es necesario que el docente tenga una formación previa sobre los ODS y genere una actitud de sensibilización entorno a estos con su alumnado en el aula.

Se entienden los objetivos como las intenciones educativas, las metas que guían el proceso de enseñanza para la consecución de los aprendizajes. Su carácter procesal permite diferentes niveles de concreción que hacen posible su acomodación a la práctica educativa de cada contexto, ciclo o nivel. Los objetivos generales expresan las capacidades que se pretende que los niños y niñas vayan desarrollando como consecuencia de la intervención educativa. (ANEXO A. ORDEN del 5 de agosto de 2008)

La finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar. Por esta razón consideramos los ODS una pieza necesaria para la consecución de los mismos.

"La educación infantil contribuye de forma decisiva al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas desde los primeros años de su vida. Desarrollará las capacidades y competencias necesarias para su integración activa en la sociedad y posibilitará aprendizajes relevantes en continua interacción con el medio físico, natural, social y cultural a través de la utilización de diversos lenguajes." (ANEXO ORDEN ORDEN del 5 de agosto de 2008)

Siguiendo la cadena del planteamiento curricular, se establecen unos contenidos que por la adquisición de los mismos se consiguen los objetivos.

César Coll (1989) en Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2003) define los contenidos como "el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para integrar las distintas áreas curriculares, cuya asimilación y apropiación es fundamental para el desarrollo y la socialización del alumno."

Los contenidos transversales son un conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas, que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad. Son unos contenidos que no pueden constituir una sola área, sino que han de ser tratados por todas ellas de forma global y programada, aunque también a través del currículo oculto, que cada docente, equipo o centro transmite con sus opiniones.

Cuando observamos los contenidos transversales o educación en valores del currículo de la E. Infantil en Andalucía podemos observar la similitud con las Educaciones Para (Marhuenda, 1994 en Mesa 200). Es en la cuarta generación de la evolución del concepto de EpD según Manuela Mesa donde la evolución que esta adquiere es mucho más notoria pues se centra en el ser humano, investigando y aplicando nuevas estrategias de ayuda; definiendo así un perfil de Educador para el Desarrollo, cuyo campo de estudio se ve ampliado por las conocidas "Educaciones para".

Este perfil de Educador para el Desarrollo que introduzca estas nociones y los conocimientos de los ODS en sus aulas es el que queremos dar a conocer con este trabajo.

A continuación, presentamos una tabla que relaciona tanto los contenidos transversales o educación en valores y los que se plantean en la Educación para el Desarrollo mediante las "educaciones para", así como los ODS que se pueden trabajar en esos bloques de contenidos y en eje central en el que actúa cada uno conocido como las 5p ya mencionadas.

Educación en Valores. Contenidos transversales del currículo	Educación para el Desarrollo. Educaciones Para (Marhuenda, 1994)	ODS	5 P
1. Atención a la diversidad.	Educación de los derechos humanos	1,2,3,4,6	Personas
2. Literatura. Favorece la andaluza.	Educación para la ciudadanía	5,11,12	prosperidad

3. Trabajo y esfuerzo personal.	Educación Global	7,8,9	Personas
4. Tecnologías de la información y la comunicación.	Educación Global	7,8,9	Alianza
5. Educación moral y cívica.	Educación para la ciudadanía	5,11,12	paz
6. Educación para la paz.	Educación para la paz	16,17	paz
7. Coeducación.	Educación internacional	10,16,17	Alianza
8. Educación para la salud.	Educación para la salud Educación ambiental	3 7,13,14,15	Personas y Planeta
9. Educación para el consumidor.	Educación para el consumo	11,12	planeta
10. Educación vial.	Educación para la salud Educación ambienta	3 7,13,14,15	Personas y Planta
11. Educación para la equidad.	Educación de los derechos humanos	1,2,3,4,6	Prosperidad y paz
12. La interculturalidad en contextos multiculturales. Andalucía lugar de encuentro entre culturas.	Educación multicultural Educación antirracista	5,10 4,5	Personas, paz y alianza

Tabla 1. Bloque de contenidos transversales

Cuando hablamos de valores en el ámbito de Educación para el desarrollo tenemos de tener en cuenta que esta se define como una evolución de la Educación en valores como bien queda reflejado en el Manual para el profesorado de UNICEF (2011) (pág.3).

La Educación en Valores toma valores morales de la Declaración universal de los Derechos Humanos, que se basa en la razón dialógica, respeto y aceptación de las diferencias. Es por ello que, según la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007, p.18) "se desarrollen valores, actitudes y destrezas que incrementen la autoestima de las personas, la responsabilidad de sus actos, y creación de una ciudadanía éticamente solidaria y consciente."

Según el Diccionario de Educación para el Desarrollo "Los valores desempeñan la función de guía de la conducta humana y son las actitudes las que los concretan y median entre valores y conducta." Hegoa (pág.162)

Es decir, desde la Educación Infantil se introduce de forma activa al menor en la sociedad y es desde este momento donde se debe empezar a sensibilizar sobre los ODS para asentar unas fuertes bases socializadoras basadas en los valores que estos propugnan, que formen parte de los contenidos transversales del currículo mediante el cual conozcan los ODS, qué son y porqué se establecen, cómo poder intervenir a través de nuestras acciones y aplicarlas en el aula. Además de estas, añadiría la importancia de saber transferir a nuestro entorno con una tarea compartida docente-discente, discente- familia y mediante una metodología de aprendizaje servicio.

La solidaridad es uno de los valores más importantes que se considera en este apartado es la capacidad que querer dar más, de involucrarte y preocuparte por los demás, de ahí la importancia de que sea consciente. Esta solidaridad debe ser un valor de todo docente educador para el Desarrollo.

Nos vamos a aproximar a las metodologías adecuadas para el desarrollo del currículo del segundo ciclo a partir de las indicaciones del artículo 6 del DECRETO 428/2008, por el que se ordena y se establecen las enseñanzas de la Educación Infantil en Andalucía (fig.7), complementándolas con las que propone el artículo 4 de la ORDEN del 5 de agosto. Consideramos que son propuestas que se ajustan a las aportaciones más innovadoras de la ciencia pedagógica:

- Enfoque Globalizador y aprendizaje significativo.
- Atención a la diversidad.
- El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa.
- La actividad infantil, la observación y la experimentación.
- La configuración del ambiente. Marco del trabajo educativo.
- Los espacios y los materiales: soporte para la acción, la interacción y la comunicación.
- La gestión del tiempo.
- La Educación, una tarea compartida.

Daniel Goleman (2012) hace referencia al concepto de Educación Social. "Se trata de una condición y cualidad docente, más allá de la pedagogía o la didáctica para que nuestra Conciencia Social, por la que conseguimos comprender el comportamiento de nuestro alumnado, su manera de relacionarse, sus emociones y sus pensamientos, debe generarnos una Aptitud Social capaz de responder con precisión a sus necesidades, intereses y motivaciones a la vez que contribuir al desarrollo de su Inteligencia Social, inevitable en estas relaciones."

La Educación Social a la que nos hemos referido en la conceptualización puede tener una gran aliada con la Pedagogía Discente de Mellado (2012), al considerar al alumnado protagonista del aprendizaje y del desarrollo emocional y social con el uso docente de los principios que propugna: Empoderamiento del alumnado. Libertad de Elección. Buen Trato. Creatividad. Colaboración. Alternancia para rectificar los errores en las elecciones. Amor para minimizar las imperfecciones del alumnado e interactuar con entrega amorosa.

La principal estrategia para desarrollar la Educación Social con el uso de las Inteligencias Múltiples, así como la Pedagogía Discente, es la de inmiscuirse en los quehaceres diarios en el aula con el alumnado. Conocer en profundidad el desarrollo evolutivo facilita aproximarnos con precisión a los intereses, motivaciones, características y deseos durante estas intensas relaciones educativas.

En nuestras experiencias docentes hemos ido descubriendo una variable dependiente para el aprendizaje que Eduardo Punset ha querido ensalzar en su última obra magistral El sueño de Alicia (2014), como es el uso, tanto de docentes como alumnado de las emociones, la intuición y las relaciones personales, para enseñar y aprender también estos contenidos. De manera que el entusiasmo, la ilusión y la preparación con la que iniciamos las propuestas pedagógicas referidas al desarrollo personal y nuestra capacidad para contagiar esas emociones en esa relación provocarán un aprendizaje más intuitivo y eficiente que si lo hiciéramos con apatía.

Las unidades de programación en Educación Infantil dependen de las situaciones de aprendizaje, ya que para diferentes situaciones educativas se requieren distintas formas de programar.

3. Justificación y conclusión

Nuestro objetivo promover una Educación para el Desarrollo que parte en la segunda etapa de Educación Infantil (obligatoria) a través del enfoque de los ODS en los contenidos transversales de las programaciones didácticas para favorecer el desarrollo integral de los individuos que propicie unas actitudes de compromiso, respeto, justicia e igualdad desde sus comienzos en el sistema educativo en la primera etapa obligatoria y previa a la escolarización primaria.

Este trabajo tiene como finalidad la propuesta de un cambio en el Sistema Educativo en concreto en el currículo del Grado de Educación Infantil, donde se aprecie, valore, fomente y tenga cabida una Educación para el desarrollo dentro del sistema Educativo de formación inicial y básica del profesorado.

Dicha utopía ha de tener un principio, es por ello que este trabajo se focalizará no en toda una Universidad, sino en una de sus Facultades, en concreto en los grados de Educación Infantil de Ciencias de la Educación a nivel andaluz donde surgirán los futuros docentes para las nuevas generaciones y a quienes les compete esta responsabilidad de cambio.

Se puede entender en primera instancia, que el sector al que nos dirigimos corresponde al estudiantado universitario como futuro docente, pero este queda enfocado en un segundo plano puesto que realmente para conseguir lo mencionado, no debemos intervenir en el estudiantado sino en los docentes universitarios quienes han de transmitir sus conocimientos y estar cualificados en las áreas que competen a la Educación para el desarrollo.

Es importante que el profesorado se consciente sobre la importancia de los ODS para cambiar la forma de pensar y, por consiguiente, la forma de actuar. Incluir los ODS en la práctica docente es lo que coinciden la mayoría de los encuestados en el trabajo "Aproximación al conocimiento de La Educación para el desarrollo en las facultades de ciencias de la Educación en Andalucía" realizado por María de los Ángeles Romero (2021) puesto que es importante su práctica y su integración a la hora de trabajar con el alumnado.

basándonos en Pilar Arnaiz (2012) Escuelas eficaces e inclusivas, se considera que debemos promover una educación democrática e inclusiva, de calidad basada en principios de calidad, equidad y justicia social para garantizar la inclusión y participación del alumnado, así como de las instituciones sociales que "tienden a legitimar el orden desde sus intereses dominantes", Es por ello el papel crucial que ejerce el profesorado, pues ha de dirigir un cambio de mentalidad y a que este se proyecte en instituciones educativas y alcance a padres, Administraciones Educativas Locales e incluso editoriales de libros de texto. De esta manera se fomentarán estos valores llegando a ser adquiridos de manera natural, empezando por el sector educativo y transportándolos a los demás sectores como a distinto público.

La propuesta de formación docente para incluir los ODS en el currículo de Educación Infantil ha de partir desde las Universidades de Ciencias de la Educación donde se realicen seminarios, talleres de sensibilización y educación en temas transversales en valores y ejemplos de buenas prácticas, cursos de formación permanente que motiven y conciencien al futuro profesorado sobre la necesidad de los ODS y la formación básica que presenta para el alumnado de Educación Infantil.

Para que este proyecto tenga los resultados deseados, debe realizarse en todos los niveles internos de la Universidad y en continua vinculación con otros agentes cómo pueden ser: ONGD, las agencias de cooperación, la administración pública… Así conseguiremos una institución universitaria sostenible, comprometida con el entorno y preocupada por su huella e impacto, tanto a nivel local como global socio productivo (Domínguez y otros, 2020) en sus tres dimensiones: académica, investigadora y de gestión.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1976). Significado y aprendizaje significativo. En: Ausubel, D. (1976); *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. p.p. 55-107.

Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2010). "*Aprender y enseñar en Educación Infantil*". Grao.

Baqueró, M y Majó F. (2014).*8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Graó.

Coll, C. (1997*). El constructivismo en el aula*. Graó

Díaz, S. (2006). Inteligencias Múltiples. Manual práctico para el nivel elemental. Universidad de Puerto Rico.

Escamilla, A., Lagares, A. y García Fraile, J. A., (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Graó.

Gardner, H. (1985). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*.: Paidós.

Gutiérrez Martínez, F. (2005): *Teorías del desarrollo cognitivo*. McGraw-Hill/Interamericana.

Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Kairós

Goleman, D. (2012) *El cerebro y la Inteligencia Emocional*. Ediciones B

Mellado, J. (2012). *Pedagogía Discente. La Escuela Que Queremos. La Verdad de las Competencias Básicas*. Círculo Rojo.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990-2004*). Desarrollo psicológico y educación I y II*. Alianza.

Palacios, J. y Sainz, M.P. (2003): *La intervención educativa y el desarrollo cognitivo y motor*. Desarrollo cognitivo y motor. MECD. Secretaría General Técnica.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005): *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Aique.

Zabala, A. (2005). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

Zabala, A. y Arnau, I. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias.* Graó.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo curricular*. Narcea.

Sopa de números como herramienta gamificadora para potenciar el pensamiento lógico-matemático en el aula de Educación Primaria.

Marina Morales Díaz. Universidad de Córdoba (España).

Inmaculada Díaz Claudel. Universidad de Córdoba (España).

1. Justificación.

1.1. ¿Qué es la Gamificación?

Actualmente existen muchas definiciones que inciden en el concepto de gamificación, en ellas se puede destacar como el componente redinamizador de la enseñanza. A continuación, se desarrollan una serie de interpretaciones sobre la gamificación que reflejan su bagaje enriquecedor aplicado a la teoría académica pedagógica.

En primer lugar, Mcgonigal (2011), define la gamificación como:

> *"toda acción educativa en la cual el docente debe recurrir a la utilización de dinámicas, estructuras y mecánicas de juego en entornos y aplicaciones que no son precisamente un juego, buscando potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes al modo y la forma en como aprenden los estudiantes".*

En segundo lugar, Roberth (2015), entiende que se trata de:

> *"recurrir al uso de elementos que forman parte de la estructura del juego, para lo cual aplican técnicas de juegos en contextos educativos, sigo creyendo fielmente que gamificar es aplicar esta estrategia metodológica en una herramienta de apoyo docente que logre despertar motivación en el estudiantado con el fin que sus procesos de aprendizaje sean significativos y exitosos".*

En tercer lugar, Mocis, (2015), plantea que:

> *"la gamificación busca crear una dinámica de juego enfocada en la retroalimentación positiva del aprendizaje, en donde los estudiantes parte de la estructura jerárquica de la clase en donde al cumplir objetivos y metas pueden acumular puntos, insignias y cualquier otra evidencia que denote el progreso significativo que tienen durante una clase".*

Es por ello, que Borrás, (2015), señala algunos aspectos por lo que gamificar se considera importante: (1) *activa la motivación por el aprendizaje, (2), retroalimentación constante, (3), aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo, (4), compromiso con el aprendizaje y fidelización o vinculación del estudiante con el contenido y con las tareas en sí, (5), resultados más medibles, (6), generar competencias adecuadas y alfabetización digitalmente, (7), aprendices más autónomos, (8), generar competitividad a la vez que colaboración, (9), capacidad de conectividad entre usuarios en el espacio online.*

1.1.1. Cognitivismo.
Por otro lado, resulta interesante incidir sobre el cognitivismo como base necesaria para entender que lo que se estudia, nos ayuda a clarificar qué ocurre en el cerebro de las personas para comportarse de una manera concreta, algo que sucede como proceso interno.

En cuanto a las recompensas se desglosan las dos siguientes:

- Recompensas intrínsecas, el individuo no se fija en las consecuencias, actúa por la acción en sí.
- Recompensas extrínsecas, se hace algo por una recompensa externa.

Igualmente, se deben visibilizar 4 categorías SAPS (Zichermann, & Cunningham, 2011):

- Status, otorgan respeto.
- Tablones de clasificación
  Acceso, ofrecen la posibilidad de acceder a un punto o a algo a lo que los otros individuos no pueden.
- Poder: Otorgan más poder sobre otros, ejemplo en foros donde
- aquellos con más puntos no tienen que pasar por la revisión. o Stuff: Recompensas tangibles
- Las recompensas pueden actuar como motivadores extrínsecos que eliminen la motivación intrínseca.

1.1.2. Conductismo.
Borrás (2015) define el conductismo como una serie de *respuestas* ante una serie de *estímulos*, es algo externo al cerebro del hombre y no estudia como tal el por qué se da esa respuesta. Se podrán conocer por lo tanto los estímulos que llegan y las respuestas (acciones del individuo).

Aunque es una teoría bastante limitada tiene algunas aportaciones interesantes dentro de la gamificación.

Si se tiene un tercer factor en cuenta *consecuencias* resultantes del comportamiento, se podrá modificar sobre el comportamiento en función de éstas consecuencias y esto es lo que se denomina como *aprendizaje*. Destacan tres puntos dentro de este aprendizaje:

- Observación: mirar que hacen los participantes
- Bucles de realimentación: acción -> realimentación -> respuesta
- Refuerzo: el aprendizaje se da cuando se refuerza el estímulo. Cuando una
- cierta acción produce una cierta respuesta se tiende a aprender y crear una asociación entre ambas.

1.1.3. Motivación.
La motivación es definida como un proceso dinámico. Al definir la motivación como dinámica, se afirma que los estados motivacionales están en continuo flujo, en un estado de crecimiento y declive perpetuo. Y se ciñe a un proceso de cuatro etapas. (1) Anticipación, (2) activación y dirección (3) conducta activa y retroalimentación del rendimiento (4) Resultado.
En cuanto a los tipos de motivación que se pueden dar según Reeve (1994) son:

- Motivación Intrínseca: es aquella que ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Por lo tanto, es una motivación que lleva consigo y no depende del exterior.
- Motivación extrínseca: es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas, por el ambiente, es decir, depende del exterior.

1.2. Claves para Gamificar.

Autores como Mateus y Ortegón, 2019) plantean que la gamificación es una herramienta generá multiples beneficios en toda la comunidad educativa, puesto que a través de la creatividad el alumno hace que se motive y pueda alcanzar todos los objetivos que se proponga.

Asimismo, Werbach y Hunter (2018), hablan de que la gamificación se puede fundamentar en tres pilares: *los elementos del juego, las técnicas del diseño y los contextos*.

- *Retos:* metas que deben ser alcanzadas
- *Cooperación y competición*: promueve que la gente colabore en competir contra otros y tener la noción de ganar o de perder.
- *Retroalimentación:* Permite a los alumnos conocer en todo momento como van evolucionando o como se desenvuelven dentro del juego.
- *Adquisición de recursos:* permite a los alumnos adquirir una serie de elementos para poder evolucionar.
- *Recompensas:* ofrecer beneficios por logros alcanzados dentro del juego.

En conclusión, el profesor tiene que conocer el potencial educativo de la gamificación, puesto que tal como explican Moral, et al. (2018) y (Marín-Díaz, 2018), estos pueden ayudar al desarrollo y consecución de habilidades y competencias necesarias para la vida.

2. Objetivos.

La finalidad educativa de esta actividad académicamente dirigida (ADD) es promover en los discentes de entre 8 y 10 años el pensamiento lógico-matemático necesario para el aprendizaje a través del juego de cartas Sopa de Números.

Los objetivos específicos que se proponen para lograr dicho objetivo general son los siguientes:

1. Fomentar la motivación, favoreciendo la atención y el seguimiento de instrucciones.
2. Desarrollar el pensamiento lógico-matemático en edades tempranas.
3. Trabajar competencias propias del currículo escolar, aplicando diferentes operaciones matemáticas como suma, resta, multiplicación o división.

3. Desarrollo de la Propuesta.

La propuesta didáctica que se va a presentar a continuación es una ADD que se propone para llevarla a cabo con el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria. La Relación de la propuesta con la Orden de 15 de enero de 2021, *por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.*

Dicha actividad se va a relacionar con la asignatura de matemática afin al currículo que se detallan a continuación:

Matemáticas – Bloque 2. Los Números

> *2.1. Significado y utilidad de los números naturales y fracciones en la vida cotidiana. (Contar, medir, ordenar, expresar cantidades, comparar, jugar, comunicarnos, etc.). Numeración Romana.*

2.2. Utilización de los números en situaciones reales: lectura, escritura, ordenación, comparación, representación en la recta numérica, descomposición, composición y redondeo hasta la centena de millar.

2.3. Utilización y lectura en contextos reales de los números ordinales hasta 40 elementos.

2.4. Interpretación de textos numéricos y expresiones de la vida cotidiana relacionadas con los números (folletos publicitarios, catálogos de precios…).

2.11. Significado de las operaciones de multiplicar y dividir y su utilidad en la vida cotidiana. Expresión matemática oral y escrita de las operaciones y el cálculo: suma, resta, multiplicación y división.

2.12. Utilización de los algoritmos estándar de sumas, restas, multiplicación por dos cifras y división por una cifra, aplicándolos en su práctica diaria. Identificación y uso de los términos de las operaciones básicas.

2.13. Utilización en situaciones de la vida cotidiana de la multiplicación como suma abreviada, en disposiciones rectangulares y problemas combinatorios. 2.14. Utilización en contextos reales de la división para repartir y para agrupar, como operación inversa a la multiplicación.

2.17. Desarrollo de estrategias iniciales para la comprensión y realización de cálculos con multiplicaciones y divisiones sencillas: representaciones gráficas, repetición de medidas, repartos de dinero, juegos…

2.18. Elaboración y utilización de diferentes estrategias para realizar cálculos aproximados. Estimación del resultado de una operación entre dos números, valorando si la respuesta es razonable.

2.19. Elaboración y uso de estrategias personales y académicas de cálculo mental (permutar, combinar, compensar, suprimir ceros…). MAT.02.05.

2.20. Explicación oral del proceso seguido en la realización de cálculo mentales, escritos y estimados. MAT.02.05.

Descripción de la propuesta:

Sopa de números es un juego de 1 a 6 jugadores, con partidas que duran de 5 a 15 minutos.

Los jugadores se esforzarán en ser los primeros en llegar a un número objetivo. Para ello, tendrán que combinar las cartas que configuran el "tablero de juego", mediante diferentes operaciones matemáticas (suma, resta, multiplicación y división), usando la menor cantidad de cartas posible.

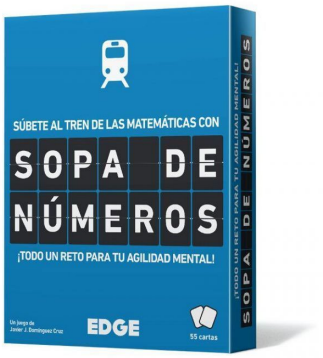


Figura 1. Juego sopa de números

Basado en una mecánica rápida y sencilla, ganará aquel que consiga llegar al número objetivo en cinco ocasiones sin equivocarse. Y si te apetece darle una vuelta de tuerca al juego de cartas Sopa de números, puedes probar en solitario. De ese modo, tu rival será el tiempo.



Figura 2. Cartas sopa de números.

4. Resultados esperados.

Los que se espera conseguir con esta innovadora actividad académicamente dirigida es el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en edades muy tempranas, además de fomentar la atención y el seguimiento de instrucciones y que el alumnado sepa realizar diferentes aplicaciones matemáticas para conseguir el objetivo de la actividad.

De igual modo, a través de la introducción del juego de mesa Sopa de Números, se pretende conseguir el refuerzo en el área de Matemáticas, basándonos en la Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía, donde se recoge que los videojuegos pueden ser introducidos respetando las normas autonómicas del presente currículo vigente.

Para finalizar, con la puesta en práctica de esta actividad dentro del aula se persigue desarrollar entre los alumnos de segundo ciclo una mayor destreza matemática y una mayor motivación entre ellos.

5. Conclusiones.

Las investigaciones han comprobado que la gamificación dentro del aula de Educación Primaria es un buen recurso para fomentar el aprendizaje, puesto que tal y como señala Borrás (2015) la utilización de la gamificación *(1) activa la motivación por el aprendizaje, (2), retroalimentación constante, (3), aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo, (4), compromiso con el aprendizaje y fidelización o vinculación del estudiante con el contenido y con las tareas en si.*

De este modo, el cognitivismo tiene relación con la gamificación puesto que este estudia cómo responde el cerebro de las personas para que estos se comporten de una manera concreta. Esto Zichermann, & Cunningham (2011), lo denominan recompensas intrínsecas que actúan por la propia acción en si y las recompensas extrínsecas que es lo que se realiza por una recompensa externa. A su vez, el conductismo y la motivación se encuentran estrechamente relacionados puesto que por un lado Borrás, (2015), lo define como una serie de respuestas ante determinados estímulos y por otro la motivación es un completo proceso dinámico donde también se responde ante unos determinados estímulos.

Finalmente, se puede comprobar como la gamificación es una herramienta que genera múltiples beneficios en toda la comunidad educativa, a través de ella el alumnado puede potenciar su creatividad y junto con la motivación que se genera en él puede alcanzar todos los objetivos que se proponga (Mateus y Ortegón, 2019)

Referencias bibliográficas.

Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid.

Del Moral, et. al (2018). Game-Based Learning: Increasing the Logical-Mathematical, Naturalistic, and Linguistic Learning Levels of Primary School Students. *NAER, Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 31-39. doi: 10.7821/naer.2018.1.248

Ludokubo (2022). (19 de marzo de 2022). *Sopa de Números*. https://www.ludokubo.com/juegos-de-mesa/sopa-de-numeros/

Marín-Díaz, V. (2018). ¿El poder de la gamificación educativa? *Edmetic*. 7 N.º (2) 1-3 doi: https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.11146

Mateus, J., y Ortegón, J. (2019). La gamificación en ámbitos educativo y de marketing. *TIA*, 7(1), 11-15.

Mcgonigal, J.; *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World, USA 2011.*

Mocis, J.; Gamificación: El último recurso de la actualización docente; Edit. Freymundh, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz Bolivia 2015.

Reeve, J. (1994): *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill. pp.2-235.

Roberth, S. Linker; *The Harvard Graduate School of Education* /2015 Conference Cambridge.

Werbach, K. y Hunter, D. (2018). *El kit de herramientas de gamificación: dinámica, mecánica y componentes para la victoria*. Ciudad: Wharton:School Press.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in *Web and Mobile Apps*. *O'Reilly Media*.

Factores determinantes en el abandono escolar temprano.

Jesús Ariel Alemán Falcón. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
María Ascensión Calcines Piñero. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
José Alexis Alonso Sánchez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

1. Introducción.

El fenómeno del Abandono Escolar Temprano (AET) engloba a aquellos estudiantes entre 18 y 24 años que no han conseguido finalizar la enseñanza secundaria postobligatoria (Enguita et al., 2010).

La tasa actual en nuestro país, España, es del 16%, lo que la convierte en una de las más elevadas de la Unión Europea (Eurostat, 2021). Estos datos indican un alto porcentaje de alumnado que abandona la escuela sin ningún tipo de titulación lo que hace que tengan dificultades para insertarse en el mercado laboral (Pascual y Amer, 2013). Ream y Rumberger (2008) señalan que el AET puede derivar en problemas de adaptación social lo que, junto a estilos de vida poco saludables, puede desembocar en la exclusión social.

Conviene subrayar que el alumnado que está en riesgo de AET se caracteriza por tener un perfil muy concreto, existiendo un mayor riesgo de abandono en los chicos que en las chicas. Estos jóvenes se caracterizan al principio por su absentismo escolar, ya que comienzan a faltar a clase de forma esporádica durante la secundaria para posteriormente ir incrementando esta frecuencia hasta llegar al abandono total de los estudios. Por lo general, estos chicos suelen tener un bajo rendimiento académico en las materias básicas de lengua y especialmente matemáticas, según Lee y Burkam (2003) aunque también en otras asignaturas como ciencias naturales, etc. El fenómeno del AET se asocia a la repetición de curso, debido a que muchos de estos individuos han repetido una o varias veces a lo largo de su historia escolar. Por tanto, a medida que disminuye el rendimiento aumenta el riesgo de abandono escolar. Según Rumberger (2011), un bajo rendimiento constituye un fuerte predictor del abandono escolar.

Con respecto al grado de conflictividad, este difiere significativamente entre el alumnado con riesgo de AET del alumnado sin riesgo. Según Marchena et al. (2014 CONSEJ.) la mayoría del alumnado suele presentar un nivel de conflictividad bajo. Sin embargo, en aquellos alumnos que presentan niveles medio y niveles alto de conflictividad, la proporción de alumnado en riesgo de AET siempre es mayor. Asimismo, estos autores afirman que una gran proporción de alumnos/as en riesgo afirma que nunca se sienten solos, ya que les resulta muy fácil hacer amigos, pero son muy poco selectivos a la hora de elegir a sus amistades. De hecho, un gran porcentaje de alumnado en riesgo desea tener un mayor número de amigos íntimos. Por otro lado, el alumnado con riesgo de AET presenta un menor desarrollo en todas sus competencias personales, es decir, disponen de un menor desarrollo personal y resiliencia, menor competencia moral, menor competencia en salud, menor competencia cognitiva así como para las relaciones interpersonales. Además, el alumnado en riesgo de AET informa de tener una menor motivación extrínseca e intrínseca al conocimiento así como una mayor amotivación (Marchena et al., 2015). Por otro lado, las competencias para el desarrollo personal y resiliencia y la competencia cognitiva son imprescindibles para la disminución del

riesgo de AET, según Martin et al. (2015 a) además de tener un mayor peso para predecir el rendimiento académico.

En relación al ámbito familiar, el alumnado informa que tienen una mayor comunicación violenta con ambos padres, así como una menor comunicación abierta con la madre (Martín et al., 2015 b). Además, estos alumnos perciben que en su hogar el clima familiar es conflictivo y violento, no siendo un espacio en el que puedan expresar sus sentimientos y opiniones. Por su parte, los padres y las madres de los/las hijos/as que están en riesgo de AET, tienen menos competencias en desarrollo personal y resiliencia y en organización del escenario educativo familiar, así como en competencia educativa; de hecho ejercen una menor supervisión educativa sobre sus hijos/as.

El objetivo de esta investigación es dar a conocer los factores que son determinantes en el Abandono Escolar Temprano con el fin de reducir su incidencia y promover la continuidad escolar de los estudiantes.

2. Método.

La metodología utilizada en esta investigación se caracterizó por el uso de diversas fuentes primarias, concretamente de datos estadísticos tomados de Eurostat, esto es, procedentes de la Oficina Europea de Estadística.

Asimismo, se emplearon informes de organismos internacionales que se centran en el ámbito del Abandono Escolar Temprano, como, por ejemplo, el National Center for Education Evaluation and Regional Assistance de Estados Unidos. Igualmente, se analizaron numerosos artículos científicos publicados en diferentes bases de datos como Scopus o la Web of Science. Dichos artículos debían centrarse en el contexto escolar teniendo en cuenta el perfil de aquellos jóvenes que estuvieran en riesgo de AET. Para ello, se utilizaron, como criterio de búsqueda, diferentes términos en lengua inglesa tales como *school dropout* o *early school leaving*.

Tras la búsqueda bibliográfica se inició la lectura de los diversos artículos, especialmente los títulos y resúmenes con el fin de valorar su posible inclusión en este estudio. Finalmente, una vez seleccionados, se procedía a leer el texto entero.

3. Resultados.

Podemos afirmar sin lugar a duda que el éxito escolar depende de las características de los centros educativos y de la eficacia con la que se imparten sus enseñanzas. Asimismo, la composición social de las escuelas es un elemento predictor del abandono escolar temprano, incluso una vez controlados los efectos que provienen de las características individuales de los estudiantes. De hecho, las escuelas con altas concentraciones de alumnado procedentes de minorías étnicas suelen tener una mayor tasa de abandono escolar. De igual manera, hay autores (Rumberger y Thomas, 2000) que afirman que además sobre dicha tasa ejerce una gran influencia los recursos escolares del centro educativo, la estructura escolar y los procesos educativos. En este sentido, los recursos humanos de los que dispone el centro escolar y la cualificación del profesorado son determinantes en la tasa de abandono.

En relación a las características estructurales de las escuelas, se ha podido constatar que existen diferencias en función al tamaño de la escuela y de si esta es o no urbana. En este mismo sentido, otros autores (Lee & Burkam, 2003) citan distintas investigaciones en las que se señala que los estudiantes aprenden más en escuelas de menor tamaño y que, incluso aquellos con bajo nivel socioeconómico, obtuvieron mejores logros académicos en escuelas pequeñas, esto es, en aquellas que tenían entre 600 y 900 alumnos/as. Estos mismos autores

señalan además que este tipo de escuelas favorecen no solo el aprendizaje del alumnado sino que también facilitan la existencia de actitudes positivas por parte del profesorado hacia el alumnado. Así el profesorado de centros pequeños asume una mayor responsabilidad hacia el aprendizaje del alumnado que aquellos otros en centros con gran número de estudiantes. Hay que mencionar además que esta tipología de centro escolar permite crear equipos docentes que puedan trabajar de forma conjunta, compartiendo un mismo grupo de alumnos/as. Para ello se requiere una visión compartida de lo que significa el centro educativo que ha de ser asumida por todos sus componentes (Edmunds et al., 2013), estableciendo asimismo canales de comunicación con el alumnado. Por tanto, se aprende mejor en entornos pequeños ya que hay mayor atención hacia el alumnado, facilitando así el seguimiento y el apoyo personalizado (Rumberger et al., 2017) lo que permite reducir los problemas de comportamiento y de violencia entre el alumnado. Por consiguiente, se precisa organizar los institutos de secundaria en unidades menores, esto es, que sean más pequeños, así como en mejorar la cultura escolar fomentando la confianza y las relaciones interpersonales entre el profesorado y el alumnado. Incluso estudiantes procedentes de familias en situación de vulnerabilidad tienen mayor probabilidad de permanecer en la escuela cuando perciben que sus interacciones con el profesorado y con el personal de la escuela son positivas.

En cuanto a los procesos educativos, estos tienen que ver con las medidas organizativas, la práctica docente y el clima de aprendizaje. El nivel de logro de los estudiantes está relacionado con la toma de decisiones que se hace en la propia escuela, especialmente en lo relativo a la asignación de los recursos (Summers & Johnson, 1996). Asimismo, la práctica docente es determinante en este sentido, ya que en aquellas escuelas en las que el profesorado y el alumnado se caracteriza por trabajar juntos de forma estrecha, los estudiantes obtienen un rendimiento escolar más alto y una distribución más equitativa del rendimiento entre ellos. Sin embargo, Black (2002) afirma que los alumnos procedentes de minorías étnicas suelen destacar, como causas del abandono, factores internos al centro educativo, especialmente la existencia de un bajo nivel de relaciones con el profesorado. Así, se ha podido constatar en determinadas prácticas de escuela que la suspensión y la expulsión del alumnado coloca a éste a las puertas del abandono escolar. Esta autora señala además que el profesorado actúa como representante de la institución y envía señales a los estudiantes sobre quiénes o no pertenecen a la escuela. Así, hay profesores que centran toda su atención en los problemas de comportamiento de los estudiantes, quizás de forma inconsciente, pero constituye una importante causa del abandono de muchos estudiantes. A su vez, el alumnado percibe que tanto el profesorado como el equipo directivo no les quiere seguir teniendo en el centro escolar. Por ello, comienzan a ser más disruptivos, empiezan a faltar a clase y empeoran su rendimiento académico; finalmente terminan abandonando los estudios.

En este mismo sentido, Archambault et al., (2009) afirman que un estado emocional negativo, la poca motivación hacia el aprendizaje y la falta de interés mostrada hacia el centro educativo generan un mal comportamiento en el alumnado. Como consecuencia, estos reciben sanciones, lo que a su vez produce que dichos alumnos vuelvan a tener otra vez nuevas percepciones negativas hacia la institución escolar. Poco a poco se van distanciando de la escuela hasta que esta separación se convierte en abandono escolar. Por ello, se precisa crear un buen clima escolar en el que se fortalezcan las relaciones entre los estudiantes y el profesorado. Según NESSE (2011), se consigue reducir el AET cuando el profesorado apoya a sus alumnos y estos confían en sus profesores.

Igualmente, Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández (1989) realizaron un importante estudio en el que recogieron datos de catorce escuelas secundarias seleccionadas sobre la base de desarrollar con éxito programas para la prevención del AET. Estos autores concluyeron

que las escuelas que tienen éxito se caracterizan por crear un ambiente de apoyo al estudiante que ayuda a superar las dificultades de pertenencia a la escuela y de compromiso con ella. En estos programas se parte de los intereses y de los puntos fuertes del alumnado, aceptando el profesorado de estos centros una responsabilidad moral proactiva en la educación de los jóvenes en riesgo de AET. Asimismo, plantean la necesidad de un enfoque sistemático para la reforma de la escuela y el establecimiento de estrategias de asociación con la comunidad. De igual modo, identifican la participación en la escuela con el sentimiento de ser miembro de ésta; así, aquellos/as alumnos/as que no desarrollan conexiones sociales con sus iguales y con las autoridades y personal de la escuela son los que presentan mayor riesgo de abandonar de forma temprana el sistema educativo.

Asimismo, las escuelas que generan la implicación y el esfuerzo continuo por parte de todos los estudiantes hacen que estas tengan un bajo nivel de abandono. Aquellas materias en las que se implica al alumnado y en las que se genera un esfuerzo continuo por parte de todos benefician no solo al alumnado de alto rendimiento sino también a los que están en riesgo. Por tanto, el alumnado que muestra dificultades en su rendimiento ha de recibir además apoyo académico para superarlas. Por consiguiente, es importante que las comunidades educativas puedan monitorizar el progreso de los alumnos en lo referente al comportamiento en el centro educativo, a su rendimiento escolar y a la asistencia a clase. Rumberger et al., (2017) señalan la necesidad de concienciar a la comunidad educativa para que la asistencia a clase sea un elemento importante en la cultura del centro escolar, ya que a partir del diez por ciento de faltas a clase se genera retraso en el trabajo diario de aula además de que el alumno se desconecta de las diferentes asignaturas.

Según los resultados que se obtuvieron de la investigación realizada por Marchena et al. (2015) se pudo constatar que los centros con una baja tasa de AET se caracterizaban por tres elementos: una actitud de cooperación, el funcionamiento del equipo directivo y los recursos materiales. El primer elemento consiste en una mayor cooperación entre el profesorado del centro, existiendo entre ellos buenas relaciones y ayudándose mutuamente cuando no se sabe cómo actuar cuando existe un problema dentro del aula. Justamente en otra investigación se ha podido constatar la situación contraria, esto es, que aquellos institutos de secundaria que presentan altos niveles de conflicto entre el personal docente ofrecen tasas de abandono más altas (Bryk & Thum, 1989). Por tanto, un componente importante de dicha cooperación reside en el hecho de que el profesorado del centro educativo asuma las decisiones que se han tomado en el claustro de la escuela. Según la investigación de Marchena et al. (2015), el segundo elemento que caracteriza a los centros que presentan una baja de tasa de abandono radica en el buen funcionamiento del equipo directivo. Es por esto que el equipo directivo escucha y atiende las peticiones que realiza el profesorado, además de fomentar que los docentes participen en la toma de decisiones y que las soluciones que estos plantean a los distintos problemas sean tenidas en cuenta. Es evidente que en la toma de decisiones se ha de practicar un liderazgo distribuido, cuyas características principales se basan en que las responsabilidades individuales como de equipo estén acordadas y asumidas por todos los miembros de la escuela. Ello exige que la coordinación del equipo sea adecuada, con una gestión correcta de la carga de trabajo y con un buen nivel de motivación (Alemán, 2013). Asimismo, el equipo directivo de esta tipología de centros suele caracterizarse por ofrecer información exhaustiva sobre el funcionamiento de la escuela y por dar ejemplo al profesorado con su propia práctica profesional. Además, la clave de todo ello está en que exista una buena coordinación entre el equipo directivo y el profesorado. De este modo, cuando hay cualquier novedad o cambio organizativo, el equipo directivo se encarga de que la información llegue rápidamente a todo el profesorado. El tercer elemento que se derivó del estudio tiene que ver con los recursos materiales existentes en la escuela. Así, las aulas han de

estar dotadas del material necesario para la docencia así como de disponer de los espacios necesarios para el ejercicio de la docencia además de contar con los recursos económicos suficientes para realizar actividades complementarias fuera del aula.

Por otro lado, Black (2002), citando diversas investigaciones realizadas en la Universidad de Chicago, afirma que las pruebas finales de graduación, que están establecidas al terminar la educación secundaria, incrementan la probabilidad de que los alumnos con bajo rendimiento abandonen los estudios, en torno a un 25 por ciento. Se trata de niveles muy altos de abandono escolar. Esto nos lleva a una reflexión sobre una de las medidas estrella que estableció en su día en España la LOMCE y que afortunadamente nunca llegó a implementarse, como es el establecimiento de pruebas reválidas una vez terminado el último curso de la educación secundaria obligatoria. Uno de los objetivos que perseguía teóricamente la ley era la reducción de la tasa de AET. Sin embargo, se puede constatar, tal como señalan las investigaciones desarrolladas en EEUU, que dichas pruebas no sólo no iban a reducir la tasa de abandono, sino que incluso la hubiesen incrementado, tal como pronosticaban muchos especialistas españoles.

Se debe agregar que una preocupación constante de muchos especialistas es conseguir cambiar la dinámica de funcionamiento de los centros con altas tasas de AET. En este sentido y partiendo de los resultados de una investigación realizada por Knesting & Waldron (2006) en EEUU con alumnos en riesgo de abandono, estos señalan que existen tres factores que son determinantes para conseguir la continuidad del alumnado en la escuela; en primer lugar, la orientación hacia la meta que en este caso es la finalización y titulación de los estudios, en segundo lugar, la disposición a asumir la cultura de la escuela y seguir sus normas y , en tercer lugar, las conexiones significativas establecidas con el personal de la escuela, esto es, con el profesorado y el equipo directivo, quienes han de caracterizarse por confiar en que sus estudiantes puedan titular y graduarse, brindándoles apoyo y atención.

Con respecto a la orientación hacia la meta, en dicha investigación se constató que los alumnos con éxito escolar intentaban centrarse en titular en los estudios más que en los problemas que surgían a diario en la escuela. Estos estudiantes disponían de un nivel de conciencia y de comprensión de la realidad que les permitió ver qué acciones tenían que realizar para poder graduarse. Así fueron conscientes de que para tener éxito tendrían que empezar por cambiar su propio comportamiento. Una vez que los estudiantes comenzaban a orientar todo su trabajo hacia esa meta y comenzaban a asumir la cultura de la escuela (especialmente en lo referente al respeto de las normas establecidas por la institución), el personal de la escuela comenzaba a proporcionarle apoyo tanto práctico como emocional, en base al establecimiento de relaciones significativas con ellos. Una vez que estos tres factores estuvieron presentes en la vida escolar de los estudiantes, estos comenzaban a mostrar un cambio real en su comportamiento y a progresar en la escuela.

Por tanto, conforme hay una mayor orientación hacia la meta, así como una buena disposición a aceptar la cultura de la institución, los estudiantes se van abriendo más a aceptar la ayuda del profesorado. Finalmente, cuando estos tres factores interaccionan y están presentes, el alumnado comienza a experimentar más éxito escolar asistiendo regularmente al centro educativo y continuando en él hasta finalizar sus estudios.

En relación al primer factor mencionado, la orientación hacia la meta, los estudiantes comienzan a creer que algo beneficioso resulta de esforzarse y trabajar duro, según se señala en el estudio de Knesting & Waldron (2006). En cuanto a los motivos que apuntaron estos alumnos, el primero se basaba en la creencia de alcanzar una vida mejor así como que finalizar las enseñanzas les proporcionaría independencia financiera así como la capacidad de

conseguir un buen trabajo. Asimismo, estos alumnos querían vivir de forma autónoma y no ser dependientes de sus familias. Para otros estudiantes, el principal motivo era continuar con su formación después de graduarse en la escuela secundaria y poder llegar así un día a la universidad. Otro motivo que indicaban era evitar las consecuencias que genera el abandono escolar. La mayoría de los estudiantes habían visto abandonar a sus amigos íntimos y tener luego que sufrir las consecuencias de las decisiones que habían tomado.

Finalmente, es importante destacar que los estudiantes no deciden por sí solos seguir estudiando. Las experiencias que vivieron en el aula también influyeron en el desarrollo de su orientación hacia la meta. Muchas de estas experiencias tenían que ver con el papel desarrollado por el profesorado en el aula, ya que estos reforzaban la conexión entre finalizar los estudios y alcanzar metas futuras. Así, algunos de estos profesores abordaban en clase las posibilidades de trabajo y de oportunidades que existían una vez finalizados los estudios. Asimismo, el profesorado resaltó durante la investigación que las experiencias que el alumnado había disfrutado relacionadas con la observación de diversos empleos y oficios fueron determinantes en el alumnado, ya que había influido mucho en el desarrollo de sus metas para su futuro.

De todo ello se infiere que el papel del profesorado en la orientación hacia la meta del alumnado es decisivo, ya que influye de forma positiva en que estos puedan establecer sus propios objetivos en la vida. Mostrar una actitud positiva en clase mostrando un futuro lleno de esperanza y dando a conocer todas las posibilidades laborales y de estudio existentes tras la finalización de esa etapa de la enseñanza, puede motivar de forma decisiva al alumnado. Esto coincide con lo planteado por Kemple y Willner (2008), que señalan la necesidad de introducir la orientación profesional en el currículum escolar realizando visitas a entornos laborales además de la combinación de planes de estudio tanto académicos como técnicos. La motivación del alumnado aumenta cuando ve que lo que aprende en el aula es importante para su futuro personal y profesional, lo que a su vez genera relaciones positivas con el profesorado y con sus compañeros de clase, sintiéndose así miembros activos de la escuela. Por tanto, se hace preciso replantear la orientación profesional del alumnado. Tal como se concluye del estudio, la observación de los diversos oficios y el conocimiento de las ocupaciones existentes en los distintos ámbitos profesionales es vital de cara a la orientación hacia la meta. Conseguir que el alumnado reflexione sobre su futuro profesional es decisivo de cara al establecimiento de sus metas personales futuras. Para ello es necesario que la orientación profesional no se realice de manera puntual al finalizar la enseñanza secundaria, sino que es importante que se desarrolle un trabajo continuo de conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales a lo largo de toda la enseñanza secundaria. El acceso a todo tipo de material audiovisual, así como las visitas escolares a diversos oficios constituyen una gran ayuda.

Según Knesting & Waldron (2006) establecer conexiones significativas implican no solo apoyo emocional sino también la realización por parte del profesorado de comentarios positivos hacia el alumnado. Como resultado de la investigación, estos autores señalan que los comentarios tenían que ver sobre lo bien que estaba cumpliendo el alumnado con las demandas y exigencias que establecía la escuela. Estas interacciones se basaban en conversaciones entre el profesorado y el alumnado que se desarrollaban antes y después de las clases así como en charlas breves que realizaban en el pasillo o en los momentos de descanso. El contenido de estas interacciones versaba sobre las actitudes y los comportamientos que estaban obstaculizando el éxito del alumno en la escuela. Posteriormente, el profesorado les mostraba cómo cambiar esos comportamientos y les proporcionaba feedback sobre ellos. Pero quizás lo más importante es que además el

profesorado proporcionaba apoyo crítico, aliento y, sobre todo, mostraba aceptación hacia los estudiantes.

Es importante que los estudiantes perciban que el profesorado les sigue brindando apoyo a pesar de los errores que aquellos hayan cometido en el pasado. Esto hace que el alumnado hable de forma positiva sobre el profesorado, ya que ven que estos confían en que puedan hacerlo mejor en el futuro y puedan tener éxito en los estudios. Estos mismos autores señalan la importancia que tiene la comprensión por parte del personal docente sobre la vida que desarrolla el alumnado fuera del centro escolar y cómo esta puede influir sobre su rendimiento educativo. Este conocimiento de las experiencias que ha vivido el alumnado sirve a muchos profesores para entender el comportamiento de estos en la escuela.

Frente a aquellas personas que desaniman al alumnado a seguir estudiando, estos pueden encontrar refugio en personas o en lugares donde se sienten bien con ellos mismos. Un refugio importante son aquellas aulas en las que el profesor hace que se sientan como un participante en el proceso de aprendizaje en clara igualdad con el resto de la clase, mostrándoles respeto y confianza. Se trata de personas a quién poder recurrir durante la jornada escolar en el caso de que tengan algún problema o simplemente cuando necesitan algún tipo de estímulo para poder continuar estudiando.

4. Conclusiones.

El fenómeno del AET hace que el alumnado que abandona la escuela sin titulación alguna tenga dificultades para insertarse en el mercado laboral, pudiendo derivar en graves problemas de adaptación social e, incluso, de exclusión social.

Estos alumnos suelen alcanzar a lo largo de su vida escolar un bajo rendimiento académico en las asignaturas de lengua y de matemáticas, por lo que se hace necesario abordar estas materias empleando metodologías innovadoras que despierten el interés del alumnado. Además, el alumnado con riesgo de AET presenta un menor desarrollo en todas sus competencias personales, por lo que se precisa trabajar dichas competencias mediante programas de desarrollo personal durante la jornada escolar.

Asimismo, los padres y madres de dichos alumnos también muestran un bajo nivel de competencias, en este caso, parentales, por lo que deben promoverse programas de formación en este tipo de competencias, especialmente para familias en situación de vulnerabilidad social, ya que hay constancia de experiencias exitosas de escuelas de padres y madres.

Se ha podido demostrar también que los estudiantes aprenden más y mejor en escuelas de menor tamaño y que incluso aquellos alumnos procedentes de familias con bajo nivel socioeconómico, obtienen mejores logros académicos en escuelas pequeñas. Además, esta tipología de centros educativos permite monitorizar el progreso de los estudiantes en lo referente al comportamiento en el centro educativo, a su rendimiento escolar y a la asistencia a clase. En relación a este último aspecto, se precisa concienciar a la comunidad educativa para que valore la asistencia a clase como un elemento esencial en la cultura del centro escolar.

Otro rasgo relevante consiste en crear un buen clima escolar, fortaleciendo las relaciones entre los estudiantes y el profesorado, ya que el índice de abandono se reduce al apoyar el profesorado a sus alumnos y al confiar estos en sus profesores. Además, cuando estos dos colectivos trabajan de forma estrecha se consigue obtener un alto rendimiento académico. De ahí que el liderazgo que desarrolle el equipo directivo en este sentido es esencial. Su funcionamiento debe basarse en el liderazgo distribuido, con decisiones que sean acordadas

y asumidas por todos los miembros de la escuela. Asimismo, dicho equipo debe intentar establecer estrategias de asociación con la comunidad.

Por otro lado, la existencia de pruebas finales de graduación, especialmente aquellas establecidas al terminar la educación secundaria, deben ser eliminadas, ya que se ha podido demostrar que incrementan la probabilidad de que los alumnos con bajo rendimiento abandonen los estudios.

Finalmente, se precisa impulsar la continuidad escolar estableciendo conexiones significativas entre alumnado y profesorado mediante el apoyo emocional y mediante comentarios positivos hacia el trabajo realizado por el alumnado. También se ha de promover la orientación del alumnado hacia la meta, es decir, hacia la finalización y titulación de los estudios. Para ello, se requiere que el profesorado tenga una actitud positiva en clase mostrando un futuro lleno de esperanza y desarrollando la orientación profesional, ya que la observación de los diversos oficios y el conocimiento de las ocupaciones existentes en los distintos ámbitos profesionales es vital en la motivación del alumnado.

Referencias bibliográficas.

Alemán, J. (2013). El liderazgo educativo en los centros de enseñanza secundaria y de formación profesional. En J. Argos y M.P. Ezquerra (coord.), *Liderazgo y Educación* (pp. 193-197). Editorial de la Universidad de Cantabria.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. y Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence 32*, 651-670. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Black S. (2002) Keeping Kids from Dropping Out. *American School Board Journal, 189*, 50-52. https://eric.ed.gov/?id=EJ657243

Bryk, A. & Thum Y. M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal 26*, 353-383. https://doi.org/10.3102/00028312026003353

Edmunds, J., Willse, J., Arshavsky, N. y Dallas, A. (2013). Mandated engagement: The impact of Early College High Schools. *Teachers College Record, 115*. https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=17044

Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales,29. Fundación "Obra la Caixa".

Eurostat (2021). *Early leavers from education and training*. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/

Kemple J. y Willner C. (2008). Career Academies. Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood. Manpower Demonstration Research Corporation.

Knesting K. & Waldron N. (2006). Willing to Play the Game: How at-risk Students Persist in School. *Psychology in the Schools 43* (5), 599-611. https://doi.org/10.1002/pits.20174

Lee V. y Burkam D. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal 40*(2), 353–393. https://doi.org/10.3102/00028312040002353

Marchena, R., Santana, R., Martín, J. y Alemán, J. (2014). *Resumen ejecutivo. Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.

Marchena R., Alemán J., Martín J.C. y Santana R. (2015). Investigación sobre el riesgo de abandono escolar temprano. *Organización y Gestión Educativa, 3,* 34-38. http://feae.eu/revista/

Martín, J., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015 a). Educación parental y competencias parentales para prevenir el Abandono Escolar Temprano. *Bordón. Revista de Pedagogía, 67* (4), 73-92. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402

Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015 b). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(3), 246-263. https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410017.pdf

NESSE (2011). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. http://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving- report.pdf

Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica, 17*, 137-156. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776502

Ream, R. y Rumberger R. (2008). Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students. *Sociology of Education 81*(2), 109-139. https://doi.org/10.1177/003804070808100201

Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education, 73* (1), 39-67. http://www.jstor.org/stable/2673198

Rumberger, R. (2011). Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it. Harvard University Press.

Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Duardo, D., Dynarski, M., Furgeson, J., Jayanthi, M., Newman-Gonchar, R., Place, K. y Tuttle, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance & Institute of Education Sciences.

Summers, A. & Johnson, A. W. (1996). The Effects of School-Based Management Plans. En E. Hanushek and D. W. Jorgenson (edit.) *Improving America's Schools: The Role of Incentives* (pp. 75-96). National Academy Press.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Falmer Press

Economía Circular hacia el Desarrollo sostenible como modelo para procesar residuos sólidos desde la Educación ambiental en una institución educativa rural.

Jessica Elinor Narvaéz Mejía. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

Justo José Churio Romero. Universidad Popular del Cesar (Colombia).

1. Introducción.

Como todo trabajo de investigación acción en educación, es pertinente realizar una propuesta de intervención pedagógica, con el propósito de contribuir tanto con el cambio progresivo de actitudes y comportamientos frente al medio ambiente, como de las condiciones de vida sostenible de cara a un estilo de desarrollo social recomendado en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en los miembros de la comunidad de la institución educativa José celestino Mutis del corregimiento de Guacoche en Valledupar Cesar.

Se parte de la concepción de implementación del modelo de economía circular para el desarrollo sostenible a nivel de la educación básica en una escuela oficial rural, durante el procesamiento de residuos sólidos. La génesis del nombre de la propuesta, ECOTUNISTAS, ACTUANDO POR UN MODELO DE ECONOMÍA CIRCULAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE**,** surge de la necesidad sentida y diagnosticada en la fase exploratoria de la presente investigación, en la cual se requiere la implementación de los principios y fundamentos de la economía circular en post del tratamiento de residuos sólidos generados en la escuela, para lo que se requiere, el aprendizaje de fundamentos de la economía circular y análisis de los objetivos para el desarrollo sostenible. en coherencia a un desarrollo social humano emancipador y sostenible.

Por lo anteriormente expuesto, la utilización de la técnica "teatro foro" como estrategia didáctica en la que se fundamenta este estudio. El *Teatro Foro* es una herramienta del *Teatro del Oprimido* (Boal, 1992/1998) que consiste en presentar una obra de teatro en la que se muestra una tensión entre *protagonista* y *antagonista*, basada en una *opresión* o una relación de poder desigual que responde a la estructura social.

La población beneficiada directamente con la implementación de esta propuesta pedagógica será estudiantes, docentes y directivos docentes como participantes activos en las actividades programadas por la institución. Se toma la técnica del teatro foro como alternativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución y que esta se vea reflejada en la comunidad.

La institución educativa José Celestino Mutis hace parte del corregimiento de Guacoche, sus habitantes son autorreconocidos como afrodescendientes, con unas riquezas culturales en el canto, la actuación, entre otros, razón por la cual esta propuesta pedagógica basada en la técnica "el teatro - foro" servirá también para que desde la educación se puedan recuperar parte de la cultura que por causas del conflicto armado se había perdido en los miembros de esta comunidad.

Esta técnica será desarrollada con una muestra significativa de la población estudiantil perteneciente a la I. E. José Celestino Mutis de dicho corregimiento, los cuales tienen falencias en conocimientos acerca de esta temática, lo cual se ve reflejado en su comportamiento prácticas ambientales inadecuadas. Las edades de los participantes oscilan entre los 11 y los 17 años.

Así mismo el grupo ecológico llamado *"los Ecotunistas"* los cuales son estudiantes de la institución con un gran sentido de pertenencia respecto a las temáticas ambientales.

A su vez también se incluirá el grupo denominado jóvenes afro el cual ésta conformado por jóvenes en su mayoría estudiantes universitarios y profesionales que buscan crear iniciativas por y para jóvenes encaminadas a solucionar problemáticas de diferentes áreas.

En la Institución educativa los estudiantes realizan algunas prácticas tradicionales que afectan al medio ambiente. Y estos comportamientos se ven reflejados en la comunidad como la incineración de basuras, enterrar todo tipo de residuos, arrojar los residuos sólidos a las calles y por efecto del viento se van acumulando en las zonas verdes y en la orilla del rio.

A raíz de esto, en la institución educativa se creó un grupo ecológico integrado por estudiantes de los diferentes grados con un sentido de pertenencia respecto a los temas ambientales y un docente orientador perteneciente al área de ciencias naturales, el cual se denomina "*los Ecotunistas"* debido a un tipo de Cactus, reconocidos con el nombre popular de tunas, muy característicos de la región caribe colombiana, por encontrarse en una zona de bosque seco.

Dicho nombre nace de amor propio de los estudiantes del grupo y el sentido de pertenencia hacia su riqueza natural, y tienen como objetivo primordial sensibilizar a la comunidad educativa, a partir de la realización de diferentes actividades como exposiciones en todos los grados de enseñanza, el teatro foro, video textos sobre la temática el modelo de economía circular para el desarrollo sostenible.

En esta propuesta se desarrollarán una serie de actividades con visión Ecoeducativas. La Ecoeducación como alternativa pedagógica, está asociada a los procesos educativos, así como pedagógicos que pongan en práctica acciones de conservación, cuidado y protección del ambiente, dentro de esquemas de corresponsabilidad compartida entre los actores educativos y la comunidad para fomentar la participación como una sociedad educadora. Jiménez, N., & Rojas de Chirinos, B. (2013), que permitirán construir cambios en el pensamiento y en el comportamiento de los estudiantes, al tiempo que estos puedan crear su propio conocimiento sobre el desarrollo sostenible, técnica de las 9RS, modelo de economía circular, aprovechamiento de los residuos sólidos, además de generar una conciencia ambiental para mitigar los impactos nocivos al ambiente.

En todo caso, la Ecoeducación representa una manera de integrar lo educativo con la ecología. Efectivamente, la Ecoeducación según Gabaldón (2002), "se fundamenta en el mantenimiento de la integridad y, por lo tanto, de la productividad a largo plazo de los sistemas que mantienen la infraestructura ambiental y la extensión de vida del planeta". (p.12).

Adicionalmente, Ferrer (2006) plantea que la Ecoeducación debe ser activa, participante y dinámica, por lo que constituye una forma de aprender y hacer, que conduce a un cambio de actitud desde lo personal, grupal, colectivo, local y nacional. Por ello, necesita de actividades de apoyo en el proceso de formación del educador, lo cual representa un proceso de transformación profunda de las relaciones humanas-ambientales-sociales, a través de las

cuales se redimensiona la visión de la naturaleza para conservarla y cuidarla en relación armónica con el avance de la sociedad.

2. Justificación.

La producción de residuos sólidos a nivel de las escuelas, hace parte de un legado social cultural fuertemente cuestionado desde los fundamentos del desarrollo sostenible y una cultura ciudadana impertinente acorde a los objetivos formulados para superar la problemática de contaminación ambiental por desperdicios y basuras. Por ello desde una educación ambiental contextualizada se visionan propuestas y actividades pedagógicas tendientes a sensibilizar y educar hacia el uso racional de los desechos y residuos de los productos de consumo diario en la escuela y comunidad, asumiéndolos como potencial materia prima en la fabricación de nuevos productos de interés comunitario.

Revisar experiencias exitosas de economía circular donde los residuos dejen de serlo por el tratamiento que hacen de ellos sujetos consientes de la problemática de contaminación por residuos sólidos generados por la poca o nula conciencia ambiental que se evidencia en ciertas comunidades educativas y la necesidad de reciclar para mitigar dichos impactos. Según la Política Nacional de Producción y Consumo Sostenible:

> "*Otra estrategia de producción y consumo inteligente se dirige al cierre de los ciclos de materiales hacia cero emisiones, mediante la prevención en la generación de desperdicios, la reducción al mínimo en el uso de materiales e insumos y el aprovechamiento de los residuos. Ejemplos de lo anterior lo constituyen la disminución de materiales de empaques, la eliminación de sustancias tóxicas, la reutilización de envases y embalajes y, el aprovechamiento de materiales reciclables, así como el reemplazo de productos físicos por servicios".*

Es por eso que con esta propuesta se realizarán teatros – foros, video textos, trabajo de campo, acerca consumo responsable, saneamiento básico, medio ambiente los cuales permitirán generar conciencia a partir de la conmemoración de fechas ambientales del año. De esta manera se pretende crear un impacto que se vea reflejado en las acciones cotidianas de cada uno de los miembros de la comunidad educativa respetando ciertas costumbres ancestrales las cuales son amigables con el medio ambiente.

3. Fundamentación.

En el desarrollo de esta actividad se presenta la importancia de sensibilizar y generar una cultura ambiental en los niños y jóvenes ya que en esa etapa es en la cual se percibe mayor receptividad y compromiso por parte de los niños. Se prioriza el uso adecuado de los residuos sólidos, utilizando la técnica del teatro y otras actividades lúdicas como formas de construir un aprendizaje y nuevos comportamientos sobre el cuidado del medio ambiente. En estas experiencias significativas es donde los niños y jóvenes pueden crear su propio aprendizaje. Una propuesta didáctica, recoge los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, para poder ofrecer un escenario que permita: "saber, saber ser, saber hacer, saber convivir" (Ceballos & Zapata, 2010).

El proceso de construcción del conocimiento debe tener un carácter social, en un doble sentido: se aprende en la interacción social, y lo que se aprende está determinado socialmente. Las personas realizan una construcción conjunta del conocimiento, negociando los significados y cooperando en dicha construcción. Como señala Cubero (2001, 2005), los significados no son algo dado, sino que se construyen y están conectados a las intenciones de las personas y al contexto en el que se realiza la actividad. Se trata de una interacción: la

construcción de conocimiento es un proceso situado en un determinado contexto cultural e histórico, contexto que también es generado en dicha construcción.

Aunque los profesores estemos preocupados por explorar una y otra vez las ideas de nuestros alumnos, si no hay una motivación y una implicación personal, no hay movilización ni cambio de sus ideas. Los alumnos se implican realmente si el problema tiene sentido para ellos, es decir, si están motivados, si conecta con sus intereses y con sus preocupaciones, con su vida cotidiana; si tienen claro qué se quiere conseguir, y cuál es la finalidad del trabajo que hay que realizar. Sobre este tema resulta artificial poner a nuestros alumnos a buscar problemas o a resolver problemas impuestos y no asumidos. Más bien se trata de conseguir que surja una necesidad, que podrá concretarse luego en un problema.

4. Conclusión.

Una vez se efectuó la propuesta se reflejó en las actividades ejecutadas como la presentación teatral, la manera de reconocer la importancia de la economía circular hacia el desarrollo sostenible como modelo para procesar residuos sólidos desde la educación ambiental en una Institución Educativa rural, al punto de identificar la aplicación y métodos que se deben desarrollar en un plantel educativo; donde no solo quedó grabado en sus mentes realizarlo dentro de la institución educativa, sino colocarlo en práctica en toda su comunidad.

De este modo, se puede comparar su actuar con las respuestas generadas, debido a que, ya registran como escenario de soluciones sistemáticas el desarrollo sostenible mediante la aplicación de la técnica de las 9Rs, teniendo claro conceptos básicos como eliminación de residuos sin contaminar el medio ambiente, protección a la biodiversidad y creación de valor en los ciclos del sistema de la economía circular.

Referencias bibliográficas.

Ley 1549, d. 2. (2012). La presente ley está orientada a fortalecer la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental. Bogotá: Senado de Colombia.

PNUD. (2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. *Pulicaciones de las Naciones Unidas LC/G.2681-P/Rev.3*, (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Yadav, S. K., Banerjee, A., Jhariya, M. K., Meena, R., Raj, A., Khan, N., Sheorana, S. (14 de January de 2022). Chapter 19 - Environmental education for sustainable development. *Natural Resources Conservation and Advances for Sustainability*, 415-431. doi:https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822976-7.00010-7